

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORDENAÇÃO DO MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

**ALÉM DA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA, NUMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA.**

TERESINA

2018

LUCIANA OLIVEIRA ATANÁSIO

**ALÉM DA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA, NUMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA.**

TERESINA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

A862a Atanásio, Luciana Oliveira.
 Além da sala de aula : práticas de letramento e o ensino de
 língua portuguesa, numa perspectiva sociolinguística / Luciana
 Oliveira Atanásio. – 2018.
 148 f.

 Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do
 Piauí, Teresina, 2018.
 “Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catarina de Sena Sirqueira Mendes
 Costa”.

 1. Letramento. 2. Interação. 3. Língua materna.
 4. Escolarização. 5. Oralidade. I. Título.

CDD 401.9

LUCIANA OLIVEIRA ATANÁSIO

**ALÉM DA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA, NUMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) do Centro do Ciências Humanas em Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito final para obtenção do título de mestra, no curso de Mestrado em Letras, na Área de Concentração - Linguística, sob orientação da Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

APROVADA EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa- Orientadora- Presidente
Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes- Examinadora Interna
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto- Examinador Externo
Universidade Estadual do Piauí

Prof. Dra. Yana Liss Soares Gomes- Examinadora Suplente
Universidade Federal de Alagoas

TERESINA

2018

“Sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que são chamados segundo o seu propósito”

*Ao meu pai- Francisco- (in memoriam) que fez tudo possível pela minha educação
À minha mãe –Lourdinha- que me despertou o gosto pela leitura desde criança
À professora Francisca (Negona) que me emprestava livros quando eu fazia o Ensino
Médio, me incentivando a ler cada vez mais. Disse um dia pra eu cursar Letras - e o fiz!
A todos os professores e professoras de Língua Portuguesa que fazem do seu ofício um
momento de conhecimento e interação, despertando nos alunos a vontade de conhecer o
mundo e de se verem como sujeitos autotransformadores em sua escola e comunidade.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da minha vida, pois tudo o que tenho, o que sou, e o que vier a ser vem Dele.

Aos meus pais: Lourdinha e Francisco, pelo carinho e afeto. Por me incentivarem e por me ensinarem o quanto a educação é valiosa.

Aos meus irmãos: Francisco Júnior, Joane Cristina e Carlos Eduardo, por sempre estarem comigo, e por cuidarem de mim, até mesmo quando não percebem que estão fazendo isso.

Aos meus sobrinhos João Paulo, Joyce Cristina, Ana Luiza, Isaac Cadmiel, Meri Lourdes e Petrus Saul com quem brinco, me divirto e volto a ser criança. São a razão de todos os dias eu querer ser uma pessoa melhor.

Ao meu amado esposo Jakson André, pelo amor e paciência dedicados a mim. Nele encontro incentivo e encorajamento em todos os momentos.

Ao meu filho André Elias, que mesmo ainda muito pequeno me abre seu sorriso encantador que dá ânimo para todos os meus dias, pois é sem dúvida o melhor presente que já recebi e a personificação do grande amor de Deus na minha vida.

À professora Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, pelas contribuições e direcionamentos, por acreditar e não ter desistido de mim nos momentos de adversidade.

Às minhas colegas de trabalho e amigas de muitas broncas e risadas da escola Lauro Rodrigues, em Timon, na qual fui diretora por 7 anos, a amizade que construímos é para vida toda: Angelly, Késsia, Renezes, Socorro, Nelma, Zelinda, Silmara, Sandra e Sônia.

À Edileide, Marco Antônio e Válter, que comigo formam “o quarteto fantástico”, são mais de 20 anos de amizade e deles não me separo jamais.

Aos meus amigos e amigas com quem estudei no curso de Pedagogia da UEMA-CESTI, pois são parte de mim, e tornaram-se amigos verdadeiros, Em especial à Lúcia, Thaís, Juliana, Kátia, José, Anderson, Marília, Alessandra e Cleide.

As minhas amigas do curso de Letras da UESPI, são 15 anos de uma amizade que sempre se renova. E esse momento é justamente um daqueles planos que fazíamos sentadas nos bancos do CCHL. Meu abraço mais sincero à Ana Patrícia, Rosa, Taiane e Dorinha.

Aos meus professores e professoras da UEMA, UESPI e UFPI pelo incentivo e paciência dispensados a mim.

Aos meus colegas do mestrado por compartilharmos nossas angústias e realizações juntos. Meu agradecimento especial aos amigos Leonardo Bruey e Francisco Juscelino, por sempre me estenderem a mão e me darem um ombro amigo quando preciso.

À comunidade do IFMA, campus Codó, no qual desenvolvo minhas atividades docentes, esta me acolheu e me oportunizou concluir mais essa etapa de estudos.

À Igreja Presbiteriana de Timon, na qual cresci e vivi os melhores momentos da minha vida, nela fiz amigos e irmãos de verdade. Um abraço carinhoso às minhas “damonas”, amigas e irmãs Laila Bianca e Kellen Larissa.

Ao pastor Eder Pelosi, pelas palavras e aconselhamentos nos momentos mais cruciais da minha vida, seus ensinamentos são como chuva azada.

À comunidade da Vila do BEC e à escola José de Ribamar, na qual aprendi muito do que pude mostrar na pesquisa, onde conheci pessoas receptivas e acolhedoras, e encontrei jovens e crianças que acreditam que através da educação podem exercer sua cidadania e se tornarem pessoas melhores.

RESUMO

A relação entre educação escolarizada e os usos sociais que se fazem da leitura e da escrita tem suscitado novas perspectivas no ensino de língua materna, sendo que o letramento à medida que favorece a reestruturação das relações sociais amplia o contato que se estabelece entre os falantes nas diversas redes de interação social. O letramento como proposta de exercício da leitura e escrita no cotidiano escolar e extra escolar extrapola o já convencionalizado vínculo existente entre a educação escolarizada e seu ressoar na comunidade e na própria escola à proporção que esta não pode negar o poder que emana das palavras e da escrita nas situações comunicativas, incidindo no papel do professor, permeando o exercício da cidadania e reforçando a manifestação da cultura do aluno. Dessa maneira, este trabalho objetiva analisar os aspectos do letramento de pessoas da comunidade e também na escola e no cotidiano social dos alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública municipal de Timon-MA. A pesquisa segue uma abordagem etnográfica, especialmente conforme orientação constante na Etnografia Escolar (BORTONI_RICARDO, 2008), e Erickson (1985) ainda na Sociolinguística Interacional, conforme Gumperz (2002). Os aspectos do letramento serão considerados de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2013) e Street (1995), os aspectos culturais serão elencados baseados em Moreira e Caudau (2008) e Geertz (2008), as relações sociais serão analisadas à luz de Bourdieu (2001), e os aspectos sobre leitura, escrita e escolarização tem como base os escritos de Antunes (2009, 2010), Kleiman (2005, 2006, 2008) e Bagno (2002). A descrição e análise do material da pesquisa utiliza informações da abordagem etnográfica, seguindo os tópicos de etnografia sociolinguística pela perspectiva holística com vistas a descrever o significado das práticas múltiplas de letramento na escola e comunidade. Observaram-se eventos na escola com alunos e pessoas da comunidade, verificando como se estabelece a relação entre letramento escolar e letramento social, relacionando as atividades em sala de aula com a vida social dos alunos e das pessoas que convivem na escola. Depreendeu-se a influência da educação formal na tomada de decisões, constatou-se como a escola dá abertura para os aspectos culturais e como ainda há aspectos que necessitam de sistematização e de melhoria quanto à receptividade nas aulas de língua materna. Algumas atividades em sala de aula, apesar de não estarem alinhadas às propostas de letramento escolar nas bases teóricas da pesquisa, motivam o aluno à aprendizagem da educação formal e esta interfere no letramento social do participante da comunidade.

Palavras-Chave: Interação. Língua materna. Escolarização. Oralidade. Letramento.

ABSTRACT

The relationship between schooling and the social uses of reading and writing has given rise to new perspectives in the teaching of mother tongue. Literacy, as it favors the restructuring of social relations, widens the contact between the speakers in the networks of social interaction. Literacy as a proposal for the exercise of reading and writing in school and extra-school daily life goes beyond the already existing link between school education and its resonance in the community and in the school itself, to the extent that it can not deny the power emanating from words in situations communicative, focusing on the role of the teacher and going through the exercise of citizenship and expression of the student's culture. In this way, this work aims to analyze the aspects of the literacy of people in the community and also in the school and in the social daily life of the students of the 6th and 9th grade of Elementary School, in a school of the municipal public network of Timon-MA. The research follows an ethnographic approach, especially according to a constant orientation in School Ethnography (BORTONI_RICARDO, 2008), and Erickson (1985) still in Sociolinguistic Interacional, according to Gumperz (2002). The aspects of literacy will be considered according to Bortoni-Ricardo (2008) and Street (1995), cultural aspects will elect based on Moreira and Caudau (2008) and Geertz (2008), social relations will be analyzed in the light of Bourdieu (2001), and the aspects on reading, writing and schooling are based on the writings of Antunes (2009, 2010), Kleiman (2005, 2006, 2008) and Bagno (2002). The description and analysis of the research material uses information from the ethnographic approach, following the topics of sociolinguistic ethnography through the holistic perspective to describe the meaning of multiple literacy practices in school and community. It was observed events in the school and in the community, verifying how the relationship between school literacy and the community is established, relating the activities in the classroom to the social life of the students and the people living in the community. the influence of formal education in decision making, it was verified how the school gives openness to cultural aspects and how there are still aspects that need systematization and improvement regarding receptivity in Portuguese language classes. Some classroom activities, despite of not being aligned with the proposal of school literacy in the theoretical bases of the research, motivates the student to the learning of the formal education and this interferes in the social literacy of the participant of the community.

Keywords: Interaction. Language. Schooling. Orality. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista espacial do Loteamento Vila do BECp. 83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos matriculados de 2007 a 2017.....	83
Tabela 2: Índice do IDEB de 2005 a 2015	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Desempenho da Escola José de Ribamar na Prova Brasil-2015	85
Quadro 2: Cronograma de atividades realizadas em campo no ano de 2014 e 2018....	87
Quadro 3: Categorias de análise.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

OCDE - Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA-Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC- Ministério da Cultura

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO	16
1 LETRAMENTO EM PERSPECTIVAS TEÓRICAS: ORIGEM DO TERMO, CONCEITUAÇÃO E RELAÇÕES COM A ESCOLARIZAÇÃO	20
1.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LETRAMENTO	20
1.1.1 Conceitos e tendências para o Letramento	20
1.1.2 Letramento e Escolarização	25
1.2 ORALIDADE E LETRAMENTO	28
1.2.1 Letramento e a instância da palavra	28
1.2.2 Oralidade: práticas e eventos de letramento	30
1.2.3 Oralidade e letramento nos PCN	34
1.3 OS LETRAMENTOS	39
2 LETRAMENTO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA	42
2.1 ESCOLA: ESPAÇO DE ACESSO À LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO	42
2.1.1 Escola como espaço democrático de aprendizagem	42
2.1.2 Leitura, cultura e relações de poder no espaço escolar	47
2.1.3 Leitura e escrita como práticas escolares de letramento	49
2.2 LETRAMENTO, CULTURA E CIDADANIA	52
2.2.1 Letramento e discurso do poder na escola	52
2.2.2 Letramento e as manifestações culturais	55
2.3 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTO	60
2.3.1 As variedades linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa	60
3.2 O livro didático, letramento e ensino	65
2.3.3 Letramento e formação do professor	69
3 METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA NOS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS	74
3.1. PESQUISA QUALITATIVA E A ETNOGRAFIA	73
3.2 ETNOGRAFIA ESCOLAR	77
3.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: Métodos e técnicas na pesquisa etnográfica	80
3.3.1 Método de itens da pesquisa	81
3.4 A COMUNIDADE, O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA	82
3.4.1 A COMUNIDADE: Vila do Bec	82
3.4.2 O LOCAL: Unidade Escola José de Ribamar da Silva	83
3.4.3 Os sujeitos da pesquisa: caracterização	85
4 A INTERATIVIDADE NAS RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR	86
4.1 Eventos e Letramento e Eventos de Oralidade	87
EVENTO 1 : Aula sobre afixos no livro didático do 6º ano	88
EVENTO 2 : Aula para a escolha de paródias na turma de 9º ano	92
EVENTO 3 : Apresentação de paródias na turma do 9º ano	98

EVENTO 4 : Aula de interpretação de texto no 6º ano	103
EVENTO 5: Leitura para a Gincana no 9º ano	109
EVENTO 6: Reunião e planejamento das professoras com pedagoga da escola e uma técnica da Secretaria de Educação	113
EVENTO 7: Reunião de pais na escola: conversa entre a professora A e o pai de um aluno	118
EVENTO 8: Conversa com a avó de uma aluna sobre sua própria escolarização	123
EVENTO 9 : Reunião na escola presidida pelo líder do Centro Comunitário do bairro Vila do BEC	127
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
7- ANEXOS	143

0 INTRODUÇÃO

No processo cotidiano de interação através da língua não se tira aspectos linguísticos de um depositário conforme temos necessidade, mas sim de um grupo de ações entre o falante e sua língua que vão exercer influência sobre o comportamento linguístico, e esses aspectos e comportamentos são estudados pela Sociolinguística (Calvet, 2009). Esta é uma ciência não apenas por sua capacidade de explicar, mas também por sua capacidade de utilização e por sua cobertura social, podendo ser aplicada em diversas áreas.

Dessa maneira, vê-se que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada e observada em seu contexto social de realização, a partir da observância das situações reais de realização. Dessa forma a sociolinguística surge para analisar a relação existente entre a língua, seus falantes e o contexto social, sendo que nas comunidades de fala percebe-se a coexistência de variedades linguísticas que não acontecem por acaso, mas dentro do contexto das relações sociais estabelecidas pela estrutura social e política de cada comunidade.

Vê-se, a partir da abordagem acima, que a Sociolinguística está ligada as outras áreas de manifestação cultural e social, nas quais os estudiosos se dedicam e entender o significado das realizações humanas na vida em sociedade, inserindo-se o estudo das questões ligadas aos múltiplos aspectos culturais oriundos dessas análises, dando-se lugar ao desenvolvimento de estudos que envolvem a multiplicidade das práticas sociais através da linguagem.

A relação entre escolarização, leitura e sociedade foi um tema que sempre serviu de reflexão para as análises e questionamentos que fundamentam essa pesquisa. A necessidade de estudar o Letramento e suas relações dentro e fora da escola surgiu das inquietações vivenciadas na docência, pois essa prática fez com que sempre existissem perguntas e questionamentos sobre o ensino de língua materna, como a escola recebe e prepara o aluno e como este se sente frente à realidade de sua experiência escolar, além da relação existente entre o que se vivencia no espaço escolar e a conexão com a vida da comunidade.

A questão da leitura e escrita perpassa o conhecimento linguístico e atinge outros níveis, como o próprio processo ensino-aprendizagem. As dificuldades em se ter acesso a livros, a falta de estímulo à leitura, a desmotivação do aluno em ler e o mau

desempenho do professor são apenas alguns problemas frequentes no cotidiano educacional. Diante dessas inquietações, delineou-se um projeto de pesquisa para a realização de um estudo sobre o letramento desenvolvido numa escola pública municipal de Timon e de participantes da comunidade que se vinculam à escola.

A escolha da escola se deu por ser a única escola de Ensino Fundamental da região. Tal escola atende aos alunos da Vila do BEC- Batalhão de Engenharia e Construção e circunvizinhança. Os sujeitos que compõem a escola se prontificaram a cooperarem com a pesquisa desde as primeiras visitas, ainda quando o projeto era apenas um esboço e não havia um caminho delineado.

Para responder aos questionamentos apresentados têm-se como objetivo geral analisar os aspectos do letramento no cotidiano de alunos e de pessoas que se relacionam com a escola. E como objetivos específicos têm-se:

- Observar as atividades pedagógicas voltadas para leitura, interpretação e práticas de letramento, relacionadas com o ensino de Língua Portuguesa em 2 (duas) turmas do Ensino Fundamental.
- Verificar aspectos de letramento social no letramento escolar.
- Identificar a influência da educação escolarizada nas práticas sociais da comunidade.

As asserções que auxiliam na sistematização e norteiam as análises de dados levantam proposições que se assumem como verdadeiras e que durante o desenvolvimento da pesquisa foram confirmadas ou refutadas. São essas:

- As atividades pedagógicas estão de acordo com o esperado pelo aluno no sentido de relacionar o letramento escolar com o letramento social.
- As aulas de Língua Portuguesa focam o letramento escolar e enfatizam o letramento social.
- O letramento social é valorizado nas atividades linguísticas das aulas de língua Portuguesa.
- A educação escolarizada interfere nas práticas sociais da comunidade.

A escolha do 6º e 9º ano não se deu de maneira aleatória, mas para fins comparativos de aspectos de aprendizagem de língua, para que se percebam as habilidades de leitura, escrita e o desenvolvimento da escolarização dos participantes da pesquisa, já que tais séries são respectivamente a primeira e a última do Ensino

Fundamental maior. Vale frisar que as pessoas da comunidade que fazem parte da pesquisa são aquelas que mesmo não sendo alunos, têm uma relação direta com a escola.

O trabalho se estrutura de maneira a mostrar de forma didática o aporte teórico, a visão dos autores que fundamentam a pesquisa e os conceitos que embasam esse estudo. No capítulo I, **LETRAMENTO EM PERSPECTIVAS TEÓRICAS: ORIGEM DO TERMO, CONCEITUAÇÃO E RELAÇÕES COM A ESCOLARIZAÇÃO**, discute-se sobre os desafios e as perspectivas sobre o Letramento a partir de múltiplos conceitos, contrapondo novas tendências para o letramento; também se expõe sobre o letramento e a escolarização, mostrando a relação existente entre esses dois aspectos. Ainda nesse capítulo explora-se o letramento e a instância da palavra no que concerne à oralidade e sua realização. Sobre oralidade e letramento, aborda-se as definições e conceitos das práticas e eventos de letramento, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) propõem que a escola aborde a oralidade, além de se expor sobre o letramento social e suas perspectivas interacionais.

O capítulo II trata sobre **LETRAMENTO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA**, propondo um estudo sobre leitura, aspectos culturais e as relações de poder na escola. Em seguida faz-se um panorama histórico da educação escolarizada no Brasil para posterior apresentação da leitura a escrita como práticas escolares de letramento. Aborda-se ainda no referido capítulo o ensino de língua materna, variação linguística, letramento relacionando os três aspectos, livro didático e sua relação com letramento e ensino, e letramento e a formação do professor. E por último, expõe-se sobre letramento, cultura e aspectos da cidadania relacionando-se com o discurso de poder veiculado no espaço escolar.

No capítulo III delinea-se a **METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA NOS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS**, enfocando a pesquisa qualitativa e a etnografia escolar. Versa-se sobre os procedimentos teórico-metodológicos, abordando os métodos, técnicas e itens da pesquisa. Posteriormente, apresenta-se a comunidade local e sujeitos da pesquisa com suas caracterizações.

No capítulo IV, **A INTERATIVIDADE NAS RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR E NA COMUNIDADE**, encontram-se as análises da pesquisa etnográfica transcrevendo-se as gravações feitas nos eventos que são enumerados de 01 a 09, para se alcançar os objetivos propostos e verificar quais asserções se mantêm.

Alguns dos autores que dão suporte à escrita deste trabalho são Bortoni-Ricardo (2008), que trata da etnografia escolar; Street (1995), que fala sobre Letramento; Bagno (2002), que aborda variação linguística e o ensino da língua materna; Candau e Moreira (2008), que versa acerca da cultura no espaço escolar; Kleiman (2008), que trata de leitura e escrita; Travaglia (2009), que expõe o ensino de gramática, norma e variedades da língua; entre outros autores que contribuíram para a tessitura desse trabalho.

Nas considerações finais faz-se um apanhado da pesquisa com as conclusões e propostas pertinentes aos objetivos que esta pesquisa pretendeu alcançar, comparando o nível de aprendizagem e interação entre alunos de 6º e 9º ano, e aborda-se, ainda, a relação entre escolarização e letramento em participantes da comunidade, as contribuições e reflexões trazidas pelas análises e a relevância das contribuições propostas.

1 LETRAMENTO EM PERSPECTIVAS TEÓRICAS: ORIGEM DO TERMO, CONCEITUAÇÃO E RELAÇÕES COM A ESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo, expõe-se os estudos iniciais acerca do letramento, os conceitos dados a esse fenômeno, o percurso histórico dos estudos sobre letramento e seu fomento na lei e nos parâmetros que regulam a educação bem como a relação entre letramento e educação escolarizada. Versa-se sobre a relação entre oralidade e letramento na instância da palavra e os eventos de letramento. Também se faz um panorama histórico do letramento escolar aliado ao letramento social e as novas definições dadas ao letramento na perspectiva das multissignificações da aprendizagem.

1.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LETRAMENTO

A leitura e a escrita, em geral, enquanto práticas escolares têm sido postas como um desafio diante de resultados insatisfatórios obtidos pela escola por, às vezes, não conseguir o seu objetivo de criar leitores e escritores eficientes e capazes de intervir na realidade de maneira crítica, objetiva e determinante na construção da significação do que se está lendo e escrevendo. Tudo isso é resultado da persistência de uma prática mecânica da leitura e da escrita, e da falta de adequação dos objetivos com o ler e escrever na escola. Isso tem dificultado ainda mais a constituição de um leitor-escritor como sujeito. O ensino, na perspectiva do letramento, expõe uma maneira divergente da tradicionalmente adotada no ensino da língua ao possibilitar fazer uma interligação entre o que se aprende no ambiente escolar com o que se aprende em ambientes externos a ele, tendo ambos o mesmo valor quanto à interação nas redes sociais.

1.1.1 Conceitos e tendências para o letramento

As relações sociais se caracterizam pela troca de conhecimento e informação entre os pares num processo de interação que faz com que se aprenda e se ensine simultaneamente na convivência diária do ser humano. Um espaço consagrado à aprendizagem, evidenciando-se os aspectos formais, é a escola, onde se tem acesso à variedade padrão, geralmente exigida em contextos sociais formais, enfatizada no ensino da leitura e da escrita. A escola é lugar de trocas, sendo que não basta ter acesso às variedades da língua, é preciso dar sentido ao aprendizado (BORTONI-RICARDO, 2004).

E é a partir desse exposto que se chega ao que Bagno (2002) questiona sobre o objetivo da escola, que não é somente a transmissão da gramática, no sentido do que se chama ensiná-la, deve-se propor um novo objetivo para o ensino, que é levar o aluno a possuir um grau de letramento cada vez maior, sendo papel da escola frente aos alunos: “desenvolver um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e da escrita que lhe possibilitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e de escrever” (BAGNO, 2002, p.52). Observa-se, portanto, que não é somente ensinar, mas dar oportunidades para que aluno use suas habilidades em situações reais de uso.

Quando se aborda o tema letramento, suscita-se uma série de ideias e de questionamentos sobre o que seria ou como poderia ser formulada uma definição precisa para tal. Soares (2001) afirma que não há uma definição exata. No entanto, a autora afirma que uma definição e uma formulação de parâmetros sobre o letramento são necessárias, mesmo com a impossibilidade conceitual devido ao tema cobrir uma infinidade de aspectos individuais e sociais que variam de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural de cada sociedade. A autora postula que letramento seria: “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2001, p. 47).

Para Soares (2001), ser letrado é mais abrangente que dizer-se alfabetizado, pois aquele conceito engloba o processo de alfabetização e este diz respeito ao domínio da tecnologia de ler e escrever. Partindo disso, o letramento se apresenta como mais amplo, pois além da apropriação da escrita e leitura, para ser considerado letrado, o falante tem que se apropriar e fazer uso destas nos grupos sociais dos quais participa. Desta maneira, o letramento se configura no contexto social vivido pelo falante, com este fazendo uso das competências que a sociedade pede para os determinados ambientes em que se utiliza a leitura e escrita.

Jung (2007) apresenta a relação conflituosa dos aspectos conceituais existentes entre alfabetização e letramento, abordando que o conceito e relação entre ambos convergem com aspectos históricos ligados à ideologia dominante. E conforme Soares (2001), tais conceitos também perpassam a esfera econômica, pois há parâmetros conceituais que se formulam conforme aspectos de vida de uma população. No Brasil o que se observa é que não há como estabelecer aspectos de conceitos nem de níveis de

letramento devido a grandes falhas no modelo educacional, no sistema escolar, na disparidade no ensino e em outros segmentos ligados à cultura e à sociedade brasileira.

Considera-se, de modo geral, que o acesso à leitura e à escrita dá-se na escola. Dessa forma, vê-se que:

[...] é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quando o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atividades necessários ao uso efetivo e competente a leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja o *letramento*” (SOARES, 2004, p.89).

Soares (2004) afirma que o que se vê é que a cada dia os índices da qualidade de alfabetização pioram independentemente do nível ou modalidade de ensino que se observe. A autora remete-se o desinteresse dos alunos em não quererem e não gostarem de ler e escrever a uma má alfabetização e a problemas no processo de escolarização, fato observável nos levantamentos feitos nas escolas brasileiras mediante pesquisas.

Há um vínculo na relação entre letramento, alfabetização e escolarização, pois, ainda conforme Jung (2007), a alfabetização foi, e ainda é, controlada pela escolarização. Kleiman (2008) afirma que com o desenvolvimento social do século XVI houve a necessidade de uma padronização de uma variante da linguagem. A emergência das escolas e a burocracia doutra levaram ao uso extensivo da escrita e, a partir disso, conseqüentemente, prevaleceu a educação escolarizada.

Ainda sobre a conceituação de letramento, Soares (2001) traz dois aspectos: a dimensão individual e social. Naquela, o letramento é visto como um aspecto particular, sem ter um impacto na relação com o outro; enquanto neste, o letramento é tido conforme uma pluralidade que repercute não só na vida e na capacidade de cada um, como em todas as áreas de atuação em que as pessoas possam se relacionar, evidenciando os aspectos de interação.

Tais aspectos são observados em crianças que ainda não estudam mas já têm contato com a escrita ao folhearem livros e revistas, ao fazerem rabiscos, ao imitarem quem está na sala de aula, entre outras ações que tem relação com leitura e escrita. Dessa forma, essas pessoas também podem ser consideradas letradas, mesmo ainda não tendo tido acesso ao ambiente de leitura e escrita formal. Tal pensamento é compartilhado por diversos pesquisadores, como: Soares (2001), Mollica (2007), Kleiman (2008), Antunes (2009), Conceição (2009), Tfouni (2010). Sabendo-se que ter aprendido os mecanismos de ler e escrever é diferente de se apropriar da leitura e a da escrita fazendo-se uso destas e incorporando-as como propriedades do falante (SOARES, 2001). Vê-se, então, que

“letramento é muito mais que alfabetização” (SOARES, 2001, p.44). Portanto, pode-se concluir que letramento envolve as diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, Soares (2001) e Tfouni (1994, 2010) mostram que a relação entre analfabetismo e letramento destaca-se na medida em que uma pessoa pode não ser alfabetizada, mas pode se envolver em situações cotidianas que envolvem leitura e escrita - o que na prática geralmente acontece, por estar-se cercado de situações práticas de uso de ambas. As autoras ainda ressaltam que a alfabetização não é pré-requisito ao letramento, fato observado quando analfabetos fazem usos de práticas sociais de leitura e escrita. Mollica e Leal (2009) também compartilham dessa ideia ao relatarem que indivíduos considerados letrados são aqueles que mesmo não sendo alfabetizados estão inseridos na mesma cultura e possuem mecanismos estratégicos próprios para fazer cálculos, ou decifrar letras e palavras para compreensão e utilização conforme a necessidade. Isso quer dizer que letramento seria “[...] os múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exibir e colocar em prática no seio das comunidades, para fins diversos, mesmo que não sejam alfabetizados” (MOLLICA, LEAL, 2009).

Para Kleiman, letramento seria “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.18-19). Este mesmo fenômeno, segundo a autora, extrapola, vai além do mundo da escrita estabelecido pela escola. Em um primeiro momento, no ambiente escolar, ser letrado, ou ter letramento, significaria a capacidade metalinguística do uso da língua, no sentido de um letramento voltado para o ambiente escolar, em que este está ligado à capacidade de ler e escrever. Dessa maneira, a escola se distancia dos outros letramentos, aqueles que se realizam em outros ambientes sociais.

A leitura e a escrita estão diretamente ligadas à cultura, pois tais processos não se desvinculam do cotidiano. Não há dois momentos nem duas formas de interação pela linguagem, assim “o letramento tem que ser entendido com práticas sociais em que se constroem identidade e poder, extrapolando-se o limite da escrita” (MOLLICA, 2007, p.16). O que muda é a sistemática de integração com o outro através da variedade padrão e das demais variedades no contexto social, que se externalizam através da cultura, implicando que a mesma tem um lugar central no processo de formação de identidades, pois toda prática social tem uma dimensão cultural (TFOUNI, 1994).

Em relação ao letramento, Tfouni (1994) traz duas perspectivas: A a-história do letramento e história do letramento. A a-história mostra a palavra *literacy*¹ em três focalizações diferentes: a primeira é o foco individualista-restritivo, que é voltado para a aquisição da leitura e escrita; a tecnológica, voltada aos usos do letramento em contextos sociais que evidenciam que a leitura e a escrita representam o progresso da civilização; a cognitivista, em que o aprendizado seria produto de atividades mentais relacionadas às crianças como centro de sua própria atividade de aquisição da leitura e escrita. Tais focalizações convergem à medida que enfatizam a aquisição da leitura e escrita, relacionando letramento e alfabetização; e letramento, escolarização e ensino formal.

No prisma da a-história, ainda segundo Tfouni (1994), as práticas de letramento seriam ligadas às práticas de leitura e escrita de textos, dessa forma, os letrados seriam aqueles que sabem ler e escrever. Tal posicionamento tende favoravelmente à grande divisa², que de acordo com Street (1995) é a divisão das formas de comunicação de uma sociedade, em que se privilegia a sociedade letrada, no sentido de que o uso da leitura e escrita faz com que uma comunidade seja mais evoluída e bem estruturada que uma comunidade que não faz tais usos, revelando uma visão preconceituosa e estagnada do que seja o letramento.

Street (1995) expõe que a teoria da grande virada confunde-se com o modelo autônomo de letramento, que separa os que sabem ler e escrever em detrimento daqueles que não sabem. Neste caso, conforme Kleiman (2008), a escrita seria um modelo completo em si, não necessitando de um contexto para ser entendida. Já o modelo dado por Street (1995)- o modelo ideológico- está inserido na perspectiva histórica apontada por Tfouni (1994), em que as práticas de letramento são caracterizadas por um contexto no qual o oral e o escrito se encontram interacionalmente. Nesse caso, não há um grande divisor entre grupos com acesso à leitura e escrita e aqueles grupos que não têm acesso a

¹ *Literacy*, etimologicamente, pode ser traduzida pela palavra alfabetização e também letramento, sendo que essa última, no Brasil, se consolidou como a mais acertada nos últimos anos.

² A grande divisa é a teoria dos usos orais e letrados da língua, tendo-se características marcadas para a oralidade e escrita de tal maneira que nesta prevaleceria o raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico; e naquela conter-se-ia o raciocínio contextualizado, ambíguo e à base de emoções. (Tfouni, 1994) e (Street 1995)

tais práticas. Nessa perspectiva, estudam-se as interfaces entre leitura e escrita, verificando no que as mesmas confluem.

Uma abordagem sobre o letramento também é apresentada por Brito (2004), através de duas tendências: tecnicista e política. A tendência tecnicista mostra o estabelecimento de indicadores sociais em que os indivíduos são classificados por fazerem ou deixarem de fazer uso da leitura e da escrita. Essa ideia camufla os reais problemas nos quais a sociedade está afundada, pois com a afirmação de conhecimento somente às pessoas escolarizadas, ou que tenham acesso à leitura e à escrita, as ditas “letradas”, o conhecimento é afastado dos aspectos políticos e sociais, consequentemente afastando-se também da participação popular. É como se a escola estivesse separada e desvinculada do contexto social, pois o discurso construído é técnico, neutro e único (único no sentido de que todos pensam igual e consequentemente formulam ideias iguais sobre os diversos setores da sociedade), açambarcando todo senso histórico moderno, o que na verdade é falacioso, pois de fato, o letramento tecnicista aparece para ratificar a indústria da educação, produzindo, ou querendo produzir, uma forma de conhecimento destituído da realidade social através de um conhecimento neutro, apolítico e técnico (BRITO, 2004).

A tendência política de letramento, ainda conforme Brito (2004), parte do pressuposto estabelecido pela relação entre ação e conhecimento em que as formas de saber e fazer são condicionadas pelo meio material e social no qual os fatos se realizam. O sujeito aparece como um ser histórico e social, sendo que a educação, e consequentemente o letramento, são observados a partir do prisma da desigualdade, das diferenças e disputas sociais. E ao se reconhecer que há tais disputas e diferenças, reconhece-se também que o letramento é desigual nos aspectos sociais, políticos e históricos que os sustentam e os reproduzem. Tal aspecto é abordado por Soares (2001), ao analisar que para uma pessoa ser considerada letrada e para que haja condições para o letramento é necessário que haja uma escolarização eficaz e acervo de material para leitura. Ao observar esses dois aspectos, em comparação com a realidade brasileira, o que se vê é uma lacuna entre o desejável e o que é visto na prática cotidiana das escolas. Diante disso, fez-se necessário abordar o Letramento e sua relação com a escolarização, como se discorrerá na próxima seção.

1.1.2 Letramento e escolarização

Sobre a escolarização eficaz, sabe-se, através de programas de medição de estudos e graus de escolarização, que a realidade brasileira é aquém do que se espera para níveis de escolarização, tendo em vista as tendências de evolução das sociedades contemporâneas. Tal conjuntura decorre-se mesmo com o progressivo e contínuo trabalho do sistema educacional brasileiro em lançar programas em prol da melhoria dos níveis de escolarização, como as mudanças na LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação - fomentando a universalização da educação formal.

O acesso amplo à escolarização, iniciado na LDB 4024/61 e continuado na LDB 5692/71 foi ampliado e ratificado com a LDB 9394/96 ao favorecer a ampliação da educação formal, entretanto, o que se observa é que os alunos ainda têm acesso ao mínimo. Reflexo disso é a maneira como as disciplinas são trabalhadas. De acordo com Serra (2004), as aulas de português reduzem-se a:

Identificar letras e palavras em pequenos textos, informativos e ficcionais, na maioria sem sentido para a vida dos alunos [...] O currículo, em geral está desprovido de oportunidades de leituras variadas que possibilitem desenvolver o exercício intelectual, que promovam perguntas, relacionem fatos, e agucem a curiosidade (SERRA, 2004, p.72).

Isso expressa como o ensino se dá nas escolas, sendo que, por vezes, não há espaço para a integração dos falantes com a língua de maneira que os mesmos percebam que o que eles trazem de conhecimento de mundo para a escola é tão válido quanto aquilo que eles aprendem na educação escolarizada, fazendo com que o ensino se estabeleça como algo injusto, pois não se dá acesso ao que a educação pode proporcionar de melhor na perspectiva de uma educação para o letramento, porque este vai muito além de ler e escrever com fluência, sendo que o acesso à cultura, indubitavelmente favorece um exercício de ideias práticas, aliadas à formação proporcionada pela escola.

Quando o aluno chega à escola, Cagliariari (2009) afirma que é como se ele se esquecesse do que já tem de aprendizado. Começa-se do zero e isso revela que a escola não se preocupa com a realidade de quem nela se insere, pois tudo já está pronto para o educando aprender, privilegiando-se a escrita e deixando de lado suas vivências e experiências fora do ambiente escolar. Costa Val (2006) esclarece que uma ação pedagógica que seja voltada para o letramento valoriza os usos e funções sociais da língua tanto na escrita como no código falado.

