

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

***A LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de como o conceito
de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos
Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia.***

Autora: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e aprovada
pela Comissão Julgadora.

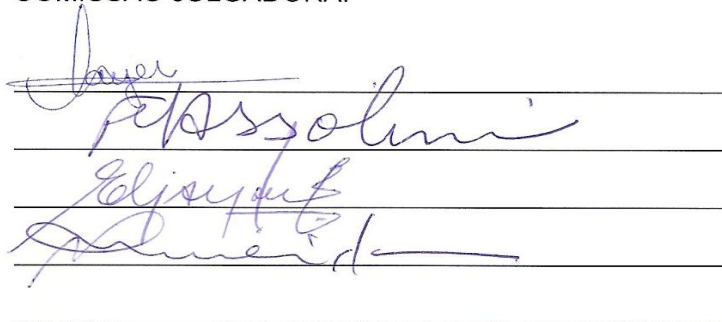
Data: 09/06/2010

Assinatura:



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



© by Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Om2L

Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento.

A leitura no processo de formação de professores : um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico - Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia / Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação inicial do professor. 2. Leitura. 3. Letramento. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-130/BFE

Título em inglês : The reading process for the teaching background: a study on how the Literacy concept was read and meant on a immediate context in the "Theoric-Methodological Foundations of the Portuguese Language" subject in the Pedagogy Major.

Keywords : Initial formation of teachers; Reading; Literacy

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Títuloção : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Roseli Aparecida Cação Fontana (Orientadora)

Profª. Drª. Filomena Elaine Paiva Assoline

Profª. Drª. Maria Onice Payer

Profª. Drª. Eliana Ayoub

Profª. Drª. Maria José Pereira Monteiro de Almeida

Data da defesa: 09/06/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : cbometto@yahoo.com.br

Agradecimentos

Cecília e Nascimento, pelo amor infinito.

Mui grande é vosso amor e o meu delito;
Porém pode ter fim todo o pecar,
E não o vosso amor, que é infinito.
Gregório de Matos

Luiz Carlos, por encantar meu pensamento.

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.
Vinicius de Moraes

Matheus e Lucas, minha melhor parte.

Entre as partes do todo a melhor parte
Foi a parte em que Deus pôs o amor todo, [...]
Parta-se pois de Deus o corpo em parte,
Que a parte, em que Deus fiou o amor todo
Por mais partes, que façam deste todo,
De todo fica intacta essa só parte.
Gregório de Matos

Roseli, interlocutora atenciosa.

Porque me ajudou a desenvolver minhas idéias,
e com isso eu passei a ver as coisas de perto.
Nilma Lacerda

Minhas alunas, por me permitirem ouvir-lhes as vozes.

Dar-lhes corda: vê-las, ouvir-lhes [...]
Recolher-lhes sugestões, estudá-las, viabilizá-las.
Nilma Lacerda

Resumo

Este trabalho tematiza as mediações da professora no processo de leitura de alunos de um curso de Pedagogia, no contexto da disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa. Nele, assumiu-se como referencial teórico a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, por compreender que essa abordagem possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, em suas condições concretas de produção.

Metodologicamente, trabalhou-se com a análise das interlocuções produzidas na sala de aula a partir da leitura e nas situações de leitura, buscando-se nesse material, indicadores dos sentidos em circulação no processo vivido.

Para tanto, foram tomados como documentos do processo de leitura vivido toda a atividade de planejamento e seleção da professora e a produção oral e escrita das estudantes no decorrer da disciplina, cujo eixo temático foi o conceito de letramento.

Os dados produzidos na pesquisa evidenciam a dimensão intersubjetiva, tanto do processo de leitura vivido pelos alunos quanto da professora em relação ao seu papel de mediadora deste processo. Destaca-se a tese de que aprender a cotejar textos possibilita a formação de um leitor autônomo, que vai se constituindo pela mediação, transformando o sujeito ao longo de experiências vividas compartilhadamente nas práticas culturais em que se inserem, sejam elas a prática da leitura ou da docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Leitura, Letramento.

Abstract

This work deals with the topic of Teacher mediation in the reading process of students in a Pedagogy course in the context of the discipline of Theoretical and Methodological Foundations of the Portuguese language. It's been assumed as a theoretical perspective, discursive enunciation of Bakhtin, to understand that this approach enables the understanding of verbal interaction introduced by reading in its concrete conditions of production.

Methodologically, it's been worked on the analysis of dialogues produced in the classroom from reading and reading situations, seeking in this material, indicators of sense on the living process.

For this purpose, it's been taken as documents the reading process lived, all planning activity and selection of the teacher, both oral and written production of students during the course, whose main theme was the concept of literacy.

The data produced by the survey highlight the intersubjective dimension of both the reading process experienced by students and the teacher in relation to her role as mediator in this process. There is the argument that learning to collate texts facilitates the formation of an autonomous reader, which is constructed by mediation, changing the subject throughout the sharing of experiences in cultural practices in which they operate, whether the practice of reading or of teaching.

Keywords: Initial formation of teachers, Reading, Literacy.

*S*umário

BREVE APRESENTAÇÃO	1
I O PROBLEMA E A PERSPECTIVA DE ANÁLISE.....	5
ACERCA DE QUEM ESCREVE E DE COMO TUDO COMEÇOU	6
INTERLOCUÇÃO COM ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA.....	15
II A PESQUISA	27
OS SENTIDOS DE LEITURA A PARTIR DA TEORIA ENUNCIATIVA DE BAKHTIN.....	28
<i>Implicações pedagógicas: É possível ensinar leitura? O que seria ensinar leitura em uma perspectiva dialógica?</i>	33
UM MODO DE CAMINHAR.....	36
AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE PRODUÇÃO DO ESTUDO	40
O CONTEXTO IMEDIATO DA INVESTIGAÇÃO	43
O ESTUDO DO CONCEITO DE LETRAMENTO	46
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	49
III A LEITURA PRODUZIDA	51
O INÍCIO DO SEMESTRE	52
AS PRIMEIRAS INTERLOCUÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE LETRAMENTO.....	54
O ESTUDO DOS CONCEITOS DE LETRAMENTO E DE ALFABETIZAÇÃO EM TEXTO TEÓRICO-DIDÁTICO	62
A LEITURA DO TEXTO TEÓRICO-DIDÁTICO EM PEQUENOS GRUPOS	65
A LEITURA POR LEXIAS COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA LEITORA.....	88
AS COMPREENSÕES DO CONCEITO DE LETRAMENTO A PARTIR DAS LEITURAS REALIZADAS.....	95
O FINAL DO SEMESTRE.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	143

breve apresentação

Este trabalho tematiza as mediações da professora no processo de leitura de alunos de um curso de Pedagogia, no contexto da disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa. Nele assumo como referencial teórico a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, por compreender que essa abordagem possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, em suas condições concretas de produção.

Na primeira parte, à guisa de apresentação, teço algumas considerações a respeito de minha trajetória profissional e de como o interesse pela pesquisa foi se desenvolvendo no interior das relações de ensino. Apresento, ainda, uma pequena retrospectiva de minhas memórias de leitura, por compreender que essas memórias são constitutivas da professora e, neste sentido, ecoam e repercutem na mediação da leitura em minha prática pedagógica.

Na segunda parte, abordo a opção teórico-metodológica e procuro situar a emergência da mediação do professor no processo da leitura como problema de investigação, considerando a dimensão discursiva da linguagem. Compreendendo que um texto nunca se encerra nele próprio e que é na relação entre os sujeitos que as significações acerca dos textos lidos vão se produzindo, defini como foco deste trabalho a mediação docente no contexto das atividades de leitura na formação inicial de professores no Ensino Superior, elegendo as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação.

Apresento, também, as opções teórico-metodológicas que nortearam o percurso vivido na dinâmica interlocutiva instaurada pelas atividades de leitura no cotidiano da sala de aula em que atuo e onde assumi, simultaneamente, dois papéis: o de professora e o de pesquisadora.

Nessa confluência entre docência e pesquisa, o conjunto de fazeres pedagógicos, próprios do trabalho docente, tais como as escolhas relativas aos suportes materiais e aos modos de organizar e compartilhar os conteúdos e saberes nas relações de ensino (recortes privilegiados, atividades selecionadas, sequenciação dos conteúdos e das atividades, a distribuição e o controle do tempo), funcionou também como procedimento de investigação, definindo as condições sociais imediatas de produção das interlocuções produzidas entre professora e alunos, alunos entre si, professora-texto (materiais de leitura)-alunos, aluno-texto (materiais de leitura), aluno-texto (materiais de leitura)-aluno, aluno-texto (materiais de leitura)-professora.

Como pesquisadora, tomei como documentos do processo de leitura vivido toda a atividade de planejamento e seleção da professora e a produção oral e escrita das estudantes no decorrer da disciplina, cujo eixo temático foi o conceito de letramento.

Da mesma forma, os procedimentos de avaliação e de replanejamento das atividades de ensino pautaram as análises dos indicadores reunidos e a reflexão interessada sobre os efeitos da mediação docente. Ou seja, da mesma forma que meus encaminhamentos como professora configuraram as condições de produção iniciais das relações de ensino, os efeitos por eles suscitados e devolvidos a mim, pelas alunas, por meio das leituras por elas realizadas, de suas demandas e intervenções, permitiram-me estudar seus percursos de leitura e definir a direção do trabalho docente subsequente, em um movimento de negociação, ajuste e modificações deliberadas nas condições de produção da mediação docente.

No entanto, a professora, entrelaçada à pesquisadora, não fica à espera, como um observador externo ao processo de ensino pode fazê-lo, de que todas as leituras se realizem, de que todas as elaborações se concretizem, para que todos os achados sejam analisados e sejam propostos redimensionamentos ao seu fazer. A sala de aula tem urgências e a professora que pesquisa questões que a instigam, no próprio acontecer da docência, estuda e ensina, observa, registra e intervém sobre seu próprio atuar do dia-a-dia.

Na terceira parte do texto da tese, apresento as análises de algumas produções das alunas, tomadas como fontes de indicadores da leitura praticada e das mediações docentes que incidiram sobre elas na imediatez do trabalho pedagógico. Com relação às atividades que elegi para análise, destaco três. A primeira diz respeito a uma atividade oral de interlocução sobre a elaboração do conceito de letramento a partir da leitura de um texto literário. Na sequência, há uma atividade em grupo sobre a qual discutimos, ainda oralmente – tendo em vista um trabalho escrito –, o conceito de letramento a partir de um texto teórico-didático. Em seguida teço uma breve reflexão acerca do papel da leitura por leixas no desenvolvimento da autonomia leitora. A última produção analisada foi um texto individual focalizando o conceito de letramento a partir do cotejamento entre os textos teórico-didáticos e os textos literários lidos.

I

o problema e a
perspectiva de análise

Acerca de quem escreve e de como tudo começou

Nos textos de tese, em geral, um pesquisador explica o interesse objetivo por um tema, expõe sua problemática, suas referências teóricas e sua metodologia, sem evocar sua subjetividade. Início o meu, de forma diversa, não só por reconhecer o quanto minha história como pesquisadora desenvolveu-se entrelaçada a minha trajetória como professora, mas também porque esse entrelaçamento explica a escolha por pesquisar a leitura praticada em um curso de formação de professores, a partir do cotidiano das relações de ensino vividas. Essa escolha definiu a metodologia assumida e requereu uma forma de apresentação do texto final que não apagasse essas marcas de sua condição de produção.

Passemos, pois, a minha história como professora. Ela começou muito antes da decisão consciente pelo Magistério. Cresci filha de professora primária e professor universitário. Minha infância e adolescência foram permeadas por correções de cadernos, preparação de “semanários”, correções de provas...

Não saberia precisar exatamente por que decidi cursar magistério, mas a tomada desta decisão misturou-se à outra, o casamento, que adiou por três anos o início de minha vida profissional.

Minha primeira classe, em um sítio na zona rural, era multisseriada. Ali trabalhei com crianças de segunda e quarta séries, enquanto outra professora, na sala ao lado, trabalhava com crianças de primeira e terceira séries. Essa foi uma experiência enriquecedora e prazerosa, pois as crianças eram receptivas a tudo o que lhes era proposto, e, naquele momento, ainda não havia inquietações a respeito de minha prática pedagógica. Tudo era novidade. Trabalhei com os famosos “tijolões”¹ que havia herdado de minha mãe, aposentada em meados dos anos 1980.

No ano seguinte, consegui uma classe na cidade e passei a trabalhar com a segunda série. Foi aí que aconteceu minha primeira inquietação: apareceu a Cam, uma menina com certa dificuldade para aprender, que evidenciou minhas dificuldades para ensinar. Eu não sabia o que fazer. E hoje, tenho consciência de que nada fiz por ela. Mas a inquietação ficou.

¹ Propostas feitas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos 1970/80.

Nos anos seguintes, trabalhei com terceiras séries em escolas centrais da cidade de Piracicaba. As professoras, muitas delas em época de se aposentar, passavam-me materiais que eu seguia com certo incômodo por desconhecer-lhes os objetivos e por desconfiar da forma como o conteúdo era proposto às crianças.

Em 1991, após haver prestado concurso público, efetivei-me como professora, na rede estadual de ensino e assumi minha primeira classe de alfabetização no Ciclo Básico Inicial², em uma escola afastada do centro da cidade.

Até aquele momento, eu ainda não tinha certeza se realmente queria ser professora, nem se este seria o caminho que deveria trilhar profissionalmente. No entanto, o fato de conseguir alfabetizar a maioria dos alunos de um grupo de mais de trinta e cinco crianças ainda no primeiro semestre das aulas – dentre elas uma com problemas auditivos – possibilitou que eu adquirisse o reconhecimento social da direção, dos próprios alunos, dos pais e até mesmo de outras professoras alfabetizadoras mais experientes. Tal reconhecimento fez com que naquele momento eu me identificasse com a profissão, o que me levou a uma decisão consciente pelo magistério.

A decisão consciente pelo magistério impulsionou-me a estudar. Participei do curso “Alfabetização: Teoria e Prática”, oferecido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE – na Delegacia Regional de Ensino. Percebendo lacunas em minha formação teórica, busquei a universidade. No ano seguinte, 1993, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

Mediada pelos conhecimentos teóricos em elaboração, eu me sentia “crescendo” cada vez mais e via a diferença que tudo isto causava em sala de aula. Meus alunos avançavam em suas elaborações da escrita e, dentro do referencial teórico então assumido, eu entendia o que acontecia com eles. Era o início de minha incursão pelo construtivismo³.

A direção da escola em que eu trabalhava passou a me indicar para fazer outros cursos oferecidos pela Oficina Pedagógica, da Delegacia de Ensino de Piracicaba⁴, nos quais

² Em 1984, foi implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Ciclo Básico, que correspondia ao que atualmente denominamos 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, também conhecido como Classe de Alfabetização (Parecer CEE nº 1913/83 - DOE 31/12/83).

³ Naquele período, a perspectiva construtivista estava sendo bastante difundida na rede estadual de ensino. Nesta perspectiva interessam as ações do sujeito que conhece. Segundo Macedo (1994, p.19) “só a ação espontânea do sujeito, ou apenas nele desencadeada, tem sentido”.

⁴ Atual Diretoria de Ensino.

discutíamos teoria e prática. Em abril de 1994, veio o convite para que eu atuasse como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Alfabetização e Língua Portuguesa, junto aos professores de Ciclo Básico a quarta séries. Um ano após o início dessa atividade, passei a acumular também a função de Assistente Técnico Pedagógico da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM)⁵.

O trabalho então desenvolvido era interessante. No caso dos professores do Ensino Fundamental, tratava-se de “capacitar” o docente que estava na sala de aula, na grande maioria das vezes oriundo do Curso de Magistério e sem graduação. Repensar a relação professor-aluno, tentar descentralizar o foco do “como se ensina” para o “como se aprende”, tentar fazer com que a Proposta Curricular – “Ciclo Básico em Jornada Única” – realmente fizesse sentido para professores que pensavam: “para que mudar se eu faço assim há tantos anos e meus alunos saem alfabetizados?” – foram desafios experimentados nesse período.

No caso da HEM, como eu atuava no Ensino Fundamental e conhecia mais de perto sua realidade, a equipe responsável pela Oficina Pedagógica julgou que eu pudesse fazer a ponte entre o professor formador de professores – os professores da HEM – com a prática cotidiana da sala de aula do Ensino Fundamental, visto que eles nem sempre a conheciam.

As atividades, reuniões e discussões que eu propunha deveriam contribuir para que no processo de formação dos alunos houvesse a preocupação com a realidade do Ensino Fundamental. A proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – era a de que realizássemos um trabalho de integração das disciplinas do currículo da HEM, objetivando maior articulação entre a teoria trabalhada no curso e a prática efetivamente vivenciada pelos professores de primeira a quarta séries.

Olhando para o passado com os olhos de hoje, percebo o quanto o modelo instrumental de formação de professores, então vigente, pautado na aplicação de “teorias e técnicas científicas” (PÉRES GÓMEZ, 1992, p.96), aparentemente neutras, sem levar em consideração a complexidade e as especificidades da escola e do contexto imediato de sala de aula, constituiu minha atuação docente e a relação com os professores com os quais eu trabalhava.

Ainda que algumas indagações, relativas à forma de compreender as relações entre teoria e prática, entre a vivência imediata e suas determinações históricas, que pauta esse tipo de

⁵ Atual Ensino Médio.

formação instrumental, me fossem provocadas pelo cotidiano de trabalho, eu só viria a compreender, de modo sistemático, seus princípios norteadores e seus fundamentos epistemológicos, no mestrado, iniciado em 2003, ao estudar o modelo da “racionalidade técnica” (PÉRES GÓMEZ, op.cit.).

Ainda quando do início do mestrado, integrei-me ao corpo docente de uma conceituada escola particular, em Piracicaba. Nesta escola, apesar de trabalharmos como polivalentes, cada professora do grupo-série incumbia-se da seleção e preparo de material para uma das áreas do conhecimento. Tocou-me sempre a preparação do material da área de Língua Portuguesa das segundas séries, série em que lecionei durante quatro anos.

No início de 2002, fui convidada para assumir uma terceira série. Aceitei o convite em face da possibilidade de acompanhar, de perto, os resultados e efeitos do meu trabalho docente na continuidade do processo de escolarização das crianças.

Como professora da terceira série, dei-me conta de insuficiências no modo como era instaurada e organizada a produção de textos nas etapas anteriores, em especial quanto ao papel do professor no desenvolvimento da escrita nas crianças. As questões que me assaltaram eram muitas. As respostas encontradas, na imediatez do trabalho docente, poucas.

Observando meus alunos e pensando na função social da escrita na escola, indagava-me sobre o que vinha a ser a formação de um produtor de textos nas séries iniciais e quais os aspectos mais relevantes a serem observados nessa iniciação.

Na busca de soluções, em contato com outras professoras e outras leituras, encontrei Bakhtin e, em seu texto, a noção de *alteridade constitutiva*, segundo a qual, o outro é presença constitutiva em todas as instâncias vivas da linguagem.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 2002, p.113).

Ao realizar, ainda que de forma solitária, a leitura de Bakhtin, percebi que nas práticas de produção de textos, por mim conduzidas, meus alunos escreviam redações. Essas redações eram lidas apenas por mim, professora, com a finalidade de corrigi-las quanto ao uso da ortografia e das normas gramaticais. O texto corrigido era passado a limpo e aí se encerrava seu ciclo de produção e de circulação. Nessas condições, eu não explorava a dimensão interlocutiva da

linguagem, no fluxo da qual aquele que escreve percebe-se escrevendo para dizer algo a alguém, de quem espera, por sua vez, uma réplica. O que equivale a dizer que aquele que escreve percebe-se escrevendo para ser lido.

Essa compreensão do trabalho realizado punha em questão os objetivos da escrita na escola e, especialmente, o papel mediador da professora no seu desenvolvimento. Interessada em possibilitar a mim mesma e a meus alunos outras formas de relação com o ato de escrever na escola, eu me perguntava: como intervir nos textos produzidos de modo a dirigir a atenção dos alunos para os enunciados por eles elaborados? Como mediar sua atenção de modo a que percebessem, nos seus textos, os usos da linguagem de que se valiam, suas apropriações e elaborações da escrita em curso? Como convidá-los a se voltarem para seus próprios textos, tendo em conta as dificuldades e os comentários apontados pelo leitor?

Procurei então por mais leituras e retomei Vygotsky (1989, 2003), autor que já havia lido na graduação. A partir dessa leitura, reafirmei a importância da dimensão discursiva da produção textual e tomei consciência do papel do interlocutor no desenvolvimento da reflexividade⁶. Vygotsky destaca que as diferenças entre professores e alunos, em termos de suas experiências com a leitura e a escrita, são significativas para a emergência e desenvolvimento de uma relação do sujeito que escreve com sua própria escrita, no sentido de tomar seus enunciados como objeto de análise, em termos de adequação, consistência, lógica etc..

Ao final do ano de 2002, percebendo que as perguntas nascidas na sala de aula remetiam a problemas de ordem teórica e epistemológica, cuja discussão implicava um maior aprofundamento dos estudos até então feitos, busquei o mestrado.

Minhas inquietações iniciais sintetizaram-se na seguinte questão de investigação, norteadora da dissertação produzida: Como a professora mediatiza os processos de elaboração e re-elaboração da escrita pela criança, tendo em vista o desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever?⁷

⁶ A ação reflexiva, segundo Vygotsky (2003), pode ser entendida como a ação que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito. Trata-se não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz.

⁷ OMETTO, C. B. C. N. **A prática da produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental**: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2005.

Desenvolvi essa pesquisa como professora, tomando minha atividade docente, em seus determinantes, especificidades e contradições, como lócus da investigação do processo de ensino. Conduzir a pesquisa como professora foi uma escolha que me possibilitou a compreensão da dimensão relacional do ensino e o aprendizado de uma metodologia que, assumindo o pressuposto de que é na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, mediados pela linguagem, aproximou-me das interações produzidas em sala de aula e da escuta atenta dos alunos, meus parceiros sociais na materialização da docência, como fontes de indícios a serem perseguidos e interpretados. Essa experiência modificou a professora que eu era e meu entendimento dos nexos relacionais que se tecem entre os trajetos singulares da experiência e suas determinações estruturais.

Durante o mestrado, que foi realizado também na UNIMEP, assumi a disciplina “Teoria e Prática de Alfabetização” em um curso de Pedagogia, na cidade de Capivari, iniciando minha trajetória na formação inicial de professores em nível superior.

Nos anos seguintes, assumi as disciplinas “Aquisição da leitura e da escrita” e “Fundamentos teórico-metodológicos de Língua Portuguesa”, naquela mesma instituição e em outras instituições privadas, de pequeno porte, localizadas no interior do estado de São Paulo, que ofereciam cursos de Pedagogia, no período noturno.

Esses cursos atendiam, predominantemente, a estudantes locais, mulheres em sua maioria absoluta, que trabalhavam o dia todo em diversas atividades ligadas ao setor de prestação de serviços – comércio, bancos, consultórios. Estimuladas a prosseguir os estudos, por razões diversas, entre as quais se destacavam a progressão funcional nas atividades em que já atuavam e a possibilidade de mudança de profissão. Essas estudantes chegavam ao ensino superior arcando com os custos de sua formação, dividindo-se entre a jornada diária de oito horas de trabalho e o curso noturno. Dotadas de recursos materiais e culturais variáveis, sendo algumas oriundas de famílias pouco letradas, encontravam-se, entre elas, algumas (poucas) que já atuavam como professoras.

Nas relações de ensino vividas com elas, deparei-me com situações em que as alunas pareciam compreender de modo limitado aquilo que liam. Ao fazer referências a livros, a notícias e comentários lidos em jornal, deparava-me com indicativos de que elas liam pouco, o que era confirmado em suas réplicas aos meus comentários. Muitas delas, nessas oportunidades,

reconheciam a televisão como sua principal fonte de informações, contavam que não estavam habituadas a ler livros longos e que se desencorajavam diante de textos longos ou difíceis que compunham o material do curso, penalizando sua participação nas aulas e a compreensão que elaboravam daquilo que lhes estava sendo proposto.

Mais do que reclamar das condições encontradas, eu me preocupava com as intervenções que cabiam ao curso de formação instaurar, tendo em vista que parte dessas alunas pretendia assumir a docência no Ensino Fundamental. Como essas alunas, pouco afeitas à leitura, mediarão a formação dos jovens leitores das séries iniciais, quando se tornassem professoras ?

Assumindo a tese de que as relações que os sujeitos estabelecem com o ato de ler, em diferentes situações, por serem constitutivas, repercutem nas práticas por eles assumidas (ASSOLINI, 2008), eu me indagava acerca de como aproximar minhas alunas da leitura. Sem ignorar que esse distanciamento era resultado, em grande parte, da própria escolarização vivida por elas, conforme estudos e debates sobre o tema já o demonstraram, e sem apostar no otimismo ingênuo de que a formação inicial seria suficiente para reverter esse quadro, eu me perguntava como instaurar a leitura em minhas aulas, de modo a incentivar as alunas a se experimentarem em diferentes textos e modos de ler? Como assegurar-lhes o aprendizado de algumas práticas da cultura escrita, tais como tomar notas de uma leitura feita, saber localizar e utilizar-se de documentos escritos com autonomia, familiarizar-se com uma biblioteca e uma bibliografia, que são fundamentais à vida de estudante e ao êxito escolar? Como monitorar e mediar sua relação com textos mais complexos e a elaboração mais autônoma da leitura? Como acompanhar seus trajetos e ampliar suas referências como leitoras?

Essas preocupações evocaram-me experiências pessoais com a leitura. Eu sempre me reconheci como alguém que gostava de ler, mas nunca havia parado para pensar sobre como esse gosto se formara e se desenvolvera em mim. Na tentativa de compreender isso, meu primeiro movimento foi o de lembrar minhas vivências como leitora.

Do meu tempo de menina, guardei lembranças de mim mesma lendo alguns livros e comprando coleções de bolso. Os livros que eu lia, (alguns deles comprados por reembolso postal), eram “A Odisséia”, “Simbad, o marujo”, “Papai Pernilongo”, “As letras falantes”, “A volta ao mundo em oitenta dias”, “O meu pé de laranja lima” e tantos outros. Li muito, hoje posso dizer que li muito e sempre tive prazer de manusear os livros. Não gostava muito de pedir

livros emprestados, sempre quis ter os meus. Gostava de poder fazer anotações, grifar, marcar páginas que julgava interessantes. Dialogar com o autor. Voltar a ler os livros que me encantavam, como “Um Certo Capitão Rodrigo”, de Érico Veríssimo, li quatro vezes. Eu não sabia que isso era uma forma de ser leitora, embora a vivesse.

Mas, o que me motivava para estas leituras, se até hoje posso perceber que meus pais nunca foram ávidos leitores? Nunca vi minha mãe sentada deliciando-se com um livro nas mãos. Meu pai, sempre estava às voltas com muitas leituras, porém leituras teóricas sobre sua área de atuação. Via-o lendo muito, fazendo anotações, mas leituras diferentes das que eu imaginava agradáveis. Só hoje, compreendo o quão satisfatório é realizar uma leitura teórica dentro de sua área de conhecimento e atuação.

Quanto aos livros que li na infância e que me marcaram, não foram leituras escolares. Não me lembro nunca das minhas professoras de primeira a quarta séries lendo em sala de aula, a não ser os poucos textos dos livros didáticos. Dos livros clássicos que li para a escola, a partir da 5ª. série, eu me esqueci. Sei que foram lidos, pois fiz as provas para as quais eram indicados. Depois me senti livre deles e aliviada. Lembro-me de alguns dos personagens, porém o enredo perdeu-se, sem deixar inscrições na minha memória. Não deixaram marcas boas, nem ruins. Lembro-me de que naquelas leituras obrigatórias eu pulava páginas, lia trechos inteiros sem articular as idéias com o que já havia lido.

Revendo meu percurso pelas práticas de leitura, percebi que o gosto por ela não nasceu da simples proximidade material com os portadores de texto. Ainda que essa proximidade tivesse contribuído para minha curiosidade a respeito da escrita, a apropriação do ato de ler envolveu uma história de encontros com textos e sujeitos diversos. Esses encontros, mediados por minha família e pelos profissionais da escola, permitiram-me apreender distintos significados e valores relativos à leitura.

No âmbito familiar, foi-me assegurado o acesso aos livros, seu manuseio e o sentimento de posse sobre eles. Foi-me possibilitada a escolha do que ler, desde muito cedo.

Na escola, sob o controle do que eu deveria ler, vivi a certeza de que não se pode, ainda que se queira, controlar o modo como um texto será lido.

Embora fosse uma experiência singular, datada, ligada à minha história pessoal e familiar, rememorar o vivido tornou-me mais sensível às vivências singulares que as alunas

compartilhavam comigo e ajudou-me a reconhecer o que não desejava repetir como professora e, por acréscimo, o tipo de professora que desejava ser.

Eu não queria reduzir o ato de ler a um ritual escolar obrigatório e enfadonho, pois entendia que o professor, apesar de sua margem estreita de atuação em meio às ambivalentes metas⁸ que lhes são exigidas, não é impotente na formação do leitor. Ele pode ser um mediador do desejo de ler e de conhecer pela leitura, ele pode acompanhar o leitor em diferentes momentos de seu percurso e possibilitar-lhe pontes para universos culturais mais amplos.

As indagações somadas às lembranças e aos propósitos delas derivados, deram origem a um projeto de doutorado centrado no estudo da leitura efetivamente praticada nas aulas sob minha responsabilidade. Para quê, o quê e como se lia nessas disciplinas? Que materiais eu selecionava e que práticas de leitura procurava assegurar aos estudantes? Como eu os organizava? Como instaurava e mediava sua leitura? Como as leituras oferecidas afetavam os modos de ler dos estudantes? Como os estudantes liam? Como enunciavam os conceitos e temas abordados nos textos lidos? Que queixas e pedidos os alunos faziam em relação às atividades de leitura? Que acertos e fracassos apontávamos, professora e alunos, no percurso de produção da leitura entre nós compartilhado?

Para a definição do projeto, contribuiu o processo de investigação vivido no mestrado, que fora decisivo em minha aproximação do universo dos estudos da linguagem e para a compreensão da singularidade das experiências nas condições históricas comuns da existência.

Definida a temática e feito o recorte - **a mediação docente no contexto das atividades de leitura na formação inicial de professores no Ensino Superior –**, eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação, procedi a um levantamento biblioGráfico de investigações anteriores realizadas no mesmo campo, visando a indicar de que modo o estudo proposto se relacionava com essa produção.

⁸ Destaco aqui o modo como a antropóloga Michele Petit (2008, p. 158) descreve, com clareza e humor, essas metas: “É preciso acrescentar ainda que dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeça chinês. Espera-se deles que ensinem as crianças a ‘dominar a língua’, como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto ‘patrimônio comum’. Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no ‘prazer de ler’”.

Interlocução com estudos já realizados sobre a temática

Para realizar o levantamento proposto, delimitar as buscas ao período de 1998 a 2008 e consultar um conjunto de periódicos que reúne uma amostra significativa da produção nacional: *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*; *Revista Brasileira de Educação – ANPED*; *Revista Educação e Sociedade*; *Revista Leitura: Teoria & Prática*. Recorri também ao Banco de Dissertações e Teses das bibliotecas da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), ambos da UNICAMP.

Para a identificação dos trabalhos a serem analisados, recorri às palavras-chave e aos resumos, guiando-me pelas especificidades da pesquisa por mim proposta: *leitura na formação inicial de professores no Ensino Superior, no Curso de Pedagogia; mediação docente no contexto das atividades de leitura; leitura de alunos em formação inicial; relações de ensino como lugar de investigação da leitura*.

Nos 159 números dos periódicos pesquisados (33 números dos *Cadernos CEDES*; 28 números do *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*; 34 números da *Revista Brasileira de Educação – ANPED*; 44 números da *Revista Educação e Sociedade*; 20 números da *Revista Leitura: Teoria & Prática*) e também nas dissertações e teses consultadas constatei que, apesar do atual interesse em torno da formação de professores, um aspecto concreto dessa formação – o estudo da mediação dos formadores no contexto das atividades de leitura – não tem sido tematizado.

Nos 33 números pesquisados dos *Cadernos CEDES*, os artigos encontrados no âmbito da leitura e da formação inicial de professores foram em número de dois: “A leitura de romances no século XIX”, nº 45 (vol. 19), de 1998, que versava sobre as leituras femininas no Brasil da segunda metade do século XIX e “O trabalho com a literatura: memórias e histórias”, nº 50 (vol. 20), de 2000, que tematizava a literatura como prática discursiva, explorando as relações entre linguagem, memória e história.

No que diz respeito aos 28 números dos *Cadernos de Pesquisa*, constatei que no ano de 2004 a questão da leitura da literatura foi tematizada no nº 122 (vol. 34). “Professores dialogam com o texto literário” e “Protagonismo juvenil na literatura especializada na reforma do ensino

médio”. O primeiro versava sobre as concepções de linguagem e as maneiras pelas quais professores da escola pública organizavam o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com a leitura e a escrita; o segundo, sobre o papel do “protagonismo juvenil” do aluno de ensino médio tal como proposto pelo documento oficial da reforma. No ano de 2005, o nº 125 (vol. 35) apresentou como tema de destaque “Pesquisa e Formação Docente”, reunindo diversas pesquisas na área de formação docente, difusão da pesquisa educacional, aproximação da universidade e escola de educação básica. Em nenhum deles a temática da leitura na formação inicial foi evidenciada.

No ano de 2007, no nº 130 (vol. 37), encontrei um artigo que explanava sobre pesquisas relacionadas às condições que alunos concluintes de cursos de formação de professores exibiam para atuar nos anos iniciais da escolaridade. Outro artigo, desse mesmo número, avaliava a participação de professores de redes municipais do estado de São Paulo em um programa de licenciatura em nível superior, oferecido por universidades paulistas, buscando visualizar as alterações ocasionadas nas posturas docentes dos alunos-professores. Nenhum deles, no entanto, tematizava, especificamente, a mediação da leitura na formação inicial.

O artigo que mais se aproximou de minha pesquisa foi “Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais”, que caracterizava os modos pelos quais as professoras das séries iniciais do ensino fundamental liam e se apropriavam de textos acadêmico-educacionais, em situação de formação continuada. No nº 134 (vol. 38), um artigo sobre formação de leitores de literatura versava sobre as propostas oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o ensino de literatura nas escolas. Nos 34 exemplares consultados da Revista Brasileira de Educação aparecem artigos sobre pesquisas voltadas para a formação de professores. No ano de 1998, na revista nº 07, o artigo de Sonia Kramer, “Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação”, focaliza os conhecimentos e experiências pessoais e profissionais dos professores sobre leitura/escrita a partir de seus relatos ou histórias de vida. Neles, o contexto da formação inicial, as relações de ensino vividas em sala de aula aparecem, mas não são o foco de interesse específico da pesquisadora.

No ano de 2004, na revista nº 25, a ênfase dos artigos foi colocada sobre o tema *Letramento*, visto que de 12 artigos publicados, 3 deles (25%) versavam sobre a temática. Em

“Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Magda Soares recupera a evolução dos conceitos de letramento e alfabetização ao longo das duas últimas décadas; em “A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo”, os autores (Maria do Socorro Alencar Nunes-Macedo, Eduardo Fleury Mortimer e Judith Green) discutem os aspectos do letramento escolar em uma turma de primeiro ciclo, na qual o livro didático é tomado como elemento central. Em 2006, no vol.11, nº 33, o tema letramento reaparece em um estudo que investiga aspectos do processo de letramento de crianças de 4 e 5 anos no espaço educativo e no contexto escolar.

Nos 44 números da Revista Educação e Sociedade, fui percebendo que a grande maioria dos artigos voltava-se para a questão da formação dos professores. A diversidade da produção contemplava variados campos do conhecimento, apoiando-se em diversas vertentes teóricas e utilizando-se de diferentes metodologias, discutindo e analisando diversos aspectos envolvidos na problemática. A formação do professor foi sendo tecida em interface com as mudanças no mundo do trabalho; com as políticas educacionais e o movimento dos educadores; com os programas oficiais para a formação do professor da educação básica; com as políticas para a educação infantil; no que diz respeito à atuação multidisciplinar polivalente; com os modelos de formação em debate; com a constituição da identidade do professor; com a formação contínua; com a aprendizagem no trabalho; com os diferentes saberes docentes; com as políticas de formação inicial e continuada para professores das séries iniciais; enfim, uma multiplicidade de aspectos foram tematizados, no entanto, nenhuma das pesquisas voltava-se para a leitura do professor na formação inicial.

O periódico que apresentou um maior número de artigos voltados para as questões da leitura foi, naturalmente, a Revista Leitura: Teoria & Prática. Em seus 20 números pesquisados, encontrei trabalhos sobre: leitura crítica; o lugar do ensino da língua em sala de aula; círculos de leitura; leitura da literatura dentro e fora da escola; leitura intertextual e dialógica; histórias de leitores; memórias discursivas no processo de leitura; práticas de leitura e memória; a leitura e as salas-ambiente; implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura; as diversas formas de determinação do sujeito leitor, entre outros.

No ano de 2000, na revista de número 35, encontra-se o artigo “Leitura e escrita fora das salas de aula em uma escola de formação de professores: vivência ou experiência?” A questão a

ser investigada referia-se ao que os futuros professores liam e escreviam em uma escola de formação em espaços/tempos que transcendiam as salas de aula.

No ano de 2001, no número 37 da revista, encontrei, da autora Norma Sandra de Almeida Ferreira, o trabalho “Produção de conhecimento sobre leitura”⁹. Nele, a autora nos fornece um quadro sobre a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre leitura, defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia, Biblioteconomia, Letras/Linguística e Comunicações, no Brasil, no período de 1980 a 1995. A autora trabalhou com 189 resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado procurando detectar as ênfases privilegiadas na história do discurso acadêmico sobre leitura no Brasil.

Segundo o material pesquisado, a autora identificou, no período, três grandes vertentes acerca da *História do discurso acadêmico sobre Leitura*. São elas: a perspectiva do leitor, a perspectiva do ensino e a perspectiva da memória.

Com relação aos estudos na *perspectiva do leitor*, “116 trabalhos apontam para uma produção que se volta para a discussão do leitor: *como ele lê, como ele é, como ele se forma leitor*” (FERREIRA, 2001, p. 15). Nas palavras da própria autora, “pode-se imaginar duas maneiras de ler essa produção: uma voltada para o modo pelo qual o leitor compreende o texto (leitura) e a outra centrada no mapeamento desse leitor” (FERREIRA, 2001, p. 15). Segundo ela, tais trabalhos inserem-se na área da psicologia, buscando compreender os processos interiores do indivíduo no momento da apreensão do texto, pois as opções metodológicas declaradas nos resumos incluíam a aplicação de testes em grupos de alunos por meio de entrevistas, testes, observações. A intenção era “conhecer ou explicar o processo de compreensão de leitura dos alunos com dificuldades ou não na escola, em verificar, comparar ou remediar o desempenho desses alunos” (FERREIRA, 2001, p. 15).

Ainda como perspectiva voltada para o leitor, a autora destaca outros três grupos de pesquisas. De 1980 a 1985, pesquisas que focalizam o leitor na escola e nas bibliotecas, discutindo relações de preferências, gostos, atitudes fatores socioeconômicos e socioculturais, considerando: família, idade, classe social, sexo. De 1986 a 1990, aquelas que se voltam para a discussão da formação do leitor nas relações históricas entre literatura, educação e cultura. Nos

⁹ Neste texto, a autora explana sobre sua tese de doutorado, defendida em 1999, na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da professora Lilian Lopes Martin da Silva.

anos 1990, os trabalhos focam “imagens e representações construídas socialmente pelos leitores acerca da leitura, em sua relação com os livros e com outros leitores. [...] a investigação é apoiada em depoimentos, relatos, histórias de vida e de leitura” (FERREIRA, 2001, p. 16).

