

Documentos Oficiais Relativos ao Ensino de Língua Portuguesa, Interculturalidade e Políticas de Letramentos

OFFICIAL DOCUMENTS RELATING TO PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING,
INTERCULTURALITY AND LITERACY POLICY

Cloris Porto **Torquato***

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.
(BRASIL, 1998b, p. 117)

Resumo: O presente artigo analisa os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998a) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Pluralidade Cultural* (BRASIL, 1998b), concebendo estes documentos como constituintes de políticas linguísticas (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006) e políticas de letramento, e focaliza os diálogos / conflitos interculturais que eles promovem ao orientar que o ensino da língua deve ter como objeto principal o texto e indicarem quais gêneros devem ser privilegiados. Assim, este texto trata de políticas linguísticas, focalizando mais especificamente em políticas de letramento (mobilizando o conceito de letramentos formulado pelos Novos Estudos de Letramentos (STREET, 1984, 1993, 2003; BARTON; HAMILTON, 1998; SIGNORINI, 2001) e

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Professora Doutora Adjunto C – UEPG. Contato: clorisporto@gmail.com.

interculturalidade (JANZEN, 2005). A análise dos documentos é empreendida à luz da concepção bakhtiniana de linguagem e mobiliza os seguintes conceitos do Círculo de Bakhtin: dialogismo, enunciado e gêneros do discurso. Além disso, baseia-se metodologicamente nas orientações de autores deste Círculo para o estudo da linguagem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1986; BAKHTIN, 2003). A análise indica que os documentos oficiais, ao promoverem determinadas políticas de letramentos, promovem também conflitos interculturais, pois privilegiam os letramentos dominantes, silenciando outras práticas de letramento. Entendemos que esse silenciamento e não legitimação de práticas letradas locais têm implicações para as constituições das identidades dos estudantes e para as políticas linguísticas locais.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Políticas de letramento. Diálogos/conflitos interculturais.

Abstract: The present article analyzes two documents *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998) and *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Pluralidade Cultural* (BRASIL, 1998b), conceiving these documents as constituents of language policies (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006) and literacy policies, and it focuses the intercultural dialogues/conflicts that these documents promote when guiding that the teaching of the language should have as main object the text and indicating which genres should be privileged. Thereby, the text deals with language policies, more specifically focusing in literacy policies (bringing to bear the concept of literacy formulated by the New Literacy Studies (STREET, 1984, 1993, 2003; BARTON; HAMILTON, 1998; SIGNORINI, 2001) and interculturality (JANZEN, 2005). The analysis of the documents is undertaken to the light of the bakhtinian conception of language and it mobilizes the following concepts of the Circle of Bakhtin: dialogism, utterance and genres of speech. Furthermore, this text is based methodologically on the orientations of the authors of this Circle for the study of the language (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1986; BAKHTIN, 2003). The analysis indicates that the official documents, when promoting literacy policies, also promote intercultural conflicts, because they privilege the dominant literacies, silencing other literacy practices. We understood that this silencing and invalidating local literacy

practices has implications for the constitutions of the students' identities and local language policies.

Keywords: Portuguese language teaching. Literacy policies. Intercultural dialogues/conflicts.

Introdução

Neste texto, buscamos refletir sobre orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa como enunciados que configuram diálogos/conflitos interculturais e políticas de letramento no sistema educacional público brasileiro. Adotamos a perspectiva interculturalidade formulada por Janzen (1998, 2005), que concebe o encontro intercultural como a interação, o diálogo, entre sujeitos que falam de lugares sociais, históricos e culturais distintos. Esses sujeitos, no processo do diálogo, realizam o movimento de empatia, que consiste em se colocar no lugar do outro e voltar ao próprio lugar, que é inevitavelmente modificado quando do retorno.

A partir desta perspectiva de interculturalidade, analisamos dois documentos oficiais orientadores do ensino de língua portuguesa no Brasil (os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Pluralidade Cultural*), compreendendo-os como paradigmáticos das orientações oficiais federais para o ensino desta língua no contexto brasileiro. À medida que se pretendem como orientadores das práticas pedagógicas, estes documentos são vistos, neste trabalho, como textos fundamentais na formação inicial e continuada dos professores, pois estabelecem as linhas gerais para o ensino. Neste mesmo sentido, esses documentos configuram-se como política oficial do Estado para o ensino da língua no país. Considerando que o foco do ensino, segundo os Parâmetros de Língua Portuguesa, é o texto/discurso, em práticas de leitura/escuta e produção escrita e oral, os documentos constituem, além das políticas linguísticas, políticas de letramentos e de identidades.

Este trabalho está inserido no âmbito de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Políticas linguísticas, políticas de letramentos e políticas de identidades”, que tem como objetivo estudar políticas linguísticas oficiais e políticas linguísticas desenvolvidas por outros atores sociais (dentre as quais

destaco aquelas desenvolvidas nos espaços públicos escolares, acadêmicos, da mídia, religiosos e políticos) (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006; McCARTY, 2011) em diferentes contextos multilíngues em que estejam presentes também línguas portuguesas (CAVALCANTI, 2013), de modo que a pesquisa volta-se para o contexto brasileiro e o contexto de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)¹. No estudo dessas políticas linguísticas, focalizamos especialmente as políticas de letramento, pois entendemos que os modos de produção e circulação e as funções da escrita estão intimamente relacionados com as ações sobre as línguas nas diferentes sociedades/comunidades. Além disso, entendemos que as políticas linguísticas e de letramento constituem políticas de identidades, uma vez que integram a cadeia discursiva de construção de identidades dos sujeitos.

No âmbito dessa pesquisa, compreende-se que refletir sobre o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade implica observar, entre outros aspectos, em que medida as orientações oficiais para esse ensino apontam caminhos para que professoras e professores: a) levem em consideração os contextos multilíngues e multiculturais em que os sujeitos envolvidos no processo educacional estão inseridos e b) contemplem a diversidade de identidades e práticas socioverbais desses sujeitos, de modo a promover o que Cavalcanti (2013) tem chamado de “educação linguística em sua visão ampliada” (p. 215). Essa visão ampliada de educação linguística implica formar para o “desenvolvimento da sensibilidade do(a) professor(a) – que atua/atuará na área língua/linguagens – em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 212-213).

O presente texto tem a seguinte estrutura: inicialmente, apresentamos a perspectiva de interculturalidade e de letramentos que fundamenta este estudo; em seguida, analisamos os documentos oficiais acima referidos. Este trabalho não pretende esgotar a análise dos documentos; antes, pretende ser um propulsor para reflexões sobre a interculturalidade implicada nas políticas linguísticas e nas políticas de letramento, especialmente aquelas políticas relativas à formação de professores.

¹ Neste texto, fazemos um recorte da pesquisa e apresentamos apenas uma parte dos resultados. A pesquisa mais ampla está em andamento.

Referencial Teórico – interculturalidade e letramentos

Nesta parte do texto, apresento a concepção de interculturalidade (JANZEN, 2005) que orienta a análise e, em seguida, a concepção de letramento, a qual retoma trabalhos produzidos na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento.

