

Letramentos na Sala de Aula

Arisbero **GOMES DE SOUZA***
Maria do Socorro **OLIVEIRA****

* Doutor (2019) em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco. Contato: aarisba@hotmail.com.

** Doutorado (1994) e Pós-Doutorado (2006-2007) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Contato: msroliveira.ufrn@gmail.com.

Resumo:

O objetivo deste artigo é refletir sobre os usos da escrita desenvolvidos a partir do trabalho com gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa e as suas relações com a multiplicidade de letramentos. Assim, na esteira de Street (1984, 2003, 2014), Gee (1990), Kleiman (1995a, 1995b, 2007, 2010a, 2010b), Barton e Hamilton (2000), Hamilton (2000), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Bazerman (2011), contextualizamos os conceitos de letramentos e domínio da vida social, assim como outros atrelados a estes, e imprescindíveis para as nossas discussões. A geração dos dados ocorreu por meio de entrevistas e observações realizadas em turmas de Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade do Recife no ano de 2016. As reflexões aqui empreendidas contribuem para o entendimento de que o trabalho com a escrita que ocorre nesse espaço escolar prioriza gêneros de algumas categorias de domínios da vida social. Os achados de pesquisa mostram, ainda, que o ensino da escrita na escola pode estar pouco integrado à multiplicidade de letramentos concernentes ao seu contexto.

Palavras-chave:

Domínio da vida social. Usos da escrita. Ensino-aprendizagem.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 1, p. 50-63, abr. 2020

Recebido em: 15/02/2020

Aceito em: 24/03/2020

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

São muitas as informações disponíveis aos sujeitos nos dias de hoje e a escrita está presente em grande parte delas. Fora da escola, os sujeitos utilizam a escrita de maneira diversa. A dinâmica desses usos é pautada pelos parâmetros das necessidades comunicativas, ou seja, a própria sociedade projeta, regula e modifica os diversificados usos da escrita. Desse modo, os eventos de letramento e gêneros textuais presentes no meio social são idiossincráticos, repletos das singularidades dos sujeitos e contextos aos quais estão atrelados.

Na escola, o trabalho com a escrita a partir da variedade de gêneros textuais tende a ser menos abrangente. Geralmente, opta-se por desenvolver apenas alguns tipos de conhecimentos, determinando uma forma específica de utilizar a escrita. Assim sendo, há uma valorização por certas atividades, priorizando-se gêneros textuais e eventos de letramento específicos, desconsiderando muitas vezes a diversidade textual existente.

Frente a tal realidade, objetivamos refletir acerca dos usos da escrita desenvolvidos a partir do trabalho com gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa e as suas relações com a multiplicidade de letramentos. Especificamente, nossa meta é apresentar uma análise sobre os usos da escrita desenvolvidos em aulas de Língua Portuguesa e as suas relações com a diversidade de usos que ocorrem fora da escola. A nossa reflexão busca, pois, entender o cotidiano de usos da escrita na escola e em que medida os gêneros textuais dos diferentes domínios da vida social são contemplados por meio das ações de ensino-aprendizagem que envolvem textos.

Para a geração de dados, utilizamos observações em sala de aula e entrevistas com alunos de uma escola pública de Ensino Médio localizada na cidade do Recife, Pernambuco. Essas ferramentas foram pertinentes porque nos permitiram pensar sobre o cotidiano de usos da escrita e da leitura dos estudantes na escola e fora dela.

Com vistas ao embasamento das discussões, foi necessária a pormenorização de alguns conceitos, tais como: letramentos (KLEIMAN, 1995a, 1995b; BARTON; HAMILTON, 2000; OLIVEIRA, 2010), escrita (KLEIMAN, 2007), letramentos dominantes e vernaculares ou locais (GEE, 1990; BARTON; HAMILTON, 2000; HAMILTON, 2000), letramento na escola (KLEIMAN, 2010b; STREET, 1984, 2014), domínios da vida social (BARTON; HAMILTON, 2000; MARCUSCHI, 2008) e gêneros textuais (BAZERMAN, 2011).

