NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONCEITOS, IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS E SILENCIAMENTOS

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>

Marcela Langa Lacerda Bragança*
Marcos Antônio Rocha Baltar**

*Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. marcelalanga@uffs.edu.br

**Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. baltar@cpovo.net

Resumo

No Brasil, na Linguística Aplicada, temos a recorrência cada vez mais acentuada de investigações teóricas e trabalhos voltados ao campo de estudos intitulado Novos Estudos do Letramento. Neste sentido, o objetivo deste artigo é (1) revisitar algumas noções desse campo de conhecimento; (2) mapear as implicações pedagógicas dele emergentes; e (3) refletir sobre a seguinte pergunta de pesquisa: até que ponto essas novas propostas de ensino de leitura e de escrita produzem efeitos significativos, em relação à implementação de políticas condizentes com o arcabouço teórico acionado pelos Novos Estudos do Letramento? Giroux (2011), Barton (1994), Kleiman (1995), Barton e Hamilton (1998), Street (2000) e Kalantzis e Cope (2006) orientam a revisão teórica desse artigo. Para o mapeamento das propostas metodológicas sugeridas na literatura, investigamos a obra *Letramentos*, de Vóvio, Sito e De Grande (2010) e, situados no bojo das reflexões aqui propostas, utilizaremos os estudos de Lillis (2003), Makoni e Meinhof (2006), Walsh (2009) e Zavala (2010). O resultado de nossa investigação indica que as mudanças educacionais precisariam ser bem mais categóricas do que as sugeridas na literatura para promover, de fato, outras cenas de letramento que não apenas as hegemônicas.

Palavras-chave: novos estudos do letramento, projetos de letramento, formas linguísticas.

Abstract. New studies of literacy: concepts, methodological implications and silences. In Brazil, in the Applied Linguistics we have the recurrence more each time accentuated of theoretical inquiries and works directed to the field of studies entitled New Studies of Literacy. The aim of this article is (1) to revisit some notion of this field of knowledge; (2) to map emergent pedagogic implications; and (3) to reflect on the following question of research: do these new proposals of writing and reading education produce significant effects in relation to the implementation of politics framework consistent with the theoretical outline operated by the New Studies of the Literacy? Giroux (2011), Barton (1994), Kleiman (1995), Barton and Hamilton (1998), Street (2000) and Kalantzis and Cope (2006) guide the theoretical revision of this article. For the mapping of the suggested methodological proposals in literature, we research the Literacy work, of Vóvio, Sito and De Grande (2010) and situated in the center of the reflections here proposals, we will use the studies of Lillis (2003), Makoni and Meinhof (2006), Walsh (2009) and Zavala (2010). The result of our inquiry to indicate that the educational changes would need to be well more categorical than the suggested ones in literature to promote, in fact, other scenes of literacy and not only the hegemonics.

Keywords: new studies of literacy, projects of literacy, linguistic forms.

Introdução

O termo 'letramento', dentro dos Novos Estudos do Letramento (NEL), reporta-se a todos os usos sociais da escrita; dito de outra forma, ao conjunto de práticas sociais mediadas

pela escrita, direta ou indiretamente. Sobre sua relação com o conceito de alfabetização, relembramos que, por um lado, tradicionalmente, no Brasil, a alfabetização concerne a um primeiro movimento rumo ao

reconhecimento dos princípios do sistema alfabético do Português Brasileiro o que é alcançado mediante ensino sistemático. Cabe acentuar, neste contexto, que a escolha por 'letramento' ao invés de 'alfabetização' não é arbitrária e não ocorre sem efeitos.

Assim, são objetivos deste texto: (1) revisitar algumas noções desse campo de conhecimento; (2) mapear as implicações pedagógicas dele emergentes; e (3) refletir sobre a seguinte pergunta de pesquisa: até que ponto essas novas propostas de ensino de leitura e de escrita produzem efeitos significativos, em relação à implementação de políticas condizentes com o arcabouço teórico acionado pelos Novos Estudos do Letramento? Dito de outra maneira, interessa-nos, neste artigo, a partir da mobilização de alguns dos principais pontos conceituais dos NEL, bem como das implicações metodológicas aventadas na área para o ensino de língua na educação formal (considerando-se tanto a educação básica quanto o ensino superior), ponderar sobre até que ponto essas novas propostas para o ensino de língua produzem efeitos significativos e condizentes com o arcabouço teórico acionado pelos NEL, a ponto de retirar da invisibilidade práticas não hegemônicas de letramento e promover um ensino mais democrático e condizente com uma perspectiva sociocultural de língua.