Vinculada a tais pensamentos, vê-se que Soares (2004) levanta a questão de que letramento e escolarização não apresentam o vínculo no mesmo nível que letramento e alfabetização. Isso traduz a ideia de que letramento seria a consequência natural da

alfabetização. No entanto, na perspectiva trazida pela autora, a alfabetização seria um contínuo linear. O mesmo não ocorre com o letramento, que seria um contínuo não-linear, multidimensional e ilimitado. Soares (2004) afirma que a relação entre alfabetização e letramento é bem mais ampla e vasta que a alfabetização em si, pois é múltipla no sentido de seus objetivos contextuais, proporcionando o exercício de múltiplas habilidades, não havendo um ponto que demarque a separação entre iletrado e letrado, ao contrário da alfabetização, em que se estabelecem parâmetros acerca de quem é alfabetizado ou analfabeto estabelecendo-se critérios alcançáveis e potencialmente medíveis, como ler e escrever em ambiente escolar.

Para que se reverta, ou se melhore a realidade do ensino da língua, é necessário focar na formação dos professores (SERRA, 2004), que reproduzem o modelo para eles repassado durante seus anos de escolarização, começando pela alfabetização vinculada ao letramento (SOARES, 2004), pois é aquela que legitima toda a atividade que fomenta a leitura e a escrita. E a prática escolar efetiva proporciona no espaço escolar modificações e transformações na relação concebida como mecânica e contraditória, ao tentar desfazer a determinação ideológica que oprime os alunos, até mesmo frente a seus aspectos culturais intrínsecos e a suas idiossincrasias. Estabeleceu-se a ideia da escola como detentora do saber possível para se exercer a função de cidadão e, dessa maneira, dá-se poder para que o ambiente escolar também dite o que é certo e errado em relação à língua.

A escola é espaço em que se desenvolvem as políticas sociais que se desdobram em movimentos dialéticos que muitas vezes reproduzem os efeitos diferentes daqueles para os quais foi destinada (FREITAG, 1999). Sendo assim, a escola deve reconhecer o seu lugar no processo educacional, sendo espaço para reprodução de modelos educacionais mantenedores de preconceitos e paradigmas que engessam o progresso da própria educação ou espaço para libertação das amarras instauradas por um processo histórico que relegou a escola esse ambiente de conflitos: “O Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade, seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante” (FREITAG, 1999, p.43). Ler e escrever, participar de eventos de letramento, através da prática discursiva do aluno é dar-lhe o direito de ser atuante em seu convívio social, não que isso seja necessário para o pleno exercício da cidadania, no entanto, o letramento e o acesso à leitura e à escrita são favoráveis para o uso social no sentido de que ter acesso a tais tecnologias é ter poder frente ao que é

imposto no espaço escolar, principalmente às classes menos favorecidas, argumentando-se a imposição ditada pela própria escola, em suas relações contraditórias.

Na prática, traduz-se que apesar da escola ter o caráter histórico de reprodução de ideias prontas, com o objetivo de pôr todos os educandos dentro de uma “forma”, para que saiam seres “iguais”, a ressoante verdade é que dentro da escola o movimento de transformação social vem, de forma paulatina, abrindo espaço de contribuição para que se sobressaiam as diferenças e se estabeleça igualdade, começando com o lugar que deve ser dado ao que o aluno traz de outros ambientes de convívio à escola. As diferenças que favorecem paradoxalmente igualdade se estabelecem em vários aspectos, entre eles na relação entre oralidade e letramento, como se aborda a seguir.

1.2 ORALIDADE E LETRAMENTO

Na relação entre oralidade e letramento verifica-se o valor dado à instância da palavra como constituinte de interação, ressaltando-se as práticas e eventos de letramento ao se relacionar as variedades da língua falada no ambiente escolar e fora dele. Percebe-se também o enlace estabelecido entre o que preconiza a escola sobre a língua e sua realização de fato, em contextos sociais diferenciados. A escola, por razões históricas e de cunho social, prioriza um ensino de língua voltado para a escrita, no entanto, nos contextos extraescolares, o que se vê é uma relação estabelecida de interação através da oralidade, que tem características diversas frente à escrita.

1.2.1 Letramento e a instância da palavra

No modelo autônomo de letramento, conforme visto anteriormente, a oralidade não é considerada, pois a escrita por si traz a interpretação necessária ao entendimento na própria superfície textual, divergindo-se dos aspectos de oralidade, pois nesta: “[...] em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da linguagem” (KLEIMAN, 2008).

A oralidade, na perspectiva dialógica da linguagem, a partir do que propôs Bakhtin (1997), se expressa pela palavra à medida que sem esta não há língua e, conseqüentemente, não há relação dialógica: “Esta pode estabelecer-se apenas entre as

coisas ou entre as categorias lógicas (conceitos, juízos, etc.). A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua. Não pode estabelecer-se entre os elementos da língua” (BAKHTIN, 1997, p.346). O que o autor explicita se verifica no momento de interação entre os falantes, demonstrando que não há um status voltado especificamente para a língua de que escrita seja mais importante que a fala, pois ambas têm seu espaço e funcionalidade na sociedade. Da mesma forma, reportando-se a Bakhtin (1997), o dialogismo é compreendido como uma composição do discurso na medida em que o que se fala - ou se escreve - estabelece-se a partir de discursos de outrem, que podem ser intencionais ou não, que provém da instância da palavra, do sentido e espaço que se dá a ela, isso quer dizer, de sua realização.

A palavra se estabelece na escrita de forma sacramentada na escola e como sendo mais importante que seu aspecto de oralidade. Por outro viés, a palavra seria o encontro com a consciência e seria o próprio conceito de consciência usado para se entender o mundo: “Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.13). Esta seria a própria ideia de sentir, pois o mundo, na perspectiva da fenomenologia da percepção³, é aquilo que se sente. Neste caso, sente-se o mundo através das palavras que traduzem as ações do ser, pois em relação às ações do homem, não há uma ação, reação, ou sensação que não se traduza através das palavras faladas e escritas.

Para Bakhtin (2006), a palavra tem um caráter ubíquo e está presente em todos os lugares e em todas as situações, sendo que: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos⁴ e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p.40). Esta será o indicador das transformações e das mudanças sociais que se dão no movimento das palavras materializadas na psicologia do corpo social, que geram as mudanças e transformações que resultam nas produções ideológicas, relacionando conteúdos com tipos e formas de discurso situado em épocas e

³ Merleau-Ponty traça os fundamentos da fenomenologia da percepção em sua obra de mesmo nome, mostrando um novo modo de se pensar e formular aspectos das ciências e do comportamento, entre outras nuances do homem como ser social e histórico. MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

⁴ Ideologia, no sentido bakhtiniano é a representação do mundo, a ideia e a construção das ideias

grupos sociais específicos, pois cada grupo e sociedade têm seus usos e formas de discursos.

O letramento é lugar do reconhecimento dessas mudanças, à medida que a apreensão do significado das palavras se dá na interação, ocasião em que a palavra tem seu valor social e ideológico externalizador das alterações e modificações sociais. Da mesma maneira como a palavra é “O material privilegiado na vida cotidiana (BAKHTIN, 2006, p.35).”, o letramento é o fenômeno privilegiado da relação entre a significação da palavra e a vida cotidiana, à proporção que este possibilita a construção da interpretação idiossincrática do mundo. O letramento, em seu aspecto social, possibilita, assim como a palavra em Bakhtin, a reflexão sobre a realidade e seus valores contraditórios, bem como a palavra no espaço escolar, que é instrumento de refração e reflexão da realidade vivida em suas várias realizações possíveis de serem observadas nas práticas e eventos de letramento, como será exposto na sequência.

1.2.2 Oralidade: práticas e eventos de letramento

Kleiman (2008) discorre que a oralidade está ligada aos estudos de letramento, que muitas vezes o falante, sem mesmo ir à escola, ou antes de ir (como é o caso de crianças pequenas, por exemplo), participa de eventos de letramento e, neste caso, é considerado letrado. A oralidade se destaca pelo valor que tem frente ao letramento, mas o que se vê ainda é o pouco espaço que esta tem no ensino da língua. Reportando-se à Kleiman (2008), vê-se que alguns autores trabalham oralidade e letramento como um contínuo e não como eixos extremos. Dessa maneira, a oralidade têm focos de intersecção com a escrita, na mesma proporção, a escrita também contém traços de oralidade.

A partir disso alia-se escrita e fala, no sentido de que ambas se inter-relacionam nos processos de produção entre a fala e a escrita, sendo que há traços em comum entre ambas. Tais práticas se realizam em ambientes que favorecem o conhecimento da escrita surgido pela colaboração entre participantes de grupos diversos, sendo que, para as pessoas que interagem, o livro e a escrita são essenciais (KLEIMAN, 2008) não apenas por estarem lá, mas por oportunizarem uma dinamicidade e o encontro dos falantes com a própria língua, fazendo desse momento a integração de práticas letradas.

As práticas de letramento são “[...] atividades que envolvem a língua escrita com a finalidade de se alcançar um determinado objetivo numa determinada situação (MARTINS, 2009, p.79)”. O desenvolvimento da linguagem escrita e do processo de letramento dos indivíduos está ligado ao grau de letramento das instituições sociais nas quais os indivíduos estão inseridos, se estabelecendo maior ou menor grau de leitura e de escrita. Da mesma maneira, sua efetiva participação nessas instituições vai inferir nos aspectos de letramento, sendo que as práticas orais no convívio nessas instituições também têm um peso nesse processo (ROJO, 2008). Tais práticas vão interferir na construção de leitura e escrita como práticas discursivas, apontando para uma estreita relação entre o oral e o escrito, visto que os eventos de letramento é que vão estabelecê-la.

Uma perspectiva de letramento que propõe estabelecer relação entre o contexto das práticas sociais e o resultado dessas interações, conforme Vóvio e Souza (2005), suscita uma reflexão acerca da participação dos falantes nos grupos que participam, deixando de lado a homogeneização e sobrepujando a individualidade. Sendo assim, as práticas de letramento seriam como modelos e eventos culturais que dão forma a comportamentos, significados, valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e escrita (VÓVIO; SOUZA, 2005).

Nesse sentido, Soares (2004) propõe a relação entre práticas e eventos de letramento, a partir do que foi explanado por Street (1995). Os eventos de letramento se estabelecem como sendo “as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e seus processos de interpretação” (SOARES, 2004, p.105). Já por práticas de letramentos designam-se “tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ ou da escrita naquela particular situação” (SOARES, 2004, p.105), necessitando-se que os eventos e práticas de letramento na escola sejam planejados e instituídos de acordo com determinados critérios pedagógicos, com vistas à aprendizagem e consequente avaliação. Ainda se observa outra conceituação dada ao evento de letramento:

Temos um evento de letramento sempre que as pessoas se organizam ao redor de textos escritos ou de livros em situações que envolvam a compreensão desses textos. Esses eventos seguem as regras de usos da escrita da instituição em que acontecem e dão-se em diferentes esferas sociais, sendo a instituição escolar apenas uma dessas esferas” (MARTINS, 2009, p. 78)

A partir do dito por Martins (2009), que mostra que os eventos de letramento acontecem em vários âmbitos, mais importante que analisar oralidade e letramento como formas de uso da língua, Marcuschi (2008) mostra que é necessário clarificar as práticas sociais que envolvem a língua escrita e falada à medida que essas práticas são determinantes do lugar, do papel e da importância dada à oralidade e às práticas de letramento numa sociedade, justificando a relação de contínuo existente entre elas num contexto social e histórico dessas práticas.

Marcuschi (2008) presume que ligando as práticas de letramento e oralidade vê-se que as línguas se fundem em seus usos à proporção que tais evidenciam as variações linguísticas em que as formas se moldam aos usos, além da noção de letramento ligado às práticas sociais de leitura de escrita, que se configura como muito mais que a aquisição de uma tecnologia, pois conforme ainda o autor, esta se tornou essencial no mundo moderno não por suas vantagens, mas pelo modo como penetrou e se impôs à comunicação e às relações sociais, alcançando o status de imprescindível para o progresso da civilização, simbolizando: “[...] educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

Embora se registre nas últimas décadas um progressivo estudo sobre a oralidade, que se deu em maior escala após o lançamento dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais - no ano de 1997, há alguns pontos que precisam ser analisados, devido a grande distância ainda existente entre a teoria e a prática de sala de aula (CAVALCANTE; MELO, 2006). Trabalhar com a oralidade, conforme Antunes (2009), vai bem além do que a mera exposição com debate sobre os registros informais de uma conversa. Os autores discorrem que em situações formais de comunicação exige-se registros mais formais de fala. No entanto, por vezes, passa-se despercebido quando se desprivilegia a fala como não fazendo parte do repertório de ensino-aprendizagem da língua.

Cavalcante e Melo (2006) partilham a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser “[...] partilhada por todos os responsáveis pelo ensino de língua, isso inclui autores de obras didáticas, professores, secretários de educação e demais formuladores de políticas públicas da área (CAVALCANTE; MELO, 2006, p.183)”. O ensino da língua, nessa perspectiva, engendra novas propostas de ensino na escola. Tal debate, no entanto, pela prática que se observa depois de quase duas décadas após o lançamento dos PCN, não gerou parâmetros sobre como se dá o ensino pautado nos

aspectos de oralidade no ambiente escolar, sabendo que o incentivo a uma prática de letramento que inclua a oralidade deve partir do ambiente escolar para só então estender e tornar-se uma prática efetiva na vida social do aluno, para que este perceba que o mesmo pode se apropriar de diversas formas das manifestações de interação através do ensino.

No ensino de língua observa-se que pouco se enfatiza a fala porque pouco se sabe como ensiná-la. Não que o aluno não a saiba, mas é preciso ensinar os usos adequados dela em contextos específicos. A dificuldade incide no ensino da escola que gira em torno da língua escrita e conseqüentemente em torno da gramática normativa. Mesmo quando a escola tenta abordar a fala faz-se de maneira confusa, devido à incompreensão da relação entre a escrita e a oralidade (CAGLIARI, 2009).

O modo como é tratada a questão da oralidade em sala de aula merece atenção, pois há dificuldades em como didatizar o conhecimento que é conquistado nesse campo. Desse modo, a oralidade nas aulas é vista, de acordo com Marcuschi como:

[...] uma quase omissão da fala como abjeto de exploração no trabalho escolar, essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula (MARCUSCHI, 2002, p.28).

Tal omissão se dá ao privilégio dado à escrita na escola, sendo um ponto crucial do trabalho com a oralidade o conhecimento das variantes e variedades que os alunos apresentam em seu discurso, através do fomento à reflexão sobre a finalidade de cada ato comunicativo, sabendo-se que a oralidade materializa-se diferenciadamente através dos gêneros textuais escritos. Observa-se que “[...] o trabalho da oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem propor apenas que o aluno ‘converse com o colega’ a respeito de um assunto qualquer” (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 183). Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.

Antunes (2009) ao apresentar o conceito de linguagem como prática discursiva social envolvendo interlocutores sob um sentido específico mostra que a oralidade apresenta a mesma dimensão interacional apresentada na escrita e na leitura, mesmo estas tendo suas especificidades, não há de fato grandes diferenças ou oposições. Partindo dessa ideia, vê-se que é falsa a oposição que por vezes se estabelece entre fala e escrita:

Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar de espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância (ANTUNES, 2009, p.100).

Isso demonstra que ambas possuem as mesmas variações à proporção que estas dependem do contexto de sua utilização. Levando isso em consideração, observa-se que há diferenças entre o ensino da língua escrita e da língua oral, tanto em aspectos lexicais como sintáticos. Para que haja um ensino eficaz, conforme Kleiman (2008), Conceição (2009) e Tfouni (2010), o ensino deve ser baseado numa relação contrastiva entre essas modalidades. De acordo com Marcuschi, “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2008, p.17).

Desse modo, é equivocada a ideia de que a oralidade e a escrita constituem-se como dois lados diferentes da língua. Ambas se confluem e têm seus espaços específicos de utilização. É errônea ainda a ideia de que a oralidade é superior à escrita, ou o contrário. Aspectos didáticos e situações de valorização da oralidade e da escrita são propostos e analisados nos PCN de língua portuguesa, que sugerem e direcionam o ensino de língua de forma às propostas de letramento que foram expostas aqui, como poder-se-á observar nas discussões a seguir.

1.2.3 Oralidade e Letramento nos PCN

É importante analisar a oralidade nos diferentes contextos sociais, inclusive na sala de aula, pois o trabalho com ela é visto de forma equivocada, como sugere os aspectos elencados por Antunes (2009): omissão como objeto e meio de se aprender nas aulas, pois se passa a falsa ideia de que o que se fala não é matéria de sala de aula; a fala seria o lugar privilegiado para infração das regras gramaticais, dessa maneira há a falácia de que tudo se pode e é permitido na fala; a reprodução vazia dos registros informais de oralidades sem se atentar para os aspectos contextuais e culturais que situam tais registros.

As perspectivas de Antunes (2009) vão ao encontro do que é proposto pelos PCN, à medida que a escola deve dar uma importância relevante para o ensino da língua oral, dando acesso aos usos da linguagem de formas variadas, com o objetivo de que os alunos tenham domínio da prática da enunciação. Acrescenta-se que:

Ensinar linguagem oral não significa trabalhar a capacidade de falar, pois este já é domínio pleno do discente, mas significa auxiliar o desenvolver do domínio dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, por conseguinte serão aplicados na vida social no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1997, p.67).

Tal posicionamento dos PCN revela os novos anseios frente ao ensino de língua materna, mais especificamente no que diz respeito ao trabalho feito pela escola e na

escola frente às diferentes variedades de fala trazidas pelo aluno. No caso da oralidade, o ensino precisa ser pautado também na fala, sem priorização de conceitos ou devaneios em teorizações. Deve-se escutar e analisar a língua falada como evento de letramento, pois o trabalho com a língua oral deve acontecer em atividades que sejam significativas para o aluno, de modo ele perceba que pode e deve fazer uso de tais atividades em situações exigidas. Cabe à escola, portanto, fazer com que o aluno aprenda a utilizar a linguagem oral nas situações de comunicação formais e informais.

[...], eger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas da fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexões sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (BRASI; 1997, p. 49).

Conforme os PCN de Língua Portuguesa (1997), escolher a oralidade como conteúdo a ser trabalho na escola exige planejamento da atuação do professor para garantir atividades sistemáticas na sala de aula. Além de que, conforme Kleiman (2008), as crianças, em certas classes sociais, possuem estratégias orais de letramento antes de serem alfabetizadas que se devem pelo fato de participarem de eventos de oralidade. Entende-se que o trabalho com a oralidade na perspectiva do letramento não é apenas apresentar aspectos teóricos, ou se reportar à fala em si, mas favorecer o entendimento de que a oralidade faz parte do letramento, na mesma medida que a escrita, em prismas e proporções diferentes.

Antunes (2009) elenca características de um ensino que favoreça a interação através da oralidade: uma oralidade orientada para a coerência global; a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação para suas especificidades; a variedade de tipos e gêneros de discursos orais para facilitar o convívio social para o reconhecimento do papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto; uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas; e por fim uma oralidade para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.⁵

⁵ Para análise detalhada de tais características conferir o capítulo II do livro de Irandé Antunes: **Aula de Português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola. 2009.

É necessário afastar-se da ideia de que o correto no ensino está ligado a escrever e ler, ao passo que o modo como se fala não é levado em consideração. “A noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no Português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Isso quer dizer que na prática não há uma ambivalência entre a oralidade e escrita, pois ambas têm papéis estabelecidos na aprendizagem e na interação.

Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada [...] (FÁVERO et ali, 2009, p.12).

Favero et ali (2009) afirma que a motivação para se ensinar a oralidade é que o aluno já sabe falar quando chega a escola, , porém, não se leva em consideração que essa fala influencia a maneira de escrever. O que se vê é que não se deve confundir a maneira como se fala com a ortografia, sendo que esta segue padrões ditados por regras que devem ser ensinadas ao educando. Elias (2011) vai além ao dizer que ser competente linguisticamente é saber fazer uso da modalidade falada e escrita nas diversas situações comunicativas, por isso, a escola deve dar o mesmo lugar de destaque ao ensino da língua falada. E no intuito de estudar a língua falada e escrita, Marcuschi (2008) e Koch (2012) fazem um paralelo entre as características da fala e da escrita, apercebendo distinções entre tais modalidades, pertencentes a um contínuo (KLEIMAN, 2008), (MARCUSCHI, 2008) e (ANTUNES, 2009) que se evidencia na interação verbal. Da mesma maneira explicita Perini (2010), ao afirmar que a língua falada e escrita deve ser ensinada mostrando a adequação da língua em seus contextos de realização, pois ambas as modalidades têm sua importância social.

Tais apontamentos reportam-se ao letramento, pois este está presente em toda atitude comunicativa. A diferença relacional entre a fala e a escrita é que, aquela perspectiva do letramento tem o mesmo valor cultural da língua escrita, diferentemente do que se vê na história das sociedades grafocêntricas, que tem na escrita a maneira mais eficiente, se não a única realmente que deva ser considerada, de repassar e divulgar a cultura.

A língua na modalidade oral ou escrita traz características da sociedade, sendo que a interação através da linguagem revela a influência da modalidade escrita na modalidade oral e vice-versa, demonstrando que não há uma supremacia de uma sobre a outra (CARVALHO; MENDONÇA, 2006). O que falta à escola, conforme Neves (2009) é levar em consideração a linguagem em funcionamento para avaliar a relação existente

entre oralidade e escrita, ao passo que ambas são concomitantes, sendo que a realidade é que a educação brasileira não tem a cultura de ensinar a língua falada.

Sobre a didatização do ensino na perspectiva do letramento, Franchi (2006) discorre sobre uma pedagogia da alfabetização letrada ao passo que discorre acerca da relação entre oralidade e escrita. O referido autor discorre ainda sobre como acontece a evolução da relação ensino-aprendizagem a partir do contexto da realidade do aluno, verificando a modalidade oral e os aspectos relevantes para o aprendizado, levando em consideração o que o aluno fala e o modo como fala analisando a significação das palavras e qual a relevância desse significado para o falante.

Nos primórdios dos estudos de Linguagem, tanto aqueles iniciados por Panini, no século IV a.C, na Índia, como os do século VIII no Ocidente, havia forte relação entre língua e religião deixando a cientificidade de lado e assim essa conjuntura permaneceu até o início do século XX. Na Idade Antiga, os filósofos gregos buscavam definir a relação existente entre conceito e palavra. Na Idade Média, os modistas⁶ formularam que a estrutura da gramática é una e universal. No século XVI, a religiosidade volta a ter um peso grande nos estudos linguísticos por causa da Reforma Protestante. No século XIX surge a linguística histórica com Franz Bopp dando ênfase à expressão escrita (CUNHA, 2015).

A Linguística passou ao grau de ciência com a publicação dos estudos de Saussure, que favoreceram maior aporte teórico para o estudo e ensino da Língua, iniciando o Estruturalismo. Levando-se em conta ainda a expressão escrita, de acordo com Marcuschi (2008), Saussure via a língua como fenômeno social, mas dava ênfase ao estudo da forma e sistema da mesma.

Essa maneira de ver a língua se perpetuava nas aulas de português, já que os estudos se baseavam nas gramáticas. Isso se deve pelo de que a Didática Tradicional, que teve largo campo no Brasil até a entrada de novas propostas metodológicas na década de 1960, enfatizava que a repetição e decorações das regras gramaticais juntamente com a repetição da escrita favorecia a aprendizagem.

⁶ Foram os estudiosos da escola filosófica gramatical europeia da Idade Média Os modistas procuravam identificar os universais linguísticos, objetivando, assim, elaborar uma teoria geral da linguagem comum a todas as línguas. Para saber mais http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12480403042012Linguistica_Aula_14.pdf. Acesso em 29.09.2016

O Funcionalismo surgiu como uma corrente linguística de oposição ao estruturalismo, ao se debruçar sobre o estudo da relação entre gramática e contexto: “Assim, a abordagem funcionalista apresenta não apenas propostas teóricas distintas acerca da natureza geral da linguagem, mas diferentes concepções no que diz respeito aos objetivos da análise linguística, aos métodos nela utilizados e ao tipo dos dados utilizados como evidência empírica” (CUNHA, 2015, p.158). Observa-se, portanto, um novo modo de se ver e analisar a língua. No Brasil, os estudos funcionalistas ganham destaque a partir da década de 1980 com grupos de pesquisadores que dedicaram a estudar o funcionamento da língua.

A linguística funcional, por sua vez, permitiu que novas áreas de estudos no campo da Linguística fossem abertas. Entre essas novas áreas surgiu a Sociolinguística, que estuda o uso real da língua, considerando aspectos sociais e culturais. Cezário e Votre (2015) afirmam que a sociolinguística parte do princípio de que variação e mudanças são próprias das línguas e devem ser observadas na análise linguística.

Essas mudanças ocorridas na Linguística influenciaram a metodologia de ensino da Língua no Brasil, principalmente com o espaço dado a outras tendências didáticas diferentes da Tradicional. Mas as mudanças em relação a conteúdos e metodologias vieram a se concretizar com o lançamento dos PCN, em 1997. Em verdade, já havia desde os primeiros estudos sociolinguísticos e pragmáticos no Brasil uma necessidade de se refazer o currículo de ensino da Língua Portuguesa. A concretização dos PCN propôs teoricamente esse ideal de aprendizagem mostrando a dinamicidade que pode haver no ensino da língua e uma das ênfases está na proeminência dada à oralidade.

Os PCN apresentam a leitura e a escrita como formas complementares. No letramento a escrita e a fala se influenciam mutuamente e disso as aulas devem proporcionar reflexões sobre tais influências, pois a reação que se estabelece com a língua não é mecânica. Tal raciocínio difere do ensino tradicional da língua, este, que, privilegiava a gramática e suas normas de “bom uso”, em detrimento da análise interacional existente entre o falante e a Língua.

Essas perspectivas, trazidas para a sala de aula, para o livro didático e para a formação do professor, pressupõem mudanças e dinamicidade quanto ao acolhimento do falar do aluno e dos aspectos socioculturais que se envolvem na relação do aluno com sua variedade de fala e também com a variedade que a escola apresenta.

1.3 OS LETRAMENTOS

Street (1995) mostra que há um campo na educação organizado para reproduzir os estereótipos do modelo autônomo de letramento, no qual os “iletrados” tem poucas habilidades cognitivas, vivem na escuridão intelectual e são atrasados em relação às pessoas consideradas letradas. Esse modelo suscitou a ideia de se combater o analfabetismo⁷, principalmente nos países subdesenvolvidos, para que se pudesse ter uma melhoria em seus indicadores sociais.

Tal visão é equívoca ao propor que em uma sociedade em que as pessoas sabem ler e escrever a pobreza e as desigualdades tendem a ser erradicadas. Street (1995) mostra que os níveis de analfabetismo estão mais ligados a sintomas da própria pobreza e não é a sua causa. Já o letramento, que leva em consideração os aspectos de caráter social, preenche muito mais as experiências das transformações da sociedade do que o modelo autônomo de letramento que privilegia somente a reação entre leitura e escrita como requisitos para que um povo seja considerado culturalmente apto. Por isso Street (1995) afirma que tais exemplos conduziram pesquisadores e praticantes a falar de “Letramentos” em vez de um único e monolítico “Letramento”. Não é apenas intelectualmente menos significativo se falar “em letramento” (no singular), é também uma demanda social e cultural⁸.

Isso quer dizer que as demandas sociais e as mudanças vividas na contemporaneidade suscitam que letramento deve ser usado no plural “letramentos”, pois os letramentos englobam os sentidos múltiplos de letramento à medida que esse se amplia e não se relaciona somente ao espaço escolar, mas também às práticas de interação social em todos os ambientes de vivência que independem do indivíduo ser alfabetizado ou não. Street (1995) também propõe a necessidade de revisão das assunções básicas sobre letramento para que se amplie o debate sobre letramento nas escolas e na sociedade, rejeitando-se a teoria da grande divisa.

De acordo com essa teoria, o crescimento e progresso das sociedades seriam divididos entre antes e depois da aquisição do código escrito. Apontando para o aspecto

⁷O modelo autônomo se firma na proposição de que quem é analfabeto não pode ser considerada uma pessoa letrada

⁸ Tradução minha de: “Such examples have led researches and practioners to talk of “literacies” rather than of a single, monolithic “Literacy”. It is not only meaningless intellectually to talk of “ the literate” , it is salso socially and cultural demaging” (STREET;1995, p. 19)

de que: “os “iletrados” são fundamentalmente diferentes dos letrados” (STREET, 1995, p.21), à proporção que os considerados letrados seriam mais ágeis em aprender, teriam mais facilidade em questões lógicas e alto poder de fazer operações mentais. Por outro lado, os “iletrados” teriam mais dificuldades em relacionar abstrações, sendo também menos críticos, além de serem menos hábeis para refletir sobre os usos da língua. Tais características demonstram que haveria sociedades mais letradas e outras menos letradas.

Street (1995) refuta tal ideia ao analisar que o letramento deve ser diferenciado de níveis de escolarização, ideia também defendida por Soares (2001), Kleiman (2008), Marscuchi (2008) e Tfouni (1994, 2010), pois letramento varia conforme o contexto, de acordo com tais autores. Além disso, não se pode teorizar os aspectos já citados com o letramento, pois em pesquisas de autores diversos foi demonstrado que as críticas às estruturas sociais são encontradas em qualquer sociedade, inclusive naquelas que anteriormente seriam consideradas não-letradas.

Mesmo com a força pungente da alfabetização e conseqüente aquisição de meios para a leitura e interpretação do que se lê, o acesso a uma possível cultura letrada - em âmbito social - não clarifica que as pessoas que têm acesso a tais práticas terão oportunidades de melhoria e mudança em suas condições de vida (STREET, 1995). A princípio esse posicionamento parece perigoso, pois já se incutiu que ler e escrever e ter educação escolarizada garante aos que os detêm uma substancial melhoria na qualidade de vida. Passo visto com cautela por Kleiman (2008), ao afirmar que não necessariamente a leitura e a escrita estão diretamente vinculadas à melhoria de vida dos que se apropriam essa tecnologia. Conforme Street (1995) e Kleiman (2008), não há uma relação direta entre a universalização do letramento e desenvolvimento econômico, social ou cultural.

Para que essas proposições sejam desmistificadas é necessário, conforme Street (1995) recorrer-se a uma política que suscite o desenvolvimento de estratégias que envolvam os diversos contextos de letramento, rejeitando o modelo autônomo. Mostrando que há um significado real entre o processo de socialização e a construção do significado de letramento pelos participantes dos grupos sociais, este seria o modelo ideológico. Tal modelo mostra a necessidade de se evitar as generalizações e ter cuidado ao se expor o letramento em si. Este precisa sempre ser visto e analisado dentro do contexto social de cada sociedade, pois há vários letramentos, e estes é que dão conta da relação do indivíduo em seus contextos interacionais.

Ao se evitar as generalizações, abre-se espaço para repensar as formas como se dá a composição de conhecimentos, pois se estabelecem parâmetros diferenciados e abre-se espaço para o novo e diferente, nessa nova composição se encontra aquele letramento que amplia e favorece um modo que ratifica o que fora preconizado como fazendo parte de propostas de interação nos eventos e práticas de letramento.

Para responder a algumas inquietações suscitadas até aqui o capítulo seguinte aborda letramento, política e educação linguística e seus aspectos a partir da análise teórica da variação linguística, da escola como espaço de leitura de si e do mundo, estabelecendo um elo entre cultura e relações de poder e o que isso tem de relevância no espaço escolar, apresentando a leitura e a escrita como práticas de letramento no ensino de língua materna, perpassando a formação de professores e fomentando a relação entre letramento cultura e cidadania.

2 LETRAMENTO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA

Este capítulo versa sobre a relação entre escolarização, acesso à leitura e à escrita na perspectiva do letramento, relações de poder no ambiente escolar, relacionando a cultura a partir do panorama histórico da institucionalização da leitura e escrita com o letramento, fazendo-se um levantamento da escolarização, sobre o avanço democrático e como isso mudou a educação no Brasil. Será abordada a ligação entre o ensino de língua materna, variação linguística, além de se suscitar o debate da utilização do livro didático e do papel do professor para o letramento.

2.1 ESCOLA: ESPAÇO DE ACESSO À LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO

A leitura é um processo intrinsecamente ligado à escrita, faz parte das conquistas da espécie humana em seu processo evolutivo, até porque a plenitude da razão está vinculada ao acúmulo de observações, de leituras de mentes e de gerações que já passaram e que deixaram conhecimento através da palavra oral ou escrita. Pensar a leitura não é pensar apenas o ato de decodificação da palavra escrita, mas entendê-lo e fazer uso nas várias situações da convivência. A escola aparece como lugar privilegiado do conhecimento e no Brasil os percursos para democratização desse espaço passa por vários estágios os quais pode-se analisar os espaços de leitura e sua efetivação com a prática social. Sabe-se que o processo de ler é bastante complexo, sendo que a própria concepção de leitura varia de acordo com a teoria a qual se recorra. Da mesma maneira se questiona como se estabelece o ensino, o currículo e como tais se integram no espaço escolar para o letramento. Nesse contexto a escola surge como espaço democrático de aprendizagem ao transpor seu histórico de reprodução possibilitando e fomentando a interação entre seus participantes.

2.1.1 Escola como espaço democrático de aprendizagem

Do início da colonização no Brasil, em 1530, até o período da proclamação da república, 1889, não havia espaço para autonomia e democratização da escola, pois ensino público se instaurou apenas a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil, sendo que a primeira lei que regulamenta a educação pública data de 15 de outubro de 1827, momento em que Dom João VI arquiteta um sistema educacional

voltado para beneficiar as famílias mais abastadas. Essa lei, mesmo não tendo caráter democrático, abriu espaço para a ampliação do ensino público.

No entanto, a escola como instituição pública democrática somente teve avanços significativos em época mais recente, com a abertura dos espaços sociais para se discutir os princípios da democracia. Isso se deu na prática com a Constituição Federal de 1934, que se apropriou das ideias que já vinham sendo debatidas nos anos anteriores sobre a escola pública e a gratuidade do ensino.

Mesmo assim, a educação era voltada para interesses oligárquicos, pois amplas camadas da população eram marginalizadas. Cury (2000) afirma que a visão do homem na sociedade até aquele período era regida pela influência da igreja católica, esta apregoava que:

[...] as diferenças entre os homens se explicavam por fatores secundários que não alteravam a igualdade específica e constitucional de sua natureza desigual [...] não se pode igualar o que é, por natureza desigual. As pessoas são diferentes entre si, mas desiguais em suas aptidões (CURY, 2000, p. 47).

O homem deveria aceitar o seu destino sem contestar a chamada lei da natureza, gravada no coração do homem, ideia essa caducada com a luta pela igualdade entre as classes, luta que combate a ideologia dominante, que segundo Snyders (1977) estava – e ainda está – vinculada à falsa noção de igualdade. Enquanto, a República Velha ainda apregoava a segregação social. Conforme Cury (2000), os pioneiros da Educação Nova⁹ no Brasil instauraram a concepção que a escola deveria ser aberta a todos os cidadãos, de maneira comum e única, aliando reforma educacional à reforma social e estabelecendo o princípio igualitário de gratuidade, e coeducação de homens e mulheres, sem diferenças.

De acordo com Bernard (2005) antes das mudanças trazidas com a sociedade contemporânea, a educação, que é um processo cultural, individual e fenômeno social, não tinha o caráter político adquirido com as transformações sociais. A mesma é política ao mostrar os aspectos que a educação transmite: os modelos sociais, formação da personalidade, difusão de ideias políticas sobre a sociedade, justiça liberdade, e igualdade.