Com relação aos estudos na *perspectiva do ensino*, 69 trabalhos investigaram “as condições em que se dá a produção de leitura na escola e na biblioteca, considerando aspectos que levam ao fracasso ou ao sucesso no ensino da leitura” (FERREIRA, 2001, p.17).

No que diz respeito à *perspectiva da memória*, foram identificados 06 trabalhos de resgate da “memória da leitura, do livro e do leitor de diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2001, p. 19). Esta vertente de pesquisas procurava compreender as relações com a escola, mas em uma perspectiva de cunho histórico e historiográfico, debruçando-se sobre o passado.

A autora conclui seu trabalho afirmando existir um “discurso sobre leitura no Brasil que se dá no interior da escola e é nela que se intensifica em produção” (FERREIRA, 2001, p. 20). Segundo ela, há uma história do discurso acadêmico sobre leitura no Brasil voltada para o processo de escolarização, ora ligada aos aspectos de compreensão/processamento de textos, à identificação das habilidades necessárias, dos níveis de leitura e a interação entre eles, às dificuldades no momento da compreensão da leitura; ora ligada aos aspectos voltados para a formação do leitor com rastreamento das preferências, interesses, histórias pessoais e de leitura de alunos, professores, bibliotecários, com questionamentos dos cursos de formação de profissionais-mediadores e formadores de novos leitores (FERREIRA, 2001, p. 20).

Tal afirmação da autora remete à especificidade e relevância da pesquisa proposta. No entanto, até 2008, data limite do levantamento que realizei, não encontrei estudos que avançassem dos questionamentos dirigidos à formação, em direção à descrição e análise da leitura efetivamente neles produzida.

No mesmo ano de 2001, no número 38 da revista, encontrei o artigo “Leitura e produção escrita de universitários” que focaliza as contribuições da leitura para a produção textual, sem entrar nos meandros dessas práticas no cotidiano das relações de formação. Na revista nº 41, do ano 2003, o texto “A invenção do leitor acadêmico – Quando a leitura é estudo” traz descrições e interpretações sobre gestos, valores, práticas e sociabilidades que se produziam no espaço de uma biblioteca universitária, procurando compreender as relações dos usuários com a cultura do estudo e do ensino.

Uma pesquisa que chamou a atenção foi encontrada no número 42 da revista, publicado em 2004. Em “Constituição do leitor: análise dos eventos de leitura no curso de Pedagogia da Unicamp”, Sérgio Antônio da Silva Leite e Lilian Ricarte de Oliveira sintetizam uma pesquisa que teve por objetivo analisar as experiências de leitura vivenciadas pelos alunos e planejadas pelos professores do curso referido no título. Trabalhando com entrevistas individualizadas com professores e com alunos, nas quais estes deveriam indicar, entre os eventos de leitura a que tiveram acesso no período da pesquisa, aqueles que foram considerados por eles, como mais significativos para sua formação enquanto leitores. Leite e Oliveira concluíram que a forma como o professor se inseria nas atividades e seu envolvimento na realização das mesmas não só estavam intimamente ligados ao envolvimento dos estudantes, como definiam, mais do que a atividade em si mesma, sua valorização em termos de formação dos leitores.

Esse foi um dos poucos artigos em que aparecem elencadas as atividades de leitura organizadas pelos professores do curso de Pedagogia – leitura para discussão em sala de aula; leitura para preparação de seminários; leitura para redigir um outro texto; leitura em voz alta pelo professor; leitura para debate; leitura com elaboração de roteiro de leitura e leitura para construção de um acervo de poesias. No entanto, os modos como os professores instauraram e mediam essas modalidades de leitura nas relações com seus alunos não foram abordados.

Com relação às teses e dissertações encontradas na biblioteca da Faculdade de Educação, além do trabalho de Norma Sandra de Almeida Ferreira¹⁰, já comentado, encontrei duas dissertações que se aproximavam da temática que me interessava: “Projeto de incentivo a leitura: uma experiência de formação do professor alfabetizador” (1996) e “A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão e proposta” (2000)¹¹. O trabalho de Vanzella analisa historicamente o Projeto de Incentivo à Leitura, desenvolvido em algumas escolas públicas de Campinas entre os anos de 1983/1985, procurando compreender questões relativas ao processo de aquisição da linguagem escrita no interior da escola e sua relação com o papel do professor neste processo,

¹⁰ FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

¹¹ VANZELLA, L. C. G. **Projeto de incentivo a leitura**: uma experiência de formação do professor alfabetizador. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996. RODRIGUES, C. L. F. **A leitura na formação básica do pedagogo**: reflexão e proposta. 2000. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

tendo em conta sua formação, suas condições de trabalho e sua valorização por diferentes setores da sociedade.

Rodrigues discute questões relativas à formação do leitor/professor/aluno do Curso de Pedagogia e o seu compromisso na formação de outros leitores a partir da escrita de um memorial pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, com o objetivo de aproximar-se de suas histórias de leitura e analisar como elas participam da construção dos sentidos da profissão docente.

No Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), encontrei quatro dissertações de mestrado e sete teses de doutorado que envolviam a temática da leitura.

Na dissertação “O papel do professor na construção da prática social da leitura” (1997)¹² Maria Angélica Luretti Carneiro analisa as interações produzidas em sala de aula com foco nas estratégias discursivas e nas concepções teóricas sobre a leitura de duas professoras, em dois contextos sócio-culturais distintos, na tentativa de compreender como o professor constrói relações interpessoais dentro do ensino/aprendizagem da leitura.

Em “Histórias de leitura: a formação do professor leitor” (1997)¹³, Gláucia Maria Piato Tardelli toma como paradigma de pesquisa a abordagem bioGráfica de um grupo de professores que participam de um Projeto de Ensino de Língua Portuguesa na rede estadual e municipal da cidade de Campinas, entre os anos de 1984-1987. O trabalho procura resgatar a relação que estas pessoas estabelecem com a leitura no decorrer da sua trajetória de trabalho e de vida. A pesquisadora realizou entrevistas com os professores e reuniu narrativas na tentativa de mostrar e discutir o processo de formação do professor não só como profissional, mas principalmente como sujeito histórico.

Na tentativa de compreender a “caminhada interpretativa” realizada por candidatos ao vestibular da UNICAMP, Cristiane Duarte, em “Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário” (1998)¹⁴, procura nas redações, indícios dos procedimentos de leitura dos candidatos. Frente ao observado, a autora conclui que os diferentes procedimentos de

¹² CARNEIRO, M. A. L. **O papel do professor na construção da prática social da leitura**. 1997. 140 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

¹³ TARDELLI, G. M. P. **Historias de leitura: a formação do professor leitor**. 1997. 217 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

¹⁴ DUARTE, C. **Uma analise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. 166 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

leitura apresentados são consequência da própria história de constituição desses candidatos como sujeitos de linguagem e de seus projetos de dizer.

Em “Era uma vez um grupo de professoras... Análise de uma história de letramento e formação continuada” (2004)¹⁵, Gislainy Soares Farinha procura compreender a profissão docente, delineando os problemas enfrentados pelos professores em sua formação inicial e continuada. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, em um grupo de estudos sem fins lucrativos e não focaliza diretamente a leitura.

Com relação aos sete trabalhos de doutorado, as temáticas, apesar de focarem questões relativas à leitura, distanciavam-se da pesquisa por mim proposta. Em “O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação do professor de língua materna”, a autora, Cláudia Rosa Riolfi¹⁶, busca em material considerado “restos de escrita” de trabalhos acadêmicos (rascunhos, anotações de aula, fichamentos, diários de campo etc.) sustentabilidade para o discurso das práticas pedagógicas no contexto específico da formação do professor de língua materna.

Ana Lúcia Guedes-Pinto, em “Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional” (2002)¹⁷, procura resgatar, por meio de relatos de vida, as trajetórias de leitura de dez professoras-alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Campinas, SP. Na análise das narrativas obtidas, a pesquisadora evidencia as circunstâncias nas quais os sujeitos estudados constituíram-se leitores.

Em 2003, duas teses de doutorado são defendidas: “Histórias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura”, de Glaucia Maria Piato Tardelli¹⁸ e “Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura”, de Simone Bueno Borges

¹⁵ FARINHA, G. S. **Era uma vez no grupo de professoras... análise de uma história de letramento e formação continuada**. 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

¹⁶ RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação do professor de língua materna**. 1999. 361 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

¹⁷ GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP : Mercado de Letras : Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.

¹⁸ TARDELLI, G. M. P. **Historias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura**. 2003. 350 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

Silva¹⁹. Na primeira, a autora procura compreender a relação que a concepção canônica de leitura estabelece com outras concepções e representações de leitura, de acordo com as orientações metodológicas oferecidas pela história oral. Na segunda, em um estudo de caso, a autora apresenta uma discussão sobre a leitura que duas professoras alfabetizadoras fazem dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

“As leituras nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores”, de Ana Lucia de Campos Almeida; “Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação”, de Luciane Manera Magalhães e “A prática de reflexão metadiscursiva: desenvolvimento de leitura do professor em formação”, de Maria Angelica Luretti Carneiro, foram trabalhos defendidos no ano de 2005.

O primeiro investiga experiências de letramento em contexto familiar, escolar e social, por meio de entrevistas semiestruturadas. O segundo trabalho procura analisar as (trans)formações das representações sociais, acerca do texto, da leitura e de seu ensino, de duas professoras da escola fundamental. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante em um cenário de formação continuada – do qual participavam as professoras sujeitos da pesquisa – e em aulas de leitura ministradas por elas. Com dados coletados pela professora-pesquisadora no decorrer de um curso de licenciatura em Letras, a terceira pesquisa tem como objetivo investigar o processo de construção da reflexão metadiscursiva dos sujeitos alunos do curso, com histórico restrito de letramento, em situações didáticas de leitura de textos jornalísticos.

Foi possível constatar no levantamento das teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2008, tanto da Faculdade de Educação, quanto do IEL, que não interessou a seus autores focalizar a leitura em produção no processo de formação inicial no ensino superior, nem as formas de mediação docente assumidas na imediatividade desse processo.

Dois livros publicados no período analisado por mim merecem ser citados: “Professores-Leitores e sua formação” (2004) de Ludimila Tomé de Andrade e “Leituras do Professor” (1998), organizado por Marildes Marinho e Ceris Salete Ribas da Silva.

¹⁹ SILVA, S. B. B. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura**. 2003. 161 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual Campinas, 2003.

O primeiro deles, referente a uma pesquisa realizada na década de 1980, aborda a leitura de professores em formação – inicial e contínua a partir de três instâncias distintas: de uma perspectiva externa, examinando a imagem de professor em formação nos suportes que lhe são oferecidos como leitura de formação; de uma perspectiva interna, analisando a importância das leituras profissionais, descritas pelos próprios sujeitos em relatos pessoais de suas trajetórias profissionais e da perspectiva da leitura “em construção”, presente na formação inicial universitária, por meio de entrevistas e depoimentos escritos de estudantes e professores universitários. No cotejamento das três abordagens, a autora evidencia que há muitas discrepâncias nas formas de entender e praticar o que é ler e escrever para se tornar um professor (op.cit, p. 12-13).

No que diz respeito às interfaces com a pesquisa que proponho, a perspectiva da leitura “em construção”, presente na formação inicial universitária, enquanto temática, seria a que mais se aproximaria de meus interesses de estudo. No entanto, deles se afasta na medida em que sua opção metodológica é por aquilo que estudantes e professores dizem e não por aquilo que vivenciam de fato nas salas de aula.

O segundo livro, a coletânea de Marinho e Silva, reúne algumas reflexões acerca das condições de formação e de identificação do professor no contexto das práticas de escrita da sociedade brasileira, bem como algumas propostas de pesquisa das práticas cotidianas de leituras do professor, interessadas em “observar e dialogar com o leitor empírico sobre suas operações cognitivas e perceptivas, condicionadas por uma história social diversificada de aquisição e de inserção no universo da escrita” (op.cit, p. 9). Na segunda parte desta obra há um debate sobre as imagens do leitor na mídia escrita, tomando como referência a produção endereçada ao professor, na tentativa de explicitar o que e como se escreve aquilo que ele “deve” ler.

A exemplo das obras anteriormente analisadas, os trabalhos reunidos nessa coletânea não tinham a intenção de evidenciar como o aluno em formação lê o que lê, nem como o professor formador mediatiza a leitura produzida.

A interlocução com os trabalhos revisados evidenciou-me que havia espaço para a discussão proposta e que uma de suas contribuições estava, justamente, em apontar as possibilidades de compreensão que se abrem a partir da observação atenta e da descrição

sistemática daquilo que professores e estudantes dizem e experimentam no processo de produção da leitura no contexto da formação inicial.

A aproximação do vivido, através da dinâmica interlocutiva nele produzida, implicava não só uma metodologia, mas uma concepção de linguagem e de leitura. A escolha teórico-metodológica e o desenho da pesquisa são tratados a seguir.

II

a pesquisa

Os sentidos de leitura a partir da teoria enunciativa de Bakhtin

Ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto. Assim, José Luis Fiorin (2006, p.6) sintetiza o ato de ler a partir das teses de Bakhtin.

Entendido como as relações de sentido entre enunciados, o diálogo é definido por Bakhtin (2002) como o modo de funcionamento real da linguagem.

Nas relações sociais, historicamente organizadas, instauradas e mediadas pela linguagem, sujeitos concretos, situados como interlocutores lançam mão das unidades da língua e com elas produzem enunciados em resposta a outros, que os precedem, e em antecipações a possíveis réplicas, que os sucedem. Inscritos na corrente da comunicação verbal, os enunciados tecem, entre si, relações de sentido, de modo que o que se está dizendo está sempre relacionado ao já dito e ao que se quer dizer e, nesse sentido, naquilo que se diz revelam-se, no mínimo, duas posições: aquela assumida no enunciado e aquela em relação à qual ele foi construído. Cada enunciado produzido é arena de encontro e de confronto entre opiniões de interlocutores imediatos ou de pontos de vista, visões de mundo, teorias etc., em circulação na comunicação cultural.

Nessa perspectiva, a compreensão é réplica, é responsividade ativa: “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2002, p. 132), em um movimento de adesões, recusas ou acordos, de aprovação, reprovação ou polemização, de reprodução ou de re-significações, de explicitação ou de apagamentos de sentido, numa dada condição social. Ou seja, os interlocutores buscam significar ativamente os enunciados postos em circulação, em um jogo de palavras e contrapalavras, que polemizam entre si, completam-se, respondem umas às outras. Na linguagem e pela linguagem, eles revelam uma tomada de posição em relação aos sentidos em circulação, afetando-se reciprocamente, constituindo vínculos e compromissos não existentes previamente à interlocução.

Embora a compreensão requeira o domínio das significações estáveis das unidades da língua, de que os enunciados se utilizam, esse domínio não é suficiente. A compreensão dos

enunciados remete às condições extra-verbais em que eles foram produzidos. Compreender implica situar os enunciados nas relações sociais imediatas e mais amplas em que eles se inscrevem e se singularizam. Como assinala Bakhtin (2002, p.13):

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

Nesse sentido, a leitura, compreendida como atividade de linguagem e de interação especificamente humana, é constitutivamente social, histórica e singular.

No próprio processo de sua produção, o texto remete a outros textos, com os quais dialoga. Reconfigura-se, assim, a figura daquele que escreve, como um enunciatário não solitário e que não é a origem dos sentidos que enuncia. Não só sua experiência discursiva individual se forma e se desenvolve em interação constante e contínua com os enunciados alheios, como a produção do texto constitui-se na interação com enunciados que o precederam e aos quais responde e com os leitores projetados, a quem se dirige, pela antecipação de suas possíveis réplicas.

Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda as decisões do autor. Dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo. Neste sentido, o leitor não se situa apenas como um receptor dos enunciados daquele que escreve. O leitor projetado pelo autor se inscreve no texto tanto quanto o próprio autor, orientando-o em suas escolhas e estratégias comunicativas.

No ato da leitura, considerado do ponto de vista do encontro do leitor com o texto, este, longe de ser o receptor passivo que decodifica o enunciado, é seu co-enunciador (BRANDÃO, 1997), uma vez que o texto – qualquer texto – não se dirige a um ser privado de palavras, como o diria Bakhtin (2002). Assim, em sua atividade de elaboração dos sentidos do texto, o leitor compreende-o ativamente, cotejando-o aos sentidos que já o constituem. Sentidos estes que também remetem a outros textos. Assim, tal como aquele que escreve, aquele que lê, também não o faz solitariamente. O leitor lê acompanhado por outros textos. Sua relação com o texto é sempre mediada por outros textos.

As compreensões que o escritor projeta em seu texto, bem como as compreensões que os leitores ativamente dele elaboram, não surgem de suas subjetividades. Como participantes do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, entre seus enunciados e em torno deles, essas compreensões são tributárias de outras compreensões. Ao mesmo tempo, no entanto, por mobilizarem em sua relação com o texto, sentidos que já constituem aquele que escreve e aquele que lê, na especificidade de suas experiências, as compreensões se singularizam²⁰.

Focalizado a partir da interlocução, o texto é sempre incompleto. Ele se “desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (Bakhtin, 2003, p. 311, grifo do autor), na medida em que ao texto pronto corresponde um texto a ser criado, que a ele responde e reage. Daí, Bakhtin afirmar que todo texto é sempre um encontro de, no mínimo, dois textos, dois sujeitos, dois autores e que “a compreensão de um texto sempre é o correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Com base nessas teses, problematiza-se a noção tradicional de leitura como sinônimo de decodificação, centrada no texto como unidade de sentido, que requer do leitor apenas o conhecimento do código utilizado e o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH, 2006).

Na perspectiva da teoria de Bakhtin, a leitura é uma prática social, que se produz em relações intersubjetivas: a produção do leitor, mediada pelo texto, é marcada pela experiência do autor, assim como “o autor, no momento da produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda” (GERALDI, 1997, p.166-167). O autor deixa marcas no texto, pistas de sua autoria e intenções que determinam os sentidos possíveis com os quais o leitor precisa interagir para construir os sentidos (CORACINI, 2005). Na sua relação com o texto e com essas marcas, o leitor também mobiliza um vasto conjunto de determinantes, de pistas e de intenções que vão mediar sua relação com as determinantes do autor em um movimento de interação, no qual acontecem encontros e confrontos entre sentidos. O texto, sinaliza Geraldi (op.cit.), é o lugar onde o encontro se dá.

²⁰ Diferentemente da noção de individualidade, “singularidade significa (re)organização – sempre particular, sempre diferente – de todos esses elementos constitutivos, sociais, carregados do mesmo, do já dito, de pré-construídos: nosso dizer e fazer são sempre repetição (o mesmo) e sempre diferença (o diferente)” (CORACINI, 2005, p, 24).

Como lugar de encontro e de confronto, o texto “abre o espaço [...] para o reconhecimento recíproco das consciências” (BRANDÃO, 1997, p. 284), uma vez que lendo a palavra do outro, com ele me identifico e dele me diferencio. Os reconhecimentos e as contraposições entre formas de pensar, segundo Geraldi (1997, p.171) podem levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.

Sendo assim, podemos afirmar que o sentido do texto não se esgota porque é histórico. Ainda que ele – o texto – seja o mesmo, individual e único, os sujeitos ao lerem-no, tanto quanto ao retomarem e repetirem sua leitura, vivem “um acontecimento novo e singular na vida do texto, um novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Nesta perspectiva de leitura, o texto comporta uma gama de implícitos dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tomam em consideração as condições sociais imediatas e mais amplas de sua produção e as de sua leitura.

A aproximação desses processos de significação exige atenção a elementos extra-verbais no momento da leitura. Como a leitura é instaurada? O que se propõe? Quem propõe? Por que propõe? Uma vez instaurada a leitura, para quem se lê? Com quem se lê? Por que se lê? Para que se lê? Que gêneros textuais²¹ são oferecidos ao leitor? Como ele interage com os diferentes gêneros? Como os leitores se relacionam com os textos na sua materialidade: como olham para o texto? Sentem a necessidade de oralizar ou não para melhor compreendê-lo? Marcam o texto? Que tipo de marcas deixam no papel? Como se posicionam corporalmente frente ao material com o qual interagem? Seus modos de olhar modificam-se, ou não, frente a diferentes textos e/ou passagens de um mesmo texto? Enfim, há que se considerar a dinâmica interativa vivida no

²¹ Segundo Bakhtin (2002), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis e normativas de enunciados, caracterizadas por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, das quais nos apropriamos nas relações sociais. Falamos e lemos sempre por meio de gêneros. “Aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos [ou lemos] o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2002, p.283). Ainda segundo Bakhtin (2002), são os gêneros escolhidos que nos sugerem os tipos e seus vínculos composicionais. Não lemos todos os textos da mesma maneira, visto que podemos ter maior afinidade com um ou outro gênero, o que nos facilitaria sua compreensão ou não. Tomando como base tal pressuposto, Koch (2006) defende a idéia de que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH, 2006, p. 102).

momento da leitura em sua “sincronização de movimentos e ritmos, no acompanhamento e na imitação [...] na troca de olhares, na atenção conjunta, na partilha de ações e emoções, na alternância de posições e papéis sociais, no jogo das expectativas e intenções” (SMOLKA, 1989, p.33).

Na complexidade dessas interações, interessou-me focalizar as mediações do professor na relação do estudante com a leitura, tanto no sentido daquilo que se oferece para ler, quanto em relação aos modos como se acolhe e significa a leitura feita pelo aluno, sem a ingenuidade de lhe atribuir o poder exclusivo de formar leitores ou de conformá-los a determinadas características, mas igualmente sem a ingenuidade de ignorar suas contribuições, nem o fato de que elas só são lembradas pelo negativo, quando se trata de evidenciar os bloqueios em relação aos livros ou a hostilidade à leitura adquiridos na escola.

Tais sentimentos em relação ao ato de ler, via de regra, são relacionados a uma idéia de leitura que, desde a modernidade, vem prevalecendo dentro da escola. Sustentada pela ilusão de sentido literal ou de efeito referencial e baseada em um modo lógico-gramatical de compreensão da linguagem, a leitura é entendida como a decodificação de um texto. Com base em tais pressupostos, definem-se uma leitura “certa”, que reproduz os sentidos institucionalmente legitimados do texto, e uma leitura “errada”, na qual o leitor se afasta desses sentidos. Ambas asseguram que o aluno dificilmente ultrapasse o campo da repetição empírica.

Considerando que a escola ainda é um dos lugares privilegiados de acesso à leitura em nossa sociedade e a prevalência dessa modalidade de leitura desde os anos iniciais de escolarização, cumpre perguntar como ensinar aos alunos outras possibilidades de ler na escola e como abordar a mediação do professor nesse processo de ensino.

Ao nos colocarmos diante de uma perspectiva dialógica da leitura, segundo a qual o sentido não está totalmente pronto, nem assegurado no texto a ser lido, mas se produz no encontro autor-leitor mediado por ele, perguntamo-nos: o que ensinar em termos de leitura? Haveria, ou não, uma leitura certa e uma leitura errada? Qual o espaço para a intervenção – mediação – do professor e que mediação é essa?

Para elaborar essas indagações há que se considerar como se processam os sentidos na leitura e suas implicações pedagógicas.

***I*mplicações pedagógicas: É possível ensinar leitura? O que seria ensinar leitura em uma perspectiva dialógica?**

Como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, a leitura se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. No entanto, essa relação do leitor com o texto mobiliza um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006), que tanto expandem os sentidos possíveis do texto, quanto os restringem em favor de interpretações que levam em conta as marcas linguísticas e os indicadores das estratégias comunicativas, eleitas pelo escritor, nele inscritas.

A expansão dos sentidos do texto (sua polissemia) e a seleção (filtragem²²) desses sentidos assentam-se na incompletude do próprio texto que, em sua origem, remete a outros textos e demanda um leitor, a quem se dirige. Como esse leitor não é um ser privado de palavras, a leitura implica o encontro entre os sentidos que já o constituem e aqueles propostos pelo texto. Nesse sentido, ambas, a expansão e a seleção dos sentidos do texto, são condição da sua compreensão e constitutivas da leitura.

Os movimentos complementares e contraditórios de expansão e de seleção dos sentidos explicitam a relação entre discursos, sintetizada no conceito de dialogismo, e remetem a condições de aceitabilidade dos sentidos produzidos na leitura. Na contradição em que se articulam, nem a expansão dos sentidos é expressão da plena liberdade do leitor, uma vez que ela se produz na sua relação com o texto mediada por outros tantos sentidos e discursos que já o constituem, nem o movimento de filtragem dos sentidos pode ser entendido como sua conformação plena ao texto, uma vez que, no seu diálogo com o texto, mediado por outros textos, o leitor individua, singulariza sua compreensão. Assim, mais do que uma leitura certa ou uma leitura errada, na perspectiva do dialogismo elaboram-se sentidos aceitáveis, ou não, em determinadas condições de produção da leitura.

²² O termo filtragem foi utilizado por Brandão (1998) em análise da leitura a partir das teses de Bakhtin, mediada pelas idéias de Maingueneau.

As relações entre discursos e as condições de aceitabilidade dos sentidos produzidos no processo da leitura definem o cerne de seu ensino em uma perspectiva dialógica. Ou seja, ensinar a leitura é explicitar a dinâmica interlocutiva que se tece em torno de um texto em determinadas condições. Isso implica considerar a centralidade, mas não exclusividade do texto como fonte de sentidos (POSSENTI, 1990) e a especificidade das condições de produção da leitura nas relações escolares e em seus determinantes mais amplos.

A relação de ensino, entendida como condição imediata de produção da leitura na escola, é vivida hierarquicamente entre professores e alunos. Nós, professores, em função do lugar em que somos inscritos historicamente na relação com nossos alunos, instauramos e conduzimos o trabalho de leitura, na medida em que selecionamos o que será lido, por quem, para quê e em que condições. Nós também controlamos os sentidos em circulação nesse processo, validando-os ou não.

As situações de escolha são situações em que fazemos a filtragem dos sentidos, em que selecionamos compreensões pertinentes dentre outras, levando em conta marcas linguísticas, indicadores das estratégias comunicativas eleitas pelo escritor, presentes no texto, mas também muitas outras condições. Ao selecionarmos um texto para a leitura de nossos alunos, levamos em consideração a sua relação com nossos objetos de ensino, com os objetivos das disciplinas em que atuamos, com os objetivos dos projetos político pedagógicos do curso e da instituição em que estamos inseridos, das imagens de aluno, de educação escolar, de leitura e de leitores que nos constituem.

Todos esses textos, que mediatizam nossas escolhas, estão carregados de concepções de ordem diversa – políticas, pedagógicas, linguísticas, discursivas, cognitivas etc. – acerca da leitura e ocupam uma posição na esfera de comunicação sobre ela, focalizando desde seu alcance social, pessoal e profissional às habilidades requeridas à formação do leitor, ao processamento cognitivo, lingüístico ou discursivo daquilo que se lê.

Nesse sentido, a escolha de um texto e das condições em que pretendemos que seja lido nunca é exclusivamente nossa, nem é solitária, visto que os escolhemos em interlocução com e em resposta a esses outros textos, em relação a expectativas e experiências anteriores, em relação àquilo que já sabemos sobre nossos alunos ou imaginamos sobre eles. As escolhas que fazemos

são ideológicas, porque inscritas em condições específicas de produção e na grande história, e também são singulares.

Quando induzimos à leitura, ou a solicitamos, justificamos em parte nossas escolhas. Geralmente o fazemos apresentando elementos que, a nosso ver, poderiam facilitar ou auxiliar os alunos a se situarem no contexto da leitura que desejamos que eles façam. No entanto, esse desejo de “conformação do leitor” não é pleno.

Do mesmo modo que nós, os alunos produzem compreensões de nossas propostas e daquilo que leem. Compreensões singulares que são tributárias de outras compreensões, que são mediadas pelos marcadores linguísticos e pelas pistas deixadas nos textos, por seus autores, pelo professor em suas propostas, pelas condições de produção estabelecidas nas relações de ensino.

Dado o lugar de subalternidade ocupado pelos alunos, em relação às decisões do professor nas relações de ensino e dada a função de formador do professor, cumpre, a este último, assegurar àqueles, na perspectiva da dialogia, condições para que explicitem suas elaborações e para que possam cotejá-las com outras compreensões possíveis, propostas pelo próprio texto, por seus pares ou pelo professor. A explicitação dos sentidos em elaboração e seu cotejamento com outros sentidos possíveis são condições para a compreensão tanto das referências a partir das quais os sentidos em circulação na leitura foram formulados, quanto dos critérios, com base nos quais, foram validados, ou não, na relação de ensino. A explicitação e o cotejamento dos sentidos são também uma condição para a participação aberta dos alunos como co-enunciadores, na produção do sentido do texto.

Na perspectiva da dialogia, portanto, as relações de ensino configuram momentos do aprendizado da própria leitura e, como tal, instâncias de apropriação e de elaboração da prática de linguagem e da experiência social pela mediação da linguagem, em um processo marcado pela constituição recíproca entre a socialização e a individuação, no sentido de que cada ser social se faz sujeito à medida que incorpora a si e elabora em si as práticas, significados estáveis e sentidos emergentes de sua cultura.

Um modo de caminhar...

De modo a conduzir a investigação da mediação docente no contexto das atividades de leitura na formação de professores, desenvolvi um estudo da dinâmica interlocutiva instaurada por essas atividades no cotidiano da sala de aula em que atuava, vivendo simultaneamente dois papéis: o de professora e o de pesquisadora.

Nesse modo de condução da pesquisa, os fazeres pedagógicos, próprios do trabalho docente, tais como as escolhas relativas àquilo que se lê e aos modos de instaurar e controlar a leitura, reúnem referências de natureza diversa para a pesquisa.

Registradas por escrito, as escolhas que orientam o trabalho pedagógico são uma fonte documental da pesquisa. Esses registros permitem identificar algumas das condições sociais imediatas de produção da leitura e levantar indicadores de como os lugares sociais de professora e de alunos foram projetados na relação de ensino.

Em seu acontecer, essas escolhas e os encaminhamentos dados a elas pela professora configuram procedimentos de investigação, na medida em que instauram as relações de ensino e as reconfiguram.

As escolhas implementadas pela professora afetam os estudantes de modos diversos. Estes, respondendo ativamente ao processo de ensino instaurado, devolvem à professora, corporal e verbalmente, os sentidos produzidos nas leituras realizadas, nas formas de comentários, respostas, questões, demandas, intervenções e, até mesmo, de recusas e desistências. Essas réplicas repercutem na organização, direção e controle do trabalho pedagógico subsequente. Com base nos acontecimentos que apreende na aula e nos resultados das avaliações formais, a professora joga com as condições de produção da relação de ensino, reafirmando, reorganizando, total ou parcialmente suas escolhas iniciais.

Dessa perspectiva, a docência evidencia-se como um espaço de vivência experimental da mediação pedagógica (FONTANA, 2003) e como instância privilegiada para a apreensão de indicadores da leitura produzida nas relações de ensino.

Cumprе destacar que os professores interessados em investigar questões que os instigam, no próprio acontecer da docência, estudam e ensinam, observam, registram, analisam e intervêm

sobre o seu próprio atuar no dia-a-dia. Diferentemente de um observador externo ao processo de ensino, que pode documentar o trabalho pedagógico durante um certo período e analisar o material reunido em um momento posterior ao período de observação, o professor que pesquisa no próprio trabalho está comprometido com as urgências da sala de aula e interessado na sustentação e no desenvolvimento das relações de ensino. Essa postura interessada, segundo Fontana (2003, p.09), que não cinde a pesquisa e o trabalho como instâncias de produção de conhecimento, é o que caracteriza a especificidade da pesquisa feita por professores em sala de aula. Os dados produzidos nas atividades compartilhadas entre alunos e professores não são coletados para serem posteriormente analisados. Como mediatizam as decisões referentes ao encaminhamento das etapas seguintes do trabalho pedagógico, esses dados vão sendo registrados, analisados, problematizados e incorporados à prática docente e à pesquisa no próprio desenrolar do processo em que se produzem.

De modo a assegurar o estudo sistemático das relações de ensino vividas, reuni o material documental relativo a elas e registrei a dinâmica produzida no momento mesmo da aula.

Recorri a documentos escritos da escola, tais como o Projeto Pedagógico e o Currículo do Curso de Pedagogia, as ementas das disciplinas por mim ministradas, para situar as escolhas relativas ao trabalho desenvolvido na sala de aula na esfera dos determinantes da instituição educativa onde se desenvolveu o estudo.

Como fonte de indícios do que se leu, de como se instaurou e conduziu a leitura e de como se leu na dinâmica das relações de ensino, reuni documentos produzidos por mim como professora e pelas alunas ao longo de um ano e meio, em um conjunto de disciplinas centradas na Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa I, II e III – sob minha responsabilidade. Entre os documentos produzidos por mim, estavam o plano de ensino de cada uma das disciplinas, os planos de cada uma das aulas, os textos selecionados para serem lidos pelas alunas, as atividades propostas aula-a-aula e replanejamentos desenvolvidos durante o percurso.

As produções escritas das alunas diziam respeito às leituras realizadas. Nesse material encontravam-se textos produzidos individualmente, textos produzidos a partir de atividades coletivas, atividades de avaliação, sínteses individuais ou coletivas da trajetória de estudos, relatos de observação e atuação nas escolas, entrevistas feitas pelas alunas com professores.

A documentação escrita foi complementada por registros da dinâmica discursiva produzida no momento mesmo da aula. Para tanto, descrevi as relações instauradas por mim, os modos de participação das alunas nessas relações e sua relação com a materialidade dos textos. Também registrei, por meio de gravações em áudio, a interação verbal produzida entre nós.

Pela descrição, realizada logo após as aulas, em um diário de campo, a partir das observações e apontamentos pessoais na forma de lembretes, procurei documentar a dinâmica estabelecida na aula e as formas não verbais que se fizeram presentes nas situações de interlocução, ou seja, os gestos, as expressões faciais de entusiasmo, ou falta dele, frente às atividades realizadas, a postura corporal frente aos diferentes gêneros de texto, suportes de leitura e atividades propostas, os modos de ler, os modos de pedir a intervenção da professora, os gestos de desistência etc., considerando que “o extra-verbal não é a causa exterior do enunciado e sim um constituinte necessário do próprio enunciado” (FONTANA e GUEDES-PINTO, 2005, p.10).

A busca dessas marcas requereu a atenção voltada para os indícios, os detalhes e os pormenores considerados negligenciáveis à primeira vista, tal qual destaca Ginzburg (2001) em sua análise do paradigma indiciário. Segundo ele, há que se olhar para eventos individuais que devem ser reconstruídos e compreendidos por meio de sinais, signos, pistas ou indícios, estabelecendo elos entre os eventos, buscando a interconexão dos fenômenos na tentativa de compreensão da realidade.

Ainda na tentativa de assegurar a maior aproximação possível da dinâmica vivida, também foram gravadas, integralmente, dez aulas em áudio, o que representou um total de dezesseis horas e quarenta minutos de gravação. As gravações possibilitaram o acesso à parte da produção oral, minha e das alunas, durante as aulas. A mediação de um instrumento mecânico, para além da minha atenção pessoal e da minha memória, possibilitou-me registrar os enunciados com maior fidelidade e, deste modo, permitiu-me analisar indicadores linguísticos dessa produção discursiva, como também cotejar os enunciados gravados com aquilo que se observou e descreveu no contexto da dinâmica relacional em que foram produzidos.

Para analisar os documentos escritos reunidos e a produção oral, minha e das alunas, fiz uso da configuração textual proposta por Mortatti (2000). Tomando como base as regras metodológicas para o estudo da linguagem propostas por Bakhtin, segundo as quais há que se considerar as produções verbais do ponto de vista da materialidade da língua e das condições

sociais imediatas e mais amplas de sua produção, Mortatti (2000, p. 31) chama de configuração textual o conjunto de aspectos constitutivos de um texto que, analisados integradamente, nos ajudam a reconhecer e interrogá-lo, “como objeto singular e vigoroso e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses”. Tais aspectos são assim enumerados por Mortatti:

[...] opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão (MORTATTI, 2000, p.31).

Ao privilegiar a configuração textual como opção teórico-metodológica, o pesquisador, conforme assinala Mortatti (op.cit.), interroga os documentos na posição de um leitor que se esforça por compreender os sentidos da experiência vivida, configurada nos enunciados produzidos pelos sujeitos, sem cair, inadvertidamente, na ilusão de que cada enunciado proferido é fonte originária dos sentidos que comporta.

Antes, conforme o próprio Bakhtin destaca, trata-se de compreender cada enunciado como um elo na corrente da comunicação verbal, que significa em sua relação com enunciados que o precederam e aos quais responde ativamente, como também antecipa réplicas futuras de seus interlocutores.

A configuração textual toma, conforme os princípios metodológicos explicitados por Bakhtin, o enunciado/texto como unidade de sentido e a interação verbal como unidade de análise, situando-os na trama da comunicação verbal e na história, enquanto esfera cultural de produção de sentidos.

As condições concretas de produção do estudo

Durante o segundo semestre de 2006, o curso Normal Superior em que eu trabalhava estava sendo reorganizado para a transformação em Pedagogia. Foi naquele período que a então professora das disciplinas de Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa I e II – formada em Letras e com experiência no ensino fundamental II – deixou a instituição.

A coordenadora do curso, sabendo que em meu mestrado eu havia trabalhado com a produção de textos nas séries iniciais e que minha prática e experiência estavam voltadas para o trabalho com a linguagem no ensino fundamental I – nível para o qual nossas alunas seriam formadas – convidou-me para assumir as referidas disciplinas.

No curso Normal Superior, as disciplinas de fundamentos teórico-metodológicos eram anuais e tinham carga horária de 72h, sendo desenvolvidas ao longo de dois anos, totalizando 144h. Ao modificarmos a matriz curricular para a transformação em Pedagogia, o colegiado de curso decidiu que as disciplinas não mais seriam anuais e sim semestrais. As disciplinas de FTM passariam a ter uma carga horária de 40h semestrais. Na tentativa de manter uma carga horária próxima àquela vivenciada no curso Normal Superior, decidiu-se, também, que elas seriam desenvolvidas ao longo de três semestres letivos, totalizando 120h.

Ao reorganizarmos a matriz curricular para o curso, o próprio grupo de professores responsabilizou-se pela elaboração das novas ementas que comporiam o novo projeto. Assim, fiquei responsável pela elaboração das ementas das disciplinas de Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa I, II e III, além das outras disciplinas que eu também assumiria.

No momento da elaboração das ementas, privilegiei em FTMLP I²³ as concepções de linguagem em suas relações com o ensino de língua materna por entender que são elas – as concepções – que iluminam as práticas em sala de aula. A concepção assumida foi a de linguagem como produção histórica, que se constitui na relação entre sujeitos socialmente situados.

²³ Ementa: Disciplina FTMLP I (3º semestre de curso): Concepções de linguagem. Compreensão da dimensão discursiva da linguagem. Interação social e linguagem. A leitura e a escrita como processos dialógicos, de interação verbal. Implicações teórico-práticas da linguagem como interação para o ensino da leitura e da escrita.

Para a disciplina FTMLP II²⁴ minha opção foi focalizar o conceito de letramento, entendido como um conjunto de práticas de linguagem que envolve, de uma ou de outra maneira, textos escritos (ROJO, 2007).