Assim, buscamos empreender uma reflexão que evidencie o cotidiano de usos da escrita que ocorre no espaço escolar e a conexão desses usos com as diferentes categorias de gêneros dos múltiplos domínios da vida social, já que os usos da escrita na escola podem favorecer o trabalho a partir da diversidade dos letramentos e, conseqüentemente, levar os estudantes a se reconhecerem, legitimando os usos da escrita que costumam ser comuns nos diversos ambientes sociais (STREET, 2014).

PARA ENTENDER OS LETRAMENTOS

Iniciamos essas considerações tratando do conceito de letramento nos moldes da vertente por nós

partilhada. Para isso, começamos destacando a clássica explicação de Kleiman (1995b) sobre a alfabetização: a alfabetização configura uma prática de letramento, neste caso, específica de um dado domínio da vida social, o escolar. Inserida, portanto, nessa perspectiva, a alfabetização é apenas uma das muitas práticas de letramento existentes na sociedade. Sua relevância decorre do fato de ser realizada por uma das mais importantes agências de letramento, a instituição escolar.

Sob essa ótica, é pertinente ressaltar que outras práticas podem, de forma marginal, habilitar indivíduos às práticas letradas. Inserir um indivíduo em perspectivas de letramento não é uma prerrogativa apenas da escola. “A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele” (KLEIMAN, 2010a, p. 16).

Foi também em Kleiman (1995a) que buscamos uma explicação para o termo letramento. Segundo a autora, o letramento diz respeito a um conjunto de práticas sociais, cujo “funcionamento tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995a, p. 11). Desse modo, o letramento é entendido, de maneira ampla, “como uma prática social plural e motivada por princípios de natureza ideológica” (OLIVEIRA, 2010, p. 339).

O letramento está dialogicamente conectado à realidade social e é inseparável dos contextos sócio-histórico e ideológico nos quais a leitura e a escrita são utilizadas. Nessa perspectiva, Oliveira ressalta:

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente [...] (p. 329).

Pessoas e grupos estão sujeitos ao letramento nos espaços sociais diversos, participando das práticas mais distintas. Por meio das diferentes agências de letramento (família, igreja, trabalho etc.), um indivíduo pode se tornar letrado e, nesse sentido, podemos considerar que os letramentos são múltiplos e variam no tempo e no espaço. Há modalidades diferentes de letramento, decorrentes dos espaços e dos diferentes mecanismos de produção e difusão de usos da escrita.

A compreensão de letramento dialogicamente atrelado às instâncias sociais revela inúmeras possibilidades de situações comunicativas. É a partir dessa máxima que surge, portanto, a ideia de que o letramento é plural e que diferentes expediências comunicativas, delineadas por diferentes propósitos, acabam por desencadear também diferentes letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000). Não há razão para se crer no letramento enquanto uma prática homogeneizante, uma vez que a concepção que o enfatiza enquanto habilidade de ler e escrever para fins específicos deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural – letramentos (OLIVEIRA, 2010).

Os letramentos vistos por essa perspectiva nos levam a compreender os usos da escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem e nos permitem atentar para os usos efetivos da linguagem, nos diferentes contextos sociais. Tal compreensão revela, pois, que os usos da escrita e da linguagem nunca ocorrem no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta, por meio da interação.

Nessa acepção, compreende-se a escrita do ponto de vista social. Por ser uma prática discursiva, cujas múltiplas funções são inseparáveis dos contextos em que se desenvolve, a escrita varia em razão da heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, e as diversas ações dessas pessoas acontecem de modos muito variados, prescindindo do uso da escrita (KLEIMAN, 2007).

Pensar, portanto, em uma concepção da escrita como uma prática independente do sujeito, da história, não situada no tempo e no espaço, faz pouco sentido, pois é por meio da ação social que sabemos como agir

discursivamente numa situação, ou seja, quando podemos, de fato, fazer uso da escrita. É a partir das necessidades decorrentes de uma ação social que utilizamos concretamente a escrita, fazendo uso do(s) gênero(s) mais pertinente(s) para uma dada situação.

