
LETRAMENTO: perspectivas e implicações para a educação

Eliana Vogel Jaeger

Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB

Resumo

Pretende-se, com este artigo, fazer uma reflexão a respeito do letramento¹ com base em algumas concepções de *letrados* e supostamente *iletrados*, suas implicações ou perspectivas para a educação e como esses conceitos foram construídos ao longo do tempo. Constatando que o processo de letramento escolar, para boa parte dos educadores, ainda está ligado à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever, propõe-se uma análise das práticas letradas escolares como um tipo de prática social de letramento, centrada na função social de comunicação, como discurso em linguagem oral ou escrita que produz entendimento entre os envolvidos e não uma forma de imposição do saber, que negligencia elementos de saber adquiridos na construção do conhecimento.

¹ Compreende-se 'letramento' como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita e à oralidade, em contextos e para objetivos específicos.

Palavras-chave: cultura; letramento; escolarização.

Abstract

This text has an intention to reflect on literacy hence conceptions of literate and illiterate people. Also, it aims at dealing with the implications or perspectives on education hence such reflection and how these concepts were built through the times. Due to the evidence that the process of school literacy for a great number of educators is still connected with alphabetization and the act of teaching how to read and write, an analysis which focuses on school literacy practices as a kind of social literacy practice, is proposed. This practice centers on both the social function of communication and the speech in oral or written language that produce understanding among those involved. Thus it is not a means to impose knowledge and neglect, that which was formerly acquired.

Key words: culture; literacy; schooling.

Introdução

O presente trabalho oferece elementos para reflexão sobre o letramento e, com base nela, analisa as implicações ou perspectivas para a educação. Parte-se da constatação de que as pesquisas recentes no campo do letramento apontam para a construção da escrita não apenas como fenômeno universal, indeterminado social e culturalmente, mas também como responsável pelo progresso, civilização e acesso ao conhecimento e à mobilidade social. A nova visão de letramento tem por base uma definição voltada a um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. Passa-se, assim, a ter, nas práticas letradas escolares, um tipo de prática social de letramento.

Para compreender seu significado, cita-se Kleiman (2001, p.17), que observa que “a palavra letramento não está dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito”. Além disso, remete a outra situação: a de que os educadores ainda não estão preparados para orientar-se por essa concepção, pois, para grande parte deles, o letramento está ligado à alfabetização e à escolarização. Segundo Signorini (2001, p. 161-162), isso acontece porque

no Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento tende a ser visto como credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade, por meio da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas ‘civilizadas’, ou ‘legitimadas’, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos.

Como a escola é o principal, se não o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática (Signorini, 2001), esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior e melhor o grau de letramento. A escolarização, por sua vez, esteve — e ainda está — atrelada a interesses e/ou ideologias, ou seja, a culturas; no entanto, como a educação se realiza em instâncias diversas, percebe-se que sua identidade ainda não está bem definida, o que acarreta uma certa instabilidade. Talvez em razão de um certo

positivismo, necessita-se de uma compreensão mais precisa dos conhecimentos que a escola oportuniza e dos que o cotidiano possibilita ao estudante, para que possam ser igualmente chamados de letramentos.

Cultura: implicações do letramento entre preceitos e conceitos

Para uma discussão que envolva o termo cultura, é oportuno citar Chauí (2000, p. 295):

não falamos em cultura, mas culturas, pois a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social. Os costumes diante da morte, [...] o trabalho, as festas, relações amorosas, as diferenças sexuais e étnicas, tudo isso há cultura como invenção da relação com o outro.

Num âmbito mais restrito, Trindade (1999, p. 17) considera que “a cultura é a dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem com o real dele, com sua realidade, de onde vêm os conteúdos formativos, ou seja, de formação para o processo educacional”. Acrescente-se a visão de Morin (2001, p. 52), segundo a qual “o homem [...] se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição”. Essas visões sobre cultura pressupõem uma concepção de relação entre os sujeitos, pois sugerem que o homem nada elabora ou (re)constrói sozinho, e sim por meio do e com o outro. Geertz (1989, p. 61) esclarece que “sem os homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”. Dessa forma, passa-se a ver a cultura como uma condição constitutiva, em vez de uma variável dependente.