Na disciplina FTMLP III²⁵ o foco principal foi de caráter prático, envolvendo a literatura infantil, como linguagem mediadora dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e o estudo do trabalho com a linguagem e sobre a linguagem²⁶, compreendendo que tais práticas podem ser diferenciadas, dependendo das concepções de linguagem e letramento na qual estejam embasadas. Neste estudo, foram tematizados o caráter epilinguístico e o caráter metalinguístico da linguagem²⁷.

Eu reconhecia, na forma de organização dada às três disciplinas, uma proposta de formação do professor e uma abordagem pedagógica da formação do leitor.

Do ponto de vista da formação do professor, ao privilegiar a elaboração conceitual como mediadora das análises e das escolhas metodológicas feitas pelo professor delineia-se uma perspectiva de articulação teoria/prática não pautada na aplicação, mas nas implicações de uma opção teórica para o trabalho pedagógico, que aproxima a proposta de objetivos direcionados ao desenvolvimento da autonomia do professor no exercício da atividade docente. Do ponto de vista da formação do leitor, como a ênfase conceitual recai na dimensão intersubjetiva da leitura, a

²⁴ Ementa: Disciplina FTMLP II (4º semestre de curso): Estudo do conceito de letramento: desenvolvimento histórico e princípios teóricos. Relações entre os conceitos de alfabetização e letramento. Implicações pedagógicas do conceito de letramento: a importância da participação ativa da criança e a experiência com textos variados e de diferentes gêneros. Análise da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Desenvolvimento e análise de práticas pedagógicas.

²⁵ Ementa: Disciplina FTMLP III (5º semestre de curso): Os processos de produção e reelaboração textual. Intertextualidade. A literatura infantil como linguagem mediadora dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. A análise linguística e a questão gramatical: o trabalho com a linguagem e o trabalho sobre a linguagem. Desenvolvimento e análise de práticas pedagógicas.

²⁶ GERALDI (1997) distingue “trabalho sobre a linguagem” e “trabalho com a linguagem”. Segundo ele, o trabalho sobre a linguagem contempla os aspectos formais da língua e o trabalho com a linguagem considera-a em sua dimensão discursiva. Neste sentido, o trabalho com a linguagem é mais amplo e abarca também o trabalho sobre a linguagem.

²⁷ Segundo GERALDI (1996), as atividades epilinguísticas são aquelas atividades que estão presentes no processo interacional e estão ligadas aos usos e conhecimentos já explícitos da linguagem. As atividades metalinguísticas seriam aquelas tomadas como objeto de estudo pelos lingüistas, ou seja, estariam também ligadas aos processos interativos, no entanto, seriam atividades de conhecimento que analisam a linguagem privilegiando o raciocínio sobre a abstração e sobre o aspecto formal, uno e regular da língua. As atividades epilinguísticas diferenciam-se das atividades metalinguísticas uma vez que as primeiras estão ligadas ao domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de uso e as segundas dizem respeito às análises que são feitas da língua enquanto código abstrato e formal, objeto de estudo dos lingüistas.

participação do interlocutor é destacada, bem como as condições sociais de produção da leitura. Esta ênfase remete, pedagogicamente, à discussão do papel mediador do professor no processo da leitura.

A escolha destas disciplinas para o desenvolvimento da pesquisa deveu-se ao fato de que nelas a leitura era tematizada tanto como conteúdo quanto como prática. Como conteúdo, a leitura foi trabalhada conceitualmente em sua relação com a concepção de linguagem assumida, visando à compreensão do que é ler, do que é compreender, das condições sociais e cognitivas que estão implicadas nestes processos, de como eles acontecem nas crianças em fase inicial da escrita e do papel do professor no seu desenvolvimento. Como prática, a leitura foi trabalhada nos modos de ler textos de diversos gêneros e com diferentes finalidades.

Na formação inicial, ainda que se explicita aos estudantes o papel mediador do professor na produção da leitura, seu acesso a essas formas de mediação e a elaboração dos conhecimentos a ela relativos são profundamente marcados e mediados pelos gestos de leitura do formador. Os modos de ler, de instaurar a leitura e de mediá-la, assumidos pelo formador, além de conferirem concretude às concepções estudadas conceitualmente, mediatizam a apreensão e elaboração, pelos estudantes, dos gestos profissionais de leitura, proporcionando-lhes modelos de práticas e iniciando-os na construção de seus repertórios de referências.

Essa preocupação, segundo Kleiman (2007, p. 21), remete a uma das exigências que a valorização das práticas da cultura escrita, implicada no conceito de letramento, vem fazendo aos formadores de professores. Segundo ela:

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

Embora a pesquisa não se propusesse longitudinal, documentei de modo sistemático, por um ano e meio, eventos e momentos diversos dos percursos compartilhados nas três disciplinas

sob minha responsabilidade. Posteriormente procedi aos recortes na busca de episódios que se mostrassem mais significativos para a realização deste trabalho. Nesse momento da pesquisa, a escolha foi feita pela disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa II, em função da centralidade do conceito de letramento nas propostas de ensino e aprendizagem da língua materna, da vinculação entre esse conceito e a concepção de linguagem e de leitura assumida na pesquisa e também da maior participação das alunas na dinâmica da aula. Após um semestre de convivência, tendo compreendido a dinâmica estabelecida por mim e os modos de participação que eu valorizava na condução da aula, as alunas expunham-se perguntando e/ou argumentando sobre o que estávamos discutindo, possibilitando-me o acesso a um conjunto mais rico de indícios de suas elaborações orais.

Isto posto, passo a descrever a leitura produzida nas condições imediatas da sala de aula, no decorrer da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa II – FTMLP II.

Contexto imediato da investigação

Ao iniciar a programação da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa II – FTMLP II – resgatei o que havíamos estudado em FTMLP I e percorri mentalmente os caminhos que havíamos trilhado.

Os indicadores que eu havia reunido, na disciplina anteriormente desenvolvida com o mesmo grupo de alunas, acerca de seus modos de ler apontavam para uma vivência escolar da leitura que exemplifica o que Possenti (1990) chama de leitura centrada na extração do sentido “só” do texto. As alunas estavam habituadas à localização e/ou cópia de informações de um texto.

Com base nesses indicadores, decidi direcionar meu trabalho para a dimensão discursiva da leitura, evidenciando as relações dialógicas entre enunciados²⁸ e intensificando o trabalho com as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto²⁹ (ROJO, 2004).

²⁸ De acordo com Fiorin (2006), “toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade. [...]”

Essas duas capacidades pressupõem outras capacidades de compreensão, tais como a checagem de hipóteses, a comparação entre informações, a generalização e produção de inferências locais e globais³⁰ (ROJO, 2004), relativas ao processo sócio-cognitivo de desvendamento do texto, que se mostravam necessárias à experiência leitora das alunas, bem como o exercício de resgatar aspectos relativos às condições de produção dos textos lidos, na tentativa de ampliar suas referências como leitoras no diálogo com o texto, pela compreensão das relações de tempo e lugar inscritas na enunciação do autor.

Tendo em conta também o objetivo de articular, na formação inicial, a elaboração teórica com a dimensão prática do trabalho educativo, busquei nas relações estabelecidas entre o conceito de letramento, foco da disciplina Fundamentos Teórico Metodológicos de Língua Portuguesa II (FTMLP II), e a formação do leitor, indicativos acerca do trabalho do professor nessa perspectiva, de forma a derivar implicações para seu processo de formação inicial.

Um desses indicativos é dado por Kleiman (2005) ao considerar o professor como agente de letramento. Segundo ela, essa é uma representação do professor como mobilizador e gestor de recursos e de saberes – seus, de seus alunos, dos pais dos alunos, de membros da comunidade em que se inserem – para que participem de práticas de uso da escrita. Pensar o professor como agente de letramento implica considerá-lo em sua relação com as diferentes experiências que os alunos têm com a escrita – o que eles sabem sobre a escrita e quais os recursos que mobilizam, no dia-a-dia para lidar com ela – como condição para o planejamento escolar, aproximando sua prática “do velho axioma que diz que o ensino deve partir daquilo que o aluno sabe” (p.53).

Intertextualidade deveria ser a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos. Para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga (FIORIN, 2006, p.52-53).

²⁹ As capacidades de apreciação e réplica, segundo Rojo (2004), envolvem a recuperação do contexto de produção do texto; a definição de finalidades e metas da atividade da leitura; a percepção de relações de intertextualidade no nível temático; a percepção de relações de interdiscursividade no nível discursivo; a percepção de outras linguagens, tais como imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.; a elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e a elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos acerca do texto lido.

³⁰ A capacidade de checagem de hipóteses está relacionada ao fato de que ao longo da leitura, o leitor confirma ou desconfirma, constantemente, suas hipóteses anteriores, buscando sempre novas hipóteses mais adequadas; a capacidade de comparação de informações, possibilita ao leitor medir a relevância das informações, retendo aquelas que julgar mais importantes. Na capacidade de generalização o sujeito que lê vai estabelecendo conclusões gerais sobre os fatos ou assuntos que lê, após análise de informações pertinentes. As inferências permitem ao leitor descobrir, pelo contexto imediato do texto, um novo significado para algum termo até então desconhecido e buscar, no texto, pressupostos implícitos, pistas deixadas pelo autor. Essas inferências são aquelas que ajudam a significar o texto, visto que nem tudo está dito ou posto, como materialidade linguística, num texto (ROJO, 2004).

Vóvio e Souza (2005, p. 43), ao destacarem que “a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita é caracterizada pelas formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, dependendo basicamente das demandas que essas práticas propõem aos sujeitos”, assinalam que para se ter acesso às identidades dos sujeitos como usuários da leitura e da escrita e trabalhar com e a partir delas, seria necessário estudar as práticas de uso da linguagem nas quais eles estão inscritos.

Seguindo esse princípio, Kleiman (2005, p. 54) estabelece uma implicação para a organização do trabalho escolar pelo professor. Segundo ela, “o trabalho escolar deve ser realizado por meio da imitação da dinâmica das práticas sociais de outras instituições”, o que pressupõe a participação diferenciada no trabalho coletivo. Destacando que as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, ou seja, envolvem pessoas que têm saberes diversos, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns, ela propõe o trabalho em pequenos grupos, com alunos heterogêneos em relação ao domínio da escrita, a experiências em outras instituições (família, igreja, associação do bairro etc.), com trajetórias de leitura e de produção textual distintas, realizando atividades planejadas que permitam a participação diferenciada no trabalho coletivo.

Considerando, com Bakhtin, que são os gêneros as matrizes sócio-cognitivas e culturais que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se participou e que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica, que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais (KOCH, 2006, p.102), Kleiman destaca, como fundamental à formação do leitor, o acesso aos diversos textos que circulam nas diferentes instituições onde se concretizam as práticas sociais e o ensino de estratégias e capacidades de leitura adequadas a eles.

As condições de leitura definidas, associadas aos indicativos da formação do professor como agente de letramento nortearam a seleção dos materiais de leitura e das atividades que seriam oferecidos às alunas.

Estudo do conceito de Letramento

Preocupada com as formas de conduzir o estudo do conceito de letramento, antes de iniciar o trabalho do semestre, eu me indagava: como as alunas, no quarto semestre do curso, significavam a palavra letramento, visto que em outras disciplinas ele fora abordado, com graus distintos de ênfase e de preocupações com sua sistematização? Como acessar os efeitos de sentidos suscitados por essa palavra? Ao fazer dela o foco da disciplina, que outros sentidos iriam se produzir? Em que condições? Quais os meandros por meio dos quais se desenvolveriam os processos de significação desse conceito e sua sistematização?

De modo a acompanhar o processo de elaboração conceitual pelas alunas, recorri a Vygotsky (2003), autor que já havia estudado no mestrado e que se insere no escopo da perspectiva histórico-cultural da linguagem assumida nesta pesquisa. Este autor discute a questão da apropriação dos conceitos sistematizados e sua elaboração, não só do ponto de vista da cognição. O desenvolvimento da conceitualização, segundo ele, “transcorre no processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social, pela palavra (também ela uma prática social), na interação com o(s) outros(s)” (FONTANA, 2000, p.14). Para Vygotsky, o conceito é uma produção histórico-cultural que vai sendo apropriada, elaborada e transformada discursivamente na dinâmica das relações sociais.

O trabalho que a escola faz com os conceitos está, tradicionalmente, assentado na apresentação de definições verbais. Vygotsky (2003, p. 72), no início do século XX, já criticava essa forma de ensino como um verbalismo vazio, “uma repetição de palavras, semelhante à de um papagaio”, porque as definições verbais nada mais são do que a explicação de uma palavra por outra, ou por toda uma série de palavras, que podem ser tão ininteligíveis quanto aquela que se procurou explicar.

Isto acontece porque se perde de vista que “todo conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização” e que o desenvolvimento das generalizações, sintetizadas nos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento e a articulação de muitas funções intelectuais, tais como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar. Portanto, a palavra é parte integrante dos conceitos e não a sua totalidade, ainda que

tenha uma função diretiva fundamental na sua elaboração. O complexo processo de desenvolvimento das generalizações “é dirigido pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo” (VYGOTSKY, 2003, p. 70-71).

Em uma breve reflexão acerca de como trabalhar com os conceitos sistematizados na escola, Vygotsky retoma uma experiência vivida por Tolstoi. “Com sua profunda compreensão da natureza da palavra e do significado”, escreve Vygotsky (VYGOTSKY, 2003, p.104), Tolstoi “percebeu, mais claramente do que a maioria dos outros educadores, a impossibilidade de um conceito simplesmente ser transmitido pelo professor ao aluno”. Estudando o processo de aquisição da linguagem literária por camponeses adolescentes, Tolstoi dizia estar convencido de que transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno é tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio. O que os sujeitos em processo de elaboração dos significados das palavras necessitam, escrevia ele, “é de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral” (TOLSTOI, apud VYGOTSKY, 2003, p. 105). Ao ouvir ou ler uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e ao lê-la novamente em outra frase, o aprendiz começa a ter uma ideia vaga do novo conceito e mais cedo ou mais tarde sentirá a necessidade de usar essa palavra. Uma vez que a tenha usado, assinala Tolstoi, “a palavra e o conceito lhe pertencem”.

Nesse sentido, destaca Vygotsky, ainda que o desenvolvimento de um conceito científico geralmente comece pela sua definição verbal, seu ensino direto, apenas pela sua definição mostra-se infrutífero, porque sua elaboração pressupõe toda uma atividade intelectual complexa bem como a possibilidade de cotejamento entre os diversos sentidos nele implicados, que remetem a suas diversas instâncias de funcionamento. A dimensão discursiva é, também, constitutiva do processo de elaboração conceitual, visto que “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2006, p. 19).

Seguindo pela trilha de princípios sugeridos por Vygotsky, em vez de eu ficar explanando sobre o conceito de letramento, ou de apresentar apenas sua definição formal, propus-me a

abordar e a cotejar facetas e dimensões desse conceito pela/na leitura de textos produzidos em gêneros diversos – literatura, texto teórico-didático, filme³¹.

Concordando com as ideias de Soares (1998, p.10) de que “o gênero do discurso, no caso da interação por meio da escrita é resultado da função que o autor atribui ao texto, do leitor específico para quem o autor escreve, das condições de produção do texto”, optei por possibilitar aos alunos o contato com o conceito tanto em textos que não o explicitavam diretamente nem visavam a sua sistematização – como os filmes e textos literários –, quanto em textos teórico-didáticos, destinados ao leitor-estudante. Tais textos teóricos se propunham a apresentar a definição e a orientar a atenção e reflexão do leitor para determinados aspectos considerados relevantes ao aprendizado do conceito.

Nesses diferentes textos, a palavra, conforme destaque feito por Bakhtin (BAKHTIN, 2002), preenche distintas funções ideológicas. Ela tanto emociona como convoca à racionalidade, dispersa os sentidos, como os reúne dentro de sistemas lógicos, internamente coerentes. Na literatura e no cinema, ela materializa efeitos estéticos aproximando o leitor da experiência humana e da realidade a que apontam. Nos textos teórico-didáticos, ela objetiva esclarecer o significado de conceitos e orientar o leitor na apropriação de suas sistematizações.

A diversidade de gêneros pareceu-me também uma condição facilitadora do trabalho com a dimensão interdiscursiva da leitura, por conduzir professora e alunas ao encontro com distintos modos de dizer e de analisar uma mesma temática. Nas especificidades das relações autor-leitor, nessas situações discursivas distintas, explicitam-se entradas diferenciadas da linguagem nas práticas sociais (estética, moral, pedagógica), desdobram-se facetas e nuances do conceito, ampliam-se seus sentidos. Essa diversidade afeta o leitor acostumado à repetição do texto em uma política de leitura certa e errada, suscitando réplicas diversas, que favorecem sua participação, ineliminavelmente singular e concreta.

No cotejamento entre os diversos textos lidos e os efeitos de sentido suscitados, delineia-se o caminho para a explicitação tanto da relação autor-leitor na construção do sentido do texto, quanto das relações entre enunciados, evidenciando como cada um deles está sempre em relação a outros já conhecidos.

³¹ Estou assumindo a concepção ampla de texto proposta por Bakhtin, que o define como “qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003, p.307).

Com relação às especificidades da formação de professores, entendia que o trabalho com gêneros diversos poderia não só assegurar a vivência, pelos estudantes, de diferentes práticas de leitura, como iniciá-los na análise dessas práticas e na compreensão de suas consequências e implicações pedagógicas, uma forma de reflexão e uma forma de conhecimento que considero necessárias ao professor.

Mediação pedagógica

Para dar conta das características, possibilidades e intencionalidades implicadas no trabalho de elaboração conceitual a partir de gêneros discursivos diversos, percebi a necessidade de elaborar, como professora, o conceito de letramento, mediada pela produção científica, e de explicitar seus vínculos com outros conceitos no sistema que os reúne e explica, de modo a cotejar os textos selecionados para leitura e as elaborações das alunas com a rede de relações lógico-abstratas implicada em sua sistematização e também de modo a dirigir a atenção das estudantes para essas relações e sua dimensão ideológica.

Como assinala Vygotsky, é da natureza dos conceitos estarem organizados em um sistema, eles não estão apenas lado a lado, nem como ervilhas dentro de um saco (VYGOTSKY, 2003). Há entre eles relações lógicas de equivalência e de pertinência – um conceito mais amplo que abrange e contém outro. Na própria lógica que orienta e sustenta essas sistematizações estão implicados procedimentos de controle dos sentidos, pois sendo a síntese de práticas discursivas historicamente construídas, os conceitos carregam em si as marcas da luta social entre diferentes perspectivas e interesses (CEREJA, 2005).

Porque participamos deliberada e explicitamente dos processos de apropriação e de elaboração dos conhecimentos sistematizados pelos alunos, induzindo-os a formas de raciocínio e significados que são muitas vezes novos para eles, cumpre-nos elaborar ativamente os conceitos, conhecer sua história, apreender as atividades intelectuais implicadas na sua elaboração, as possibilidades de articulação e as contradições entre os seus diferentes sentidos.

Como essas elaborações de natureza cognitiva e discursiva vão se estabelecendo nas relações de sentidos entre as palavras que circulam na sala de aula, a elaboração do conceito em

sua forma sistematizada não é suficiente à mediação pedagógica. Porque ela também opera com as elaborações do aluno que resultam, por sua vez, tanto de um processo intelectual (cognitivo) quanto de sua experiência nas diferentes instituições sociais, torna-se importante que o professor conheça também os sentidos de que o conceito se reveste nas práticas cotidianas e os modos como os alunos já o significam, seja para compreender as disputas entre concepções e visões de mundo neles implicadas, seja para antecipar possibilidades de inscrição dessas elaborações em um determinado campo de significação, seja para que, compartilhando com eles sentidos de que ainda não dispõem, possa orientá-los em sua apropriação.

Assim, organizei-me para essa atividade de sistematização retomando um conceito chave presente nas leituras feitas na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos I, a noção de interação, articulando-a às leituras que faríamos em Fundamentos II e às noções de práticas discursivas, significado e sentido.

III

a leitura produzida

início do semestre

Minha primeira opção para introduzir as discussões acerca do conceito de letramento foi a leitura de um texto literário. O texto escolhido foi “De carta em carta”, de Ana Maria Machado (2002), uma narrativa sobre a experiência da leitura e da escrita em nossa sociedade, letrada e excludente.

Nela, um menino em idade escolar e seu avô, jardineiro, desentendem-se e se reencontram por meio de cartas. Como nenhum dos dois sabia ler e escrever, embora conhecessem as possibilidades de dizer-se pela escrita e os modos de funcionamento social de uma carta, recorrem a um escrevinhador, que registra seus dizeres e sentimentos.

Sucessivas vezes, neto e avô, mediados pelo escrevinhador, entram em interação pela escrita, em um jogo discursivo que os aproxima e reconstitui o entendimento entre eles, bem como desperta o interesse do pequeno em apropriar-se, plenamente, das práticas de leitura e de escrita.

Li o texto em voz alta para a classe. Compartilhamos comentários espontâneos sobre ele. Em seguida, perguntei às alunas que relações estabeleciam entre o texto lido e o tema da disciplina – o conceito de letramento.

A escolha do texto, a leitura feita e a pergunta tinham várias intenções.

Embora a arte não seja um terreno adequado “para imponentes e rigorosas fortalezas teóricas” (KONDER, 2005, p.9), ela o é para a aproximação da experiência humana, com seus sentimentos e sensações, conseguindo expressá-la em discursos compatíveis com a teoria.

No texto literário escolhido, a temática do letramento era tratada assim, não como categoria teórica, mas como experiência, como relação entre sujeitos, em práticas situadas³². Ainda que a intencionalidade de sua autora não fosse abordá-lo, o conceito de letramento se encontrava sintetizado nas relações sociais ficcionais, verossímeis e generalizáveis, que

³² Segundo Kleiman (2005, p. 25-26) as práticas de letramento são práticas situadas. Uma prática situada “refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação [...] o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação [...], da atividade desenvolvida [...] da instituição”.

povoavam seu texto e aproximavam o leitor das relações que se estabelecem com a cultura escrita em nossa sociedade.

Porque “o conhecimento sensível obtido pela arte não comporta uma separação entre o ‘fenômeno’ (singular) e o ‘universal’ (a lei)” (KONDER, 2005, p.9), a literatura possibilita, de modo mais flexível que os textos teórico-didáticos, a remissão do leitor a outros textos e a outros sentidos, consolidados e em elaboração por ele.

Com a leitura, eu tencionava suscitar, evocar esses outros sentidos e me aproximar deles, de modo a saber o que as alunas conheciam sobre o conceito e como o enunciavam.

Com a pergunta, eu tencionava induzir as alunas a relacionarem a narrativa lida a outros textos e sentidos elaborados, seja em outros momentos do curso, seja em outras experiências, explorando o princípio de que “os textos fazem sentido na sua relação com os outros textos” (POSSENTI, 2001, p.15) e que, pelo texto literário e não apenas pelo texto teórico, podemos cotejar sentidos em jogo nos usos dos conceitos, podemos apreender condições caracterizadoras dos conceitos. A pergunta configurava um momento de aprendizado deliberado de uma forma de ler, que demanda, para além do conhecimento e da compreensão dos textos lidos, a articulação fundamentada, e não só impressionística, entre eles.

De uma perspectiva formativa, uma intenção implicada na leitura da literatura era a de compartilhar com as estudantes a vivência de práticas da leitura e o conhecimento da literatura infanto-juvenil.

Vendo e ouvindo o outro ler, aprende-se a fazê-lo, elaboram-se sentidos para essa prática e vive-se a possibilidade de gostar de ler. Segundo Lajolo (2005, p.6), o prazer da leitura “é um prazer aprendido [...] para gostar de ler literatura, é preciso aprender”. “Leitores não nascem feitos, [...] mas se formam com trabalho e determinação” (LACERDA, 2003, p.228).

Lendo para os futuros professores, o formador inscreve-se em suas histórias de leitura, juntando-se a outros que dela participaram – pais, professores, colegas, bibliotecários, avós –, ou como aquele que os iniciou nessa experiência e também no que tange à constituição das referências, dos repertórios de leitura.

Ao optar por um encaminhamento metodológico que passava pela mediação da literatura, eu não só lidava com a elaboração dos conceitos, mas também com a apropriação de um modelo de prática docente não como algo em si, mas como uma possibilidade ancorada nos conceitos

assumidos como eixos das disciplinas e coerente com eles. Tanto a concepção de linguagem adotada – que compreende os modos de funcionamento da palavra na circulação e produção de conhecimentos –, quanto o conceito de letramento – que envolve “um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo) relativas à cultura escrita” (KLEIMAN, 2005, p.16) – eram consistentemente experimentados através de um jeito de fazer pertinente a esses conceitos. Explicitar essas relações era uma maneira de possibilitar aos estudantes momentos de leitura na escola que poderiam ser, de início, imitados por eles, ao se encontrarem na condição de professores.

As primeiras interlocuções acerca do conceito de letramento

Os sentidos do conceito de letramento que se explicitaram no cotejamento entre a leitura da narrativa e o foco da disciplina são abordados a seguir. A interlocução aconteceu na segunda aula do semestre, logo após a apresentação do plano de ensino e a leitura do livro “De carta em carta”. Participaram das discussões as vinte e uma alunas, todas mulheres, matriculadas na disciplina.

Transcrevo e analiso as primeiras interlocuções produzidas em sala de aula.

Profa.: Como vocês relacionam o texto que eu li com o tema de nossa disciplina – letramento? O que vocês entendem por letramento?

Son.: Letramento, até a presente data para mim era obscurecido. Até a semana passada eu tava louca pra saber sobre isso. Até no curso de LIBRAS uma menina falou: o que que é isso? Todo mundo fala disso.

Mar.: O avô e o menino tinham letramento, porque eles sabiam as palavras que deveriam usar no texto. Eles não dominavam.

Prof^a.: Eles não dominavam o que?

Shey.: Eles não dominavam a escrita. Mas eles sabiam mais ou menos a relação.

Lai.: Ele fazia relação da carta do governo com as coisas que ele pediu pra escrever pro menino.

Sab.: Isso era parte do letramento, isso não era letramento, porque o letramento, do que eu entendo que sejam pessoas que dominam a escrita, que compreendam como é usada a escrita, para que serve.

Prof^a.: Mas o avô não compreendia a escrita? Não sabia pra que serve?

Sab.: Mas ele não tinha a escrita, portanto, só tinha parte do letramento.

Mar.: Letramento também é quando você consegue interpretar algo, um texto, alguma coisa, por exemplo, escrever...

Prof^a.: Existem analfabetos que tem alguma condição de letramento?

Sab.: Pelo que você falou tem.

Prof^a.: Pode existir.

*Sab.: É **parte** (ênfase da aluna) do letramento.*

Prof^a.: Você tá dizendo parte, mas não é partinha que vai juntando uma com a outra, né?

Ama.: Por aquilo que ele já viveu, que ele já presenciou e que vai se definindo como um conhecimento.

Prof^a.: E o que vocês se lembram do livro “Uma escola assim eu quero pra mim”? Da disciplina anterior?

Son.: O menino teve duas professoras, a primeira que não aceitava o que ele já sabia, ela foi ter bebê e a substituta assumiu e fazia diferente.

Prof^a.: E o que que ela fazia de diferente? Vocês lembram das atitudes da Dona Mariza?

Ken.: Ela ficava brava, ela falava que ele falava errado e basicamente ela só ensinava com a cartilha.

Prof^a.: E quando veio a outra professora, o que que ela fazia?

Ken.: Ela contava história, trouxe bastante revista, cantava músicas.

Na interlocução que se teceu em resposta a minha pergunta, ao manifestar seu interesse em entender o conceito de letramento, Son indicou que ele vem circulando entre professoras nas escolas, mas ainda não foi apropriado: “O que que é isso? Todo mundo fala disso”.

Em seguida, três alunas (Mar, Shey e Lai), procurando responder a mim e a Son, elencaram elementos pertinentes à sistematização do conceito de letramento. Ao enunciarem que o avô e o menino “tinham letramento” e de modo a caracterizar o sentido que atribuíam à

expressão utilizada, elas elencaram conhecimentos que os personagens da narrativa detinham em relação ao gênero carta: saber as palavras que devem ser utilizadas em uma carta e saber identificar um texto como pertencente ao gênero carta.

O conhecimento das especificidades de um gênero textual³³, implicado nos enunciados de Mar e de Lai (*“eles sabiam as palavras que deveriam usar no texto”*; *“Ele fazia relação da carta do governo com as coisas que ele pediu pra escrever pro menino.”*), é considerado como um importante indicador de letramento na medida em que representa um conhecimento do uso social da linguagem escrita na dinâmica discursiva.

Em seus enunciados, as três alunas também utilizaram a expressão “não dominavam a escrita”, em contraponto à ideia de “ter letramento”, indiciando que, em suas elaborações do conceito de letramento, contemplavam a possibilidade de se conhecer aspectos ou elementos das práticas da cultura escrita e de seu funcionamento social sem, necessariamente, implicar o domínio da língua escrita.

A contraposição estabelecida suscitou discordâncias. Em sua réplica, Sab defendeu a ideia de que o domínio da escrita não poderia ser cindido da compreensão de seu uso: *“Isso era parte do letramento, isso não era letramento, porque o letramento, do que eu entendo que sejam pessoas que dominam a escrita, que compreendam como é usada a escrita, para que serve.”*

Ao fazer essa restrição, Sab sinalizou que não incluía na condição de letrados os sujeitos não alfabetizados.

Esse fragmento do diálogo evocou em mim os motivos que me levaram a escolher o livro de Ana Maria Machado para iniciar a disciplina. Eu queria mostrar, com a narrativa lida, que mesmo analfabetos podem ser letrados. Havia na história indicadores importantes para defender a ideia de que pessoas não alfabetizadas também possuem algum grau de letramento, ou seja, a despeito da importância do domínio da codificação e da decodificação, há letramento também naqueles que não têm esse domínio e que são chamados de analfabetos.

Conforme destaca Mortatti (2004), mesmo adultos ou crianças analfabetos ou pertencentes a grupos com cultura predominantemente oral podem ser considerados letrados em

³³ Bakhtin define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciado que se produzem e se estabilizam nas condições específicas e nas finalidades das diferentes esferas de utilização da língua (BAKHTIN, 2003).

certo nível, porque podem utilizar em seu discurso oral características apontadas como exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada.

Assim, a despeito do fato de compreender que o letramento está relacionado também com a aquisição e utilização da escrita, com a escolarização e que indivíduo alfabetizado é mais poderoso que o letrado não-alfabetizado (TFOUNI, 2004), preocupou-me a exclusão implicada no enunciado de Sab e a vinculação mais imediata estabelecida entre letramento e alfabetização.

Essa vinculação vem sendo recorrentemente feita, desde que o conceito de letramento começou a circular no Brasil, a partir de meados da década de 80 do século passado. De acordo com Kleiman (2007), embora a vinculação seja compreensível em função da estabilização do conceito de alfabetização no universo das práticas de escolarização, há que se ter em conta seus efeitos de sentido redutores: a dicotomia entre alfabetização e letramento e a ênfase exclusiva na escolarização como condição de acesso à cultura escrita.

Entendendo com Tfouni (2004, p. 9-10) que o letramento procura estudar e descrever os aspectos sócio-históricos daquilo que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura, investigando não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, em resposta à réplica de Sab enfatizei, na forma de uma pergunta dirigida às alunas, a compreensão que o avô tinha da escrita: *Mas o avô não compreendia a escrita? Não sabia pra que serve?*

Minha intervenção foi feita no sentido de marcar uma posição na discussão que se explicitara acerca do conceito de letramento, fortalecendo, graças ao lugar social de legitimação ocupado pelos dizeres de professora, a compreensão de que “a alfabetização não é um pré-requisito para letramento” (MORTATTI, 2004, p.11) e que não há sujeitos, que vivam em sociedades letradas, com “grau” zero de letramento (TFOUNI, 2004; ROJO,1995). O fato de vô José – idoso analfabeto – e de seu neto – criança ainda em fase da alfabetização – utilizarem a escrita, ainda que não soubessem ler ou escrever, para a execução de práticas que constituem nossa cultura (no caso, enviarem e receberem cartas) os colocava em uma condição de sujeitos letrados.

Com meu questionamento, objetivava que se apurassem, por meio da argumentação, as duas posições em confronto, que pautaram essa primeira interlocução acerca do conceito de letramento.

Sab, em resposta a minha questão, reafirmou seu posicionamento: *Mas ele não tinha a escrita, portanto só tinha parte do letramento.*

Mar respondeu à pergunta dizendo que “*Letramento também é quando você consegue interpretar algo, um texto, alguma coisa, por exemplo, escrever...*”. Não explorei, no momento da aula, seu enunciado, embora ele, por se aproximar de uma compreensão da escrita como prática sociocomunicativa, que permite ao seu usuário “*interpretar algo*” e dizer algo ao outro sob a forma escrita (“*escrever*”), abordasse uma condição importante para a sistematização do conceito de letramento. O que fiz foi questionar, diretamente, se analfabetos teriam alguma condição de letramento, sustentando o debate com Sab.

Sab reconheceu que, partindo do que já havíamos conversado, essa possibilidade existia e reafirmou seu posicionamento inicial de que o domínio da escrita seria **parte** do letramento, enfatizando, pela entonação, essa tal palavra.

Sua entonação evocou, em mim, sentidos possíveis da noção de parte: a ideia do todo como uma somatória de partes equivalentes, recorrente entre os alunos, e a ideia de que as partes não apenas se justapõem, mas articulam-se segundo relações de equivalência e de inclusão e a ideia de que a parte está no todo e o todo está na parte e que ambas na sua mútua relação são objetos da ação do sujeito cognoscente.

Esses modos de compreensão, que vêm sendo sistematizados desde os primórdios da filosofia, resultam em sentidos distintos. Na somatória, compreensão característica das teorias analíticas, que priorizam as partes e leem o todo por meio delas, os conceitos de alfabetização e de letramento definem condições distintas, mas equivalentes de relação do sujeito com a escrita. Essas duas condições distintas são igualmente necessárias à definição do todo, ou seja, do sujeito letrado/alfabetizado. Neste caso, a alfabetização é pré-requisito para o letramento.

A ideia da inclusão remete, por sua vez à análise sistêmica, que prioriza o todo e lê as partes através dele. Na análise sistêmica, o todo não se divide apenas em partes que se equivalem. Ele se organiza em relações de extensão distintas. O conceito de letramento, de maior extensão do que o conceito de alfabetização, contém este último. Nessa relação, a escolarização, que

comumente acompanha o processo de alfabetização, e a própria alfabetização não definem o letramento, antes, são definidas por ele e, neste caso, não são o pré-requisito para o letramento, mas parte dele.

A ideia de que o todo está na parte e a parte está no todo, característica da teoria da complexidade, sai da esfera da lógica formal e redimensiona as relações hierárquicas estabelecidas pela análise sistêmica entre os conceitos, remetendo às relações de constituição recíprocas e contraditórias entre eles. Mais do que as relações de determinação entre os conceitos de alfabetização e de letramento, há que se considerar os sentidos de que essas categorias se revestem em diferentes condições de produção e em sua relação com outros campos disciplinares.

Os sentidos possíveis para a relação entre todo e partes levaram-me a uma questão, que foi formulada por mim de modo vago, não contribuindo para o debate que eu desejava aprofundar: *Você tá dizendo parte, mas não é partinha que vai juntando uma com a outra, né?*

Sab não respondeu. Ama inseriu-se na interlocução não para responder à pergunta relativa à parte, mas àquela anterior, relativa à condição de letramento dos analfabetos: *Por aquilo que ele já viveu, que ele já presenciou e que vai se definindo como um conhecimento.*

Interpretei a fala de Ama como um argumento em favor das práticas sociocomunicativas e da não redução do letramento à escolarização, mas não o explorei. Sua fala evocou-me um livro que já havíamos lido no semestre anterior e que me pareceu permitir explorar os conceitos de letramento e de alfabetização em seu vínculo com a concepção de linguagem como lugar de interação entre sujeitos. Concepção essa que possibilita focalizar a língua nos usos sociais efetivos, na linguagem em funcionamento. É na linguagem como lugar de interação que há a possibilidade de se pensar o trabalho com a linguagem e sobre a linguagem que a narrativa, a meu juízo, dava a ver.

O livro era “Uma escola assim eu quero pra mim”, de Elias José, que conta a história de um garoto do sítio que se muda para a cidade para ir à escola aprender a ler e escrever. Sua chegada à escola é marcada por diversas dificuldades, dentre elas uma professora autoritária, a rejeição por parte dos colegas, que veem na sua variedade linguística uma forma de erro³⁴ e

³⁴ Segundo Possenti (1997, p. 52), “no interior das línguas não há variante – termo que pode dar a ideia de que uma forma deriva, bem ou mal, de outra, que é superior, melhor – mas apenas variedades, isto é, formas coexistentes. [...] As variedades não são erros, mas diferenças”.

dificuldades com a cartilha, pois o garoto “não conseguia ler, escrever ou entender por que ‘Ivo viu a Eva. A Eva viu a uva. Didi deu um dado ao Dodó. A bola bateu bem na boca do Beto’” (JOSÉ, 1999, p.9). Para a felicidade de Rodrigo, a professora, Dona Marisa, entra em licença gestante e a nova professora que chega, Dona Celinha, mostra-se acolhedora e carinhosa.

Com Dona Celinha vieram as histórias, os desenhos, as poesias, o violão e diversas outras invenções. As histórias lidas pela nova professora mediam as relações de Rodrigo com ela, com os colegas e o aprendizado da própria leitura, possibilitando, segundo Petit (2008), sentimentos de pertencimento mais flexíveis, a abertura para novas sociabilidades e para diferentes significações do espaço escolar e do aprendizado da língua.

Perguntei às alunas se lembravam daquele livro.

Em resposta a minha indagação, algumas delas reconstituíram a história e mediadas por minhas intervenções compararam as professoras e seus modos de conduzir o trabalho com a linguagem em sala de aula.

O resgate da narrativa e os comentários sobre ela deram lugar a lembranças de vivências escolares pelas alunas. Elas recordaram seus próprios processos de aprendizagem da leitura e da escrita, suas relações com os textos apresentados pela escola, identificando-se com as situações de ensino da leitura e da escrita descritas no texto literário.

As lembranças aproximaram-me das experiências³⁵ das alunas com os processos de apropriação e elaboração da escrita. Elas possibilitaram-me perceber que as alunas viveram um processo de escolarização pautado na perspectiva do trabalho com o código mais do que uma alfabetização pautada nos usos sociais e “reais” da escrita. Embora quase todas elas tivessem vivido o período de alfabetização entre os anos 1980/1990, período do *boom* do construtivismo, durante o qual as propostas e/ou documentos oficiais orientavam os professores para que não

³⁵ O conceito de experiência aqui assumido é o de Thompson (1981, p. 188-9). Segundo ele, “é na e pela experiência que os sujeitos se constituem”, como indivíduos ou classes sociais. Ele entende por experiência o conjunto das relações sociais vividas, em que são compartilhados os diversos sistemas culturais que fazem parte da “genética de todo o processo histórico, tais como os costumes, as regras visíveis e invisíveis de regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições, ideologias”. A experiência, como o conjunto das relações sociais vividas na cultura (THOMPSON, 1981), não se restringe ao âmbito das ideias, do pensamento e de seus procedimentos. As pessoas experimentam sua própria experiência “como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas” (idem, *ibidem*).

usassem as cartilhas, quase todas relataram que foram alfabetizadas utilizando-se desse recurso didático.