⁹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento composto por 27 intelectuais que, embora com diferentes posições ideológicas, previam a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Foi lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930. O documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

A educação é encargo da escola, pois esta se põe como meio eficaz de se alcançar as finalidades educacionais ansiadas pela sociedade.

Conforme Mello (2003), a consolidação dos ideais de autonomia nas escolas é resposta à luta histórica por parte de segmentos da sociedade contra a imposição feita por um grupo social dominante. A ratificação desses ideais de autonomia nas escolas foi garantida pela Constituição Federal de 1988, que confirmou os princípios da educação brasileira: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, entre outros, sendo esses regulamentados através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes da Educação Nacional e dos sistemas de ensino.

Observa-se que a escola pública no Brasil, passou a ser espaço de ampliação de lutas, corroboradas pelas mudanças baseadas na ideia de que a conscientização se desenvolve a partir das discussões sobre os problemas tidos em comum nos espaços de democratização. Isso, por seu turno, está diretamente relacionado ao caráter epistemológico desse processo, pois o conhecimento se dá e “[...] ocorre no bojo do processo histórico e coletivo da práxis¹⁰” (FLEURI, 1990, p. 29), sendo a escola lugar privilegiado tanto por seu caráter de coletividade, quanto por espaço autêntico do conhecimento.

Nessa perspectiva de autonomia do espaço escolar todos os segmentos que fazem parte da escola são chamados a participarem do projeto de educação com poder público mais democrático (MELLO, 2003). Partindo do exposto, chega-se à constatação de que as reflexões sobre a escola pública no Brasil fazem necessariamente articulações com as classes populares e com o reconhecimento da escolarização como um direito de todos. Esse direito vem acompanhado de políticas públicas que objetivam a expansão do acesso à educação escolarizada, no sentido de garantir a presença de todas as crianças na escola, de fomentar a educação de jovens e adultos e de ampliar o acesso ao ensino médio

¹⁰ Práxis, nesse contexto tem dois sentidos: entende-se primeiramente como a atividade de transformação das circunstâncias, e atividade reflexiva, expressa no conceito de Marx (2000). Em outro sentido, refere-se a uma experiência vivida quanto à realidade do processo educacional, conforme Libâneo (1990). Processo esse que conduz à autonomia participativa que contribui para a escola democrática, do conhecimento e das proposições sociais e interrelacionais dentro da escola. Para saber mais, cf.: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê** 11. Ed. São Paulo. Cortez, 2009, & MARX, Karl, **O capital**. Petropolis. Vozes, 1982.

e superior. Os procedimentos existentes remetem-se primordialmente aos sujeitos das classes populares, pois são estes mesmos que constituem fundamentalmente a escola pública e que vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar.

Nesse contexto, Esteban (2001) apresenta a escola como um espaço que favorece os processos coletivos, promovendo o encontro com o outro e a emergência das diferentes formas de ser, sentir, pensar, fazer e saber. No contexto cotidiano, esses encontros tornam-se produtivos, na medida em que favorecem meios para a constituição e execução de projetos coletivos que incorporam de forma produtiva a prática pedagógica, evidenciando as experiências – inclusive aquelas que não são consideradas na dinâmica social – dos sujeitos das classes populares.

A escola pública passou, com a promulgação da LBD 9.394/96, por profundas mudanças quanto ao caráter de seu papel social, garantindo, pelo menos, sob aspectos legais, condições de se reverter o histórico de disparidades sociais a partir do caráter democrático sob o qual toda decisão de uma instituição escolar que se queira sobrepujar a luta histórica de falta de espaço para autonomia e manifestações democráticas deve se pautar para o desenvolvimento da democracia como direito constitucional do cidadão. E é no espaço escolar que se consolida as ideias para efetivação da democracia e construção do ser através do *habitus*¹¹ que dará a todos os participantes da comunidade escolar condições empíricas de compreender as relações estabelecidas na escola como lugar de práticas sociais, respeito ao novo e tolerância ao diferente. Desse modo, a escola se torna espaço para as diversas manifestações dos segmentos que a compõem.

Mainhem (2007) sintetiza que cabe à escola a função de transmitir as informações consideradas importantes no arcabouço cultural e técnico no qual está inserida. Também é dever da escola formar as novas gerações com atitudes e valores favoráveis à procura dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade e qualificá-las para prosseguimento dos estudos: “[...] a tarefa da educação não é simplesmente formar pessoas ajustadas à situação presente, mas também pessoas capacitadas a operarem como agentes do desenvolvimento social, levando-o a um estágio mais avançado” (MAINHEM, 2007, p. 156).

¹¹ A ideia de *habitus* apresentada, corresponde ao conceito de Bordieu (2001) relacionando-o à cultura, surgido da necessidade de se apreender as relações em comum entre os comportamentos dos agentes sociais e posturas dentro dessa mesma estrutura da sociedade. Conferir em: Bourdieu, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**: São Paulo. Perspectiva, 2001.

Observa-se que só boa vontade não resolve os entraves na educação e democratização do ensino, é preciso também amparo técnico, planejamento e coerência de ações, que passa a “[...] ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre em busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto pedagógico construído coletivamente” (HORA, 1994, p. 52).

As novas práticas pedagógicas, por sua vez, concebem-se alardeadas pela participação efetiva da comunidade, desde o momento de partilhar do poder através da descentralização até o momento de serem tomadas decisões importantes, que irão influenciar no cotidiano da escola, e na ação dos envolvidos nesse processo, além de se estabelecer princípios democráticos e políticos de integração e interação entre seus componentes. Isso influencia o currículo e a metodologia de ensino.

Ainda sobre essa ótica, Paro (1997) afirma que:

[...] cabe aos profissionais da educação fazerem valer o seu papel de educador, dando ênfase a um ensino mais democrático, com diálogos abertos, com informações que provoquem reflexões a respeito dos fatos sociais existentes. É importante que se trabalhe sempre com o concreto, assim o educando se sentirá estimulado a criar situações como todo o processo democrático, que é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 1997, p.17).

Assim, reputa-se que os processos escolares e participativos são produto da realização de um empenho partilhado, que envolve os segmentos que compõem a escola. Isso visa oportunizar o rompimento com o despotismo escolar, que permanece ainda no interior desta, fazendo com que se torne exequível o diálogo e o debate como meio concreto de oportunizar a todos o direito de exercer sua cidadania de forma plena na escola, e conseqüentemente fora dela.

Nesse contexto, considera-se que esse processo é de grande relevância para o início de uma transformação das estruturas sociais sacralizadas pelos parâmetros pré-estabelecidos pela sociedade. Para tal, é fundamental que isto ocorra por etapas, proporcionando um ambiente de trabalho que seja favorável a essas inovações, para que se integrem a isso pessoas motivadas e sujeitos que participam direta ou indiretamente desse processo educacional.

Diante dessa constatação, a escola necessita criar e realizar ações democráticas para romper barreiras entre a teoria e a prática, repensando-se a forma de administrar o espaço escolar.

Nesse processo há a coordenação e direcionamento de ações por parte do fazer escola, em conjunto com todos os participantes, preparando o espaço para um processo de mudança em que todos se adaptarão de forma gradual.

Corrobora-se o exposto, a partir do explanado por Casassus (2002), ao destacar que a educação é fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade e é um meio também que propicia a redução das desigualdades sociais, além de favorecer a integração social, dentro de um contexto sociocultural que afeta a maneira como os alunos se comportam: “[...] uma política orientada para a igualdade é uma política que procura igualar o acesso à educação e que busca a igualdade de resultados” (CASASSUS, 2002, p. 46), enfatizando, nas ações uma política educacional que favoreça a igualdade, o respeito e a democratização no espaço escolar. Daí depreende-se a relação entre leitura, cultura e relações de poder no espaço escola, como se vê a seguir.

2.1.2 Leitura, cultura e relações de poder no espaço escolar

Koch e Elias (2006) defendem uma concepção de leitura numa perspectiva interacionista em que a relação texto e sujeito é construída pela interação, pois o sentido do texto só existe dentro da mesma. Sendo assim:

A leitura é, pois uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mais requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p.11).

Esse vasto conjunto de saberes se reporta ao letramento, na perspectiva de que o aluno chega à escola trazendo seu conhecimento de mundo, suas experiências e vivências extraescolares, que influenciarão a maneira como o falante se depara com o texto materializado. Mortatti (2004) afirma que leitura e escrita são bens culturais de uma sociedade letrada na medida em que proporcionam aos cidadãos participação na cultura escrita, e, por consequência, o acesso aos bens culturais. No entanto, ter acesso à escrita não é apenas manipular contextualmente o alfabeto, para dali extrair sentidos. Tal processo estabelece e mostra relações que se integram no meio através da ativação de comportamentos e aquisição de posicionamento dos envolvidos nesse processo que circundam as relações, fazendo-se um vínculo com o que é estruturado e pré-estabelecido no convívio social.

Por longo tempo, estabeleceu-se a premissa de que quem não sabe ler nem escrever é uma pessoa sem cultura: “Fulano é tão sem cultura, olha como ele fala?”. Tal

frase revela o preconceito linguístico ligado ao preconceito cultural que nasce nos contextos situacionais que revelam aspectos sociais já cristalizados na estruturação social e que engendram nuances de bens culturais mais valorizados que outros.

A educação, como se estabelece na contemporaneidade, está diretamente ligada à cultura, pois uma implica diretamente na outra, sendo um desafio da escola relacionar cultura como eixo central do processo curricular dentro de uma perspectiva que alie diversas culturas da prática pedagógica, visto que a escola não dá conta dos questionamentos sobre o caráter multicultural das sociedades contemporâneas (CANDAU; MOREIRA, 2008) e nem dos múltiplos aspectos relacionados à língua materna na escola.

Nesse panorama, questionam-se as relações de poder dentro da escola, por haver uma tensão dinâmica e complexa entre as políticas de escolarização contemporâneas (CANDAU; MOREIRA, 2008) da leitura e escrita, pautando-se na realidade das práticas de letramento como basilares para se desenvolver uma nova proposta do ensino de Língua que se vincule às expectativas daqueles que chegam à escola carregados dos legados culturais da comunidade na qual vive e dos círculos sociais com os quais se relaciona.

Por esse prisma, a escola aparece como tendo múltiplos papéis quanto ao ensino, pois não é apenas transmitir conhecimentos, mas proporcionar o pleno desenvolvimento e facilitar o exercício pleno da cidadania não só pelos alunos, mas por todos os segmentos que fazem parte dessa instituição. As múltiplas ideias presentes ali suscitam situações adversas e diferenciadas quanto ao papel da escolarização. Segundo Snyders (1977), o aluno ao chegar na escola começa a participar de um novo grupo social em que se reeduca, pois a escola limita-se “[...] a confirmar e a reforçar um *habitus* de classe” (SNYDERS, 1977, p. 52). Diante disso, a escola não tem que reproduzir esse *habitus*, mas posicionar-se como espaço de acolhimento do novo, do que até então era considerado externo ao ambiente escolar, na tentativa de fazer da escola espaço para as diferentes formas do aluno conceber o mundo em que vive.

Esse *habitus* de classe, de acordo com Bourdieu (2001) é um sistema que regula as estruturas sociais através da geração e prática de representações reguladas dentro de leis que fomentam tais práticas com uma finalidade específica, em que cada ser inclui-se em um papel social. Isso quer dizer que os indivíduos sentem, agem, reagem e atuam dependendo do papel social ditado pelo contexto, ou, por outro viés, o papel social

é que dita o contexto. No entanto, o que é necessário perceber, a partir da noção de *habitus*, é que a escola, como lugar de interação e de socialização de conceitos e ideias, traz para sua atuação social características implícitas que promovem o movimento dialético de reprodução da cultura dominante à medida que pretende romper com estes parâmetros pré-estabelecidos no convívio social.

Candau e Moreira (2008) afirmam que tudo é visto como cultura no mundo pós-moderno e que não se separa as atividades que caracterizam e intervencionam a vida cotidiana e que tem um lugar central no processo de formação de identidades, pois toda prática social tem uma dimensão cultural, ratificando a intersecção entre práticas escolares e cultura e as diversas manifestações culturais e as práticas de letramento (KLEIMAN, 2008). Pois da mesma maneira que a escola é lugar de interpretação de culturas (CANDAU, MOREIRA, 2008), esta deve ser espaço de fomento às diversas manifestações quando a língua, em seus aspectos de oralidade e letramento, à proporção que a interligação entre culturas promove o acesso e conhecimento do novo.

Para se compreender as práticas de letramento os aspectos culturais, bem como a interpretação da própria cultura, é necessário se abordar sobre como a escolarização se desenvolveu no Brasil, o lugar dado a leitura e escrita, a evolução dessas mudanças e o que isso implica no letramento. É o que se aborda a seguir.

2.1.3 Leitura e escrita como práticas escolares de letramento

Ler e escrever são práticas comumente adquiridas na escola e o que se viu ao longo dos anos foi a evolução dos conceitos e usos de tais tecnologias. Sabê-las não é mais suficiente, não preenche os espaços requeridos de socialização, um reflexo disso é o que foi exposto quanto ao desempenho dos alunos nos exames escolares nacionais e internacionais. A emergência das mudanças favorecem transformações conceituais que envolvem as demandas sociais, surgidas na década de 70¹², no Brasil e fomentadas pela urgência das novas configurações do papel da escola. Kleiman (2008) destaca que o papel da escola é definido na atualidade como representação das desigualdades agravadas pela pobreza e o analfabetismo, tal posicionamento mostra que os objetivos propostos para a

¹² Mesmo com a mudança no currículo devido ao novo modelo educacional implantado pela ditadura militar, que restringiu ainda mais o acesso à escolarização e universalização do ensino, houve a entrada de novas correntes educacionais, como também os postulados dos grupos de pesquisa em Linguística que conseguiram fazer com que suas ideias tivessem grande alcance.

escola ainda não foram alcançados. Para se ter uma dimensão da importância dada a educação escolarizada no Brasil, em países como os Estados Unidos da América os pais não são obrigados a matricularem seus filhos na escola. Basta que de tempos em tempos os jovens façam testes que comprovem seu nível de educação para se ter direito ao grau de escolarização requerido.

Nesse contexto escolar está o letramento como sendo: “O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p.18). Esse conceito engloba a efervescência das modificações nas relações interpessoais, pois agrupa a ideia de que não é só interpretar, mas se apropriar da leitura e escrita como um bem cultural que promove ações, e as ações trazem mudanças. Em consonância com essa perspectiva de letramento, estão as propostas educacionais de leitura e escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, que entendem o conceito de letramento:

[...] como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p.21)

Isso esclarece que as condições de leitura e escrita escolares levam em consideração não somente o didatismo do conhecimento, mas amplia as perspectivas da leitura e escrita dando a estas novas funções que superam o ambiente escolar ao confirmar que os que não têm acesso a leitura e a escrita também são cidadãos letrados na medida em que realizam práticas sociais baseadas nestas.

Os PCN de Língua Portuguesa (2007) afirmam que o domínio da língua está relacionado à possibilidade de participação social de maneira plena, pressupondo-se que um projeto educacional que se tem comprometido com a democratização social e cultural dá à escola a função e responsabilidade de fornecer a todos os seus alunos acesso aos saberes linguísticos que se constituem pré-requisitos para o exercício da cidadania.

No entanto, Kleiman (2008) observa que os estudos realizados por Graff¹³, na década de 1970, mostram que não há uma relação direta entre alfabetização, no sentido de ler e escrever, com a mobilidade social, constatando que não há correspondência entre letramento e desenvolvimento econômico (STREET, 2005). O resgate da cidadania passa pela transformação das práticas sociais através da desconstrução da concepção de letramento ligada à ideologia do dom, em que já se nasce predisposto a ser letrado, ou não; ou ideologia da deficiência cultural, em que não se é letrado porque o saber cultural de determinada sociedade não é bom, é deficiente ou inexistente (SOARES, 2008). Tais concepções são deterministas e preconceituosas à medida que estabelecem parâmetros de aprendizagem que vão desde a capacidade natural para aprender à perniciosidade de uma cultura empobrecida e deficiente. Isso na verdade não existe, pois não há estudo científico que comprove que uma pessoa ou um povo possua aspectos naturalmente cognitivos ou que há pessoas ou comunidades que não tenha sua cultura própria.

Costa Val (2006) diz que é possível alguém passar pela escola e aprender a ler e escrever, usar essa leitura e escrita em situações cotidianas e no entanto esse alguém não ter habilidade de uso de tais tecnologias em situações mais complexas. A reversão de tal situação se constitui um desafio para a escola e para os professores à proporção que é difícil conciliar a apropriação do sistema ortográfico, a leitura, e as práticas sociais que as envolve, não pelo aspecto teórico em si, mas pela estruturação do sistema escolar que não viabiliza meios para a realização integrada de tais práticas.

Dessa maneira, o letramento estabelece-se como uma prática de linguagem na ordem social, visto que, segundo Rojo (2006) a inserção dos interlocutores em contextos comunicativos fazem da linguagem a mediadora para que os agentes sociais se inter-relacionem e interajam visando a um fim comunicativo. Isso vai depender de aspectos relacionados ao letramento, como o conhecimento extraescolar e as experiências vivenciadas em outros momentos, esse é o de conhecimento de mundo, não basta saber ler e escrever, mas fazer uso social de tais tecnologias, sendo que ” [...]o problema que se coloca não é o da leitura da palavra mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra”(FREIRE, 1989, p.19), valorizando-se a relação

¹³ Para saber mais sobre os estudos de Graff ligados à alfabetização e sociedade, conferir: GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

estabelecida entre o que o falante já tem de conhecimento relacionando-o com o currículo escolar.

Um ponto importante trazido por Soares (2001) é a relação existente entre anos de escolarização e letramento, pois acontece de em certos contextos ter-se a ideia de que letramento é somente aquilo que é ensinado na escola, ignorando a aprendizagem nos ambientes informais, isto é, fora da escola. Determinar que um aluno chegue a determinado grau de escolaridade é questionável na medida em que o sistema de educação do Brasil é falho nos aspectos concernentes às características regionais, de formação de professor e de acesso à escolarização, à medida em que há de se levar em consideração os aspectos advindos das falhas no sistema educacional.

Ao se relacionar o processo ensino aprendizagem na perspectiva do letramento, reporta-se a Freire (1987) que o professor deve repassar ao aluno não a experiência vivida, mas aquela narrada e construída, uma educação problematizadora. Isso diverge da educação “bancária” em que o aluno só recebe conhecimento para se ajustar e se adaptar às situações. O que falta, segundo Neves (2009), é dar espaço à língua falada nas aulas de língua materna e quando esse espaço é construído, porque entende-se que interação é construção de conhecimento e divisão de espaços comunicativos, propicia-se um engendramento para o letramento no qual se manifesta a cultura e o ser se faz cidadão. Tal debate será detalhado no próximo tópico.

2.2 LETRAMENTO, CULTURA E CIDADANIA

O letramento visto como prática emancipatória a partir das possibilidades de interação revela a tendência de como as relações sociais adquirem nova configuração nesse mundo tecnológico, favorecendo o processo de integração maior da língua através das práticas sociais de leitura e escrita. A partir desse prisma suscita-se o debate da relação entre letramento e cultura no sentido de que todos os povos são aculturados e que através do posicionamento adquirido nas diversas situações exerce-se a cidadania. Vê-se, então, a relação da tríade letramento, cultura e cidadania. Não que necessariamente seja nessa ordem, mas a partir da observância das influências nela contida à proporção que o

espaço escolar é o espaço primeiro de externalização e progressão dessa relação envolvendo todos os segmentos escolares¹⁴.

2.2.1 Letramento e discurso do poder na escola

Nas sociedades primitivas a associação de ideias surgia através do que se via ou escutava. Havia a impregnação de ideias e sentimentos das gerações anteriores através da vivência, da partilha oral das histórias, de imitações, de forma que as pessoas se submetiam ao ideal ideológico do grupo do qual fazia parte. Nessas sociedades não havia ainda a divisão de classes e o educar era espontâneo por não haver instituição voltada à inculcação de regras e normas. Ponce (2010) ao retratar as sociedades primitivas esclarece que naquela época não havia as instituições educacionais nem a figura do educador, pois a instrução se dava pela coletividade: “o ensino era para a vida e por meio da vida” (PONCE, 2010, p.19). O ensino era espontâneo e em conjunto, da mesma maneira que a linguagem e os preceitos morais.

Posteriormente surgiu a divisão de classes, devido ao baixo rendimento do trabalho humano e a ascensão da propriedade privada (ENGELS, 1984). E com essa nova configuração na sociedade nasceu a ideia de uma educação voltada para a garantia do conforto econômico e social das classes privilegiadas e consequente asseguarção de seus bens materiais e simbólicos, bem como de suas propriedades. Ponce (2010) elenca os passos necessários para que uma educação imposta cumpra seu objetivo: essa tem que destruir qualquer tipo de tradição inimiga, ratificar e ampliar sua condição de dominação e prevenir as possíveis revoltas que possam existir.

Com o surgimento do alfabeto a escrita passou a ter um caráter diferenciado em relação à fala por aquela possuir o status de permanecer por mais tempo e de passar mais segura no que diz respeito à transmissão do conhecimento. Consequentemente a escrita se sobrepôs à fala de tal forma que esta chegou aos dias atuais sem ser incluída nos manuais de ensino e, quando surge, aparece de forma discreta.

O que se observa é uma configuração do ensino que tende à preservação da dominação mostrada por Ponce (2010), em que a escola reproduz um modelo

¹⁴ Entenda-se os segmentos escolares por todos os grupos que fazem parte da comunidade escolar: pais, alunos, professores, diretoria, administrativos, e demais membros da comunidade que tem algum vínculo com a escola.

estabelecido e difícil de ser alterado e que reflete diretamente nas classes trabalhadoras. Observa-se a diferença dos índices de alfabetização e letramento entre estudantes de escola públicas e particulares pelo modo como se dá o ensino através de exames nacionais e internacionais, como é o caso dos programas do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, e CDOE¹⁵ - Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômicos. Observa-se na contemporaneidade que:

Assim, torna-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora; de fato, os alunos das classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas” (SOARES, 2001, p. 88).

Observa-se que os estudantes das classes menos favorecidas têm maior dificuldade em relacionar o que se estuda na escola com a vida cotidiana em seus grupos sociais por vários fatores. Dentre eles, a desigualdade em relação às condições de aprendizagem, o que recai sobre os aspectos de letramento exigidos nos contextos sociais, ratificando dessa maneira do que Ponce (2010) definiu sobre o papel da educação a favor do contexto de dominação. No entanto, Rojo (2009) afirma que os índices de avaliação também afetam os alunos de escolas particulares, pois o nível de estudos destes se apresenta bem aquém do esperado nos objetivos do ensino da educação básica, conforme o PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

A ideia de educar os filhos da classe trabalhadora surgiu como um paliativo para compensar a desigualdade de classes revelando o poder que certos grupos exercem na sociedade, influenciando o ensino e determinando o que se estuda ou não acerca da língua, e quais aspectos de letramento devem ser alcançados, cerceando a capacidade de transformação das estruturas escolares usando-se um discurso pífio e culposo do legado histórico. Esse discurso se realiza no fazer pedagógico e na imposição de conteúdos apresentados no livro didático e nos manuais das disciplinas.

Em sua aula inaugural no College de France, em 1970, Foucault pronunciou aspectos sobre a ordem do discurso, em que trouxe perspectivas importantes sobre o tema. Precipuamente o discurso organiza a vida em sociedade, nos aspectos de conceituação, desenvolvimento e manifestação subjetivante (ou não) da ordem social através de uma organização imanente ao discurso, à medida que: “[...] ninguém entrará na ordem do

discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (REVEL,2005, p.37).

Foucault (2012) ainda pontua alguns aspectos sobre o discurso, como o fato de que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2012, p.26), salientando que discurso é poder e se manifesta através do próprio poder, numa relação indissociável com os sujeitos do discurso e o emaranhado de interrelações definidas por esse poder que se manifesta em todas as esferas de convivência: da agremiação política ao consultório médico, da igreja à praça pública, chegando às tramas do sistema educacional baseados em construtos de sujeição e assujeição de saberes e poderes: “ Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2012 p.44).

Dessa maneira, observa-se que o poder pelo discurso, às vezes, se estabelece tacitamente e não se pode fugir das implicações que este tem na materialização das ações e na estruturação das relações de vivência e convívio em todas as esferas sociais. Vale frisar que todos desejam o discurso e esse discurso deve ser desejado e adquirido por aqueles que também frequentam a escola, fazendo do ensino mais que a transmissão de regras, fazendo da interação um momento de vida que continua nos muros além da escola.

Daí o espaço escolar apresenta em seu discurso o caráter contraditório na inter-relação com a língua evidenciando nos espaços sociais o processo autopoiético do ensino. Autopoiético no sentido restrito do termo, que é o de reconstrução de si mesmo, a escola se veria em conflito frente ao ensino, o sistema educacional teria que se resolver para poder alcançar seus objetivos socialmente instituídos e acabaria por conseguir quebrar a barreira de conformismo ideológico atingindo um patamar de autorreconstrução. No entanto, Paro (1999), revela que a escola pública tem baixa qualidade porque não fornece o mínimo necessário para a criança e o adolescente construir-se enquanto seres humanos.

Na realidade a escola tem feito pouco ou nada para tornar o ensino prazeroso, condição mais que necessária para o interesse do aluno. Dessa forma, as ações realizadas por ela, além de serem prazerosas para os alunos, devem conter em si o caráter político de questionamento e debate, favorecendo a participação dos educandos em todas as atividades escolares, devem-se analisar quais os anseios dos alunos a partir das práticas de letramento que ocorrem nos espaços escolares. Sendo que o ensino está ligado não apenas às mudanças requeridas para o conhecimento das variantes linguísticas, mas muito

mais a aspectos sociológicos que levam a valorização ou desprestígio de determinadas formas linguísticas (BAGNO, 2002).

Stubbs (2002) afirma que alguns pensam que a ampliação do letramento está relacionado à democracia, qualidade de vida e desenvolvimento social e político, todavia tal conceito está ligado muito mais à natureza da sociedade, seus valores e como esta se estrutura do que ao ensino em si mesmo, aparecendo nas manifestações culturais e suas relações com o letramento, tema esse debatido a seguir.

2.2.2 Letramento e as manifestações culturais

A escola é espaço de diversas manifestações de cultura e poder. Vê-se em Foucault (2004) que o poder se manifesta em todas as instâncias de vivência e está ligado ao letramento na perspectiva até aqui abordada à medida que pode mantê-lo, modificá-lo e transformá-lo. Mas para se estabelecer uma relação entre letramento e poder, através das manifestações culturais, faz-se necessário traçar um panorama do que seja cultura em seus aspectos conceituais e em sua aplicabilidade à sociolinguística.

Ler e escrever no contexto social é um exercício de poder e de cidadania a partir da ideia de letramento como uma prática que engloba professores, alunos e comunidade, pois não há sentido em ler e escrever sem se ter como foco alcançar certos objetivos. Partindo dessa ideia Tinoco (2009) discorre que para haja uso consciente da leitura e da escrita é necessário abandonar a ideia de que para fazer uso eficiente da língua é preciso aprender as regras gramaticais. O que se deve pôr em prática é que esse uso de textos lidos e escritos deve partir da prática cotidiana.

Os conceitos de cultura são formulados nas tendências de cada ciência. Assim, vê-se que a história, a geografia, a antropologia, a sociologia, a filosofia e outras áreas do conhecimento formulam seus conceitos de cultura conforme o seu objeto de estudo. Da mesma forma ocorre na Sociolinguística, para a qual de deve formular conceitos de cultura partindo da perspectiva de um conjunto de características, incluindo a fala e a escrita como fazendo parte de seu acervo de reconhecimento em um grupo.

O termo cultura tem vários sentidos, mas escolheu-se explicar nesse estudo relacionando-o a estudo, educação e formação escolar. Santos (2007) apresenta duas perspectivas de cultura: a primeira concepção remete a todos os aspectos de uma realidade social, no que diz respeito a um povo ou nação, dando conta das características

formadoras dos diversos agrupamentos de pessoas, como é o caso do Brasil, do Maranhão, de Timon, de um bairro ou de uma escola, podendo determinar realidades sociais diversas. Na segunda concepção a cultura é vista de forma mais estrita, pois há uma referência específica ao conhecimento abrangendo ideias, crenças, e a vida social, dentro de uma totalidade referente à determinada realidade. Nesta concepção há uma ênfase no conhecimento e nas dimensões relativa a ele, como é o caso de uma cultura em determinada escola ou comunidade.

Sobre os aspectos conceituais de cultura, vê-se em Williams (2011) que historicamente pode-se definir cultura como a configuração das reações em pensamentos e sentimentos das mudanças nas condições de vida em comum num determinado tempo. Dessa maneira, o significado de cultura é uma exteriorização dos acontecimentos da sociedade modificados e criados pelo homem. A ideia de cultura é cercada de significados, sendo que as definições que surgem só podem ser compreendidas observando o contexto de sua formulação.

A própria definição de cultura é uma busca de poder, da mesma maneira se relaciona o conceito de alfabetização e letramento, o que pode ser observado em Gee (2008) ao explicar sobre a construção histórica do conceito de alfabetização. Criou-se o mito de que as comunidades letradas eram mais evoluídas e que as pessoas que sabiam ler e escrever eram mais inteligentes. Esse posicionamento, questionado por Gee (2008), mostra que a cultura que favorece a escrita apresentou-se cercada de preconceitos e reducionismos, desmerecendo as comunidades não-letradas.

Gee (2008) apresenta uma abordagem contemporânea que favorece um novo olhar sobre o acesso à leitura não como coisas singulares, mas como um conjunto de práticas sociais: os letramentos. Estes para serem aceitos e praticados passam por mecanismos culturais produzidos na comunidade observados em William (2011) que apresenta dois contrapontos: a cultura é a herança de antigas classes ociosas que lutam para se manterem no poder; a cultura é a herança de novas classes dominantes que busca se desvencilhar de suas amarras restritivas dentro de suas relações sociais. Não se deve esquecer, conforme Bourdieu (1998), que as relações sociais e as relações de dominação são relações simbólicas. Estas se conceituam como relação de comunicação que se confluem no conhecimento e reconhecimento de papéis sociais. Influem ainda, nas relações de poder simbólicas, como as trocas linguísticas que são relações de força entre os locutores e os grupos dos quais se faz parte.

Faz-se necessário levar em consideração a concepção de *habitus* linguístico, que seria a propensão a falar e dizer coisas estabelecidas dentro de uma conjuntura preparada para absorver discursos gramaticalmente “bem construídos”, que circulam dentro de um mercado linguístico construído com sanções e censuras concernentes a esse mesmo mercado, definido às manifestações culturais. O que leva a uma disputa simbólica que se hipostasia na aprendizagem. Pois o que se observa é que os papéis sociais se apresentam bem definidos, fato presente na exposição da aula, no livro didático e na forma como se estrutura as relações na escola e comunidade.

Gee (2008) evidencia que nos diferentes modelos culturais há culturas melhores que outras através do estabelecimento de mitos, em que os valores dominantes são, na verdade, muitas vezes cúmplices da opressão a outras culturas. A escola impõe modelos de que evidenciam manifestações mais e menos valorizadas, da mesma maneira que mostra que há falares que têm mais e menos prestígio. Na escola pública o que se vê é o apreço pela cultura da elite, do “bom comportamento”, da submissão e da aceitação de sua condição social como inferior. Nesse visão o conhecimento de mundo, as vivências e experiências culturais advindas do convívio extraescolar não devem ter o mesmo valor cultural, por não possuírem o mesmo impacto na formação do educando, o que é uma visão errônea.

DaMatta (2000) destaca que, o que faz o Brasil ser o que é, são os vários aspectos culturais e sociais englobadores desde a religião às várias relações sociais que se estabelecem. Os rituais culturais servem para manutenção e estabelecimento da ordem. Estes servem também para revelar os preconceitos e crenças da sociedade nessa relação, como as festas de carnaval e os ritos de cerimônias que envolvem um contexto de mudanças de posição social ou permanência da mesma, além de levar muitos à reflexão sobre o ser social, e por outro lado, apenas evidencia a estratificação das relações estabelecidas. Partindo dessa ideia, observa-se que os ritos da desordem temporária promovem novos ajustes sociais mostrando quem é agente e paciente nesse cenário, tudo isso seguindo um protocolo. Surge disso a associação entre ritual e poder, que envolve um ritmo social que indica a oscilação entre a forma e o conteúdo entre o que está no centro e na periferia, em que todos usam uma máscara, colocando-a e a mudando conforme os ritos dessa “desordem” social. Essa mesma desordem ou conflito leva à ordem de relação entre indivíduo e pessoa, sendo que há sempre a interferência das relações pessoais com a lei universal.

A proposta de Gee (2008) é que o professor possa facilitar o debate, pois o conflito faz parte da instrução, fazendo com que os alunos e demais participantes da comunidade possam discutir sobre os modelos culturais que lhes são apresentados, para que se valorize a cultura do aluno e as múltiplas identidades culturais existentes através de formas culturalmente relevantes. E através das reflexões na sala de aula, os mitos e modelos sejam questionados, pois não há como interagir com a língua sem saber os modelos culturais que constituem o significado da linguagem de determinado grupo. Esses servem para limitar a percepção das diferenças e possibilidades, mas por outro lado permite que tudo seja visto de maneira mais fácil através de estereótipos. Portanto, é trabalho do professor favorecer esse debate para que o aluno cresça além do que é posto pelos itens culturais vinculados à aprendizagem.

E uma das maneiras de controle das manifestações que podem interferir no “futuro brilhante” destinado à sociedade através da aquisição da leitura e escrita e das formas de letramento é o controle exercido através das atividades desenvolvidas na escola, que vai desde a exposição das aulas às avaliações. “Essas últimas se encaixam nos exames, que para Foucault (2004)” [...] combinam as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. “Estabelece entre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2004, p. 154). Dessa forma, o que se faz em sala de aula, muitas vezes, principalmente em relação ao letramento escolar não é avaliado sob a égide do que o aluno aprendeu, mas sim como uma forma de controle e segregação daqueles que não atingiram os objetivos mínimos estabelecidos, mesmo que na prática o educando possa ter evoluído em relação ao seu estágio inicial na escola.

Nisso se estabelecem relações entre cultura e identidade à medida que as manifestações culturais estão relacionadas à capacidade dos falantes em estabelecer mecanismos que os unam de maneira identitária em seu contexto social, fato talvez observado, mas ainda não explorado no regime seguido pela escola, muito menos pelos professores de língua portuguesa. Rajagopalan (1998) afirma que a identidade de um indivíduo não é fixa, mas dependerá da relação existente entre indivíduo e língua, relação essa que sempre pode mudar, estabelecendo mudanças culturais.

Não se esquecendo de que a construção da identidade e da cultura está revestida de ideologia (RAJAGOPALAN, 1998), que explica, por vezes, a proteiformidade da língua, fato este estudado pela Sociolinguística à medida que esta garante a existência de

variáveis da língua verificáveis na variação diafásica, diastrática e diatópica, que podem ser observadas nas comunidades de fala também através de suas características culturais.

Diante disso, mesmo que seja necessário, na visão de que ainda não se pode e não se deve presumir que o letramento seja estabelecido por escolarização ou níveis de escolarização (SOARES, 2001). Mollica e Leal (2009) afirmam que é um desafio medir o grau de letramento, mesmo em escala imaginária e com certos níveis de imprecisão, no entanto é necessário para subsidiar o trabalho do professor. Um exemplo de tentativa de análise ou de estabelecimento de parâmetros do nível de aprendizado dos alunos são os exames de avaliação e verificação da aprendizagem, que abrangem todos os níveis da Educação Básica, através de testes como a Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM¹⁶- Exame Nacional do Ensino Médio.