Observa-se, então, que cultura abarca questões relacionadas ao letramento, dada sua complexidade e, conseqüentemente, sua finalidade, no sentido de oportunizar um entendimento global de questões e situações que permitam o encontro do saber empírico com o científico, levando para a sociedade ações que não denotem um saber/letramento único, mas a possibilidade da leitura de mundo de forma singular/autônoma. Para esse entendimento, é

relevante apresentar as visões de letramento presentes nas pesquisas das últimas duas décadas, para, então, discutir os efeitos que essas mudanças de perspectiva tiveram sobre o enfoque das relações entre letramento e escolarização.

Kleiman (2001) aponta dois modos de pensar o letramento: o ‘modelo autônomo’ e o ‘modelo ideológico’. O primeiro caracteriza-se por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filosófico e ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social). Por outro lado, o modelo ideológico estabelece que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos dos contextos, instituições e esferas sociais em que se desenvolvem. Segundo Kleiman (op.cit., p.21), o modelo ideológico

não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Em decorrência, ao contrário do modelo autônomo, os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico vão investigar práticas de letramento contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições, contextos), nas quais funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social dimensionarão, numa pluralidade de relações complexas e dentro de práticas letradas, oralidade e escrita, que não podem mais ser vistas de maneira dicotômica. Além disso, naturalmente, os dois modelos apresentam visões diferenciadas sobre as relações entre letramento e escolarização.

Letramento e escolarização

No modelo autônomo, boa parte das vezes, letramento e escolarização ocorrem simultaneamente, pelo fato de a escola constituir, atualmente, em quase todas as sociedades, a principal

agência de letramento. Isso se dá, ainda segundo Kleiman (op.cit., p.25), por levar a uma não-distinção entre aquisição e desenvolvimento da escrita (letramento) e escolarização como variáveis determinantes de muitas das diferenças encontradas entre letrados e iletrados, em termos de comportamentos voltados à solução de problemas e ao funcionamento cognitivo, ou seja, desde que a escola assumiu seu papel de transferir às camadas da população a tecnologia letrada (a escrita alfabética), ficou difícil desfazer a mescla ideológica entre letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade – seja para o senso comum, seja para a elaboração científica sobre o tema.

Já no modelo ideológico, baseado nos estudos de Scribner; Cole (1981; apud KLEIMAN, op. cit.), pioneiro no questionamento da equação letramento / alfabetização / escolarização, foi possível perceber capacidades diferenciadas relacionadas a processos de letramento, formais e informais, em três contextos – familiar, escolar e religioso. Seus resultados mostraram que o tipo de capacidade desenvolvida está em relação direta com a prática social de uso da escrita em questão. Assim, as capacidades cognitivas tradicionalmente ligadas à escrita e ao letramento pelas pesquisas do modelo autônomo – classificação, categorização, abstração, generalização, dedução, memorização –, aparecem, nesses autores, relacionadas apenas à escrita escolarizada. Mais ainda, eles interpretam esses resultados como ligados a uma capacidade de explicitação verbal do raciocínio, de verbalização do conhecimento e de processos envolvidos nas tarefas, que resultariam de práticas discursivas escolares de valorização não só do saber, mas também do ‘saber dizer’, do bem falar, e não como decorrência unicamente do contato com a escrita ou do processo de letramento.

Por essas razões, no modelo ideológico de letramento, os resultados de pesquisa conflitam com os do modelo autônomo e com a maioria de seus pressupostos, em pelo menos dois pontos principais: o das relações entre oralidade e letramento/escrita – e, logo, entre aquisição de língua e letramento – e o do papel da escolarização nesse processo. A tentativa de se distinguir qual a variável determinante das construções na relação entre escolarização e letramento talvez resida na falta de uma perspectiva histórica. Ressalte-se que a escola, tal qual é conhecida, é fruto de

uma história muito mais longa de letramento e cultura da escrita, de imprensa e de impressos tornados democraticamente disponíveis e de divisão do trabalho competitivo, numa perspectiva do liberalismo. Assim, não cabe investigar qual é a variável dependente — escola ou letramento —, mas focar o funcionamento e o encadeamento particular do letramento na escola e seus processos e produtos.

A partir dessa perspectiva, podem-se formular questionamentos relacionados ao funcionamento discursivo do letramento escolar e às capacidades letradas que ele constrói, além de alfabetizar e ensinar a ler e escrever. Para caracterizar esse processo é necessário observar que as relações de causa e efeito entre poder, acesso social e saber escolarizado, historicamente relacionadas com o racionalismo iluminista e a universalização da racionalidade científica e tecnológica nas sociedades ocidentais modernas, passam, no modelo ideológico, a ser questionadas.

