



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP  
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

**Versão do arquivo anexado / Version of attached file:**

Versão do Editor / Published Version

**Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:**

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capapdf/file>

**DOI: 0**

**Direitos autorais / Publisher's copyright statement:**

©2010 by Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

# Capítulo 1

## Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?

Roxane Rojo\*

Alguns anos atrás, em junho de 2003, uma crônica escrita para a coluna *Ponto de Vista* da revista *Veja*<sup>1</sup> provocou grande polêmica nos meios educacionais e acadêmicos que se ocupam, em especial, da alfabetização. O cronista, professor universitário, articulista em jornais e revistas e formado mestre e doutor em Economia no exterior, que gosta de se ocupar de questões educacionais em seus artigos, assim começava seu texto, intitulado “Lições de futebol”:

Quem quer melhorar seu futebol procura o Brasil, porque ganhamos cinco vezes. Mas nós nem sequer sabemos como se alfabetiza nos países que ganharam a copa do mundo da educação.

Nessa epígrafe, o autor já deixava entrever suas posições a respeito do Brasil (país qualificado unicamente no futebol, com baixíssima qualidade de educação em relação aos países centrais, colocado em último lugar no Pisa/2000<sup>2</sup>), e da comunidade brasileira interessada em educação e alfabetização, em especial a comunidade acadêmica, que “nem sequer sabe como se alfabetiza nos países ricos”.

\* Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino pela PUC-SP. Professora do departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.

<sup>1</sup> CASTRO, C. M. Lições de futebol. Revista *Veja*, Edição 1807, coluna Ponto de Vista, 18 jun. 2003. Abril Cultural, SP.

<sup>2</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Para maiores detalhes, acesse: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>.

Parecendo saber bastante sobre alfabetização, aparentemente mais do que os alfabetizadores, o articulista nos esclarece que:

nos países com ortografias alfabéticas, há duas formas de ensinar a ler e escrever. Em primeiro lugar, há uma concepção fônica (parecida com o velho bê-á-bá), que considera indispensável ensinar de forma explícita a relação entre fonema (som) e grafema (o garrancho que representa uma letra). Em segundo lugar, há uma concepção ideovisual, que entrega textos ao aprendiz e espera que ele formule hipóteses e construa seu saber. Ou seja, o aluno recebe a frase inteira e vai tentando tirar conclusões acerca do que significa e de como é a engenharia de transformar grafemas em fonemas.

No entanto, os brasileiros alfabetizadores e interessados no campo da alfabetização parecem ter algo a acrescentar ao que o articulista nos ensina. Em primeiro lugar, sabemos que um *grafema* não é “um garrancho que representa uma letra”, mas é uma letra, ou seja, um grafismo que representa um som da fala, um *fonema*. Em segundo lugar, sabemos que há muitas diferenças entre o método fônico e o método silábico (“o velho bê-á-bá”): embora ambos sejam métodos sintéticos, um se baseia na consciência do fonema e outro, na da sílaba; portanto, dentre os *métodos sintéticos*, os que vão da parte para o todo, um – o *método silábico* – cabe melhor a línguas silábicas, como o português do Brasil e as línguas latinas; outro – o *método fônico* –, cabe melhor a línguas não silábicas, como o inglês e as línguas anglo-saxônicas. Por isso, adotamos mais frequentemente por aqui “o velho bê-á-bá”. Finalmente, sabemos também que há vários *métodos analíticos* de alfabetizar, os que vão do todo para a parte – ou do texto para as unidades menores como a palavra, a sílaba e a letra – e que estes, em seu percurso, combinam-se com os métodos sintéticos. Por exemplo, é comum partirmos de um texto lido para/com os alunos, em um *método global*, para depois selecionarmos palavras (geradoras ou não) que abordamos a partir de um método silábico ou fônico. O cronista, no entanto, comete em sua definição dos métodos analíticos ou globais dois equívocos: primeiro, chama-os de “ideovisuais”, confundindo escrita alfabética com escrita ideográfica; segundo, define-os estritamente a partir do senso

comum sobre o método construtivista: “entrega textos ao aprendiz e espera que ele formule hipóteses e construa seu saber”.

Na verdade, estes “ensinamentos” do articulista abrem a polêmica do texto, que visa defender energicamente o método fônico – inclusive citando autores de materiais nele baseados – contra a perspectiva construtivista ferreireana, já então em franco declínio nas práticas educacionais brasileiras. O argumento básico era que os países ricos usam o método fônico para alfabetizar; por que não imitá-los<sup>3</sup>?