Janzen (2005) apresenta uma concepção de interculturalidade que se assenta sobre uma perspectiva de cultura caracterizada pelo hibridismo e por movimentos. Partindo do referencial teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin e dialogando com a Germanística Intercultural, Janzen (2005) propõe que a interculturalidade seja pensada a partir de um vértice cultural distinto de “uma perspectiva tradicional de cultura”. Esse autor afirma que essa perspectiva tradicional propicia o “apagamento das diferenças sócio-culturais”, promovendo, por sua vez, uma homogeneização interna do grupo. “A homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo” (p. 38). Além da homogeneização e delimitação dos grupos, nessa perspectiva tradicional, compreende-se que todos os grupos devem seguir as mesmas fases de desenvolvimento cultural. Nesse sentido, as diferenças culturais entre os grupos seriam decorrentes do fato de haver culturas mais desenvolvidas que outras, estando, então, as culturas em estágios distintos de desenvolvimento.

Conforme já apontamos em texto anterior (TORQUATO, 2013), Janzen indica que uma visão tradicional/homogênea de cultura tende ao etnocentrismo, de modo que as categorias, normas e valores da própria cultura servem como parâmetros para observar e avaliar outras culturas. Essa tendência ao etnocentrismo, predominante nessa visão tradicional de cultura, dificulta e, por vezes, inviabiliza o diálogo intercultural:

Entendemos que os grupos alicerçados em uma orientação etnocêntrica estão, sem dúvida, mais inclinados a enxergar outros grupos de uma forma estereotipada e estática e a fixar-se nos valores do próprio grupo, dificultando o diálogo cultural e, desta maneira, intensificando o grau de estranheza (distanciamento) em relação à outra cultura. [...] Um encontro cultural em que os sujeitos se fundamentam nesta visão tradicional de cultura torna inviável o diálogo, pela negação do outro. (JANZEN, 2005, p. 36-38)

Contra-pondo-se a essa perspectiva de cultura, Janzen (2005, p. 43), com base nos estudos de Homi Bhabha (1998) e do Círculo de Bakhtin, assinala que a “cultura resulta muito mais de um movimento intracultural e intercultural de estranhamento e aproximação, entre o estável e o dinâmico, o conhecido e o estranho, redesenhando e hibridizando a formação da identidade cultural dos indivíduos”. O estranhamento, portanto, é inerente a todo encontro intercultural, mas não resulta, como na perspectiva tradicional/homogênea de cultura, em negação do outro nem em isolamento cultural. Ao contrário, propicia o enriquecimento do olhar sobre a própria cultura, uma vez que promove novas construções de sentido:

... esta desestabilização/mobilidade provocada pelo encontro com o estrangeiro pode produzir uma nova orientação de sentido e normatização, pois, após a fase de estranhamentos e desestabilizações iniciais, não enfocando de uma maneira absoluta o sistema de regras e convenções de uma cultura, mas relativizando-o, propicia terreno fértil para novas construções de sentido, possibilitando, portanto, um distanciamento crítico em relação aos valores considerados óbvios da própria cultura. (JANZEN, 2005, p. 44).

O diálogo intercultural, nesta perspectiva, é constitutivo das culturas² e pode levar à produção de novas visões/compreensões da própria cultura. Essa produtividade decorre do fato de que esse diálogo implica tanto exotopia quanto empatia na permanente (re-)constituição das identidades culturais. Partindo da concepção dialógica/bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986; BAKHTIN, 2003), Janzen (2005, p. 49) compreende que

... cultura e linguagem não podem ser dissociadas, pois as palavras já vêm carregadas pelas marcas sócio-culturais de uma família, um grupo,

² Nesse sentido, a perspectiva de cultura/interculturalidade presente no trabalho de Janzen (2005) pode ser aproximada da perspectiva proposta por Canclini (2013), para quem as culturas são constitutivamente híbridas, uma vez que são constituídas em encontros interculturais.

uma nação. A visão de mundo de um grupo também não pode ser separada do contexto histórico que gerou determinado universo de valores, para não correr o risco de se tornar uma abstração.

A partir da retomada que Janzen faz dos estudos do Círculo de Bakhtin, podemos concluir:

Cultura, linguagem, sociedade e história constituem-se mutuamente, de forma que o estudo da linguagem/cultura pressupõe que os sujeitos estão historicamente situados e dialogam com outras vozes sociais (outros sujeitos) que expressam visões de mundo e universos de valores com os quais interagem. Tais visões e valores são construídos pelo grupo social e, igualmente, o constituem. (TORQUATO, 2013, p. 77).

Essa relação de aproximação e distanciamento entre os sujeitos em diálogo (inter)cultural é constituída por um excedente de visão que os sujeitos têm em relação uns aos outros. Este excedente resulta do lugar (exotopia) que o sujeito ocupa em relação ao outro: está de fora, enxerga de fora; e essa distância (espacial, temporal e de sentido) que os sujeitos têm em relação uns aos outros propicia o excedente de visão. Assim, a exotopia (BAKHTIN, 2003, 2012) é fundamental e produtiva no diálogo (inter)cultural:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. [...] Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar nossas próprias questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). (BAKHTIN, 2003, p. 366).

No arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin, a alteridade é vista como essencial à constituição dos sujeitos. Nesse sentido, a alteridade cultural é

essencial à constituição de novos olhares sobre a própria cultura. Esses novos olhares, vale destacar, são promovidos no contexto do diálogo com o outro. Uma postura homogeneizante, como a que tende a proceder de posições dominantes, tende a dificultar, quando não inviabilizar, o diálogo, conforme já indicado anteriormente. É nesse sentido que reafirmamos:

Assim, o conceito de exotopia/distância do arcabouço bakhtiniano leva-nos a compreender que, pelo excedente de visão que temos, enxergamos no outro aquilo que ele mesmo não pode ver. Por outro lado, precisamos do outro, que projeta a visão³ que tem de nós. Essa visão, no entanto, não se caracteriza como um simples reflexo. Quando nos olha, o outro nos vê a partir de sua visão de mundo e de seu conjunto de valores, assim como o vemos a partir de nossa visão de mundo e de nossos valores. Nos olhamos a partir de distintos lugares cultural e sócio-historicamente construídos. A partir desta perspectiva teórica, entendemos que não estamos presos/fixos nestes lugares. Qualquer fixidez⁴ poderia gerar uma visão distorcida e etnocêntrica do outro. Há necessidade do diálogo, que faz emergir nossos valores e visões e os do outro e que gera a empatia (BAKHTIN, 2012). (TORQUATO, 2013, p. 78-79).

Novas construções de sentido cultural envolvem, portanto, na visão bakhtiniana, a exotopia (o estar de fora) e a empatia, que consiste em um movimento de saída do próprio lugar, de mudança de perspectiva no olhar e de retorno ao próprio lugar. A empatia, que implica vermos o mundo

³ Neste trabalho, entende-se que não resumimos nossas visões às projeções que o outro nos apresenta. Ao contrário, há um diálogo entre essas visões, em que pode haver concordâncias e discordâncias. Ademais, interagimos com diversos outros, o que gera uma multiplicidade de visões sobre nós que convivem, dialogam entre si, contrapõem-se, contradizem-se, confirmam-se e/ou podem ser associadas/entrecruzadas.