Desse modo, a apropriação da escrita possibilita que as pessoas se insiram e participem das atividades conferidas nos espaços sociais, visto que as diferentes formas de se relacionar com os indivíduos e interagir em sociedade preveem a utilização da escrita. É por essa razão que é tão importante pensarmos politicamente em como a escrita pode se tornar um instrumento para transformar as estruturas de poder impostas pela sociedade (GOMES-SOUZA, 2019).

A escrita, nessa perspectiva, está intimamente atrelada às formas de inserção social, já que, na sociedade em que vivemos, ela representa uma poderosa ferramenta, com os seus variados usos não sendo plenamente acessados pelo conjunto da população.

Em decorrência dessa compreensão de escrita enquanto processo discursivo que envolve diferentes posicionamentos sociais, é natural visualizarmos inúmeras possibilidades de situações em que os letramentos são parte integrante das práticas sociais. É a partir dessa máxima que surge, portanto, a ideia de que os letramentos, delineados por diferentes propósitos, são concretizados por meio de gêneros.

Em vista disso, a concepção de gênero textual por nós adotada é a que evoca ação social, conforme proposta por Bazerman (2011, p. 23), quando afirma que os “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser, são frames para a ação social”. Bazerman acrescenta, ainda:

gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. Assim como as ações, intenções e situações humanas, uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre mudando (p. 10).

Os gêneros constituem e são constituídos pelos diferentes discursos que coexistem socialmente. Os gêneros possuem determinadas dimensões, formatos, recursos multimodais, estão ancorados em um suporte textual, por isso são reconhecíveis.

A vida social é permeada por linguagens múltiplas, destinadas a diferentes usos, e os gêneros são um desdobramento desses usos, “nada do que fizermos lingüisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Segundo Oliveira (2010 p. 329), na sociedade

são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente.

Esta perspectiva teórica considera o caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso dos gêneros, visto que se torna bastante relevante a concepção de os estudantes serem capazes de perceber na escrita uma poderosa ferramenta para realizar coisas e marcar presença no mundo (SANTOS MARQUES; KLEIMAN, 2019).

É entendendo, pois, a dinamicidade existente no meio social que as práticas de letramento distintas acabam por delinear duas categorias de letramentos, chamadas de dominantes e de vernaculares ou locais (GEE, 1990; BARTON; HAMILTON 2000; HAMILTON, 2000).

Os letramentos dominantes estão associados a organizações formais, ao sistema legal, às burocracias como as da escola e do comércio. Eles fazem parte dos discursos especializados de comunidades de práticas

limitadas e são padronizados e definidos em termos dos propósitos formais da instituição, e não em termos de propósitos múltiplos e específicos dos cidadãos e das suas comunidades (BARTON; HAMILTON, 2000). No trato dos letramentos dominantes, existem especialistas profissionais, professores por meio dos quais o acesso ao conhecimento é controlado, recebem alto valor, legal e cultural, “são poderosos em proporção ao poder da instituição que os molda”¹ (HAMILTON, 2000, p. 6).

Uma categoria do chamado letramento dominante que nos interessa compreender é a que decorre do letramento na escola. Historicamente, as escolas são caracterizadas como instituições que desenvolvem apenas alguns tipos de habilidades e não outros, determinando uma forma específica de utilizar o conhecimento. Com relação ao texto, a sua interpretação e concepção são determinadas pelo funcionamento/articulação dos seus elementos internos (STREET, 1984).

Em vista disso, há certa valorização por um tipo de prática de letramento – nesse caso, aquela encarada tal qual processo de aquisição de códigos e condutas necessárias ao desenvolvimento de competências individuais que são importantes para a própria escola. Esses códigos e condutas não se restringem apenas à habilidade de ler e escrever; na verdade, “o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou a escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 154).