Ao se verificar a cultura pelos prismas relacionados pode-se fazer uma ligação entre aspectos socioculturais, ensino e letramento, pois a demanda deste está ligada ao desempenho dos participantes nas interações sociais. Para responder às indagações sobre letramento e escolarização enfoca-se a seguir sobre o ensino de língua materna e o lugar da variação linguística.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTO

Tradicionalmente se instaurou que o ensino da língua na escola se referia a ensinar a norma padrão e Bagno (2002) afirma que a escola sempre teve como parâmetro a ideia que para alguém saber falar e escrever “bem” era necessário antes tomar posse de um saber gramatical e integral dos mecanismos da língua. Tal ideia traz a errônea concepção de que quem não tem acesso ao saber escolarizado não entende nem interpreta as situações de comunicação corretamente. Esse fato é sacramentado pela escola na medida em que ao se observar historicamente o ensino de língua vê-se que, por vezes, este se resume ao aprendizado de regras e postulados gramaticais, por isso, surgiu a necessidade de se apresentar a visão de pesquisadores e pesquisadoras sobre as

¹⁶ Provinha Brasil- Realizada pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental
Prova Brasil- Realizada pelos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental
ENEM- Realizado pelos egressos do Ensino Médio

variedades linguísticas, o uso do livro didático e os aspectos da formação do professor para o ensino de língua.

2.3.1 As variedades linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa.

O ensino deve estar alicerçado em estratégias que favoreçam o letramento para que o educando possa adquirir “um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura a escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever” (BAGNO, 2002, p. 52). Cabe à escola dar valores sociais à variedade linguística, na medida em que se observa que não existe erro na língua, a não ser em situação de produção de frases agramaticais, o que existe são as variações e mudanças que fazem parte do construto linguístico.

O objetivo do ensino de língua materna, conforme Travaglia (2009), é desenvolver habilidades diversas, entre elas a competência comunicativa, levar o aluno ao domínio da norma padrão, ensinar a variedade escrita e reconhecer a língua como instituição social. Ver a língua a partir da pluralidade de discursos que a compõe é reconhecer as variedades linguísticas fora da escala valorativa que classifica as maneiras de falar desprestigiadas como erro, até porque Bortoni (2005) observa que não há uma divisão compartimentada das variedades linguísticas, que se caracterizam por serem fluidas e permeáveis que fazem com que as variantes se apresentem sem fronteiras definidas.

Travaglia (2009) afirma que não há mais lugar para a premissa de se ensinar somente a norma culta, com o argumento de que o aluno já detém o domínio das demais variedades “[...] uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina” (TRAVAGLIA, 2009, p.41). Também se observa destaque à língua escrita, pois a escola ainda não deu dimensão à importância da oralidade. Neves (2009) coloca que o ensino tradicional passa a ideia de que quando se vai à escola o objetivo está relacionado ao ensino da escrita, pois se já se sabe falar não há por que se ensinar a fala, além do que esta variavelmente se distancia da norma padrão.

O que há de fato é a valorização da variedade usada pelas classes de mais prestígio em detrimento daquelas utilizadas pelas classes dominadas, esses valores são atribuídos a partir do valor social dado ao falante (BAGNO, 2002). Sendo que os estudos

sociolinguísticos atestam que a variedade usada pelos alunos das camadas populares é diferente da linguagem das camadas mais abastadas, no entanto, em termos linguísticos não é inferior nem deficiente. Soares (2008) afirma que a linguagem é um fator que explica o fracasso escolar das camadas populares à medida que é uso da língua e seu vernáculo, na escola, que evidencia as diferenças entre os grupos sociais.

Neves (2009) mostra que há variações e mudanças na língua e que a adequação aos usos de tais é estabelecida por uma norma que é inculcada na escola. Esta é vista como “guardiã institucional dos valores tradicionais não-conspurcados” (NEVES, 2009, p. 68) demonstrando um caráter de pureza que é dado ao ensino da língua na escola. É como se as diferenças e as variedades culturais e linguísticas fossem impuras e tivessem de ser expurgadas para não manchar ou danificar o modelo de boa língua e comportamento que se ensina na escola.

O que se deve analisar, conforme Bortoni-Ricardo (2008) não é se as escolas transmitem eficazmente a norma padrão, mas se as escolas favorecem o aprendizado dos usos formais da língua. Bagno (2002) afirma que o necessário nesse ensino seria estimular o conhecimento maior e melhor das variedades sociolinguísticas: “para que o espaço da sala de aula deixe de ser local de estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos” (BAGNO, 2002, p.32). Em contrapartida Soares (2008) afirma que esse tipo de posicionamento se apresenta aparentemente utópico na medida em que o que se propõe aparece como algo inatingível, pois o preconceito que existe em relação aos dialetos não-padrões é extensão da estigmatização que se faz dos grupos que os usam e somente uma mudança na estrutura social poderia fazer eco a uma mudança de atitude.

Conforme Faraco (2007, 2008), o ensino das variedades cultas tem que estar relacionado às variedades contextuais das práticas socioculturais de leitura e escrita através de uma prática pedagógica embasada no letramento na perspectiva de dar significado ao aprendizado. Nessa perspectiva, para o letramento, propõe-se o rompimento do que Bourdieu (2001) denominou de violência simbólica, violência essa, imposta através do ensino, que favorece a perpetuação de um sistema escolar que apenas exerce a função de controle da ordem social já estabelecida, de opressão e marginalização do falar diferente, através do *habitus*:

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e

particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU, 2001, p.211).

A norma padrão, instituto idealizado de comunicação, está distante das variedades cultas faladas no Brasil, no entanto, ainda serve de instrumento à violência simbólica e conseqüente perpetuação desse *habitus*, que reforça o modelo que as pessoas devem exercer em seus papéis sociais predeterminados pelas estruturas de poder, valendo-se da cultura do erro, pregando que o que deve ser ensinado e aprendido na escola é somente a norma de prestígio, através da burocracia escolar (FARACO, 2007) pois, segundo essa cultura do erro, o que o aluno das camadas populares marginalizadas traz de casa não é língua que se estude ou que se fale. No entanto conforme Possenti (2010) deve-se compreender que os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão aptos quanto aqueles que falam os dialetos valorizados, apesar da instituição escolar não pensar dessa maneira.

O grande desafio está em promover, conforme Faraco (2007) uma pedagogia da variação linguística que não disfarce a multiplicidade de falares e que dê vasão aos fenômenos da variação, para que assim se possa combater os estigmas linguísticos, que tendem a querer homogeneizar a língua. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola ainda não deu atenção requerida ao ensino da diversidade linguística. O lugar do “erro” se configura, por vezes, como momento de constrangimento e humilhação por o aluno não dominar a variante de prestígio, é necessário então que se instaure uma pedagogia que seja sensível às diferenças e dê lugar à conscientização dessas diferenças (BORTONI-RICARDO, 2004).

Os estudos sociolinguísticos vêm demonstrando as dificuldades da escola em desenvolver com sucesso o processo de aquisição da língua escrita pela criança pertencente às camadas populares e denunciando, numa perspectiva funcional quais são desconsideradas as verdadeiras funções da leitura e da escrita uma vez que a escola impõe um único modo de escrever e de falar como verdadeiros, lógicos e, portanto, corretos (SOARES, 2008). Assim, no processo de ensino da escrita nega-se a funcionalidade dessa forma de interlocução, a subjetividade de autor, leitor e escritor, e também nega-se o direito de usar o modo próprio de falar de cada um para dizer a própria palavra (TFOUNI, 1994).

Observa-se que a sociolinguística “costuma ser apresentada na literatura pertinente como sendo o domínio de estudos linguísticos que investiga os significados

sociais presentes em fenômenos de variação linguística” (BRANDÃO, 2011, p.13). Essa perspectiva apresenta a análise sociolinguística em níveis macro e micro. No nível macro se destaca a sociolinguística variacionista, que destaca os processos de mudança e estabelece generalizações e padrões a partir dos estudos de grupos e instituições sociais. E o nível micro, que enquadra a teoria social, evidenciando-se a interação na perspectiva dialógica da linguagem, incluindo-se o letramento social, numa abordagem interacional.

Conforme Costa (2011, p.24), “A rigor, cada grupo humano possui uma língua que se organiza e se estrutura diferentemente em cada grupo particular, com suas variações, de acordo com as condições reais de existência dos falantes”. Essa afirmação mostra como a variação está presente em cada grupo, rede e comunidade de fala, pois em cada lugar que o falante esteja há as características de interação através da língua.

Desde a implementação da educação sistemática no Brasil, sempre houve uma diferenciação entre as classes e entre quem teria acesso ao saber escolar, por mais que se apregoe a igualdade de acesso à educação escolarizada, esta nunca foi de todos. Outro problema é achar que quem nunca foi à escola não tem instrução e não sabe de quase nada. Isso se reflete na fala e uso da língua, pois criou-se o mito de que o aluno vai à escola para aprender a ler, escrever e falar, porque o que se fala em casa é errado e em desacordo com os padrões estabelecidos como certos.

Segundo a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ativa participação do aluno faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem, além da intervenção do professor, que favorece o desenvolvimento, fornecendo recursos necessários à formação do aluno. Dessa forma, o professor deve assumir seu lugar enquanto profissional, suas responsabilidades e a importância no processo de formação de cada aluno na sociedade.

Conforme esse raciocínio sobre a cultura, as diferenças e as idiosincrasias devem ser respeitadas, da mesma forma que o falar do aluno. Scherre (2008) afirma que um dos maiores problemas do Ensino de Língua Portuguesa na escola é o preconceito linguístico: “bane-se da escola não as formas linguísticas consideradas indesejáveis, mas, sim, as pessoas que as produzem, porque essas formas são normalmente produzidas em maior número pelas pessoas de classe social sem prestígio (SCHERRE, 2008, p. 42). Isso ocasiona o banimento dos alunos de fala estigmatizada através da prática da injustiça social através da humilhação quando há a não-aceitação do outro, do diferente.

No entanto, esse posicionamento não quer dizer que se tem que deixar o ensino de gramática normativa para trás, “Seu ensino tem, nas comunidades modernas, uma

função da qual não se pode fugir. Não se pode furtar de ensinar a usar uma *arma de luta social* (grifo da autora)” (SCHERRE, 2008, p. 93).

Em conformidade com Antunes (2009), ao se observar o ensino de Língua Portuguesa, pode-se perceber que tal ensino mantém uma perspectiva que reduz o ensino da língua ao estudo de frases. Esse estudo não leva em consideração o contexto escolar e de vida do aluno, muito menos se privilegia ou se considera as variantes faladas pelos alunos, até porque o estudo da gramática não considera a língua falada em nenhum aspecto, fenômeno observado nos livros didáticos, que repercute na forma como se dá o letramento e como se direciona o ensino, mas há as perspectivas de mudança quando se adota uma pedagogia diferenciada no ensino, como se vê a seguir.

2.3.2 O livro didático, letramento e ensino

No Brasil, o fim da década de 1990 marcou uma mudança no que diz respeito à teorização sobre o ensino da língua e os aspectos de oralidade e letramento escolar, especificamente no que se alude ao livro didático, visto que este sofreu reformulações para se adequar às propostas trazidas pelos PCN de Língua Portuguesa.

Os primeiros instrumentos de apoio no processo de aprendizagem no Brasil foram as Cartas ou Cartinhas destinadas ao ensino da leitura e escrita, conforme Maciel (2008) esse material era produzido em Portugal e teve sua entrada nas aulas no fim do século XVI, sendo que muito pouco se sabe sobre material didático para o ensino na época do Brasil-Colônia. E conforme Mortatti (2004), a primeira coleção de livros de leitura no Brasil foi publicada pelo baiano Barão de Macaúbas¹⁷ em 1868.

Pode-se ter uma ideia da relação existente entre o ensino e a gramática que compõe o livro didático a partir da informação de que a primeira gramática escrita que se tem notícia em Língua Portuguesa data da primeira metade do século XVI. Voltando para o compêndio de regras de uso da língua e do “bom falar”, no decorrer de cinco séculos surgiram outras gramáticas, entre elas as descritivas, gerativas e funcionais. No entanto, o que prevalece no ensino é a transmissão das regras da gramática normativa inserida no

¹⁷ Para saber mais sobre o Barão de Macaúbas:
http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_08.html

livro didático, desconsiderando a contribuição de outras gramáticas e também da própria linguística como ciência que estuda a linguagem.

As mudanças ocorridas nas propostas de ensino refletem as transformações que acontecem na maneira de se ver o ensino, fato é que tal processo não é imediato, leva-se anos e décadas para que as propostas de melhoria de ensino cheguem à sala de aula por vários motivos que vão desde a formação do professor à estrutura de ensino permitido pelo sistema escolar (CARNIN, 2015).

As diretrizes dos PCN, conforme Antunes (2009), já privilegiam a dimensão da interação e discursividade da língua, a dificuldade se encontra em transpor as barreiras conceituais e fazer do livro didático um material de apoio. A partir da promulgação da LDB 9394/96 e do lançamento dos PCN no ano de 1997 e 1998, a maneira como o livro didático se organiza mudou. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foram formulados a partir das novas tendências dos estudos linguísticos que adentraram o Brasil a partir da década de 1970, relacionando o ensino de língua às influências das diversas ramificações ou correntes da Linguística, entre elas a Linguística Textual, a Pragmática, a Enunciação, a Psicolinguística, e a Sociolinguística, com destaque ao Letramento. Mudou-se, contudo, a maneira como se passou a compor o livro didático, os manuais de ensino e o apoio ao professor também mudou.

Uma demonstração de como o livro didático é sensível às diversas teorias linguísticas, se verifica no que ocorreu na década de 1980, a Teoria da Comunicação fez com que os livros didáticos de Língua Portuguesa da época se enchessem de quadrinhos e balões de diálogo (NEVES, 2009), que resultou na reprodução de diálogos descontextualizados e que continuaram distantes dos objetivos primeiros de ensino da língua materna.

No entanto, vê-se que desde a publicação dos PCN de Língua Portuguesa os livros didáticos tentam se adaptar às propostas de ensino de atividades sugeridos pelos parâmetros. Uma das formas que o MEC - Ministério da Educação e Desporto - planejou foi estabelecer critérios mínimos para que o livro seja recomendável, com critérios apresentados no guia do livro didático do PNLD¹⁸ - Programa Nacional do Livro Didático.

¹⁸ Há guias para cada modalidade e nível da educação, que são reformulados a cada quatro anos com o apoio de uma equipe técnica que reúne os maiores pesquisadores em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa do Brasil. Para saber mais consultar o portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12389&Itemid=1129

Esse guia é reformulado a cada quatro anos e nele há um roteiro e uma ficha de avaliação para a escolha do livro.

No guia 2008 do PNLD para o Ensino Fundamental havia duas coleções de livros voltadas especificadamente aos aspectos do Letramento, intituladas respectivamente *Língua Portuguesa rumo ao Letramento*; e *Português: uma proposta para o Letramento*¹⁹. Analisando essas coleções e as demais recomendadas pelo guia, observa-se um ensino voltado para o letramento, no entanto, ao se observar o quadro síntese contido no guia, vê-se que o ponto fraco relacionado com mais frequência nas coleções está ligado à oralidade e variação linguística. Isso é reflexo do apego dos livros didáticos ao ensino de regras formais mesmo com a ascensão da concepção de língua baseada na interação. Comprova-se tal fato ao se analisar a pesquisa realizada por Tardelli (2002), em que se observou que os trabalhos de orientação do manual de Língua Portuguesa utilizados pelo professor geralmente se resumem a sequenciação de atividades de uma unidade pedagógica enfatizando-se os aspectos gramaticais estanques e dissociados e de uma produção textual escassa e descontextualizada.

Os livros didáticos são o reflexo da maneira imprecisa de como se trabalhar as variantes linguísticas, observa-se tal fato na estruturação dos livros quanto ao modo de apoio ao trabalho com as variedades de língua, sendo que as variedades aparecem como alicerces de estereótipos que reforçam os aspectos da violência simbólica, sem evidenciar os aspectos históricos, sociais e políticos que explicam a diversidade linguística brasileira:

Nos livros, os fenômenos de variação linguística são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a “cultura do erro” como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região (FARACO, 2007, p. 43).

Ademais, conforme Fávero et ali (2009), exista a diferença entre o ensino da fala e da escrita. Esta tem estrutura complexa, formal e abstrata; enquanto a fala tem estrutura simples, informal e está mais relacionada ao contexto. Isso demonstra o prestígio histórico dado à escrita na medida em que é considerada a verdadeira linguagem na escola. Inclusive os livros didáticos traduzem essa ideia ao se observar que poucos trazem atividades que valorizem a oralidade. E nesse ponto Cagliari (2009) traz à luz que a maioria dos livros didáticos não levam em conta as relações entre fala e escrita.

¹⁹ De Ângela Mari Gusso Rossana Aparecida Finau e Magda Soares, respectivamente.

Vários fatores influenciam esse trato no ensino de língua materna, Antunes (2009) destaca que o livro didático e a carga de trabalho do professor o deixaram sem condições de criar seu caminho em sala de aula. E como prova, mesmo com os avanços ocorridos, ainda desprivilegia-se os gêneros orais e as variedades linguísticas.

Os livros didáticos devem propiciar atividades significativas e desprovidas de preconceitos em relação à língua, e uma atividade é significativa quando propõe-se como desafio capaz de ser solucionado pelo aluno na interação com os demais e com o professor favorecendo o conhecimento como produtivo e desafiador.

O nome Letramento e os conceitos que tentam contê-lo podem até ser recentes, todavia as propostas de ensino através de práticas de letramento não são novidade no ambiente escolar. Ao se analisar o percurso histórico da educação escolarizada chega-se ao moraviano Comênio²⁰. Este é considerado o pai da Didática por ter sido o primeiro a fazer um compêndio de regras de como se deve conduzir o ensino e as aulas, sem levar em consideração os métodos apelativamente cristãos (e historicamente compreensíveis pois na Idade Média no ocidente era imprescindível ser cristão para se ter o mínimo de reconhecimento no âmbito social). A obra *Didática Magna* do referido autor, lançada por volta do ano 1627, traz objetivos e maneiras de como o professor proceder durante a aula e como os livros para o ensino deveriam ser compilados.

Hodiernamente, a Didática Magna apresenta-se como um livro ultrapassado e cheio de preconceitos em relação à cultura, religião e idiossincrasias do povo, no entanto, é interessante verificar nesse livro o capítulo XXII, que trata dos métodos para ensinar as línguas, pois Comenius (1997) afirma que não há motivos para se ensinar o que não seria necessário por em prática e que era descabível que se aprendesse qualquer língua ou aspecto de uma língua que não tivesse uso efetivo. Mostra-se a ponte entre o ensino da língua com práticas de letramento que visem à interação com o que a escola ensina e o mundo extraescolar. Comenius (1997) também expõe que se deve aprender por meio da prática e não através da decoreação de um conjunto de regras.

No capítulo XXIX, Comenius (1997) discorre sobre o plano da escola de língua nacional e revela em tom doutrinário que o aluno da classe pobre deve ter a mesma instrução daqueles da classe mais abastada, inclusive os livros deveriam ser os mesmos,

²⁰ Iohannes Amos Comenius (1592-1670), nasceu na região da Morávia, Europa central, lugar que pertencia ao antigo Reino da Boêmia e hoje faz parte da República Tcheca. No entanto teve suas influências na Alemanha e na Polónia, onde morou e estudou.

pois este afirmava que não havia nenhum impedimento cognitivo para que os mais pobres aprendessem da mesma forma que os filhos da coorte.

Dessa maneira, o ensino com apoio do livro didático deveria ser baseado nas possibilidades de uso da leitura e escrita através do contexto de letramento. Conforme Costa Val (2006), “Esse contexto escolar de letramento representa uma abertura de possibilidades, um exercício do direito de aprender na escola, as práticas de leitura e escrita tal como acontecem na vida” (COSTA VAL, 2006, p.21).

Observa-se que nos últimos anos há uma corrida desesperada para que o ensino da língua seja baseado nos gêneros textuais e que o livro didático siga essa corrente. Desprivilegiam-se os outros aspectos em relação ao ensino e passa-se uma lista imensa de gêneros textuais para que os alunos aprendam, decorem e vejam suas funções e usos, como se o estudo dos gêneros pudessem compensar o déficit do ensino de língua: “O problema não está em trabalhar com os gêneros textuais, mas em fazer deste o único meio de aprendizagem, esquecendo-se das atividades que se constituem na interação” (KLEIMAN, 2006).

Stubbs (2002) lança luz ao analisar as teorias educacionais inseridas nos livros didáticos verificando a autoridade expressa através da linguagem utilizada neles e a autoridade do saber contido no currículo. Há relações entre a linguagem utilizada no livro, as instituições em que estes são usados e o controle social e intelectual sustentado pelas práticas pedagógicas exercidas.

Professores e alunos precisam observar de maneira crítica os enfoques de utilização do livro didático, sendo que o saber exposto no livro está vinculado ao texto, no entanto, através desse mesmo texto é possível exercer diferentes práticas em sala de aula, a partir da proposição que os usos e formas da língua estão ligados ao conhecimento e aos conceitos de letramento (STUBBS, 2002).

Ainda não há um consenso dos pesquisadores quanto à melhor forma de utilização do livro didático para o ensino na língua, mas há certos aspectos que devem ser destacados: o livro deve ser um apoio e não a base do ensino, pois a aula não pode girar unicamente em torno das unidades do livro; as variedades dos educandos devem ser apresentadas tendo o mesmo patamar que a norma trazida nos manuais e livros didáticos; da mesma maneira ao estudo dos gêneros orais deve-se dar mais espaço nas atividades; e é necessário que as práticas de leitura e de escrita favoreçam os usos sociais e significativos de tais tecnologias para o letramento. Tais abordagens diferenciadas recaem

na formação do professor ao fomentar novas possibilidades de abordagem da língua. Tratar-se-á disso adiante.

2.3.3 Letramento e formação do professor

Um cenário educacional que favoreça a legitimação das práticas sociais dos usos da leitura e da escrita propicia, de acordo com Kleiman (2006), transformações na maneira de formar professores, fazendo-os capazes de atuarem em um novo contexto que exige uma nova abordagem das concepções de língua e da função da escola para o ensino. Partindo dessa ideia, Kleiman (2006) apresenta dois tipos de curso de formação de professor: o primeiro se baseia no socioconstrucionismo²¹ e o outro está embasado pelos estudos de letramento. Ambos não são excludentes, mas complementam-se à proporção que a formação do professor está ligada a essas novas propostas educacionais. Kleiman (2005) mostra que os programas governamentais à formação do professor se amparam na égide de que grande parte dos problemas educacionais serão solucionados a partir da formação professoral baseada em novos enfoques teóricos. O enfoque dado por Kleiman (2005) a tais aspectos estão embasados em aspectos identitários de profissionalização educacional que são forjadas e transformadas a partir de relações de poder.

Ao longo do processo de escolarização no Brasil, a sala de aula foi laboratório para a experimentação das tendências educacionais que revelam as concepções de cada época, indo das tendências liberais a progressistas²² passando por diversas fases e estágios de diversificação das metodologias de ensino. Vê-se que o professor e o aluno assumem diversos papéis que variam conforme a tendência pedagógica vigente. Destaca-se nos últimos anos a metodologia em que o professor não é detentor do conhecimento, mas mediador entre o ensino e o aluno no contexto escolar (CARNIN, 2015).

Estabelece-se, assim, o objetivo da aprendizagem ao se relacionar as práticas escolares e a participação atuante do aluno. No entanto, na perspectiva que visa o letramento como ferramenta de incursão social, de acordo com Kleiman (2006), o aluno

²¹ Para saber mais sobre o Socioconstrucionismo e sua relevância no cenário educacional, e como essa proposta de ensino alicerçou a mudança de currículo na formação de professores a partir da década de 1980, conferir:

²² Um quadro explicitado das tendências no Brasil está em: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

aparece também como mediador, pois ambos, professor e aluno estão no mesmo patamar linguístico, fazendo do trabalho do professor um processo político, assumindo-se como agente nesse processo escolar.

Observando a atividade do professor de língua portuguesa, percebe-se que houve transformações acentuadas a partir da década de 1970 com a incorporação de teorias linguísticas, que entre outros reflexos, desembocaram nos PCN de língua portuguesa. Disto depreende-se o professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006), sendo este conhecedor dos percursos metodológicos de trabalho em meio aos pontos fortes e fracos dos membros do grupo em meio as suas práticas locais. À medida que “a difícil autonomia e resistência dos grupos sociais pode encontrar, na sala de aula, sua forma local, parcial, de se concretizar” (KLEIMAN, 2006, p.88). Através do trabalho do professor propicia-se o ambiente de educação escolarizada no qual este se apresenta como mobilizador das atividades que se realizam na escola, não impondo, mas organizando e orientando à colaboração e interação. Frenchi (2006) vai além ao afirmar que o professor deve se ver como pesquisador para poder entender os fenômenos da linguagem e as propriedades de língua envolvidas na aprendizagem.

Há necessidade de mudança de paradigmas para inclusão de um ensino que favoreça além do conhecimento das regras gramaticais e usos formais da língua já canonizados, o estudo dos diversos falares, da oralidade, da discursividade e interação. Esse posicionamento reflete a crítica ao ensino tradicional engessador, propiciando novos caminhos pedagógicos. Bagno (2002) discorre que os cursos de formação de professores têm que se adequar para responder às novas exigências educacionais, levando a formação de professores a dissipar os mitos e preconceitos concernentes à língua.

Um exemplo do ensino tradicional relativo à língua é a ideia de que existem erros e tais devem ser corrigidos. Isso gerou, conforme Antunes (2010), uma fixação até certo ponto obsessiva de correção da gramática por parte dos professores, revelando que os professores se preocupam mais com questões de correções de aspectos gramaticais do que aspectos da competência da fala e da escrita.

Antunes (2009) relata que ao se observar atentamente as aulas de língua portuguesa, percebe-se que a prática da sala de aula mantém o modelo de estudo de gramática descontextualizado. Para uma nova perspectiva de ensino, Bagno (2002) afirma que a prática pedagógica deve se ater sobre o conceito de letramento que exige a reformulação do ensino de língua portuguesa.

Stubbs (2002) afirma que o professor, para exercer sua prática, precisa saber as particularidades do sistema linguístico, entender a diversidade linguística e tentar relacionar as especificidades linguísticas aos aspectos sociais, evitando os estereótipos linguísticos que sublevam as complexidades linguísticas relacionadas à educação. O trabalho do professor, para um ensino na perspectiva do letramento, se apoia em avaliar e reiterar as concepções, procedimentos e resultados das atividades, sendo que a prática do professor passa à reflexão crítica e criativa de cada docente envolvido no processo de capacitação dos cidadãos para o exercício “[...] fluente, adequado e relevante da linguagem verbal, oral e escrita” (ANTUNES, 2009, p. 35).

Ao relacionar a teoria aprendida na formação e a prática exigida nas aulas, Antunes (2009) mostra que os professores se questionam sobre o conhecimento teórico e a relação entre este e a prática à medida que a teoria não se apresenta útil para a atividade pedagógica. Assim, observa-se a dificuldade e os problemas na formação dos professores, na medida em que “[...] o conhecimento teórico se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro de uma gramática” (ANTUNES, 2009: p. 40).

O problema pode estar em quem os professores esperam que lhe digam o que fazer através do livro didático, que já vem pronto, preparado para ser administrado (ANTUNES, 2009), e que via de regra é seguido passo-a-passo. Essa é uma visão do professor como aquele que “dá aula” deve ser superada; pois, assim como o aluno, aquele “pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (ANTUNES; 2009, p. 108). Isso esclarece que professor e aluno passam pelos mesmos processos nas atividades de interação, mostrando que quem ensina aprende e vice-versa, da mesma forma ambos exercem as práticas de letramento de acordo com o contexto situacional em que estão.

Discorreu-se neste capítulo acerca de proposições sobre letramento, variação, política e educação linguística, abordando a escola como espaço de leitura e escrita para o letramento. Também abordou-se o ensino de língua materna e sua relação com cultura e cidadania. Diante dos aspectos teóricos trazidos até aqui, o próximo capítulo abordará uma metodologia condizente com as propostas de pesquisas relacionadas aos estudos sociolinguísticos com a pesquisa qualitativa e a etnografia. Abordar-se-á também a etnografia escolar e os procedimentos teóricos metodológicos na pesquisa qualitativa e

etnográfica. Por último, se discorrerá sobre a comunidade local e os sujeitos escolhidos para fazerem parte dos questionamentos suscitados durante o processo de pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA NOS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS

A pesquisa segue uma abordagem etnográfica, especialmente conforme orientação constante na Etnografia Escolar de Bortoni-Ricardo (2008) e de Erickson (1985). Os aspectos do letramento e oralidade foram considerados de acordo as Bortoni-Ricardo (2008) e Street (1995), entre outros.

Ao se considerar aspectos do letramento, principalmente do letramento social é que se tomou para estudo acompanhar o cotidiano de alunos do 6º e 9º anos na Unidade Escolar José de Ribamar da Silva, localizada no Vila do BEC, em Timon-Maranhão, e pessoas da comunidade que se relacionam com a escola. A descrição e análise do material da pesquisa utiliza informações da abordagem etnográfica na proposta de Erickson (1989) seguindo os tópicos de etnografia numa perspectiva holística com vistas a descrever o significado das práticas de letramento. Observou-se o cotidiano escolar e as práticas de letramento na escola e o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa. Posteriormente acompanhou-se a vida na comunidade e as práticas de letramento, analisando-se como as práticas de leitura e ensino na escola se inserem na comunidade. Vale frisar, ainda, que os participantes que não são alunos estavam presentes no espaço escolar.

Esse capítulo abordará a pesquisa qualitativa e etnografia, essa última escolhida para direcionar a pesquisa porque permite a inserção do pesquisador na comunidade, na sala de aula, sem necessariamente ser por longo tempo, através da observação (BORTONI-RICARDO, 2013). A etnografia escolar é relevante para compreender os mecanismos de interação entre os sujeitos, levando-se em consideração suas particularidades e o contexto de atuação de todos os envolvidos, inclusive da pesquisadora. A seguir dar-se-á ênfase à etnografia escolar e serão detalhados os métodos, técnicas e itens da pesquisa, assim como a comunidade, a escola e os sujeitos participantes.

3.1. PESQUISA QUALITATIVA E A ETNOGRAFIA

Com base em princípios que se opunham ao positivismo, surgiu a abordagem naturalista e interpretativista, defendendo a visão universal considerando a situação e interação, chamada assim por não haver nela manipulação de dados nem experimentos (BORTONI_RICARDO, 2008); e qualitativa, pois se opôs ao aspecto quantitativo de mensuração de dados do positivismo (paradigma positivista). É nesse contexto, e com essa visão que se desenvolveu a etnografia. Erickson (1989) apresenta postulados que favoreceram a compreensão da pesquisa etnográfica, pois esta é um tipo de investigação que estuda o cotidiano e suas ligações através de uma metodologia rigorosa e sistemática, sem ser positivista.

Erickson (1985) afirma que uma abordagem qualitativa caracteriza-se pelo enfoque interpretativo e dessa maneira, as técnicas de investigação não constituem o método de investigação. O autor elenca algumas práticas e métodos do paradigma interpretativista: “pesquisa qualitativa, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista, entre outros” (BORTONI-RICARDO: 2008, p. 33). E outro nome para a pesquisa qualitativa ou de base etnográfica é *pesquisa interpretativa* por considerá-la de maior abrangência, e também para se evitar a conotação não-quantitativa, uma vez que o aspecto quantitativo também pode ser usado em outros tipos de pesquisas qualitativas. Inclui-se aí o fato de que a interpretação é um procedimento-chave nesse tipo de pesquisa.

Essa perspectiva leva a considerar não apenas a interpretação dada pelo observador ao que os partícipes fazem, mas também os sentidos que eles dão as suas ações, isto é, como eles enxergam os outros e a si mesmos, os valores atribuídos uns aos outros e quais os papéis sociais que prevalecem no momento em que as ações ocorrem. Isso leva a uma abordagem holística (ERICKSON, 1985), que quer dizer que devem ser destacados os aspectos da cultura e do comportamento dos partícipes da interação de forma explicitada considerando-se o contexto social como um todo.

Para a pesquisa na sala de aula, o proposto por Erickson (1989) significa mostrar como as escolhas e ações dos participantes constituem um currículo prescrito — um ambiente de aprendizagem. Professores e alunos juntos e interagindo têm vivências e experiências que se inter cruzam criando significados não só através da língua, mas também por outros sistemas como a ideologia política, os pressupostos das subculturas

étnicas e sociais a respeito do papel de mulheres e homens, das relações adequadas entre adultos e crianças, entre outras relações, por aculturação.

Segundo Erickson (1985), a etnografia deve ser vista como um processo próprio de investigação guiado por um ponto de vista. O trabalho de campo é eminentemente indutivo, mas o etnógrafo leva ao campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões explícitas ou implícitas. A perspectiva e as questões podem mudar durante o trabalho de campo, mas o pesquisador sabe sempre por onde iniciar e no contexto escolar tal tipo de pesquisa favorece a interação entre pesquisador e escola para tentar compreender como operam os mecanismos de dominação e resistência no cotidiano. Assim, analisam-se os meios de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são ligados e reavaliados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, maneiras de ver e de sentir a realidade e o mundo. Por isso, adentrar na realidade de outrem é essencial para que se possa entender a rotina escolar. É no dia a dia que a escola mostra-se como lugar de confrontos e interesses entre um sistema oficial que distribui funções, determina modelos, define hierarquias, e outro, o dos sujeitos – alunos, professores, funcionários – que, como já exposto, não são apenas agentes passivos nessa estruturação, pois as relações que se desenvolvem através de alianças e conflitos contribuem para a construção social.

A pesquisa qualitativa ganhou popularidade no Brasil a partir de 1980 e apesar de haver vários estudos sobre tal modalidade de pesquisa, ainda há confusão teórica sobre qual tipo de pesquisa qualitativa se está abordando. André (1995) mostra os possíveis sentidos do que seria essa pesquisa: pode ser fenomenológica, pode ser sinônimo de etnográfico, pode aparecer como um termo que abrange vários tipos de análise (inclusive análise clínica), ou pode ser qualquer pesquisa que não envolve tabulação de números pois qualitativo seria antônimo de quantitativo. A ideia proposta por André (1995) é tentar suprimir esses reducionismos e depreender que a pesquisa qualitativa está aberta para ser pensada coletivamente, para ter credibilidade e maturidade.

Também se passou a utilizar outros métodos diversos daqueles da pesquisa de aspecto positivista que em grande parte se baseava na coleta e tabulação de dados. Conforme Matos (2011a), na pesquisa qualitativa pode-se elencar os recursos mais utilizados como sendo as entrevistas, histórias de vida, entrevista oral, estudo pessoal, mapas mentais e observação.

Entre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa está a etnografia. De acordo com André (1995), a Etnografia é um tipo de pesquisa antropológica destinada a estudar a cultura e a sociedade: “Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”(ANDRÉ, 1995, p. 24). Os passos da etnografia passam pela permanência duradoura do pesquisador no campo, o contato deste com culturas diferentes e o uso de categorias sociais para a análise de dados; e na educação o que se tem feito é a adaptação da etnografia para a educação:

[... praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa"(GEERTZ, 2008, p. 10).

Partindo dessas condições, André (1995) afirma que um trabalho na educação é considerado etnográfico quando tem itens da etnografia, outra característica importante é o realce dado ao processo, aquilo está acontecendo e não o produto ou os resultados finais.

Matos (2011a) discorre que o conceito de etnografia se desenvolve a partir de três aspectos: a preocupação com a análise holística da cultura, holística no conceito marxista que pretende a integração e entendimento dos fenômenos, e não apenas partes segmentadas, até porque o sujeito pesquisado é ativo; fato que compreende o segundo aspecto que é fazer com que os atores sociais tenham uma participação dinâmica e transformadora das estruturas sociais; o terceiro aspecto é proporcionar a reflexão sobre a pesquisa, reflexão tanto do pesquisador quanto do pesquisado. E ainda conforme Erickson (1985), a etnografia se diferencia dos outros tipos de pesquisa qualitativa pela forma holística (GEE, 2008) como trata o fenômeno examinando-o em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social como um todo, ao invés de focalizar apenas um dos seus muitos aspectos.