A interlocução tecida em torno do conceito de letramento, ainda que não explorada por mim em suas possibilidades de esclarecimento e sistematização do conceito, permitiu-me fazer um levantamento dos “conhecimentos prévios” das alunas. Sua análise indicou-me que o conceito de letramento estava em elaboração pelas alunas e que era mediado, em sua compreensão, pela experiência de alfabetização vivida por elas e pela dominância da ideia de que o acesso à escrita – sua aquisição, utilização e a compreensão de suas funções – em sociedades letradas está condicionado à escolarização, ideia essa que, além de excluir os processos de aprendizado e de elaboração de conhecimentos que ocorrem em situação não-escolares, estabelece uma falsa dicotomia entre os conceitos de alfabetização e de letramento (KLEIMAN, 2007).

Os indícios encontrados fortaleceram minha meta de possibilitar às alunas o estudo e a compreensão do conceito de letramento em confronto com o conceito de alfabetização, por meio da leitura de textos de gênero teórico-didáticos. O texto teórico-didático é um tipo relativamente estável de enunciado, que se caracteriza por destinar-se ao ensino. Nele, o autor, visando a facilitar o entendimento de conceitos, procura aproximá-los de situações mais descritivas, ancorando-os em situações reconhecíveis pelo leitor por meio de exemplos.

No entanto, antes do início da leitura de um texto teórico-didático, recorri a outro livro de literatura, “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha, que tematizava a questão da alfabetização. Neste livro, Rocha mostra a animação de um menino que aprende a ler. João vivia espantado. Via tudo e só “entendia metade”, pois não compreendia as palavras escritas. Ao entrar na escola, vive um processo de sistematização da escrita ao mesmo tempo em que, fora dela, com a mãe, vive a escrita em funcionamento, na sociedade. Assim, vai aprendendo a significar as palavras e aprende a ler em um processo simultâneo de letramento e de alfabetização.

Do ponto de vista do aprendizado da leitura, foco deste trabalho, cumpre destacar que, nesse momento inicial da disciplina, ela foi vivida como possibilidade de aproximar o leitor de sua experiência, ou, como sugere Petit (2008), de “decifrar a própria experiência”. Tal modo de abordagem deslocou as estudantes de uma relação de leitura habitualmente centrada no entendimento do texto, tomado como coisa ou fato dado, para uma outra, centrada na compreensão entendida como trabalho de cotejamento entre o texto e a experiência concreta.

estudo dos conceitos de Letramento e de Alfabetização em texto teórico-didático

Escolhi para leitura o texto “Letramento em texto didático”, de Magda Soares (1998). Minha intenção com essa escolha não era apenas definir os conceitos, que de certa forma já vínhamos discutindo, mas evidenciar para as alunas elementos básicos que os caracterizam.

Tendo em conta que na prática escolar vigente esses conceitos têm sido tratados como opostos, interessava-me que as alunas organizassem, por meio da análise e da comparação, os elementos pertinentes, em termos lógicos e ideológicos, a sua compreensão e que apreendessem o conceito de letramento como um conceito mais generalizante, que contém o conceito de alfabetização, entendido como uma prática específica de letramento, que se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, organizados e regulados por um especialista – o professor – com vistas a ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético (KLEIMAN, 2005).

O texto de Soares, escrito com preocupações didáticas, não só explicitava os conceitos de alfabetização e de letramento com sua definição e exemplificação de situações em que eles apareciam, como também abordava as condições históricas nas quais o conceito de alfabetização tornou-se insuficiente para a compreensão dos modos de inserção dos sujeitos nas práticas da cultura escrita, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

Dessa forma, o texto continha elementos importantes à apreensão dos vínculos existentes entre a concepção de linguagem estudada (em Fundamentos I) e os conceitos de letramento e de alfabetização e elementos úteis à compreensão de sua dimensão histórica, como produtos ideológicos vivos que acumulam valores sociais e concentram em si as lentas modificações ocorridas na sociedade.

Ao final do texto, Soares sugere, dentre outras, algumas questões para que os leitores reflitam, tais como: “O que significa alfabetizar? O que significa letrar? Como alfabetizar letrando?” (SOARES, 1998, p.59). Inspirada nas sugestões apresentadas pela autora, elaborei um rol de questões que entreguei para as alunas na tentativa de que lessem, estudando, o assunto proposto pelo texto e registrassem por escrito suas sínteses, questões e os sentidos elaborados.

Solicitei que em pequenos grupos as alunas realizassem a leitura do texto e, em seguida, respondessem por escrito as “perguntas norteadoras” propostas por mim. Para realizarem essa atividade, disponibilizei duas aulas, durante as quais os grupos poderiam me chamar para esclarecimentos sobre o texto e sobre as perguntas feitas. Na sequência, em uma terceira aula, realizamos uma plenária de discussão coletiva.

Pedagogicamente, minha intenção era que as alunas produzissem um material escrito que servisse de base para a discussão coletiva. Considerei também que a obrigatoriedade de entrega desse material a mim, asseguraria a realização da leitura solicitada. Nessas condições, a leitura foi uma demanda da aula.

Apresento a seguir as perguntas elaboradas e os motivos que me levaram a estas escolhas.

1. O que é letramento?
2. O que é alfabetização?
3. Do livro “Uma escola assim eu quero pra mim”:
 - a. Qual professora aproxima-se mais de uma experiência de trabalho ligada ao letramento?
 - b. Qual professora aproxima-se mais de uma experiência de trabalho ligada a alfabetização?
4. Do livro “O menino que aprendeu a ver”, que experiência ele vive na escola:
 - a. De letramento?
 - b. De alfabetização?
 - c. Dos dois ou de nenhum?
 - d. Explique o porquê de suas afirmações.
5. Usem as ideias do livro “De carta em carta” como interlocução.

Com as questões um e dois, assemelhadas àquelas que aparecem nos livros didáticos, envolvendo inferências localizáveis no texto, eu pretendia direcionar a atenção das alunas aos conceitos que desejava sistematizar. Minha expectativa era que as alunas se reportassem às ideias trabalhadas no texto, acerca dos dois conceitos e que as organizassem, separando os elementos pertinentes a um e outro conceito.

De modo a contribuir para o exercício da leitura dos gêneros acadêmico-científicos, que exigem a análise do diálogo interno ao próprio texto e sua remissão a outros textos lidos e

conceitos apreendidos, propus as questões seguintes, cujo requisito era a aproximação entre textos lidos, de diferentes gêneros, e a explicitação das articulações por elas tecidas entre eles.

Do ponto de vista da leitura, as questões três, quatro e cinco valorizavam a explicitação das réplicas a partir das relações entre o já dito em outros textos e situações de aula, o que se estava dizendo no texto que se estava lendo e o que se gostaria de dizer sobre ele e a temática em pauta.

Sob a perspectiva da elaboração dos conceitos de alfabetização e letramento, a atividade proposta possibilitaria o levantamento de indicadores acerca da produção de sentidos pelas alunas, tanto em termos dos elementos do texto que elas privilegiavam no exercício de atribuição de sentidos aos dois conceitos em foco, quanto em termos dos modos como relacionavam aquelas categorias abstratas com as situações concretas presentes nos enredos dos textos literários.

Segundo Vygotsky (2003, p. 69), como “a análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos”, o cotejamento entre dois modos de apresentação distintos – sua definição verbal abstrata e sua relação com situações concretas – favorece o movimento dialético de desenvolvimento conceitual, pois os conceitos sistematizados criam estruturas necessárias à generalização dos aspectos primitivos e elementares neles contidos, à tomada de consciência dos mesmos e ao seu uso deliberado.

Para a realização da atividade proposta, mostrou-se fundamental o estudo aprofundado, por mim, dos conceitos de alfabetização e de letramento. A compreensão da lógica de sistematização desses conceitos e das questões em disputa nas sociedades letradas a que eles respondiam (sua dimensão ideológica) foi uma condição para que eu pudesse direcionar a atenção das alunas para os elementos fundamentais de sua definição; para que eu fosse capaz de “escutar” diferenciadamente os enunciados produzidos pelas alunas e situar as “vozes” sociais neles indicadas, de levantar hipóteses acerca das relações de sentido produzidas por elas e de propor intervenções, guiada por essas hipóteses.

leitura do texto teórico-didático em pequenos grupos

Durante a leitura do texto, os grupos me chamaram insistentemente, fazendo perguntas e comentários de natureza diversa.

Um tipo de pergunta que surgiu foi aquela que envolvia as palavras e expressões do campo da linguística utilizadas no texto, tais como campo semântico, semântica, léxico, fonético, morfologia, sintaxe, signo e outros. Ao aparecerem nos textos da área da pedagogia, tais conceitos geralmente provocam estranhamento nos estudantes por falta de familiaridade com esse campo do conhecimento.

Outras perguntas relacionavam o texto que estava sendo lido a textos lidos em outras disciplinas e a situações vivenciais, tais como as de Mar, Jac e o depoimento de Son, que apesar de longo, exemplifica problemas relacionados a alfabetização, letramento e como muitos professores ainda tem dificuldade de lidar com essa questão, contribuindo para os contínuos índices de retenção e evasão escolar.

Mar: “Letramento é quando a criança vê o Nescau e não sabe o que tá escrito, mas consegue identificar?”

Jac: “E o letramento, vamos dizer assim, é um nível superior ao do alfabetizado? Porque é assim ó: por exemplo, o Ric., meu marido, ele sabe ler e sabe escrever, ele é alfabetizado, só que ele não vivencia as práticas da leitura e da escrita. Ele é letrado, mas ele é parcialmente”.

Son: Eu vou dar um exemplo dos meus alunos surdos. Os alunos surdos, quase que na sua totalidade são analfabetos. Analfabetos funcionais. Essas crianças. Um dia esses meninos foram crianças, foram pra escola, só Deus sabe como eles foram alfabetizados. E eles sabem a, b, c, d. Põe na mãozinha e eles sabem. Isso de criança pequena até adulto, surdo. Você pergunta o que que é isso? CASA. Ele digita lá com a LIBRAS: CASA. Você pergunta o que que é isso? Ele responde: É O GATO. É brincadeira, ele não sabe o que que é a palavra que ele digitou. E ele insiste, não sei quem ensinou isso pra ele. E eu to trabalhando com os surdos desde o começo do ano. E isso tá me frustrando de ver. E olhe, como intérprete, o que que adianta interpretar se o menino não sabe ler? Se o menino não sabe escrever? Eu tenho que fazer o papel de escriba. Ah, chega no dia de estudar pra prova como que ele vai estudar se ele não sabe ler? Aí entramos nesse conteúdo: LETRAMENTO. E eu tô perdendo o sono, fico pensando, tenho que alfabetizar esses meninos, e usando disso que eu to aprendendo. Então um deles é gamado no futebol, então é pelo futebol que eu vou tentar. Porque ele odeia língua portuguesa. Eu não posso nem digitar que na metade da palavra ele já vira a cara. Como que se vai falar com o surdo se ele vira a cara. Eu tenho que virar o rosto dele? Não pode, não dá. Não dá pra você gritar. Então eu falei, é pelo futebol. Então, hoje, como é que você ensina o surdo? Você digita as letras e também tem que escrever em português, pra ele associar, porque o surdo tem duas línguas, a dele e a nossa. Então eu falei pra ele chuteira, fiz o sinal de chuteira e escrevi chuteira em português. Ai disse: agora escreve aqui na lousa. Ele tentava digitar com a mãozinha todo atrapalhado como a criança ouvinte quando tá alfabetizando. Agora é o U. Não tem problema que ele tá errando, ele tá querendo. E aí eu fiz uma proposta: eu ensino, como só Deus que sabe. Eu vou alfabetizar vocês, porque eles repetiram não sei como, repetiram a terceira série do fundamental 3 vezes, a quarta série 4 vezes. Fora as demais. Então tem tudo a ver isso que eu tô aprendendo. Lá na frente eu conto o que que vou conseguir com os meninos, mas eu acho que eu peguei o segredo pra conseguir alfabetizá-los.

Nessas perguntas e comentários, a elaboração dos sentidos do conceito de letramento é mediada por enlances práticos, evidenciando um movimento de aproximação do conceito científico abstrato com situações imediatas reais, descrito por Vygotsky como fundamental ao desenvolvimento do significado categorial das palavras, conforme comentário anteriormente feito neste trabalho.

Esses enlances situacionais possibilitam não só o esclarecimento das possibilidades de significação do conceito para aquele que dele se apropria, como também indiciam para seus interlocutores a trajetória que esse sujeito percorre, guiado pela palavra que designa o conceito

nas condições em que ela é enunciada. Embora não seja meu propósito analisar o relato de Son, dada a complexidade envolvida na relação da Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa, nele chamou-me a atenção a tentativa da aluna em estabelecer uma aproximação entre o conceito que estávamos estudando e uma situação vivenciada por ela como professora intérprete de LIBRAS. Foi bonita a forma como ela deu a ver a importância da compreensão do conceito de letramento para o trabalho que já vinha desenvolvendo com seus alunos surdos, diante das dificuldades enfrentadas.

Ao final do depoimento, quando disse *“mas eu acho que eu peguei o segredo pra conseguir alfabetizá-los”*, Son indicou sua compreensão da dimensão social envolvida no conceito de letramento, ao relacionar uma atividade social relevante para o aluno – o futebol – com as palavras relacionadas a essa prática social, que pretendia utilizar para alfabetizá-lo.

Outras perguntas, envolvendo as relações entre os conceitos de letramento e de alfabetização, remetiam ao texto diretamente (eram perguntas feitas a partir do texto) ou a interlocuções do grupo com o texto e em torno do texto. Essas perguntas indiciavam como os grupos estavam “lidando” com a leitura do texto para responder as questões feitas por mim.

Relendo e analisando as transcrições, apreendi entre os grupos diferentes modos de leitura do texto, diferentes modos de compreender os sentidos dos conceitos nele apresentados, diferentes modos de relação do grupo com a atividade proposta e diferentes modos de relação com a mediação que eu me dispusera a fazer.

Primeiro grupo

O primeiro grupo solicitou esclarecimentos acerca do texto em estudo. Ao me chamarem, juntas, as alunas disseram: “*Claudia, explica aqui que tá confuso*”. Foi-me indicada a página e o parágrafo. Uma das alunas iniciou a leitura:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada* (SOARES, 1998, p. 36. 2º§. Grifos da autora.)

Quando a frase “é alfabetizada, mas não é letrada” foi lida, duas alunas, Car e Pam, interromperam a leitura, olharam para mim e perguntaram: “por quê?”

Ao invés de responder a pergunta, minha opção foi retomar a ideia de (an)alfabeto funcional. Eu sabia que na disciplina de Alfabetização – cursada anteriormente – essa questão já havia sido tematizada e resolvi recorrer a ela.: *Vocês já ouviram falar das condições do analfabeto funcional? O que que é o analfabeto funcional?*

O conceito de (an)alfabeto funcional refere-se àquele que aprendeu a técnica de codificar e decodificar a língua escrita e, no entanto, não a utiliza. Não se trata de pessoas que nunca foram à escola, mas de pessoas que, sabendo codificar e decodificar a palavra escrita, não conseguem compreendê-la e utilizá-la em demandas sociais, que influenciam tanto a vida dos alfabetizados quanto dos analfabetos. Segundo Soares (1995), da perspectiva das demandas sociais da escrita há que se considerar que, em nossa sociedade há sujeitos que aprenderam as técnicas e o código da escrita e não sabem utilizá-los para atender a essas demandas e sujeitos que embora não dominem as técnicas e o código da escrita, participam de demandas de uma sociedade letrada.

Minha intenção, ao remeter à figura do analfabeto funcional, foi a de recorrer a uma situação identificável pelas alunas para mediar a compreensão do texto.

Frente a minha intervenção, a interlocução prosseguiu.

Car.: Ele lê, mas ele nuuuuum..... (e fica olhando para mim, esperando a resposta).
Prof^a.: Ele aprendeu a ler e a escrever.
Pam.: Mas ele não consegue usar.
Prof^a.: Então, ele aprendeu a ler e a escrever, só que ele não faz uso social, ele não faz uso da leitura e da escrita.

Ao responder que o sujeito lê, mas nuuuuum.... Car indiciou saber que havia alguma diferença entre saber o código e utilizá-lo. Naquele momento ela não respondeu minha pergunta até porque esperava uma confirmação da professora, visto que quem primeiro questionara haviam sido as alunas.

Respondi à expectativa de Car afirmando o que o sujeito aprendera: ler e escrever. Essa afirmativa, no entanto, mais do que responder a Car, visava a induzir o grupo a relacionar o que eu havia dito com o que a autora do texto dizia.

Pam inseriu-se no diálogo para completar a idéia de Car: *Mas ele não consegue usar*. Entendendo sua afirmativa como uma aproximação das definições que me interessavam, reforcei-a, complementando-a com elementos importantes à caracterização do conceito de letramento e de analfabeto funcional: *Então, ele aprendeu a ler e a escrever* (foi alfabetizado), *só que ele não faz uso social, ele não faz uso da leitura e da escrita* (não vive em condição de letramento).

Nesse momento, Car pediu que voltássemos ao texto.

Car.: E seria isso mesmo?
Prof^a.: Então, ela tá falando assim, ó: então vamos retomar o parágrafo. Quer dizer, eu posso só saber ler e escrever e não viver na condição de quem sabe ler e escrever.

Frente à interlocução instaurada no grupo, Car procurou “conferir” se a compreensão a que havíamos chegado era a mesma que ela havia entendido do que estava escrito no texto, trazendo a discussão sobre o texto, novamente para o texto: *E seria isso mesmo?*

Frente ao indício de que a aluna queria voltar-se para o texto, debruçando-se sobre ele, retomei a leitura. Li novamente o parágrafo, desta vez, até o final.

– é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1998, p. 36. 2º§. Grifos da autora.).

Ao ler o trecho “vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever” dei especial entonação à expressão “vive no estado ou condição”, completando a ideia de que há pessoas que foram alfabetizadas, mas não vivem na condição de quem sabe ler e escrever. A ênfase tinha a intenção de indicar para as alunas tanto minha concordância com o que a autora afirmava, quanto destacar para elas que a expressão “estado ou condição” era um elemento importante para a compreensão da distinção proposta pela autora entre alfabetizados e letrados.

Quando sinalizei que um sujeito pode só saber ler e escrever e não viver na condição de quem sabe ler e escrever, uma aluna surpreendeu-se:

Mari.: Mas ele sabe escrever e não sabe ler o que ele escreveu? (Surpresa!!)

Prof^a.: Sabe quando a gente fala assim ó: leia, agora me explique o que você leu. A pessoa responde: ah, não entendi nada. Por exemplo, é a condição dessas pessoas que aprenderam, foram para a escola, sabem decifrar a, b, c, d... pegam uma coisa no jornal e lêem, mas não compreendem..

Car.: Ele lê, mas ele não consegue entender aquilo.

Prof^a.: Entenderam agora o que tá falando aí.

Novamente recorri à questão do analfabeto funcional na tentativa de exemplificar concretamente a diferença entre saber decodificar e conseguir compreender o sentido daquilo que se lê. Minha preocupação, naquele momento, estava centrada no entendimento do texto pelas alunas. Assim, questioneei se o haviam entendido. Tão logo o fiz, Pam solicitou que eu lesse, em voz alta, a resposta que haviam elaborado para atender à demanda da aula. Neste momento surgiu um novo mediador de nossa interlocução.

Pam.: Leia nossa resposta pra questão qual professora aproximava-se mais de uma experiência ligada ao letramento do livro “Uma escola assim...”

Prof^a.: Atendendo a solicitação de Pam, procedi a leitura da resposta elaborada pelo grupo de alunas: “A substituta, porque ela trabalha com leitura de livros de histórias infantis, músicas, várias revistas, poemas, cartazes e como Rodrigo morava no sítio e tinha um sotaque caipira, ela aproveitava para mostrar para as crianças que existem culturas diferentes e com isso faz com que elas tivessem mais interesse e vontade em aprender e ir para a escola”.

Prof^a.: Isso, mas ela fazia mais coisas...

Pam.: Ah, o que eu lembro era disso

Prof^a.: Ela também cantava.

Mari.: Ela levava revistas, músicas .

Prof^a.: Ela produziu com eles poemas, cartazes, não produziu?

Meninas: Ah, é verdade.

Prof^a.: Então, qual a função da leitura e da escrita? Não era só aprender a ler e a escrever por ler e escrever, mas era aprender a ler e a escrever para usar, para viver essa condição de quem sabe ler e escrever. Certo?

Meninas: Hum, hum...

Percebi que no início da resposta as alunas caminhavam na tentativa de abordar a diversidade de usos da leitura e da escrita e sua dimensão discursiva ao dizerem que a substituta trabalhava com leitura de livros de histórias infantis, músicas, várias revistas, poemas e cartazes.

Um trecho, em especial, chamou-me a atenção: “ela aproveitava para mostrar para as crianças que existem culturas diferentes”. Vale ressaltar que ainda que elas tenham dito que o sotaque do Rodrigo era caipira, elas referiram-se a essa variedade³⁶ como uma forma de cultura.

As perguntas que fui elaborando, ao aproximarem o texto lido de situações cotidianas e conceitos já estudados pelas alunas, abriram espaços para que se destacasse a dimensão discursiva da linguagem, chamando a atenção das alunas para esse aspecto necessário à generalização do conceito. Não era só aprender a ler e a escrever, mas era aprender a ler e a escrever para usar, para que a leitura e escrita tenha um significado e relação com o saber e com a cultura, possibilitando acesso às formas diversas de socialização e comunicação.

³⁶ Para Possenti (1997, p. 52), “no interior das línguas não há variante – termo que pode dar a ideia de que uma forma deriva, bem ou mal, de outra, que é superior, melhor – mas apenas variedades, isto é, formas coexistentes. [...] As variedades não são erros, mas diferenças”.

Segundo grupo

Diferentemente do grupo anterior, as alunas envolvidas nesta discussão instauraram a interlocução comigo de uma outra maneira. Se o primeiro grupo pediu inicialmente para que eu explicasse o trecho que estava confuso, este grupo iniciou o diálogo dizendo o que havia entendido do texto e qual o percurso feito na leitura para esse entendimento.

Gra.: A gente entendeu, cadê?

Ama.: A gente tava quebrando a cabeça por causa disso aqui ó! (mostrando, na página 32 as definições de Letrado e Iletrado).

Gra.: Tem letrado e iletrado, né? Ai, lendo, lendo, lendo, aí na página 36 a gente viu que as palavras letrado e iletrado não tem nada a ver com a palavra letramento, nessa parte, não é?

Prof^a.: Isso, é!

Gra.: Tá certo, né? Aí a gente foi lendo, e isso antes do início, daí precisou e criou a palavra, porque a sociedade foi precisando da palavra letramento e ela ficou com outro sentido.

Ama.: Porque a gente tava tentando fazer, a gente tava pensando: se letramento é isso, o que que é então a alfabetização? Porque a gente não tava conseguindo associar o que que era o letramento.

Gra.: Mas o letramento ele veio agora com o mesmo sentido do letrado? (referindo-se a definição apresentada por Soares na página 32: “LETRADO: versado em letras, erudito”). Um outro! Porque agora eu não terminei de ler ainda.

Prof^a.: Veja, antigamente existia um sentido da palavra letrado.

Ama.: Antigamente nem existia a palavra letramento. O letrado era aquele que sabia tudo.

Prof^a.: O erudito, o versado em letras.

Gra.: Literatura, saber literatura.

Ama.: Porque a gente não tava associando com o livro “De carta em carta” porque o que falava no “De carta em carta” do letramento era uma coisa, aí a gente começa a ler e fala outra completamente diferente.

Prof^a.: Mas é que ela tá explicando...

Ama.: A origem.

Prof^a.: Ela tá explicando a questão histórica do surgimento da palavra LETRAMENTO.

Gra.: Por isso que eu falei que a gente leu pouco, a gente vai continuar lendo.

A interlocução comigo foi instaurada a partir das definições de letrado e iletrado apresentadas pela autora do texto na página 32, explicitando que o grupo já havia entendido o texto depois de ter “quebrado a cabeça”. Essas alunas, diferentemente das do primeiro grupo, pediam a intervenção da professora para confirmar suas ideias acerca do que leram e do que discutiram.

Ao enunciar *“Aí a gente foi lendo”*, Gra sinalizou que ainda que estivessem sentindo dificuldade na elaboração do conceito, elas se experimentaram no exercício da leitura antes de solicitar a presença da professora. Somente depois de já terem um panorama mais amplo sobre o texto é que buscaram auxílio.

Frisando a necessidade de continuarem lendo para assegurar a compreensão do conceito – *“Porque eu não terminei de ler ainda”* e *“Por isso que eu falei que a gente leu pouco, a gente vai continuar lendo”* – neste primeiro momento, as alunas compartilharam comigo o processo de leitura que estavam realizando.

Os fragmentos enunciados por Gra e Ama *“e isso antes do início, daí precisou e criou a palavra, porque a sociedade foi precisando da palavra letramento e ela ficou com outro sentido”*; *“Antigamente nem existia a palavra letramento”*, indicaram seus esforços de compreensão da dimensão histórica do conceito e como, nesse percurso, defrontaram-se com o “embate” entre os conceitos de alfabetização e de letramento: *Porque a gente tava tentando fazer, a gente tava pensando: se letramento é isso, o que que é então a alfabetização? Porque a gente não tava conseguindo associar o que que era o letramento.*

A forma como Ama explicitou esse “embate” diferiu da forma como o grupo anterior o fez. Naquele grupo, as alunas ancoradas no conceito de alfabetização, procuravam entender o conceito de letramento. Neste, em um movimento inverso, as alunas procuravam compreender o conceito de letramento questionando o de alfabetização: *se letramento é isso, o que que é então a alfabetização?*

Além da apresentação de suas elaborações, esse grupo descreveu seu percurso de leitura. Inicialmente, Ama narrou como a compreensão do texto teórico-didático foi mediada pelo texto literário: *“Porque a gente não tava associando com o livro “De carta em carta” porque o que falava no “De carta em carta” do letramento era uma coisa, aí a gente começa a ler e fala outra completamente diferente.”*

Guiando-se pela compreensão do conceito de letramento elaborada na interlocução com o texto literário, os sentidos apresentados por Soares pareceram-lhes contraditórios. Avançando na leitura do texto, puderam cotejar sentidos distintos da mesma palavra e compreender sua pertinência, ou não, aos diferentes contextos.

No momento da interlocução comigo, as alunas refizeram seu percurso pelo texto. Releram o box da página 33:

É interessante verificar que a palavra *letramento* aparece há um século atrás, no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra *antiga* ou *antiquada*, palavra fora de uso, e com um sentido que não é o que a palavra *letramento* tem hoje; segundo o Dicionário Caldas Aulete, *letramento* significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo *letrar*, que significava o que hoje chamamos de *soletrar*. Estamos, pois, diante do caso de uma palavra que “morreu” e “ressuscitou” em 1986... é este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente vivo, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo (SOARES, 1998, p.33. Grifos da autora).

Gra: (lendo o Box da página 33 acentua, pela entonação, o seguinte trecho:) E com um sentido que não é o que a palavra letramento tem hoje, ó!.

Prof.^a: Isso!

Ama.: Tá aqui também, ó, no quadrinho, aquilo lá que eu falei “um exemplo de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo”

Gra.: É! Aqui, ó, no final que você falou né? Que morre.

Ama.: Que a palavra acabou morrendo e depois nascendo de novo, conforme fenômenos sociais e culturais que vão ocorrendo.

Prof.^a: Isso, porque ele, o conceito, a palavra, é histórica.

Ama.: E ela foi tecida, né? Aqui fala que por durante séculos não precisou da palavra letramento e agora ela volta.

Gra.: Ela já existia, ela ficou esquecida.

*Prof.^a: Ela mostra aqui ó, letrado e iletrado. Daí ela diz: surge a necessidade ó, que é aquele exemplinho que você pegou. (Li o Box da página 33: dando entonação ao seguinte trecho: **palavra antiga ou antiquada, fora de uso, não é letramento significava o mesmo que... soletrar (entonação).** Então, *letrar* era falar as letras.*

Gra.: É outro sentido hoje, o que a gente vai buscar agora.

Fer.: Eu cheguei aqui nessa parte que ela dá o exemplo dos índios, na página 39. Então, pelo que deu pra entender é o seguinte: você ser alfabetizado é que nem ela tá falando aqui, ó, eles alfabetizaram os índios, eles ensinaram as regras pra eles, pra você ser letrado, que é o que ela fala aqui, é você introduzir socialmente a leitura para eles. Isso é uma pessoa letrada.

Prof.^a: Que vive socialmente a leitura e a escrita.

Fer.: Tá, então tá bom.

Em interlocução com suas indagações e com o texto, as alunas não só aproximaram-se dos sentidos do conceito de letramento como compreenderam também que a palavra é histórica. Ela carrega consigo a experiência formada no processo de desenvolvimento histórico. Nesse sentido,

chamou-me especial atenção a forma como Ama se referiu à dimensão histórica da palavra: “*E ela foi tecida, né?*”. A escolha lexical de Ama evocou-me as ideias de Barthes acerca de um texto

sabemos [...] que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único [...] mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura (BARTHES, 1984, p. 68-69).

O conceito estudado, a palavra letramento, carrega em seu interior relações dialógicas tecidas na dinâmica social. Ela carrega consigo todos os sentidos que a circundam, dialogando com outras palavras, constituindo-se a partir de outras palavras, estando rodeada de outras palavras e de outros sentidos... (BAKHTIN, 2002). Ainda que Ama desconhecesse todas essas implicações foi bonito perceber que sua escolha lexical sugere esse movimento de articulações e de relações, enfim, de cotejamentos.

Quando Fer entrou na discussão, trouxe um exemplo que a ajudou a compreender o conceito de letramento:

Grupos indígenas são sociedades ágrafas, isto é, sociedades sem escrita [observe, na palavra *ágrafa* a presença do prefixo grego a- já discutido: *a-grafa* = sem grafia, sem escrita]. Alfabetizar índios significa dar a eles acesso à tecnologia de leitura e de escrita, o que os tornará *alfabetizados*, mas não *letrados*. Introduzir no grupo práticas sociais de leitura e de escrita (a leitura de livros, a escrita de cartas, o registro por escrito de sua cultura, a troca documentada em recibos, a sinalização de habitações, caminhos e locais com palavras e frases, etc.) significa mudar seu estado ou condição: ele passa a ser um grupo diferente nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (SOARES, 1998, p. 39. Grifos da autora).

Sua contribuição evidenciou o quanto as alunas já tinham avançado na leitura, o que, de fato, contribuiu para a compreensão do conceito. Foi a partir deste momento, com o conceito compreendido, que nossas discussões debruçaram-se sobre o mesmo parágrafo discutido com o grupo anterior.

Gra.: O letramento é mais do que a alfabetização, porque é a prática.

Prof^a.: Isso!

*Gra.: Porque não adianta a pessoa ser alfabetizada, saber ler e escrever e não usar; para, trava, né? E o letramento é você praticar, por em dia, porque aqui fala, na página 36, no 2º parágrafo: “é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada **porque** não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita”. (A aluna realizou a leitura do fragmento do texto acrescentando, em sua leitura, a palavra **porque** com especial entonação).*

Prof^a.: Isso, exatamente, por isso que a gente diz assim: O vô Pepe vivia uma condição de letramento? Até vivia, mas era plena?

Gra.: Não, porque ele não praticava. Ele não sabia o que praticar também.

Ama.: Ele praticava.

Prof^a.: Ele não era alfabetizado, ele não conhecia a regra.

Gra.: É junto então!

Prof^a.: Veja, ele não sabia a regra do ler e escrever, ele até praticava no sentido de: eu não sei escrever, mas eu sei que uma carta serve pra eu me comunicar, então eu vou lá e peço pra alguém escrever.

Gra.: É a função.

Prof^a.: Ele até fala que tem algumas palavras específicas que se usam em carta mas não sabe quais são, mas sabe que existe isso. Então ele solicitava a ajuda de alguém pra praticar, mas ele não praticava na medida em que ele não sabia codificar e decodificar, então ele não vivia uma condição plena de letramento.

Gra.: Ele sabia aquilo, ele sabia a função.

Prof^a.: Ele sabe pra que serve, mas ele não consegue fazer o código, por isso que para viver uma condição mais plena de letramento eu tenho, necessariamente, que ser alfabetizado.

Gra.: Porque o letramento que eu entendi é saber ler, escrever e praticar, é um todo porque ser alfabetizado é só saber ler escrever e não praticar a leitura

Prof^a.: Então, leia aqui ó, no Box da página 37: “Leda Verdiani Tfouni, Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Ela faz uma pesquisa com adultos não alfabetizados pra identificar as condições de letramento deles. É como a ideia do vô José, eles têm alguns níveis de letramento, mas eles não vivem uma condição plena de letramento, porque eles não são alfabetizados.

Gra.: Entendi, então caminham juntos? Alfabetização e letramento?

Prof^a.: Para você ser mais plenamente letrada sim.

Ama.: Você pode ser um só?

Fer.: Tipo, você pode ser só alfabetizada, mas você não pode só ser letrada sem ser alfabetizada.

Gra.: Mas eu acho que pode, porque o letramento...

Prof^a.: Você pode ter uma condição de letramento sem ser alfabetizada.

Gra.: Porque o letramento[ele] é a leitura e a escrita na prática.

Prof^a.: No seu uso social, na sua prática.

Gra.: Eu acho que o letramento é mais do que a alfabetização.

Prof^a.: Por isso que a leitura e a escrita precisam ser vividas. Se ela é vivida, ainda que o sujeito não saiba codificar e decodificar, ele vive uma condição de letramento, mas não é plena porque ele não sabe escrever.

Gra.: Entendi.

Prof^a.: Por exemplo as crianças. As crianças que estão começando a aprender, vão lá e lêem Omo. Ela não aprendeu ainda o que que é a letra O. O que que é a letra M. Pensa no vô do

Pepe. O vô José sabe a estrutura da carta, ele sabe que serve para se comunicar etc. e tal. Ele vive. Mas ele não sabe ler e escrever. Você Gra, disse: “então ser letrado é mais do que ser só alfabetizado.” É!

Neste grupo, a discussão não passou pela diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento. A tentativa foi de entendimento do que vem a ser *plenamente* letrado. Claramente, o grupo se valeu das explicações sobre a dimensão histórica do conceito para elaborá-lo. As alunas não solicitaram a ajuda da professora para esclarecer os conceitos, mas para conversar sobre eles com ela, até porque a própria interlocução vivida pelas alunas – “quebrando a cabeça” – possibilitou que algumas questões fossem esclarecidas na medida em que avançavam na leitura do texto.

Foi o exemplo trazido por Fer, da página 39, que ajudou a elucidar as discussões iniciais sobre letrado e iletrado, da página 32, bem como elucidou a ideia do que é ser alfabetizado, mas não letrado, da página 36. Na medida em que avançavam na leitura, “partindo do texto, [elas] perambulavam em diferentes direções, agarravam pedaços [...] e os unificavam por vínculos ora casuais, ora de sentido, misturavam constatações com juízos de valor” (BAKHTIN, 2003, p. 319), “quebrando a cabeça” na busca do entendimento do conceito.

Na sequência de discussões as alunas deste grupo, tal qual o grupo anterior, trouxeram para a interlocução a atividade que eu havia solicitado.

Ama.: Lê a resposta para a questão “O que é letramento?”: “O letramento é mais que alfabetização, é uma prática social de leitura e de escrita, é se envolver e conviver interagindo com os diferentes gêneros de leitura e escrita e suas diferentes funções levando o indivíduo a um outro estado sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico entre outros”.

Ama.: Agora, o alfabetizado é mais. Alfabetizar é aprender a ler e a escrever, ou seja, ter domínio da leitura e da escrita.

Gra.: Porque o letramento é mais do que o alfabetizado.

Fer.: E daí a gente colocou das professoras...

Gra.: Porque a gente tem que diferenciar o vô do Pepe do menino que aprendeu a ver.

Prof^a.: Ok, tudo bem!

No decorrer de nossa interlocução fui percebendo o quanto aquelas leitoras estavam sendo trabalhadas pela vivência da leitura. Inseridas no diálogo com o texto, elas o reescreviam, apanhando os fragmentos do texto, aqui e ali, construindo o sentido do conceito, uma vez que “o significado não é algo dado: é alguma coisa para a qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher. Uma forma de estar atento” (PETIT, 2008, p.41).

Nessa vivência da leitura, ao conversarem sobre o lido, dúvidas novas surgiam, mas no contato com o texto, mediadas por ele e na interlocução sobre ele, esclareciam-se, organizavam-se.

A experiência de interlocução com os dois grupos permitiu-me a aproximação do processo da leitura. Embora esse processo deixe marcas nos textos produzidos pelas alunas, em resposta às demandas da aula, poder acompanhar a leitura no seu acontecer agrega uma série de outras pistas e entradas que permitem uma compreensão mais complexa do ato de ler.

Cotejando o modo de ler dos dois grupos, fui percebendo que as questões que propus como norteadoras mediarão, de modo distinto, a leitura por eles produzida. A leitura do primeiro grupo foi dirigida e regulada pelas questões propostas. A leitura foi feita para responder as perguntas, mais do que para compreender o assunto e os conceitos tratados no texto.

Diferentemente daquele, o segundo grupo entrou em interlocução com o texto na tentativa de compreender os conceitos que estavam sendo estudados. A resposta às questões da professora foi uma consequência do entendimento do conceito e não causa primeira sobre a qual se debruçaram. Essas leitoras inscreveram-se no texto, dialogaram **com** o texto e **sobre** o texto, recorrendo ao cotejamento de trechos diversos do próprio texto na tentativa de compreensão do conceito e problematizando os enunciados do autor frente a outras compreensões do conceito por ele enunciado.

Terceiro grupo

Diferentemente dos grupos anteriores, o grupo de Jac e Ken demonstrou que as alunas tinham o desejo de atender a demanda da professora – responder as questões, tal qual o primeiro grupo – e o desejo de compreensão do conceito – tal qual o segundo grupo. Vejamos...

Ken.: A gente ficou numa dúvida cruel. Leia isso aqui ó (apontando parte da resposta elaborada pelo grupo para entregar para a professora): “ele pratica o letramento a partir do seu próprio meio, partindo da leitura e da escrita para níveis superiores”, você entendeu?

Jac.: Eu quero tirar minha dúvida, por isso que eu tô mostrando (dirigindo-se para Ken e para a resposta elaborada). Eu quero saber se é assim ó: a prática do letramento é feita através do próprio meio que a pessoa tá?

Prof^a.: Tem vários níveis. Tem uma parte do texto da Magda que fala que a pessoa que não sabe escrever pode usar outra pessoa que sabe escrever assim como uma “máquina de escrever”... Quem vocês vêem nessa situação?

Ambas: O vô José.

Jac.: Ele não era alfabetizado mas ele sabia o uso da leitura e da escrita.

Prof^a.: A função social de uma carta. Ele não sabia escrever, portanto ele pede que alguém escreva e depois ele pede que alguém leia. Um adulto pode ser analfabeto e letrado – era o caso dele. Eu posso agora, voltando na sua pergunta, dizer que ele é plenamente letrado?

Todas: Não.

Prof^a.: Isso, era essa a dúvida?

Jac.: Aha, aha!

A interlocução das alunas comigo foi instaurada a partir da resposta dada a uma de minhas perguntas. (Do livro “O menino que aprendeu a ver”: que experiência ele vive na escola?). No esforço de elaborar por escrito a compreensão do texto lido, surgiu “*uma dúvida cruel*”, que dizia respeito ao modo de dizer o que se compreendeu. Para dizer para o outro a compreensão daquilo que se leu, aquele que escreve toma como objeto de sua atenção, ao mesmo tempo, o dizer do texto lido e os seus próprios dizeres. Como leitor, ele constrói sentidos a partir das pistas do texto lido e ao enunciá-las por escrito enfrenta as especificidades analíticas da escrita. Porque não é a simples tradução do que se pensou e entendeu, a escrita, para que se torne inteligível, envolve um processo conscientemente dirigido de explicitação, para o interlocutor ausente, da situação a que se refere, do modo mais completo possível.