Nesse sentido, nosso foco não está em refletir sobre a complexidade da escrita, mas em tecer considerações sobre a possibilidade de se legitimar formas linguísticas presentes em letramentos não dominantes, para que integrem os discursos mais elaborados da escrita. Para começar a discussão, apresentamos, a seguir, uma breve revisão sobre o conceito de 'letramento'.

Alfabetização e Letramento: encontros e desencontros

Conforme já amplamente divulgado na literatura dos NEL (Soares, 2004; 2009; Barton, 1994), no inglês o termo *literacy* refere-se tanto à 'alfabetização' quanto ao 'letramento', de forma que, no lugar de o Brasil ter cunhado o termo 'letramento', poderia operar também apenas com o termo 'alfabetização', ressignificando-o, conforme o arcabouço epistemológico da área. Mas, nesse caso, uma confusão conceitual poderia emergir, pois como saber se se está falando de 'alfabetização' no sentido de 'domínio do código da língua escrita' ou em "[...]

condições sociais de uso da escrita" (Kleiman, 1995, p. 16)?

Por isso, Soares (2004) advoga em favor do estabelecimento dos dois termos, reconhecendo, inclusive, que eles, por remeterem a diferentes dimensões, demandam metodologias diferentes quanto ao ensino da modalidade escrita (Soares, 2004, p.16). No presente trabalho, por exemplo, estamos nos referindo apenas às metodologias para o 'letramento' dos sujeitos na educação formal.

Destarte, o grande marco que diferencia um sentido e outro e que talvez tenha tornado necessária essa especialização terminológica é o fato de que sujeitos não alfabetizados, isto é, que não dominam o código escrito, também são considerados 'letrados', na perspectiva dos NEL, desde que participem de práticas sociais que, direta ou indiretamente, envolvam a escrita. A guinada conceitual é relevante porque o foco dos NEL não está no domínio do código, mas na manipulação dele ou mesmo na relação que os sujeitos mantêm com ele, ainda que não o dominem, como quando, por exemplo, um sujeito analfabeto participa do momento da leitura da bíblia em uma cerimônia religiosa.¹

Alertamos, no entanto, sobre uma importante exceção: Paulo Freire, muito à frente de seu tempo, utilizava 'alfabetização', ao que nos parece, no sentido de 'letramento', já na década de 1980. Ou seja, embora o autor não tenha cunhado um novo termo, já ressignificara o conceito de 'alfabetização', ao considerar, por exemplo, o ato de ler como um ato de intervir na realidade, requerendo do leitor uma ação frente ao lido, uma ação responsável.

Nesse sentido, Freire (1987) é quem parece inaugurar a concepção de letramento, tal qual estamos aqui considerando. O trecho abaixo ilustra nossa afirmação:

Inicialmente, me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, de sílabas ou das letras (Freire, 1987, p. 28).

Apesar de 'alfabetização' e 'letramento' se apresentarem como conceitos intercambiáveis

¹ Cf. Brito (2012), que apresenta uma crítica a essa concepção de letramento.

na obra freireana, ao longo do presente trabalho manteremos os dois termos, conforme utilizado por Soares (2004), porque eles parecem evocar concepções que se relacionam com os conceitos de 'letramento autônomo' e de 'letramento ideológico', respectivamente. A seguir, apresentamos alguns dos principais conceitos desenvolvidos pelos NEL.

Estudos do Letramento: conceitos fundamentais

Nesta seção, além de uma breve discussão sobre as implicações de uma perspectiva histórico-cultural dos NEL, apresentamos os conceitos fundamentais de 'práticas' e 'eventos' de letramento e de 'modelo autônomo' e 'modelo ideológico' de letramento.

Para Barton (1994), diferentes culturas ou diferentes períodos históricos pressupõem diferentes usos da escrita, pois esses, além de estarem relacionados aos diversos domínios da vida dos sujeitos (familiar, religioso, escolar etc.), a depender de suas relações sociais, implicam também diferentes ideologias². Desse modo, a historicidade dos usos da escrita, nesse campo de investigação, é, pois, de fundamental relevância, pois o fato de serem os sujeitos singulares e histórica e culturalmente situados justifica os letramentos dos quais participam (Barton & Hamilton, 1998, p. 12).

Assim, o conceito de letramento toma as formas particulares de uso da escrita como decorrentes de regras sociais mais amplas, o que significa que essas práticas orientam-se por modelos culturais de ação no mundo, ou seja, as práticas de uso da escrita cumprem propósitos. Em decorrência disso, não há como hierarquizá-las (em simples e complexas, por exemplo), uma vez que as diferentes práticas decorrem também de diferentes papéis sociais dos sujeitos.