⁴ Esse efeito da fixidez é mais comum à visão tradicional de cultura, que tende a pensar a cultura e a identidade de modo fixo, estático. Numa visão pós-colonialista de cultura e identidade (BHABHA, 1998; HALL, 2006), adotada neste trabalho, cultura e identidade são marcadas pela fluidez e pelo movimento.

através dos valores do outro, permite-nos perceber coisas em nós que são perceptíveis apenas aos olhos do outro. Para o pensador russo, no entanto, é necessário que o movimento de empatia implique o retorno ao próprio lugar, caso contrário, instaura-se apenas a duplicação/dublagem do outro:

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. Como já afirmei, semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria apenas uma dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor. (BAKHTIN, 2003, p. 365-366).

Janzen (2005), ao formular uma perspectiva de diálogo intercultural com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, afirma que a exotopia (distância) e a empatia são categorias inseparáveis da teoria bakhtiniana e se baseiam no dialogismo, ou seja, na concepção de que somos constituídos por múltiplas vozes que dialogam, que podem expressar visões de mundo e valores distintos e que podem concordar ou discordar entre si. Concordamos com Janzen (1998, 2005) e com Faraco (1996) quando afirmam que o dialogismo, nessa perspectiva bakhtiniana, pode ser concebido como uma visão de sujeito, de mundo e de linguagem, e não apenas uma categoria de análise. O dialogismo é, assim, constitutivo das culturas.

Partindo dessa concepção, Janzen afirma que a cultura, entendida como visão de mundo e conjunto de valores, constitui-se “no movimento duplo de aproximação/distanciamento do outro e na natureza dialógica da linguagem” (JANZEN, 2005, p. 50) e é historicamente situada. Essa perspectiva de cultura é, portanto, constitutivamente intercultural, produto e processo constante de diálogo.

Os estudos de Janzen partem de reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua e literatura alemãs para brasileiros; no entanto, nos permitem compreender que a interculturalidade configura-se não apenas no interior de diálogos de culturas nacionais distintas mas também no diálogo

de diferentes grupos socioculturais no interior de uma mesma nacionalidade. Nesse sentido, é importante destacar que a construção histórica dos nacionalismos e, portanto, das identidades nacionais, especialmente nos discursos oficiais, implicou predominante e frequentemente em processos de homogeneização cultural na constituição da “cultura nacional” e foi fortemente orientada por uma visão tradicional de cultura, buscando o apagamento da diversidade linguístico-cultural na constituição da unidade Estado-Nação (HOBSBAWM, 1990).

No entanto, como já afirmamos anteriormente (TORQUATO, 2013), no Brasil, assim como em outros países, tem-se buscado construir uma representação de nação caracterizada pela diversidade.

Como se pode observar, por exemplo, na Constituição Federal de 1988 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com especial destaque para os PCN Temas Transversais – Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998b), alguns discursos oficiais que auxiliam na construção da identidade nacional têm reconhecido e afirmado a diversidade linguístico-cultural em território brasileiro⁵. Este documento, em consonância com a perspectiva de diversidade enunciada na Constituição Federal e no texto introdutório dos Parâmetros (PCN), (re-)afirma a necessidade de os estudantes desenvolverem a noção e o sentimento de pertencimento à unidade nacional brasileira, mas ressalta que a nação é plural, constituída pela diversidade cultural. (TORQUATO, 2013, p. 80).

⁵ Análises críticas (CANEN, 2000; VALENTE, 2003; FREITAS; VARGENS, 2009) apontam contradições teóricas e fragilidades conceituais desse documento. No entanto, embora concordemos com essas críticas, ressaltamos aqui apenas o fato de o documento reconhecer e afirmar a pluralidade linguístico-cultural brasileira, que muitas vezes foi silenciada ou apagada em prol da construção de um ideal de unidade nacional homogênea, configurando o mito do monolingüismo. A análise apresentada a seguir mostra que essa construção da identidade nacional constituída pela pluralidade é marcada por contradições e aponta para o estabelecimento de uma educação que deveria construir uma unidade nacional harmônica. Nesse sentido, o reconhecimento e a afirmação da pluralidade não apagam a construção da unidade nacional, em que o elemento unificador é a língua portuguesa, sobrepondo-a, assim, às demais línguas.

É neste sentido que retomamos as reflexões de Janzen sobre interculturalidade para tratar do diálogo intercultural no interior da nação brasileira, que tem reconhecido e afirmado a pluralidade cultural e linguística que a constitui, como se pode observar na seguinte afirmação dos PCN de Pluralidade Cultural:

Convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural, junto a uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. **A dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram sua população é indicativo da diversidade, seja o recorte continental, ou regional, nacional, religioso, cultural, lingüístico, racial/étnico.** Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas, situam-se entre outras inumeráveis categorias de identificação. Além disso, um mesmo indivíduo pode vincular-se a diferentes grupos ao mesmo tempo, reportando-se a cada um deles com igual sentido de pertinência.

A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida. (BRASIL, 1998b, p. 125, grifos nossos).

Assim, assinalamos que o que denominamos por “culturas brasileiras” é constituído por vozes que concordam entre si, mas também por vozes que discordam entre si⁶ e engloba desde as visões de cultura dos grupos étnicos acima assinalados às diferentes culturas urbanas e rurais, bem como culturas juvenis. A diversidade de vozes que constituem essas diferentes culturas no contexto sócio-histórico brasileiro pode promover um profícuo diálogo intercultural e, certamente, implica, por outro lado, constantes conflitos interculturais, porque os diferentes grupos (diferentes vozes) estabelecem entre si relações sociais que são constituídas por relações de poder. Nesse sentido, a perspectiva de interculturalidade aqui adotada carrega uma face política. Nos diálogos interculturais, os diferentes grupos socioculturais configuram relações políticas, posto que são orientados por e configuram relações de poder.

No que se refere aos usos e ao ensino da língua portuguesa nesse contexto plural/multicultural brasileiro, associamos a perspectiva intercultural proposta por Janzen à concepção de letramentos, ou seja, aos distintos modos como os diferentes grupos socioculturais configuram práticas de usos da linguagem e, conseqüentemente, da leitura e da escrita. Para tanto, fundamentamos nosso trabalho nos Novos Estudos de Letramentos, que concebem as práticas de letramentos⁷ como “modos culturais gerais de

⁶ Em nosso texto, trazemos o discurso oficial dos PCN Temas Transversais em relação à pluralidade cultural porque esse documento é retomado nos PCN de Língua Portuguesa: “O trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) demanda participação efetiva responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas. Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício de cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa.” (BRASIL, 1998a, p. 40).