Com base nesses pressupostos, Kleiman (1995b) chama a atenção para o letramento que tanto a escola quanto a sociedade reconhecem, qual seja, a aquisição de habilidades de leitura e de escrita necessárias para se alcançar objetivos valorizados por elas próprias. A autora ressalta, contudo, que apesar das diferentes práticas que ocorrem em outros contextos, “as práticas escolares de aprendizagem de uso da língua escrita, ainda que ‘estritamente escolares’, são também práticas sociais” (KLEIMAN, 2010b, p. 380).

Na escola, portanto, são comuns o predomínio e a manutenção de alguns letramentos. Sobre isso, Gee (1990) apresenta algumas ponderações. O autor afirma que a presença efetiva dos discursos dominantes vem permeando o universo da escola e acrescenta:

A aquisição de muitos dos principais discursos dominantes baseados na escola por parte dos estudantes é facilitada pelo fato de que seus discursos primários adotaram algumas das características dos discursos dominantes na sua prática inicial no lar (que seus pais geralmente dominaram), e pelo apoio constante que suas casas dão às escolas. O seu domínio também é facilitado pelo menor conflito que sentem na aquisição e utilização desses discursos dominantes (p. 179).

Cabe ressaltar, ainda, que o letramento, do jeito que se sucede na escola, ocorre porque ações de aprendizagem que enfatizam a escrita são planejadas, instituídas e selecionadas mediante finalidades pedagógicas. As metas quase sempre são predeterminadas e objetivam a aprendizagem, que é muitas vezes conduzida por atividades de verificação e avaliação.

No que tange aos letramentos vernaculares ou locais, eles são essencialmente enraizados na experiência cotidiana, servem aos propósitos de todos os dias. Não são regulados ou sistematizados pelas regras e pelos procedimentos formais das instituições, pois têm sua origem nos propósitos da vida cotidiana. Em vista disso, os letramentos vernaculares ou locais não são altamente valorizados pelas instituições sociais formais, embora, às vezes, eles se desenvolvam em resposta a essas instituições (BARTON; HAMILTON, 2000). Eles podem ser reprovados e banalizados e podem ser contrastados com os letramentos dominantes, que são vistos como racionais e de alto valor cultural.

¹ Estão traduzidos para o português os trechos de edições em língua estrangeira citados neste texto.

Esses letramentos são mais comuns nas esferas privadas do que nas esferas públicas. Muitas vezes, eles são representados por textos bem-humorados, brincalhões, desrespeitosos, oposicionistas, têm como marca a informalidade. Outra característica desses letramentos é a forma deliberadamente escondida de praticá-los, pois eles incluem formas pessoais e privadas de lidar com a leitura ou a escrita: cartas secretas de amor, crítica subversão, piadas escandalosas, horóscopos, pornografia etc. Nas palavras de Hamilton (2000, p. 7),

Os letramentos vernaculares ou locais são aprendidos informalmente. Eles são adquiridos em casas e nos grupos de bairro, através das perplexidades cotidianas e curiosidades de nossas vidas [...] estão enraizados em contextos de ação e propósitos e redes cotidianas. Eles se baseiam e contribuem para o conhecimento vernacular, que é muitas vezes local, processual e minuciosamente detalhado. A aprendizagem e o uso da escrita estão integrados nas atividades cotidianas e os seus elementos são uma parte implícita da atividade.

Em resumo, os letramentos dominantes são práticas que “podem ser vistas como parte das formações discursivas, configurações institucionalizadas de poder e conhecimento incorporadas nas relações sociais” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12). Já os letramentos vernaculares que existem na vida cotidiana das pessoas são menos socialmente valorizados. Isso significa afirmar que as práticas de letramento são modeladas por instituições e relacionamentos de poder, e alguns letramentos são mais respaldados socialmente. É relevante ressaltar, contudo, que os “letramentos vernacular e institucional não são categorias de atividade independentes e sempre separadas, mas estão em diálogo e os limites entre eles são permeáveis e mudam” (HAMILTON, 2000, p. 6).