Não obstante, mesmo não podendo ser hierarquizados é possível considerar que alguns usos da escrita podem ser mais influentes ou gozar de mais prestígio que outros, conforme se aproximem ou se distanciem dos letramentos dominantes, ou seja, daqueles perenizados, cristalizados, consagrados hegemônicos historicamente (Street, 2000).

Nesse sentido, Street (2000) desenvolve os conceitos de (i) práticas e de (ii) eventos de letramento. 'Práticas de letramento' referem-se

às valorações que a modalidade escrita recebe nas diversas vivências, ao passo que 'eventos de letramento' são as ocasiões em que a escrita medeia a interação. Neste contexto, Barton e Hamilton (1998) ainda chamam atenção para o fato de que o conceito de práticas de letramento não implica 'repetição de letramento', mas modos culturais de usar socialmente a escrita.

Essas considerações conceituais se tornam de grande relevância para a compreensão de como diferentes grupos sociais atribuem valores aos eventos de letramento tão presentes nas sociedades grafocêntricas, especialmente no domínio escolar. Desse modo, as implicações mais gerais para a esfera escolar parecem sugerir que a ação docente, para ser eficaz, deve desvelar os valores associados às práticas de letramento dos estudantes, ou seja, desvelar como eles valoram a modalidade escrita, em geral, ou em cada evento, em particular, para, assim, intervir nos eventos de letramento, nos usos reais da escrita.

Essa ação, caracterizada como uma 'ressignificação' das práticas de letramento, deve ser compreendida como um deslocamento nas representações de mundo dos sujeitos, acarretado pelas interações com os objetos de conhecimento ou com os outros sujeitos de diferentes representações de mundo, facultadas pela esfera escolar, conforme 'horizontaliza' as práticas de uso da linguagem (Kalantzis & Cope, 2006), especialmente as práticas de uso da escrita, função *sine qua non* da instituição escolar. Mais adiante, noutra seção, as reflexões do presente trabalho dedicar-se-ão justamente a investigar 'como' os autores da área têm sugerido promover essa horizontalização.

Cabe acentuar que outros dois importantes conceitos dos NEL são os conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento (Street, 2000). Na concepção que orienta o 'modelo autônomo', concebe-se a escrita como autônoma, como completa em si mesma, com qualidades que lhes são intrínsecas, o que a desvincula dos contextos socioculturais de uso. Nesse paradigma, caberia aos sujeitos 'acessar' o código escrito para terem suas condições cognitivas alteradas, desenvolvidas, já que o domínio da escrita é condição causal para o progresso, para a mobilidade social e também para a erudição, aceitando-se que o código escrito provoca efeitos universais

Bastam as notícias de algumas pesquisas,

²Estamos compreendendo ideologia como representação da realidade, conforme ideário bakhtiniano.

como as de Luria (1976)³ e as de Scribner e Cole (1981)⁴ (*apud* Kleiman, 1995, pp. 23-26), para se compreender que “o tipo de ‘habilidade’ que é desenvolvido [com o uso da escrita] depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita.” (Kleiman, 1995, p. 25). Isso significa, por exemplo, que as habilidades creditadas ao contato com ‘a escrita’, como as de classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização, decorrem, na verdade, da ‘escolarização’, ou seja, das práticas de letramento nas instituições formais de ensino, e não da escrita em si.

A despeito dos resultados dessas pesquisas, essa concepção autônoma de letramento parece orientar a compreensão tradicional de ‘alfabetização’ no Brasil, inclusive a dos gestores públicos. Street (2003), por exemplo, trava um confronto com agentes governamentais, ao diagnosticar que as políticas educacionais se baseiam nesse modelo de letramento, o que contribui para fortalecer o atroz ‘mito do letramento’ (Gee, 2008).

Já o ‘modelo ideológico’ de letramento concebe a escrita não como detentora de qualidades imanescentes, mas como um artefato cultural, como um aspecto das estruturas de poder de uma sociedade, como um sistema ideológico e que, por isso, pode ser contestado. Nesse sentido, como as práticas de uso da escrita são socioculturalmente determinadas, assumem significados específicos, a depender dos contextos e das instituições em que estão presentes. Subjacente ao conceito freireano de ‘alfabetização’ parecem estar os mesmos princípios desse modelo de letramento, embora o autor não se refira a esse campo conceitual.

Uma diferença importante entre um modelo e outro, para o enfrentamento dos problemas linguísticos na esfera escolar, é, por exemplo, como se relacionam com a modalidade oral. Como no modelo autônomo a escrita é concebida em sua imanência, em seu funcionamento lógico interno, as práticas de letramento opõem-se à modalidade oral, sendo superiores a ela. Assim, usar a linguagem escrita implica, muitas vezes, uma ruptura com a oralidade. Já o modelo ideológico opera com a noção de ‘interface’ entre fala e escrita: há compartilhamentos entre uma modalidade e

outra, de forma que as práticas de letramento são concebidas como uma ‘continuidade’ do desenvolvimento linguístico dos sujeitos, já marcados por práticas orais.