⁷ Em trabalho anterior (TORQUATO, 2013), retomo a distinção entre práticas de letramento e eventos de letramento. Não cabe aqui retomar o percurso desenvolvido no texto anterior, mas vale destacar que as práticas de letramento constituem-se como práticas sociais mais amplas e que não são observáveis em si. O que podemos observar são os eventos de letramentos (STREET, 2000). Esses eventos, segundo Barton e Hamilton (1998), são moldados pelas práticas e emergem das práticas. A partir da observação dos eventos, podemos refletir sobre as práticas.

utilização da linguagem escrita que as pessoas estabelecem em suas vidas” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6, tradução nossa).

Os autores que constituem essa vertente de estudos de letramentos apontam a impossibilidade de falar em letramento, no singular, e afirmam a necessidade de observarmos as diferentes práticas de letramentos, pois os “modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2007, p. 466). Tendo em vista essa multiplicidade de usos e significados, o autor afirma:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo ‘ideológico’ de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (Street, 1985, 1993). (STREET, 2007, p. 466).

As práticas de letramento, neste sentido, podem ser compreendidas como ações e atividades de linguagem (que envolvem leitura e escrita) do cotidiano dos sujeitos, das comunidades, dos diferentes grupos socioculturais. Nessas ações, que são realizadas por e entre sujeitos, estão presentes textos escritos a serem lidos ou há produção de textos escritos. Os modos de ler e escrever – bem como os valores, as atitudes e os sentimentos relacionados com as ações em que se faz presente a leitura ou escrita de um texto – são caracterizados pela situação social, histórica e cultural em que ocorrem essas ações; são caracterizados também pelos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos nas relações sociais das quais estes participam (STREET, 1984, 1993, 2003, 2007; BARTON; HAMILTON, 1998; SIGNORINI, 2001).

Nessa perspectiva de estudos de letramentos, compreende-se, portanto, que as práticas letradas são situadas historicamente (em diferentes momentos históricos, essas práticas podem ter configurações e valores distintos, podem ser ideologicamente recobertas e constituídas de modos diferentes) e socioculturalmente (diferentes grupos socioculturais podem valorar e utilizar a leitura e a escrita de modos distintos, porque são orientados por ideologias,

construções identitárias e práticas/modelos dinâmicos/valores/processos culturais distintos).

Segundo esta vertente de estudos de letramentos, é importante observar a agência dos sujeitos e dos grupos sobre os letramentos. Assim como as práticas de letramentos constituem as identidades dos sujeitos, os sujeitos podem reconfigurar/transformar as práticas de letramentos. Em virtude dessa perspectiva, Street, ao discutir as práticas de letramentos como práticas interculturais, retomando pesquisas que mostram como as práticas letradas são situadas histórica, social e culturalmente, afirma:

Minha opinião é a de que precisamos assumir uma visão menos paternalista e menos estreitamente pedagógica do processo: Kulick e Stroud, por exemplo, afirmam: ‘em vez de sublinhar como o letramento afeta as pessoas, queremos mudar de lado e examinar como as pessoas afetam o letramento’. Eles querem demonstrar ‘como os indivíduos numa sociedade recém-letrada, longe de serem passivamente transformados pelo letramento, em vez disso aplicam ativa e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus próprios propósitos e necessidades’; como eles ‘se apoderam’ do letramento, em vez de qual o ‘impacto’ do letramento sobre eles. Um novo letramento é incorporado às convenções e conceitos acerca da comunicação já existente na cultura receptora – os ‘sujeitos’ não são ‘tábuas rasas’ como tantas campanhas de desenvolvimento da alfabetização parecem supor (Street, 1987). [...]

As práticas de letramento de gerações diferentes podem ser tão diferentes quanto as de culturas diferentes. Podem se assemelhar às formas diversas de conhecimento a que se refere Bloch: os indivíduos podem atravessar diferentes estádios de letramento enquanto amadurecem ou podem, como no exemplo de Camitta, alternar entre uma forma e outra de acordo com o contexto. (STREET, 2007, p. 475; 480, grifos nossos).

Partindo desta perspectiva e levando em consideração os modos como as diferentes linguagens (multilinguismos e multissemoses) integram-se na composição dos textos na contemporaneidade, desenvolveu-se o conceito

de multiletramentos⁸, que procura contemplar o estudo de práticas de leitura/escrita/escuta/produção de textos que são constituídos por essas diferentes linguagens. Esse conceito, formulado no contexto do fim dos anos 90 e início dos anos 2000, procurou levar em consideração as transformações sociais originadas e em desenvolvimento nos processos de globalização, a multiplicidade de culturas e línguas que interagem nesses processos e a multiplicidade de linguagens/signos (multimodalidade: textos que podem ser compostos concomitantemente por linguagem verbal oral e/ou escrita e/ou linguagem visual, gestual, sonora, espacial) que compõem os textos nesses processos.

Esse grupo afirmava que a escola deveria tomar para si a responsabilidade de enfrentamento das desigualdades e buscar identificar o que seria uma educação adequada para os mais distintos grupos socioculturais: mulheres, indígenas, imigrantes que não falam a língua dominante, trabalhando com o multilinguismo, a multiculturalidade e com a multimodalidade/multissêmico dos textos. Os multiletramentos, dessa forma, voltam-se para os encontros/conflitos culturais e para as diferentes linguagens e relações de poder que os constituem. Nesse sentido, podem ser relacionados aos Novos Estudos de Letramentos, na extensão proposta por Street, Pahl e Rowsell (2009) de eventos e práticas multimodais, pois se referem a usos situados de leitura/escrita/escuta e produção de diferentes linguagens.

Compreende-se, portanto, que os letramentos e multiletramentos são sociais e, como tais, implicam relações de poder, relações políticas, históricas, econômicas e culturais. Dessa forma, tanto as determinações/orientações oficiais quanto ações situadas dos sujeitos sobre as práticas de leitura/escrita/escuta e produção de linguagens que possam constituir o ensino configuram **políticas de letramentos**. Essas políticas dialogam com políticas linguísticas – uma vez que as práticas letradas (multiletramentos) contemporaneamente

⁸ Cope e Kalantzis (2009) apresentaram a formulação desse conceito como um trabalho conjunto de um grupo de pesquisadores, denominado como Grupo de Nova Londres. Uma retomada em língua portuguesa desta perspectiva pode ser encontrada em Rojo (2012).

envolvem tanto multilinguismos das línguas brasileiras/portuguesas⁹ (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; CAVALCANTI, 2013) quanto outros processos de multilinguismos –, pois implicam ações do Estado (SHOHAMY, 2006) e de outros atores sociais (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006; McCARTY, 2011) relativas a esses multilinguismos.

Considerando que as práticas de letramentos são social e historicamente situadas e implicam relações de poder; as políticas de letramentos oficialmente instituídas encerram em si encontros interculturais. Ao orientarem que os sujeitos/estudantes circulem por diferentes práticas de letramentos, as determinações oficiais geram a necessidade de diálogo – por meio do texto escrito – entre sujeitos que podem estar em lugares sociais e culturais distintos, configurando o encontro (e, muitas vezes, o conflito) intercultural.