Deixemos de lado a discussão das teorias por trás de cada método e abordemos o problema de outro ângulo. Quem usa um e quem usa outro? Fiquemos apenas com os países mais bem-sucedidos em educação. Afinal, se a educação deles deu certo, por alguma razão será. Tome-mos o Pisa, o teste dos países da OCDE, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (praticamente, o time dos ricos). Esse teste de compreensão de leitura mostrou quem é quem na educação do primeiro time. Nesse grupo, quase todos usam o conceito fônico, incluindo a Finlândia, campeã no Pisa. Ou seja, o fônico (com suas variantes) é a escolha de quem deu certo em educação. [...] Quem ainda usa o conceito ideovisual? O Brasil. Também é adotado em pedacinhos da Espanha, do México e da Argentina. A Nova Zelândia usa, mas não conta muito, pois sua população total é equivalente à de Belo Horizonte. Por acaso, o Brasil participou do Pisa e ficou em último lugar. O penúltimo foi o México.

Ora, o que o economista se esquece é de que o Pisa não é um teste de (an)alfabetismo, mas de leitura, e que é nisso que os resultados educacionais brasileiros são falhos: ler e compreender/interpretar

---

<sup>3</sup> Entre outras coisas, eu diria, porque a fonologia das línguas deles é diferente da do português do Brasil, mas também porque muitos dos países citados apresentam problemas semelhantes em relação ao alfabetismo funcional e aos letramentos (ver, a respeito, RIBEIRO [1997]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: jun. 2009).

crítica e competentemente textos mais complexos, inclusive multimodais<sup>4</sup>. E que leitura e práticas letradas se fazem sobre textos, e não sobre fonemas. Logo, não bastaria alfabetizar pelo método fônico (ou por qualquer outro), para alcançar melhores resultados em exames centrados em leitura, como o Pisa, o Enem<sup>5</sup> ou a Prova Brasil<sup>6</sup>.

Na verdade, o problema está na distinção entre *alfabetizar* e *letrar*. Por isso iniciei este texto retomando esta já velha polêmica provocada pelo economista: porque estou interessada em retomar a questão, também já bastante discutida, mas em constante mudança e efervescência, que é a de *como alfabetizar letrando*.

## 1. Introduzindo a questão: alfabetização, alfabetismo e letramentos no Brasil

Uma das muitas falácias que o articulista comete em sua crônica é a de que o Brasil não estaria vencendo – e eu diria, em tempo recorde, pois iniciou esta façanha muito depois dos países ricos – sua batalha contra o analfabetismo.

Basta comparar os dados dos censos mais recentes:

Quadro 1: Dados Estatísticos do Analfabetismo no Brasil (Fonte: IBGE)

	Censo 2000	Censo 2007
População de 15 anos ou mais	121.345.163	129.533.148
População alfabetizada de 15 anos ou mais	106.2380159	119.738.159
População analfabeta de 15 anos ou mais	14.694.889	9.794.889
Taxa de analfabetismo	10.83%	5.47%

<sup>4</sup> Por enquanto, estou me referindo a “textos multimodais” simplesmente como aqueles que envolvem, conjuntamente, mais de um tipo de linguagem além da verbal, como é o caso dos textos científicos que apresentam gráficos e infográficos, dos anúncios publicitários impressos (escrita e imagem) ou das canções (linguagem verbal e música). Mais adiante, retomarei o conceito de maneira mais específica.

<sup>5</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Para maiores detalhes, acesse: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13318&Itemid=310](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310)>.

<sup>6</sup> Para maiores detalhes, acesse: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324)>.

Notamos que, em sete anos, o País reduziu pela metade seu índice remanescente de analfabetismo. Isso acontece por várias razões<sup>7</sup>, mas, principalmente, porque o acesso da população brasileira à escola ampliou-se, também em tempo recorde, chegando perto do universal no ensino fundamental, há menos de dez anos.

No entanto, se, ao contrário do afirmado pelo articulista, conseguimos quase erradicar o analfabetismo, numa outra coisa ele tem razão: nossos resultados nas avaliações que examinam as competências/capacidades de leitura e escrita deixam muito a desejar, não somente no Pisa.