Nesta forma de leitura e de elaboração conceitual vivida pelo grupo, duas dificuldades se juntam: a compreensão do que se leu e a elaboração por escrito, para o outro, daquilo que se compreendeu. Mediando-se reciprocamente, a leitura e a escrita da leitura produzem questões sobre o que se escreveu (o que se escreveu está compreensível – *você entendeu?*) e sobre o que se leu, como sinalizou Jac ao questionar se a prática do letramento acontece no próprio meio em que o sujeito está inserido.

Na pergunta de Jac, reconheci que estavam implicadas as relações do conceito de letramento com outros conceitos, como o de prática social. Minha suposição foi a de que Jac desejava saber se o letramento dizia respeito às práticas sociais cotidianas, em que o sujeito, sem preocupações com a sistematização do conhecimento sobre a escrita, relaciona-se com situações de uso da língua escrita, lançando mão dos recursos e saberes de que já dispõe sobre ela e seus modos de funcionamento, de modo a atender as demandas sociais nela implicadas, ainda que estes recursos e saberes não lhe permitam utilizar-se da escrita de modo autônomo. Guiada por essa suposição e procurando entender melhor o que ela desejava saber, abordei sua pergunta, com elementos do texto lido e no contexto da resposta dada pelo grupo, focalizando a ideia de níveis de letramento. De modo a verificar o quanto minhas intervenções estavam contribuindo, ou não, para as elaborações do grupo, sintetizei-as na expressão plenamente letrado e perguntei ao grupo, diretamente, se essa era a dúvida.

Quarto grupo

Diferentemente dos grupos anteriores, que instauraram a discussão a partir dos conceitos – tanto pelo texto teórico-didático quanto pelas respostas elaboradas, o quarto grupo explicitou sua preocupação em obter indicadores da resposta “correta” para as perguntas propostas.

Mary.: Olha, a And. estava escrevendo aqui, mas eu tô querendo saber se tá certo, pra ficar um trabalhinho certo, né!!!

Prof^a.: Não tenha a preocupação com o trabalhinho certo. Eu tenho a preocupação com o que vocês estão entendendo do texto pra gente discutir.

And.: Por exemplo, uma pessoa que não sabe ler, mas sabe dar sentido. Por exemplo, uma criança pequena, ela vai no supermercado com a mãe só que ela vê a Coca, só que ela não sabe que tá escrito Coca. Só que ela sabe que aquilo é Coca.

Mary.: Isso daí é! Então, por exemplo, no livrinho que você leu (referindo-se ao livro “O Menino que aprendeu a ver”) quando aparecia uma letra, um M ou um A, por exemplo, quando a criança vê um produto e reconhece a letra A e a letra M, daí já tá um pouco mais avançado do que esse estado aqui que ela falou da Coca. Então a gente deveria também estar mais avançado de letramento. Você acha que deveria por isso no papel? (Referindo-se a resposta que estavam elaborando por solicitação da professora).

Frente a minha desvalorização da postura assumida por Mary: *Não tenha a preocupação com o trabalhinho certo*, And deslocou a discussão para a questão conceitual, aproximando, ainda que de modo vago, suas suposições, acerca dos sentidos dos conceitos em estudo, de uma situação vivencial, tal qual algumas alunas já haviam realizado anteriormente.

A situação destacada por And remetia às relações que as crianças que vivem nas grandes cidades mantêm com a escrita. Como destaca Kleiman (2005), as crianças que crescem em metrópoles, rodeadas de cartazes, outdoors publicitários, ônibus com todo tipo de anúncios e letreiros, placas e avisos por todos os lados, já conhecem muitas letras e palavras que aparecem nesses textos, não com seu valor fonético, mas como se fossem ideogramas³⁷. Assim, mesmo antes de decodificar, elas já leem o ‘M’ de MacDonald’s ou o nome em letra cursiva da ‘Coca-Cola’.

³⁷ “Ideogramas são símbolos (não fonéticos) que representam um objeto ou uma ideia em vez de um grupo de sons, como no sistema alfabético” (KLEIMAN, 2008, p.17).

Mary pareceu entrar neste movimento de elaboração ao trazer para a discussão as ideias do livro de literatura, “O menino que aprendeu a ver”. Ao relacionar a discussão em curso com o livro, ela mudou o foco da relação não alfabética das crianças com a escrita, destacada por And, para a atenção às letras, indiciando reconhecer nessa segunda relação uma etapa mais avançada de letramento. No entanto, sem esperar qualquer réplica, deslocou-se novamente para uma postura bastante escolar ao me indagar se deveria ou não colocar no papel as ideias sobre as quais estávamos conversando oralmente, voltando ao ponto de onde partira nossa interlocução.

Quinto grupo

Diferentemente dos grupos anteriores, que instauraram a discussão a partir dos conceitos – tanto pelo texto teórico-didático quanto pelas respostas elaboradas – o grupo de Kar, Gab, Joy, e Lai, também preocupado em obter da professora as respostas, para as questões, instaurou a interlocução comigo a partir de referências ao livro “Uma escola assim eu quero pra mim”.

Ao solicitarem meu auxílio, as alunas indicaram que estavam tentando responder a questão sobre as práticas vivenciadas pelas professoras da narrativa e sem fazer referências aos conceitos em estudos, levantavam possibilidades dispersas, aguardando minha resposta, para que pudessem produzir o material que deveriam me entregar. Pareceram-me crianças que viravam peças de um quebra cabeça, aleatoriamente, na tentativa de começar a montá-lo.

Minha tentativa foi de encaminhá-las para a reflexão acerca do assunto, sem apresentar a resposta. Somente no final de nossa interlocução, devido a minha mediação, os conceitos apareceram na discussão. Sugeri, então, a elas que retomassem o texto teórico-didático.

Kar.: Cláudia, qual é a segunda professora?

Gab.: Tinha a professora chata que ensinava ele de forma rude. Rígida.

Prof^a.: Mas ela era só rígida? Porque uma professora pode ser rígida e ensinar bem.

Kar.: Mas ela era grossa, o jeito que ela falou com ele assustou ele.

Prof^a.: Ela estava mais preocupada com quê?

Joy.: Com o dialeto?

Gab.: Com a gramática?

Prof^a.: Ela estava preocupada com o uso efetivo ou só com a alfabetização?

Lai.: Ela estava preocupada só com a alfabetização.

Prof^a.: E a outra?

Lai.: Ela estava preocupada se eles estavam aprendendo.

Prof^a.: Mas a “chata”, a primeira também estava preocupada se eles estavam aprendendo.

Joy.: A segunda estava preocupada com a leitura e com a escrita, a primeira não, só com alfabetização. Só em escrever.

Prof^a.: Então veja o que que a Soares fala de alfabetização e o que que ela fala de letramento e tentem identificar qual delas se aproxima mais só da alfabetização e qual se aproxima mais da perspectiva do letramento.

Meninas: Ah, ah, ah.

Sexto grupo

O grupo a seguir também solicitou minha mediação em uma discussão surgida a partir da leitura do livro “O menino que aprendeu a ver”.

Sab.: Pessoas letradas são pessoas que sabem pra que serve a escrita, mas o menininho não sabe, ele sabe que aqui são letras, mas ele não sabe decifrar.

Mar.: É, ele não sabe usar.

*Prof.^a: Vejam, alfabetização é **um** (entonação) dos aspectos do letramento.*

Sab.: No início, a gente achava que o menininho não tem letramento.

Mar.: Ele passou a ter porque ele foi alfabetizado.

Prof.^a: Mas espera aí! Ele não vivia a prática social da leitura e da escrita antes de ser alfabetizado?

Sab.: Ele não entendia as letras, ele não prestava atenção nas letras. Ele olhava e via desenhos.

Prof.^a: Porque ele não sabia ler e escrever ainda!

*Sab.: Ele teve **curiosidade** (entonação). Mas ele não sabia que isso era uma placa indicando alguma coisa...*

Prof.^a: Ele não sabia? Será que ele não sabia que uma placa servia pra indicar alguma coisa?

Sab.: Pra dar alguma informação? Pelo que a gente leu não! Ele sabia o que que era, mas ele não sabia... Por exemplo, alfabetizado seria assim: saber que aquela placa servia pra dizer que ali era a padaria, que a outra placa servia pra indicar o serviço do homem na rua.

Prof.^a: Mas ele não via a leitura e a escrita antes de ser alfabetizado? Ele não sabia que no cartaz tinha algo escrito? Ele não via a mãe lendo a receita e o pai lendo o jornal?

Sab.: Só quando ele perguntava pra mãe.

Prof.^a: Então, ele tinha curiosidade.

*Sab.: **Curiosidade** (entonação), mas daí, isso não é letramento.*

Prof.^a: Então presta atenção: ele vê esse monte de coisa escrita, chega em casa vê o pai lendo jornal, a mãe lendo receita pra fazer o bolo, ele não tá vivendo eventos de letramento?

Sab.: Mas o letramento não é quando a pessoa sabe a estrutura da escrita? Ele sabe pra que serve aquilo ali?

Prof.^a: Viu, mas quantos anos essa criança tinha? Ela estava no início do processo.

Sab.: Então, esse era o início dele! Ele não tinha o letramento. O letramento foi quando ele teve primeiro a aula.

A interlocução com este grupo suscitou em mim diversas questões que não consegui abordar explicitamente no momento de nossa conversa. Como minha suposição era a de que a leitura do texto de Magda Soares problematizaria as relações, inicialmente estabelecidas pelas

alunas, entre letramento e alfabetização, fui surpreendida pela compreensão defendida pelo grupo, que fundia os dois conceitos.

Apenas ao ouvir a gravação, percebi que as alunas entendiam como sendo uma única e mesma coisa o uso da escrita e o domínio do código (*Sab.: Pessoas letradas são pessoas que sabem pra que serve a escrita, mas o menininho não sabe, ele sabe que aqui são letras, mas ele não sabe decifrar. Mar.: É, ele não sabe usar*) e que, com base nisso, sobrepunham alfabetização e letramento (*Sab.: No início a gente achava que o menininho não tem letramento. Mar.: Ele passou a ter porque ele foi alfabetizado.*), a exemplo de pesquisadores que, segundo Kleiman (2005), se opõem ao uso do termo letramento por entenderem que tudo aquilo que esse conceito designa está implícito no termo alfabetização.

Como a sobreposição dos dois conceitos exclui tanto as especificidades implicadas na alfabetização (prática específica a uma instituição e que tem como objetivo ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético), quanto as especificidades de relações não escolares com a escrita, minhas mediações, centradas apenas nessas últimas e não na explicitação das diferentes condições de produção de ambas, foram recusadas pelo grupo, tendo em conta o argumento de que nelas os indivíduos reuniam um conhecimento parcial, bastante limitado da escrita, que os impedia de utilizar-se dela autonomamente.

Se o argumento era válido em relação à condição de alfabetizado, ele não o era em relação a práticas em que o conhecimento da função do objeto cultural envolvido mostra-se suficiente para o indivíduo ser considerado letrado. Como nenhuma dessas práticas me ocorreu durante a discussão, minha réplica não se mostrou convincente para as alunas, que em resposta a meus argumentos fortaleceram a ideia da necessária autonomia em relação ao uso da escrita (à qual não se opõem os defensores do conceito de letramento) e da importância da escolarização para sua garantia.

Minha preocupação diante do insucesso em convencer as alunas da amplitude maior do conceito de letramento em relação ao conceito de alfabetização nascia de alguns aspectos problemáticos, porque restritivos, da tradicional associação entre escola e alfabetização. Como assinala Mortatti (2004), nem o processo de escolarização inicial restringe-se à alfabetização, nem a escola é a única instância em que pode ocorrer o processo de alfabetização.

Além disso, a autonomia no domínio da escrita não só não apaga as relações não escolares dos sujeitos com a escrita como conta com elas. Hoje, reconhece-se que o processo de aquisição/aprendizagem da escrita não é estritamente individual, nem focado apenas no código. O funcionamento social da escrita integra os saberes que a criança traz para a escola e esses saberes mediatizam a apropriação e elaboração que ela faz do código alfabético.

Ao afirmar que enquanto o menino não foi para a escola, na prática e na vida social, ele “*não entendia as letras, ele não prestava atenção nas letras. Ele olhava e via desenhos*”, Sab indicava não reconhecer como relevantes os conhecimentos que a criança elabora sobre a escrita antes de sua sistematização, nem a relevância desses saberes para o processo de alfabetização, saberes que são, como afirma Kleiman (2008, p. 15), “como uma forma de conscientização do aluno sobre a bagagem de conhecimentos sobre a escrita que ele já tem, colaborando, assim, para o aumento da sua auto-confiança em relação ao trabalho por vir”.

Na interlocução com os seis grupos, durante a leitura, fui percebendo que além dos diferentes motivos para ler e dos diversos modos de ler, tanto o texto lido quanto minhas intervenções produziram efeitos distintos na elaboração dos sentidos dos conceitos de alfabetização e de letramento.

Esses diferentes sentidos se deram a ver na plenária da terceira aula, não tanto nas respostas, de cuja leitura os grupos partiram, mas nos comentários feitos a partir delas. Algumas alunas comentaram que as respostas dadas eram parecidas, mas que isso não significava que tudo havia sido entendido no texto lido. Chamou-me a atenção, nesse aspecto, o comentário de Son:

Minha resposta foi igual a de todo mundo, bem parecida com a da Fer, mas eu queria entender isso: o uso frequente, competente. Como tá lá no texto: uso, prática social, uso social. Mas o que que é isso? Eu não entendia, eu entendia, mas eu não conseguia pôr na prática. Daí, eu li até o fim e eu compreendi que letramento, como tá escrito lá, é o exercício, é uma outra palavra – duas palavras – é exercício de uma outra palavra que quer dizer dedicação das práticas sociais que usam a escrita [sic]. Mas que raio é isso, das práticas sociais? Aí, eu pensei na história que você leu, pensei nos outros casos relatados e cheguei a conclusão de que letramento é um indivíduo estar alfabetizado mas precisa continuar lendo e escrevendo continuamente. Isso é dedicação. Para poder compreender e responder, esse é o exercício – as demandas sociais de leitura e de escrita. Que demandas são essas? O jornal, a revista, a rua, o outdoor. Só que agora eu completo: não precisa necessariamente ser alfabetizado.

Ouvindo os comentários das alunas, constatei mais uma vez que o texto teórico-didático mediou a compreensão dos conceitos em estudo. Para algumas alunas, ele explicitou os vínculos lógicos e ideológicos de subordinação entre os conceitos de letramento e de alfabetização; para outras, as referências situacionais ainda estavam na base dessa compreensão.

O texto lido também evidenciou a necessidade de apurar os sentidos de outros tantos conceitos que apareciam articulados aos conceitos de alfabetização e letramento, tais como uso, prática social, uso social, demandas sociais de leitura e de escrita.

Ele suscitou perguntas. Algumas delas foram respondidas pelas alunas por meio das ideias trabalhadas pela autora, das leituras anteriormente feitas, das experiências vividas, de meus enunciados e dos enunciados das colegas durante a discussão. Outras perguntas permaneceram sem resposta.

O texto e os enunciados compartilhados em sala também mediarão a reafirmação das ideias prévias das alunas. Outras vezes, contribuirão para que outras articulações entre os conceitos em estudo, além daquelas destacadas e valorizadas no texto lido, fossem produzidas (como a fusão dos dois conceitos estabelecida por Sab e Mar).

Os textos literários não foram apenas cotejados com o texto teórico-didático, nem serviram apenas de ancoragem para os conceitos abstratos, como eu imaginara. Foram, em alguns casos, os únicos textos lidos pelas alunas.

Como professora esses diversos movimentos de leitura e de compreensão eram esperados por mim e o que me interessava era estar atenta aos processos de elaboração mobilizados pelos sujeitos.

Como constatei que os conceitos em foco ainda precisavam ser melhor configurados e que algumas alunas, mesmo na condição de leitura definida por mim, não a realizaram, decidi, em continuidade a esse momento do curso, propor a leitura de outro texto teórico-didático e, atendendo a uma solicitação das alunas, fazer dele uma leitura conjunta. É o tema do tópico seguinte.

Leitura por lexias como mediadora do desenvolvimento da autonomia leitora

Na sequência das aulas, propus a leitura do texto “Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?” de Angela Kleiman (2005)³⁸, escrito para um trabalho de formação continuada de professores. Tratava-se, portanto, de mais um texto teórico-didático.

Na tentativa de assegurar diferentes modos de leitura em sala de aula, lancei mão de recursos mediacionais distintos. Um desses recursos foi o recorte por lexias. Estou entendendo o *recorte por lexias* como um recorte por unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor. Lexia, do latim, significa leitura, do grego, linguagem. Segundo Barthes (1977), a proposta de um trabalho por lexias é penetrar no texto passo a passo, em seu sentido geral, buscando compreender as cadeias de sentidos. Assim sendo, algumas vezes, as lexias compreendem frases inteiras, outras vezes, apenas poucas palavras. O que importa é que seja escolhido o melhor espaço para se observar o sentido.

Apropriei-me dessa prática de leitura nas aulas da pós-graduação, em uma disciplina chamada “Leitura e Ensino”, conduzida pelo professor Joaquim Brasil Fontes. Ao fazer os recortes por lexias, o professor dirigia a atenção dos alunos para aspectos que ele julgava relevantes no texto, evocando outros textos que referenciavam os sentidos reunidos naqueles fragmentos, situando-os em seu contexto, explicitando referências nele contidas. A compreensão do encadeamento de ideias no interior do texto em estudo, remetia a outros tantos textos com os quais ele se relacionava e aos quais respondia. Portanto, o próprio professor, no ato de ler com e para os alunos, compartilhava o chamamento/articulação com outros textos implicados no texto lido, ou seja, o exercício de cotejamento era explícito na leitura que acontecia em sala de aula.

Nesse movimento interdiscursivo, os textos já lidos pelos alunos também se articulavam ao texto que estava sendo estudado, tanto pelas perguntas por eles trazidas, pelas relações que estabeleciam entre textos, quanto pelas indicações e destaques feitos pelo professor.

No processo de aprendizado da leitura por lexias fui percebendo, como aluna, que embora essa forma de condução da leitura ficasse mais centrada no professor, ela ampliava minha

³⁸ Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos.php?codigo=7>.

compreensão do texto, apontando possibilidades de compreensão que sozinha eu possivelmente não teria elaborado. Percebi que a leitura do professor é facilitadora da compreensão pelo aluno, na medida em que existe uma relação prévia do professor com o texto escolhido por ele para leitura. O professor não só conhece o texto, como se prepara para a aula, lendo o texto da aula e outros textos para comparar informações, apontar generalizações, dar explicações sobre um tema ou assunto. O professor trabalha em si a leitura. Explicita para si sua compreensão do texto.

Nessa forma de leitura há espaço para que o professor torne explícita sua relação afetiva com o texto, ou seja, por que escolheu este e não outro para inserir no rol de leituras de sua disciplina. Nessa explicitação entram em jogo elaborações de apreciação estética e/ou afetiva e seu juízo de valor frente ao estilo do texto, os valores colocados em circulação por ele, sua adequação ao grupo de alunos.

A relação prévia do professor com o texto permite-lhe definir focos de interesse e de estudo para compartilhar com o aluno, enriquecendo sua leitura, tanto por apontar aspectos que ele pode não ter considerado, quanto por lhe permitir a discussão e aprofundamento de aspectos do texto que também se destacaram para ele. A mediação do professor ocorre porque seu movimento de elaboração começou muito antes do início da aula.

Enquanto aluna, mediada pela leitura por lexias, conduzida por um professor, não só vivi, de modo concreto e compartilhado, o que é estudar um texto, como elaborei o papel do professor na formação do leitor autônomo.

Essa questão me acompanhava e era objeto de reações controversas. Ela nascia sempre que eu fazia uso da leitura conjunta com os alunos ou sempre que eles me solicitavam isso argumentando: *“É mais fácil entender o texto quando vocês leem junto”*, *“Professora, quando você lê, fica mais fácil de entender. Você dá entonação e só a sua entonação já ajuda a compreender melhor”*. Nessas condições, sentia-me incomodada por duas razões. Uma delas era a consciência de que fazia uso desse recurso para garantir uma leitura que não era realizada previamente pelos alunos. A outra, era a preocupação com a falta de autonomia dos estudantes para lerem sozinhos. Parecia-me, sempre, que ao ler com os alunos eu protelava essa capacidade. No entanto, indagava-me acerca de como formar o leitor autônomo: que capacidades de leitura eram necessárias para desenvolver um leitor autônomo? Como mediar a formação desse leitor?

A leitura por lexias, vivida por mim, como estudante, fez com que eu me questionasse com relação aos modos como vinha conduzindo a leitura em minhas aulas na graduação. O gesto de ler junto do professor ampliou minha compreensão desse “ler junto” como possibilidade de ampliar os sentidos do texto por sua remissão (pelo cotejamento com) a outros textos, que nem sempre são conhecidos pelos estudantes, e de dirigir o foco de atenção dos alunos para os aspectos que interessam ao professor no estudo do texto por ele proposto, não como redução dos sentidos possíveis da leitura ou de conformação do leitor a um sentido dado, mas como mais uma forma de interlocução colocada ao alcance do aluno.

Percebendo como os significados e sentidos dos textos iam sendo elaborados ativamente por mim mediados pelos destaques feitos pelo professor, pelas relações que ele estabelecia entre as ideias do texto e as de outros textos, lidos por ele, reconsiderarei meus julgamentos acerca da leitura com e para o aluno, entendendo, com Vygotsky, que essa também era uma forma de ensinar aos alunos o processo de cotejamento entre textos, de modo a que, posteriormente, pudessem realizá-lo sozinhos.

Incomodada com enunciados que diziam que os alunos, com relação à leitura, não chegavam autônomos ao ensino superior, que não compreendiam com mais profundidade os textos acadêmicos, indaguei-me sobre como eu e eles também estávamos percebendo, vivendo e significando a complexa dimensão da autonomia no trabalho relativo à leitura.

Como estava sendo entendida essa compreensão autônoma dos textos lidos? Sob uma perspectiva cognitivista em que se reivindica a autonomia na compreensão interna do texto, na qual o texto é tomado como uma unidade de sentido em si mesmo? Ou sob uma perspectiva discursiva, que considera que as manifestações linguísticas se produzem por sujeitos concretos, em condições concretas de produção e que os sentidos se produzem na interação texto-sujeito? Continuando com essas indagações, ao considerarmos esses dois conceitos em sua diversidade histórico-ideológica, que implicações as concepções de leitura e de letramento assumidas por mim contribuíam para a configuração da autonomia e vice-versa?

Leitura autônoma – que efeitos de sentido mediatizam o conceito de leitura quando este vem acompanhado do qualificativo autônoma? Em uma perspectiva idealista que contrapondo heteronomia e autonomia, contrapõe o sujeito e o outro? Autonomia leitora (ou autonomia como leitor) – que efeitos de sentido mediatizam o conceito de autonomia quando referido à atividade

de leitura ou àquele que lê, quando se considera a leitura como atividade histórica, na qual nos inserimos pela mediação do outro?

Considerada a autonomia sob uma perspectiva histórica, segundo a qual tal conceito remete a atos voluntários, intencionais, que implicam uma decisão pela busca do fim proposto, que longe de configurarem um estado a ser atingido, indiciam uma condição de auto-regulação que se dá em diferentes instâncias, nas diversas práticas sociais, e que vai sendo apropriada e elaborada nas atividades reguladas pelo outro, como definir um leitor autônomo?

Parece-me que experiências compartilhadas, tempo de apropriação e de elaboração de conhecimentos diversos a respeito da atividade da leitura parecem necessariamente incorporar-se à noção de leitor autônomo. Como destaca Nilma Lacerda (2003), nesse sentido, não se considera que os leitores nasçam feitos, mas que eles se formam com trabalho e determinação, o que envolve as mediações da professora e de outros atores sociais para o desenvolvimento de algumas capacidades discursivas e linguísticas, inseridas em práticas sociais, concretas, de leitura. “Numa perspectiva histórico-cultural, a autonomia só é possível com o outro [...] os modos de ação [dos sujeitos] não são pré-determinados” (SMOLKA, FONTANA, LAPLANE e CRUZ, 1994, p.75). Ou seja, em nossas relações com o outro, que são relações sociais determinadas pelos lugares e papéis sociais nelas em jogo, apreendemos o outro, ao mesmo tempo em que a ele nos expomos. Nessa relação, porque consideramos, compreendemos e avaliamos os atos dos outros e porque os outros emitem compreensões e juízos acerca de nossos atos, tornamo-nos capazes de compreender e avaliar a nós mesmos, o que possibilita a emergência de modos de ação autônomos.

Vygotsky (1989, p. 99) considera que os processos de aprendizado – atividades mediadas pelo outro (interpessoal) – suscitam e impulsionam os processos de desenvolvimento – atividades autorreguladas (intrapessoal). O aprendizado humano, destaca ele, “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual [os seres humanos] penetram na vida intelectual daqueles que [os] cercam”.

O papel mediador e seus possíveis efeitos em termos dos processos de desenvolvimento em curso nos sujeitos, nas relações cotidianas, são vividos, de acordo com Vygotsky (2003), sem que se explicitem, para os sujeitos envolvidos na relação interpessoal, qualquer intencionalidade no sentido de aquelas relações representam possibilidades recíprocas de apropriação e elaboração

de práticas e significados em circulação na vida social. Nas relações escolares, a possibilidade de ensinar e aprender algo com o outro é explícita, tanto para o professor quanto para o aluno.

No entanto, ao mesmo tempo em que os sujeitos vão se apropriando dessas formas de fazer, vão também elaborando-as e modificando-as, tudo o que antes foi vivenciado entre sujeitos, em relações interpessoais, nesse processo vai sendo internalizado, tornando-se próprio do sujeito, no entanto, singularizado por suas elaborações (VYGOTSKY, 1989).

Esta ideia de que os sujeitos vivem práticas sociais de linguagem escrita em relações interpessoais, caracterizadas pelas formas concretas que a leitura e a escrita assumem em determinados contextos sociais, remete-me novamente ao conceito de letramento, por entender que as práticas de leitura situadas em sala de aula são, essencialmente, práticas de letramento.

Com relação às práticas de letramento na escola, Kleiman (2003) ressalta que

o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos (KLEIMAN, 2003, p.44).

Percebo, portanto, que tal modelo responde uma questão colocada por mim anteriormente, ou seja, uma perspectiva de letramento autônomo aproxima-se de um entendimento de autonomia vinculado a uma perspectiva cognitivista, centrada no sujeito, que privilegia a compreensão interna do texto tomada como uma unidade de sentido em si mesma. A autora ainda nos esclarece que no modelo autônomo de letramento atribui-se o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao próprio indivíduo, havendo uma percepção do problema em termos individuais. Ao explicar sobre os estudos de Street (1984), Kleiman (2003) destaca que o autor denomina de modelo autônomo de letramento uma concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado (KLEIMAN, 2003, p. 21-22).

Tal modelo de letramento analisa a escrita enquanto objeto, ou seja, é uma concepção que se aproxima de uma perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação e de um sujeito como fonte dos sentidos.

Segundo Kleiman (2003, p. 21), em contraposição ao modelo de letramento autônomo, Street (1984) defende o modelo ideológico. Segundo ele, neste modelo “as práticas de letramento são plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”, ou seja, as práticas de letramento modificam-se segundo os contextos em que se inserem.

A definição de Street a respeito do modelo ideológico de letramento aproxima-se das considerações de Bakhtin acerca da linguagem em funcionamento, ainda que a abordagem bakhtiniana nos permita questionar a separação que Street tece entre letramento autônomo e letramento ideológico, uma vez que o próprio letramento autônomo, visto pela perspectiva de Bakhtin, também é ideológico. Para Bakhtin (2002), os significados e sentidos se produzem historicamente e ganham materialidade na imediatez da relação social, sendo que o campo de materialização da ideologia é o da interação verbal, o que torna a linguagem, por excelência, o lugar de encontro/confronto entre ideias. O nascedouro dos significados e sentidos que circulam na vida social está nas relações sociais consideradas na imediatez das suas condições materiais de produção e na sua relação com a corrente da comunicação verbal e com a grande História e não na consciência dos indivíduos, entendida como algo interno ou intrínseco aos sujeitos

A partir destas constatações, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1989, 2003) e a teoria da enunciação de Bakhtin (2002, 2003), levam-me a considerar que um trabalho pedagógico que busque a emergência da autonomia pelos alunos deve se pautar não só na dimensão cognitiva dos sujeitos, mas ampliar-se para uma dimensão discursiva da linguagem. Mais do que um sujeito individual e solitário, somos sujeitos interativos e, pela mediação do professor, há a possibilidade de apreensão de modos de agir pelos alunos. A linguagem deixa de ser considerada apenas como código e instrumento de comunicação, dando lugar a uma concepção de linguagem como sendo o lugar de interação entre sujeitos.

Nesse sentido, trata-se de possibilitar às alunas o acesso a diferentes modos de instaurar e realizar a leitura, não por ser uma melhor que a outra, mas por serem diferentes possibilidades de apreensão e compreensão dos textos escritos. Nessa dinâmica, trabalhei no sentido de assegurar a

emergência da autonomia valendo-me de práticas plurais na tentativa de que elas abrissem caminhos individuais trilhados em um campo social compartilhado.

As compreensões do conceito de letramento a partir das leituras realizadas.

Após a leitura conjunta do texto de Kleiman, interessada em compreender as elaborações das alunas, propus uma atividade individual de escrita a partir do cotejamento entre os textos lidos. A seguir, apresento a atividade solicitada.

Nas práticas cotidianas de sala de aula estão impressas as concepções que as professoras têm a respeito da língua no trabalho de elaboração de escrita de seus alunos. Diante do que discutimos sobre concepções de linguagem (em FTMLP I), letramento e alfabetização (em FTMLP II), você já tem elementos para fazer uma reflexão a respeito do assunto.

Leia os textos em anexo, são eles:

1. “Foram muitos, os professores”, de Bartolomeu Campos Queirós;
2. “O homem que não sabia ler”, de Ricardo Azevedo.

Ainda que os autores desses textos não tivessem a intenção de discutir sobre alfabetização ou letramento, as experiências vividas por seus personagens nos ajudam a pensar sobre esses temas, na medida em que nos contam como esses sujeitos ficcionais vivenciaram relações com a escrita.

ALGUMAS QUESTÕES PARA REFLEXÃO

- a. O que é ler e escrever?
- b. Para que se lê e se escreve?
- c. Como se aprende/ apreende a escrita?
- d. Com quê / com quem se aprende a escrever e a ler?
- e. O que significa alfabetizar?
- f. O que significa letrar?
- g. Quais as diferenças entre alfabetizar e letrar?
- h. Como alfabetizar letrando?
- i. Quando se pode dizer que uma criança ou um adulto estão alfabetizados? Quando se pode dizer que estão letrados?
- j. Quais as condições para que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente tenha sentido, uso e função para as pessoas?

A partir das leituras e discussões realizadas até aqui, em nossa disciplina, analise os textos literários atentamente, comparando-os. As questões sugeridas acima podem ajudá-la na análise dos textos lidos. Você deverá produzir um texto sobre a análise feita, articulando as idéias fundamentais dos textos trabalhados em sala de aula, inclusive podendo citar as referências de literatura infantil que foram lidas por mim.

Cláudia

Com relação ao rol de questões propostas, durante a explicação da atividade, destaquei para as alunas que elas apontavam para algumas preocupações discutidas em sala de aula, servindo para lembrar essas temáticas e que não era necessário respondê-las.

Vinte e uma alunas realizaram a atividade, cem por cento da classe. Dessas, dezenove produziram o texto conforme eu havia solicitado e apenas duas não o produziram. Essas últimas responderam as questões propostas.

O modo como elas responderam a minha proposta mobilizou meu interesse em compreender os efeitos que as perguntas inseridas na atividade suscitaram nas demais alunas, direcionando a primeira leitura que fiz de seus textos.

Nessa leitura, procurei identificar quais das questões que compunham a proposta foram tematizadas pelas alunas em seus textos.

Das vinte alunas que produziram o texto solicitado, apenas sete abordaram a questão *“Quando se pode dizer que uma criança ou um adulto estão alfabetizados? Quando se pode dizer que estão letrados?”* (i.).

As questões *“O que é ler e escrever?”* (a.) e *“Quais as diferenças entre alfabetizar e letrar?”* (g.), foram tematizadas por onze alunas e doze delas abordaram as questões *“Para que se lê e se escreve?”* (b.) e *“Quais as condições para que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente tenha sentido, uso e função para as pessoas?”* (j.).

Treze alunas deram a ver em seus textos respostas para a questão *“Como alfabetizar letrando?”* (h.) e catorze trouxeram para a produção escrita respostas para a questão *“Com quê/com quem se aprende a escrever e a ler?”* (d.).

A questão *“Como se aprende/apreende a escrita”* (c.) foi abordada por dezoito alunas e as questões *“O que significa alfabetizar?”* (e.) e *“O que significa letrar?”* (f.) foram abordadas pelas dezenove alunas que atenderam a proposta da produção do texto, evidenciando que minha preocupação em sistematizar os dois conceitos direcionou o foco de suas produções.

Em seguida, interessada nas leitoras em formação e nas leituras por elas realizadas, retomei os textos produzidos e neles procurei apreender indicadores dos significados postos em circulação pelos textos teórico-didáticos; dos sentidos produzidos nas discussões realizadas em sala de aula e das situações narradas ou dos dizeres enunciados nos textos literários. Busquei

também identificar como essas referências apareciam nos textos produzidos pelas alunas e de que modo foram articuladas na elaboração dos conceitos de letramento e de alfabetização.

Analizados todos os textos, escolhi seis para apresentação neste trabalho.

Os primeiros deles foram o de Car e de Sab, as alunas que assumindo uma postura tipicamente escolar responderam as questões contidas na proposta.

A produção de Car

Car organizou o trabalho por ela apresentado em duas partes estruturalmente distintas. Na primeira parte, transcrita a seguir, Car esboçou sua interlocução com os dois textos literários, que eu havia disponibilizado para leitura, por meio de cinco afirmativas sobre eles. Ela não relacionou essas cinco afirmativas entre si, compondo com elas um texto.

Na vida do Bartolomeu, via sua mãe com livros de receitas que escrevia, seu pai que ficava lendo seus livros com o rádio ligado ouvindo notícias e seu irmão que tentava uma forma de chamar a atenção, mas de nada adiantava.

Mas Bartolomeu via seu avô escrever e devagar foi aprendendo a decifrar a letra. E quando começou a frequentar a escola não parou apenas a decifrar mas sim a leitura também.

Nesse texto a alfabetização de Bartolomeu inicia quando decifra o que o avô escreve na parede. E se torna letrado quando começa fazer o uso da leitura.

No texto de Ricardo Azevedo o homem era analfabeto, pois não conhece letra, números e também não sabe ler e escrever.

O menino, por estar na terceira série é um indivíduo alfabetizado, sabe ler e escrever.

Na primeira afirmativa, Car. lista duas situações relativas à escrita vividas na família do pequeno Bartolomeu – os livros de receita da mãe e a leitura de livros pelo pai –, sem caracterizá-las como momentos de aprendizado da língua escrita, nem relacioná-las explicitamente à inserção do menino em suas práticas.

Na segunda afirmativa, ela se refere a aprendizados do menino mediados pelo avô e pela escola. Com o avô, o menino aprende a decifrar letras pela observação. Na escola, o menino “*não parou apenas a decifrar mas sim a leitura também*”. Com essa observação Car sugere que a leitura é compreendida, por ela, como uma atividade mais ampla do que a decifração.

Na terceira afirmativa Car relaciona a alfabetização à decifração das letras escritas pelo avô e a condição de letrado ao uso da leitura.

Nas duas últimas afirmativas, o texto focalizado é o de Ricardo Azevedo. Nelas, Car classifica seus personagens como analfabeto e alfabetizado. O primeiro é definido a partir dos conhecimentos que lhe faltam (*não conhece letra, números e também não sabe ler e escrever*) e o segundo a partir de sua inserção escolar (*por estar na terceira série é um indivíduo alfabetizado*,

sabe ler e escrever), sugerindo sua adesão à concepção corrente de que a criança vai para a escola para aprender a ler e a escrever.

Nessas afirmativas iniciais, Car indicia uma compreensão fragmentária dos conceitos estudados e ancorada nos sentidos de senso comum relativos à alfabetização e sua vinculação com a escolarização, mais do que naqueles postos em circulação nos textos teórico-didáticos lidos, aos quais Car não faz referência.

Na segunda parte, Car copiou as questões que apareciam na proposta e respondeu-as uma a uma. Reproduzo-as a seguir.

a. O que é ler e escrever?

R: Ler – decodificar sílabas no texto do Bartolomeu quando começa a decifrar o que o avô escreve. Escrever – habilidades e comportamento, no texto de Ricardo Azevedo quando o menino escreve a carta.

e. O que significa alfabetizar?

R: Alfabetizar – tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, no texto 1 de Bartolomeu quando começa a frequentar a escola.

f. O que significa letrar?

R: Letrar – indivíduo que sabe ler e escrever, no texto 1 quando a professora pede para fazer atividade e quando pede para recitar o poema.

g. Quais as diferenças entre alfabetizar e letrar?

R: As diferenças é ação de ensinar e aprender a ler e a escrever.

h. Como alfabetizar letrando?

R: É ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

j. Quais as condições para que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente tenha sentido, uso e função para as pessoas?

R: A apropriação dos conhecimentos sobre o sistema alfabético e da ortografia é complexa e, portanto, o aluno precisa estar inserido de modo sistemático em situações de reflexão e construção de princípios gerativos a cerca desse sistema.

Para responder às questões, Car recorreu a expressões utilizadas nos textos teórico-didáticos (habilidades e comportamentos) sem explicá-las, ou transcreveu trechos desses textos

onde localizou elementos que lhe pareceram pertinentes como respostas às perguntas, reproduzindo a prática escolar de localizar informações e copiá-las, como fez no item (J).

Em suas respostas, os modos de definir leitura, escrita e alfabetização não são compatíveis com os sentidos indiciados na primeira parte de seu texto. A leitura, por exemplo, significada na primeira parte do texto como uma atividade que vai além da decifração (*“não parou apenas a decifrar mas sim a leitura também”*), é definida na resposta da segunda parte como *decodificar sílabas, decifrar*. O mesmo acontece com a noção de alfabetização. Na primeira parte, ela foi relacionada ao processo de decifração, na resposta à pergunta, foi definida como *“tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”*.

Nas três questões iniciais Car procurou relacionar a resposta dada a situações presentes nos textos literários de modo a não perder de vista a solicitação de análise que eu havia feito. No entanto, ela não usou os conceitos para realizar as análises, apenas recortou situações e as colocou ao lado dos conceitos.

Mesmo esse cuidado em aproximar os dois tipos de textos que deveriam ser lidos foi se perdendo ao longo da realização da atividade. Para responder as três últimas questões, ela apenas copiou trechos dos textos teórico-didáticos.

O material produzido por Car indiciava que a atividade proposta não representou um momento de elaboração dos sentidos dos conceitos em discussão na disciplina, mas uma tarefa de produzir respostas para professora, guiada por uma concepção de leitura assentada na localização e reprodução de informações em um texto.