Os Documentos Oficiais – diálogos/conflitos interculturais e políticas de letramentos

Neste trabalho, analisamos *os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998a) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Pluralidade Cultural* (BRASIL, 1998b), pois compreendemos que esses documentos configuram políticas de letramentos que implicam o diálogo (e também o conflito) intercultural.

No Brasil, as reformas no ensino iniciadas na década de 1980, relacionadas às lutas políticas de (re)democratização do país, culminaram com a publicação, no final dos anos 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰. Esses documentos voltam-se, então, para a formação

⁹ Junto-me a Cavalcanti quando esta linguista aplicada afirma: “Com esse termo – línguas brasileiras – me refiro às várias línguas portuguesas, faladas por alunos de escolas públicas, sejam eles falantes de português que venham da periferia ou que venham da zona rural, sejam eles LIBRAS-comunicadores, sejam eles descendentes de imigrantes de comunidade situadas, por exemplo, em regiões afastadas dos grandes centros, em zonas rurais ou não. Ou seja, a preocupação está com minorias e com maiorias minoritizadas.” (CAVALCANTI, 2013, p. 225).

¹⁰ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) são orientações curriculares que, como o nome indica, pretendem ser parâmetros para o Ensino Básico em todo o território brasileiro. Esses Parâmetros são caracterizados pela não obrigatoriedade, de modo que os Estados e Municípios brasileiros podem elaborar e implementar políticas e

dos estudantes com vistas ao exercício da cidadania, para participação na sociedade democrática.

Partindo dos estudos bakhtinianos, entendemos que esses documentos constituem um gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) que é constituído no entrecruzamento de esferas sociais tanto no que se refere à sua produção quanto à sua circulação. Uma das esferas é a esfera política, na qual o texto é produzido. Outra é a esfera acadêmica, de onde são extraídos os objetos e os conceitos científicos mobilizados no texto; essa esfera configura-se ainda como espaço de interlocutores para o texto oficial, portanto, esfera de circulação desse gênero, uma vez que é um espaço fundamental de formação de professores (formação acadêmica e formação continuada); nesse processo de formação, são estudados e discutidos os documentos oficiais. Outra é a esfera escolar, para a qual o texto é principalmente orientado, uma vez que o documento é produzido, sobretudo, para os professores.

Esse gênero que configura os Parâmetros Curriculares Nacionais é constituído, inicialmente, por uma discussão de cunho teórico dos conceitos adotados para informar o ensino. Essa primeira parte dialoga com a história da disciplina e com os conceitos que historicamente serviram de base à constituição dos objetos de ensino. Seguindo essa retomada histórica e, normalmente, contrapondo-se aos momentos e objetos anteriores do ensino, o documento apresenta as bases teóricas que devem orientar os professores e os objetos e conteúdos decorrentes dessas bases. Em seguida, o documento apresenta orientações metodológicas decorrentes dessa base teórica, de modo a orientar os professores sobre os modos de abordagem dos objetos de ensino, buscando articular as reflexões teóricas e as orientações metodológicas.

diretrizes curriculares próprias para seus sistemas de ensino. Foram estabelecidos Parâmetros para todas as áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Língua Estrangeira, Educação Física) do Ensino Fundamental e também para orientar o tratamento dos Temas Transversais. A adoção do termo Parâmetros “visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os ‘pontos comuns’ que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 49). Neste trabalho, focalizamos exclusivamente os PCN de Língua Portuguesa dirigidos para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º anos).

Nessa parte, o documento lista os gêneros a serem privilegiados nas atividades de práticas de escuta e produção oral e nas práticas de leitura e produção escrita de usos da linguagem no âmbito do ensino da língua. Na sequência, o documento aponta direções para a avaliação.

A definição do conceito de língua/linguagem adotado e as orientações metodológicas para o tratamento dos processos de multilinguismos¹¹ no ensino, tanto aquelas presentes nos PCN de Língua Portuguesa quanto aquelas presentes nos PCN de Pluralidade Cultural, constituem políticas linguísticas explícitas nesse instrumento de políticas linguísticas (SHOHAMY, 2006) que são os documentos oficiais. Essa política explícita pode ser contraditória no interior do próprio documento, como observaremos a seguir na análise.

Nestes documentos, especialmente no que se refere ao ensino da língua portuguesa, pode-se observar a atenção voltada para a formação de sujeitos para a ativa participação social.

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, **um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.**

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando

¹¹ Nos documentos, compreende-se que há variedades da língua portuguesa. Essas variedades são distintamente valoradas na sociedade, o que explica (mas não justifica) o preconceito linguístico. As variedades e esse preconceito devem ser abordados no ensino, de modo a desconstruir estereótipos e confrontar e coibir manifestações de discriminação pela e na linguagem. Assim, os documentos não abordam os multilinguismos da língua portuguesa, mas abordam a diversidade linguística na perspectiva das variedades. Neste texto, adotamos a perspectiva de multilinguismos porque concordamos com a afirmação de Cavalcanti, que se refere às línguas portuguesas da seguinte forma: “*Vê-las como variedades pode resultar em invisibilização e preconceito, como não línguas. Apresentá-las como línguas pode ser uma oportunidade de lhes dar visibilização que pede um posicionamento das pessoas de dentro das comunidades e de fora delas.*” (CAVALCANTI, 2013, p. 217).

os diferentes níveis de conhecimento prévio, **cabe à escola promover sua ampliação de forma** que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, **cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.** (BRASIL, 1998a, p. 19, grifos nossos).

Neste documento, destaca-se a perspectiva de que o ensino deve estar comprometido com a “democratização social e cultural”, devendo garantir aos alunos o “acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania”. Considera-se que esses saberes são requisitos para a participação social e cultural daqueles que tencionam exercer a cidadania, mas o documento parece desconsiderar que há cidadãos que participam ativamente mesmo sem utilizar como socialmente esperado muitos desses saberes (como se pode observar em Signorini (1994a, 1994b, 1995, 2001, 2004), que aborda práticas interculturais de letramentos em distintos contextos socioculturais, assinalando que essa participação é marcada por conflitos e contradições). Nesse sentido, o documento pode gerar a compreensão de que essa participação não é legítima, pois não se baseia nos saberes lingüísticos veiculados pela escola, enfim, na língua legítima/legitimada pelo processo de escolarização. Ao definir os saberes legítimos/legitimados para a participação social, o documento reitera a ideologia da standardização (BLOMMAERT, 2006), instituindo uma política lingüística. Além disso, indica que a não utilização dessa língua legítima/legitimada na produção textual deslegitima tal texto, instituindo também uma política de letramento, definindo os textos válidos/legítimos socialmente.

O documento afirma que especialmente os grupos com menos práticas letradas no seu cotidiano devem conhecer e ser inseridos nas diferentes práticas de leitura e escrita (práticas de letramento) voltadas para o exercício da cidadania: “Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos.”. Portanto, dependendo do grau de práticas socioverbais em que há presença da leitura e/ou da escrita das comunidades, será maior ou menor o papel da escola em relação às práticas de letramento dos estudantes. Nesse contexto, a escola é constituída como modelo autorizado para formação de leitor e produtor de textos para aquelas práticas letradas de participação sociopolítica, ou seja, para as instâncias públicas de usos da linguagem.