Em publicação de 2004<sup>8</sup> em que se analisam os resultados do Saeb/2001<sup>9</sup>, o Inep<sup>10</sup> afirma que:

O problema é que, no Brasil, somente um percentual muito baixo de estudantes atinge o patamar adequado. Apenas 5,3% dos estudantes apresentam um nível de proficiência condizente com onze anos de escolarização, constituindo-se leitores competentes em relação a diversos tipos de textos. Considerando o rendimento em atividades de leitura e interpretação de textos, os concluintes do ensino médio concentraram-se no nível intermediário, sendo capazes de ler com relativa desenvoltura, mas não aquela projetada para a série na qual estão. Nesse estágio estão 52,5% dos estudantes brasileiros avaliados em 2001. Outros 42% não podem sequer a ser considerados bons leitores mesmo depois de terem chegado ao final do ensino médio, vencendo as 11 séries da educação básica. Estes últimos são aqueles que estão nos níveis *crítico e muito crítico*.

---

<sup>7</sup> Dentre elas, a adoção de políticas de progressão continuada (Ciclos) nas escolas públicas.

<sup>8</sup> BRASIL/INEP. Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

<sup>9</sup> A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Maiores detalhes disponíveis em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2009.

<sup>10</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

[...] Os 42% dos estudantes que estão nos estágios *crítico* e *muito crítico* não apresentam desempenho que possa ser considerado adequado sequer para a 4ª série do ensino fundamental. A maioria dos estudantes avaliados (52,54%) está no estágio *intermediário*, apresentando desempenho equivalente apenas a um bom aluno de 8ª série. É algo próximo a concluir onze anos de escolaridade, mas aprender apenas o correspondente aos primeiros oito anos.

Com as altas taxas de distorção idade/série, pode-se afirmar que a maioria passa mais de 11 anos na escola e mesmo assim aprende efetivamente muito pouco em relação às habilidades desejadas de leitura para integração satisfatória no mundo moderno.

E o que são leitores “críticos, intermediários e adequados” para os elaboradores desses exames? Vejamos o Quadro 2:

Quadro 2: Frequência e percentual de alunos nos estágios de construção de competências – Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – Brasil – 2001 (Fonte: Inep)

Estágio	População	%
Muito crítico	101.654	4,92
Crítico	768.903	37,20
Intermediário	1.086.109	52,54
Adequado	110.482	5,34
Total	2.067.147	100,00

Fonte: MEC/Inep/Saeb

Legenda: Construção de competências e desenvolvimentos de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo).

Muito crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries. Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 ou desenvolveram as habilidades dos níveis 1 ou 2 da escala do Saeb.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (leem apenas textos narrativos e informativos simples). Os alunos neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do Saeb.
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos linguísticos-discursivos, utilizados na construção de gêneros). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns dominam recursos linguísticos-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos neste estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do Saeb.

O Inep não apresenta publicamente ainda análises de resultados da Prova Brasil, aplicada a partir de 2005, mas podemos avançar, com base ainda em dados retirados do Portal do Inep, que a situação piorou entre 2001 e 2005. Esses dados indicam que os alunos de 3º ano do ensino médio da rede pública<sup>11</sup>, entre 2001 e 2005, concentraram-se nos níveis 5 e 6 de capacidades e competências leitoras, baixando o percentual de alunos que atingem os níveis 7 e 8, mais próximos ao adequado à faixa de escolaridade, e aumentando o percentual que se coloca nas faixas 4 e 5.

As competências e capacidades correspondentes a esses níveis podem ser conferidas nas Matrizes e Escalas de Língua Portuguesa disponíveis no *site* do Inep. Para o que nos interessa aqui, vale ainda, pelo menos até 2005, a conclusão de que boa parte de nossos alunos concluintes da educação básica na rede pública de ensino atinge apenas os níveis intermediários de compreensão leitora (5 e 6)<sup>12</sup> e que, segundo o Inep, se caracterizam como alunos que

desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª Série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros).

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na

---

<sup>11</sup> A maioria dos alunos da rede privada (58,64%) concentra-se nos níveis 8 a 10, mais próximos do nível de excelência (11).

<sup>12</sup> Note-se que esses dados dialogam com os resultados apontados pelo Inaf – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, cujas escalas para o período que vai de 2001 a 2005 apontam que, da população brasileira entre 15 e 60 anos, apenas 26,2% atinge o nível considerado pleno de letramento, sendo que 35,7% da população permanecem num nível básico e 25,7%, em níveis rudimentares. Maiores detalhes em: <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por)>.

atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade.

Em boa parte, isso ocorre porque, nos últimos vinte anos, a população escolar mudou: as camadas populares finalmente tiveram acesso à educação pública e trouxeram para as salas de aula práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola. Por outro lado, os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências. Há, pois, problemas sérios no letramento escolar das camadas populares.