Segundo Geertz (2008, p 21), “há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. Isso põe em relevo o que André (1995) demonstra ao afirmar que há uma preocupação com os significados e as interpretações, e

como as pessoas se situam no mundo, devendo o pesquisador tentar retratar a visão dos participantes.

A pesquisa etnográfica inclui recursos de outros tipos de pesquisa, mas destaca-se pela imersão do pesquisador na cultura local à procura por eventos específicos ou não, processando a análise por processos indutivos. Então, depreende-se ser fácil reconhecer a pesquisa qualitativa, no entanto o método não serve como parâmetro para se determinar o tipo de pesquisa, o que o faz é a precisão empenhada, o compromisso, a importância científica e social, e a capacidade do pesquisador durante o procedimento em comunicar que o resultado do seu fazer é ciência (MATOS, 2011b).

A crítica que Matos (2011a) faz aos procedimentos mais frequentes em pesquisas ditas etnográficas é o uso indiscriminado e individualizado de instrumentos sem o cuidado e treinamento necessário do pesquisador e de sua equipe, e o processo de análise quando o pesquisador não considera a voz ou a presença do participante na pesquisa e no relato final do trabalho.

3.2 ETNOGRAFIA ESCOLAR

A pesquisa do tipo etnográfica tem como característica fundamental o contato direto do pesquisador com a situação que está sendo pesquisada, reconstruindo-se os processos e relações da experiência diária na escola (ANDRÉ, 1995). Através dos meios técnicos da etnografia: observação, entrevista, análise documental - é possível descrever o cotidiano escolar, descrevendo e apresentando os atores sociais, a partir da aproximação da escola na tentativa de se compreender o cotidiano escolar e suas relações. Matos (2011b) cita e amplia a lista de instrumentos utilizados nas pesquisas etnográficas educacionais: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros. E a partir da coleta de dados podem-se apontar algumas formas de análises: análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise documental, análise histórica, análise representacional, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica. Para o trabalho desenvolvido na pesquisa ora apresentada destaca-se a análise sociolinguística, que se apresenta no geral associada à sala de aula e respeitando-se as análises culturais

Conhecer mais de perto a escola quer dizer ver de maneira mais aguçada a dinâmica das relações e interações:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo. Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme[...] (ANDRÉ, 1995, p.34).

Como se observou na discussão, o estudo da realidade escolar não pode se limitar à descrição do que se passa na rotina, pois envolve um procedimento de reorganização dessa prática, aclarando suas várias dimensões, fazendo novamente seu movimento, apontando os pontos de conflito, resgatando a força presente nessa realidade. Esse estudo é feito sempre observando as dimensões da prática escolar: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural, consideradas em conjunto para se compreender os aspectos da dinâmica social (ANDRÉ, 1995).

A dimensão institucional ou organizacional congrega os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, envolvendo inclusive a parte estrutural; a dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino e a relação professor-aluno-conhecimento; e a dimensão que se refere ao contexto sociopolítico e cultural abarcando os determinantes macroestruturais da prática educativa (ANDRÉ, 1995). A observância a essas dimensões serve para ajudar a resolver os possíveis problemas que existem na pesquisa, tais como: desconhecimento dos princípios básicos da etnografia, a falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e a dificuldade teórica e metodológica de aliar objetividade x participação. Volta-se novamente a Bourdieu (2001), com a noção de *habitus* para se entender que a cultura transmite e desenvolve valores analisados na pesquisa.

Matos (2011a) explica os princípios básicos da etnografia educacional: o primeiro é a “descrição densa, “de Geertz (2008), que focaliza a cultura local sem deixar de lado o que é específico e sempre retomando ao geral ou à totalidade da cena estudada; o segundo ponto é a clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, em que há uma relação indissolúvel entre teoria e etnografia, chamada de práxis da pesquisa etnográfica; o terceiro é a objetividade participante à qual já foi referida nesse capítulo.

Um problema observado por Matos (2011b) é a pesquisa de baixa qualidade quando existe a negligência nos procedimentos da pesquisa e na falta de treinamento do pesquisador. O pesquisador na etnografia tem que sair do seu lugar e falar não sobre o pesquisado, mas com ele, “pois nesta abordagem o pressuposto maior é que o lugar do participante é como agente da pesquisa. Portanto, como avaliar, analisar ou relatar uma pesquisa a partir da sua experiência e não da experiência do outro, se o outro é o seu

objeto-sujeito da pesquisa?” (MATOS, 2011a, p. 33). Posto isso, fazer etnografia é dar voz às minorias, é caminhar por onde não se conhece, abrir caminhos que vão além da autodeterminação para inclusão na escola, na vida social, propiciar acesso aos bens culturais, é se doar à ciência além de se ter dedicação; é além de tudo estar no mundo, se perceber nele e possibilitar que os outros também se percebam.

A pesquisa aqui exposta pretende alcançar essas propostas ao expor a relação entre o letramento na escola e o letramento social, possibilitando que os pesquisados se perceberem como sujeitos participantes e transformadores de sua realidade. Matos (2011a) diz que talvez o que difere a etnografia de outras pesquisas qualitativas de sala de aula é que a etnografia não procura a causa dos fenômenos, mas sim a natureza do processo, as formas como as relações são construídas na sala de aula e as interações interpessoais desenvolvidas no espaço escolar.

A necessidade de ampliação dos estudos linguísticos para além do formalismo deu espaço para o surgimento do funcionalismo, este trouxe outras possibilidades de estudo da língua, fomentando outras disciplinas que levam em consideração o contexto comunicativo e os aspectos de sua composição. Nessa perspectiva surge a Sociolinguística associando os aspectos sociais aos estudos da língua.

Os estudos de sociolinguística ampliaram-se a partir de 1964, quando foi realizado um congresso, nos Estados Unidos, por Bright, com participação de William Labov, Dell Hymes e John Gumperz. Nos anos seguintes foram publicadas revistas e coletâneas que trazem os adventos da sociolinguística.

Ao se observar trabalhos como os de Goffman e de Gumperz, percebe-se como a sociolinguística interacional se desenvolveu ligada à etnografia, pois os pesquisadores se inseriram nas comunidades pesquisadas. Também se verifica a importância dada aos métodos de pesquisa e a importância que cada segmento tem para o trabalho, destacando-se a diversidade linguística, a importância da reformulação de hipóteses conforme o andar da pesquisa e o valor simbólico e cultural dado às maneiras diversas de falar da comunidade e seus repertórios.

Outros aspectos suscitados na sociolinguística interacional, que é etnográfica e que fazem parte desse tipo de pesquisa são: a ordenação na fala; o ouvinte não é meramente aquele de quem se tira informações pertinentes, mas um partícipe ativo; a contextualização baliza as pesquisas; o face a face, a reação dos participantes também fazem parte da análise interacional.

A pesquisa apresentada nesse trabalho tem como observância a sociolinguística interacional, pois destaca esses aspectos em suas análises, partindo da ideia que os aspectos apresentados são relevantes para relacionar os letramentos na escola e na comunidade, pois a interação é o campo de desenvolvimento dos contornos apresentados e analisados demonstrando como os princípios e aspectos é parte contínua da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: Métodos e técnicas na pesquisa etnográfica

Matos (2011) afirma que o trabalho de campo na etnografia envolve métodos e procedimentos indutivos para selecionar o que é relevante na pesquisa. As categorias ou temas muitas vezes não são previamente estabelecidos, todavia são escolhidos no decorrer da pesquisa através de hipóteses progressivas, que surgem a partir das reflexões surgidas e que modificam ou recriam os caminhos trilhados. Escolhe-se aqui o caminho de Erickson (1985), ao trocar as hipóteses por asserções, pois a indução e a dedução estão dialogando de forma constante com o procedimento analítico, no qual o pesquisador vai escolhendo os temas pertinentes ao trabalho, por isso ao se fazer etnografia é preciso analisar os questionamentos a seguir, traduzidos de Erickson (1989):

1) o que está acontecendo, especificamente, numa ação social que ocorre num lugar ou situação particular?; 2) o que estas ações significam para os atores envolvidos nelas, no momento em que estas ações aconteceram?; 3) como os acontecimentos são organizados dentro dos padrões sociais de organização e dos princípios culturais aprendidos para a conduta no dia-a-dia?; 4) são as pessoas envolvidas no local onde a ação ocorreu consistentemente presentes uns para os outros constituindo ambiente significativo um para o outro?; 5) como o que está acontecendo num lugar, sala de aula (como um todo) se relaciona com acontecimentos ocorridos em outros níveis do sistema, fora ou dentro deste local (escola, família da criança, o sistema escolar, federal, estadual)? e, 6) como as ações rotineiras da vida num local determinado é organizado comparado com outras ações ou modos de organização social de vida numa abrangência maior de lugares no tempo e no espaço? (MATOS, 2011a, p.66-67).

As respostas para as perguntas apresentadas devem ser consideradas para que se possa transformar o que é familiar em estranho. Estranho no sentido da possibilidade de ser observado e pesquisado, se apresentando como algo novo; para que se possa também entender e documentar a prática social dos pesquisados e analisar o local e o significado do ambiente, incluindo-se aí a possível necessidade da comparação de diferentes locais em que ocorrem as ações e interações sociais, há também a necessidade de um entendimento de comparação que vai além das circunstâncias locais de atuação dos atores.

Apresenta-se, a seguir, itens de Erickson (1985) adaptados por Matos (2011a) que favorecem a imersão na abordagem etnográfica e que foram usados na pesquisa que se apresenta, são eles: entrevista etnográfica aberta, a análise de dados; o processo de análise de dados através da revisão das notas de campo e registros, uso de quadros sinópticos, tabelas e gráficos; a participação nas atividades e na vida social da comunidade.

3.3.1 Método de itens da pesquisa

O método da pesquisa é o etnográfico e apresenta os itens a seguir: entrevista, que tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas apresentados; análise de documentos que serve para contextualizar o que está sendo estudado e esclarecer seus vínculos mais profundos, e complementar as informações coletadas através de fontes diversas; e a observação participante que é chamada assim porque se crê que o pesquisador sempre tem um grau de interação e influência e é influenciado pela situação (ANDRÉ, 1995).

Segundo Tarallo (2006), na pesquisa sociolinguística a entrevista deve minimizar o efeito negativo advindo da presença do pesquisador, tentando-se manter a naturalidade na coleta de dados na qual o pesquisador deve gravar com boa qualidade sonora situações naturais de comunicação e a maior quantidade possível de material. E quanto aos informantes, o pesquisador deve tentar o máximo possível neutralizar sua presença e a do gravador. Sobre as gravações Labov (2008) alerta sobre a possibilidade da qualidade das gravações não ser satisfatória, principalmente devido às interferências como os ruídos e barulhos, a solução seria gravar em um ambiente fechado e longe das intercorrências, no entanto, o participante além de se monitorar estaria distante da interação em uma situação real, dessa maneira é necessário que se tente captar a fala da melhor maneira possível.

Tarallo (2006) explica que para ajudar na fruição da entrevista podem-se fazer roteiros de perguntas. Na pesquisa apresentada foi feito um roteiro destinado somente aos professores de língua portuguesa cujas turmas foram acompanhadas. As outras entrevistas seguiram um roteiro, mas sem perguntas preestabelecidas e muitos dos dados coletados surgiram de maneira espontânea, na interação. Durante as entrevistas houve a narração de experiências pessoais e destaque à relevância do contexto e dos fatores extralinguísticos, tais como: nível socioeconômico, formalidade ou não do discurso, faixa etária e sexo.

Também se enquadram aqui as conversas rápidas e anônimas, que Labov (2008) não define como entrevistas, mas que contribuem com informações para o corpus da pesquisa.

A análise de documentos foi voltada para a investigação do histórico da escola e da comunidade. Também se verificou documentos junto à secretaria de educação do município para se levantar dados relativos ao histórico das turmas de língua portuguesa da escola e sobre o desempenho desta nas avaliações do MEC- Ministério da Cultura.

A observação participante foi a imersão da pesquisadora na comunidade escolhida através do contato contínuo com os partícipes e para registro foram usados o gravador e um caderno de anotações. Isto seguindo as indicações de Tarallo (2006), para que aqueles que fizeram parte pudessem sentir-se à vontade e tentassem não se monitorar durante as interações, usando a observação assistemática e espontânea captando dados relevantes de membros da comunidade.

3.4 A COMUNIDADE, O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste tópico discorre-se sobre a comunidade, o histórico, as características e apresenta-se a escola e os sujeitos da pesquisa.

3.4.1 A COMUNIDADE: Vila do Bec

O Loteamento Vila do BEC é a região que reúne os bairros Glória, Joia e Sete Estrelas na zona sul do município de Timon-MA. A região recebeu esse nome devido ao 2º BEC - Batalhão de Engenharia e Construção, de Teresina.

Durante a abertura da BR 226, pelos soldados do BEC, na década de 1970, muitos soldados adquiriram terrenos à margem da BR e a partir dessa época a região começou a ser povoada, dando nome ao aglomerado dos 3 bairros que se desenvolveram desde então.

Os 3 bairros, no censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010, tinham 5.946 moradores, correspondendo a 3,83% da população de Timon. É uma região de população carente e jovem e segundo o Censo 2010, mais de 50% da população está na faixa etária de 15 a 64 anos e grande parte de seus moradores ainda depende da agricultura familiar e uma grande parcela trabalha na construção civil ou de forma autônoma. Muitos estão na informalidade e a grande maioria não tem o Ensino

Médio completo. Existem 2 escolas no bairro: uma de educação infantil e outra de Ensino Fundamental. Nesta última realizou-se e desenvolveu-se a pesquisa.

Figura 1: Vista espacial do Loteamento Vila do BEC



Fonte: Google Earth

3.4.2 O LOCAL: Unidade Escola José de Ribamar da Silva

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Ribamar da Silva foi escolhida por ser uma escola que abrange uma das comunidades mais carentes do município de Timon, com professores formados e capacitados, mas com o índice nos exames locais e nacionais bem abaixo da média. Ela atende às circunvizinhanças do bairro onde se encontra e é também uma das maiores escolas da prefeitura com 9 salas de aula, atendendo todas as séries do Ensino Fundamental, inclusive com turmas de Educação de Jovens e Adultos- EJA, à noite. A seguir o quadro de matrícula dos anos de 2007 a 2017, com as respectiva quantidade de alunos por segmento:

Tabela 1: Número de alunos matriculados de 2007 a 2017

Ano	Matrícula Inicial Por Etapa/Modalidade de Ensino											Educ. Prof.	TOTAL
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Especial	EJA				
	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total			Fund.	Médio	Total		
2007	0	0	0	314	235	549	0	0	237	0	237	0	786
2008	0	0	0	301	230	531	0	0	239	0	239	0	770
2009	0	0	0	320	247	567	0	0	201	0	201	0	768
2010	0	0	0	263	265	528	0	0	199	0	199	0	727
2011	0	0	0	233	268	501	0	0	140	0	140	0	641
2012	0	0	0	236	275	511	0	0	95	0	95	0	606
2013	0	0	0	239	252	491	0	0	111	0	111	0	602
2014	0	0	0	249	258	507	0	0	234	0	234	0	741
2015	0	0	0	234	257	491	0	0	118	0	118	0	609
2016	0	0	0	235	232	468	0	0	142	0	142	0	610
2017	0	0	0	196	198	394	0	0	152	0	152	0	546

Fonte: http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/escolas/escolas.php?cod_inep=21164860&ano=2010.

A escola foi inaugurada em 1989, situa-se na rua 02 da Vila do BEC e recebeu esse nome em homenagem ao conhecido Zé Bochecha, que era pedreiro e mestre de obras e em vida contribuiu na construção de várias escolas em Timon na década de 1980.

A escola adota projetos integradores para realizar suas ações: *Projeto Viajando na leitura*, que distribui livros para os alunos lerem no prazo de duas semanas e devolverem com questionários relativos aos livros dados para as gestoras da escola; projeto de matemática *Brincando com os números* e projeto de reforço escolar para ajudar os alunos que tem dificuldade em acompanhar as atividades escolares.

Tabela 2: Índice do IDEB de 2005 a 2015

Índice do IDEB da escola

Ano	Ideb	Projeção Ideb	Município Ideb
2005	3.6	-	3.0
2007	3.1	3.7	2.9
2009	3.5	4.0	3.4
2011	2.8	4.4	3.4
2013	3.9	4.7	3.6
2015	3.4	5.0	3.9
2017	-	5.3	4.5
2019	-	5.6	4.8
2021	-	5.8	5.1

Fonte: <https://www.escol.as/41169-ue-jose-ribamar-da-silva>

A tabela 2 mostra o desempenho da escola. Percebe-se o aumento da diferença entre os resultados obtidos nos testes e as projeções, tendo atenção especial o salto do ano de 2011 para 2013. A escola conseguiu ficar além do percentual do município e logo em seguida houve queda no desempenho dos alunos, fato esse demonstrado no quadro a seguir, em que a escola aparece em estado de alerta, pois não atingiu a meta e não cresceu no IDEB.

Quadro 1 Desempenho da Escola José de Ribamar na Prova Brasil-2015

UE JOSE RIBAMAR DA SILVA

O Ideb 2013 nos anos iniciais da rede municipal não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0.

Precisa melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.



FONTE: <http://www.qedu.org.br/escola/45930-ue-jose-ribamar-da-silva/ideb>

3.4.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os alunos, professoras e pessoas que se voluntariaram para participarem. O critério foi possuírem alguma relação com a escola, atuando dentro e fora do espaço escolar, fazendo o elo entre o letramento escolar e social e o critério para nomear os participantes foi a ordem em que aparecem, os alunos foram identificados com a serie e uma letra ao lado, conforme o diálogo. Da mesma maneira os demais participantes também foram nomeados conforme a ordem em que aparecem nas interações. Segue a descrição dos participantes:

- ▶ Alunos da turma de 6º ano do Ensino Fundamental com idades entre 11 e 15 anos
- ▶ Alunos da turma de 9º ano do Ensino Fundamental com idades entre 14 e 17 anos
- ▶ As professoras de língua portuguesa de cada turma
- ▶ Avô de um aluno do 6º ano
- ▶ Avó de uma aluna do 9º ano
- ▶ Presidente do Centro Comunitário do bairro Vila do BEC, que estudou na escola

4 A INTERATIVIDADE NAS RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo traz as análises das relações de interação entre os sujeitos da pesquisa com o objetivo de verificar que os estudos sociolinguísticos vêm demonstrando que a escola é espaço de desenvolver o processo de aquisição da língua pelas pessoas pertencentes às camadas populares.

Como já foi mencionado, a partir do exposto, este trabalho investiga o processo de ensino-aprendizagem de língua, ou melhor, do letramento desenvolvido na escola pública municipal José de Ribamar da Silva em turmas do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e de pessoas da comunidade que tem relação com a escola. A escolha da escola se deu por ser uma instituição que atende grande parte da população do bairro Vila do BEC, em Timon, e por haver professores portadores de curso superior e mesmo assim ainda tem um dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município.

A questão da interação perpassa o conhecimento linguístico e atinge outros níveis, como por exemplo, o próprio processo ensino-aprendizagem. As dificuldades em se ter acesso a livros, a falta de hábito de leitura, a desmotivação do aluno em ler e o desempenho do professor são apenas algumas das questões frequentes no cotidiano educacional. Confluindo com essa realidade se insere na pesquisa as pessoas que fazem parte da escola e da comunidade, como pais e mães de alunos e o líder comunitário, todos esses ligados ao ambiente escolar.

Com o objetivo de analisar aspectos do letramento na escola de alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José de Ribamar e de moradores da comunidade, observou-se as atividades pedagógicas relacionadas com o ensino Portuguesa nas duas turmas do Ensino Fundamental. Verificou-se os aspectos de letramento escolar e do letramento social nas aulas de Língua Portuguesa e procurou-se identificar aspectos do letramento social presente das atividades de ensino e a influência da educação escolarizada nas práticas sociais da comunidade. A seguir apresenta-se o cronograma de ações que foram realizadas, sendo que as datas não contam como dias corridos, mas servem para mostrar o período de realização de atividades. As datas escolhidas foram os dias em que a pesquisadora tinha disponibilidade para comparecer à escola.

Quadro 2: Cronograma de atividades realizadas em campo no ano de 2014 e 2018

Período	Data	Ações
Toda quarta feira durante dois meses	05/março a 30/abril de 2014	Primeiro contato; Esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa
2 meses	05/maio a 30/julho de 2014	Acompanhamento das aulas do 6º e 9º ano
Turno vespertino	22.08.2014	Reunião de professores
Turno vespertino	13.07.2014	Reunião com os pais da escola
-	12.10. 2014	Conversa com uma das pioneiras do Bairro
-	13.11.2014	Reunião do Centro Comunitário
Toda quarta-feira	Fevereiro a junho/2014	Coleta de informações sobre o bairro e a escola
Primeira segunda feira do mês	Agosto a Novembro/2016	Coleta de informações sobre o bairro e a escola
Janeiro a junho de 2016	Primeiro semestre de 2016	Levantamento de dados sobre o bairro e a escola para complementar a pesquisa
Fevereiro a abril de 2018	Primeiro semestre de 2018	Levantamento de dados sobre o bairro e a escola para atualizar dados da pesquisa

Fonte: Autoria da pesquisadora

4.1 Eventos de Letramento e Eventos de Oralidade

As turmas que compuseram a pesquisa foram duas: uma de 6º e outra de 9º ano do Ensino Fundamental. Segue-se a descrição dos eventos observados nas aulas de Língua Portuguesa, sendo proposto que a escola trabalhasse de forma conjunta gramática, literatura e redação, sem uma divisão rígida de enfoques. Também se descreve eventos com pessoas ligadas à comunidade e que fazem parte do cotidiano da escola

Para se analisar os eventos estabeleceram-se categorias baseadas nos objetivos da pesquisa, na perspectiva de que um evento de letramento é sempre quando as pessoas se reúnem em situações que envolvam o entendimento de um texto oral ou escrito acontecendo em várias esferas e locais (MARTINS, 2009), estando o texto presente ou não. Bortoni- Ricardo (2004) também diferencia os eventos de letramento e de oralidade: aqueles estão apoiados em textos escritos, que podem ou não estarem presentes no momento da interação; já os eventos de oralidade se realizam nas conversas que não tem como apoio o texto escrito. Sabe-se que não há uma linha divisória, (BORTONI-

RICARDO, 2004) não há fronteiras demarcadas separando os eventos de oralidade dos eventos de letramento, ambos estão mixados, pois a palavra flui de um para outro na interação.

Pôde-se fazer uma divisão dos eventos apresentados na pesquisa: os eventos 1, 2, 3, 4 e 5 acontecem na sala de aula; os eventos 6 e 7 ocorrem na escola relacionada à fatos da vida escolar, mas não em situação de aula; e os eventos 8 e 9 acontecem na escola com pessoas da comunidade.

Quadro 3: categorias de análise

Objetivos Específicos	Categorias de análise
Observar as atividades pedagógicas voltadas para leitura, interpretação e práticas de letramento, relacionadas com o ensino de Língua Portuguesa em 2 (duas) turmas do Ensino Fundamental	O letramento escolar nas aulas de Língua Portuguesa, associado ao uso do livro didático e à prática pedagógica
Verificar aspectos de letramento social no letramento escolar.	Apropriação dos processos culturais e sociais nos eventos de letramento escolar
Identificar a influência da educação escolarizada nas práticas sociais da comunidade	Eventos de letramento na escola incluindo as pessoas da comunidade

Fonte: Autoria da pesquisadora

A descrição segue o modelo adotado por Favero et ali (2009), observando os turnos de fala, a estruturação das conversas e os participantes; as escolhas lexicais, as variedades escolhidas, o propósito da interação e o contexto da conversa. De acordo com o evento analisado, houve descritores se evidenciaram mais em alguns do que em outros.

EVENTO 1: Aula sobre afixos no livro didático do 6º ano

A turma tem 36 alunos, sendo a maioria meninas. A faixa etária vai de 11 a 15 anos. Essa aula, assim, como as os demais eventos teve 90 minutos de duração. A professora fez revisão para prova sobre afixos e utilizou o livro didático do Projeto Radix²³, que foi o livro adotado pela escola para o triênio 2014, 2015 e 2016.

(...)

²³ Informações técnicas sobre a coleção Radix de Língua Portuguesa:

<https://www.extra.com.br/livros/didaticos/ensinofundamental-portugues/projeto-radix-portugues-6-ano-5-serie-do-ensino-fundamental-ii-292700.html>

Professora A-*Vamo lá revisar agora...Primeira questão rapidinho (Muito barulho)... Posso começar?... Primeira questão... primeira questão... (Mais barulho, grande parte dos alunos conversa e não prestam presta atenção) ... O que é radical?*

Alunos - *Radical* (repetem sem entenderem ainda o questionamento da professora)

Professora A- *Vamo lá, primera questão.. eu expliquei pra vocês. Olha pa...pa...pa frente, gente... semana que vem já é a prova* (Muito barulho, professora bate na mesa)

Aluna 6a- *Cala a boca* (Grita).

A professora levanta a voz e começa a explicar. A turma se cala e começa a participar aos poucos, alguns alunos ainda estão dispersos, mas a professora é incisiva e persistente até que depois de alguns minutos o barulho quase não existe. No entanto, a distração dos alunos com outras coisas como mexer no celular ou conversar baixinho com os outros ainda é grande.

Professora A - *Lembra que eu falei no primero dia de aula o que era radical? É a parte da palavra que não muda, e dá pa sabê as palavras que pertencem a mesma família...*

Vamo lá...ferrr...ferro

Aluna 6b- *Ferrêro*

Aluno 6c –*Ferradura*

Professora A- *Muito bem. Então...então qual seria o radical?... É a parte que não muda* (A professora escreve as palavras ferro, ferreiro e ferradura e marca o radical) *Vamo lá... todo mundo... colabora, gente!*

Alunos- *É a parte da palavra que não muda* (Repetem 3 vezes)

Professora A - *Na hora da prova, a parte que não muda na palavra vocês vão chamar de que?*

Alunos – *Radical*

Professora A - *Muito bem, então vamos procurar o radical da palavra pedra*

Aluna 6c- *Pedrrr...*

Professora A - *Ótimo! Então vamo caracterizá dando exemplo*

Aluno 6c- *Pedreira, Pedregulho,*

Aluno 6d- *Predero* (A turma faz barulho e ri)

Professora A- *Não!* (Mais barulho e risadas)

Aluno 6e- *Pedrero*

Professora A- *Quase isso. O correto é pedreiro. Não se esqueçam que tem um “i”nessa... Agora vamo dar continuidade...*

A professora A trabalha com a repetição para a aprendizagem e a atividade foi toda respondida dessa forma. Ela deixa os alunos à vontade para participarem e perguntarem, sempre voltando a aula para o que está no livro. Há a separação entre o objeto do ensino e os gestos didáticos. Quando Carnin (2015) fala sobre os desafios enfrentados pelo professor, inclui o desenvolvimento de atividades relevantes para a aprendizagem e socialização. Não se questiona a relevância do conteúdo de aprendizagem, mas a maneira como a professora conduz a aula se torna repetitiva e monótona em vários momentos.

O tema abordado é importante, pois o aluno tem que ter acesso às normas da gramática, o que é inclusive respaldado por Antunes (2009). O problema está no distanciamento entre o que se ensina, o que traz o livro e a vivência do educando. O texto não deve apenas servir de pretexto para as aulas, estas devem ser construídas por todos os participantes (Carnin, 2015).

O letramento escolar, sendo um conjunto de práticas escolares de leitura e escrita, pressupõe também a interação e vivência do aprendido como prática de letramento, as marcas de oralidade dos alunos não são consideradas, como quando o aluno fala *predero* e a professora ignora, perdeu-se um momento de explorar porque, quem e onde se situam as pessoas que usam essa variante no cotidiano.

O aluno percebe que “errou” quando a turma começa a rir e gritar. A professora não para e continua com a correção do exercício. A palavra é poder (BAKTHIN, 2014) e no espaço escolar, a professora, que fica com a maior parte dos turnos de fala, deveria proporcionar uma análise sobre as palavras que estão em desacordo com a norma culta, mas o apego às lições do livro didático às vezes não dá espaço à reflexão.

Os aspectos de oralidade devem ser analisados também relacionados a escolhas lexicais. O que se destaca é a fala do aluno ao dizer que *predero* é exemplo de palavra com o mesmo radical de *pedra*. O aluno usa uma variante desprestigiada ao pronunciar daquela forma a palavra *pedreiro*. Isso mostra o já dito por Favero et al (2009), ao destacar que o modo do discurso é determinado pelo propósito da interação, a fala tende a ser mais formal em um contexto que exige formalidade e a fala informal está em contexto menos tencionados, no entanto, esse aluno, ainda não consegue fazer essas transposição entre momentos formais e informais; ou ainda, não conhece a maneira formal dessa palavra.

(...)

Professora A - *Vimos que as partes das palavras são prefixo, sufixo e radical*

Aluna 6f- *Professora, e o radicando?*

Professora A - *Não existe esse negócio não*

(...)

Nesse primeiro evento, expõe-se uma aula com foco na gramática. Bagno (2002) afirma que o ensino tradicional tem o objetivo de ensinar nomenclaturas aos alunos e Antunes (2009) cita que esse ensino de gramática é necessário para dar aos alunos o conhecimento das regras gramaticais que os mesmos usarão em situações formais.

Durante essa aula quase tudo se pauta no livro didático, sabe-se que o uso dele é necessário, no entanto, não é essencial, até pelo modo como alguns abordam de maneira imprecisa a diversidade linguística, inclusive mostrando as variantes da língua de forma estereotipada (FARACO, 2007) e caricatural, ratificando a violência simbólica (BOURDIEU,2001) ao deixar em segundo plano os aspectos históricos, geográficos, sociais e políticos que explicam essa diversidade.

A atitude, de ignorar a variante falada pelo aluno reforça ideias definidas por Bagno (2004) e Bortoni-Ricardo (2008), mostra que muitas vezes o que rege a aula é o professor seguir o cronograma imposto pelo plano didático, mas a práxis (ver p. 44) (FLEURI, 1990) mostra que é nesses momentos que o aluno pode desenvolver suas estratégias de aprendizagem letradas.

Outro momento que poderia ser debatido é quando o aluno 6f fala que o radicando é uma das partes que compõe as palavras e recebe uma resposta negativa da professora. Gramaticalmente o radicando é formado pela raiz e vogal temática, então o aluno trouxe uma informação nova que não foi considerada, o que traz o reforço do que já foi exposto, o docente tem a palavra e conduz a aula conforme as suas impressões, necessidades e formação. Confirmando o dito por Serra (2004), que para que o ensino possa representar a realidade do aluno é preciso melhorar a formação do professor.

Quando se observa os turnos de fala percebe-se que a professora domina a maior parte. A aula é expositiva e nessa situação discursiva ela dá espaço para os alunos responderem suas perguntas relativas à atividade. No entanto, há momentos em que a fala da professora é automática e sem reflexão, como no momento em que o aluno 6f pergunta

sobre o radicando. Vê-se que a professora tenta se aproximar da norma culta e exige essa aproximação do aluno, no entanto, tanto na fala da professora quanto na dos alunos os verbos aparecem com problemas de regência, como no trecho que ela diz “*Vamo revisar*” e “*Vamo dar continuidade*”, pois a forma de estruturação do verbo é diferente da fala culta.

O contexto de interação é inicialmente turbulento, mas depois de alguns minutos ele se torna mais calmo, até pelo ritmo que a professora impõe à turma, pois o propósito dessa interação por parte da professora é fazer com que os alunos compreendam o assunto estudado para que possam ter bons resultados nas provas.

De fato, mesmo com as instruções e recomendações dos PCN, a prática, apesar dos avanços em relação à metodologia de ensino, ainda se revela, por vezes, voltada a aspectos tradicionais nos quais o que interessa é que o aluno aprenda a ler, escrever e decorar as regras gramaticais, como se vê nos momentos desse evento 1. Isso sem levar em consideração o uso de integração e interação com a língua ensinada na escola, muito menos fazendo das aulas algo que o aluno verifique como aplicável em suas atividades cotidianas. A proposta de uma aula produtiva surge de atividades significativas, que acontecem quando uma atividade é um como desafio capaz de ser solucionado pelo aluno na interação com os demais e com o professor que favorece esse ambiente produtivo.

Professores e alunos necessitam ver de forma maneira crítica os enfoques de utilização do livro didático, sendo que o sabe do livro está vinculado ao texto, todavia, através do próprio texto é possível exercer diferentes práticas em sala de aula, partindo da proposição que os usos e formas da língua estão relacionados ao conhecimento e aos conceitos de letramento (STUBBS, 2002).O foco no letramento escolar consiste, então, conforme a situação descrita, na capacidade de dar ao aluno autonomia para entender os processos de ensino, fazendo do momento da aula espaço de aquisição de capacidades para explorar suas experiências fazendo-se relação entre o momento de estudo e suas vivências cotidianas (COSTA VAL, 2006)

EVENTO 2: Aula para a escolha de paródias na turma de 9º ano

A turma tinha 25 alunos frequentando regularmente, a maioria meninas e a faixa de idade dos alunos são de 14 a 17 anos. Nessa aula, a professora conduz os alunos

a fazerem paródias sobre a prevenção contra o uso de drogas. Tal ação faz parte de um projeto desenvolvido na escola nas turmas de 6. ao 9º ano.

Nesse evento os turnos de fala são divididos entre os alunos e a professora de modo que eles apresentem suas ideias quanto ao tema abordado e sobre a paródia, que é a proposta da atividade. As escolhas lexicais dos alunos revelam muito da fala que eles usam na comunidade e trazem o discurso de outros contextos para o diálogo com a professora, e a variedade que é falada por algum aluno, mas que não a agrada é rechaçada, mais uma vez mostrando a imposição de um falar de dominação imposto nos contextos de interação.

Segue-se a descrição:

(...)

Professora B _ *Gente, vamos dar continuidade ao nosso projeto. Já falamos sobre o uso das drogas e seus malefícios, agora quero que vocês se dividam nos grupos do sorteio pra ajudar vocês a fazer a paródia.*

(Barulho, as cadeiras sendo arrastadas)

Professora B - *Minha gente, eu não vou gritar não! Se vocês... se vocês não colaborarem vão ficar sem recreio...* (Uma aluna grita que não concorda). *Ah...vai sim... porque eu só libero (para o recreio) depois que a gente se organizar* (Pois os alunos ainda arrastavam cadeiras na sala e continuava o barulho, depois de algum tempo eles se aquietaram).

Aluna 9a_ *Nois já tá no ponto, fessora.*

Aluna 9b- *Nóis também já tamo no jeito!*

Professora B- *Então vou chamar o líder de cada grupo pra me explicar qual música foi escolhida. Tá?*

Em relação ao evento 1, há um espaço maior para conversa dos alunos entre si e com a professora. O propósito da aula contribui para a maior flexibilidade de conversa entre os participantes e o contexto desta se dá em grande parte na empolgação demonstrada em se escolher uma música para fazer paródia. Lembrando que paródia é uma linguagem moderna que muda as convenções e inverte seus significados (JOZEF, 1980). Isso quer dizer que a paródia é um gênero textual que imita outro, e no caso das paródias apresentadas, estas têm o objetivo de trazer uma informação nova através das músicas escolhidas pelos alunos.