Essa inserção dos estudantes em diferentes práticas de letramento gera o encontro – e também pode gerar o conflito – intercultural, uma vez que insere os alunos em práticas letradas que podem não ser frequentemente exercidas em e por suas comunidades. Assim, o documento orienta que os estudantes devem ser levados a conhecer, interpretar e produzir textos que circulem em esferas socioculturais distintas daquelas em que eles estão originalmente inseridos. Convém lembrar que as práticas de letramento dessas esferas, bem como os textos/discursos que as constituem, são marcadas por ideologias (concebidas, neste texto, como conjuntos de valores, como orientações axiológicas) próprias, de modo que os estudantes são levados ao diálogo com esses valores. Em função de diferenças ideológicas dos grupos sociais, esse diálogo intercultural pode gerar conflitos.

O documento parece indicar para um movimento predominante: a inserção dos estudantes nas práticas letradas dominantes em virtude de uma formação que se volta para o mercado de trabalho e para a formação da cidadania. Para Street, são dominantes as práticas consideradas padrão, mas essas práticas devem ser vistas como uma variedade dentre inúmeras outras:

O modo como um padrão alcança esse status foi posteriormente enfatizado pela cunhagem da expressão língua dominante (Grillo, 1989), que deixa explícito que se trata de poder e de luta pela dominação, mais do que de um processo natural da emergência do ‘melhor’ como padrão. Eu gostaria de sugerir que adotássemos, de igual modo, a noção **de letramento dominante** a fim de salientar a extensão com que o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que nos refiramos a variedades de letramento tal como nos acostumamos a falar de variedades de língua. De que modo o letramento dominante marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura são questões que raramente têm sido levantadas no campo do letramento. (STREET, 2007, p. 472, grifos nossos).

A designação de letramento dominante leva em consideração, portanto, que o estabelecimento do padrão/modelo marginaliza outras práticas letradas.

A análise de quais as práticas letradas a serem privilegiadas no ensino pode auxiliar a compreensão de como outras variedades de letramento são marginalizadas. Nesse sentido, os excertos citados a seguir podem indicar as práticas a serem privilegiadas pela escola:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. **Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente.** A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998a, p. 23, grifos nossos).

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, **espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita**, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 32, grifos nossos).

Os letramentos privilegiados no ensino são, portanto, aqueles que atendem a determinadas demandas sociais (embora não explicitamente a que demandas sociais está se referindo, o documento parece indicar que está tratando de textos mais complexos, que demandem níveis de leitura e escrita mais “exigentes”). A inserção nessas práticas de leitura e escrita mais exigentes, que se referem a essas demandas sociais, é que definem a *efetiva inserção no mundo da escrita*. As práticas letradas que não se relacionam a essas demandas e ao nível de exigência/complexidade assinalado pelo documento são tratadas como fora do mundo da escrita, podendo ser descaracterizadas como práticas de escrita ou ser consideradas como práticas letradas menores, inferiores. Na relação de poder instituída no documento, definem-se as práticas efetivas de letramento e as variedades que são marginalizadas.

Em função das demandas sociais que definem as práticas legítimas/padrão, o documento orienta para a necessidade de revisão dos métodos e também do objeto de ensino. Assim, o objeto do ensino de língua portuguesa deixa de ser a estrutura linguística descontextualizada para ser o texto, com foco nos gêneros do discurso, nas atividades de compreensão e produção textual. A adoção deste objeto de ensino provoca, como já indicado anteriormente, o encontro/confronto intercultural, especialmente para os alunos de grupos sociais em que as práticas de letramento não são aquelas consideradas relevantes/adequadas para o exercício da cidadania, conforme assinala o documento: “Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, **a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor.**” (BRASIL, 1998a, p. 66). Convém observar que, ao assinalar o papel da escola, o documento aponta para um modo de ler e de escrever considerado modelar, portanto, adequado e autorizado. Dessa forma, a escola configura-se como espaço privilegiado de constituição de políticas de letramento e, conseqüentemente, de diálogos interculturais. No entanto, esse diálogo parece ser orientado por uma perspectiva dominante e homogênea, em que parece predominar determinados modos de produzir sentidos e determinados sentidos, podendo tender para uma perspectiva tradicional de cultura, marcadamente etnocêntrica, em que os letramentos dominantes são tomados como referência, marginalizando outras práticas letradas, o que dificulta o diálogo intercultural.

Com vistas a promover à inserção dos estudantes no efetivo exercício da cidadania e, principalmente, no mercado de trabalho, o documento orienta que, não apenas nas aulas de língua portuguesa¹², seja trabalhada uma

¹² “A língua [...] está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. [...] Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam auto-explicativos. Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero. É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda.” (BRASIL, 1998a, p. 31-32).

diversidade de textos. Desta diversidade, o documento orienta a seleção pedagógica a ser feita:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles **cujo domínio é fundamental à efetiva participação social**, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (BRASIL, 1998a, p. 53, grifos nossos).

Os gêneros citados, convém ressaltar, são aqueles que fazem parte de esferas sociais em que circulam principalmente sujeitos de grupos sociais dominantes. São gêneros que estão relacionados, muitas vezes, a maior nível de escolarização. Como a escolarização está frequentemente associada à distribuição do capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1998; BOURDIEU, 2004), indicado inclusive nas esferas sociais e nos gêneros discursivos selecionados, as políticas de letramento instauradas pelo documento acabam por configurar processos interculturais conflitivos e expõem relações de poder implicadas nas práticas de letramento, dados os papéis sociais dos envolvidos nessas práticas e os valores a essas atribuídos pelos sujeitos.

Vale assinalar que um sentido que pode ser depreendido do texto é que os gêneros não citados, pertencentes a outras esferas sociais, não constituem efetiva participação social. O documento define os gêneros válidos para a participação legítima/efetiva, definindo, inclusive, que participações são legítimas. Outras formas de participação social que não se constituem por meio desses gêneros são marginalizadas. Desse modo, os estudantes podem ser levados a fazer apenas o movimento de empatia, assumindo a perspectiva dos letramentos dominantes, sem fazer o retorno às práticas letradas/de multiletramentos em que estavam inicialmente inseridos.

As indicações desses gêneros podem, assim, provocar o silenciamento e a desvalorização das práticas de letramento em que os alunos estão efetivamente inseridos. Uma vez que o objetivo é levar os alunos a ler e escrever determinados gêneros conforme modelos socialmente valorizados, os gêneros que não fazem parte das práticas letradas dominantes e socialmente valorizadas podem não ser contemplados no ensino de língua portuguesa.

Além disso, podem levar à invisibilização e ao silenciamento da diversidade cultural brasileira e dos diferentes modos de ler, escrever e produzir sentidos que circulam nos distintos grupos sociais. Como consequência, as orientações do documento podem inviabilizar que os alunos lancem novas luzes sobre as práticas letradas valorizadas, sobre os discursos/textos que as constituem, consequentemente inviabilizando e/ou dificultando tanto o exercício da exotopia/distância em relação a essas práticas, quanto restringindo o exercício da empatia e gerando apenas a duplicação/dublagem (BAKHTIN, 2003; JANZEN, 2005) dessas práticas, desses discursos e dos valores aí implicados.