Barton e Hamilton (1998) também mostram, conforme documentam letramentos cotidianos que não são reconhecidos pelos discursos dominantes, como os letramentos são constituídos ideologicamente e estão enovelados em relações de poder. Também atestam que as instituições de poder (como a escola, por exemplo) tendem a legitimar apenas as práticas de letramento dominantes.

Kleiman (1995) chega à mesma conclusão, analisando as práticas de letramento escolar, tanto no contexto americano quanto no contexto brasileiro, e afirma que a escola segue mantendo as desigualdades sociais, na medida em que conduz os estudante pelas trilhas já anteriormente sugeridas pela classe social a que pertencem. De maneira geral, para a autora, “as falhas [educacionais] [...] são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (Kleiman, 1995, p. 47).

Giroux (2011), por isso, chama atenção para o que temos compreendido ser uma manifestação política acerca da concepção de ‘alfabetização’ (no sentido freireano) denunciando a natureza ideológica do conhecimento e afirmando que

O importante a reconhecer aqui é a necessidade de reconstituir uma visão radical da alfabetização que gire em torno da importância de nomear e transformar as condições ideológicas e sociais [...]. Seria fundamental, também, desenvolver um discurso programático para a alfabetização como parte de um projeto político e de uma prática pedagógica que ofereça uma linguagem de esperança e de transformação dos que lutam no presente por um futuro melhor (Giroux, 2011, p. 41).

Temos, assim, especialmente com Street (2000) e Giroux (2011), fundamentos conceituais tanto para contestar a homologação exclusiva dos letramentos considerados dominantes quanto para advogar em prol de uma reforma política em torno do que pode ser aceito no uso social da escrita.

Implicações educacionais

Diante do exposto na seção anterior, é de se esperar que os NEL, filiando-se ao ‘modelo ideológico’ de letramento, promoveriam novas práticas pedagógicas para o ensino de língua, já que, conforme Barton e Hamilton (1998), uma

³Luria, A. R. (1976). Cognitive development: its cultural and social foundations. Cambridge. Harvard University Press.

⁴Scribner, S., & Cole, M. (1981). The psychology of literacy. Cambridge. Harvard University Press.

teoria de letramento acarreta uma teoria de aprendizagem. Às novas práticas sugeridas, dedicamo-nos nesta seção, considerando as propostas de diversos autores que integram a obra *Letramentos*, de Vóvio, Sito e De Grande (2010).

Boa parte do livro parece sugerir um *modus operandi* para a horizontalização das práticas de letramento na esfera escolar, a fim de torná-las mais dialógica e minimizar os efeitos dos violentos processos de discriminação, de aculturação a que alguns grupos sociais têm sido submetidos. Nesse sentido, um importante postulado conceitual que permeia todos os capítulos da obra é o de que os usos da linguagem estão diretamente relacionados com as ‘construções identitárias’⁵ dos sujeitos, compreendendo que essa construção se realiza discursivamente, conforme os sujeitos se engajam em diferentes práticas sociais mediadas pela escrita.

Debruçando-se sobre como a ação do professor da área da linguagem pode ser mais plural, Bunzen (2010), no quarto capítulo do livro, observa que a cultura escolar tem sido paladina da escrita, tendo em vista a natureza escritural dos objetos de conhecimento a que se dedica e, como seus saberes gozam de grande prestígio social, os letramentos escolares também usufruem de grande autoridade em nossa cultura. Talvez, por isso, a escola ainda seja uma via para a legitimação de práticas de letramento, podendo contribuir tanto para perpetuar práticas já prestigiadas quanto para homologar outras formas de dizer que estão silenciadas.

Para Bunzen (2010), o ‘letramento escolar’ manifesta-se por um conjunto de ‘cenas de letramento’, por meio da produção, utilização e recepção de um conjunto de ‘gêneros’, que podem ser próprios da esfera escolar ou podem também ser convocados de outras esferas e reacentuados axiologicamente, a depender das práticas sociais de cada contexto educacional.

Isso garante a compreensão de que ‘letramento escolar’ não se refere a ‘um modelo universal’ de práticas escolares: como o conhecimento escolar é uma construção coletiva, mediada pela linguagem e organizada através de gêneros, os ‘eventos’ do letramento escolar podem acionar uma variedade muito grande de gêneros.