A produção de Sab

Sab também respondeu as perguntas feitas, mas sem apresentá-las na forma de um questionário. Cada parágrafo era a resposta a uma questão. Em minha primeira leitura de sua produção, guiada pela suposição de que se tratava de um texto, considerei-o desconexo. Só então percebi que se tratavam de respostas a um questionário.

Ler e escrever é quando uma pessoa está alfabetizada, é quando ela reconhece a escrita e consegue ler.

Quando o indivíduo começa a usar a escrita e a leitura em seu meio social para se localizar e se movimentar em sua sociedade. Por exemplo: o nome de uma rua, a placa do ônibus etc.

Nós aprendemos a escrita logo que percebemos que precisamos dela, que ela faz parte do nosso dia-a-dia e quando vamos a escola. É na escola que conseguiremos reconhecer a escrita. Pois já percebemos a escrita, em casa, na rua, na padaria etc., quando vamos fazer um bolo e a nossa mãe usa um caderno com um monte de palavras, na rua tem placas com desenhos e letras, enfim reconhecemos que na sociedade, o meio que vivemos há uma comunicação escrita. Neste momento sentimos a necessidade de ir para a escola, para aprender as letras.

O texto “Foram muitos os professores” deixa claro que o menino que narra o conto, já estava tendo em seu meio social, com o avô, a mãe, ou seja, a sua família em geral, acesso com a escrita e a leitura, e mais, ele estava tendo junto a função, a da escrita e da leitura. O menino sabia que o caderno que a mãe lia e escrevia tinha receitas, de alimentos e de artesanatos, e ele tentava guardar os papezinhos da avó dos santos para caso ele precisasse um dia. Ou seja, é um tipo de uma criança que já tinha o letramento, a alfabetização também, porque quase no final do texto quando ele conhece a professora, ele escreve que iria “tomar bomba no tudo já aprendido e começar em branco no caderno “Avante” pois ele havia conhecido algumas palavras e ler também quando tentava escrever os dizeres do avô.

Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever o texto que explica isso é o “Se eu fosse aquilo”. Quando o menino explica como se vê as horas para o homem.

Letrado versado em letras erudito, o texto que fica mais claro isso eu já escrevi um pouco antes é o “Foram muitos, os professores”. Pois quando o menino foi para a escola já sabia a função a escrita e da leitura e já praticava a escrita e a leitura, já tinha a ação de ler e escrever.

A diferença de alfabetizar é ensinar apenas as letras e reconhecê-las, e letrar é a ação de ler e escrever é uma pessoa que usa a leitura e a escrita nas práticas sociais, é o caso do menino do texto “Foram muitos, os professores”, mas eu posso dizer que no texto “Se eu fosse aquilo, também tem letramento pois o homem apesar de não saber ler e escrever ser analfabeto, ele sabia a função da escrita e leitura, ou seja as praticas da escrita e leitura, ele era letrado.

Alfabetizar letrando é não só mostrar como se lê e como se escreve, é mostrar no meio em que a criança vive as práticas da leitura e escrita com isso os indivíduos terão sentido na escrita e leitura, e verão a função dos mesmos.

Como Car, Sab respondeu algumas questões sem qualquer referência aos textos lidos. Em outras, reportou-se aos textos literários e transcreveu trechos do texto teórico-didático lido em aulas anteriores.

Para responder as três primeiras questões, Sab retomou seu desacordo em relação ao conceito de letramento, manifestado na discussão da leitura em pequenos grupos. Sem fazer referências aos textos teórico-didáticos lidos, submeteu o conceito de letramento ao conceito de alfabetização e assumiu a escolarização como necessária ao aprendizado da escrita. Embora não tivesse feito referência direta ao conceito de letramento nessas primeiras respostas, suas respostas sugeriam que o compreendia como uma relação do sujeito com as práticas da escrita presentes no seu dia-a-dia, que desperta nele a necessidade de *ir para a escola, para aprender as letras*.

Na quarta questão, ao cotejar suas compreensões com um dos textos literários propostos, Sab explicitou uma contradição com suas respostas anteriores, ao reconhecer que o menino Bartolomeu fora alfabetizado fora da escola: *“Ou seja, é um tipo de uma criança que já tinha o letramento, a alfabetização também, porque quase no final do texto quando ele conhece a professora, ele escreve que iria “tomar bomba no tudo já aprendido e começar em branco no caderno “Avante” pois ele havia conhecido algumas palavras e ler também quando tentava escrever os dizeres do avô”*.

Essa contradição, no entanto, não foi retomada, nem resolvida por ela, mesmo no contexto de questões que requeriam a explicitação dos conceitos de alfabetização e de letramento, evidenciando que as questões não foram lidas por ela como relacionáveis entre si, nem relativas a um mesmo contexto de elaborações conceituais.

Como Car, Sab não se preocupou com a coerência entre as respostas dadas. Assim, os sentidos de alfabetizar vão sendo modificados ao longo das respostas dadas ao questionário. Primeiro, apagam-se as referências à escola e depois sua amplitude vai sendo reduzida (*“alfabetizar é ensinar apenas as letras e reconhecê-las”*).

A referência explícita aos conceitos de alfabetização e de letramento trouxeram para suas respostas trechos do texto teórico didático de Soares.

Em sua primeira citação do texto de Soares – *“Letrado versado em letras erudito”*, Sab evidencia que realizou, conforme define Possenti (1990) uma “leitura errada” do texto, porque não considerou o contexto em que o sentido de letramento, por ela transcrito, foi apresentado,

nem a discussão em que as condições de sua aceitabilidade foram definidas pela própria autora, no corpo de seu texto.

O terceiro texto escolhido por mim para apresentação foi o de Gra Sua escolha definiu-se em contraponto aos textos de Car e de Sab, porque diferentemente delas, Gra se colocou como interlocutora dos textos lidos e da proposta feita por mim.

Entre os determinantes da atividade proposta, ela optou por alguns elementos e trabalhou com eles. Assim, em seu texto, ela tomou o conceito de letramento como central e, após defini-lo, nos parágrafos iniciais, cotejou-o com apenas um dos textos literários propostos para leitura, o de Bartolomeu Campos de Queirós, cujos dizeres incorporou ao seu próprio texto. Assim também o fez em relação ao texto de Soares. Guiada por suas elaborações do conceito de letramento, em interlocução com as situações concretas apresentadas no texto literário, Gra discutiu o processo de alfabetizar letrando.

As opções de Gra indicaram valores e compreensões em elaboração por ela.

A produção de Gra

Sabemos que a palavra letramento surgiu há pouco tempo. Surgiu para suprir um fato novo, uma idéia nova, e para “isso” ser considerado, ou até mesmo existir, foi preciso nomear, então surge a palavra letramento.

Letramento é mais do que ser alfabetizado. Pois alfabetizado é conhecer as letras, o alfabeto. É codificar e decodificar as palavras. Letramento é mais, ou seja, é fazer uso contínuo de leitura e escrita. No texto de Bartolomeu Campos de Queirós temos o exemplo do menino que sem ir para a escola sabia ler tudo a sua volta. Lia o que se passava com sua mãe, entendia os sentimentos de seu pai, sem ao menos conhecer as letras, o alfabeto ele mesmo sabia disso e dizia “Eu sabia do todo, sem suspeitar das partes”.

O menino sabia ler o mundo, os gestos de todos a sua volta. Aprendeu muito com o avô, aprendeu a organizar sua curiosidade.

Observando seu avô, os desenhos, dizia “devagarinho fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seus significados”. Cada dia o menino conhecia e aprendia mais palavras. Seu avô cultivava suas dúvidas para gerar o interesse. Ele aprendia praticando, sem estar na escola. Para seu avô a escola é a vida inteira.

Ao se envolver nas práticas sociais o menino aprendeu, foi se transformando, tendo outro olhar. Pois sabemos que a pessoa letrada adquire um outro estado ou condição cultural, social, cognitiva, linguística etc., tornando o indivíduo diferente em seu olhar, pensar.

No[sic] texto nos diz que o menino se interessa pelas práticas sociais de leitura e escrita, quando chegava o jornal ele lia alto para chamar a atenção.

Quando foi para a escola, ele já conhecia o “mundo”. Sabia interpretar. Ele fingia estar aprendendo com a professora para agradá-la.

Ela, a professora, ensinava através da cartilha, usava a linguagem como estrutura, o menino decorava e fingia saber para agradar a professora. Ele gostava de seus carinhos, mas não significava as aulas.

No texto relata que o menino gostava do fim das aulas quando a professora lia histórias. Nessa hora ele lembrava até do cheiro do livro.

Sabemos que o correto é aprender ler e escrever no contexto da prática social, através de histórias, jornais, livros, revistas e não de cartilhas.

Temos que saber ensinar a prática do ler e escrever para formarmos cidadãos letrados, com hábitos de leitura, não apenas alfabetizado, ou conhecendo o alfabeto.

Alfabetizar letrando é através de histórias, revistas, jornais, assunto de interesse da criança de seu dia-a-dia.

Crianças ou pessoas letradas estão envolvidas em outro estado ou condição social, cultural, utiliza-se de outros vocabulários.

O primeiro sentido que Gra associou à noção de letramento foi o de leitura do mundo.

Incomodada com essa generalização, por compreender que na perspectiva do letramento há uma diferença entre leitura de/do mundo e a leitura da palavra, retomei o texto de Bartolomeu

e encontrei a seguinte passagem: “*Meu avô voltava para a janela e continuava lendo o mundo, seu único e maior livro*” (p. 29). Essa idéia remeteu-me a Paulo Freire e a Marisa Lajolo.

A idéia de leitura de mundo é bastante recorrente nos textos pedagógicos, até por referência a Paulo Freire, que em seu livro *A importância do ato de ler* (1994) nos chama a atenção para o fato de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1994, p. 11). No entanto, cabe destacar que o autor procura chamar atenção para a importância da experiência no processo de significação da palavra ao enfatizar que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Neste sentido, vale lembrar com Lajolo (2005) a relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive [...] ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita (2005, p. 07).

Entendo, portanto, que a expressão “leitura de/do mundo” utilizada por Paulo Freire e por Lajolo se presta a mostrar que os significados das palavras estão cravados na experiência, são mediados pela experiência dos sujeitos, mas a leitura de mundo não dá o destaque para leitura da escrita nas suas especificidades.

Retomando a produção desses autores, fui me dando conta da força que a expressão “ler o mundo” tem no discurso pedagógico e do quanto ela mediatiza as elaborações de nossos alunos e as nossas também.

Essa constatação me levou a indagar acerca do fato de que tal expressão mereceria explicitação e destaque quando nós, professores, nos dispusermos a trabalhar com o conceito de letramento, por entendê-lo pautado pela especificidade da cultura escrita.

Gra pareceu-me estar chamando de leitura de mundo a essa capacidade humana de atribuir significados a todo um conjunto de práticas simbólicas impressas na cultura, tais como

experiências, sentimentos, paisagens, posturas, gestos etc., o que, do ponto de vista de Vygotsky (1989), são os elementos fundamentais que possibilitaram a criação da escrita e sua apropriação pelos sujeitos. A leitura da dimensão simbólica implicada na vida cultural na qual o sujeito está inserido é considerada por Vygotsky como uma pré-história da escrita.

Atenta à dimensão simbólica da escrita, Gra não se deteve, em seu texto, em outras especificidades dessa forma de linguagem. Nesse sentido, chamou-me a atenção a citação que a aluna faz do texto de Bartolomeu C. Queirós “*eu sabia do todo sem suspeitar das partes*”, com um sentido distinto daquele conferido pelo autor, para se referir às experiências implicadas nos processos de significação vividos pelos sujeitos.

Ao ressaltar que “*O menino sabia ler o mundo, os gestos de todos a sua volta*”, Gra aproximou-se da complexidade da elaboração da significação pelos sujeitos e, abordando essa dimensão da linguagem escrita, destacou os efeitos constitutivos do letramento, citando o texto de Soares: “*a pessoa letrada adquire um outro estado ou condição cultural, social, cognitiva, lingüística etc., tornando o indivíduo diferente em seu olhar, pensar*”.

Segundo Soares (2010), o caráter constitutivo do letramento não tem sido contemplado pela maioria dos autores que têm trabalhado com esse conceito. No texto *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura* (2002), Soares situa-se em relação à produção de Kleiman (1995) e de Tfouni (1998). Segundo ela, para Kleiman (1995), pode-se definir “o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN apud SOARES 2000, p. 144). Para Tfouni (1998) “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI apud SOARES, 2002, p 144).

Soares (2002, p. 145) afirma que para ambas as autoras, “o núcleo do conceito de letramento está nas práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização”.

Para ela, no entanto, o letramento é mais do que o conjunto de práticas, os contextos de usos e seus objetivos, bem como os aspectos sócio-históricos da aquisição deste sistema por uma sociedade. O letramento é o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta é o pressuposto de

que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p.145-146).

Essa idéia de que uma pessoa letrada adquire outro *estado* ou *condição* de ser e estar no mundo assenta-se no pressuposto de que a inserção do sujeito na cultura escrita é constitutiva de sua subjetividade. O acesso à escrita e sua apropriação inscrevem o sujeito em processos intersubjetivos que afetam, constituem, transformam, reconstituem sua subjetividade.

A partir dessa concepção de letramento, Gra, depois de explanar sobre a figura do avô, no quarto parágrafo, passa a descrever situações de aprendizado da escrita na escola e fora dela, submetendo a idéia de alfabetização ao conceito de letramento.

Definindo a alfabetização como *conhecer as letras, o alfabeto (...) codificar e decodificar as palavras* e apoiada na narrativa de Bartolomeu de Queirós, Gra contrapõe as condições em que o aprendizado da escrita, tanto da decifração das letras quanto do significado das palavras e do próprio ato de escrever, se desenvolveu mediado pelo avô e pela relação escolar.

Observando seu avô, o menino aprendia: “*devagarinho fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seus significados*”. Na escola, ele “*fingia estar aprendendo com a professora para agradá-la*”; “*Ele gostava de seus carinhos, mas não significava as aulas*”; “*...gostava do fim das aulas quando a professora lia histórias. Nessa hora ele lembrava até do cheiro do livro.*”

A partir da contraposição entre essas diferentes condições de produção do aprendizado, Gra faz a crítica ao processo de alfabetização pela cartilha, associando-o à concepção de linguagem como estrutura.

A relação feita por Gra entre a cartilha e a concepção de linguagem como estrutura aparece entre vários estudiosos da alfabetização, entre eles Cagliari (1988), cujos textos foram estudados por esse grupo de alunas em outras disciplinas do curso de Pedagogia. Cagliari (1988, p.22) afirma que as cartilhas contêm “exercícios estruturais, visando a ensinar o aluno a

desmontar e a montar palavras, e a reconhecer, em palavras diferentes, a ocorrência de letras iguais. Nas cartilhas, este é o exercício considerado mais importante para se ensinar a ler”.

A partir da crítica às cartilhas, Gra chega à concepção de alfabetizar letrando, que defende como mais adequada: *Sabemos que o correto é aprender ler e escrever no contexto da prática social, através de histórias, jornais, livros, revistas e não de cartilhas.*

Em seu modo de enunciar, Gra aproxima-se, mais uma vez de Soares, que assim define essa perspectiva, em um texto não lido pela estudante:

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2000)

Entre os modos opostos de ler e de responder a minha proposta, produzidos por Car, Sab e Gra, outros modos de elaboração da proposta e de relação entre os textos literários e teórico-didáticos se evidenciaram.

Um grande grupo de alunas (18) reportou-se, em suas produções, aos dois textos literários propostos para análise. Nessas produções, as situações vivenciais descritas no conto “*Foram muitos, os professores*”, de Bartolomeu Campos Queirós, foram predominantemente relacionadas ao conceito de Letramento e aquelas relativas ao texto “*O homem que não sabia ler*”, de Ricardo Azevedo, foram relacionadas ao conceito de alfabetização.

O texto de Queirós foi também relacionado significativamente (nove referências) ao conceito de alfabetizar letrando e o conceito de analfabeto com índices de letramento foi associado ao texto de Azevedo (onze referências).

Nessas produções, de um modo geral, as alunas abordaram aspectos relevantes aos conceitos trabalhados, tais como: a aprendizagem da técnica da leitura e da escrita no processo de alfabetização; os usos sociais da leitura e da escrita; a alteração da subjetividade dos indivíduos ao se apropriarem da escrita e ao utilizarem-na socialmente; as dificuldades cognitivas e sociais, advindas da falta de domínio das técnicas da escrita, experimentadas por aqueles que conhecem seus usos sociais.

Configurada a tendência das elaborações desse grupo majoritário, dentre essas dezoito produções, elegi três para análise, optando por olhar para as singularidades dos processos de leitura nelas indiciados.

Entendendo que os textos produzidos pelas alunas, como réplicas ativas aos textos lidos, são tributários dos significados e sentidos em circulação na corrente da comunicação verbal e também indiciam a tomada de posição (juízos de valor) de suas autoras em relação a esses significados, detive-me na análise dos meandros de seus aprendizados nas condições objetivas do diálogo instaurado pela leitura proposta.

A produção de Ner

Ler e escrever são formas de comunicação e condições de estar no mundo. Escrevemos e lemos para nos comunicar, interagir e vivenciar as questões sociais que nos permeiam, que estão a nossa volta.

No texto “O homem que não sabia ler” está muito claro que o homem de que se trata vive uma condição de letramento, pois entende para que serve a leitura e a escrita, entende as funções sociais da leitura e da escrita sem estar alfabetizado.

No texto “Foram muitos, os professores”, percebe-se que o menino em questão esteve sempre cercado pela leitura e pela escrita em funcionamento, ou seja, vivenciou todo o aspecto social da leitura e escrita, acompanhando e observando tudo, como seus familiares usavam a leitura e a escrita. Ele foi descobrindo o prazer nas palavras, foi começando a entendê-las, e no momento que entrou na escola já sabia ler e foi se aprofundando muito mais. Esse menino vivenciou a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo, ele aprendeu a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (O que é Letramento e Alfabetização, pág. 47).

O letramento e a alfabetização devem andar juntos na sala de aula. Se alfabetiza letrando quando o professor ensina a ler e a escrever mostrando para que serve a leitura e a escrita e onde o aluno pode usá-los. (jornais, cartas, receitas etc.). É assim que se alfabetiza letrando. A escrita se aprende na sistematização, na organização das letras, mas ela só é apreendida quando se entende a função social da mesma. Somente alfabetizar, ou seja, ensinar as letras e toda a sistematização da formação das palavras, não é suficiente para que o educando apreenda a leitura e a escrita.

Podemos dizer que uma pessoa está alfabetizada quando ela consegue sistematizar a escrita e é capaz de ler palavras. O menino do texto “Foram muitos, os professores” fazia isso, porém também vivia uma condição de letramento, porque compreendia a função social da leitura e da escrita. Uma pessoa está letrada quando se apropria da leitura e da escrita como funções sociais, quando também exerce e cultiva práticas sociais de leitura e escrita, é nessa condição que o menino do texto “Foram muitos, os professores” se encontra. No texto “O homem que não sabia ler”, a personagem vive também uma condição de letramento, pois pede a um menino que escreva-lhe uma carta, ele diz o que quer que o menino escreva e o menino escreve, isso significa que ele sabe a função social da escrita, apenas não foi alfabetizado, não aprendeu a sistematizar a escrita.

Quando os educandos aprendem a ler e a escrever de uma forma que possam compreender o sentido de tudo isso, compreender para que e onde usar a leitura e a escrita, aprendem de uma forma significativa e não mecânica que irá favorecer uma prática mais prazerosa da leitura e escrita e uma compreensão melhor do mundo e mais crítica. Essa é a melhor condição de aprendizado.

Ner iniciou seu texto situando a linguagem escrita na complexidade da sociedade moderna. É expressivo, nesse sentido, o uso que ela fez da expressão “condição de estar no mundo” – própria de nossas sociedades grafocêntricas, onde os textos escritos têm uma grande circulação e impacto em todas as esferas de atividade – para indicar que a linguagem escrita nos possibilita “vivenciar as questões sociais que nos permeiam, que estão a nossa volta”.

A partir desse recorte, ela enunciou a condição de letramento, vinculando-a, nos segundo e terceiro parágrafos, ao fato de os sujeitos compreenderem as funções sociais da leitura e da escrita e seu impacto na sociedade (KLEIMAN, 2005), sejam eles alfabetizados ou não alfabetizados. Nesse modo de enunciar o letramento, Ner subordinou o conceito de alfabetização a ele.

No terceiro parágrafo, Ner se deteve nas especificidades das condições sociais de letramento do menino Bartolomeu, destacando o quanto a linguagem escrita em funcionamento, em circulação nas relações das quais ele participava no seio familiar, foi relevante para que se apropriasse das técnicas da língua escrita ao mesmo tempo em que aprendia a conhecer e fazer uso da escrita no contexto das práticas sociais e para sua inserção na escola (*“no momento que entrou na escola já sabia ler e foi se aprofundando muito mais”*). Ainda no âmbito das relações familiares, Ner chama atenção para o suporte do adulto nos eventos de letramento vividos pelo menino, ao apontar que a criança *acompanha[va] e observa[va] tudo, como seus familiares usavam a leitura e a escrita*. Para reafirmar suas elaborações, Ner as remete ao texto teórico-didático que referencia ao final do parágrafo.

Na sequência, no quarto parágrafo, Ner assumiu uma posição em favor do alfabetizar letrando – *“O letramento e a alfabetização devem andar juntos na sala de aula”* – e após uma breve caracterização desse processo, explicita sua compreensão da alfabetização como algo que *se aprende, na sistematização, na organização das letras* e o letramento como algo que *se apreende* no momento em que *se entende a função social* da escrita.

Sublinhando em seu texto as palavras *aprende* e *apreende*, Ner responde à distinção sugerida por mim na questão – *Como se aprende/apreende a escrita?* Diferentemente de Car e de Sab, a resposta de Ner não passou pela busca e cópia de uma informação no texto lido. Ela envolveu a elaboração conceitual das palavras *aprender* e *apreender*, em suas semelhanças e diferenças e em sua dimensão categorial³⁹. Ela envolveu também a explicitação da compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento e de como essa compreensão foi relacionada às palavras *aprender* e *apreender*.

³⁹ Por dimensão categorial da palavra estou entendendo, com Vygotsky (2003) e Luria (1987), seu significado conceitual, que saindo dos marcos da função designativa da palavra, permite analisar os objetos e relações nela implicados, abstraindo e generalizando suas características. Ou seja, a palavra não somente substitui uma coisa, também a analisa, a introduz em um sistema complexo de enlances e relações.

Todo esse complexo processo de elaborações conceituais, que caracteriza o gênero acadêmico, em que os conceitos são cuidadosamente definidos e delimitados, não foi explicitado no texto de Ner. Suas elaborações aparecem sintetizadas nas relações estabelecidas por ela entre o aprender e a alfabetização (entendida como dimensão técnica da escrita, indiciada nas expressões *ensinar as letras; ensinar a organização das letras; a formação das palavras; ensinar a sistematizar*) e o apreender e o letramento (entendido como dimensão discursiva da escrita, indiciada nas expressões *compreender a função social da escrita; exercer e cultivar as práticas sociais de leitura e escrita; apropriar-se da leitura e da escrita como funções sociais*).

Foi no conjunto de expressões utilizadas por Ner para se referir à alfabetização e ao letramento que encontrei pistas acerca do modo como ela elaborou as palavras aprender e apreender. A palavra aprender, em sua relação com a alfabetização, é utilizada por ela sempre associada a ensinar e a aspectos da escrita que podem ser informados, tais como as letras e sua organização nas palavras. A palavra apreender, em sua relação com o letramento, aparece associada à apropriação, à compreensão e ao uso da escrita.

A partir desses indícios, foi possível supor que o dicionário tenha sido um dos mediadores das elaborações de Ner, visto que as expressões utilizadas por ela se aproximam consistentemente da definição dicionarizada dessas duas palavras. Segundo o Dicionário Aurélio (1995, p. 54) aprender significa tomar conhecimento de, reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência; e apreender significa apropriar-se de, segurar, pegar, agarrar, prender, assimilar mentalmente, entender, compreender.

Esses mesmos indícios permitiram-me reconhecer que na relação estabelecida entre alfabetização – aprendizagem da escrita – e letramento – apropriação da escrita – Ner manteve a lógica com que vinha elaborando o conceito de alfabetização como uma categoria subordinada ao conceito de letramento, desde o início de seu texto, na medida em que os sentidos relativos ao apreender utilizados por ela – apropriação, compreensão e uso – supõem uma atividade do sujeito mais complexa e, portanto, mais abrangente do que aquela envolvida no tomar conhecimento de algo, ainda que a pressuponham. Essa relação de maior abrangência do conceito de letramento é marcada por ela na continuidade do parágrafo em que estabeleceu as relações entre aprender-alfabetizar e apreender-letrar: “*Somente alfabetizar, ou seja, ensinar as letras e toda a*

sistematização da formação das palavras não é suficiente para que o educando apreenda a leitura e a escrita”.

Na sequência de seu texto, ao cotejar os conceitos de letramento e de alfabetização com as situações descritas nos textos literários, Ner não perdeu de vista a escrita como linguagem, assumida no seu parágrafo inicial. É assim que ela analisa as condições de alfabetizado e analfabeto como modos de inscrição dos personagens nas práticas culturais da escrita, que não os impedem de apreender as possibilidades comunicativas da escrita como linguagem e de participar das relações por ela instauradas.

Para finalizar o texto, Ner coloca em questão a metodologia de ensino da escrita, assumindo *como melhor condição de aprendizado* a compreensão da escrita como linguagem: *“Quando os educandos aprendem a ler e a escrever de uma forma que possam compreender o sentido de tudo isso, compreender para que e onde usar a leitura e a escrita, aprendem de uma forma significativa e não mecânica que irá favorecer uma prática mais prazerosa da leitura e escrita e uma compreensão melhor do mundo e mais crítica”.*

Embora sua reflexão tenha me evocado Vygotsky (1989, p. 133-134), quando este afirma que “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”, de modo a que a escrita e a leitura se tornem necessárias e relevantes à vida, a justificativa de Ner desloca-se do campo da linguagem para o dos discursos pedagógicos. Esse deslocamento está indiciado em suas escolhas lexicais – *aprendizagem significativa, aprendizagem mecânica, leitura prazerosa e compreensão crítica*. As expressões por ela utilizadas inscrevem-se nos discursos genéricos e idealizados, de forte penetração nesse campo do conhecimento.

A produção de Jac

Como muito já foi discutido em sala de aula, sabe-se que o indivíduo desde que nasce está em contato com o mundo da escrita, porém ele só o é interiorizado, o torna seu, com a mediação do outro.

É a alfabetização que possibilita o sujeito a ler e a escrever, pois é através dele que o alfabeto é apropriado de forma sistemática como foi o caso do texto de Queirós no qual a professora ensina através da decoreba, do B + A, sendo assim a língua ensinada como código. Apesar da criança possuir um outro significado, no qual lhe foi proporcionado um nível de letramento, pois mesmo sem saber ler e escrever sabia o uso social da escrita, pois ao observar as pessoas do seu meio, juntamente com as ações de escrita (3 cadernos, livros, jornais, orações, deveres), a mesma sabia que a escrita é livre, as palavras se apresentavam de diferentes formas e sentidos polifonia, e que a escola não deveria ser um fardo, apreender não é decorar mas sim se apropriar do real significado, proporcionando prazer e liberdade.

Nos textos do Azevedo e do Queirós o letramento existe mesmo que os mesmos não sejam alfabetizados, porque a prática do letramento é realizada no seu próprio meio, sabendo assim o porquê e pra que se escreve e lê, o sujeito letrado se apropria e compreende a função social da escrita e leitura.

Não pode ser negado no entanto que saber ler e escrever é essencial para que assim seja alcançado níveis superiores de letramento. Isso só acontece quando se forneça condições para leitura, juntamente com o contexto das práticas sociais da mesma dando assim acesso para que o indivíduo perceba as formas de linguagens, produzindo significado no que fazem, proporcionando o acesso a bens culturais, mas isso deve ser buscado pelo educador sem dar desculpas, mas usando o próprio meio do aluno, as condições, as dificuldades e dúvidas trazendo para eles a alfabetização e o letramento conjuntamente, ensinar os alunos de forma a envolvê-los e não como se fossem máquinas de repetição, pois a linguagem como interação, no qual os dizeres, informações e conflitos um atinge o outro, não é neutra e marcada por pensamentos distintos.

No texto de Azevedo, a vergonha por ser analfabeto era clara, mas no entanto possuía letramento, pois diante da conversa foi nítido o conhecimento que possuía em relação a carta, o jornal que transmite as informações.

No texto de Queirós que ficou nítido é que o menino possuía letramento, pois tinha contato com diferentes usos da escrita e leitura foi apenas acrescentado a isso a alfabetização que lhe proporcionou re-significar tudo o que já via.

Jac também inicia seu texto referindo-se à centralidade da escrita nas sociedades modernas – “o indivíduo desde que nasce está em contato com o mundo da escrita”. A partir dessa constatação, ela diferencia o contato com a escrita do acesso efetivo a ela, voltando sua atenção para uma condição de apropriação da escrita: a mediação do outro.

Embora não defina o conceito de mediação, Jac contrasta, a partir da ideia de modos de participação do outro nas relações do sujeito com a escrita, sua compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento.

Ela caracteriza a alfabetização como um processo de mediação sistemático, escolar, que possibilita ao sujeito a leitura e a escrita. Esse processo é dirigido pela professora, que ensina, pela *decoreba*, o alfabeto e a língua como código. A alfabetização é associada ao qualificativo *fardo*.

O letramento é caracterizado como um processo não sistematizado e não escolar de relação com a escrita, em que seus sentidos e usos sociais vão sendo elaborados por meio da *observação das pessoas, do próprio meio social* daquele que aprende, e *de suas ações de escrita*. Participam da relação de letramento, mesmo aqueles que não saber ler e escrever. Em contraposição à alfabetização, nas relações de letramento, a escrita *proporciona prazer e liberdade*, tem significado *é livre, as palavras se apresentam de diferentes formas e sentidos polifonia*.

No terceiro parágrafo, Jac relaciona os dois textos literários propostos, enfatizando o conceito de letramento a partir da função social da leitura e da escrita.

Posteriormente, retoma em seu texto a ideia de níveis de letramento, discutida por ela quando da leitura do texto teórico-didático, ao destacar que: *Não pode ser negado no entanto que saber ler e escrever é essencial para que assim seja alcançado níveis superiores de letramento*.

Embora não cite em seu texto as considerações de Soares e de Tfouni acerca das diferenças cognitivas e sociais entre alfabetizados e analfabetos, é em relação a elas e em interlocução com elas, que Jac reconsidera suas críticas à alfabetização. O modo como ela constrói o início de seu quarto parágrafo – *não pode ser negado no entanto* – indicia sua reconsideração.

Em continuidade, no mesmo parágrafo, Jac sugere que essa reconsideração não apaga as críticas feitas à alfabetização ao sinalizar, utilizando a expressão “*isso só acontece quando*”, que, a despeito de sua importância, não são quaisquer práticas de alfabetização que asseguram os níveis superiores de letramento.

Nessa passagem, suas elaborações são mediadas pelas considerações de Soares acerca das condições para o letramento, as quais ela elenca em seu quarto parágrafo. Esse parágrafo é longo

e contém referências ao papel do educador (*“proporcionando o acesso a bens culturais, mas isso deve ser buscado pelo educador sem dar desculpas”*) e aos modos de ensinar (*“usando o próprio meio do aluno, as condições, as dificuldades e dúvidas”, “ensinar os alunos de forma a envolvê-los e não como se fossem máquinas de repetição”*) que se ancoram em uma concepção de linguagem que é explicitada ao seu final (*“pois a linguagem como interação, no qual os dizeres, informações e conflitos um atinge o outro, não é neutra e marcada por pensamentos distintos”*).

Embora Jac e Ner tenham partido de um mesmo ponto – a centralidade da escrita nas sociedades modernas – e tenham assumido o alfabetizar-letrando como princípio organizador do trabalho escolar com a língua escrita, os percursos por meio dos quais elaboraram os conceitos de letramento e de alfabetização, os valores atribuídos a um e outro na configuração do alfabetizar-letrando, a compreensão desse princípio e as justificativas para sua adoção foram distintos.

As implicações sociais das diferentes formas de domínio da escrita designadas pelos dois conceitos guiam as elaborações de Jac. As relações lógicas entre os dois conceitos e suas implicações cognitivas guiam as elaborações de Ner. As duas perspectivas são constitutivas dos dois conceitos e estão inscritas nos textos teórico-didáticos. Ater-se a uma ou a outra perspectiva é um indicador de como cada uma das alunas consideradas interagiu com as vozes sociais implicadas nos conceitos de alfabetização e de letramento e de como respondeu a elas.

A produção de Fer

Aprender a ler e a escrever é aprender a decifrar símbolos que antes de ser alfabetizado não faz muito sentido, é o que acontecia com o “menino que aprendeu a ver”, antes de frequentar a escola as escritas não passavam de rabiscos, depois de ser introduzido no espaço escolar os rabiscos passaram a ter forma e ele começou a entender a importância de saber ler e escrever. Percebe-se bem o quanto faz falta a alfabetização no texto de Ricardo Azevedo, o homem estava perdido, pois não entendia um simples relógio e um menino pequeno pode lhe mostrar que no mundo de hoje um analfabeto é como um cego.

O saber ler e escrever não se dá apenas através da escola, ao observar as pessoas que vivem ao seu redor a criança vai criando o hábito de prestar a atenção em jornais, revistas, livros e vai começando a dar significado a cada um deles, começa a aprender a fazer sua leitura de mundo. Alfabetizar é ensinar a criança a ler e a escrever e letrar é ensiná-la a ter o hábito da leitura e escrita é introduzir o indivíduo em um mundo de cultura, informações etc. Bartolomeu C. de Queirós assim como o vovô Pepe do livro “de carta em carta”, eram letrados pois estavam inseridos em um mundo onde a leitura e a escrita eram presentes, não eram alfabetizados eram letrados, pois, sabiam identificar o que era uma escrita. Faziam uma leitura do mundo. Quando Bartolomeu começa a frequentar a escola e começa a aprender as regras aí sim ele está sendo alfabetizado. Não necessariamente uma pessoa alfabetizada é letrada e vice e versa.

Ao alfabetizar pode-se também letrar, quando as aulas são expositivas e bem dinâmicas, Ex: No livro “uma escola assim eu quero para mim”, a professora substituta tinha um método de ensino que envolvia histórias, músicas, contos, e se aproxima da concepção de linguagem como forma de interação, ela alfabetizava letrando e a professora oficial tinha a concepção de linguagem como estrutura, ela só estava preocupada em alfabetizar e não letrar.

Lendo o texto de Ricardo Azevedo fica bem claro que o homem não é alfabetizado e o menino sim, e lendo o texto de Bartolomeu vê-se bem que o menino era letrado, pois estava inserido num mundo de escrita e ainda não era alfabetizado, pois ainda não sabia as regras.

Para finalizar a leitura e a escrita são fundamentais para nossa vida, mas não basta ser apenas alfabetizado ou apenas letrado deve-se fazer uma junção, onde os dois andem juntos e facilitem nossas vidas.

A escolha do texto de Fer deveu-se ao fato dessa aluna também abordar a alfabetização e o letramento como condições histórico-culturais constitutivas das experiências dos indivíduos nas sociedades grafocêntricas e de considerá-las tanto em seus efeitos cognitivos quanto em seus efeitos sociais sobre as subjetividades.

Ela inicia seu texto explanando sobre o aprendizado da leitura e da escrita em sua dimensão técnica e em seus efeitos cognitivos e sociais para a criança e para o adulto. Utilizando a metáfora da visão, ela associa a alfabetização ao aprender a ver, por meio do qual a criança se

reconhece modificada em suas relações com a escrita. Em contraponto, o analfabeto é relacionado à cegueira, à falta de direção e de referências (um homem perdido).

As imagens escolhidas pela aluna para se referir aos efeitos da alfabetização ou de sua privação são recorrentes na literatura educacional e nas conversas cotidianas. Elas estão presentes nos discursos dos republicanos, no final do século XIX, estendem-se ao longo de todo o século XX e chegam ao XXI⁴⁰, associando os analfabetos à inferioridade e à desqualificação, conforme comprova recente ensaio de Lobo (2003). Sua permanência denota a permanência da exclusão baseada em uma lógica que, mesmo colocada em cheque pelo conceito de letramento, segue focalizando os sujeitos somente a partir do que lhes falta e não da complexidade que os constitui.

Essa lógica é mantida por Fer quando, no segundo parágrafo, se aproxima do conceito de letramento. Explanando sobre as práticas culturais vividas em uma sociedade letrada ela trabalha a ideia de significação dos portadores textuais que circulam socialmente, indicando que a significação do que é específico da cultura escrita está dinamicamente relacionada às experiências vividas pelos sujeitos “na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros” (LAJOLO, 1994, p.7).

A exemplo do que fez em relação ao conceito de alfabetização, Fer também compara as experiências de uma criança – Bartolomeu – e de um adulto – vô José, como sujeitos letrados, mas não alfabetizados. Se na comparação entre o analfabeto e o alfabetizado apenas as diferenças entre suas experiências de acesso à escrita são enfatizadas, na comparação relativa à condição de letramento, apenas a igualdade na condição de letrados, entre um personagem e outro é destacada pela aluna. O apagamento das condições distintas de acesso à escrita e aos portadores textuais de um personagem e outro, com capitais culturais bastante diferenciados, configura uma leitura limitada do conceito de letramento, na medida em que apaga, como na discussão acerca da alfabetização, as condições sociais diferenciadas de acesso à cultura escrita, que estão nas raízes da hegemonia de alguns saberes e na interdição de outros.

Confrontado às produções de Jac e Ner, o texto de Fer é aquele em que a elaboração da cultura escrita por sujeitos analfabetos inseridos na rede de práticas por ela instaurada não é

⁴⁰ Em 2003, Flavio Lobo, publica na Revista Carta Capital, o texto intitulado Ensaio sobre a cegueira, no qual denuncia o decréscimo tímido das taxas de analfabetismo no Brasil, em um momento em que as exigências para a inserção na vida contemporânea supera, em muito, os conhecimentos básicos da leitura e da escrita.

reconhecida, ainda que seja mencionada. Tanto assim que o conceito de letramento, da forma como é nele enunciado, não ressignifica cognitivamente o estatuto dos analfabetos, como sugerido por Ner, nem mobiliza a ressignificação das condições de alfabetização, como discutido por Jac.

Fer finaliza seu texto defendendo, como Ner e Jac, a perspectiva do alfabetizar letrando como a mais adequada ao ensino da escrita. Em sua caracterização dessa perspectiva, o letramento se soma à alfabetização (*“deve-se fazer uma junção, onde os dois andem juntos”*), mais do que a ressignifica. Como argumento em favor do alfabetizar letrando, Fer apontou, como Ner, argumentos pedagógicos, como o caráter dinâmico (*aulas bem dinâmicas*) e facilitador (*facilitem nossas vidas*) que as situações de uso da escrita conferem à sistematização de sua aprendizagem.

O posicionamento de Fer, como os de Ner, Jac e Gra também é constitutivo do conceito de letramento e está inscrito nos textos teórico-didáticos, na medida em que eles foram produzidos como uma resposta de discordância a ele. Diante dos textos produzidos pelas alunas, encontrei-me com minhas escolhas como professora, com minhas próprias elaborações dos conceitos que buscava sistematizar e com minhas expectativas em relação à leitura que estava sendo produzida em nossas relações. Reconheci acertos e equívocos. Reconheci minha adesão a certos valores implicados nas compreensões por mim assumidas.