Não queremos com isso dizer que a escola não deve ser o espaço de formação dos sujeitos para a participação social e política mais ampla, ou que a escola não deve trabalhar com as práticas de letramento, portanto, com gêneros discursivos e os discursos das instâncias públicas dominantes de usos da linguagem. É fundamental que a formação se volte para o exercício da cidadania e para as práticas de letramento requeridas para esse exercício, mas é também fundamental que essa formação não gere apenas a duplicação dos sentidos dominantes estabelecidos. Nessa perspectiva, parece relevante retomarmos as reflexões de Bakhtin sobre o empobrecimento decorrente da duplicação:

O que enriqueceria o acontecimento se eu me fundisse com outra pessoa, se de dois passássemos a um? Que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse de minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa sua posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento de minha vida. Ao apenas me fundir com a vida do outro, não vou além de aprofundar a sua inviabilidade e duplicá-la numericamente. Do ponto de vista da real eficácia do acontecimento, quando somos dois o que importa não é que além de mim exista mais um indivíduo, no fundo o mesmo (dois indivíduos), mas que ele seja outro para mim, e neste sentido a simples simpatia dele por minha vida não representa nossa fusão num ser único nem a repetição numérica da minha vida e sim um enriquecimento substancial do acontecimento, pois minha vida é

vivenciada empaticamente por ele em nova forma, em nova categoria axiológica como vida do outro, que tem colorido axiológico diferente e é aceita e justificada diferentemente da própria vida dele. A eficácia do acontecimento não está na fusão de todos em um todo, mas na tensão da minha distância e da minha imiscibilidade, no uso do privilégio do meu lugar único fora dos outros indivíduos. (BAKHTIN, 2003, p. 80).

Nesse sentido, a eficácia/contribuição da recontextualização escolar das práticas de letramentos voltadas para o exercício da cidadania no ensino da língua portuguesa poderia estar também nos diferentes modos de leitura e escrita e no diálogo das diferentes tonalidades ideológicas que os distintos grupos de alunos poderiam lançar sobre essas práticas e sobre os textos/discursos e gêneros aí produzidos. Dessa forma, para além de conhecer e reproduzir as práticas letradas e os sentidos dominantes, a riqueza do diálogo intercultural promovido pelas orientações oficiais relativas ao ensino da língua portuguesa no contexto brasileiro poderia estar no exercício de pôr em foco o “colorido axiológico diferente” que orienta e sustenta tanto os discursos e as práticas em seus contextos originais quanto no contexto escolar.

É preciso lembrar que as práticas letradas – com seus gêneros discursivos, seus discursos e suas tonalidades ideológicas – são situadas social e historicamente. Quando os textos/discursos são recontextualizados em sala de aula, os elementos constitutivos dessas práticas podem/deveriam ser recuperados para que os sentidos produzidos na situação de produção e circulação inicial sejam recuperados. No entanto, os alunos que não estão inicialmente inseridos nessas práticas e que passam a conhecê-las no contexto escolar podem produzir novos/outros sentidos, revelando diferentes tonalidades ideológicas na construção dos sentidos dos textos/discursos e das próprias práticas letradas. Dessa forma, a escola poderia constituir-se um espaço privilegiado de formulação de novas questões e de novos sentidos às práticas de letramento dominantes e, portanto, aos discursos dominantes das esferas públicas de atuação social. Assim, os alunos podem exercer/exercitar seu lugar (realizando o exercício da exotopia) de outros socioculturais, que podem exercer o efetivo diálogo intercultural engendrado pela política de letramento implicada nas orientações oficiais brasileiras para o ensino de língua portuguesa. Nesse caso, orientados por e para tonalidades axiológicas

distintas, alunos de comunidades com diferentes práticas de letramento, especialmente aquelas distintas das focalizadas no contexto escolar, poderiam usar do privilégio único do seu lugar de fora das práticas letradas e dos discursos dominantes.

Parecem apontar nesse sentido as orientações dos PCN de Pluralidade Cultural, no subtópico “Linguagens e representações”, ao afirmar que a escola deve trabalhar com a diversidade linguística e a diversidade de linguagens que caracterizam a diversidade cultural no país:

Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilingüismo e o multilingüismo¹³) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países.

¹³ A leitura desse excerto do documento poderia nos levar a concluir que o documento produz uma política linguística explícita de multilingüismo, de modo a promover o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística do país. No entanto, é preciso ler esse trecho à luz de outros excertos, como por exemplo: “**Conhecimento e compreensão da língua como fator de identidade na interação sociopolítica e cultural.** [...] Tratar de bilingüismos e multilingüismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. No multilingüismo, ou plurilingüismo, dá-se a interação de línguas diferentes numa mesma comunidade. (...) **Ao mesmo tempo**, tratar do **papel unificador da Língua Portuguesa** é oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, **em termos nacionais.**” (BRASIL, 1998b, p. 158). Assim, a pluralidade linguística deve ser trabalhada de modo a destacar o papel unificador da língua portuguesa para a unidade nacional e como elemento de pertencimento identitário nacional. O pertencimento à nação, portanto, deve ser expresso pelo uso da língua portuguesa. Esses trechos em destaque assinalam as contradições no interior do documento que se constitui como instrumento de política linguística explícita do Estado.

É necessário considerar outros modos de comunicação, como a linguagem do corpo e a linguagem das artes em geral, permitindo transversalizar, em particular, com Educação Física e Arte. A música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar. Dessa forma enriquecerão seu conhecimento sobre a diversidade presente no Brasil, enquanto desenvolvem seu próprio potencial expressivo.

Cabe ressaltar que povos culturalmente distintos privilegiam formas distintas de comunicação. A língua falada é apenas uma delas; a escrita alfabética é outra. O corpo é meio de comunicação por excelência: a pintura corporal, de diferentes etnias, possui as características de um sistema de comunicação visual, rigidamente estruturado e capaz de simbolizar eventos como o nascimento de uma criança, o casamento ou outros estágios da vida de um indivíduo. **Como arte, a pintura corporal, a cerâmica, a escultura, a cestaria e outras formas de expressar o conhecimento e a comunicação, exprimem a experiência dos povos que as produziram, e só a partir da configuração cultural de cada um desses povos é que a arte pode ser entendida e apreciada.**

A linguagem oral, por sua vez, pressupõe a investigação das histórias orais em diferentes épocas e contextos, como transmissoras de uma determinada cultura, tendo em vista preservar e reinventar valores, normas e costumes no interior daquele grupo social. Daí a sua relevância para a configuração de nossa memória e identidade. (BRASIL, 1998b, p. 133-134, grifos nossos).