A professora B tenta fazer escolhas linguísticas tão formais quanto professora A. Mesmo assim, observa-se a utilização de variedades não-padrão principalmente quando ela chama a atenção dos alunos ou fica irritada, como se vê quando esta usa o verbo “vamo”, esta monitora sua fala na construção dos diálogos, mas também usa expressões como “tá” para confirmar ideias. Enquanto os alunos em vários momentos usam da informalidade para falarem entre si por se sentirem à vontade para fazer tais escolhas lexicais. Já os alunos não monitoram tanto a fala, como mostra os exemplos: “*Nois já tá no ponto, fessora.*” e “*Nois também já.*” Pode-se observar outras palavras que mostram a informalidade na fala da maioria dos alunos, algumas tais como: “nois”, “profa”, “tá ligado”, “tamo”, entre outras variedades.

O contexto da interação é turbulento, não tanto quanto a turma do evento 1, mas ao contrário do evento já citado, em que com o decorrer da aula os alunos vão se adequando à aula e deixam de fazer barulho, nesse evento as conversas transcorrem durante toda a aula. A divisão em grupos e o que foi proposto na aula favoreceram essas conversas. Observa-se que há constantes repetições de palavras pela professora, que em certos momentos se mostra agressiva como maneira de controlar e demonstrar domínio sobre a turma. Veja-se um trecho em que a professora usa a repetição como reforço “*Minha gente, eu não vou gritar não! Se vocês... se vocês não colaborarem vão ficar sem recreio...*”

Os grupos conversam entre si com muita barulheira, discutem qual música fica melhor para a paródia. Depois de algum tempo os alunos chamam a professora para dizer qual estilo ou música será apresentado:

(...)

Aluno 9c- *Profa, pode funk ou rap?*

Professora B- *Melhor não, não... não acho legal*

Aluno 9c- *Deixa, profa!*

Alunos em coro- *Deixa! Deixa! Deixa! Deixa!*

Professora B- *Silêncio!... Olha, posso até deixá mas tem as condições... Pode ser?*

Aluno 9c- *Pode*

Alunos- *Pode!* (Falavam com euforia)

Professora B- *Nada de trechos com letras de músicas indecentes, tá?...Se não eu dou zero pro grupo todo.*

(Muitos gritos e palmas)

Aluno 9d- *A senhora vai vê... vai sê show...*

Aluno 9e- *Mandô bem 9c. É isso aí, nós vamo botá pra quebrá (Risos)*

Aluno 9f: *O da gente é o Victor e Léo, só falta iscolhê a música purqui tamu in dúvida*

Professora B- *Tudo bem*

Aluno 9f- *Tamu in duvida qual fica melhó*

Professora B- *Sem problema... não tem problema, o importante é fazê direitinho*

Aluno 9g- *Deixa cum nós... a gente vai arrasar, muleque! Hi, hi!*

Aluno 9h- *É isso ai, maluco, tá ligado, vacilão?*

Professora B- *Olha, pode parar com a palhaçada, não quero vocês falando desse jeito na mi'a. (A professora está visivelmente irritada). Aqui não é lugar... Entendeu?... Aqui não é... de malandro! Lugar de malandro!*

Aluno 9h- *Descupa, aê! Foi mal!*

Professora B- *Não quero esse linguajar aqui.. Mas ta bom! Quem mais já escolheu...*

(...)

Essa aula começa com a professora falando sobre o projeto que está sendo desenvolvido. A dinamicidade do tema proposto facilita a condução da aula e mesmo com alguns entraves esta se torna mais condizente com as propostas de letramento no instante em que se traz pra aula um tema que atinge diretamente essa faixa etária. Vê-se que quando o aluno chega à escola, é como se ele se esquecesse do que já tem de aprendizado, muitas vezes desconsidera-se o letramento do discente, e começa-se do zero quando não se preocupa-se com a realidade de quem nela se insere, pois entende-se que tudo já está pronto para o educando aprender, privilegiando-se a escrita e olvidando as vivências e experiências fora do ambiente escolar (CAGLIARI, 2009). Então, quando uma atividade se torna produtiva favorece modificações e transformações para o letramento, ao tentar desfazer a determinação ideológica que oprime os alunos (SOARES, 2004).

Num primeiro momento, se observa a organização da turma em grupos predefinidos e lança-se o tema da paródia que é sobre as drogas. O aluno 9c pergunta se pode ser um funk ou rap, pois são estilos familiares aos alunos e numa perspectiva do letramento, a escola é espaço para as manifestações das vivências dos alunos. Eles aprendem coisas novas mas também trazem ao ambiente escolar muito da realidade vivida (COSTA VAL, 2006), pois este valoriza os usos e funções sociais da língua.

Aqui também se sobressai a questão da cultura no espaço escolar (CANDAU; MOREIRA; 2008) nos aspectos múltiplos relacionados à língua, pois mesmo a professora não concordando com o estilo de música sugerido pelos alunos, sede ao perceber a insistência da turma, e trabalhando o que os alunos têm mais interesse, pode haver maior aceitação da tarefa.

O *funk* e o *rap*, comumente, são estilos musicais marginalizados, mas ao se abrir espaço na escola para essas músicas, volta-se à ideia de que a educação está ligada aos aspectos culturais, o que se torna desafio para a escola ao relacionar tais aspectos com o gosto dos alunos e suas preferências às práticas pedagógicas. E na música, como em outras atividades esses gostos podem se manifestar e serem inseridos nas atividades de letramento escolar.

Após os grupos se organizarem e decidirem qual música iriam parodiar, a professora dá algumas explicações:

Professora B- *Pois deixa eu explicar, então.. Então... Vamos trabalhar o tema enviado pelo ministério da educação... Vamos fazê uma peça e depois fazê um relatório pra enviar... enviar pra secretaria porque é um trabalho... e a gente...e a gente tem q enviar relatório pra secretaria. Então a gente faz o relatório... tá ouvindo, meninos? Sobre as drogas*

Aluno 9c- *- Isso é importante pra gente até saber é se desviá dessas coisas na vida da gente... É importante saber esses informes pra poder dizer não às drogas.*

Aluno 9e- *Falô! Ehhhh* (Os alunos agitados começaram a bater palmas e conversarem entre si).

A fala última do aluno 9c mostra seu ponto de vista sobre as drogas e a importância de saber se prevenir desse vício. O fato desse aluno ter mais vivência da escola faz com que ele possa socializar mais suas ideias através dessa prática de letramento, tendo um *feedback* por parte dos outros alunos. O aluno 9c faz escolhas lexicais aproximando sua fala da formalidade e dando ao dito maior respaldo. Ele consegue esse efeito, pois os colegas ficam agitados e batem palma pela exposição de seu ponto de vista condizente com o assunto abordado.

Quando o aluno 9c diz: *Isso é importante pra gente até saber é se desviá dessas coisas na vida da gente... É importante saber esses informes pra poder dizer não às drogas.* Muito se verifica sobre as práticas letradas, a educação, como já visto no texto, está ligada à cultura, sendo papel da escola relacioná-las. Mesmo a escola, e

consequentemente as aulas de Língua Portuguesa não dando conta desse caráter multicultural, abre-se espaço para que se alie cultura e escola, quando se ousa deixar o aluno manifestar seu pensamento relacionando o ensino com a demanda cultural (CANDAU, MOREIRA: 2008). Quando ele diz que é preciso se informar para não usar drogas, pode-se analisar a relação entre o que o aluno tem de vivência e isso mostra que a educação não seria, nos termos de Freire (1987), “bancária”, em que o aluno é um ser passivo que apenas recebe o conhecimento necessário em que o aluno se ajusta e se adapta às situações (ver p. 51), mas representaria um momento problematizador do que ocorre no cotidiano, pois o assunto abordado é algo que está presente nos contextos sociais de todos os participantes da aula.

Essa atividade contempla em parte o desafio da promoção da pedagogia da variação (FARACO, 2007), que não disfarça a multiplicidade linguística, mas que oportuniza os fenômenos variáveis no sentido que se vai além do que trazem os manuais didáticos trabalhados na escola, combatendo-se os estigmas linguísticos. Apesar de que se observa que o “erro” ainda é um momento de constrangimento e humilhação, a escola ao abrir espaço para o aluno construir seus diálogos pautados no que lhe foi sugerido e não imposto, se mostra mais próxima aos anseios dos alunos e à perspectiva de apoio às diferenças não só linguísticas, mas socioculturais e políticas.

Quando a professora diz: *Não quero esse linguajar aqui*, evidencia a relação que existe entre o modo que se exige que o aluno fale na escola e o que este aluno usa na da língua no cotidiano. A ênfase dada na fala da professora de que o espaço escolar não é lugar do que se considera erro mostra que as variedades faladas pelos alunos não são consideradas nem respeitadas, muito menos se aplica uma concepção de ensino que proporcione uma metodologia que privilegie as diferenças, e proporcione que a variação seja lugar de comunicação e interação dando-se visibilidade à oralidade e ao letramento..

A perspectiva dessa aula seria aliar escrita e fala, fazendo a intersecção entre ambas no momento da escolha e composição das paródias. Essa prática se realiza de fato, mas passa despercebida, todavia um ambiente que favoreça o conhecimento da escrita e da fala oportuniza a dinamicidade não apenas por estarem lá, mas por proporcionar uma o encontro dos falantes com a própria língua, fazendo desse momento a integração de práticas letradas (KLEIMAN, 2008).

Assim, numa perspectiva de letramento essa atividade estabeleceria a relação entre o contexto das práticas sociais dos alunos e a aula, que, desde o momento da

separação da turma em grupos à composição e posterior apresentação das paródias. E conforme Vóvio e Souza (2005), essa relação suscita uma reflexão sobre a participação ativa do educando na aprendizagem, evitando-se a homogeneização no ensino. Sendo assim, essa prática de letramento é um evento que dá forma a comportamentos, significados, valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e escrita.

Conclui-se que a língua se organiza e se estrutura de acordo com os grupos em particular de cada falante (COSTA, 2011) e que em cada lugar em que há a interação há um modo de interagir, no entanto, a escola é a proporcionadora do espaço de aprendizagem do aluno às multimodalidades. Existe a crença de que os professores têm que ensinar a língua materna para que os alunos possam vir a escrever melhor, jamais se relacionando o ensino à fala (NEVES, 2009), mas o que é necessário, como se observa na análise desse evento é dar maior espaço à língua falada, à valorização das práticas letradas externas à escola, pois através desses pontos se constrói o cidadão no sentido da apropriação de um espaço que já é seu, mas que o sistema escolar não oportuniza de maneira plena. Isso mais uma vez ratifica a distância entre a educação escolarizada formal e os aspectos culturais dos alunos e suas idiossincrasias.

EVENTO 3: Apresentação de paródias na turma do 9º ano

Na aula anterior, evento 2, a professora acompanhou a turma na organização da paródia sobre as drogas. Nesse evento 3, a classe foi dividida em 4 grupos para a apresentação. Contudo, para análise, nessa pesquisa, foram escolhidas duas paródias por se adequarem mais à proposta do projeto apresentado aos alunos.

Essa aula é a culminância do estabelecido no evento 2, analisado anteriormente. Neste os turnos de fala se alternam de maneira diferente porque aqui os alunos se preparam para as apresentações, a professora deixa os alunos à vontade para se organizarem e fazerem as apresentações, não havendo uma prevalência de sua fala como se observou no evento anterior.

O destaque se dá nas escolhas lexicais e nas variedades escolhidas pelos alunos, pois estes, apesar de no momento de interação entre si não se importarem com a monitoração da fala, no momento de apresentar as paródias observou-se que na escrita e durante as apresentações utilizaram um modelo formal e monitorado de interação. Pode-se depreender que isso ocorreu pelo fato dos alunos entenderem o propósito da escrita

formal, que é saber usá-la em ambientes formais, no caso, a apresentação. E por eles terem tempo de fazer revisão de sua produção textual antes de entregá-la à professora B.

O contexto das conversas nessa atividade é calmo, os alunos estavam apreensivos e até concentrados, mas houve conversas entre eles e com a professora, o barulho às vezes queria tomar conta, mas a aula foi bem mais tranquila e participativa.

(...)

Professora B- *Gente, vamos continuar com a apresentação dos grupos. Vamos tirar fotos e no final... das apresentações...quando for as apresentações, fazer uma exposição* (O grupo de 5 alunos se posiciona à frente da turma para apresentação, há uma conversa entre eles para ver como começariam, todos estavam nitidamente constrangidos e repetiam baixinho a paródia)

Aluno 9f- *Boa tarde...Tô com vergonha* (Risos)

Turma- *Boa tarde*

Professora B- *Boa tarde*

Aluno 9g- *Vamos fazer uma apresentação sobre a droga e seus efeitos, e....e... as principais causas que levam a pessoa a...a usarem esse tipo de droga. Eu vou trazer sobre o craque... O nome da nossa paródia é droga maldita, é uma cópia da música do Vitor e Léó, Cartas, falano sobre as drogas*

Os alunos começam a cantar (Vide Anexo A)
(palmas e muita gritaria)

Professora B- *Muito bem. Depois...ah..., depois do próximo grupo vamos pra casa*

Aluna 9b- *Vamo lá, povo!* (muito barulho)

O outro grupo se posiciona para apresentação, a professora pede para eles falarem sobre a paródia, eles dizem o nome, e depois de uma confusão inicial na organização do grupo, começam a cantar.

Aluna 9i- *Vamos lá apresentar a paródia que tem por título: Se liga!*

Grupo: *Se liga!*

Professora B- *Baseado na música de quem?*

Aluno 9b- *Da Anitta: Show das Poderosas... Vamo, gente! O nome é... o nome*

Aluna 9i- *Se liga!... O nome da música mermo...*

Professora B- *Pessoal, se organiza ai, por favor*

Aluna 9b- *Vamo começar* (Vide Anexo B)

O que se observa nas paródias é a capacidade de os alunos demonstrarem que são capazes de desenvolver, mesmo que de maneira superficial, um tema que foi debatido durante o desenvolvimento do projeto. Vê-se na execução dessa atividade a inter-relação entre a leitura e a escrita. Também se percebe traços de oralidade empregados na produção das paródias, pois tem aspectos que há intersecção entre escrita, leitura e fala. Essa atividade é um momento em que se oportuniza a dinâmica do encontro dos falantes com a língua integrada às práticas letradas (ROJO, 2008) que os alunos têm um peso nesse processo por interferir na construção da leitura a escrita como prática discursiva, relacionando oralidade e escrita, como no trecho a seguir da Paródia A:

Droga, droga maldita, dona da minha vida, se você se fosse como eu ficaria?

Mas você agora domina a minha vida.

Oh, Senhor a droga me domina, mudou a minha vida, levou a minha vida.

Levou a minha vida logo a se acabar, sinto o seu cheiro vou te procurar, madrugada de terror que não vai acabar (Vide ANEXO A).

Observa-se que os alunos escrevem de acordo com a norma culta, obedecendo aos aspectos de concordância, regência e de convenção de escrita, mesmo que durante a apresentação nem todos do grupo tenham conseguido cantar dentro desse padrão formal apresentado na escrita da paródia.

Uma das poucas dificuldades apresentadas em relação a escrita da norma culta está na falta da vírgula nos trechos *Oh, Senhor a droga me domina*. Senhor é vocativo, então, conforme as regras gramaticais deveria vir intercalado por vírgulas. E a outra dificuldade está no trecho *sinto o seu cheiro vou te procurar*, neste caso como não há a conjunção que foi omitida entre as duas orações (poderia ser *por isso, então*) deveriam também estar separadas por vírgula. No entanto, esses são dificuldades ou diferenças que não comprometem o entendimento do texto.

Vê-se a habilidade do grupo em compor um texto dentro do padrão formal de escrita, distanciando o texto da oralidade dos alunos, no entanto, é importante ressaltar que a oralidade às vezes é vista de forma equivocada, e isso é transmitido pros alunos (Antunes, 2009), que se distanciam de aspectos da fala em textos que caberiam mostrar traços dessa oralidade, devido à maneira como a mesma é mostrada na escola: como uma infração às regras, sem um contexto de aplicação ou observância aos aspectos de sua realização.

A última paródia apresentada foi a da canção da cantora Anita: *Se liga!*

*As drogas não ajudam na vida de ninguém
Por isso não se arrisque cair nessa também
Não quero minha vida, não quero na escola
Não quero no meu bairro. Não vem com conversa mole*

Nesta, assim como na paródia analisada anteriormente, os alunos escreveram usando a língua padrão com poucas diferenças gramaticais. Nessa observa-se a falta da preposição *a*, no trecho *Por isso não se arrisque cair nessa também*, mas assim como na paródia analisada anteriormente essa diferença de escrita da norma culta não prejudicou o entendimento da ideia, podendo ser um aspecto de oralidade marcado no texto escrito. Mais adiante, na construção *Não vem com conversa mole*, a palavra *mole*, nesse contexto claramente se configura como uma variedade equivalente à palavra *fiada*. Esta última seria mais formal que aquela.

A professora media as apresentações, mas, no entanto, falta o debate sobre o tema. Poderia ter sido explorado o processo de composição, o motivo da escolha da música parodiada e até mesmo o gênero paródia poderia ter sido apresentado de forma didática, não para os alunos decorarem, mas para entenderem de forma prática outras diversificações desse gênero.

Mesmo sem a professora explorar os aspectos já mencionados sobre escrita, fala e leitura, o objetivo da aprendizagem se configura nessa atividade relacionada às práticas escolares de participação do aluno. Falta, no entanto, a percepção deste como mediador (Kleiman, 2006), mesmo sendo produtor do texto, ele não se apropria do mesmo. Fato observado durante as apresentações, que em alguns trechos, apresentaram-se como um estranhamento para os alunos, materializado na dificuldade de ler algumas palavras e construções frasais.

Segundo Kleiman (2006), alunos e professores são mediadores do processo ensino-aprendizagem, e como tal, o professor se mistura aos modos diversos de conceber, entender e analisar o mundo ao redor, a partir da verificação dos modos variados de usar os próprios instrumentos de dominação para se fazer uma atitude consciente (KLEIMAN, 2006). Por isso, atividades como essas, com um tema relevante sobre as drogas, pede uma tomada de posicionamento da prática pedagógica de forma consciente, dando abertura para a prática social através da representatividade.

Se os alunos conseguem compor um texto dentro do padrão formal, como os apresentados, as aulas de língua cumprem seu papel de fazer o aluno usar a norma padrão.

O problema está na não vivência dos outros aspectos da língua, do não-padrão, como se fosse outra língua que quando se faz atividade da escola esquece-se que existe, pois já esta claro e estabelecido que não faz parte do que o aluno deve aprender . Fato esse observado por Antunes (2009), ao mostrar a ideia contrastiva entre a língua escrita, que seria lugar de padrão uniforme, correto e invariável; opondo-se à fala, que é apresentada erroneamente nas aulas como lugar de relaxamento e, portanto, não interessante para a aprendizagem, por abarcar que se chama desvios da língua. No entanto, sabe-se que a modalidade da língua têm suas variações que se configuram a depender do contexto de utilização, devendo-se haver de fato, para uma aprendizagem significativa uma relação entre as escolhas lexicais, as variantes utilizadas e os aspectos sintáticos empregados tanto na fala quanto na escrita. (KLEIMAN, 2008; CONCEIÇÃO, 2009; e TFOUNI 2010)

As apresentações foram proveitosas, na medida em que se percebeu a capacidade dos alunos desenvolverem o tema proposto, no entanto, muito poderia ter se questionado. Poderia ter sido falado sobre o processo de criação das paródias ou se os grupos já haviam tido experiências parecidas, através de uma prática letrada. Erickson (1989), ao discorrer sobre a vivência dos grupos, diz que os participantes constituem um currículo prescrito, isso quer dizer que, tanto professores quanto alunos dividem experiências e buscam significado através de suas ações políticas, pedagógicas e culturais, e atividades como essas são oportunas para o compartilhamento de experiências.

Perde-se mais uma vez a oportunidade de mostrar a importância dos aspectos da oralidade e o conhecimento das variedades dos alunos. No caso dessa atividade, seria o momento de oportunizar, através do diálogo e das paródias, o lugar de mostrar como os aspectos trazidos por eles são importantes e contribuem de maneira profícua para a aprendizagem e interação (CAVALCANTE; MELO 2006), fazendo-se uma relação entre o letramento social e letramento escolar.

É tradição das escolas ensinar a norma padrão (BAGNO, 2002), mas o objetivo do ensino de língua materna, conforme Travaglia (2009) é desenvolver habilidades diversas, entre elas desenvolver a competência comunicativa, que seria a capacidade do falante compreender textos e usá-los nas interações (ver p. 59), levando o aluno ao domínio da norma, ensinar a variedade escrita e reconhecer a língua como instituição social.

Travaglia (2009) afirma que à escola não cabe somente ensinar a norma culta, mas é dado ao aluno a oportunidade de dominar essa norma e também outras variedades.

Destaca-se também a língua escrita, e nas duas paródias apresentadas há essa preocupação de aproximação à norma. Diante disso, percebe-se que os alunos entendem essa diferença entre as variedades, pois na fala dos mesmos antes das apresentações não se vê a formalidade encontrada na escrita das paródias, mas os alunos já conseguem fazer a mudança de acordo com essa situação comunicativa.

Conclui-se que se deveria explorar mais a capacidade comunicativa dos alunos, mas a oportunidade de mostrarem sua vivência no processo de composição das paródias já é um grande espaço para que esses mostrem sua cultura através das práticas de letramento. Na segunda paródia, inclusive, são citados os espaços de circulação dos alunos: a escola e o bairro, fazendo um elo com o letramento social.

EVENTO 4: Aula de interpretação de texto no 6º ano

Essa aula apresenta a leitura e interpretação da canção Saudosa Maloca (Vide Anexo C), que se encontra na página 142 do livro didático dos alunos, Projeto Radix. Nesse evento os turnos se alternam bastante, com predominância da fala da professora conduzindo e impondo ritmo à aula. Comparando-se com o evento 1, pouco se mudou no que diz respeito à situação discursiva, pois a professora dá oportunidade para os alunos intervirem, porém, os questionamentos se apresentam de forma limitada e o que se segue é somente relativo à atividade de leitura e interpretação.

A professora se prende às questões do texto e muitas vezes responde sem fazer reflexões. Um texto, como o da canção apresentada, proporciona questionamentos concernentes à classe social, escolaridade, variedade linguística e outros itens relacionados à interdisciplinaridade, como a estatística de desabrigados e problemas sociais, enfoques que poderiam ter sido propostos pela professora, proporcionando graus de letramento sempre maiores e propiciando uma prática letrada relevantes aos aspectos e vivências da turma.

É a partir dessa exposição que se chega ao que Bagno (2002) diz sobre o objetivo da escola, que não é apenas ensinar regras da gramática, mas conduzir o aluno a graus de letramentos cada vez maiores e desenvolver habilidades e comportamentos que favoreçam as capacidades de leitura e escrita. No momento em que o aluno dá respostas que a professora não espera, seria a oportunidade de propor situações de uso real das variedades falada por ele.

Como no evento 1, o início da aula é turbulento, e com o decorrer da atividade os alunos se tornam mais participativos. Algo a se observar é que os alunos inicialmente abrem o livro, alguns acompanham e outros ficam conversando e fazendo muito barulho, depois, conforme os questionamentos feitos, alguns vão se integrando à atividade:

(...)

Professora A- *Antes da gente lê o texto, olhem aí o vocabulário ao lado do texto. O que é Maloca?*

Aluna 6h- *Casa véa*

Professora A - *É o famoso casebre... Acompanhem na página 142... se não acompanhá... a leitura do texto não vai conseguir acompanhá... Abre o livro, se vocês não colaborarem não vou conseguir fazer a leitura do texto... Hoje com a zoada tá difícil*

Nesse primeiro momento, a professora tenta organizar a sala e chamar a atenção dos alunos para a aula. Ela começa fazendo um questionamento sobre o significado de *maloca*. O aluno *6h* diz *casa véa*, em tom de brincadeira, o que irrita a professora. O letramento escolar está ligado à capacidade de ler e escrever, no entanto, essa capacidade não se restringe somente a escrever ou a falar a língua formal. A *maloca* se encaixa como casa vea, feia, pobre, mas isso não foi levado em consideração.

Leitura e a escrita estão ligadas à cultura (MOLLICA, 2007), quando o aluno diz *casa véa* revela o prisma linguístico de como se chama certas moradias e também contempla a pergunta feita pela professora, pois o aluno entendeu o significado. O que muda e deveria ser observado é a integração da variante culta e as outras variedades no contexto escolar, como o caso do aluno ao responder corretamente, mas não de acordo com o que a professora queria ter ouvido, ressaltando-se que toda prática social se encaixa na dimensão cultural, (TFOUNI, 1994).

A leitura foi feita de forma rápida pela professora e posteriormente seguiu-se à resolução das questões de interpretação de texto. Não se parou para fazer uma reflexão, para captar as impressões dos alunos ou mesmo fazer-lhes questionamentos sobre o entendimento da leitura. A seguir há a descrição da correção das questões de interpretação da canção.

(...)

Professora A - *Pessoal, esse texto aí... que tipo de texto é esse...? É uma narrativa, é um poema...? Que tipo de texto, de texto é esse?*

Aluna 6a- *Um poema*

Professora A - *Um poema...é um poema. Vocês perceberam que é um poema escrito em versos, né isso? Ramo falou da linguagem desse texto? A linguagem...a linguagem.. é uma linguagem padrão...? norma culta do dicionário ou uma linguagem bem popular mesmo?... de quem não tem instrução?*

Aluna 6j- *Popular..*

Professora A- *Popular, né? De quem não tem instrução.... Quais foram as variações...? Vamos fazer um tracinho embaixo das variações, das palavras que não estão na norma padrão. Anota aí no caderno as palavras, vamos lá. Pegue o caderno aí. Vamos ver quais palavras fogem do padrão culto. Na primeira estrofe tem palavras grafadas de maneira incorreta?*

Aluna 6b- *Tem*

Professora A -*Qual palavra?... Sinhô, né não?*

Aluno 6c- *Sinhô.*

Professora A - *Você observa que ela tem acento circunflexo, e é R no final: Sinho. Na segunda estrofe vocês percebem alguma? Contá, né isso? Coloca aí a palavra contá tbm*

Aluno 6c- *Isso*

Professora A - *Na terceira estrofe aí, no terceiro verso tem alguma?*

Aluno 6c- *Está*

Professora A - *Não está... está correto, de acordo com o padrão culto, né... tá correto. Mas alguma? Mais pra baixo... tem...tem mais alguma aí?*

Aluna 6a- *Edifício*

Professora A - *Não, Edifício não, está correto. Tem mais alguma?*

Aluna 6a - *Arto*

Professora A - *Isso, arto é alto né? Arto, arto. Ele que dizer alto. Bota aí a palavra arto*

Aluno 6j- *Arto, alto*

Aluno 6l- *Na outra tem veia, veia. Bota aí veia*

Professora A - *É velha...*

(...)

Essa sequência de respostas e perguntas são os exercícios de interpretação sobre a canção, observando-se que a Sociolinguística possibilitou os estudos de variação linguística, considerando que os usos reais da língua tornam-se parte do currículo escolar corroborados

pelos PCN (1997). Analisando os aspectos sociais e culturais, o estudo das variações influencia a mudança das metodologias ao se trabalhar a língua, partindo-se do princípio de que as mudanças são próprias da língua e devem ser observadas e analisadas (CEZÁRIO; VOTRE, 2015). Diante dessas afirmações, ao se analisar o trecho dessa aula no 6º ano, vê-se que o livro didático, de onde foi tirada a atividade desse evento analisado, acompanha as tendências da mudança em relação aos conteúdos e metodologias na atualidade, no entanto, o trabalho que se faz fica aquém das possibilidades que um texto pode suscitar durante a aula, pois a professora não dá oportunidade para o diálogo. Permanece-se no processo de perguntar e responder sem reflexão sobre os temas abordados na canção.

(...)

Professora A- *Tão anotando as variações aí? Vocês colocam do jeito que tá aí*

Aluno 6d- *Professor mas tá errado*

Professora A - *Não tá errado... não está de acordo com a norma culta.*

(...)

Professora A - *Vei, homi, né? Tem mais uma aí*

Aluna 6a- *Quais*

Professora A - *Olha o jeito que ele falou quais. Grafem do jeito que tá aí*

Aluno 6l- *Fumo*

Professora A - *Essa é muito comum também: fumo... Só lembrando... quem usa normalmente esse tipo de linguagem... vocês observam quem que é o falante desse tipo de linguagem? É uma pessoa que tem grau de instrução? quem foi educado ou quem não teve acesso à educação?*

Turma- *Quem não teve aeeeeesso*

Professora A - *Então quem não teve acesso fala como? Mais embaixo tem*

Aluno 6c- *Tauba*

Professora A - *Isso,tauba. Quem não teve acesso à educação fala tauba*

Aluno 6d- *Taúba*

Professora A - *Não, tauba, não tem acento... O que mais chama atenção no texto?... Nós acabamos de ver... Acompanha o livro, pessoal... O que mais chama atenção no texto?... A linguagem utilizada*

(...)

Professora A- *O que está falando esse texto...rapidinho aiiii, silêncio*

Turma- *Saudosa maloca*

Professora A- *De despejo, gente!.. Despejo... é o que acontece todo dia nas grandes cidades*

Aluna 6b- *A história deles*

Aluna 6i- *O dono vem, manda eles embora... Toma conta do terreno pra fazer um prédio.*

Professora A- *O que mais chamou atenção de vocês no texto?Heim... A gente viu bem no comecinho da aula... O que é, gente? Na opinião de vocês*

Aluna 6d- *O que o personagem fala.*

Aluna 6b- *A linguagem utilizada*

Aluno 6e- *Eu copieei isso bem ai*

(...).

A música *Saudosa Maloca* suscita o trabalhar as variantes, a linguagem, a escrita formal, e as relações de poder na sociedade. Quanto à variedade falada pelos personagens, a professora faz um levantamento de palavras estigmatizadas, não observando como é a escrita formal das mesmas. No que concerne à escrita, faltou abordar a escrita da música, que usa da licença poética e emprega variedades estigmatizadas não aceitas em situações formais. Também se poderia explorar o aspecto cultural do porquê dos moradores da maloca terem sido expulsos de seu lar.

Os PCN apresentam a leitura e a escrita como formas complementares no letramento a escrita e a fala se influenciam mutuamente e assim as aulas devem proporcionar reflexões sobre tais influências, pois a reação que se estabelece com a língua não é mecânica, mas contextual, pois os falantes são influenciados e influenciam através da interação. Isso se difere do ensino tradicional da língua em que se privilegiava a gramática e suas normas de “bom uso”, em detrimento da análise interacional existente entre o falante e a Língua.

Essas perspectivas trazidas para a sala de aula, para o livro didático e para a formação do professor pressupõem mudanças e dinamicidade quanto ao acolhimento do falar do aluno e dos aspectos socioculturais que se envolvem na relação deste com sua variedade de fala e também com aquela que a escola apresenta.

A cultura, como visto, tem influência sobre o que se aprende e se ensina, porque ela determina na língua o que é de prestígio e o que é estigmatizado, fato observado durante anos em que o ensino de língua se configurou, como discorreu-se anteriormente, lugar de aprender, pois o aluno supostamente fazia mal uso da língua e era na escola que ele iria aprender a verdadeira língua portuguesa sem erros e sem idiosincrasias que supostamente atrapalhariam a comunicação, até porque a língua não era tida como lugar de interação, mas sim de expressão do pensamento e dessa forma, deveria-se compreendê-la, além na necessidade de aquisição do domínio da linguagem formal porque só assim se poderia ter acesso aos bens culturais de forma plena (GEE, 2008).

As concepções de ensino e de gramática adotadas pelos PCN proporcionam uma nova configuração metodológica de ensino que privilegia as diferenças. Nesse sentido, a variação deixou de ser lugar de erro e passou a ser lugar de comunicação e interação dando visibilidade à oralidade e ao letramento escolar e social.

As mudanças na sociedade mudaram a maneira de se relacionar e de interagir das pessoas na escola. Dessa maneira, o letramento também adquiriu novas perspectivas e possibilidades. Nesse prisma, Antunes (2009) propõe a relevância que tem o estudo da língua oral e suas formas variadas, objetivando possibilitar ao aluno o domínio das práticas de possibilidades de interação através da língua escrita e falada. Dessa forma, a análise desse evento 4 nos leva a refletir que ensinar a linguagem oral não quer dizer trabalhar a capacidade de fala, mas dar suporte para o domínio discursivo para ser aplicado na vida cotidiana, no entanto, numa atividade como essa, que se mostrou mecânica e repetitiva, pouco se aproveita para os fins para os quais foi proposta.

Ao se observar o desenvolvimento dessa aula, entende-se o que diz Bortoni-Ricardo (2008), que o que se questiona não é o aprendizado dos aspectos formais da língua, que a escola já o faz, mas a necessidade de estimular o conhecimento das variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula seja um lugar democrático de ampliação das multiplicidades e formas de uso da língua.

A canção *Saudosa Maloca*, que trata da vida de pessoas que não tiveram acesso à escolarização formal é o momento oportuno para, nas palavras de Bagno (2002), observar um laboratório vivo de pesquisa do próprio idioma em suas formas variadas. Contudo, devido ao preconceito que existe em relação aos dialetos não-padrão e a maneira mecânica e repetitiva como a professora conduz a atividade, a possibilidade de impactar de alguma forma nessa interação é pequena.

Bagno (2002) afirma ainda que o ensino tradicional limita-se à aquisição da leitura e da escrita para depois se passar ao processo de incutição das nomenclaturas da gramática tradicional. Tal modelo engessa a progressão dos alunos frente à capacidade de aprendizagem que o mesmo tem e às possibilidades que uma interação no ambiente escolar proporciona. Uma visão de ensino que considera não apenas os aspectos formais, mas a capacidade de interação e integração com a língua, resulta numa infinidade de possibilidades para que se exerça práticas cidadãs nos diversos grupos sociais em que se atua.

Conclui-se, portanto, que o ensino deve possibilitar o conhecimento mais preciso acerca das variedades sociolinguísticas, se tornando, nas palavras de Bagno (2002) laboratório sobre o próprio idioma, mostrando suas múltiplas formas e usos. As aulas, então, devem ter um significado real mudando a maneira de se relacionar e interagir das pessoas na sociedade e também na escola, a partir desse letramento que também adquiriu novas perspectivas e possibilidades. Partindo dessas observações, o modo como a oralidade é tratada merece consideração à medida que se vê uma não didatização, não no sentido de analisar textos com traços de oralidade, mas de fomentar tais traços às aulas, pois mesmo com maior espaço de fala para os alunos dados pela Professora B, ainda existe a omissão da fala como aspecto a ser trabalhado. Finaliza-se, observando Marcuschi (2002), que analisa a visão equivocada da oralidade não ser tema das aulas de língua materna partindo da ideia de que ainda há uma crença de que os usos orais da língua estão tão presentes no cotidiano e por isso os mesmos não precisam ser estudados, nem abordados nas aulas.

EVENTO 5: Leitura para a de Gincana no 9º ano

Nessa aula, a professora usou um texto da página 78 do Projeto Radix (Vide Anexo D) para discutir com os alunos sobre pessoas com necessidades especiais, mais especificamente pessoas surdas, o que seria um dos temas abordados da gincana cultural da escola, que aconteceu duas semanas após essa aula. A turma lê o texto e posteriormente fala-se sobre a gincana, após a leitura um aluno foi escolhido por voto para representar a turma na leitura durante aquele evento. O voto foi secreto, eles anotaram num pedaço de papel e entregaram à professora no término da aula.

(...)

Professora B- *Bora lá. Vocês tem que entender o texto. Tudo vai de vocês entenderem o texto*

Aluna 9b- *Viu, fulana*

Aluno 9c- *Onde é que ta?*

Aluno 9a- *Marmaria... Professora, e a votação?*

Professora B- *Silêncio*

Aluna 9b- *Mia fia, o voto é secreto, fulana. Não tente...*

Professora B- *Primeiro vamos fazer a leitura desse texto bem ai, o texto relacionado aos portadores de necessidades especiais*

(...)