Segundo Signorini (2001), são várias as ocasiões em que o letrado via escolarização apresenta dificuldade em adaptar-se às exigências de situações de comunicação social que fogem às expectativas ditadas pela comunicação entre pares sociais, por sua tendência à monologização, ao controle e à imposição, e por suas dificuldades de negociação. Num espaço discursivo de sala de aula, por exemplo, independentemente de se ter um texto escrito, empírico ou não, ou apenas um questionário oral, sempre se tratará de eventos de letramento. No entanto, dependendo do modo de apresentação desses textos, é possível que haja variações, por meio das quais, por um lado, se negociam sentidos, significações, registros e linguagens sociais, de maneira autoritária ou internamente persuasiva — caso da leitura de textos, em que se retoma conteúdo previamente lido pelo grupo (professor e alunos), visando à realização de uma avaliação; por outro lado, pode-se imobilizar sentidos e significações, privilegiando-se o sentido literal (ou o que se julga ser o sentido literal) e a interpretação dominante e silenciando-se as vozes e a compreensão ativa — trata-se, nesse caso, de uma situação em que se lêem textos, retomando-se quase que literalmente seus temas, formas composicionais e estilo, sem uma compreensão ativa e crítica de sua significação. Além disso, há

outra possibilidade discursiva: a produção de textos. Aqui, texto e voz estão nas mãos do aluno, pois é dele que parte a leitura/produção de texto, privilegiando o universo da norma, da forma e do bem dizer, a metalinguagem, o padrão e os temas do discurso oficial, em detrimento ao conteúdo.

Considerações finais

Ao partir da constatação de que as pesquisas recentes no campo do letramento apontam não apenas para a construção da escrita como fenômeno universal – indeterminada social e culturalmente e responsável pelo progresso –, a civilização, o acesso ao conhecimento e a mobilidade social, mas também para uma visão de letramento que tem por base uma definição voltada a um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita, em contextos específicos e para objetivos específicos, observa-se que o cenário é complexo e suscita reflexões sobre as práticas letradas escolares.

As práticas escolares de letramento restringem-se, na maioria das vezes, somente à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever, atrelando esse processo, quase que exclusivamente, à construção descontextualizada, unívoca e monofônica da leitura e da escrita, em vez de levar à compreensão ativa e crítica da significação, desejável no letramento.

Assim, passou-se a ter, nas práticas letradas escolares, não um tipo de prática social de letramento, e sim, de um lado, nas atividades de leitura, a simples localização e a repetição de informações, julgadas relevantes pela instituição escolar para controle dos sentidos, de maneira monofônica, monológica, impositiva, controladora e inflexível; de outro, nas atividades escritas, enfatiza-se o uso da metalinguagem, uma modalidade estabelecida como representação de um padrão desejável, sustentada por autoridade.

É relevante atentar também que, no nível da linguagem e do discurso, a construção do saber escolar científico traduz-se sempre por eventos de letramento, quer textos escritos estejam presentes, empiricamente ou não, quer a interação se dê oralmente ou por escrito. E mais: os limites que o letramento escolar apresenta – seja para a construção dos conhecimentos escolares, seja para a

construção do próprio letramento — devem-se menos aos discursos letrados postos em circulação em sala de aula e mais à maneira com que essa circulação discursiva se dá, ou seja, talvez o problema esteja não nos objetos letrados em circulação e nas capacidades correlatas envolvidas, mas nos modos (monovocais, monolíngües, monológicos e autoritários) como esses objetos são postos em circulação.

Além disso, as práticas plurais de letramento encontradas nos mais variados contextos culturais remetem a um questionamento quanto à sua função social de comunicação, requerendo uma análise mais completa de suas interfaces com o mundo que parte do individual para o coletivo, tendo como objetivo um discurso em linguagem oral ou escrita que produza entendimento entre os envolvidos. Dessa forma, começa-se também a questionar a idéia de qualidades intrínsecas às diferentes modalidades de linguagem — oral e escrita — responsáveis por uma dicotomia entre ambas e, conseqüentemente, pela disrupção entre letramento não-escolar e escolar.

Referências

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COX, Maria Inês Pagliarini. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TRINDADE, Azonilda L. da (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.