Os trechos em destaque apontam para construção de uma política de letramento que reconhece as práticas letradas multimodais/ de multiletramentos, nas quais diferentes linguagens são utilizadas para construção de sentido por parte dos sujeitos e seus grupos socioculturais. Como política de letramento, o documento orienta para o ensino de como as diferentes linguagens constituem sentidos para os grupos e como esses sentidos são

marcados pelos valores atribuídos pelos sujeitos nas suas culturas. O trabalho com essas linguagens permitiria ao estudante construir uma visão da diversidade cultural brasileira e, de igual modo, superar a discriminação em relação a essas linguagens e os preconceitos em relação aos distintos grupos socioculturais que as utilizam.

A proposta do documento de Pluralidade Cultural volta-se para a superação do preconceito em relação a muitas culturas cujas práticas de usos de linguagens são distintas daquelas dominantes, mencionadas no documento de Língua Portuguesa. No entanto, o documento de Pluralidade não indica em que medida essas outras linguagens poderiam configurar participações sociais públicas efetivas, legitimadas, como aquelas mencionadas no documento de Língua Portuguesa. Propicia-se o diálogo intercultural, reconhecendo as pluralidades; entretanto, esse diálogo não implicaria em participação autorizada/legitimada nas esferas públicas de uso da linguagem. Dessa forma, tanto o conhecimento de práticas letradas multimodais quanto a participação nessas práticas não configuram diálogo intercultural que lance novas luzes sobre os letramentos dominantes, mas configurariam práticas paralelas a estes, como que restritas a um certo confinamento cultural, correndo o risco de serem tratadas como exóticas. Sujeitos de diferentes culturas poderiam se reconhecer e empreender um diálogo entre si, mas não entre culturas “subalternas/subalternizadas” e aquelas dominantes, socialmente prestigiadas.

No que se refere às práticas letradas multimodais não dominantes, parece predominar essa perspectiva de aproximação do diferente visto como exótico:

A valorização dessas vozes no cotidiano da escola implica pesquisas de cunho literário e também junto à comunidade, por meio de depoimentos que muitas vezes não têm registros nas escritas de nossas histórias, como relatos de descendentes de escravos, indígenas, imigrantes, sacerdotes de diferentes cultos e religiões. O conteúdo desse enfoque permite a emergência da memória constitutiva das tradições, valores, normas e costumes, com marcas presentes na medicina, culinária, literatura, jogos, brincadeiras, festas religiosas, rituais, cerimônias de iniciação e outras atividades compartilhadas por crianças, adolescentes e adultos nas diversas comunidades.

Tratar da tradição oral de diferentes grupos étnicos e culturais terá, assim, tanto um sentido de exploração de linguagem quanto de conhecimento de elementos ligados a diferentes tradições culturais. (BRASIL, 1998b, p. 156-157).

O documento de Pluralidade não indica em que medida essas produções culturais permitem aos sujeitos atuar no exercício efetivo da cidadania, numa participação pública mais ampla. Além disso, embora a documento de Língua Portuguesa indique que os PCN dos Temas Transversais oferecem “inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998a, p. 40), não há orientações de como essas articulações podem ser efetuadas, especialmente no que se refere ao exercício da “efetiva participação social”.

Um Modo de Concluir: abrir para novas reflexões

Este trabalho não pretende apresentar conclusões finais, mas se propõe a incitar reflexões sobre a interculturalidade implicada nas políticas de letramento instauradas pelos documentos oficiais orientadores do ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro. Como indicado anteriormente, essas políticas geram um inevitável diálogo/confronto intercultural e político, pois estão relacionadas com a distribuição do capital cultural e com as relações de poder aí implicadas. Ao determinar que o ensino de língua portuguesa (e também das demais disciplinas) se ocupe das práticas de leitura e escrita para a efetiva participação social e que os textos sejam selecionados em função de sua circulação social, o documento analisado destaca/enfatiza as práticas de letramento dominantes, determina modos de produzir sentidos e, conseqüentemente, conduz os sentidos a serem (re-)produzidos no contexto escolar. Nesse sentido, o documento orienta para o diálogo cultural de grupos socioculturais distintos, com ênfase no movimento dos grupos com práticas letramentas menos valorizadas em direção às práticas letradas dos grupos dominantes. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre os embates políticos/de poder implicados nestas políticas de letramento e interculturalidade instaurados pelo documento oficial.

Além disso, no documento dos Temas Transversais – Pluralidade Cultural, são indicados o reconhecimento e a valorização de práticas letradas multimodais/de multiletramentos que configuram práticas socioculturais de grupos culturais não dominantes. Nesse sentido, o documento parece indicar caminhos para o tratamento desses letramentos no estudo das diferentes culturas no interior da cultura nacional. Assim, promove uma política de letramentos/multiletramentos e diálogos interculturais.

Algumas perguntas, no entanto, mantêm-se: quais os lugares dessas práticas letradas multimodais nas complexas relações de poder no interior das aulas de língua portuguesa e nas políticas de letramentos e linguísticas constituídas pelos documentos oficiais? Como as aulas de língua portuguesa na contemporaneidade podem contribuir para superar o olhar de exotismo para essas práticas? Que políticas linguísticas e de letramento os sujeitos têm produzido nas aulas de língua portuguesa na contemporaneidade? Como tem se constituído os diálogos interculturais nas aulas de língua portuguesa? Abrem-se, portanto, espaços para pesquisas etnográficas que busquem focalizar esses aspectos assinalados.

Referências

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2012.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London; New York: Routledge, 1998.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais – Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC; SEF, 1998b.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 134-149, dez. 2000.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica constitutiva In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 113-126.

FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. 2Pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma diversidade de vozes. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, p. 373-392, 2009.

HOBBSAWM, E. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JANZEN, H. E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da*

interculturalidade. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

JANZEN, H. E. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

RICENTO, T. (Ed.). *An introduction to Language Policy: theory and method*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SIGNORINI, I. “A letra dá vida mas também pode matá”: os sem leitura diante da escrita. *Leitura, Teoria e Prática*, Campinas, v. 13, p. 20-27, 1994a.

SIGNORINI, I. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *The Specialist*, v. 1-2, p. 163-171, 1994b.

SIGNORINI, I. Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais. *DELTA*, v. 11, p. 185-200, 1995.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita ‘outras cenas de fala’. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. *Scripta*, v. 7, n.14, p. 90-106, 2004.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. (Ed.). *Cross cultural approaches to Literacy*. Cambridge: CUP, 1993.

STREET, B. ‘What’s new in new Literacy studies?’. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, maio 2003.

STREET, B.; PAHL, K.; ROWSELL, J. Multimodality and New Literacy Studies. In: JEWITT, C. (Ed.). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge, 2009.

TORQUATO, C. P. Letramentos. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Org.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013a.

TORQUATO, C. P. Interculturalidade, políticas de letramentos e ensino. In: CARVALHO, A. D. *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos*. Porto: Afrontamento, 2013b.

VALENTE, A. L. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão da pluralidade cultural. In: GUSMÃO, N. M. M. de (Org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Biruta, 2003. p.17-46.

Recebido em: 08/09/2015

Aceito: 01/03/2016