Mediada pelos textos e pelos reconhecimentos de mim mesma, busquei definir formas de como explicitar para as alunas minha compreensão dos rumos de suas elaborações, de como retomar os conceitos que estavam sendo sistematizados e de como sustentar e fazer avançar o exercício da leitura, mobilizada pelo desejo de vê-la incorporada como hábito e como valor à vida pessoal e profissional daquelas futuras professoras.

final do semestre

Ao nos aproximarmos do final do semestre, ainda preocupada em trabalhar na continuidade das mediações, de forma plural, possibilitando diferentes práticas de letramento ofereci uma outra condição de leitura para as alunas: o filme.

Assumindo a definição de textos no sentido amplo, como qualquer conjunto coerente de signos, tal qual proposto por Bakhtin (2002), escolhi o filme “Central do Brasil” (1998), de Walter Salles⁴¹, até por referência de Kleiman (2005) no texto estudado.

Com ele, voltei ao ponto do qual partira no início da disciplina: a prática dos escrevinhadores em uma sociedade que se organiza em torno da escrita, mas não assegura sua apropriação a todos os sujeitos que dela fazem parte.

Com a experiência dos personagens Dora e Josué, procurei continuar alimentando as elaborações das alunas a respeito da complexidade dos sujeitos em sua inscrição histórica em uma sociedade que, ao desqualificar outras formas de linguagem em favor da escrita e as relações de sentido efetivamente produzidas, ainda que não legitimadas, acerca da escrita e seu funcionamento, por aqueles que não a dominam plenamente, produz efeitos sobre suas elaborações simbólicas fundamentais – sua compreensão do mundo, do outro e de si mesmo.

⁴¹ O filme trata da história de um garoto de oito anos, Josué, e de Dora, uma professora aposentada. Para aumentar sua renda mensal, Dora passa seus dias na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, escrevendo cartas para analfabetos. Após a perda da mãe, que sofre um grave acidente de trânsito em frente a estação de trem, há um maior envolvimento entre o menino e a escrevedora de cartas, numa relação intersubjetiva, em que ambos se afetam reciprocamente, o que muda profundamente suas vidas.

considerações finais

À debruçar-me sobre este trabalho, de forma a concluí-lo, parece-me preciso evidenciar que mais do que apenas interessada em realizar uma pesquisa sobre a leitura na formação inicial de professores no Ensino Superior, mais do que observadora, inscrita nas condições de produção, participei ativamente das relações de ensino, relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento. A lembrança de minhas vivências como leitora foi mediadora de muitos dos fazeres da professora. Fui me deixando trabalhar pelo meu próprio desejo de leitura.

No entanto, como professora formadora, não bastava o desejo, mas a compreensão da problemática atual acerca dos embates que se tecem em torno das condições em que a leitura tem sido produzida na escola básica; nas próprias dificuldades enfrentadas como docente para instaurar e sustentar a leitura em um contexto em que, reconhecidamente, as práticas de leitura entre estudantes universitários se modificaram, mesmo nas carreiras das humanidades, em que a fronteira entre a leitura fruição e a leitura de trabalho é mais difusa; nos efeitos da tendência utilitarista dos saberes que vem transformando a leitura na busca de informação e no reconhecimento das mediações da cibercultura sobre os modos de ler.

Consideradas essas condições e o fato de que a leitura na formação inicial de professores não é apenas mediadora do acesso aos conhecimentos relativos ao ensino, à organização da escola e às práticas profissionais, mas uma prática constitutiva de uma identidade como leitor e como professor, que é mediada pelos gestos de leitura do formador, optei por indagar pelas condições de leitura possibilitadas na disciplina de fundamentos teórico-metodológicos de Língua Portuguesa, elegendo como foco as relações de ensino compartilhadas com os estudantes no processo de produção de sentidos envolvendo o conceito de letramento.

No desejo de romper com as dificuldades alardeadas acerca do fato de que os alunos não leem ou pouco compreendem o que leem, nas relações vividas procurei possibilitar modos diversos de ler e procurei aproximar-me dos processos de significação da leitura vivenciados pelas alunas.

Efetivamente leu-se. Do lugar de professora, produzi condições de leitura criando situações para que as alunas em formação lessem em sala de aula. O indicativo de que elas liam eram seus comentários sobre os textos.

Sabendo que a compreensão de um texto vai sendo tecida a partir do cotejamento com outros textos, criei condições diversas de leituras nas quais elas pudessem se experimentar. Realizei o exercício de análise e de cotejamento de textos, com e para as alunas, na forma de leitura compartilhada, por lexias, o que possibilitou a explicitação deste modo de ler. A experiência da vivência da leitura pelo cotejamento – do texto lido a outros textos; do texto lido ao seu contexto de produção; dos comentários das alunas entre si e com os meus; dos comentários das alunas entre si, com os meus e com os de outros professores – era explícita em sala de aula, o que possibilitou aproximações do aprendizado deste modo de ler.

A leitura em pequenos grupos, a partir de questões norteadoras que solicitavam o cotejamento entre o texto teórico-didático e os textos literários lidos por mim, revelou distintos modos de interlocução com o material estudado.

Algumas poucas alunas solicitavam minha presença e compartilhavam comigo suas entradas no texto, discutiam sobre o que haviam lido, buscavam confirmações acerca de suas elaborações. A discussão girava sempre em torno do texto, ou seja, conduzida pelas necessidades dos grupos, dialogávamos com o texto e sobre o texto. A tentativa era de compreensão do assunto estudado e dos conceitos trabalhados pela autora. O exercício de cotejamento entre textos evidenciava-se à medida que as respostas às questões norteadoras surgiam como consequência das elaborações dos grupos.

No entanto, outras alunas realizaram a leitura apenas mediadas pela atividade que deveriam entregar para a professora, revelando um modo bastante escolar de ler. Ao solicitarem minha presença, o diálogo entre nós não se pautava no texto lido. As alunas buscavam que eu confirmasse ou desconfirmasse a adequação de suas respostas à “tarefa”.

Foi interessante perceber que neste segundo modo de ler, mais do que entrar em interlocução com o texto teórico-didático cotejando-o ao texto literário, as alunas prendiam-se às situações concretas das narrativas lidas por mim. Muitos dos questionamentos que elas me faziam caminhavam no sentido de que eu estabelecesse as relações entre textos, sendo que esta fora a atividade que havia sido solicitada inicialmente a elas.

Os sentidos elaborados nos pequenos grupos indicaram-me diferentes formas de elaboração. Os conceitos de alfabetização e de letramento, para algumas alunas, estavam sendo compreendidos como equivalentes, para outras, o conceito de letramento submetia-se ao de

alfabetização e escolarização. Um grupo menor de alunas entendeu o conceito de letramento como mais amplo que o de alfabetização.

Os modos como essas relações lógicas entre os conceitos foram elaborados levaram-me a considerar que seria importante trabalhar o conceito de letramento como um conceito mais generalizante, que contém o conceito de alfabetização e não opõe-se a ele. Ambos deveriam ser compreendidos em seu vínculo com uma concepção de linguagem que possibilitasse focalizar a língua nos seus usos sociais e efetivos: a linguagem como lugar de interação entre sujeitos.

Após a vivência da leitura de modo compartilhado entre sujeitos na sala de aula – em pequenos grupos e por lexias –, propus a leitura de forma individualizada na tentativa de apreender as singularidades dos modos de ler e os sentidos produzidos acerca dos conceitos elaborados pelas alunas. Os textos produzidos em resposta a minha solicitação evidenciaram que todas as alunas do grupo se experimentaram no exercício de cotejamento procurando relacionar os conceitos que estávamos estudando aos textos literários disponibilizados no momento da realização da atividade.

Das vinte e uma alunas, apenas duas produziram textos tipicamente escolares nos quais procuraram responder questão a questão, transcrevendo partes dos textos disponibilizados para consulta – tanto teórico-didáticos quanto literários. Ambas evidenciaram a compreensão de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, para elas, vinculava-se ao processo de escolarização, submetendo o conceito de letramento ao conceito de alfabetização.

O grupo majoritário – dezenove alunas – colocou-se como interlocutor dos textos disponibilizados, respondendo à proposta tomando os conceitos trabalhados como centrais. A análise dos dados foi revelando que, no processo da leitura, o conceito de letramento foi sendo elaborado ativamente pelas estudantes em confronto com o conceito de alfabetização – um conceito já mais estabilizado socialmente no âmbito escolar.

Os conceitos foram definidos a partir dos textos teórico-didáticos e cotejados com as situações concretas apresentadas nos textos literários disponibilizados. As alunas incorporaram em seus textos dizeres dos textos lidos, abordaram, com diferentes graus de adensamento, aspectos relevantes aos conceitos trabalhados, tais como: a aprendizagem da técnica da leitura e da escrita no processo de alfabetização; os usos sociais da leitura e da escrita; a alteração da subjetividade dos indivíduos ao se apropriarem da escrita e ao utilizarem-na socialmente; as

dificuldades cognitivas e sociais, advindas da falta de domínio das técnicas da escrita, experimentadas por aqueles que conhecem seus usos sociais.

Embora as dezenove alunas tenham atendido a proposta, o processo vivido configurou momentos singulares nos quais as discentes foram se experimentando no processo de compreensão de um texto pelo cotejamento com outros textos que iam sendo colocados em discussão pelo grupo. Os percursos individuais foram diferenciados e os posicionamentos frente aos conceitos de alfabetização e de letramento também, ora enfatizando as dimensões cognitivas contidas nos conceitos e outras vezes as implicações sociais neles contidas.

Da mesma forma que os significados e sentidos dos textos foram sendo elaborados ativamente pelas alunas nas muitas relações em que elas se confrontavam com novos textos e com situações em que seus sentidos eram explicitados, também uma série de maneiras de ler foram sendo elaboradas e apropriadas por elas em suas relações com os textos, possibilitando a emergência de práticas leitoras autônomas. Neste sentido, as alunas puderam se experimentar na leitura de textos diversos, mediadas pelas escolhas deliberadas da professora.

Nas três condições – leitura em pequenos grupos; leitura compartilhada, por lexias; leitura realizada individualmente, pelas alunas – fui tecendo um aprendizado acerca do trabalho pedagógico. Aprendi a conduzir o processo de ensinar a ler por entender que um dos princípios a serem considerados na formação inicial – ou em qualquer outra possibilidade de vivência escolar de leitura – vem a ser o oferecimento de uma diversidade de gêneros textuais aos alunos, bem como o ensino de uma diversidade dos modos de ler.

Aprendi também a sistematizar a compreensão dos conceitos na e pela leitura, guiando e acompanhando as alunas em suas elaborações. Ouvir atentamente seus enunciados, observar os modos como elas se relacionavam com os textos foi fundamental para a professora. Por meio do registro sistemático e da escuta atenta a eles foi possível ampliar o entendimento dos acontecimentos da aula. Entendimentos que no momento da aula nem sempre se explicitavam para mim.

Esse movimento de elaboração vivido pela professora-pesquisadora se fazia necessário por entender que focar a produção de sentidos em uma investigação sobre o processo de leitura, compreendendo que ele envolve réplicas do sujeito, torna-se impossível sem que se considerem as condições de produção nas quais os sujeitos estão inseridos.

No entanto, reconhecer a mediação do professor em relação ao aluno não significa desconsiderar as mediações dos alunos sobre o professor. Os indícios de suas leituras desencadeavam suposições e expectativas em mim. Suas elaborações afetavam minha relação com as alunas e com a leitura. Ao ouvir seus enunciados, eu precisaria estar atenta à dinâmica interativa produzida nas relações de ensino, visto que esses indicadores mobilizariam novas escolhas e novos modos de mediação da leitura. Mais do que explicar suas elaborações, eu conseguia aproximar-me delas e compreendê-las nas interlocuções que estabelecíamos.

Os indícios de suas elaborações, traduzidos em suposições, guiavam minhas mediações. Mediações que se mostravam adequadas ou não apenas em seu acontecer. Assim sendo, embora muito do trabalho pedagógico desenvolvido tivesse sido planejado, foi no seu desenvolvimento, que suposições, possibilidades e aprendizados foram sendo consolidados, descartados, articulados, transformados.

Diante do processo vivido, percebo que não cabem as perguntas “por que fiz o que fiz? Por que fiz da forma que fiz?”, pois mesmo que intenções estivessem definidas, elas se materializaram nas relações estabelecidas com as intenções de minhas interlocutoras, parceiras na relação de ensino. Suas intenções, materializadas em enunciações, reorientavam minhas decisões.

Portanto, não há como responder sozinha a essas perguntas. Professora e pesquisadora entrelaçadas, perguntando-se sobre a produção de sentidos na leitura/pela leitura, lastreadas nos conhecimentos que vinham sendo produzidos na prática e no domínio teórico que se ampliava, mediadas pelas alunas, teceram e experimentaram possibilidades de leitura pelo cotejamento e registraram o processo vivido em seus sobressaltos e metamorfoses.

Nesse processo, a docência mediada pelas interrogações da pesquisa possibilitou à professora, desdobrada em professora-pesquisadora, aprender muitas coisas que ainda não sabia e desenvolver, em si, modos outros de ouvir, de ver, de ler a relação de ensino, o processo de leitura, as alunas e a si mesma.

Mediada por interlocutores que conheciam a referência teórica e a coreografia das relações de ensino, a professora foi aprendendo a criar condições em sala de aula para instaurar diferentes modos de ler, a analisar pelos enunciados das alunas, os indícios acerca do processamento de sentidos dos textos em circulação.

Como professora, fui aprendendo a desfazer as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico com a leitura no exercício desse próprio trabalho. O domínio do registro e da análise, que fui construindo enquanto pesquisadora, não nasceram em mim. Eles foram aprendidos com um outro, foram mediando os fazeres da professora e foram, por sua vez, por eles mediados. Se a reflexão sobre o feito foi uma das modificações que o registro sistemático produziu em mim, evidenciando as possibilidades da leitura pelo cotejamento, de forma compartilhada, como mediadora da autonomia leitora, algo que eu procurava e continuo procurando trabalhar com as alunas, não cheguei a ela por mim mesma.

No processo vivido ao longo dos últimos quatro anos, aprendi que o aprendizado da leitura pelo cotejamento e a possibilidade da formação do leitor autônomo não nascem de dentro do sujeito, mas da sua relação com o outro. Aprendi que é nesse espaço intersubjetivo que o desenvolvimento da autonomia leitora vai se constituindo. Um processo que demanda tempo, demanda retomadas e reencontros com os textos ao longo da trajetória.

Afetada, profundamente, em meu modo de ser professora, pelo processo de pesquisa e aprendizado vivido, (entendendo por aprendizado a complexa articulação entre ensinar e aprender), destaco como uma de suas implicações para os processos de formação de professores, a centralidade da dimensão relacional da prática educativa, não só como princípio a ser enunciado, mas vivido na formação inicial e continuada de professores.

O acesso à pesquisa acadêmica e aos cursos de “capacitação” oferecidos pelas redes de ensino, ainda que sejam importantes, não bastam. Eles ajudam o professor a perceber o que ainda não sabe, mas não o ajudam a suprir o não saber na dimensão prática. A articulação teoria/prática passa pela mediação, pelo aprendizado com o outro – seja ele professor, coordenador, supervisor, orientador – que, tendo conhecimentos das referências teóricas e dos fazeres práticos, disponha-se como interlocutor do professor, a mediar, no trabalho pedagógico por ele desenvolvido, os nós com que ele se defronta, os significados de que se apropria, os sentidos que elabora. Um mediador que nos possibilite vivenciar a autonomia leitora, com nossos corpos e dizeres, nas coreografias das relações de ensino.

referências

AMORIN, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2004.

AMORIN, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

ANDRADE, L. T. de. **Professores-leitores e sua formação:** transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2004.

ASSOLINI, F. E. P. Professoras Alfabetizadoras, suas leituras e suas práticas pedagógicas escolares. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 265-280.

ASSOLINI, F.E.P. **Pedagogia da leitura parafrástica.** 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

AZEVEDO, R. O homem que não sabia ler. In:_____. **Se eu fosse aquilo.** São Paulo: Ática, 2005, p. 14-17.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTHES, R. Análise textual de um conto de Edgar Allan Poe. In: CHABROL, C. (Org.). **Semiótica narrativa e textual.** São Paulo: Cultrix, 1977, p. 36-62.

BARTHES, R. **O rumor da língua.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.

BORDINI, M. G. **A Perspectiva da Educação: leitores relutantes, professores resistentes**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Debate: Temas polêmicos na leitura, TV-ESCOLA-SEED-MEC, Rio de Janeiro, n. 11, p. 32-37, 2007.
Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171215Temaspolemicos.pdf>>.
Acesso: em jun. 2008.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997, p. 281-288.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1998.

BRZEZINSKI, I. ; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT: formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2001, p. 82-100.

CAGLIARI, L. C. A cartilha e a leitura. In.: SÃO PAULO (Estado) FDE. **Leitura: caminhos da aprendizagem**. 1988, p. 21-26 (Série Idéias n. 5).

_____. A categorização Gráfica na história do alfabeto. In: MASSINI-CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 1999, p. 41-48.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARNEIRO, M. A. L. **O papel do professor na construção da prática social da leitura**. 1997. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Junior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. Interpretes: Fernanda Montenegro, Vinícius de Oliveira, Marília Pêra, Othon Bastos, Otávio Augusto. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Junior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 DVD (112 min), color.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 201-220.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org). **Leituras**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de letras, São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005, p. 15-44.

DIETZSCH, M. J. M. Além das Páginas do Livro Didático. **Em Aberto**, Brasília, v. 69, p. 39-52, 1996.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. spe, p. 1-9, 2001.

FARINHA, G. S. **Era uma vez no grupo de professoras... análise de uma história de letramento e formação continuada**. 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, N. S. A. de É possível interrogar e escrever uma História da Leitura lendo apenas resumos de trabalhos acadêmicos? **Leitura: teoria e prática**, Campinas: ALB, ano 20, n.38, p. 4-12, dez. 2001.

_____. **Leitura de histórias de leitura**. 1988. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

_____. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Produção de conhecimento sobre leitura. **Leitura: teoria e prática**, Campinas: ALB, ano 20, n.37, p. 13-22, jun. 2001.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FONTANA, R. A. C. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, R. A. C. Sala de aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n. 39, mai/jun, 2001.

_____. A professora pesquisa na sala de aula? In: SIMPÓSIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ação educativa no centro das reflexões, 1., 2003, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: [s.n.], 2003. mimeo.

FONTANA, R. A.; GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino, apontamentos teórico-metodológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.

_____. A constituição do sujeito leitor. In: **Módulo I** Fundamentos de estudos da linguagem. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 12-15.

_____. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1996.

GERALDI, J. W. et al. Linguística, ensino da língua materna e formação de professores. **DELTA**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GINZBURG, C. SINAIS: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 143-179.

GÓES, M.C.R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. (Org.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (Org.). . **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras : Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.

JOSÉ, E. **Uma escola assim, eu quero pra mim**. 7.ed. São Paulo: FTD, 1999.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC/Cefiel. 2005.

_____. (Coord.) **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Enriquecendo a noção de texto**. Brasília: MEC/Cefiel. 2008. (Caderno de Atividades Complementares).

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KONDER, L. **As artes da palavra:** elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

LACERDA, N.G. **Manual de tapeçaria.** Rio de Janeiro: Revan, 2001.

_____. Os Peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante. In: LOPES VILELLA. (Org.). **Tempo e espaços de formação.** Chapecó: Argos, 2003, p. 219-253.

LACERDA, N. G. Proposta Pedagógica. Boletim do Salto para o Futuro. Série Debate: Temas polêmicos na leitura, TV-ESCOLA-SEED-MEC, Rio de Janeiro, n. 11, p. 03-15, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171215Temaspolemicos.pdf>>. Acesso: em jun. 2008.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler...** o que eu faço? Brasília: MEC/Cefiel, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, S. A. S.; OLIVEIRA, L. R. Constituição do leitor: análise dos eventos de leitura no curso de pedagogia da Unicamp. **Leitura:** teoria e prática, Campinas: ALB, ano 22, n. 42, mar. 2004 – Campinas, São Paulo: ALB: São Paulo: Global, p, 19-32, 2004.

LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A leitura em crise na escola:** alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 37-62.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; São Paulo: EDUSP, 1988, p.143-189.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. M. **De carta em carta.** São Paulo: Moderna, 2002.

MARINHO, M. ; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, G. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos Gráficos e funcionais”. In:_____ **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 1999, p. 33-48.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MATENCIO, M.L.M. **Leitura, produção de textos e a escola.** Reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras / Autores Associados, 1994.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

PÉRES GÓMEZ, A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Codex, 1992, p. 77-91.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

POSSENTI, S. Existe a leitura errada? **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, jul./ago. 2001.

_____. A Leitura errada existe. 12/1990. **Leitura: teoria e prática**, Campinas: ALB, ano 9, n. 15, p. 12-16, jun. 1990.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 32-38.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DINÂMICOS. Disponível em:
<www.projetospedagogicosdinamicos.kit.net>. Acesso em: 20 de fev. 2010.

QUEIRÓS, B. C. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH, F. (Org.). **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores**. São Paulo: Gente, 1997, p. 25-46.

RAMIRES, V. Leitura e produção escrita de universitários. **Leitura: teoria e prática**, Campinas: ALB, ano 20, n. 38, p. 37-51, dez. 2001.

ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: FTD, 1998.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, C. L. F. **A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão e proposta**. 2000. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna**. 1999. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROJO, R. H. R. **Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: letramentos possíveis**. Belo Horizonte, MG: Autêntica/CEALE, 2007 (Capítulo de livro no prelo). Mimeo.

_____. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Letramento, Educação e Sociedade).

_____. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista da ANPOLL**, São Paulo: USP/Humanitas, v. 11, p. 235-262, 2001.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP/Rede do Saber, 2004 (Texto de circulação restrita). Mimeo.

_____. Leitura e Redação: proposta de metodologia integrada de ensino a partir de diagnóstico de dificuldades, 12/1984., Científico Nacional. In: RELÊ: CONGRESSO DE REDAÇÃO E LEITURA, 1., 1984, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n.], 1984. p. 285-290.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico**. São Paulo: SEE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau**. 4.ed. São Paulo: SEE/CENP, 1992.

SILVA, S. B. B. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura**. 2003. 161 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 5.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

_____. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-39.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>>. Acesso em: 8 mar. 2010.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Letrar é mais que Alfabetizar:** entrevista com a autora para o Jornal do Brasil em 26/11/2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura:** relações, dimensões e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., 1995, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1995, p. 05-16.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº especial sobre alfabetização, n. 52, fev. 1985, p. 01-18.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

TARDELLI, G. M. P. **Historias de leitura**: a formação do professor leitor. 1997. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. **Historias de leitura de professores**: a convivência entre diferentes cânones de leitura. 2003. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2004. (Questões da Nossa Época, v. 47).

TIOZZO, A. A. **A consciência do professor**: uma leitura a partir da abordagem histórico-cultural. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VANZELLA, L. C. G. **Projeto de incentivo a leitura**: uma experiência de formação do professor alfabetizador. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VÓVIO, C. L. e SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B. e MATENCIO, M. de L. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica: José Cipolla Netto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

anexos

ANEXO 1 : “Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização”, de Magda Soares.

ANEXO 2 : “O homem que não sabia ler”, de Ricardo Azevedo.

ANEXO 3 : “Foram muitos, os professores”, de Bartolomeu Campos de Queirós.

o que é letramento e alfabetização

Copyright © 1998 by Magda Soares

PROJETO GRÁFICO
Cristiane Linhares

CAPA
Mirella Spinelli
Rejane Dias
(Sobre o quadro "As Meninas" de Renoir)

COORDENAÇÃO
CEALE/FaE - UFMG

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA
Clarice Maia Scotti

REVISÃO
Luiz Prazeres
Rosa Maria Drumond Costa
Ana Carolina Lins Brandão

EDITORA RESPONSÁVEL
Rejane Dias

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida,
seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia
xerográfica sem a autorização prévia da editora.

AUTÊNTICA EDITORA LTDA.

Rua Aimorés, 981, 8º andar. Funcionário
30140-071. Belo Horizonte. MG
Tel: (55 31) 3222 68 19
TELEVENDAS: 0800 283 13 22
www.autenticaeditora.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro)

Soares, Magda.
Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares. – 3. ed. –
Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.
128p.
ISBN 978-85-86583-16-2
1. Alfabetização. 2. Leitura. 3. Escrita. I. Título.
56761 CDU-372.4

Sumário

APRESENTAÇÃO	09
Letramento em verbete	13
O QUE É LETRAMENTO?	
Letramento em texto didático	27
O QUE É LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	
Letramento em ensaio	61
LETRAMENTO: COMO DEFINIR, COMO AVALIAR, COMO MEDIR	

TEXTO DIDÁTICO

LETRAMENTO EM TEXTO DIDÁTICO:

O QUE É LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Texto produzido por solicitação do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Ensino - CAPE - da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, para ser utilizado como material didático em seminários de atualização de professores.

Neste texto, vamos discutir conceitos e, portanto, palavras, ou, se quiserem, vamos discutir palavras e, portanto, conceitos: os conceitos *alfabetização* e *letramento*, as palavras *alfabetização* e *letramento*.

Em um primeiro momento, gostaria de fazer um “passeio” pelo campo semântico em que se inserem essas palavras, esses conceitos. São palavras de uso comum, conhecidas, exceto talvez *letramento*, palavra ainda desconhecida ou mal entendida, ou ainda não plenamente compreendida pela maioria das pessoas, porque é palavra que entrou na nossa língua há muito pouco tempo.

ALFABETIZAÇÃO

ALFABETIZAR

ALFABETIZADO

ANALFABETISMO

ANALFABETO

LETRAMENTO

LETRAMENTO

ILETRADO

ALFABETISMO

Não precisamos definir essas palavras, porque estamos familiarizados com elas, talvez com exceção apenas da palavra *letramento*. Mas vou me deter nelas para conduzir nossa reflexão em direção ao sentido de *letramento*.

Vejamos as definições que aparecem no dicionário Aurélio:

ANALFABETISMO: estado ou condição de analfabeto

a(n) + alfabet + ismo

a-: prefixo grego
(acrescenta-se um **-n-**
quando a palavra a que
é adicionado começa
com vogal)
indica:
privação, falta de
Exemplos:
acéfalo:
sem cabeça, sem cérebro
amoral:
privado de moral

-ismo: sufixo
indica:
*modo de proceder,
de pensar*
Exemplos:
heroísmo:
procedimento de herói
servilismo:
procedimento servil

ANALFABETO: que não conhece o alfabeto,
que não sabe ler e escrever

a(n) + alfabeto

Nas palavras *analfabetismo* e *analfabeto* aparece o prefixo **a(n)-**:

Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever.

(Ao pé da letra, significa aquele que não sabe nem o *alfa*, nem o *beta* – *alfa* e *beta* são as primeiras letras do alfabeto grego; em outras palavras: aquele que não sabe o *bê-a-bá*.)

Em **analfabetismo**, aparece ainda o sufixo **-ismo**: a palavra significa um *modo de proceder como analfabeto*, ou seja: analfabetismo é um *estado*, uma *condição*, o modo de proceder daquele que é analfabeto.

ALFABETIZAR: ensinar a ler e a escrever

alfabet + izar

-izar: sufixo
indica:
tornar, fazer com que
Exemplos:
suavizar: tornar suave
industrializar:
tornar industrial

Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

ALFABETIZAÇÃO: ação de alfabetizar

Alfabet + iza(r) + ção

-ção: sufixo que forma
substantivos
indica: *ação*
Exemplos:
traição: ação de trair
nomeação:
ação de nomear

Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”.

Causa estranheza o uso dessa palavra “alfabeto”, na expressão “tornar alfabeto”. É que dispomos da palavra *analfabeto*, mas não temos o contrário dela: temos a palavra negativa, mas não temos a palavra positiva.

É no campo semântico dessas palavras que conhecemos bem – *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetização*, *alfabetizar* – que surge a palavra *letramento*. Como surgiu essa palavra e o que ela quer dizer?

LETRAMENTO?

Conhecemos as palavras *letrado* e *iletrado*:

LETRADO: versado em letras, erudito

ILETRADO: que não tem conhecimentos literários

uma pessoa letrada = uma pessoa erudita, versada em letras (letras significando literatura, línguas);

uma pessoa iletrada = uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; analfabeta, ou quase analfabeta.

O sentido que temos atribuído aos adjetivos *letrado* e *iletrado* não está relacionado com o sentido da palavra *letramento*.

A palavra *letramento* ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez.

Parece que a palavra *letramento* apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. [Consulte o rodapé, se quiser a referência completa.]¹ Na página 7, a autora diz o seguinte:

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do *letramento*, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (grifo meu)

¹ KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos)

A palavra *letramento* não é, como se vê, definida pela autora e, depois dessa referência, é usada várias vezes no livro; foi, provavelmente, essa a primeira vez que a palavra *letramento* apareceu na língua portuguesa – 1986.

LEIA SE QUISER:

É interessante verificar que a palavra *letramento* aparece há um século atrás, no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra *antiga* ou *antiquada*, palavra fora de uso, e com um sentido que não é o que a palavra *letramento* tem hoje; segundo o Dicionário Caldas Aulete, *letramento* significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo *letrar*, que significava o que hoje chamamos de *soletrar*. Estamos, pois, diante do caso de uma palavra que “morreu” e “ressuscitou” em 1986... É este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente vivo, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo.

Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra *letramento* aparece em 1988, no livro que, pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação, dedica páginas à definição de *letramento* e busca distinguir *letramento* de *alfabetização*: é o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos. [Consulte o rodapé, se quiser a referência completa.]²

Mais recentemente, a palavra tornou-se bastante corrente, aparecendo até mesmo em título de livros, por exemplo: *Os significados do letramento*, coletânea de textos organizada por Ângela Kleiman, livro de 1995; *Alfabetização e letramento*, da mesma Leda Verdiani Tfouni, anteriormente mencionada, livro também de 1995. [Consulte o rodapé, se quiser as referências completas.]³

² TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas).

³ KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa época).

Na busca de esclarecer o que seja *letramento*, talvez seja interessante refletirmos sobre o seguinte: vivemos séculos sem precisar da palavra *letramento*; a partir dos anos 80, começamos a precisar dessa palavra, inventamos essa palavra – por quê, para quê?

Por que aparecem palavras novas na língua?

Resposta

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova idéia, um novo fato, um novo objeto surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir.

Um exemplo

Hoje em dia se usa com muita frequência a palavra *globalização*, abrimos o jornal e lá está a palavra *globalização*; poucos anos atrás, ninguém usava essa palavra, não no sentido com que a estamos usando atualmente. Por que surgiu a palavra *globalização*? Porque surgiu um fenômeno novo na economia mundial e foi preciso dar um nome a esse fenômeno novo – surge assim a palavra nova.

VEJA OUTROS EXEMPLOS, SE QUISER:

Um exemplo mais familiar de surgimento de uma nova palavra é o caso da palavra *televisão*, que foi introduzida na língua nos anos 50, época em que apareceu esse novo meio de comunicação e foi preciso dar um nome a ele. Outros exemplos são as palavras ligadas ao uso do computador: há uma série de palavras que estão

entrando na língua, por exemplo, *micreiro*, que designa a pessoa usuária do microcomputador, *internauta*, ou seja, a pessoa que “navega” na Internet, e ainda a introdução, no nosso vocabulário cotidiano, de palavras da área da informática, como *acessar*, significando estabelecer contato, e *deletar*, que vem substituindo a palavra apagar.

Portanto: o termo *letramento* surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos

dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.

Três perguntas precisam agora ser respondidas:

Qual é o significado dessa palavra *letramento*?

Por que surgiu essa nova palavra, *letramento*?

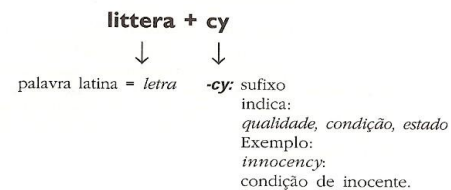
Onde fomos buscar essa nova palavra, *letramento*?

Começemos por responder à última pergunta.

ONDE FOMOS BUSCAR A PALAVRA LETRAMENTO?

Na verdade, a palavra *letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*; os dicionários definem assim essa palavra:

LITERACY: the condition of being literate



Traduzindo a definição acima, *literacy* é “a condição de ser letrado” – dando à palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português. [Recorra à página 32, se precisar recordar qual é esse sentido.] Em inglês, o sentido de *literate* é:

LITERATE: educated; especially able to read and write

educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

O adjetivo *letrado*, e seu feminino *letrada* serão usados no restante deste texto com um significado que não é o que têm (por enquanto) nos dicionários: serão usados para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. Serão usados também os adjetivos *iletrado/iletrada* como seus antônimos.

Estado ou *condição*: essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre *analfabeto*, *alfabetizado* e *letrado*; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

SE DESEJAR LER PESQUISAS QUE EXPLORAM ESSA HIPÓTESE:

O livro de Leda Verdiani Tfouni já citado, <i>Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso</i> relata pesquisa baseada nessa hipótese; uma pesquisa clássica nessa área é a do psicólogo russo	Lúria, relatada no livro desse autor traduzido para o português como <i>Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais</i> , São Paulo: Ícone, 1990.
---	---

Tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizaram a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário.

SE QUISER LER UM POUCO MAIS SOBRE ISSO:

Mary Kato, no livro já citado, <i>No mundo da escrita</i> , trata dessa questão no capítulo 1: leia, particularmente, a intro-	dução do capítulo, páginas 10 a 12, e o item "A fala pré-letramento e pós-letramento", páginas 22-23.
--	---

Enfim: a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Tentamos responder, até aqui, a uma das três perguntas da página 35:

RESPONDIDA?		
Qual é o significado dessa palavra <i>letramento</i> ?	Por que surgiu essa nova palavra, <i>letramento</i> ?	Onde fomos buscar essa nova palavra, <i>letramento</i> ?

Busquemos, agora, a resposta à primeira pergunta.

FINALMENTE, UMA DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO

Chegamos finalmente à palavra e ao conceito *letramento*:



Portanto: *letramento* é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”.

LETRAMENTO

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita

O estado ou condição que adquire

**um grupo social
ou um indivíduo**

como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais

Observação importante: *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

O EXEMPLO ABAIXO PODE TORNAR MAIS CLARA ESSA DIFERENÇA; LEIA-O, SE JULGAR NECESSÁRIO.

Grupos indígenas são sociedades ágrafas, isto é, sociedades sem escrita [observe, na palavra <i>ágrafa</i>, a presença do prefixo grego a-, já discutido: <i>a-grafa</i> = sem grafia, sem escrita]. Alfabetizar índios significa dar a eles acesso à tecnologia de leitura e de escrita, o que os tornará <i>alfabetizados</i>, mas não <i>letrados</i>. Introduzir no grupo práticas	sociais de leitura e de escrita (a leitura de livros, a escrita de cartas, o registro por escrito de sua cultura, a troca documentada em recibos, a sinalização de habitações, caminhos e locais com palavras e frases, etc.) significa mudar seu estado ou condição: ele passa a ser um grupo diferente nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico.
--	---

Retomemos a grande diferença entre *alfabetização* e *letramento*, entre *alfabetizado* e *letrado* [se necessário, reveja as pp.36, 38]: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele

indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

LETRAMENTO DEFINIDO NUM POEMA

Uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o em um poema; a tradução do poema, com as necessárias adaptações, é a seguinte [para a referência do livro em que o poema foi publicado, na língua original, veja o rodapé]:⁴

⁴ McLAUGHLIN, M. & VOGT, M.E. *Portfolios in Teacher Education*. Newark, DE: International Reading Association, 1996.

O QUE É LETRAMENTO?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

Se você deseja uma explicação do poema, leia esta página e a página seguinte; se julga desnecessária essa explicação, passe logo à página 44.

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão, É leitura à luz de vela Ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV, e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo.

Letramento não é alfabetização: esta é que é um processo de “pendurar” sons em letras (“ganchos”); costuma ser um processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas linguísticas (“um martelo quebrando blocos de gramática”).

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem.

Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.

É uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos, sem deixar sua cama, é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções, guias, e orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser.

Letramento é usar a leitura para seguir instruções (a receita de biscoito), para apoiar à memória (a lista daquilo que devo comprar), para a comunicação com quem está distante ou ausente (o recado, o bilhete, o telegrama).

Letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos.

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito), para receber instruções (para encontrar um tesouro... para montar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido.

Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.

O poema mostra que letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

LEIA SE QUISER:

Há uma palavra que talvez seria mais adequada para designar esse *estado* ou *condição* que estamos denominando *letramento*: a

Alfabetismo = estado ou qualidade de alfabetizado

De uma forma sintética, é o mesmo sentido de *letramento*. *Alfabetismo* teria a vantagem de apresentar-se como o antônimo de *analfabetismo* que, como vimos (página 30), é o “estado ou condição de analfabeto”. Mas é a palavra *letramento* que se vem impondo, na área dos estudos sobre a leitura e a escrita.

palavra *alfabetismo*. Ao contrário de *letramento*, é uma palavra dicionarizada, com a seguinte definição no Dicionário Aurélio:

Uma curiosidade: em Portugal, tem-se usado a palavra *literacia*, não se conhece a palavra *letramento* – *literacia* é uma transposição muito mais próxima da palavra *literacy*, do inglês. [Se quiser um exemplo do uso da palavra *literacia* na literatura educacional portuguesa, leia o rodapé!]⁵

Tentamos responder, até agora, a duas das três perguntas da página 35:

⁵ Antônio Nóvoa, um conhecido autor português de obras na área da Educação, afirma, ao prefaciar uma obra recente (*Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*, de Justino Pereira de Magalhães, 1994):

“Portugal vai fechar o século XX com níveis intoleráveis de analfabetismo (talvez da ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de literacia, entendida aqui como a utilização social da competência alfabética.” (grifos meus). A citação faz mais que comprovar o uso da palavra *literacia* em Portugal: se pensarmos na situação brasileira, concluiremos que também nós fecharemos o século XX na mesma situação – com níveis intoleráveis de analfabetismo e níveis baixíssimos de letramento, ou literacia, ou alfabetismo.

RESPONDIDA?

Qual é o significado dessa palavra *letramento*?

RESPONDIDA?

Por que surgiu essa nova palavra, *letramento*?

Onde fomos buscar essa nova palavra, *letramento*?

Qual é a resposta para a última pergunta?

POR QUE SURTIU A PALAVRA LETRAMENTO?

A palavra analfabetismo nos é familiar, usamos essa palavra há séculos, ela já está presente em textos do tempo em que éramos Colônia de Portugal. É um fenômeno interessante: usamos, há séculos, o substantivo que nega (recorde a análise da palavra *analfabetismo* na página 30: a(n) + alfabetismo = privação de alfabetismo), e não sentíamos necessidade do substantivo que afirmasse: *alfabetismo* ou *letramento*. Por que só agora, no fim do século XX, a palavra *letramento* tornou-se necessária?

Como já foi dito anteriormente [recorde o item “Por que aparecem palavras novas na língua?” Página 34], palavras novas aparecem quando novas ideias ou novos fenômenos surgem. Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do *estado ou condição de analfabeto* nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: *analfabetismo*.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não

necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*.

LEIA SE QUISER:

Também na língua inglesa, a palavra que nega – *illiteracy* – foi usada muito antes que a que afirma – *literacy*: desde o século XVII os dicionários de língua inglesa registram a palavra *illiteracy*, enquanto só no final do século XIX passam a registrar

literacy. Isso quer dizer que o fenômeno que se evidenciou entre nós neste fim do século XX, exigindo a palavra *letramento*, já se evidenciara nos Estados Unidos e na Inglaterra no final do século XIX... estamos atrasados em “apenas” um século...