Professora B- *Quem gostaria de começar fazendo a leitura desse texto?*

Aluna 9j- *Eu*

Aluna 9b- *Eu, fessora*

Aluno 9c- *A Aluna 9j*

Professora B- *Ta bom... Aí depois eu gostaria de receber os votos. São secretos, tá?... Comece fulana... O texto fala de pessoas que tem um problema, portadores de deficiência na escola e na nossa sociedade... Começa Aluna 9j*

Os turnos de fala se alternam entre a professora e os alunos, sendo que cada aluno que quis voluntariamente pôde participar. Envolver os alunos em atividades que favoreçam a leitura vai além da priorização de conceitos, pois o trabalho com a fala compreende escutar e analisar a língua falada como evento de letramento em atividades significativas. O que se observou no momento da leitura é que os alunos que se disponibilizaram se sentiram à vontade para fazê-lo. Deve-se, no entanto, dar oportunidade para que aluno perceba que pode e deve fazer uso das práticas de leitura utilizando a linguagem em situações comunicativas formais e informais (BRASIL, 1997). Contudo, não é somente pôr os alunos para lerem, mas planejar uma ação pedagógica que garanta na aula a sistematização e reflexão sobre a língua através da abordagem dos temas das leituras.

Quando se sugere a votação a aula se configura como espaço de manifestação de ideias e culturas, na perspectiva da multiculturalidade (CANDAU; MOREIRA, 2008) como comprovação da nova forma de se conceber a escola pública, que se caracteriza como lugar de expansão do direito democrático e local de confirmação de como a sociedade contemporânea concebe o cidadão, dando espaço para a plurissignificação advinda dessa nova maneira de se considerar a instituição escolar como lugar não somente de reprodução da sociedade, mas primordialmente de transformação e justificação dos conceitos implícitos nas ações executadas e estabelecidas nesse ambiente.

Quanto à estruturação das conversas, ela se dá baseada no tema da gincana e no que foi proposto pela professora. Os alunos estão integrados, pois a participação faz com que isso lhes chame a atenção e que despertem a vontade de estar à frente das ações sugeridas pela professora. Há alguns alunos dispersos que não demonstram interesse pela atividade, mas são em número menor em relação aos outros.

O diferencial dessa atividade talvez esteja no espaço dado aos alunos de compartilharem suas ideias sobre as tarefas, mesmo que em alguns momentos eles não cheguem a um consenso sobre o que fazer e como será realizado o que a professora

propôs. O fato da turma se integrar, querer articipar e se interessar na atividade proposta no momento posterior à leitura estabelece que uma mudança ou inovação na aula suscita uma prática de letramento que possibilita aos alunos debaterem e socializaem as ideias que surgem nessa interação. É o que pode se depreender no trecho a seguir:

(...)

Professora B- *No texto fala sobre só um tipo de deficiência, mas tem a visual, os surdos... /Por exemplo, os surdos têm que ter material diferenciado. Se um surdo tivesse aqui no meio de vocês ele não entenderia... a linguagem... a gramática dele é diferente. Teria que ter um professor pra traduzir pra língua dele...*

Aluno 9d- *Os gestos'*

Professora B- *Exatamente... Então na página 78 tem várias questões referentes a esse texto para vocês responderem... Fim de semana estudem, se preparem pra gincana*

Aluna 9b- *Isso... Tem também um feriado... Dá pra gente organizar tudo*

Professora B- *Também quero receber as atividades... Antes de sair me entreguem os votos*

Aluna 9j- *E como faremos*

Aluna 9a- *Vamo dividir... aí a gente estuda*

Aluno 9h- *Estuda*

Aluno 9c- *Tu não estuda nada*

Aluno 9e- *Eu estudo sim, rapá*

Aluno 9f- *Quem tem ideia?*

Aluno 9g- *A gente divide professora*

Professora B- *Não... Vocês vão responder o exercício*

Aluno 9h- *Eu te disse, bocó, que a gente ia ter que responder*

Aluno 9d- *Pode ser em grupo?*

Professora B- *Pode responder em grupo, mas eu vou receber individual... Vou... vou... de cada um. Entendeu? Vou receber de cada um...*

Aluna 9b- *Então não pode ser em grupo?*

Professora B- *Pera que vou explicar... Vocês podem ser reunir pra responder, mas vou receber o caderno de cada um, entendeu?*

Aluno 9d- *Tá vendo, otário... Eu te disse que ela não ia deixar... Teimoso*

Professora B- *Então... Em.. Silêncio... Assim, na próxima aula... na próxima aula eu recebo no caderno e a gente discute.*

Turma- *Ta bom*

Professora B- *Não vamos fazê feio, vai ter alguma coisa na gincana sobre as pessoas com necessidades especiais.. O voto... o voto.. me entreguem agora...*

(...)

A professora faz leitura compartilhada coma turma, o que e um bom momento de compartilhas as práticas letradas cotidianas, na qual cada aluno que quis, voluntariamente, leu um parágrafo. Esse tipo de leitura mostra um grau de letramento

cada vez maior possibilitado pela escola (BAGNO 2002), pois o letramento proporciona o desenvolvimento de um conjunto de habilidades relacionado à leitura e a escrita num espaço escolar que não se destina somente a ensinar, mas favorecer o uso de tais em situações específicas de uso, fato esse reforçado com o voto para escolher quem leria durante a atividade da gincana, dando-se oportunidade a todos que quiseram participar. Esse estímulo desperta na turma interesse na gincana e também faz com que se comprometam em estudar para entregar as atividades, discutido como fariam a atividade proposta:

Aluna 9j- *E como faremos*

Aluna 9a- *Vamo dividir... aí a gente estuda*

Aluno 9h- *Estuda*

Aluno 9c- *Tu não estuda nada*

Aluno 9e- *Eu estudo sim, rapá*

Aluno 9f- *Quem tem ideia?*

Aluno 9g- *A gente divide professora*

...

Aluno 9h- *Eu te disse, bocó, que a gente ia ter que responder*

Aluno 9d- *Pode ser em grupo?*

Apesar de a escola ter o caráter de fazer, por vezes, com que todos sejam iguais, no sentido de criar sujeitos conformados, a mesma, em certo momento, produz seres que questionam essa maneira de aprender (FREITAG,1999). Assim, muda-se de maneira gradual o ambiente em que se vive e então a escola passa a ser lugar onde prevalecem as diferenças e ao mesmo tempo reina a igualdade através da liberdade que é dada ao aluno de se expressar e de se vê sujeito de sua aprendizagem através das práticas de letramento. Por isso, atividades que favoreçam o compartilhamento de ideias, a discursão, a interação e a divisão de experiências são oportunas para tal.

Quanto à interpretação, a turma tentou acompanhar o entendimento da professora sobre os questionamentos:

Professora B- *No texto fala sobre só um tipo de deficiência, mas tem a visual, os surdos... /Por exemplo, os surdos têm que ter material diferenciado. Se um surdo tivesse aqui no meio de vocês ele não entenderia... a linguagem... a gramática dele é diferente. Teria que ter um professor pra traduzir pra língua dele...*

Aluno 9d- *Os gestos...*

A professora B na sua fala mostra as diferenças entre a língua do surdo e do falante, e um dos alunos usa o termo *gesto* ao se referir aos sinais usados pelos surdos. Abordar esse tema representa quebra de paradigmas preconceituosos quanto às pessoas

consideradas diferentes, e isso tem a ver com os aspectos culturais vinculados ao processo de ensino relacionado ao que é desenvolvido na escola.

Ao aliar um dos assuntos que seriam abordados na gincana com a aula, favoreceu-se a possibilidade de aprendizagem voltada para uma concepção de ensino e de gramática adotada pelos PCN ao ser proporcionado um ensino voltado para a realidade que se configura o espaço escolar na perspectiva de acolher a todos os alunos com suas particularidades.

EVENTO 6: Reunião e planejamento das professoras com pedagoga da escola e uma técnica da secretaria de Educação

As professoras se reuniram para discutir sobre o andamento das turmas e sobre as aulas junto com a supervisora e uma técnica da secretaria de educação para se fazer um projeto na tentativa de melhorar o desempenho, o rendimento e a aprendizagem na disciplina de língua portuguesa, pois a escola, no exame municipal (e nacional), tinha tido um resultado muito aquém do esperado. A reunião aconteceu na escola, em um horário previamente agendado pela secretaria de educação.

As duas professoras dão aula de português nas turmas de 6º ao 9º ano. A professora A ministra aula nas turmas de 6º e 7º ano; e a Professora B, nas turmas de 8º e 9º ano.

Nesse evento, os turnos de fala alternam-se na maioria do tempo entre as professoras. Participaram da reunião a pedagoga da escola e uma pedagoga da secretaria de educação do município que estava supervisionando a construção do projeto. As variedades escolhidas entre as participantes é o mais próximo da norma padrão, havendo, mesmo nos momentos de descontração um monitoramento da fala. O contexto da conversa é tranquilo e assim segue até o final do encontro, no entanto, a professora A sempre se apresenta mais ríspida em relação aos alunos.

(...)

Professora A- *Até que agora a turma é boa (6º ano). Eles leem direitinho. O problema é que eles não têm a preocupação com o uso da linguagem e já falei diversas vezes sobre isso... que isso é importante pra aprendizagem deles*

Professora B- *Toda hora tô falando: gente, não é ir no banheiro, é ao banheiro (risos). Ai agora só tô deixando sair quem diz correto. Então tem uns que já aprenderam...*

A Professora A mostra certa indignação quando se refere ao fato de que os alunos não têm preocupação com a forma de linguagem (ela se refere ao termo linguagem como sendo sinônimo de norma culta) enfatizando que sempre reforça a importância dos mesmos saberem fazer uso dessa linguagem, mas o objetivo da linguagem, na perspectiva do letramento, quando ligada às práticas escolares é a participação do aluno de forma plena independente de como este faz suas realizações linguísticas e não como a professora expõe, que é obrigá-los a seguirem as normas gramaticais. O fato da professora B deixar ir a ao banheiro somente os alunos que empregam a norma culta “ *Ai agora só tô deixando sair quem diz correto. Então tem uns que já aprenderam...*” transparece o caráter impositor das regras da língua formal na escola

Visando-se o letramento como ferramenta de inclusão social, Kleiman (2006) cita o professor e o aluno como mediadores, pois ambos estão no mesmo patamar linguístico. Faz-se do trabalho do professor um processo político, assumindo-se como agente nesse processo escolar, pondo a representação como além do papel de ensinar a ler e escrever, mas de oportunizar aos alunos as diversas maneiras de analisar e ver o mundo a partir da verificação dos modos variados de usar os próprios instrumentos de dominação para assumir uma atitude consciente da sua situação na sociedade (KLEIMAN, 2006).

É importante aprender a norma, como a professora A cita e essa é a preocupação dela. Porém, o que ocorre é uma valorização exacerbada da variedade usada pelas classes privilegiadas em detrimento daquelas utilizadas pelas classes dominadas e esses valores são atribuídos a partir do valor social dado ao falante (BAGNO, 2002). Isso não deveria ser reproduzido pela escola, mas escapa na fala das educadoras A e B, como no trecho a seguir. Os estudos sociolinguísticos atestam, por outro lado, que a variedade usada pelos alunos das camadas populares é diferente da linguagem das camadas mais abastadas, portanto, em termos linguísticos não é inferior nem deficiente.

Outro ponto a ser verificado é que as professoras ainda carregam a ideia de que o certo a se fazer no ensino de língua está ligado a escrever e ler relegando a fala a segundo plano, como se vê também no momento da realização de atividades como no evento 1 e 4. Mas, como já visto, no letramento, não há uma tendência que privilegie tal fato. Discursos como os apresentados pelas docentes distanciam mais o ensino desse foco de aprendizagem, pois, de acordo com Favero et alii (2009) cabe à escola apresentar aos alunos a diversidade linguística, mostrando os variados e diferentes níveis das modalidades escritas e faladas através das práticas de letramento. Soares (2008) afirma

que a linguagem é um fator que explica o fracasso escolar das camadas populares à medida que é uso da língua e seu vernáculo na escola, o que evidencia as diferenças entre os grupos sociais, como observa-se no trecho a seguir:

Professora A- *E a questão do “é eu”?*

Pedagoga- *A gente poderia... Poderia pôr essas coisas no projeto... Tô anotando*

Professora B- *Eu ensino toda hora: Não é eu, sou eu...*

Professora A- *Mas tem uns que por mais que a gente ensine...tem aquela forma... mas eu sei porquê... tem a Linguística... a Linguística... mas ele tá na sala de aula, ele tem um professor... então eu não concordo. Ele teima em não usar a forma correta... (risos)*

Professora B- *Mas...*

Professora A- *Eu sei que na Linguística não pode usar esses termos mas ele tá na sala de aula e tem uma professora pra isso, pra orientar ele e saber usar a norma padrão na escola e em qualquer lugar.*

Professora B- *Não me incomodo tanto... O problema é eles escreverem como falam*

Professora A- *Mas tem muitos que sabem diferenciar... Hoje mesmo, aquela lá que te falei, percebi que ela escreve as palavras tudo diferente... Ela tem algum problema... (risos)*

Professora B- *Eu sei, tem que vê se ela tem alguma deficiência intelectual. (risos)*

Professora A- *Teve uma aluna que veio argumentar: lá em casa todo mundo fala é assim. Ai não, veja só... lá na suuuu casa seus pais falam assim, é porque eles...Veja bem, eles não tiveram essa oportunidade de ter um professor para lhe orientar, mas você tá tendo orientação... Seu pai e sua mãe devem não ter tido a orientação que hoje você tem... aproveite e comece a...a... usar a orientação que você recebe na escola.*

Observando essas colocações das professoras, o que se deve analisar, de acordo Bortoni-Ricardo (2008), é como a escola favorece o aprendizado dos usos formais da língua, pois esse aprendizado existe. Todavia, Bagno (2002) propõe que no ensino é importante destacar o conhecimento mais apurado sobre as variedades sociolinguísticas para que a sala de aula se torne laboratório vivo para que os alunos pesquisem e experienciem seu próprio idioma. Mas para que isso se torne exequível de forma plena, não basta somente a conscientização do fazer pedagógico ou mudanças na formação do professor, são necessárias mudanças mais amplas e estruturais que começam nas práxis.

Mais uma vez se recai na comparação com o ensino tradicional, que limita-se ao ensino de regras e a ler e escrever. Sobre as professoras, comparando suas falas com as

aulas, observa-se que elas transitam entre uma tendência que possibilita a interação mas ao mesmo tempo, por falta de preparo ou por desconhecimento, ainda se limitam a certos aspectos que dificultam a progressão dos alunos. Falas como *Não me incomodo tanto... O problema é eles escreverem como fala*, mostram que consideram importante os aspectos formais em detrimento da capacidade de integração e interação dos alunos. Já foi visto que é mais relevante no letramento a capacidade de interação do que os aspectos formais, pois aquele possibilita o exercício de práticas cidadãs através de práticas letradas.

A norma padrão, que é idealização da comunicação, está longe das variedades cultas faladas no Brasil (FARACO, 2007). Todavia, continua servindo de meio à violência simbólica e *habitus* (BOURDIEU, 2001), observa-se isso quando a Professora A diz - *E a questão do “é eu”...* E a Professora B a seguir enfatiza *Eu ensino toda hora: Não é eu, sou eu*. O letramento propõe a descontinuação dessa violência simbólica, imposta pelo sistema escolar e reproduzida na fala da professora ao dizer que o aluno não pode falar como quer, tem que falar como lhe é ensinado, pois ela está ali para isso, para mostrar o que é certo, e construção como *é eu* são descartadas sem a explicação de que há um contexto de uso no espaço de vivência, igual ao seu corresponde formal.

Essa imposição é apenas parte de algo bem maior que engessa o aluno e o faz se submeter a muitas outras imposições do sistema. Entretanto, isso pode ser mudado e uma das possibilidades é fazer com que o ensino das variantes cultas esteja ligado às variedades contextuais das práticas socioculturais de leitura e escrita no letramento, através de uma prática pedagógica embasada nesse letramento na perspectiva de dar significado ao aprendizado.

Durante a conversa foi citado o livro didático, a escola adotara a coleção Radix, a qual teve plenos elogios:

Professora B- *E tem os livros pra ajudar, né? O negócio não é fácil* (risos)

Técnica- *Mas vamos incluir o modo como vocês abordam os livros no projeto...*

Professora A- *O livro é bom, textos atuais e as interpretações são boas, a parte da gramática é muito boa. Mas eu faço algumas complementações.*

Professora B- *Eu sempre faço, e trago gêneros diferenciados. O livro é bom, mas sinto falta da parte de literatura...*

Professora A- *Mas é Ensino Fundamental*

Professora B- *Eu sei... Mas poderia se trazer mais poemas e textos de grandes autores com mais destaque...Acho essa parte muito deficiente e poderia melhorar, mas complemento com os textos que eu trago...*

(...)

Os eventos 1 e 4 foram totalmente baseados em atividades do livro didático, mesmo com as instruções e recomendações dos PCN, este ainda se mostra, às vezes, voltado a aspectos tradicionais do ensino, talvez, por isso, a Professora A tenha sido enfática ao elogiar o livro. Muitos manuais didáticos se perdem nas regras gramaticais e a interação fica relegada a uma subatividade na qual o aluno acaba não vendo algo aplicável no seu dia a dia. Faltam atividades significativas, e estas seriam aquelas que desafiam o aluno a solucionar algo através da interação entre o professor e os demais alunos, fazendo desse momento algo produtivo e desafiador.

Quanto ao posicionamento das professoras, não se pode culpá-las, pois isso também é resquícios de uma má formação. Porém, ambas precisam rever o processo de formação pelo qual passaram e que as instruíram à prática, pois analisando o que Stubbs (2002) diz, o professor para exercer sua prática precisa saber as particularidades do sistema linguístico, entender a diversidade linguística, e tentar relacionar as especificidades linguísticas aos aspectos sociais, evitando os estereótipos linguísticos que sublevam as complexidades linguísticas relacionadas à educação.

Diante do diálogo analisado muito ainda se tem a aprender e apreender da prática de ser professor, pois o trabalho docente para um ensino na perspectiva do letramento se apoia em avaliar e reiterar as concepções, procedimentos e resultados de atividades de maneira reflexiva, pois a prática do professor passa à reflexão crítica e criativa de cada docente envolvido no processo de capacitação dos cidadãos para o exercício da língua e de outras instâncias concernentes à escola.

O professor tem uma missão a cumprir, a partir do dito por Mainhem (2007), pois cabe a este junto à escola a função de repassar as informações relevantes concernentes ao conhecimento técnico-cultural da sociedade, para que a essa geração a ser formada tome posse de atitudes e valores favoráveis à vida em sociedade, qualificando e tornando a apta para continuar a estudar. Então, não é somente formar pessoas, mas capacitá-las para agirem em sociedade de forma plena com graus de letramento cada vez maiores.

A escola é responsável pela transmissão do conhecimento, porém, no mundo globalizado, exige-se que a escola tenha uma forma diferente de executar sua função, através da renovação constante de suas proposições e reelaboração de ações e propostas a partir do *feedback* com os segmentos escolares, para que o conhecimento transmitido promova a formação do educando como um ser consciente, pensante e criativo, levando-o ao comprometimento às ações efetivamente eficazes e favoráveis ao exercício democrático. E confrontado-se com a conversa entre as professoras percebe-se que ainda há um longo percurso a ser transcorrido no ensino de língua materna, porque as ações de amparo aos alunos devem estabelecer o caráter democrático de atitudes vinculadas ao exercício da cidadania no espaço escolar, através de estratégias e coordenação de atividades e não de imposição de regras e ideias

Depreende-se que as reuniões pedagógicas, como o evento 6, é um momento de refletir sobre a prática docente, o letremnto escolar, e a participação do aluno. As reuniões pedagógicas é lugar de se desenvolver estratégias de como compartilhar poder a partir de decisões que influenciam a dinâmica da sala de aula e modifica o cotidiano escolar, como as práticas de letramento estabelecem princípios democráticos e políticos e como a integração favorece o currículo e a metodologia de ensino. Isso, no entanto, só será possível se o ensino for pautado numa perspectiva de interação e não de hierarquização em que o aluno apenas obedece e aprende regras, enquanto o professor explana sobre as mesmas.

EVENTO 07: Reunião de pais na escola: conversa entre a professora A e o pai de um aluno

Houve a reunião dos pais e mestres para entrega de provas e para se falar sobre o desempenho dos alunos. A primeira parte do encontro foi no pátio, no qual se fez informes e falou-se sobre eventos, notas e outros acontecimentos; num segundo momento os pais e responsáveis foram separados por turma para a entrega das provas e notas. Nessa segunda parte a professora lê um relatório seguido de comentários dela e de alguns pais sobre o desempenho da turma durante o bimestre com a contribuição dos responsáveis dando sugestões de melhorias, falando de suas dificuldades com os filhos nas atividades feitas em casa, entre outros temas que foram abordados e é desse momento que se tirou o diálogo a seguir, em que o avô de um aluno do 6º ano conversa com a professora sobre o desempenho dele nas atividades.

Quanto à descrição, os turnos de fala se alternam entre a professora e o responsável pelo aluno. As escolhas lexicais deste revelam sua baixa escolaridade e a professora continua monitorando sua fala. As variedades usadas pelo Participante 1 expõem sua história de vida e que seu ambiente de interação é um meio afastado das práticas de fala escolarizadas, fato este observado em escolhas como as palavras: “decraração”, “tô veno”, “intrapaiá”, “jovis”. O propósito da interação é conversarem sobre como estão as notas e a aprendizagem do aluno, num contexto de conversa calma que permaneça durante todo o diálogo.

É importante ressaltar que mesmo o Participante 1 não tendo um grande nível de educação escolarizada sabe a importância da vida escolar para a formação cidadã, ele elenca durante sua fala as características positivas advindas dos estudos e do bom aproveitamento escolar, mesmo não sabendo ler usa dos mecanismos do letramento pra entender o desempenho do aluno e faz considerações, através de sua prática de letramento, pertinentes aos anseios dos graus que se deseja alcançar na escola

(...)

Participante1 - *Eu vou lá buscar uma decraração (Iria pegar a declaração na secretaria da escola, para ele se inscrever no programa menor aprendiz de uma empresa. O aluno tem 15 anos)*

Professora A- *Tudo bem, mas o si' o viu ai as notas dele?*

Participante1 - *Moça, eu tô veno aqui, marreu não intendo muito bem não. Sei que não são boa, dá pa perceber que ele não recuperou de novo... Essas notas tão...*

Professora A - *Pois é... Chegar em casa o si' o mostra, mas é como já expliquei, a situação das notas dele não é boa*

Participante1 - *Oia.. sô só o avô, que ele chama de pai... Mora só ele e nós, eu e a veia.. Não sei se ele vai passá. Ele é intiligente...meu menino... só não sei se vai passá...tanto que cunverso cum ele.. Óia, só vence na vida quem qué istudá... Ele é intiligente*

Professora A- *Mais não leva o estudo a sério...*

Participante 1 - *Já falei pa ele... ele num qué istudá.. já falei que quando um tiver conversando, querendo intrapaiá, ele sentá em otro rumbo... Já falei p ele, mas ele num se interessa*

Professora A- *Mas..mas ele...*

Participante - *Nois, eu e veia lá in casa, num temo istudo e ele vê nossa penação. Ele sabe que o único mei de um pobe melhorá de vida é intravés da iscola, mas ali ta difícil*

Professora A- *O senhor já sabe né.. se... se.. ele ficar reprovado de novo, vai pra noite*

Participante1 - *Iô sei, e mim preocupo cum isso purqui de noite tá chei de menino desinteressado...pió que ele... Mas é isso que ele quer, andá com os da laia dele...*

Professora A- *Então, ele tem que estudar mais, se tornar aplicado*

Participante 1 - *Nóis tenta, mas esses jovis num intende a impotança dos istudo...Eu peno, boto meu nome e leio munto, mas munto malo mesmo, quaji nada.. e escrever ainda pior, iscrevo nadinha, si'ora, e eu num sei o q faço... Já sufri muito, passei muito coisa e perdi muita chancha boa purqui num sei ar letra da iscola...*

Professora A- *Mas ele tem oportunidade de aprender, até pra ajudar ao senhor e a sua esposa...*

(...)

O aluno já teve várias reprovações e as notas não estão boas. O responsável por ele tem consciência que o aluno precisa ter um desempenho mais ativo para obter melhor formação. Ele é um homem que não teve acesso à educação formal e sabe a relevância que o espaço escolar tem para o seu neto. Soares (2001) e Tfouni (1994, 2010) discorrem sobre a relação entre não ser alfabetizado, mas ser letrado, que o caso da situação em questão. O Participante 1 mesmo não sendo alfabetizado se envolveu numa situação de uso da leitura e escrita, mostrando que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento e faz uso de seus conhecimentos prévios para entender as notas do aluno.

O Participante 1 faz uso de mecanismos para calcular que as notas de seu neto estão baixas. Usa-se dos múltiplos saberes sócio-políticos e culturais para se expressar e se comunicar com a professora. Mollica e Leal (2009) afirmam que as pessoas consideradas letradas são aquelas que mesmo não alfabetizadas estão inseridas na cultura letrada e constroem meios de compreender os eventos conforme sua necessidade, é o que ocorre durante a reunião na referida escola. Não só esse indivíduo, mas outras pessoas ali presentes tiveram pouca ou nenhuma escolarização e, no entanto, usam de mecanismos para poder acompanhar a explicação dada pela professora sobre o desempenho dos alunos.

A partir do que foi observado, depreende-se o que Soares (2001) e Tfouni (1994, 2010) citam sobre a relação entre não ser alfabetizado e o letramento, que são questões que se interligam à proporção que uma pessoa que não tem acesso à educação escolarizada e se envolve em situações cotidianas que envolvem a leitura e a escrita. O avô do aluno não é plenamente alfabetizado, mas faz uso das práticas sociais de leitura e escrita ao participar da reunião, recebendo as notas do aluno e comentando sobre o desempenho do mesmo a partir das notas apresentadas.

Esse evento favorece a prática escolar para mudanças na relação entre aqueles que participam da escola, nota-se pela fala do avô do aluno, uma variedade estigmatizada e marginalizada por se distanciar da norma culta e por ser usada pelas camadas mais populares.

Devido à forma como a escola ao longo do tempo se estruturou deu-se o poder desta ser a responsável pelo saber possível ao exercício da cidadania, fazendo com que a mesma defina o que é certo ou errado. E esse espaço dado às pessoas não escolarizadas é importante porque eles podem através das práticas letradas debaterem e até questionarem o valor da educação não somente escolarizada, mas da aprendizagem através de suas experiências de vida, de suas manifestações culturais e não necessariamente àquelas ligadas à educação formal.

Observando-se a fala do Participante 1, suscita-se a proposição de que o vernáculo e as variedades populares não têm o mesmo status das variedades da classe dominante, fato esse presente desde a alfabetização, o que ocasiona baixo rendimento das crianças das classes populares, pois se defrontam com uma língua que não lhes é comum, uma variante diferente daquela de seu convívio (BORTONI-RICARDO, 2005). Fato é que a norma padrão não deve ser tida como melhor meio para a interação, pois conforme Antunes (2010), há o mito de que a variante padrão é naturalmente melhor que as outras, no entanto, deve-se observar que um uso adequado está ligado às situações de comunicação e suas condições de uso e não ao uso “correto” da língua.

Tal posicionamento demonstra que a escola ainda não sabe o que fazer com a variação linguística, talvez por falta de uma discussão que leve a uma prática heterogênea que demonstre essa realidade linguística (FARACO, 2007, 2008). O que Bortoni-Ricardo (2005) afirma é que a norma culta deve ser ensinada na escola, no entanto, concomitantemente, preservando-se os valores linguísticos e culturais do aluno, externos ao ambiente escolar, preservando-se sua identidade cultural. O que o aluno deve aprender é saber fazer uso de sua competência linguística, para que empregue as variedades de acordo com o que requer a situação comunicativa, não é por acaso que os alunos com menor desempenho em Língua Portuguesa nessa turma são aqueles cujos pais têm o menor nível de escolarização, como é o caso do aluno que enfrenta várias dificuldades na disciplina.

Mas a escola é lugar em que se desenvolve as políticas sociais que se mostram nos movimentos que conseguem superar as barreiras, rompendo o ciclo de reprodução

para o qual foi destinada (FREITAG, 1999). Dar voz a essas pessoas é algo aparentemente simples, mas que na verdade mostra a escola como lugar que reconhece o processo educacional transformador, quebrando paradigmas e preconceitos à libertação, por isso deve-se proporcionar o rompimento desse estigma que se estabelece com alunos vindos de famílias de pessoas com pouca instrução formal.

Nisso reside a importância da confluência dos segmentos adentrarem cada vez mais no espaço escolar e no trabalho do professor, para que um ensino na perspectiva do letramento se apoie em avaliar e reiterar as concepções, os procedimentos e os resultados das atividades que levam à reflexão crítica e criativa de cada docente e cada componente da comunidade que se envolve no processo de capacitação dos cidadãos para o exercício da linguagem (ANTUNES, 2009). A interação não é só com o aluno, é com sua família e com as pessoas que convivem com ele na comunidade.

Ouvir, acompanhar, compartilhar e participar de eventos de letramento, através de práticas discursivas, como a reunião de pais aqui descrita, é dar aos participantes o direito ao convívio social atuante, fato esse favorável ao uso social da leitura e escrita no sentido de todos possuírem contato com tais processos, principalmente as classes menos favorecidas. O diálogo acima também abre espaço para reflexão sobre a modalidade oral na interação, pois a modalidade escrita sempre teve mais relevância (CARVALHO; MENDONÇA, 2006).

Quanto à postura da professora, que houve e dialoga com calma com Participante, conforme Kleiman (2006), é necessário transformações na formação dos educadores para atuarem num novo contexto que engloba as novas concepções de língua e as funções da escola. Nesse caso o acolhimento dos pais dos alunos pela escola é um momento importante porque os mesmos têm a oportunidade de saberem mais sobre o processo de formação e desempenho dos filhos, como se vê no trecho a seguir em que o participante relata as dificuldades vividas por não se apropriar da leitura e da escrita:

Participante 1: *Nois tenta, mas esses jovis num intende a importância dos estudo... Eu peno, boto meu nome e leio munto malo, na marra, quaji nada e iscrevê ainda pió, iscrevo nadinha si'ora, e eu num sei o que faço... Já sufri muito, passei munta coisa e perdi chancha boa purqui num sei ar letra da iscola...*

Essa fala reflete a importância que é dada à educação escolarizada, fazendo com que o ensino se estabeleça como algo não tão justo, pois se entende como relevante o domínio de leitura e escrita de modo que o que o acesso à educação pode proporcionar de

melhor na perspectiva de uma educação para o letramento não é levado em consideração. Este, como dito anteriormente, vai muito além de ler e escrever com fluência, mas fazer uso prático das tecnologias linguísticas.

Conclui-se com uma observação a ser feita. Street (1995) e Kleiman (2008) dizem que o acesso à escolarização, por si, não garante melhoria da qualidade de vida, pois não há uma relação direta entre universalização do letramento, desenvolvimento econômico, social ou cultural. Nesse momento, como na voz do participante, a escola tem que oportunizar formas de envolvimento em contextos diversos de letramento através de socializações, pois cada grupo, dentro de seu contexto e realidade, tem seus modos de integração e suas práticas de letramento.

EVENTO 08: Conversa com a vó de uma aluna sobre sua própria escolarização

O trecho a seguir é de uma conversa com a vó da aluna 9b, que ocorreu na escola durante a reunião para entrega de provas, no mesmo dia do evento 7. Ela é uma senhora de 69 anos, uma das moradoras mais antigas da região, pioneira do bairro, também frequentou a escola por algum tempo durante a noite, mas desistiu dos estudos, seus filhos e outros netos também estudaram nessa escola. Durante a conversa ela falou sobre o bairro e seu povoamento. Ela frequentou a escola por cerca de três anos e desistiu, segundo ela porque aumentou o nível de dificuldade e também porque foi acometida por uma doença que a impediu de ir à escola durante muito tempo.

Esse evento, assim como outros aqui analisados, foi escolhido para análise por que os participantes fazem parte da comunidade da Vila do BEC e estão ligados com as atividades que ocorrem na escola. No evento 07 o Participante 1 é sempre presente nas reuniões e comparece quando é solicitado para acompanhamento de seu neto. Neste, a avó da aluna da turma de 9 ano além de acompanhar a neta, estudou na instituição de ensino, mostrando a ligação existente.

Os turnos de fala se alternaram de forma tranquila entre a pesquisadora e a participante, havendo prevalência de fala desta por relatar suas histórias durante o evento. As escolhas lexicais revelam construções com desvios de concordância e regência assim como o Participante 1, no entanto, como ela tem mais escolarização os desvios são menores, mas as variedades escolhidas apontam para a mesma origem do Participante 1 o que é exposto na fala de ambos, os dois se originam da zona rural e o meio em que

crianças cresceram e convivem favoreceu a permanência dessas marcas linguísticas. O propósito da interação é a Participante 2 relatar a história do bairro e sua vida escolar em um contexto bem descontraído de conversa, com poucas interferências.

(...)

Participante 2- *Eu moro aqui a quarenta e nove anos, antes era só povoado... quando era só quinta... Depois aqui virou bairro... aqui mandaram alotiar, aí alotiou...alotiou... e o bairro mudou... encheu de casa... fizeram o bairro, depois a escola... aí eu fui. Um monte foi... Um monte de gente foi estudar a noite porque a professora vinha na casa de quem faltasse....*

Pesquisadora- *E por que a senhora resolveu estudar?*

Participante 2- *Foi por causa da minha neta mais veá, eu queria tá perto...e né que criei gosto (risos)...*

Pesquisadora- *Ela convidou a senhora?*

Participante 2- *Ela era danada, aí eu tinha que tá perto, pra ela num se colear com esse povo ruim do BEC (risos)*

Pesquisadora- *E a senhora fez até que série?*

Participante 2- *Ruum, foi poco tempo mi'a fia, mas ao menos aprendi a botá o nome e lê... Nos começo era bom, mas depois foi ficando difícil, muita ingigença da professora purqui eu tinha dificuldade na leitura, era ruim nas contas. Ai.. aí também.. Oiá, eu adoeci...*

(...)

Nesse primeiro momento a Participante 2 explica o motivo de voltar a estudar, a mesma diz que voltou à escola para acompanhar a neta, e conta o lado positivo de voltar a estudar, que foi aprender a escrever e a ler. A moradora foi alfabetizada, mas é possível, por sua fala questionar como se deu esse processo, sabendo-se, acordo com Soares (2004), que a qualidade da alfabetização piora vertiginosamente, independente da modalidade que se observe, possivelmente sendo a causa do desinteresse dos alunos que não querem e nem gostam de ler por terem problemas no processo de alfabetização. Conforme ainda Soares (2001), ler e escrever é diferente de se apropriar de tais e fazê-los profícuos para os falantes, pois como já visto, letramento é mais que alfabetização, pois aquele envolve as práticas sociais de leitura e escrita.

A Participante 2 diz que no tempo dela era bom, mas depois as exigências foram aumentando, foi-se exigindo mais, e ela não conseguia mais acompanhar as aulas,

as dificuldades em acompanhá-las apareceram e o desinteresse aumentou. Costa Val (2006) diz que é possível alguém ir para escola e aprender a ler e a escrever, usar o que aprendeu em diversas situações, e, no entanto, não conseguir pleno uso em situações mais complexas. O mesmo ocorre no ambiente escolar, pois nem sempre o aumento da complexidade de atividades vem com o devido acompanhamento que deve ser dado aos alunos, a resolução de tal entrave é um desafio à aprendizagem à medida que é difícil conciliar aspectos concernentes à aprendizagem da língua, como o sistema ortográfico, a leitura e as práticas que envolvem esses aspectos, e a dificuldade se dá principalmente pela própria estrutura do sistema escolar que não possibilita a prática integrada dos mesmos.