Com isso, porém, os NEL não parecem

sugerir que os gêneros sejam os objetos de ensino, uma vez que Oliveira (2010), no quinto capítulo do livro, desenvolve, como prática pedagógica inovadora e promissora, a proposta de Kleiman⁶ (*apud* Oliveira, 2010) de se trabalhar com ‘projetos de letramento’ para a constituição de uma nova cultura de ensino e de aprendizagem. Essa proposta consiste em o professor partir de questões específicas do contexto escolar, dos problemas e/ou situações diversas de interesse dos alunos, para mobilizá-los a agir no mundo, ‘via’ gêneros.

Os projetos de letramento representariam uma possibilidade de horizontalização das práticas de letramento (Kalantzis & Cope, 2006), na medida em que os sujeitos, a fim de realizar as mais diversas ações para a execução dos projetos, teriam que participar de diferentes ‘eventos’ de letramento, não necessariamente aqueles já praticados nos grupos socioculturais de que fazem parte.

Por isso, a escola não lidaria apenas com as práticas de letramento hegemônicas ou mais prestigiadas (cujos eventos são mediados por gêneros já homologados globalmente⁷, como a ‘dissertação’, o editorial, o romance, a notícia etc.), bem como não agiria para promover ‘acesso’ ao que é dominante, pressupondo um movimento em direção às práticas de letramento hegemônicas. Antes, promoveria a horizontalização das práticas de letramento a partir de imersões, de ‘vivências’ dos sujeitos em novos modos de ‘agir’, a depender dos projetos a serem executados.

As instituições formais de ensino colocariam, assim, sob constante escrutínio o que é familiar e o que é estranho aos estudantes, o dado e o novo, o que é da ordem do cotidiano e, por isso, já internalizado ideologicamente, e o que é incomum para eles, desnaturalizando as diversas representações socioculturais e facultando, aos sujeitos, a internalização de outras. Essa seria uma nova ética educacional, uma ética de valorização do pluralismo, sem cair nas armadilhas do apagamento de discursos, em busca da homogeneidade, que valoriza apenas ‘uma cultura’, ou da trivialização/facilitação educacional, posturas que só serviriam para

⁵O conceito de identidade mobilizado é o de Hall (2003).

⁶Kleiman, Angela B. (2000). O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; Signorini, Inês (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, p. 223-243.

⁷ Sobre a discussão global/local, cf. Street (2003).

perpetuar as desigualdades entre os diversos grupos socioculturais, mantendo os grupos já marginalizados na mesma situação (Kalantzis & Cope, 2006).

Por tudo isso, para Oliveira (2010), há inúmeras vantagens em se trabalhar com projetos de letramento, pois eles: (a) mobilizam a sensibilidade do professor para as questões culturais dos estudantes, (b) promovem aprendizagens situadas, (c) ocupam-se da leitura e da escrita como ‘processos’ para alguma finalidade, e não como um fim em si mesmas e (d) aguçam uma postura agentiva dos estudantes, já que são eles quem executam as ações para concretizar os projetos.

Cunha (2010), no sexto capítulo do livro, destaca que o desenvolvimento de projetos de letramento representa também uma forma de promover mudanças quanto à organização dos programas curriculares e dos materiais didáticos a serem utilizados na educação básica, tendo em vista que diferentes gêneros são acionados para a concretização dos projetos específicos e, assim, não mais há a necessidade de os gêneros serem sequenciados aprioristicamente, o que torna o currículo mais flexível e mais sensível culturalmente.

Tomando os projetos de letramento como centro organizador da ação docente, tanto Oliveira (2010) quanto Cunha (2010) chamam a atenção para a consideração de que essa nova cultura de ensino e de aprendizagem pode ser a via para ‘ressignificar’ as práticas escolares, pois são ações que já nascem identificadas com os interesses dos estudantes.

Recapitulando: com base no arcabouço conceitual dos NEL, os pesquisadores têm sugerido que o ensino de língua seja organizado em torno de projetos de letramento, o que, de uma só vez, promove significativas alterações: (a) no currículo escolar, que se torna mais sensível culturalmente; (b) na ação docente que, em relação às demandas discentes, se torna mais dialógica; (c) na postura discente, porque passa a ser mais responsável, agentiva e criativa; e (d) na concepção e tratamento dos objetos de conhecimento, reconhecidos como uma construção histórica e, por isso, como processos.

Todas essas considerações, de fato, oferecem ancoragem para uma ação docente mais sensível ao complexo cenário educacional brasileiro, marcado pela diversidade sociocultural, bem como revela o intrincado conjunto de elementos que envolvem as práticas sociais de leitura e de escrita. Mas há algo que ainda não foi dito.