Logo, a questão está em outro lugar que não na alfabetização: nas práticas de letramento em que os brasileiros se envolvem (*letramentos múltiplos*) e nas capacidades de leitura e escrita que o envolvimento nessas práticas acarreta (*níveis de alfabetismo*), com as quais, parece, a escola não está conseguindo se confrontar. Mas, para entender melhor como confrontá-los, seria interessante refletir um pouco mais sobre os conceitos de *alfabetização*, *alfabetismo* (competência/capacidades de leitura e escrita) e sobre os *múltiplos letramentos*.

## **2. Alfabetização, níveis de alfabetismo e letramento(s)**

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil<sup>13,14</sup>.

<sup>13</sup> A definição de alfabetização de Paulo Freire, muito mais ampla, é singular e se aproxima hoje muito mais do conceito de letramento que do de alfabetização ou alfabetismo.

<sup>14</sup> Ver o capítulo 2 deste volume sobre o estabelecimento dessas relações no processo de alfabetização de apropriação da ortografia do português do Brasil. Ver também, a respeito, Rojo (2009).

Na primeira metade do século passado, para ser considerado alfabetizado e viver na cidade, bastava saber assinar o próprio nome. De fato, excetuando as elites que tinham acesso a variados bens culturais e à escolaridade mais longa, até 1950 a maior parte da população brasileira (57,2%) vivia em situação de analfabetismo e boa parte dos 42,8% restantes sabia apenas assinar o nome e escrever umas poucas palavras. Acontece que, com a complexidade relativamente maior do mundo do trabalho industrial e com a intensificação de práticas letradas na cidade, após os anos 1950, isso passou a ser insuficiente. Como afirma Soares (1998, p. 45-46),

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 aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Em 1958, a Unesco constata que conhecer o alfabeto e saber codificar e decodificar palavras escritas já é insuficiente para as lides urbanas modernas. Em suas *Recomendações para a standardização das estatísticas educacionais*, a entidade propõe que seja considerada alfabetizada a pessoa capaz de “ler e escrever com compreensão um enunciado curto de sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958 *apud* RIBEIRO, 1997, p. 155). Isso ocorre, entre outras coisas, porque a leitura e compreensão de instruções simples escritas passaram a ser requeridas pelas situações de trabalho na indústria e na vida das cidades. As placas com preço, por exemplo, nos pregões das feiras livres urbanas, já requerem tais competências.

Vinte anos depois, em 1978, a mesma Unesco, nas *Recomendações revistas*, reformula esta definição, qualificando como *funcionalmente* alfabetizada a pessoa capaz de se

engajar em todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para o efetivo funcionamento do grupo e da comu-

nidade e também para capacitá-la a continuar a usar leitura, escrita e cálculo para seu próprio desenvolvimento e o da comunidade. (UNESCO, 1978 *apud* RIBEIRO, 1997, p. 155).

No final da década de 1970 cunha-se, portanto, o conceito de *(an)alfabetismo funcional* e passa a ser considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada. Ora, “funcionar” em atividades e práticas letradas muito diversas – que vão do pregão da feira livre à retirada de dinheiro com cartão magnético; de admirar uma vitrine do comércio central a ver um filme legendado; de tomar ônibus a ler um romance – requer competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas, que aqui opto por denominar (níveis de) *alfabetismo*. São aquelas competências e capacidades que figuram nos descritores para leitura e escrita de avaliações educacionais diversas, como o Pisa, o Saeb/ Prova Brasil, o Enem, o PNLD<sup>15</sup> etc.<sup>16</sup>

A própria redefinição da Unesco de 1978 já reconhece que essas competências/capacidades de leitura e escrita envolvidas nas atividades letradas dependem da vida e cultura do grupo ou da comunidade. E é isso que torna essas atividades e práticas tão variáveis e diversificadas.

Foi para reconhecer esta variedade e diversidade de práticas que a reflexão teórica cunhou, nos anos 1980<sup>17</sup>, o conceito de *letramento*. Usado pela primeira vez no Brasil, como uma tradução para a palavra inglesa *literacy*<sup>18</sup>, no livro de Mary Kato de 1986, *No mundo da*

---

<sup>15</sup> Programa Nacional do Livro Didático. Para maiores detalhes, acesse <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>.