(...)

Pesquisadora- *Mas a senhora não se lembra quanto tempo estudou?*

Participante 2- *Quando nós morava no interior (zona rural) o trabalho de roça fazia com que a gente desistisse, não aprendi quase nada. Depois eu casei, tive os filhos e pus pra estudar mais nenhum nunca quis se formar, entrou nessa... como chama...? Depois... depois.. que termina os estudos?*

Pesquisadora- *Universidade?... Faculdade?*

Participante 2- *É.. Nenhum nunca que quis... Aí eles (profissionais da escola) vieram aqui na rua e pegaram o nome de quem quisesse estudar na época a noite. E como eu moro perto eu fui e gostei e fiquei. Fiz a primeira série a noite e passei... e depois... depois fui pra...*

Pesquisadora- *Segunda série?*

Participante 2- *Não.. Que é... Eu esqueci o nome da série lá...*

Pesquisadora- *Supletivo? A senhora fez a primeira e segunda em um ano, e no ano seguinte fez a terceira e quarta série. Né isso?*

Participante 2- *Pois é... Eu e minha neta mais velha estudava a noite, só que na série mais pra cima... mais avançada e ela já tinha terminado os estudos... Mas eu... Aí eu fui cansando da escola e desisti... Minha outra neta é inteligente a bichinha... Só tira nota boa... É a caçula, num dá um pingão de trabalho... Mas óia, foi muito bom meu tempo de escola, menina... além das amigas eu aprendi muita coisa, eu li tudo... num entendo as vezes as coisas, mas eu li tudo, se duvidar até mais que essa menina... (risos)*

(...)

Nos aspectos relacionados ao letramento, observa-se o conhecimento extraescolar e as experiências vividas por alunos e professores: ler, escrever e fazer uso social dessas tecnologias, a partir do já dito por Freire (1989), que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o que se aprende na escola é importante para que as pessoas possam exercer sua cidadania. Pode-se ver nos aspectos mencionados acima quando a moradora fala da satisfação que sente em ter frequentado a escola, em ler, cabendo aqui a ideia de Tinoco (2009) que afirma que para o uso consciente da leitura e da escrita não é necessário aprender as regras gramaticais, mas deve-se praticá-las em textos úteis ao cotidiano.

Não há como quantificar a relação entre anos de escolarização e letramento, pois este não é medível, mas determinado por seu uso. Diferente da escolarização que é medida por graus, mesmo que falhos e questionáveis relativos à aprendizagem devido às falhas estruturais do sistema educacional brasileiro relativo aos regionalismos, à formação do professor e acesso à escola (SOARES, 2001), por isso, ler, escrever, compreender e fazer uso dessas habilidades vai além de anos de escolaridade e treino, há a necessidade de estabelecer parâmetros para uma aprendizagem eficaz, mas partindo das propostas de letramento, essa proposta está no sentido de não de aprender gramática ou interpretar textos, mas de entender as aulas de português, estudar a língua tem que ser um momento vivo, de interação, e a fala dessa moradora mostra o tanto que a escola oportunizou a ela, pois a mesma se sente livre para ler, pôr o nome, apesar de parecerem coisas e simples e elementares é uma parte importante da prática de letramento e de ensino da língua, sabendo-se que este não se encerra nem se limite a tais aspectos.

(...)

Pesquisadora- *Então frequentar a escola mesmo por pouco tempo ajudou?*

Participante 2- *Ruum... De mais... Só in eu ô num precisa de toda hora tá pedindo pro outro ler as coisa pra mim... E antes eu já sabia botar meu nome, mas era ruim, de quando eu era menina... hoje eu boto meu nome direitin... Só num volto purqui num guento mais não mi'a fia... ando doente das pressão...*

(...)

Vê-se que ler e escrever são importantes mas não suficientes para socialização e exercício da cidadania. Kleiman (2008) mostra que a função da escola é definida na atualidade como representação das desigualdades agravadas pela pobreza e o analfabetismo, tal situação prova como os objetivos propostos para a escola ainda não

foram alcançados, ainda há muito o que se fazer, mas os primeiros passos estão sendo dados.

Importa colocar que as pessoas que tem acesso a cultura letrada nem sempre terão oportunidade de melhoria e mudanças em suas condições de vida (STREET, 1995), pois não há uma relação direta entre letramento, desenvolvimento econômico, social ou cultural (KLEIMAN, 2008).

Conclui-se com a importância de se ressaltar que o acesso a muitos bens culturais passam pela apropriação das tecnologias de ler e escrever, e o fato citado pela Participante 2 mostra como é importante se sentir independente ao poder ler e conseqüentemente obter informações sem precisar recorrer a outras pessoas para ajuda-la, proporcionando maior independência e acesso aos bens culturais (GEE, 2008) através das práticas letradas. Analisando a experiência da Participante 2, confrontando com o entendimento de Soares (2001) de que ser letrado é mais abrangente que dizer-se alfabetizado, a partir desse pressuposto o letramento se configura na vivência dela com a amplitude de fazê-la apropriar-se da escrita e leitura no contexto social em que vive.

EVENTO 09: Reunião na escola presidida pelo líder do Centro Comunitário do bairro Vila do BEC

Nesse encontro, o líder do centro comunitário do bairro se reúne com moradores para deliberar sobre alguns assuntos de interesse dos moradores, ele é pai de um aluno do 6º ano.

O motivo de escolha desse evento para compor as análises segue o mesmo dos anteriores, o líder comunitário além de ter estudado na escola é pai de um dos alunos que está numa das turmas acompanhadas na pesquisa, a escola é cedida ao centro comunitário para se fazer as reuniões, e o líder comunitário está sempre presente nas programações da escola. Ele busca também fazer com que representantes da escola estejam nas atividades desenvolvidas pelo centro comunitário.

Os turnos de fala se alternam entre o líder comunitário e os demais participantes, na estruturação da conversa se vê escolhas monitoradas do líder comunitário, principalmente pelo fato de seu grau de escolaridade, o mesmo não tem curso superior, mas concluiu o Ensino Médio. Já os demais participantes em suas falas não a monitoram tanto, isso pode se dar pela baixa escolarização dos participantes.

E interessante ressaltar que a conversa foi turbulenta, tensa e até em certos momentos ríspida por parte de todos que participaram, uns estavam apoiando o que o líder falava; outros o estavam rechaçando por se sentirem excluídos e indignados com as condições de vida no bairro. Ele tentou responder a todos, mas ficou tenso e retrucou em certos momentos aos questionamentos, principalmente quantos àqueles relacionados à violência do bairro.

(...)

Líder comunitário- *A gente tem que ver o quanto conseguimos melhorar. Se olharmos pra traz veremos que conseguimos muitas conquistas nesses oito anos. Todas as nossas ruas são asfaltadas*

Participante 3 - *Mas a violência continua....*

Líder Comunitário- *Eu sei... E precisamos mudar essa realidade... Ontem mesmo presenciei algo que me deixou triste... uns policiais empurrando uma viatura que tava no prego ali na Avenida 2...*

Participante 3- *Intonce, cuma a gente resolve essas coisa?*

Líder Comunitário- *Olha, a gente continua reivindicando do governante atual*

Participante 4- *Até agora ainda não vi mudança*

Participante 5- *Nos sofremos pelo aumento da violência.... Os jovens que se viciaram não saíram mais...*

Líder Comunitário- *Não vou negar pra vocês, cada dia que passa a tendência é aumentar a criminalidade... Como falei, vi uma viatura ser empurrada (irritado) pelo descaso do governo do estado... Dá nossa parte o que a gente quer ver é o bairro se desenvolver....*

(...)

Líder Comunitário- *Temos o projeto da construção das casas pelo governo federal, então vamos aguardar pedir a documentação, mas só vale pra quem ainda não tem casa. Isso é uma grande conquista, nosso bairro cresceu muito, pois aqui quem é mais velho se lembra que era só vereda...*

(Moradores falam entre si, há muito barulho)

Participante 3- *Lá vem ele falar de novo ar merma coisa de toda vez, e nois só nada*

Participante 5- *Pois num é. Eu nem falo mais, quem num é da panelinha num tem vez...*

Participante 3- *Mar ramo vi...*

(Depois de muita conversa segue-se uma breve pausa)

Líder Comunitário- *Minha gente, vou explicar com calma para sanar as dúvidas e peço paciência (Ele bate na mesa com muita irritação) ... Pois bem, vou explicar tudinho e não se preocupem, eu sei que tem gente com piada sobre favorecimento mas não é bem assim...*

(...)

A reunião foi rápida e serviu para o presidente dar alguns informes sobre o bairro, o diálogo mostra a preocupação que permeia grande parte da reunião, que é a violência, pois o bairro já foi bem pacato e durante a reunião teve muitas falas que sempre abordavam cobranças sobre como resolver o problema da violência nas ruas do bairro.

O líder comunitário tem um domínio da variedade padrão, e sabe contornar as perguntas feitas pelos moradores, mostrando o seu espaço de poder através do discurso (FOUCAULT, 2012), pois ele se apropria de um discurso que deixa seus interlocutores sem ter o que questionar sobre suas ações. Também se vale de uma experiência letrada ao versar sobre acontecimentos que viu como a viatura sendo empurrada para embasar os aspectos citados anteriormente sobre os problemas relacionados à segurança pública e dar mais credibilidade ao seu discurso de que está fazendo o necessário para que as autoridades responsáveis possam fazer mais patrulhamentos no bairro.

A conversa paralela que se segue entre moradores mostra certa indignação de alguns por acharem que não terão como serem beneficiados, e essa conversa paralela revela como eles acreditam no poder do discurso do líder comunitário, pois em momento algum eles pedem a palavra pra se manifestarem e darem sua opinião durante a reunião., então pode-se ater ao que disse Stubbs (2002) sobre a ampliação do letramento ligado à democracia, qualidade de vida e desenvolvimento social e político, sendo esse conceito muito mais ligado à natureza da sociedade, seus valores e como esta se estrutura do que ao ensino em si mesmo, aparecendo nas manifestações culturais, como pode se observar no posicionamento das pessoas na reunião.

Na conversa dos Particiantes 3 e 5 nota-se a descrença quanto à proposta de melhorias na comunidade, percebe-se também, pelas escolhas linguísticas, através das marcas um grau menor de modularidade da fala, que mostra talvez menor grau de educação formal, mas por ser um ambiente onde as pessoas estão à vontade há pouca preocupação no monitoramento da fala:

Participante 3- *Lá vem ele falar de novo ar merma coisa de toda vez, e noís só nada*

Participante 5- *Pois num é. Eu nem falo mais, quem num é da panelinha num tem vez...*

Participante 3- *Mar ramo vê...*”

Já o líder comunitário, por ter maior grau de instrução formal, e pelo posto que ocupa mostra uma fala bem mais monitorada: *Minha gente, vou explicar com calma para sanar as dúvidas e peço paciência* (Ele bate na mesa) ... *Pois bem, vou explicar tudinho e não se preocupem, eu sei que tem gente com piada sobre favorecimento mas não é bem assim....* Mas isso não quer dizer distanciamento dos participantes da reunião, pelo contrário o tom apelativo, sugere a necessidade de aproximação que ele tenta estabelecer com os participantes.

Quanto ao Participante 5, este ao falar com o Líder Comunitário usa uma fala mais monitora, como na flexão verbal, regência e concordância: *Nós sofremos pelo aumento da violência.... Os jovens que se viciaram não saíram mais...* No entanto, ao se dirigir a Participante 3, que está ao seu lado, não há essa preocupação, usando-se de menos monitoramento: *Pois num é. Eu nem falo mais, quem num é da panelinha num tem vez...* Com a escolha de “*num*” em vez de não. Isso se deve por estar falando para menos pessoas ouvindo-o, por ter mais intimidade com a Participante 3, ou por devido ao grau de irritação não conseguir monitorar a fala.

Conclui-se com as análises desse evento que ler e escrever, fazer o uso de tais tecnologias em contexto social é um exercício de poder e de cidadania a partir da ideia de letramento como uma prática que engloba a comunidade na prática cotidiana. Então os conceitos de cultura são formulados na prática e nessas reuniões, em que a comunidade participa muito se vê da diversidade de ideias, da troca de informação através das conversas e dos aspectos culturais manifestados nos diálogos, nas proposições e nas tomadas de decisão a partir da prática de letramento de cada participante.

Quanto aos objetivos e às categorias de análise o capítulo seguinte dará conta do que foi proposto e abordado durante a pesquisa respondendo aos questionamentos suscitados na pesquisa, tais como o letramento associado a utilização do livro didático, a como se faz e se dá a apropriação dos processos culturais nos eventos de letramento alme de percorrer sobre as pessoas da comunidade e sua inclusão e participação nos processos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de letramento trouxeram novas perspectivas para o ensino da língua e a possibilidade de se fazer dos espaços de convivência um lugar de constante construção ontológica no sentido de reconhecer como parte desse processo. A escolha da turma de 6º e 9º ano se deu pelo fato daquele ser o ano de início do Ensino Fundamental maior e este ser o último ano dessa etapa de ensino. Durante a pesquisa não se observou diferenças significativas entre as turmas, apesar dos critérios que se espera para o 9º ano, como a aquisição de certas habilidades e competências que não se observa no 6º ano. Tal comparação talvez responda ao baixíssimo desempenho do 9º ano da escola nos sistemas de avaliação municipal e nacional, que medem essas competências e habilidades mínimas para cada ano escolar.

A pesquisa se fundamentou na proposta do letramento e suas relações nos espaços escolares com alunos, professoras e participantes da comunidade, a partir da proposta de que práticas de leitura e escrita na sociedade sempre foram temas que serviram de reflexão para as análises e questionamentos das práticas de letramento social e escolar.

O objetivo geral foi analisar os aspectos do letramento no cotidiano de alunos e de pessoas da comunidade na escola. Para responder a esse objetivo dividiu-se a pesquisa em objetivos específicos a serem analisados a partir de determinadas categorias.

O primeiro objetivo foi observar as atividades pedagógicas voltadas para leitura, interpretação e práticas de letramento relacionadas com o ensino de Língua Portuguesa em 2 (duas) turmas do Ensino Fundamental. A partir disso observou-se a relação entre o letramento escolar nas aulas, o uso do livro didático e a prática pedagógica. Depreendeu-se que o livro é um suporte, um apoio às aulas, mas como analisado no evento 1 e 4, em que exemplifica-se aulas baseadas em atividades do livro, ainda há muito da prática pedagógica diretamente ligada aos caminhos mostrados nas atividades sugeridas, inclusive as respostas dadas pela professora. Contudo, a participação dos alunos, ainda que parcial, possibilita relacionar seus conhecimentos e sua cultura com o espaço escolar.

O que falta é um melhor preparo do docente, como se observou no evento 6, na reunião com as professoras evidenciou-se na fala da professora A o quanto ainda se carrega de preconceito sobre as variedades faladas pelos alunos e suas histórias de vida.

Um enfoque maior nas práticas letradas dos alunos fora da escola e o que ele pode contribuir com isso nas aulas garante maior autonomia do docente frente ao uso do livro didático. Não se trata de relegá-lo a um patamar menor, mas saber usar a multiplicidade de falares, de aprendizagens, ouvindo e mediando com o próprio aluno o momento de interação nas aulas de língua materna, conforme Antunes (2009, 2010), Kleiman (2005, 2006, 2008) e Bagno (2002), pois o que o livro traz nem sempre serve à realidade do aluno, as suas vivências com o uso da língua e às variantes usadas por ele nos espaços de letramentos e nas práticas letradas.

O segundo objetivo foi verificar aspectos de letramento social no letramento escolar a partir dos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2013) e Street (1995) relacionando os processos culturais e sociais nos eventos de letramento escolar. Esse objetivo se relaciona com as ações observadas nos eventos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, pois se vincula à aprendizagem com a prática escolar e com as transformações a partir das relações na escola e na comunidade. O que se viu foi que em atividades como no evento 2 e 3, que tratam da criação de paródias, os alunos as fizeram de acordo com suas experiências, puderam escolher a música para compô-las, mas como nos demais eventos, faltou uma exploração maior dos conhecimentos que os alunos tinham sobre os temas trabalhados. Já nos eventos 1 e 4 pouco se pôde depreender das práticas de letramento dos alunos, pois o modo como as aulas foram conduzidas, ora mecânicas, autoritárias e repetitivas não derão espaço para tal.

As sistematizações repetitivas, impositivas e de decoração de regras, como o evento 1, produzem desinteresse nas atividades. A imposição de se falar a norma padrão nas aulas poda o ambiente escolar como lugar de conhecimento de outras variedades e seu lugar na interação, de acordo com Antunes (2009, 2010), Bortoni-Ricardo (2004) e Travaglia (2009). Apesar desse cenário, o espaço, mesmo que pouco, que se dá de manifestação de opiniões dos alunos, de seu conhecimento de mundo, dos aspectos culturais da comunidade, como na escolha das paródias, ou da leitura compartilhada no evento 5, proporciona uma prática letrada voltada a uma construção ampliadora, no sentido de que é na escola que o aluno das classes menos favorecidas podem, através desse movimento dialético, compreender a importância da educação escolarizada e da educação extra escolar para sua formação cidadã, nas palavras de Candau e Moreira (2008).

O terceiro objetivo é concernente a identificar a influência da educação escolarizada (SOARES, 2004, 2008) nas práticas sociais de pessoas da comunidade a partir de eventos de letramento na escola. Esse objetivo abrangeu os eventos 7, 8 e 9. No evento 7, o avô de um aluno foi receber as notas bimestrais e conversar sobre o desempenho deste nas aulas; no evento 8 uma moradora, que já estudou na escola, conversa sobre sua escolarização, a importância que isso teve na vida dela e sua relação com as práticas de leitura a escrita; e o evento 9 trata de uma reunião com moradores do bairro, que aconteceu na escola com o líder comunitário, que fez seu ensino fundamental nessa mesma escola.

Observando-se as interações com os Participantes 1 e 2, vê-se que, quanto mais acesso a uma educação escolarizada, mas possibilidades de práticas de letramento se pode exercer, o letramento social se relaciona com o escolar formando um contínuo indissociável (BORTONI-RICARDO, 2004). Enquanto o Participante 1 (evento 7) tem dificuldade em entender as notas do seu neto, mas o faz com sua prática de letramento, a Participante 2 (Evento 8) mostra que apesar de poucos anos de escolarização se sente mais independente por saber ler e escrever. Já o líder comunitário (Evento 9) consegue articular-se na reunião com várias pessoas para responder aos questionamentos, sendo ele, dos participantes da comunidade o que tem mais escolaridade, mostrando que mesmo com os problemas vistos no ensino de língua materna o pouco que se aprende já favorece às novas práticas de letramento.

Depreendeu-se que, apesar dos envolvidos não terem concluído a educação básica, com exceção do líder comunitário, sabe-se da importância da educação escolarizada. O letramento social do qual fazem uso os oportuniza transitar no espaço escolar para cumprir suas funções, mas muito ainda poderia ser feito. E também se viu que cada envolvido tem um grau de letramento que o permite fazer certas incursões a depender da situação, é o que se observa no Participante 5, que monitora mais sua fala ao se pronunciar na reunião (do Evento 9) observado na página 128, mas que não o faz tanto quando está conversando com alguém próximo a ela. No entanto, não se vê esse mesmo monitoramento quando o Participante 1 fala com a professora na entrega das provas bimestrais do seu neto (páginas 119 e 120). Neste o mesmo explica a causa de suas dificuldades em se expressar e os problemas que a falta da educação formal trouxe para sua vida cotidiana.

Mas é importante ressaltar que essa visão que se tem da escola como saber necessário para se ter acesso aos bens culturais de forma plena (GEE, 2008) faz com que se materialize o que foi visto nas aulas dos eventos 1, 2 3 e 4. Por vezes tem-se uma imposição do que é certo e errado na língua. A escola, conforme Freitag (1999) é espaço de transformação, de mudança que favoreça a vida do educando partindo da premissa de um espaço que minimize os preconceitos e paradigmas que impedem o desenvolvimento das aulas de língua materna como espaço libertador. Portanto, o que se observou com esse objetivo é que a escola tem que avançar em relação às metodologias e a receptividade do ensino da língua integrado às práticas letradas, dando aos que tem acesso a ela um uso social e cultural favorável.

Quanto às asserções apresentadas para nortear a análise dos eventos, as atividades pedagógicas, pelo que se analisou, na maioria das vezes, não estão de acordo com o esperado pelo aluno no sentido de relacionar o letramento escolar com o letramento social. Falta preparo dos professores para a receptividade dos alunos (Evento 6), principalmente no que concerne ao que eles trazem de conhecimento de mundo, como no evento 1, quando o aluno diz *predero*, ao invés de *pedreiro*, (descrito na página 90); ou quando a professora afirma que não quer aquele linguajar na escola, no evento 2 (página 97).

O que se vê na reunião das professoras (Evento 6) é um pensamento voltando às práticas tradicionais de leitura, escrita e oralidade, entretanto quando a escola permite ao aluno se expressar ele produz com originalidade e criatividade, como nas paródias feitas pela turma do 9º ano. Todavia quando isso não ocorre como nas atividades na turma do 6º, perde-se um momento oportuno para a ampliação da competência comunicativa (TRAVÁGLIA, 2009). É por isso que deve haver uma articulação entre escola e comunidade, porque o que se aprende nas aulas de língua materna é pra desenvolver essa competência, e ampliar as práticas de letramento dentro e fora da escola, vê-se que a falta de relação entre os letramentos (GEE, 2008) desfavorece a produção do aluno e seu desempenho.

Espera-se que essa pesquisa contribua com subsídios e reflexões do fazer pedagógico dos professores e professores de todos os níveis escolares, em especial aqueles que trabalham na escola pública, para que esta possibilite aos alunos o acesso pleno ao ensino de língua materna como lugar de interação social e ampliação das práticas de letramento. Também se espera que se perceba a relevância de se agregar as

peças da comunidade aos eventos escolares. Depreende-se ter ficado evidente a importância da inclusão do letramento social na escola não só para valorizá-lo, mas para direcionar a aquisição do letramento escolar ampliando suas possibilidades comunicativas e de interação. A educação escolarizada, interfere nas práticas da comunidade no que diz respeito às interações sociais, à inserção cultural e à integração com os demais pares, todavia, nas atividades observadas não se vê isso de maneira plena.

Um contexto de letramento profícuo representa uma abertura de possibilidades, um exercício do direito de aprender na escola as práticas de leitura e escrita tal como acontecem na vida. É dessa forma que se deve favorecer a plena participação dos alunos no mundo da cultura escrita, em que o letramento escolar possa se vincular ao letramento social possibilitando abrir-se espaço para que as pessoas repensem as formas como se dá a composição de conhecimentos, para se estabelecem parâmetros diferenciados de acordo com a realidade, vivência e cultura de cada pessoa. Enfim, abrir-se espaço para o novo e diferente, dentro e fora da escola nessa nova composição que o letramento amplia e favorece ratificando o intuito da interação nos aspectos sócio-político-cultural nos eventos e práticas de letramento.

Vê-se que o sentido das aulas de língua materna não está em aprender gramática ou interpretar textos, mas de se entender que é um momento vivo e lugar de interação (SOARES, 2001),, que passa pela relação entre professor, aluno, comunidade e currículo (GEE, 2008). E o currículo, que ainda está muito ligado ao ditame dos livros e manuais (MARTINS, 2009), tem que se ater às perceptivas do aluno para que se desperte a vontade de aprender e que as aulas não sejam distantes da realidade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2010

BAGNO, Marcos. **A inevitável travessia: da descrição gramatical à educação linguística**. In: *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BERNARD, Charlot. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola. E agora?: Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Varição linguística e atividade de letramento em sala de aula**. In.: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Kleiman, Angela B. (org). Campinas: São Paulo, 2008.

_____. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Cibele. **Sociolinguística e teoria social: discutindo a relação**. In: COSTA.C.S.S.M.: **Olhares Sociolinguísticos: variação e interação**, Teresina-PI, EDUFPI, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9394/96**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Resultado do SAEB. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2015>. Acesso em 20.08.2016

_____. **PISA**- <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso 20.08.2016

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Sociedade de cultura escrita, alfabetização e participação**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. (Org) RIBEIRO, Masagão Vera. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALVET, Jean-Louis. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo, Parábola, 4 ed. 2009.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. **Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa?** Scripta (PUCMG), v. 19, p. 241-262, 2015.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Os modos orais de comunicação e a sua tradição cultural**. Práticas de leitura e escrita Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília:DF. INEP/Plano. 2002

CAVALCANTE, M.C. B; MELO C.T.V. **Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática**. In: BUZEN, C, MENDONÇA, M. (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). Manual de Linguística. 2.ed. SP: Contexto, 2015

COMENIUS, Iohannes Imos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONCEIÇÃO, Rute I. S. **Concepções de letramento e relação entre a fala e a escrita na visão de professores de Língua Portuguesa em formação**. In: Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. (Orgs) GONÇALVES, Adair.V; BAZARIM, Milena. São Carlos. SP. Clara Luz, 2009.

COSTA.C.S.S.M.: **Olhares Sociolinguísticos: variação e interação**, Teresina-PI, EDUFPI, 2011

COSTA VAL. Maria da Graça. **O que é ser alfabetizado e letrado**. In: Práticas de leitura e escrita. CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CUNHA, Angélica Furtado da. **Funcionalismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). Manual de Linguística. 2.ed. SP: Contexto, 2015

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: RJ, Rocco, 2000.

ELIAS, Vanda Maria (org). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

ENGELS, Freiderich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ERICKSON F. Ethnographic decription. In: AMMON, U., DITTMAR, N.; MATHIER, K. (ed.) **An international handbook of the science of language and society**. v. 2. New York: Walter de Gruyter, 1985. p. 1081-1095.

_____. **Qualitative methods in research on teaching**. In: WITTRUCK, Merlin C. Handbook of research on teaching. 3.ed. New York: Macmillan, c1989. p.119-161

ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Por uma pedagogia da variação linguística**. In: A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo. Parábola, 2007.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo. Parábola, 2008.

FAVERO, Leonor L; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G.O; **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 7.ed. São Paulo. Cortez, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 4ª Ed. São Paulo. Cortez: 1990

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29. Ed. Petrópolis-RJ. Vozes: 2004

_____. **A ordem do discurso**. 20. Ed. São Paulo. Edições Loyola, 2012

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo. Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999.

GEE, Jean. P. **Social linguistics and literacies**. London: Falmer Press, 2008

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : LTC, 2008.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JOZEF, Bella. **O espaço da paródia, o problema da intertextualidade e a carnavalização**. In: Revista do tempo brasileiro. Sobre a paródia. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro LTDA, n. 62, p. 53-70, jul. a set. de 1980.

JUNG, Neiva Maria. **Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social**. In: Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso.(org) ; organização Djane Antonucci CORREIA; Pascoalina, B.O. SALEH. São Paulo : Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR : UEPG, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação**. In: Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2005.

_____. **Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento**. In: Ensino de língua: representação e letramento. (Orgs) CORREA, Manoel L.G; BOCH, Françoise. Campinas: SP. Mercado das Letras, 2006.

_____. **Modelos de letramento as práticas de alfabetização na escola**. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (Org). Campinas: São Paulo, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Edição. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 11 ed. São Paulo. Contexto: 2012.

LABOV, W. **O estudo da língua em seu contexto social**. In_____ Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **O aprendizado da leitura no Brasil do século XIX**. Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracaju-Sergipe, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/escolha_eixo.php. Acesso: 30.08.2013.

MAINHEM, Karl. **Sociologia da Cultura**. São Paulo. Perspectiva.2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio **Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

MATOS, Carmen Lúcia G. de. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**, in: Etnografia e educação: conceitos e usos. MATOS, Carmen Lúcia G. de, CASTRO, Paula Almeida de. Campina Grande: EDUEPB, 2011 A.

_____, Carmen Lúcia G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**, in: Etnografia e educação: conceitos e usos. MATOS, Carmen Lúcia G. de, CASTRO, Paula Almeida de. Campina Grande: EDUEPB, 2011 B.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar e Classes Populares**. IN: Educação e Supervisão. O trabalho coletivo na escola. 10 ed. SP. Cortez: 2003.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1.8 ed. São Paulo: Cortez, 2008

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1999.

PERINI. Mário Alberto. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: SP. Mercado das Letras, 2010.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora pra reconsideração radical?** In: Língua(gem) e Identidade. SIGNORINI, Inês. (org.). Campinas: SP. Mercado das Letras, 1998.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: SP. Clara Luz.: 2005

ROJO, Roxane H. R. **Letramento e diversidade textual** In: Práticas de leitura e escrita. CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “ Um outro modo de falar”**. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Kleiman, Angela B. (org). Campinas: São Paulo, 2008.

_____. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. 2 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. **Políticas de promoção da leitura**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. (Org) RIBEIRO, Masagão Vera. 2. ed. São Paulo: Global, 2004

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. RJ. Moraes Editores, 1977.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. (Org) RIBEIRO, Masagão Vera. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

STREET, Brian, **Social literacies: critical approaches to literacy in development: ethnographic perspectives**. Londres & New York: Longman, 1995.

STUBBS, Michael. **A Língua na Educação**. In: Língua Materna: letramento, variação e ensino. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2002.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2006

TARDELLI. Marlene Carboni. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Perspectivas históricas e a-históricas do Letramento**. In: Cadernos de Estudos Linguísticos 26: Psicolinguística. Scarpa. Ester Miriam (Org.) Campinas. SP: UNICAMP, 1994.

_____. **Letramento — mosaico multifacetado**. (Org). In: Letramento, escrita e leitura. Campinas- SP. Mercado das Letras, 2010.

THE NEW LONFON GROUP. **Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review; Volume 66. Número 1. Spring 1996. Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>. Acesso em: 28.07.2013.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Usos sociais da escrita + projetos de letramento= ressignificação do ensino de Língua Portuguesa.** In: Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. (Orgs) GONÇALVES, Adair.V; BAZARIM, Milena. São Carlos. SP. Clara Luz, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VÓVIO, Cláudia. L; SOUZA, Ana L.S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento.** In: Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado das Letras:, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade:** de Coleridge a Orweel. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011.

7 ANEXOS

ANEXO A- Paródia 01- Droga Maldita

Droga, droga maldita, dona da minha vida, se você se fosse como eu ficaria?

Mas você agora domina a minha vida.

Oh, Senhor a droga me domina, mudou a minha vida, levou a minha vida.

Levou a minha vida logo a se acabar, sinto o seu cheiro vou te procurar, madrugada de terror que não vai acabar.

Se estou sonhando quero logo acordar, minha história louca, meu conto de terror, quero te largar mais eu não consigo, minha vida está virando um terror

Levou a minha vida logo a se acabar, sinto o seu cheiro vou te procurar, madrugada de terror que não vai acabar.

Se estou sonhando quero logo acordar, minha história louca, meu conto de terror, quero te largar mais eu não consigo, minha vida está virando um terror

ANEXO B- Paródia 02- Se liga!

Se liga!

As drogas não ajudam na vida de ninguém

Por isso não se arrisque cair nessa também

Não quero minha vida, não quero na escola

Não quero no meu bairro. Não vem com conversa mole

Por isso você sempre vai me ver sorrindo

Por isso sempre você vai me ver cantando

Saia desse caminho pra viver sorrindo

Saia desse caminho pra viver cantando

As drogas são ruins, não ajuda na vida de ninguém

Não tente se iludir porque você pode cair nessa também

Não quer droga em minha vida, não quero droga na escola

Não quero droga no meu bairro. Não venha com conversa mole

Por isso você sempre vai me ver sorrindo

Por isso sempre você vai me ver cantando

Saia desse caminho pra viver sorrindo

Saia desse caminho pra me ver cantando

ANEXO C- Saudosa Maloca

*Se o senhor não tá lembrado
Dá licença de contá
Que acá onde agora está
Esse adifício arto
Era uma casa véia
Um palacete assobradado*

*Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca
Mas um dia, nós nem pode se alembrá
Veio os homis c'as ferramentas
O dono mandô derrubá*

*Peguemos todas nossas coisas
E fumos pro meio da rua
Apreciá a demolição
Que tristeza que nós sentia
Cada táuba que caía
Doía no coração*

*Mato Grosso quis gritá
Mas em cima eu falei:
Os homis tá cá razão
Nós arranja outro lugar
Só se conformemo quando o Joca falou:
"Deus dá o frio conforme o cobertor"*

*E hoje nós pega páia nas gramas do jardim
E prá esquecê, nós cantemos assim:
Saudosa maloca, maloca querida
Dim-dim donde nós passemos os dias feliz de nossa vida
Saudosa maloca, maloca querida
Dim-dim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas*

ANEXO D- Portadores de deficiência ainda sofrem com preconceito e intolerância

Palavra-chave na vida dos portadores de deficiência física, a acessibilidade, ou a falta dela, ainda é o grande problema para a plena inserção deste grupo de indivíduos na sociedade. Porém, os efeitos da dificuldade física para se locomover vão além da impossibilidade de entrar ou sair de ambientes. Ser portador de algum tipo de deficiência significa muitas vezes também conviver com preconceito, intolerância e dificuldade de desenvolver relações afetivas.

“Infelizmente, a maior parte das pessoas nos vê como incapazes e isso acaba nos afastando das vagas do mercado de trabalho, namoros e até amizades”, conta o portador de deficiência visual e membro da Comissão Civil de Acessibilidade de Salvador (Cocas), Ednilson Sacramento.

A terapeuta corporal Isabela Pereira, 42, é uma das vítimas de preconceito no ambiente profissional. Com problemas de locomoção desde que sofreu um acidente, já perdeu oportunidades de trabalho por conta da sua dificuldade de caminhar. “Apesar de um currículo adequado, assim que me levantei para entrar na sala da entrevista, fui dispensada do processo seletivo”, revela.

No plano afetivo, porém, Isabela pode ser considerada uma exceção entre os deficientes físicos. Ela conheceu seu companheiro Ricardo Souza, 48, por meio de um anúncio profissional publicado no jornal A Tarde. Ambos buscavam um parceiro para dividir uma sala comercial, mas acabaram se apaixonando e estão juntos há oito anos. “Como ele é uma pessoa aberta, não houve problemas, mas isso é raro”, diz.

Para o secretário da Cocas, Wilson Cruz, o convívio social depende também de uma iniciativa de cada pessoa. Dependente de uma cadeira de rodas para se locomover, ele diz levar uma vida normal, somente com algumas limitações. “Tem muita gente que acaba se fechando dentro de casa, da família, com medo do preconceito. Já outras pessoas enfrentam as dificuldades e buscam a convivência, o lazer”, explica.

No entanto, a busca por uma vida normal muitas vezes esbarra na falta de planejamento do espaço urbano para incluir as pessoas portadoras de deficiência. A falta de acessos adequados limita o lazer e o convívio social. “Muitas vezes, ela desiste de sair à noite comigo, porque não sabe se o local possui um banheiro adequado, por exemplo, ou rampas para chegar ao ambiente”, relata Ricardo, marido de Isabela. Além das limitações impostas pela inadequação urbana de Salvador à necessidades

especiais, outro problema é a convivência com o despreparo e a intolerância dos que trabalham com os serviços essenciais. “A maioria dos motoristas de ônibus, por exemplo, não tem paciência e não nos ajudam a subir os degraus do coletivo, que são altos demais para quem tem dificuldades”, afirma Isabela.

A fim de tentar mudar o comportamento desta categoria profissional específica, a Cocas lançou uma cartilha de orientação. A “Estação Cidadania” orienta os condutores sobre como lidar com pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. “É um passo, estamos fazendo a nossa parte, lutando. O objetivo é que os chamados “normais” observem nossas necessidades e nos respeitem”, ressalta Wilson Cruz.