Entre a teoria e a prática

Conforme já mencionado por Street (2000), é no momento em que são feitas propostas de intervenção no currículo escolar “[...] que as perspectivas teóricas reunidas nos Novos Estudos do Letramento enfrentarão o teste mais severo” (p. 29). Por isso, nesta seção, nos dedicamos a efetuar uma breve análise sobre a articulação entre alguns pontos conceituais dos NEL e a proposta metodológica deles decorrente, a fim de refletir sobre a pergunta anunciada na introdução deste texto: ‘até que ponto essas novas propostas de ensino de leitura e de escrita produzem efeitos significativos e condizentes com o arcabouço teórico acionado pelos NEL?’

O que gostaríamos de defender é que a guinada teórico-metodológica proposta pelos NEL só promoveria, de fato, uma educação mais plural se impactasse a cultura escolar, a ponto de ela, reconhecendo-se fluida, sem ponto de fixidez, manifestar-se ‘refundada’ sob novas bases, a fim de ser intrinsecamente ‘plural’, no sentido de ser representativa (por meio de seus objetos de conhecimento, de seus objetivos, de suas representações) do maior número de culturas possível.

O que nos leva a essa compreensão é a tradição de que “a escola valoriza não apenas o saber mas o ‘saber dizer’” (Kleiman, 1995, p. 27), de forma que, ao que nos parece, ainda faltou à proposta metodológica acima abordar qual seria o tratamento dado aos elementos linguísticos propriamente ditos, numa perspectiva socioculturalmente orientada.

Faltou à proposta lembrar que os gêneros vêm acompanhados de formas linguísticas próprias, o que implica considerar que aconselhar que a escola insira em suas práticas novos gêneros, a fim de aceitar novas identidades socioculturais, é também aconselhá-la a aceitar novas formas linguísticas, especialmente aquelas que nem sempre são as padronizadas, as prestigiadas. Dessa forma, qualquer projeto de letramento que acione um trabalho com gêneros não dominantes teria que lidar com novos discursos e novas formas linguísticas, uma vez que “propondo-se a estudar os gêneros, o pesquisador também se dispõe a considerar os processos discursivos – noutros termos – ‘uma certa configuração material (linguística textual) própria do funcionamento de um dado discurso’ [...]” (Matêncio, 2006, p. 139; grifos nossos).

Assim, em nossa compreensão, o aparato conceitual dos NEL, considerando os trabalhos aqui revisitados, fornecem elementos para uma proposta metodológica mais radical, que desestabilize a tradição de naturalizar determinadas formas linguísticas a determinados gêneros, o que, na verdade, camufla as relações históricas e de poder que os constituíram de uma dada forma em detrimento de outras.

Talvez por essa razão, Bazerman (2010) ascenda à discussão sobre a natureza ‘condominal’ das palavras, afirmando que povoamos as palavras dos outros com as nossas intenções, o que vem a corroborar para o entendimento de que já passou da hora de se admitir que grupos culturais minoritários ‘paguem’ também a parte do ‘aluguel’ que lhes cabe, facultando-se a eles a possibilidade de imprimir suas marcas também no mundo simbólico da escrita.

Destarte, consideramos que as implicações decorrentes da estreita relação conceitual entre cultura e linguagem, na perspectiva dos NEL, poderiam ter chegado um pouco mais longe, propondo intervenção na constituição da convenção nacional da escrita. Já sabemos que todas as sociedades ‘convencionam’ um forma de escrita, uma norma-padrão⁸ para operar em contextos institucionais, a fim de funcionar como uma força centrípeta num território nacional. A norma-padrão brasileira, aquela com a qual a escola opera, já que é uma instituição formal, foi erigida sob fortes fundamentos de exclusão da diferença, identificados com propósitos colonizadores, de forma que ela também precisaria ser reformulada, com o objetivo de refletir a diversidade sociocultural nacional.

Notemos que argumentar em prol de um ensino mais dialógico, mais plural, que horizontalize as práticas de letramentos dos estudantes, que reconheça os usos da escrita como circunscritos em situações comunicativas específicas não é suficiente, por dois principais motivos: em primeiro lugar, porque essas afirmações são muito genéricas, de caráter epistemológico e, talvez, teórico, enquanto a lógica do saber (e fazer) docente é de natureza pragmática (Valsechi, 2010); em segundo lugar, porque mais produtivo seria abalar os padrões institucionais legitimados socialmente, para a escola não ter que “remar contra a maré”.

A melhor forma de aceitarmos a diferença

pela linguagem, assim, não seria proporcionar aos estudantes práticas de letramento de outras culturas, pois isso ainda parece ter um caráter de ‘celebração da diversidade’ (Walsh, 2009). Mas o que estamos propondo é que

a língua da escolarização deva mudar, de modo a corresponder à língua da criação familiar [...]. A outra alternativa é experimentar, no ensino de línguas, o uso de materiais baseados em textos autênticos de variedades diferentes. [...] A ortografia para tal língua pode ser constituída de modo a permitir variação máxima (Makoni & Meinhof, 2006, p. 200).