<sup>16</sup> Os capítulos 3 a 7 deste volume dedicam-se a detalhar essas capacidades e competências de leitura (inclusive literária), escrita, análise linguística e fala letrada envolvidas na vida contemporânea e também a discutir como trabalhá-las na escola. Ver também, a respeito, Rojo (2009).

<sup>17</sup> Uma publicação fundante desta reflexão foi o livro de 1984 de Brian Street: *Letramento em teoria e prática*. Uma visão geral da reflexão de Street pode ser encontrada em Kleiman (1995).

<sup>18</sup> Em inglês, “*literacy/literate*” recobre os dois significados em português: “*letramento/letrado*” e “*alfabetização/alfabetizado*”. Por extensão, também “*alfabetismo*”. Em parte, isso acontece justamente pelas sucessivas definições propostas pela Unesco para alfabetizado (funcional), que foram levando ao reconhecimento dos letramentos.

*escrita*, o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido *níveis* mais avançados de *alfabetismo*. E é justamente participando dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: como mostra o Inaf, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos.

Os novos estudos do letramento definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas.

As práticas de letramento ganham corpo, materializam-se, nos diversos “eventos de letramento” dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente. Os novos estudos do letramento definem “eventos de letramento” como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Acrescentam também que “eventos são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento, que sempre existe num dado contexto social”.

Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos”.

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, *letrar*, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam.

O(a) professor(a) poderá argumentar: “mas isso é justamente o que a escola já faz!”. Sim, mas para um conjunto restrito de práticas que se convencionou chamar de “letramento escolar”. Trata-se, aqui, de ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar. Mas como fazê-lo se essas práticas são tantas e tão variadas, dão-se em contextos e situações tão diversificados e ainda variam culturalmente? Quais escolher? Como implementá-las? O último item deste texto destina-se a discutir respostas possíveis a estas questões. Antes, porém, ainda é preciso discutir um pouco a multiplicidade dos letramentos contemporâneos.

### 3. Letramentos múltiplos e contemporaneidade

Quase vinte anos depois da última definição da Unesco para (an)alfabetismo funcional, em 1994, um grupo de estudiosos dessas questões<sup>19</sup>, muitos dos quais se ocupavam das questões de currículo escolar na Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, reuniu-se na pequena cidade de Nova Londres (EUA) para discutir uma questão da maior relevância para o que aqui nos interessa: “O que se constitui como um letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global?”

Propor uma questão como esta para discussão significava admitir que o mundo mudara muito nesses quase vinte anos. Novas tecnologias digitais da informação e da comunicação tomaram conta de nossas vidas, não somente pelos computadores, mas também pelos

---

<sup>19</sup> New London Group, Grupo de Nova Londres.

celulares, televisores etc., mantendo-nos permanente e globalmente conectados, num mundo de informação e comunicação rápidos que alteram as barreiras de espaço e de tempo. Mais que isso, essas tecnologias tornaram-se as ferramentas e as formas principais do trabalho em nossas sociedades urbanas contemporâneas.

Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses)<sup>20</sup>, tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermediática<sup>21</sup>. Por força dessa possibilidade e dessa forma de misturar linguagens, também muito rapidamente os textos – mesmo os textos impressos – que circulam em nossa sociedade se transformaram: passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual.



Basta comparar uma página de jornal ou de manual didático do início do século passado e deste, a exemplo das imagens acima. Se os textos mudaram, mudam também as competências/capacidades

<sup>20</sup> O que alguns autores chamam de “multimodalidade”.

<sup>21</sup> De maneira simples, podemos definir um hipertexto como aquele texto que se estrutura em rede, remetendo certos trechos a outros, por meio de links (remissões a trechos/textos que se encontram em outro endereço de rede). Um texto hipermediático faz remissões, da mesma maneira, não somente a outros textos escritos, mas também a textos em outras mídias e linguagens (vídeo, fotografia, música).

de leitura e produção de textos requeridas<sup>22</sup>: hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens misturadas nos textos.

Além disso, a globalização concentrou planetariamente nas mãos de poucos o capital e o poder, mas isso implicou a mobilidade e a dispersão das populações e o abalo a fronteiras nacionais, regionais e locais, aumentando a diversidade cultural e linguística nas salas de aula. O que propor como práticas letradas escolares relevantes, ante estas mudanças?