Estarão agora respondidas as três perguntas da página 35?

RESPONDIDA?	RESPONDIDA?	RESPONDIDA?
Qual é o significado dessa palavra <i>letramento</i> ?	Por que surgiu essa nova palavra, <i>letramento</i> ?	Onde fomos buscar essa nova palavra, <i>letramento</i> ?

Compreendido o que é *letramento*, por que surgiu a palavra *letramento*, qual a origem da palavra *letramento*, pode-se voltar à diferença entre *letramento* e *alfabetização*:

ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever

LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas *cultiva* e *exerce* as práticas sociais que usam a escrita

cultiva = dedica-se a atividades de leitura e escrita
exerce = responde às demandas sociais de leitura e escrita

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*.

LEIA, SE QUISER APROFUNDAR-SE NAS DIFERENÇAS ENTRE “ALFABETIZADO” E “LETRADO”:

Um adulto pode ser *analfabeto e letrado*: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da língua escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, e usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É *analfabeto*, mas é, de certa forma, *letrado*, ou tem um certo nível de letramento. Uma criança pode ainda *não ser alfabetizada*, mas *ser letrada*: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, *cultiva* e *exerce* práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, *letrada*, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode *ser alfabetizada* e *não ser letrada*: sabe ler e escrever, mas não *cultiva* nem *exerce* práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*.

Alfabetizado e/ou letrado – uma nova pergunta se impõe:

Como diferenciar o apenas alfabetizado do letrado?

É difícil a resposta a essa pergunta, porque *letramento* envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, cada um deles muito complexo, pois constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos:

Ler

É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura?

Escrever

É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa

pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita?

Conclui-se que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.

LETRAMENTO É UMA PALAVRA PLURAL? LEIA SE QUISER:

Na literatura educacional e linguística em língua inglesa, a palavra <i>literacy</i> vem sendo frequentemente usada no plural – <i>literacies</i> ,	o que evidencia o reconhecimento de que há diferentes tipos e níveis de <i>literacy</i> . Deveríamos talvez usar <i>letramento</i> no plural – <i>letramentos</i> ?
---	---

analfabeto e alfabetizado, alfabetizado e letrado: conceitos imprecisos

Eleições de 1996. O jornal *Folha de São Paulo*, em 19 de julho de 1996, publica a seguinte notícia:

BAURU

Candidaturas são impugnadas após teste de alfabetização

da Agência Folha, em Bauru

O juiz eleitoral de Itapetininga Jairo Sampaio Incane Filho, 38, impugnou 20 dos 80 candidatos a prefeito e vereador das cidades de Itapetininga, Sarapuí e Alambari, na região de Sorocaba (87 km a oeste de São Paulo).

A impugnação foi motivada pelo fato de os candidatos terem sido reprovados em um teste de alfabetização realizado pelo juiz, no Fórum de Itapetininga.

Incane Filho disse que fez o teste com base na exigência con-

tida na Lei Complementar nº 64/90, de 1992, do TRE (Tribunal Regional Eleitoral), que proíbe analfabetos de serem candidatos a cargos eletivos.

O juiz afirmou que convocou os 80 candidatos que disseram ter 1º grau incompleto e mostraram dificuldades no preenchimento dos documentos para o registro de suas candidaturas.

Os testes com os candidatos foram feitos individualmente. Seus nomes são mantidos em sigilo. "Pedi a todos que lessem e interpretassem um texto de um

jornal infantil. Em seguida, pedi que cada um redigisse um texto, expondo sua lógica", disse.

Segundo Incane Filho, erros gramaticais não foram levados em conta. "Apenas observei se o candidato tem condições de entender um texto, pois uma vez eleito, ele vai ter de trabalhar com leis e documentos."

A assessoria de imprensa do TRE informou que o tribunal transmitiu uma recomendação aos juízes para que "em caso de dúvida", façam "um teste de alfabetização" nos candidatos.

Baseado numa lei que "proíbe *analfabetos* de serem candidatos a cargos eletivos", o juiz submeteu candidatos a prefeito e a vereador a "um teste de *alfabetização*".

Que razões levaram o juiz a supor que 80 candidatos eram *analfabetos*?

Duas razões:

- 1ª) tinham 1º grau incompleto;
- 2ª) mostraram dificuldades no preenchimento dos documentos para o registro de suas candidaturas.

Portanto: para o juiz, um *alfabetizado* seria alguém que tivesse o 1º grau completo e preenchesse formulários sem dificuldades.

No entanto, o juiz admitiu que, embora não tendo o 1º grau completo e revelando dificuldades para preencher documentos de registro de candidatura, o candidato a prefeito ou vereador poderia ser considerado *alfabetizado*:

Segundo o juiz, que comportamentos o candidato deveria demonstrar, para não ser considerado analfabeto?

O candidato deveria:

- Ler e interpretar um texto;
- redigir um texto sobre o texto lido.

O juiz definiu ainda o nível do texto que o candidato deveria ser capaz de interpretar e o critério de correção das respostas do candidato:

Segundo o juiz, o candidato deveria ser capaz de ler e interpretar que tipo de texto?

- texto de um jornal infantil.

Segundo o juiz, com que critérios os resultados do candidato deveriam ser avaliados?

- não levar em conta erros gramaticais;
- verificar se o candidato tinha entendido o texto.

O juiz admitiu, pois, que um candidato a prefeito ou a vereador poderia não ter o 1º grau completo, poderia enfrentar dificuldades para preencher documentos, mas deveria ser capaz de ler e interpretar um texto de jornal infantil, e de redigir um texto sobre o que lera, mesmo cometendo erros gramaticais; e justificou esses critérios:

Por que o juiz considerou que ser capaz de entender um texto era o critério adequado para avaliar se o candidato a prefeito ou vereador poderia ser considerado alfabetizado?

- Porque, se eleito, ele teria de trabalhar com leis e documentos (que deveria saber ler e interpretar).

O juiz mostrou ter dois conceitos de alfabetização: um *conceito genérico*, aplicável a qualquer pessoa – ter o 1º grau completo e ser capaz de preencher documentos, sem dificuldades; um *conceito específico*, aplicável a pessoas que exercem a função de prefeito ou vereador – ser capaz de ler e interpretar textos legais e documentos oficiais.

TALVEZ VOCÊ QUEIRA REFLETIR UM POUCO MAIS SOBRE ESSE EPISÓDIO:

- A alfabetização que o juiz considera necessária a prefeitos e vereadores estará sendo avaliada num teste que mede a capacidade de ler e interpretar um texto de *jornal infantil*?
- Fica claro que, para o juiz, as práticas sociais que envolvem a língua escrita necessárias a prefeitos e vereadores são as de leitura de textos legais e documentos oficiais – é esta uma concepção adequada?
- Será que se pode concordar que o nível de alfabetização de um indivíduo deve ser definido pelas exigências das práticas sociais específicas que ele precisa ter com a escrita, segundo sua inserção no mundo do trabalho?
- Pense: o juiz procura avaliar o nível de *alfabetização* ou o nível de *letramento* dos candidatos?

Mas continuemos, porque o episódio não termina aí. Cerca de vinte dias depois, em 7 de agosto, o mesmo jornal *Folha de São Paulo* publica a seguinte notícia:

ALFABETIZAÇÃO TRE aprova candidatura de reprovados em teste

da Reportagem Local

O plenário do Tribunal Regional Eleitoral aprovou ontem a candidatura de 30 políticos que foram reprovados em um teste de alfabetização aplicado pelo juiz eleitoral de Itapetininga, Jairo Sampaio Incane Filho, 38.

O juiz havia impugnado as candidaturas de políticos das cidades de Itapetininga, Sarapuí e Alambari, todas na região de Sorocaba (87 km a oeste de São Paulo). Eles tiveram que ler o texto de um suplemento infantil de um jornal e escrever algo sobre o que leram.

Incane Filho convocou para esse teste 80 candidatos que afirmaram não ter o primeiro grau completo. Os testes se basearam na lei complementar nº 64/90, de 1992, que proíbe analfabetos de serem candidatos a cargos eletivos.

O TRE reformou a sentença do juiz, considerando que os candidatos tinham “rudimentos” da alfabetização e que, portanto, não poderiam ser considerados analfabetos. Para chegar a essa conclusão, os juízes utilizaram a definição do dicionário Aurélio para a palavra “analfabeto”.

O TRE deverá julgar hoje outros onze recursos apresentados pelos candidatos impugnados daquelas cidades. A aplicação de testes de alfabetização é uma orientação do próprio TRE a todos os juízes eleitorais do Estado.

Entre os candidatos impugnados pelo juiz Incane Filho, havia um ex-prefeito e seis vereadores. José Luiz Holtz (PSDB), ex-prefeito de Sarapuí, considerou a decisão do juiz de Itapetininga “um absurdo”. Seu candidato a vice também foi impugnado.

Segundo o juiz Incane Filho, o teste que aplicou não levou em consideração os erros gramaticais, mas apenas a capacidade dos candidatos de entender um texto.

“Depois de eleitos, eles terão de trabalhar com leis e documentos”, afirmou o juiz.

O Tribunal Regional Eleitoral – TRE – foi contrário ao conceito de alfabetização do juiz, considerando que os candidatos reprovados não eram analfabetos porque tinham “rudimentos da alfabetização”:

Qual o critério do TRE para considerar que os candidatos não eram analfabetos?

A definição do dicionário Aurélio para a palavra “analfabeto”.

Recorde a definição de *analfabeto* do dicionário Aurélio (página 30):

ANALFABETO: que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever

Portanto: o TRE considerou que os candidatos sabiam ler e escrever (já que tinham alguma ou algumas séries do 1º grau e, embora com dificuldades, enfrentaram os documentos de registro da candidatura) e, assim, não eram analfabetos.

O juiz eleitoral e o TRE mostraram ter conceitos diferentes de *alfabetização*: o juiz eleitoral avaliava antes o *letramento* que a *alfabetização* dos candidatos – embora desconhecesse o conceito de *letramento*, preocupava-se com as práticas sociais de leitura e escrita que eles deveriam ter; o TRE avaliou apenas a *alfabetização* dos candidatos, porque se satisfazia com os “rudimentos” de leitura e escrita que tinham, desconhecendo seu nível de *letramento*, pois não considerou suas habilidades de usar a leitura e a escrita.

Esse episódio evidencia:

- a imprecisão do conceito de *alfabetização* – pessoas ou grupos têm conceitos diferentes, o conceito varia de acordo com a situação, com o contexto;
- o fenômeno do *letramento* ainda é pouco percebido em nossa sociedade.

Analfabeto-alfabetizado, letrado-iletrado:
variações segundo as condições sociais e históricas

Um bom exemplo da variação do conceito de *alfabetização* ao longo do tempo e da dependência entre o fenômeno do *letramento* e as condições culturais e sociais é a comparação entre os critérios que foram no passado utilizados e os que hoje são utilizados para definir quem é analfabeto ou quem é alfabetizado nos recenseamentos da população brasileira.

Até a década de 40, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho.

A partir dos anos 40, o formulário do Censo passou a usar uma outra pergunta: *sabe ler e escrever um bilhete simples?* Apesar da impropriedade da pergunta [se quiser saber por quê, leia o quadro a seguir], ela já expressa um critério para definir quem é alfabetizado ou analfabeto que avança em relação ao critério de apenas saber escrever o nome: definir como analfabeto aquele que não sabe *ler e escrever um bilhete simples* indica já uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproxima-se, pois, do conceito de *letramento*, e revela uma outra expectativa com relação ao *alfabetizado* – uma expectativa de que seja também *letrado*.

A IMPROPRIEDADE DA PERGUNTA DO CENSO – LEIA SE QUISER:

Refleta sobre as seguintes questões:

- Quais podem ser as atitudes dos indivíduos diante da pergunta “Você sabe ler e escrever um bilhete simples?” A pessoa pode dizer que sim, por envergonhar-se de dizer que não; ou pode dizer que não, por temer que lhe apresentem um “bilhete simples” e lhe peçam para lê-lo... Pode-se confiar nas respostas a essa pergunta?
- Um outro problema: em cada domicílio, um indivíduo responde por todos que ali habitam, ou seja, um indivíduo avalia a habilidade de todos os outros de “ler e escrever um bilhete simples”; pode-se confiar nessa avaliação?

- Ainda um terceiro problema: o que é “um bilhete simples”? é um bilhete com poucas palavras? com apenas duas ou três linhas? com apenas orações simples, ou coordenadas, sem subordinadas? com apenas palavras de uso comum?
 - Mais um problema: saber “ler e escrever um bilhete simples” é ser apenas *alfabetizado*? ou é já ter um certo nível de *letramento*?
 - Finalmente: nas atuais condições da sociedade brasileira, basta saber “ler e escrever um bilhete simples” para ser considerado alfabetizado? ou para ser considerado *letrado*?
- Conclua: que interpretação pode-se dar aos índices de analfabetismo da população brasileira definidos pelo Censo?

A mudança de critério para a avaliação dos índices de analfabetismo no Brasil revela mudanças históricas, sociais, culturais. A comparação dos critérios utilizados aqui com os utilizados em países do Primeiro Mundo pode ser esclarecedora.

ANALFABETISMO NO PRIMEIRO MUNDO?

É surpreendente quando os jornais noticiam a preocupação com altos níveis de “analfabetismo” em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra; surpreendente porque: como podem ter altos níveis de analfabetismo países em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e, portanto, praticamente *toda* a população conclui o ensino fundamental (que, nos países citados, tem duração maior que a do nosso ensino fundamental – 10 anos

nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra). É que, quando a nossa mídia traduz para o português a preocupação desses países, traduz *illiteracy* (inglês) e *illettrisme* (francês) por *analfabetismo*. Na verdade, não existe *analfabetismo* nesses países, isto é, o número de pessoas que não sabem ler ou escrever aproxima-se de zero; a preocupação, pois, não é com os níveis de *analfabetismo*, mas com os níveis de *letramento*, com a dificuldade que adultos e jovens revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita: sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego – os níveis de *letramento* é que são baixos.

QUER SABER COMO SE AVALIA O NÍVEL DE LETRAMENTO DA POPULAÇÃO?

Na segunda metade dos anos 80, realizou-se, nos Estados Unidos, uma pesquisa para definir o nível de *literacy* de jovens adultos americanos; o instrumento por meio do qual esse nível foi avaliado evidencia o que se considera ser, nesse país, *literate* ou *illiterate*. O teste incluiu questões para avaliar a capacidade de interpretar

e usar informações de vários tipos de texto – editorial de jornal, notícias, poemas – e questões para avaliar a habilidade de extrair corretamente informações de quadros de horário, de mapas, de tabelas. Obviamente, não se avaliava o nível de alfabetização dos jovens e adultos...

No Brasil, há já algumas poucas pesquisas que procuram avaliar o nível de *letramento* de jovens e adultos; a tendência tem sido considerar como *alfabetizado* (o termo mais adequado seria *letrado*) o indivíduo que tenha pelo menos completado a 4ª série do ensino fundamental, com base no pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais. Quando se calcula o analfabetismo no Brasil com base nesse critério, o índice cresce assustadoramente...

CONDIÇÕES PARA O LETRAMENTO

Termos despertado para o fenômeno do *letramento* – estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

No entanto, infere-se, de tudo que foi dito, que o nível de *letramento* de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, **condições para o letramento**.

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos damos conta da necessidade de *letramento* quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e

bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

EIS DOIS EXEMPLOS – LEIA-OS SE QUISER COMPROVAÇÃO DESSAS AFIRMAÇÕES:

Lembre-se do Mobral: pesquisas mostraram que pessoas alfabetizadas por esse movimento estavam, um ano depois, “desalfabetizadas”: tinham aprendido a ler e a escrever, mas, por impossibilidade de uso da leitura e da escrita, por ausência, em seu meio, de demandas de leitura e escrita, por falta de acesso a material impresso, tinham perdido a habilidade de ler e escrever. Tinham sido alfabetizadas, mas não lhes foi possibilitado tornarem-se letradas.

O contrário aconteceu, por exemplo, em Cuba: quando houve ali a revolução e independência, no início dos anos 60, fez-se no país uma campanha de alfabetização intensa, que realmente alfabetizou toda a população em pouco tempo; mas não se fez só isso, produziram-se materiais de leitura que eram levados aos mais longínquos rincões do país, qualquer pequena povoação recebia livros para dar continuidade à campanha de alfabetização. O povo cubano tornou-se *alfabetizado e letrado*.

LETRAMENTO E ESCOLA, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- Quais as consequências de tudo isso para a escola?
- Para a educação de jovens e adultos?
- O que significa alfabetizar?
- O que significa “letrar”?
- Quais as diferenças entre alfabetizar e “letrar”?
- Como alfabetizar “letrando”?
- Quando se pode dizer que uma criança ou um adulto estão *alfabetizados*? Quando se pode dizer que estão *letrados*?
- Quais são as condições para que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente tenha sentido, uso e função para as pessoas?

o homem que não sabia ler

*Com lápis, caneta, papel, você consegue se
comunicar com qualquer pessoa? Sorte sua!
Porque nem todos conseguem.*
.....



O homem que não sabia ler

Um menino andando na rua encontrou um homem sentado na calçada.

O menino voltava da escola. O homem descansava depois de um dia duro de trabalho.

– Moço, que horas são? – perguntou o menino.

O homem disse que não tinha relógio e, para falar a verdade, nem sabia ver as horas. O menino não entendeu. O homem explicou:

– Não sei pra que servem aquele ponteiro e aquele ponteirozinho. Eles giram, giram, giram, mas não consigo entender direito como a coisa funciona.

– Mas é tão fácil! – espantou-se o menino. – O ponteiro marca as horas e o ponteiro marca os minutos. Por exemplo: se o ponteiro está no dez e o ponteiro está no cinco, isso quer dizer que são dez horas e vinte e cinco minutos.

O sujeito balançou os ombros.

– Mas qual é o dez e qual é o cinco? Sempre me atrapalho com os números.

O homem tinha idade para ser pai do menino.

– O senhor não conhece os números?

– Nem os números, nem as letras.

– O senhor não sabe ler?

– Nem ler, nem escrever.

O menino espiou aquela pessoa sentada na calçada.

– Às vezes na rua – contou o homem – fico olhando as letras dos cartazes e perguntando o que será que elas dizem. Outras vezes, na banca, fico admirando as revistas e os jornais. Queria tanto poder ler as notícias; entender o que se passa no mundo; compreender as placas de rua; entender o que está escrito nas embalagens; ler os letreiros dos ônibus e saber para onde eles vão...

O homem suspirou.

– Às vezes sinto vergonha! – confessou ele. – Tenho que ficar perguntando tudo para todo mundo. Parece que estou sempre por fora. Queria tanto poder sentar debaixo de uma árvore, abrir um livro e ler uma história!

Um sujeito de capa passou apressado lendo jornal. No banco da praça, uma moça lia uma revistinha. Um rapaz estacionou a motocicleta e puxou um guia da mochila para saber onde ficava alguma rua.

– Não sou daqui – explicou o homem. – Minha cidade fica longe, depois da serra, pegando a rodovia, passando a outra serra e depois a outra, perto do mar. De ônibus dá mais ou menos três dias de viagem.

E seus olhos brilharam tristes.

– Agorinha mesmo estava lembrando de casa, minha mãe, meu pai, meus irmãos, o povo de lá...





O menino procurou um lugar para sentar.

– E você? – quis saber o homem, examinando o garoto. – Sabe escrever?

O menino estufou o peito:

– Já sou quase da terceira série!

O outro sorriu:

– Tenho uma noiva lá na minha terra. É que nem uma princesa. A coisa mais linda desse mundo. Um dia a gente vai casar...

O homem teve uma idéia. Pediu:

– Escreve uma carta pra mim?

Dizendo sim com a cabeça, o menino tirou um caderno e uma caneta esferográfica do fundo da mochila.

O homem endireitou o corpo. Pensou um pouco. O vento soprava morno. O homem contou que a cidade grande era cheia de fumaceira e carro buzinando. Contou que se sentia sozinho. Contou que às vezes tinha medo, que estava trabalhando muito, que ganhava pouco e que tudo na cidade era caro demais. Perguntou como iam o pai, a mãe e os irmãos. Perguntou da chuva. Perguntou se a vaca Lindóia já tinha dado cria. Perguntou se Jandira estava bem.

O menino escrevia e escrevia.

O homem continuou. Contou que alugava um quarto numa pensão, que morava com mais três e que pegava duas conduções para chegar no serviço. Prometeu que ia dar um jeito de conseguir juntar um dinheirinho. Terminou mandando dizer que estava morrendo de saudade e que, no fim do ano, se Deus ajudasse, pegava o ônibus e voltava para casa.

O menino escreveu tudo com letra caprichada, dobrou o papel e entregou ao homem.

A noite já tinha caído. O menino precisava ir embora.

Uma luz surgiu no céu sem ninguém perceber.

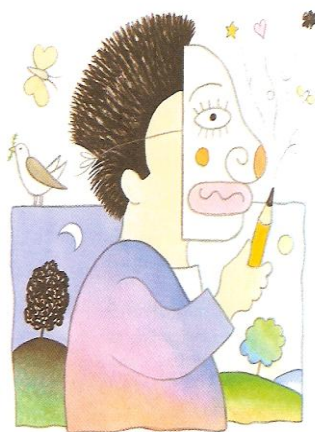
O homem apertou a mão do menino.



Se eu fosse aquilo

antologia

RICARDO AZEVEDO



1ª edição
4ª impressão

Ilustrações
DO AUTOR



DIRETOR EDITORIAL ADJUNTO
Fernando Paixão

EDITORA ADJUNTA
Carmen Lúcia Campos

EDITORA ASSISTENTE
Maria Elza M. Teixeira

SUPLEMENTO DE LEITURA
Profª Alda Beraldo

REVISÃO
Ivany Batista Picasso (coord.)
Luicy Caetano de Oliveira

ARTE
EDITORA DE ARTE
Suzana Laub

EDITOR DE ARTE ASSISTENTE
Antonio Paulos

PROJETO GRÁFICO
Silvia Massaro

ILUSTRAÇÕES
Ricardo Azevedo

EDITORACÃO ELETRÔNICA
Studio 3 Desenvolvimento Editorial
Claudemir Camargo

EDIÇÃO ELETRÔNICA DE IMAGENS
Cesar Wolf

Impressão e Acabamento:
LIS GRÁFICA E EDITORA LTDA.

ISBN 85 08 08386 6

2005

Todos os direitos reservados pela Editora Ática, 2003
Rua Barão de Iguape, 110 – CEP 01507-900
São Paulo SP
Tel.: (0_11) 3346-3000 - Fax: (0_11) 3277-4146
Internet: www.atica.com.br
www.aticaeducacional.com.br
e-mail: editorial@atica.com.br

foram muitos, os professores

ORGANIZADO POR FANNY ABRAMOVICH

MEU PROFESSOR INESQUECÍVEL

ANA MARIA MACHADO
BARTOLOMEU C. DE QUEIRÓS
FANNY ABRAMOVICH
IÇAMI TIBA
IGNÁCIO DE LOYOLA BRANDÃO
IVAN ANGELO
JEAN-CLAUDE BERNARDET
LYA LUFT
MARCOS REY
MARINA COLASANTI
WALCYR CARRASCO

Editora Gente

3ª EDIÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Meu professor inesquecível : ensinamentos e aprendizados contados por
alguns dos nossos melhores escritores / organização de Fanny
Abramovich. — São Paulo : Editora Gente, 1997.

Vários autores.

ISBN 85-7312-125-4

1. Escritores brasileiros 2. Memórias autobiográficas 3. Professores
I. Abramovich, Fanny. II. Título.

97-3036

CDD-869.98503

FORAM MUITOS, OS PROFESSORES

Bartolomeu Campos de Queirós

Minha mãe guardava com cuidados de sete chaves, sobre a cômoda do quarto, três cadernos. No primeiro, ela copiava receitas de amorosos doces: suspiros, amor-em-pedaços, baba-de-moça, casadinhos, e fazia olho-de-sogra de cor. No segundo caderno, ela anotava riscos de bordados, com nomes camuflados em pesares: ponto-atrás, ponto de sombra, ponto de cruz, ponto de cadeia, laçadas e nós. No terceiro, ela escondia longas poesias, boiando em sofrimentos: *A Louca d'Albano*, *Tédio*, *O Beijo do Papai*. Eu reparava seus cadernos, encardidos pelo tempo e pelo uso, admirava sua letra redonda e grande, com caneta de molhar, sem ainda desconfiar das palavras. Eu sabia do todo, sem suspeitar das partes. Durante muitas tardes, com o pensamento enfatiado de passado, ela passava as páginas, lentamente, espreitando as folhas vazias, como se cansada de escrever e de pouco exercer. Eram sempre as mesmas comidas, os mesmos pontos, a mesma poesia e muito por decidir.

Meu pai, junto ao rádio no alto da cristaleira e longe do meu alcance, protegia alguns poucos livros sobre homens célebres, com vidas prósperas sem precisar viajar de sol a sol. Aos pedaços ele lia os compêndios, escutando a *Voz do Brasil* ou o *Repórter Esso*. Eu apreciava seu silêncio, sem me

aventurar em perguntas ou demandas. De vez em quando ele interrompia a leitura e me acariciava com os olhos, me amando sem mãos, como se me desejando outros futuros diferentes do seu. Seu jeito me arranhava por não ser meu anseio me fazer herói ou mártir. Eu queria saber, mas sem perdê-lo. Lastimando a ausência de futuro, ele fechava o livro, reparava as horas e buscava o sono. Seu dia era pequeno para trabalhar por todos nós. E nos livros, eu percebia, estava escrito o já não mais possível a ele. Eu sabia irrealizável, sem querer nascer de novo.

Na pequena capela da praça morava uma imagem de sant'Ana. Minha irmã levava piedosos ramos de flores, colhidos na horta, e trocava pedidos balbuciados. Eu encarava a santa com seu livro aberto sobre os joelhos ensinando a Menina Maria. Eu espiava o livro de gesso, indagando o que a futura Mãe de Deus não sabia ainda. O que estava guardado em abençoado livro e que a Rainha desconhecia? Aproveitava as suspeitas e rezava por mim, pelas minhas desconfianças. Mesmo sabendo repetir o credo, o pai-nosso, a ave-maria, meu coração se aventurava a interrogar o Perfeito por me ofertar tanta incoerência para sobreviver.

Meu irmão, o mais velho, se debruçava sobre a mesa e examinava, enfatiado, seu livro de leitura. Passava horas soletrando, com desalento, seus afazeres. Os deveres lhe pareciam insossos, pois, constantemente, pedia a meu pai para “lhe tomar as lições”. Meu pai negava por não necessitar mais de lições. Já trabalhava e amava. Minha mãe, propensa a justificar fracassos, elogiava o esforço do filho maior, o suposto responsável pela família em caso de desgraça, mesmo reconhecendo não serem os livros o seu caminho. Eu invejava o lugar de meu irmão estudando os afluentes do Rio Amazonas, a rosa-dos-ventos, os pontos cardeais, as três caravelas. Eu sonhava rio, vento, direção e barco sem querer partir. E, se partir, deixar bilhete sobre o norte buscado. Se sufocado em desejos, eu vivia cheio de medo de minhas vontades virarem verdades.

Minha avó, toda manhã, ainda em jejum, arrancava a página da folhinha Mariana e lia as recomendações. Meditava, cambaleando no meio da sala, sobre o pensamento escrito no verso do papel para depois conferir a fase da Lua, a previsão das enchentes e estiagens. Em seguida acendia mais uma vela para os santos do dia: santa Genoveva, são Philippus, são Clemente Maria, santo Antão, santo Agripino. Eu reparava sua fé e guardava o papelzinho como se armazenando sabedoria, como se acreditando na possibilidade de o passado se repetir no futuro. Minha mãe, de soslaio, espiava minha avó e continuava sem anotar receita de olho-de-sogra em seu primeiro caderno.

Maria Turum, empregada antiga de meu avô, sabia de um tudo sem conhecer as letras. Conforme o meu olhar, ela me oferecia um pedaço de doce ou me abraçava em seu colo. Combinava o tempo de chuva com comida de angu, carne moída e quiabo, sem consultar caderno de receitas. Se meu avô pisasse mais forte, ela apressava o almoço; e, se tossia durante a noite, vinha um prato de mingau, com pedaços de queijo, no café da manhã. Ao apertar com os dedos um grão de feijão, sabia se estava cozido ou se precisava de mais um caneco de água. Olhava o céu e deixava a roupa para ser lavada em outro dia, pois faltaria sol para corar os lençóis. Nunca notei interesse seu diante das paredes do meu avô. Ela parecia não pensar além da casa. Não havia horizonte lá fora. Só conhecia o mundo tocado pelos olhos. E em sua alma, eu compreendia, não cabia mais amor além daquele dividido entre nós e revelado na limpeza da casa, no carinho da cozinha, na roupa alvejada no varal.

Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugada e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças. Contornava objetos: serrote, tesoura, faca, machado — e ainda escrevia dentro dos desenhos um pouco do

destino de cada coisa; o serrote sumiu, a tesoura quebrou, o machado perdeu o corte. Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seus significados. Meu avô era um construtivista (sem conhecer nem a Emília do Lobato) pela sua capacidade de não negar sentido às coisas. Tudo lhe servia de pretexto.

Eu restava horas sem fim, de coração aflito, seduzido pelas histórias de amor, de desafeto, de ingratidão, de mentiras do meu primeiro livro — as paredes da casa de meu avô. Assim, percebi o serviço das palavras — facas de dois gumes. Meu avô desdizia verdades eternas com as mesmas palavras com que escreveram a *Bíblia Sagrada*: “A bondade de Deus só não deu asa à cobra porque a cobra não cobrou; à noite todos os pardos são gatos; para quem sabe ler, um pingo nunca foi letra; em casa de ferreiro pobre, até o espeto é de pau porque não tem nem fogo”. Essa sua capacidade de negociar com as palavras, de buscar seus avessos, me atordoava e me seduzia.

Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, ficha de avaliação, tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. Jamais me pediu que acompanhasse o caminho que o coelhinho fazia para comer a cenourinha nem me deu flor para colorir. Minha coordenação motora eu desenvolvi andando sobre muros ou pernas de pau, subindo em árvores, acertando as frutas com estilingue ou enfiando linha na agulha para minha avó chulear. Também, coelho não usava ainda nem na Páscoa, ocasião em que se comungava coordenando a hóstia para não esbarrar nos dentes nem grudar no céu da boca. Meu avô escancarava o mundo com letra bonita e me deixava livre para desvendar sua escritura.

Mesmo assim, cada dia eu conhecia mais palavras e mais distâncias, combinando melhor as orações. E suas paredes mais se enchiam de avisos sobre o mundo e as frontei-

ras do mundo. Eu decorava tudo e repetia timidamente. Eram tranquilas suas aulas, e o maior encanto estava em meu avô cultivar as dúvidas. Se ele escrevia “o mundo é uma bola besta sem eira nem beira”, eu desconfiava se estava dizendo ser a Terra redonda ou se a Terra era uma piada sem tamanho. Eu concluía ser as duas coisas. Às vezes ele me pegava esticando o pescoço, tentando alcançar um pedaço mais longe, um parágrafo mais alto. Ele me apontava a cadeira. Eu buscava e ele me ajudava a subir. Minha avó gritava: “Menino, desça daí, esse velho não é certo nem dá certeza”. Meu avô voltava para a janela e continuava lendo o mundo, seu único e maior livro.

Não sei se aprendi a fazer contas com meu avô. Ele mais me ensinava a “fazer de conta”. No entanto, eu diferenciava o mais alto do mais baixo, o bife maior do menor, as noites mais frias das noites mais quentes, o mais bonito do mais feio, a montanha mais longe, a dor mais pesada, a tristeza mais breve, a falta mais constante. Mas acreditava, e hoje ainda mais, não ser a casa de meu avô uma escola. Ela não possuía cartazes de cartolina nas paredes, vidro com semente de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lista de ajudantes do dia, tanque de areia, palhacinho de isopor, flanelógrafo de feltro verde. Meu avô devia supor que escola fosse o mundo inteiro, a vida inteira, com noite e dia, perdas e ganhos, dores e tristezas, sonhos e sonhos.

Mas eu somava o tempo de ausência de meu pai transportando manteiga, as horas sonoras do relógio, os suspiros na bandeja. Meu avô não usava toquinhos coloridos, tampinhas de garrafa, palitos de picolé nem me exigia uniforme. Ele nunca me convidou para fazer “rodinha”. Aprendi, porém, e como ninguém, a dar nós cegos em barbante, seu passatempo preferido. Meu avô me dizia: “Um bom nó cego tem que ser ainda surdo e mudo”. Penso ter vindo daí essa minha paixão pelos abraços e pelos laços.

Em minha casa ninguém atribuía importância às minhas leituras. Eu aproveitava pedaços de jornais que vinham embrulhando coisas e lia em voz alta, procurando atenções e reconhecimentos. Meu pai me olhava e repetia sempre: “Menino, deixe de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola” ou “Menino, deixe esse papel e vá procurar serviço melhor pra fazer”.

Passei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. Comecei a dar razão ao meu irmão, já capaz de dirigir o caminhão assentado em um travesseiro de paina. Mas logo me veio uma idéia: quando entrar para a escola, eu faço de conta que esqueci tudo e começo a aprender de novo. “Uma mentirinha é um santo remédio para botar um ponto final em conversa fiada”, me ensinou meu avô, coisa que comecei a praticar para encurtar perguntas e me livrar de incômodos. Havia pessoas que gostavam de indagar muito mais do que deviam.

Cheguei de uniforme novo costurado pelo carinho de minha madrinha. O caderno era *Avante*, com menino bonito na capa, sustentando uma bandeira com um Brasil despaginado pelo vento. Menino rico, forte, com sapatos e meias soquete. O estojo de madeira estava completo: dois lápis *Johann Faber* com borracha verde na ponta e mais um apontador de metal. Um copo de alumínio, abrindo e fechando como o acordeom de Mário Zan, completava as exigências da escola. Só minha cabeça andava aflita para esquecer. E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância.

Fui acolhido por dona Maria Campos, minha primeira professora, com livro de chamada, caderno com plano de aula encapado com papel de seda. No pátio ela nos leu da cabeça aos pés, conferindo a limpeza do uniforme, as unhas lavadas, o cabelo penteado. Pela primeira vez me senti o seu

livro. Miúdo, descalço, morria de inveja do menino *Avante* guardado no embornal. Fui o primeiro da fila. Dona Maria Campos segurou minha mão e a fila foi andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia como o algodão da paineira, que minha mãe colhia aos tufos e costurava travesseiro com cheiro de mato. Meu coração disparou de amor e mão. Comecei, assim, naquele depois de meio-dia, a praticar minha promessa: tomar bomba no tudo já aprendido e começar branco como o caderno *Avante*.

Dona Maria vestia-se por todo o sempre com roupa clara, sapatos fechados, meias de seda, blusa bordada em branco sobre branco e mais um lenço preso no cinto ou na pulseira do relógio para assear as mãos depois de escrever no quadro-negro. Ela me emprestou seu lenço quando minha mãe viajou doente para a capital. Eu não usei. Prefери usar, como de costume, a manga da camisa, com medo de sujar no nariz e ela não mais gostar de mim. Todo o cuidado era pouco para não perder o seu amor. Sua alvura na roupa, seu olhar capaz de ver muito depois das coisas, sua voz mansa — mistura de fortaleza e doçura — me instigavam ao silêncio. Ela não pedia, mas eu a presenteava.

Encher o caderno com fileiras e fileiras de *a, e, i, o, u* foi o primeiro exercício. Vaidosa, ela me apresentava os sinais para escrever e ler o mundo. Ganhar o seu visto feito com lápis azul ou vermelho riscava com alegria toda a minha vida. Eu me esforçava, caprichava na letra e mordida a língua no canto da boca. De carteira em carteira, ela corrigia os exercícios deixando no ar um cheiro de paineira e primavera. Estação que eu não distinguia “a olho nu”, mas imaginava.

Um dia dona Maria Campos trouxe Lili, menina que gostava muito de doce e olhava pra mim. Lili foi o meu primeiro amor. Eu lia os cartazes, colava as sílabas, recortadas, com grude de polvilho, mentindo descobrir pela primeira vez as palavras. Vencia as horas folheando a cartilha, lendo até o fim, em silêncio, guardando em segredo os depois. A professora jamais soube do meu adiantamento. Na primeira cartei-

ra eu prestava atenção a tudo, sendo elogiado como menino aplicado, cheio de futuros. Nunca soube se precisava mesmo de suas lições ou de seu carinho. E isso ela bem me presenteava. Eu aprendia para ela. Mas, se não me esqueci de sua presença, valeu a pena.

Fui escolhido para declamar no auditório da escola uma poesia. Ser escolhido já significava um prêmio. Decorei e repetia para as galinhas, os chuchus e a paineira o poema, cheio de medo de gaguejar e de decepcionar minha professora:

*Eu comi ontem no almoço
A azeitona de uma empada,
Depois botei o caroço
Sobre a toalha engomada.*

*Mas a mamãe logo nota
E me ensina com carinho:
O caroço não se bota
Sobre a toalha, meu benzinho.*

*O que ela me diz eu ouço
Sempre com muita atenção
E perguntei-lhe: o caroço, mamãe,
Onde boto então?*

*Toda pessoa de linha,
De educação e de trato,
O osso, o caroço, a espinha
Põe no cantinho do prato.*

*Eu depressa lhe respondo
Com respeitoso carinho:
Mas meu prato é redondo,
Meu prato não tem cantinho!*

Não me lembro do autor dos versos ou se eram anônimos como eu, naquele fim de mundo, naquele miolo da Terra arredondada e sem aparentes arestas. Contudo, se não caíram no esquecimento, não devem ficar ignorados como

outras coisas mais. Também não sei se eram aritmética aqueles problemas passados no quadro-negro, dividindo as dúzias de ovos e bananas, fracionando laranjas e maçãs em quatro ou oito partes iguais. Os litros de leite, se bem me lembro, divididos entre todos, me sugeriam pensar se a generosidade era um dom da vaca, do fazendeiro ou dos dois. Sei que nesses atos singelos, praticados com gestos amorosos, dona Maria Campos me ensinou demais, muito além das paredes de meu avô. Ou melhor, me ensinava serem muitos os lugares da escrita e da leitura. De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda guardo o cheiro do livro.

Ingênuo, supondo ser a vida um processo de soma e não de subtração, juntei de cada um dos meus mestres um pedaço e protegi em minha intimidade. Concluo agora que, de tudo aprendido, resta a certeza do afeto como a primordial metodologia. Se dona Maria me tivesse dito estar o céu no inferno e o inferno no céu, seu carinho não me permitiria dúvidas.

Os cadernos de receitas de minha mãe, os livros velhos de meu pai, as paredes de meu avô, o livro de sant'Ana, a mudez de Maria Turum, a fé viva de minha avó, a preguiça de meu irmão e tudo o mais, tudo ficou definitivamente impossível de ser desaprendido. Só não me convenço de ter comido apenas a azeitona da empada.

Bartolomeu Campos de Queirós,

mineiro, escritor e educador. Autor, entre outros livros, de *Por Parte de Pai*, *Ciganos*, *Ler*, *Escrever*, *Fazer Contas de Cabeça*, *Minerações*, *Cavaleiro das Sete Luas e Indez*. Recebeu, entre outros prêmios: Jabuti, Bienal de São Paulo, Orígenes Lessa e FNLIJ.