Relembremos que uma primeira dificuldade que se apresenta a um sujeito que ingressa no sistema formal de educação é adaptar-se às práticas de letramento específicas do domínio educacional e, conseqüentemente, aos seus eventos de letramento. Lea e Street (1998), por exemplo, argumentam que a complexidade dos usos da linguagem na universidade, especialmente a da produção textual, está relacionada a questões de ‘epistemologia’ e de ‘identidade’ dos sujeitos. Para os autores, o que está em jogo, quando ingressam na esfera acadêmica (e expandimos essa mesma compreensão para a escola básica), é a própria subjetividade dos sujeitos.

Zavala (2010, p. 72) também observa que o “uso linguístico constitui só uma parte de algo mais amplo [...] e que também envolve pensar, sentir, valorizar e atuar de uma forma determinada”, de forma que, quando o ensino de língua rejeita certos usos linguísticos, está, na verdade, rejeitando o modo de pensar, de sentir, de valorizar e de atuar dos sujeitos.

No bojo dessas reflexões, situamos os estudos de Lillis (2003) que, nesse sentido, pleiteia uma abordagem dialógica sobre o ensino de línguas, o que significa rejeitar discursos autoritários e admitir que a diferença está sempre em jogo (Lillis, 2003), reexaminando o que pode contar como conhecimento, como identidade. Do ponto de vista da superfície da língua, reexaminar o que conta como estrutura linguística levar-nos-ia a admitir outras formas de uso da língua, uma vez que as “formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo” (Zavala, 2010, p. 81).

A esta altura cabe acentuar que, mesmo

⁸ Sobre a institucionalização da norma-padrão, conferir discussão em Faraco (2008).

com o discurso (perverso) existente na atualidade que apregoa que, com a universalização do 'acesso' da educação formal (concepção emergente do 'modelo autônomo' de letramento), todos terão as mesmas oportunidades para acessar os recursos materiais e para exercer cidadania, Kalantzis e Cope (2006) argumentam que, sendo a educação um processo de transformação, a distância entre a cultura educacional e a cultura do estudante faz com que essa transformação seja muito mais 'difícil' para alguns grupos do que para outros.

Neste contexto, a escola, ao invés de promover educação por exclusão, por assimilação (Kalantzis & Cope, 2006) ou simplesmente celebrar superficialmente a diversidade cultural (Walsh, 2009), poderia pensar em assumir, de fato, o pluralismo cultural, materializado-o na diversidade linguística que pode constituir os 'discursos mais elaborados do mundo da escrita' (Brito, 2012).

Considerações finais

Este texto orientou-se pela seguinte pergunta de pesquisa: 'até que ponto as novas propostas de ensino de língua decorrentes dos NEL produzem efeitos significativos e condizentes com esse arcabouço teórico?'

Para tentar respondê-la, apresentamos, na primeira seção, os sentidos mobilizados por diferentes autores em relação aos termos 'alfabetização' e 'letramento', a fim de assinalar de quais sentidos os NEL se distanciam e de quais se aproximam. Em seguida, na segunda seção, apresentamos uma breve explanação sobre o que significa a compreensão histórico-cultural assumida pelos NEL, além dos importantes conceitos de 'eventos' e 'práticas' de letramento, 'modelo autônomo' e 'modelo ideológico' de letramento.

Na terceira seção, tomando como base especialmente a obra *Letramentos*, de Vóvio, et al. (2010), mapeamos 'sugestões metodológicas' para o ensino de língua em instituições formais de educação, com base na proposta conceitual dos NEL, encontrando a indicação do trabalho com 'projetos de letramento' para a promoção da horizontalização das práticas de letramento dos estudantes.

Em seguida, na quarta seção deste texto, refletindo efetivamente sobre a pergunta de pesquisa, consideramos que a proposta metodológica descrita na obra *Letramentos*, apesar de produtiva, principalmente para alterar concepções que envolvem o ensino de língua,

ainda não se aproxima do ponto crucial, que é o tratamento a ser dado às formas linguísticas numa perspectiva sociocultural de linguagem.

Em nossa compreensão, o arcabouço conceitual dos NEL poderia promover propostas bem mais desafiadoras para a esfera educacional, do ponto de vista de uma orientação política sobre as práticas de letramento. Considerando um sentido mais radical do conceito de letramento, ao qual estamos nos filiando, "a alfabetização crítica significa fazer com que a individualidade de cada um esteja presente como parte de um projeto moral e político que vincula a produção do significado à possibilidade da ação humana, comunidade democrática e da ação transformadora" (Giroux, 2011, p. 58).