O Grupo de Nova Londres concentrou a resposta a essa questão complexa num conceito – *multiletramentos* –, em que o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Para eles, a pedagogia dos multiletramentos<sup>23</sup> está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais. E isso porque, segundo os autores,

se for possível definir de maneira geral a missão da educação, podemos dizer que seu propósito fundamental é assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneiras que lhes permitam participar de modo pleno na vida pública, comunitária e econômica [...] A pedagogia do letramento, especificamente, desempenha um papel particularmente importante nessa missão. Tradicionalmente, ela tem significado ensinar e aprender a ler e escrever em papel impresso as formas oficiais e padrão da língua nacional. [...] Em relação ao novo ambiente da pedagogia do letramento, precisamos reabrir duas questões fundamentais: o “o quê”

---

<sup>22</sup> Ver a respeito Rojo (2009), dentre outros.

<sup>23</sup> O resultado desta reunião em Nova Londres foi um manifesto, publicado em 1996 na Harvard Educational Review, intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais”.

da pedagogia do letramento, ou o que é que os estudantes precisam aprender; e o “como” da pedagogia do letramento, ou o encaminhamento das relações de aprendizagem adequadas. (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 9, 19).

#### 4. Letramentos múltiplos e contemporaneidade nas salas de aula

O que nossos estudantes precisam aprender na contemporaneidade para a vida plena? Quais práticas letradas encaminhar nas salas de aula? Essas questões ficam mais difíceis de responder se considerarmos a multiplicidade e a diversidade de práticas letradas nas sociedades urbanas contemporâneas.

Portanto, para selecionar práticas e compor currículos para a pedagogia dos multiletramentos é preciso *organizadores* dessa variedade e multiplicidade. Tenho sustentado, nos últimos anos, que dois organizadores muito úteis para a seleção de objetos de ensino dentre essas múltiplas práticas e, logo, para a construção do currículo, são os conceitos de “esfera de comunicação ou de atividade humana” e de “gênero de discurso” (BAKHTIN, 1992 [1952-53/1979]).

Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que contextos ou esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los? Essas questões se colocam porque, na vida cotidiana, circulamos por diferentes contextos e “esferas de comunicação e de atividades” (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes.

Posso estar em minha casa, em meu tempo de descanso e lazer, assistindo a um filme legendado na TV ou no DVD, mas, ao mesmo tempo, lendo um livro que meu curso de pós-graduação recomendou para o trabalho acadêmico que farei em seguida. O professor solicitou que o trabalho fosse feito no formato de um clipe multimídia, portanto, além da leitura do livro, amanhã provavelmente terei de passar umas horas navegando para encontrar músicas, vídeos e imagens relacionados a meu tema. Depois, ainda vou “apanhar” um pouco para dominar o programa de produção de vídeo multimídia ou de apresentação de textos que vou

utilizar. Isso mostra que, na vida cotidiana, os contextos ou esferas (doméstica cotidiana, escolar, científica, do entretenimento) se misturam em minhas atividades, assim como as mídias (TV, impresso, digital).

Segundo Bakhtin (1992 [1952-53/1979]), cada uma destas esferas de atividade humana é também uma esfera de circulação de discursos e de utilização da língua e “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (p. 279). Ou seja, há gêneros admitidos e não admitidos, próprios de cada esfera.

Em nosso exemplo, esses gêneros são o *vídeo* a que estou assistindo (gênero multissemiótico da esfera do entretenimento ou das artes visuais), o *artigo ou livro acadêmico* que estou lendo, o *trabalho acadêmico* que terei de fazer em formato multimídia, as *listas de títulos* encontrados pelo navegador a partir das ferramentas que uso em minhas buscas etc. Há, portanto, textos em gêneros escritos, impressos, já bastante cristalizados, como os livros ou artigos científicos, e outros, multissemióticos e multimidiáticos, tão novos que nem sabemos ainda como nomeá-los ou descrevê-los, como os trabalhos acadêmicos em formato multimídia, cada vez mais comuns em certas áreas científicas.

Uma concepção como esta pode me ajudar a escolher os contextos ou esferas de letramento (com suas linguagens e mídias) das culturas (locais ou globais, valorizadas ou não) e, conseqüentemente, os textos, discursos e gêneros com que pretendo trabalhar os multiletramentos junto a meus estudantes.

Suponha que você está dando aulas no nono ano do ensino fundamental, numa escola da periferia da cidade de São Paulo. Os alunos pertencem a uma comunidade que valoriza o *rap* e o *funk*; muitos são ou querem ser *rappers* ou MCs e admiram o *rapper* Rappin’ Hood. Sempre é interessante conectar-se com a cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à cultura valorizada e aos bens culturais a que esses têm pouco acesso. Que tal relacionar os eventos de letramento de que esses jovens participam em suas comunidades, por exemplo, de *hip hop*, e a cultura valorizada?