Para nós, admitir a individualidade de cada um é, inclusive, admitir formas linguísticas representativas de diferentes grupos culturais. Alguns exemplos podem ilustrar nossa argumentação e evidenciar que, mesmo não havendo um planejamento político para lidar com a diversidade (linguística) brasileira, há focos de resistência contra a aspepsia linguística praticada (às vezes pela escola, outras pelos gramáticos e linguistas), como a emblemática afirmação da Sociolinguista Marta Scherre (2005) de que, mesmo a norma-padrão legitimando apenas a palavra 'marejar', seus olhos continuariam sempre 'merejados'.

Citando um último exemplo de uso linguístico que, embora repudiado por gramáticas tradicionais e por (alguns) professores de português, é de uso frequente em diversos gêneros (dos mais informais e orais aos mais formais e escritos), lembramos o uso de 'mesmo' com função referencial anafórica (em estruturas do tipo "os estudantes... os mesmos..."). Num *corpus* composto por 30 monografias da área de Administração, Pereira (2013) investigou as diversas funções desse item linguístico e, considerando 972 ocorrências dessa forma, constatou que o uso do item na função mais repudiada foi o mais frequente nas monografias investigadas, representando 31% das ocorrências.

Esses são apenas alguns exemplos de que, independentemente do que a escola segue legitimando ou não, o trabalho dos sujeitos com a língua resiste às tentativas de apagamento das identidades culturais, comprovando que ela [a língua] é um "fenômeno ideológico por excelência" (Bakhtin, 2006 [1929] p. 34), situada na 'arena' da luta de classes.

Finalmente, em relação à possibilidade de

uma construção coletiva de políticas educacionais, nada mais pertinente que, ancorados em um frutífero campo conceitual e atentos às situações reais de interação e uso da língua em suas diversas manifestações, promovermos o reconhecimento e a manutenção (ao invés de depreciação) de formas linguísticas, ou melhor, das formas de ser e de dizer que não sejam (apenas) as dominantes. Assim, estaríamos indo ao encontro das palavras de Brito (2012, p. 68), para quem a “apropriação do conhecimento implica a crítica do conhecimento e de suas formas de realização veiculação”.

Referências

- Bakhtin, M. [Voloshinov, V. N.]. (2006 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2nd ed). UK: Blackwell Publish.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as social practice. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bazermam, C. (2010). Pagando o aluguel: particularidade e inovação no processo de produção da linguagem. In C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). *Letramentos* (pp. 163-175). Campinas: Mercado de Letras.
- Brito, L. P. L. (2012). Letramento x conhecimento. In L. P. L. Brito (Org.). *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio* (pp. 63-82). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bunzen, C. (2010). Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). *Letramentos* (pp. 99-120). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Cunha, R. (2010). O jornal escolar sob a ótica do ensino de gênero e da formação continuada do professor. C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). *Letramentos* (pp. 141-161). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando nós*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Freire, P. (1987). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. NY: Routledge.
- Giroux, H. (2011). Introdução. In P. Freire & D. Macedo (Orgs.). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (pp. 33-77). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2006). *Multiliteracies*. London and NY: Routledge.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Kleiman, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp.15-61). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lea, M. R., & Street. B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Education*, 23(2), 157-192.
- Lillis, T. (2003). Student writing as “Academic Literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Makoni, S., & Meinhof, U. (2006). Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In L. P. Moita Lopes (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar* (pp. 191-214). São Paulo: Parábola.
- Matêncio, M. L. M. (2006). Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. *Estudos Linguísticos*, XXXV, p. 138-145.
- Oliveira, M. S. (2010). Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). *Letramentos* (pp. 121-140). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Pereira, I. (2013). *Mesmo: a multifuncionalidade de*

um item linguístico camaleônico (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Recebido em: 17/10/2014

Aceito em: 25/02/2015

Scherre, M. M. P. (2005). *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.

Soares, M.. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros* (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. M. Jones & K. Jones (Ed.). *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. (pp. 17-30). Amsterdam: John Benjamins.

Street, B. (2003). Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Brasil sobre o letramento*.

Valsechi, M. C. (2010). Formação continuada de professores e apropriação de saberes: continuidade ou ruptura? In C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). *Letramentos* (pp. 223-244). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Vóvio, C., Sito, L., & De Grande, P. (Orgs.). (2010). *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado de letras.

Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). *Letramentos* (pp. 71-95). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade e (des)colonialidade: Perspectivas críticas e políticas. In *Anais do XII Congresso da Association Internationale pour la Reserche Interculturelle (ARIC)*, Brasil, 29 de junho, p. 1-18.