Foi o que fizeram José Miguel Wisnik e Arthur Nestrovski, ao colocarem na Praça da Língua do Museu da Língua Portuguesa um trecho do poema “Epílogos” de Gregório de Mattos Guerra

interpretado em ritmo de *rap* por Rappin' Hood<sup>24</sup>. A partir do contraste entre esses multiletramentos, o professor pode trabalhar tanto simples eventos de leitura e produção de textos multissemióticos (*rap*, canção, poemas), como aproximar os alunos da leitura literária, trabalhar variedades da língua portuguesa em diferentes épocas históricas e lugares sociais ou explorar a temática da desigualdade e corrupção arraigada na sociedade brasileira.

Muito Longe Daqui  
(Rappin' Hood)

Esta é uma história  
Que acontece todos os dias  
Nas favela, morros e periferias  
Trabalhador que morre  
Com uma bala perdida  
É mais um pai de família  
Que perdeu sua vida  
Menina nova por dinheiro  
Se prostituindo  
Quer vida fácil, é, vai se iludindo  
Enquanto isso o playboy  
Vive na boa, viaja pro exterior  
Gasta dinheiro à toa  
O povo sorrindo  
Achando tudo lindo [...]

<sup>24</sup> Esta interpretação não está disponível na rede, mas se encontra um videoclipe deste poema com música eletrônica de Bbandone (<<http://www.youtube.com/watch?v=ocGPnzIMI7A>>. Acesso em: 06 jul. 2009).

Epílogos  
(Gregório de Matos)

Que falta nesta cidade? Verdade.  
Que mais por sua desonra? Honra.  
Falta mais que se lhe ponha. Vergonha.

O demo a viver se exponha,  
Por mais que a fama a exalta,  
numa cidade, onde falta  
Verdade, Honra, Vergonha.

Quem a pôs neste socrócio? Negócio  
Quem causa tal perdição? Ambição  
E o maior desta loucura? Usura.

Notável desventura de um povo néscio, e sandeu,  
Que não sabe, que o perdeu  
Negócio, Ambição, Usura. [...]

Agora vamos supor que você seja um(a) professor(a) alfabetizador de primeiro ou segundo ano do ensino fundamental – que é o que aqui nos interessa principalmente – e que pretende *alfabetizar letrando*. Neste caso, seus alunos estão apenas começando a se inserir nas práticas letradas ou nos multiletramentos de suas comunidades e também da escola. Assim, há uma multiplicidade de linguagens, mídias, gêneros e discursos/textos que ainda desconhecem e que você pode selecionar para ensejar eventos escolares de (multi)letramento.

Vou aqui retomar um exemplo que já analisei em outros textos<sup>25</sup>, que é o caso de uma professora alfabetizadora da rede pública

<sup>25</sup> Ver Rojo (2006).

estadual de São Paulo que participou de um processo de formação em serviço que conduzi em 2000. Vamos chamá-la de Célia. No início da formação, Célia insistia em que já usava textos (poemas, letras de canção, quadrinhas etc.) no processo de alfabetização. De minha parte, eu insistia que não se tratava apenas de usar textos para retirar palavras e letras ou, pior, de selecionar textos pelas famílias silábicas que trazem, como é o caso do poema/canção de Vinícius de Moraes, “O Pato Pateta”. Tratava-se de selecionar um contexto ou esfera (cotidiana, da literatura infanto-juvenil, jornalística etc.) e, nela, certos textos/gêneros, para viabilizar eventos de letramento (práticas de leitura, análise e produção de textos) que interessassem às crianças e que ainda não fizessem parte de suas práticas letradas.

Decorrido um ano da formação, Célia, que antes achava que, para fazer isso, era preciso primeiro alfabetizar, pois os alunos não conseguiriam fazê-lo sem isso, concordou, no início da(o) primeira(o) série/ano seguinte, em desenvolver um projeto deste tipo. Escolheu um contexto cotidiano e doméstico de uso da escrita e elaborou um planejamento de troca de receitas entre os alunos e suas famílias e de elaboração de um caderno de receitas da turma, que incluía o cultivo da horta e a preparação de pratos na cozinha da escola. Ao longo do projeto, liam-se, analisavam-se e escreviam-se receitas, mas também rótulos, instruções de plantio, listas de compras e de ingredientes, faziam-se cálculos de tempo do plantio e crescimento das ervas e verduras, de quantidades, de gastos e preços, como fazemos na vida cotidiana (multiletramentos).

A aula de Célia que comento é uma onde ela lê, discute, reorganiza e reescreve coletivamente uma receita de “Bolo de Fubá” que um dos alunos trouxera para compor o livro e que era a sua preferida dentre as que sua mãe fazia. Os alunos, embora analfabetos, tinham, para surpresa de Célia, muitos conhecimentos sobre como se faz bolo e sobre receitas, que viabilizaram a análise e a reconstrução coletiva do texto. Foi uma aula/evento de letramento escolar bem planejada, participativa e rica. O tempo passou num piscar de olhos.

Tudo transcorria muito bem, a professora como “escriva”, até que um aluno perguntou: “Podemos então escrever, professora?”. Neste momento da aula, Célia interrompe tudo o que estavam fazendo, afasta-se da lousa e diz:

Pr.: Sabe o que nós vamos fazer agora? O que acontece? Tem algumas palavras aí na nossa receita que é meio complicadinho/ Eu até sei que é mesmo. Então agora nós vamos passar essa receita pro caderno só que desenhando porque aí todo mundo que olhar/ vai saber fazer/ não vai?

Quando lhe perguntei, mais tarde na formação, por que interrompera e reorganizara a aula, Célia disse que, neste momento, ocorreu-lhe que as crianças não estavam alfabetizadas e que era preciso “parar de perder tempo” e fazer atividades de alfabetização. Assim, ela termina o evento de letramento com a receita, escolarizando-o e fazendo as crianças copiarem uma receita inteiramente desenhada (OOO = três ovos), criando uma prática que não existe, não circula socialmente, e depois, passa imediatamente a práticas alfabetizadoras clássicas, a partir de instruções que apresentavam primeiro as vogais (“você vão circular com o lápis azul todas as letrinhas ‘a’ que vocês encontrarem”; “Vamos pegar o lápis verde/ qualquer verde. /Vamos circular todas as letrinhas ‘e’?” etc.) e, depois, passa a trabalhar com a formação de palavras (na verdade, sílabas onomatopaicas ou interjeições, já que enfatizara somente as vogais), a partir da seguinte instrução:

Pr.: Então as vogais podem dar as mãos umas pras outras e formar pala...? (*a classe fica em silêncio*). Palavras/ palavrinhas. Olha só/ nós formamos “ai”/ nós formamos “au”. Será que dá pra formar mais alguma?

Esta aula de Célia mostra justamente a dificuldade que a escola tem de alfabetizar letrando ou de letrar alfabetizando. É como se fossem práticas estanques, impossíveis de tramar. A receita em questão configurava, inclusive, uma boa oportunidade de se trabalhar com a “família silábica” do FA-FE-FI-FO-FU, na medida em que apresentava inúmeras palavras com “f” – fubá, farinha, fôrma, forno, faca, fermento, fazer – e que outras ainda poderiam ser trazidas pelos alunos, com o som /f/. Contrastando essas palavras e sons e analisando-as, a turma poderia chegar a essa “família silábica” e poder-se-ia até pensar em uma receita para cada “família”. No entanto, na ideologia sobre alfabetização da professora Célia, era imperioso começar com as vogais isoladas, para depois se chegar às

sílabas e palavras (justamente, métodos sintéticos como o fônico) e essas palavras não se prestavam bem ao trabalho, pois apresentavam, em sua maioria, como é o caso do português em geral, sílabas complexas (CVC, CCV) e não simples (CV). Eram, pois, “palavrinhas muito difíceis”.

Este momento de Célia apresenta as várias facetas das dificuldades de se letrar enquanto se alfabetiza ou de se alfabetizar em eventos pertinentes de letramento: apreciações que temos sobre os alunos, suas culturas e suas (in)capacidades; sobre o objeto de ensino e o método mais adequado a ele e sobre o que é prioritário no uso do tempo escolar.

Logo, o primeiro passo para alfabetizar letrando parece ser fazermos uma análise, revisão e reflexão consciente e crítica sobre nossas apreciações, nossas práticas e sobre as necessidades e interesses dos alunos. Esperemos que este volume nos ajude a fazê-lo.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-53/1979]. p. 277-326.
- BRASIL/Inep. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- CASTRO, C. M. Lições de futebol. **Veja**, Ed. 1807, coluna *Ponto de Vista*, 18 jun. 2003. São Paulo: Abril Cultural, 2003.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: Sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, n. 24, v. 2, p. 569-596, 2006.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 1998.