Dessa maneira, tanto os letramentos dominantes quanto os vernaculares estão imbricados nos domínios da vida social. Esses domínios não são textos nem discursos, mas originam tipos de discursos muito específicos. São, portanto, práticas discursivas nas quais é possível identificar um conjunto de gêneros e discursos que lhes são próprios, como o religioso, o escolar, o jornalístico, o literário, entre outros. Os domínios constituem, pois, práticas discursivas dentro das quais é possível identificar uma gama de gêneros típicos. Para explicar o conceito, evocamos Barton e Hamilton (2000), que afirmam:

Os domínios são contextos estruturados e padronizados, nos quais a escrita é utilizada e aprendida. As atividades dentro desses domínios não são acidentais ou variam aleatoriamente: existem configurações particulares de práticas de letramento e existem formas regulares pelas quais as pessoas atuam em muitos eventos de letramento em contextos particulares. Várias instituições apoiam e estruturam atividades em domínios específicos da vida. Estes incluem a família, religião e educação, que são instituições sociais. Algumas dessas instituições são mais formalmente estruturadas do que outras, com regras explícitas para procedimentos, documentação e penalidades legais por infração, enquanto outras são reguladas pela pressão de convenções e atitudes sociais. Letramentos particulares foram criados, estruturados e sustentados por essas instituições (p. 12).

Os domínios estão presentes em todas as esferas da vida social, desde o lar até as instituições mais formais. O que caracteriza esses domínios são as práticas de letramento que neles coexistem, pois as rotinas organizam formas de interação e estratégias típicas de leitura e de escrita. Os domínios produzem formas típicas de comunicação

que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros [...] acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Algumas instituições são socialmente mais poderosas e tendem a incentivar letramentos dominantes como os dela própria. É comum percebermos que algumas dessas instituições desconsideram, desvalorizam e

desacreditam letramentos que lhes são estranhos como, por exemplo, aqueles que derivam de domínios sociais de foro mais privado, como o lar e a comunidade. Isso significa dizer que existem letramentos consagrados, considerados melhores porque são modelados por instituições socialmente reconhecidas.

Por último, cabe salientar que os letramentos não ocorrem exclusivamente em domínios específicos, como o da escola, mas podem acontecer em diferentes outros domínios, tais como o da mídia, o do trabalho, o da família. Esses diferentes domínios comportam diferentes práticas sociais que propiciam maneiras características de se fazer uso da escrita, conforme as necessidades comunicativas que se configuram nos seus contextos específicos. Por essa razão, cada um desses domínios passa a caracterizar o letramento de forma particular, originando letramentos diversos.

NOSSAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A geração dos dados ocorreu mediante a realização de entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e observações em sala de aula. As entrevistas e observações foram realizadas no ano de 2016 em turmas de Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual da cidade do Recife.

Para as entrevistas, desenvolvidas com 12 alunos-sujeitos de turmas regulares das três séries do Ensino Médio, elaboramos um questionário prévio com um conjunto de perguntas pré-definidas, mas que não ditaram exatamente a forma como a entrevista decorreu, assim como acontece com a entrevista semiestruturada. Nesse questionário, eles responderam perguntas sobre os usos da escrita desenvolvidos dentro e fora da escola. Já as observações levaram em consideração as ações de ensino-aprendizagem ocorridas nas aulas de Língua Portuguesa das turmas dos alunos entrevistados.

Todas as ações de geração de dados foram desenvolvidas mediante consentimento e assentimento das partes colaboradoras. Para a elaboração dos termos que explicam os detalhes da pesquisa, procedimentos, riscos, benefícios e direitos dos participantes, utilizamos as instruções estabelecidas pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2016). A implementação de todos os procedimentos previstos pela pesquisa teve o comprometimento ético necessário por parte dos pesquisadores.

ABORDAGEM VOLTADA PARA O DISCURSO DE DETERMINADOS DOMÍNIOS DA VIDA SOCIAL

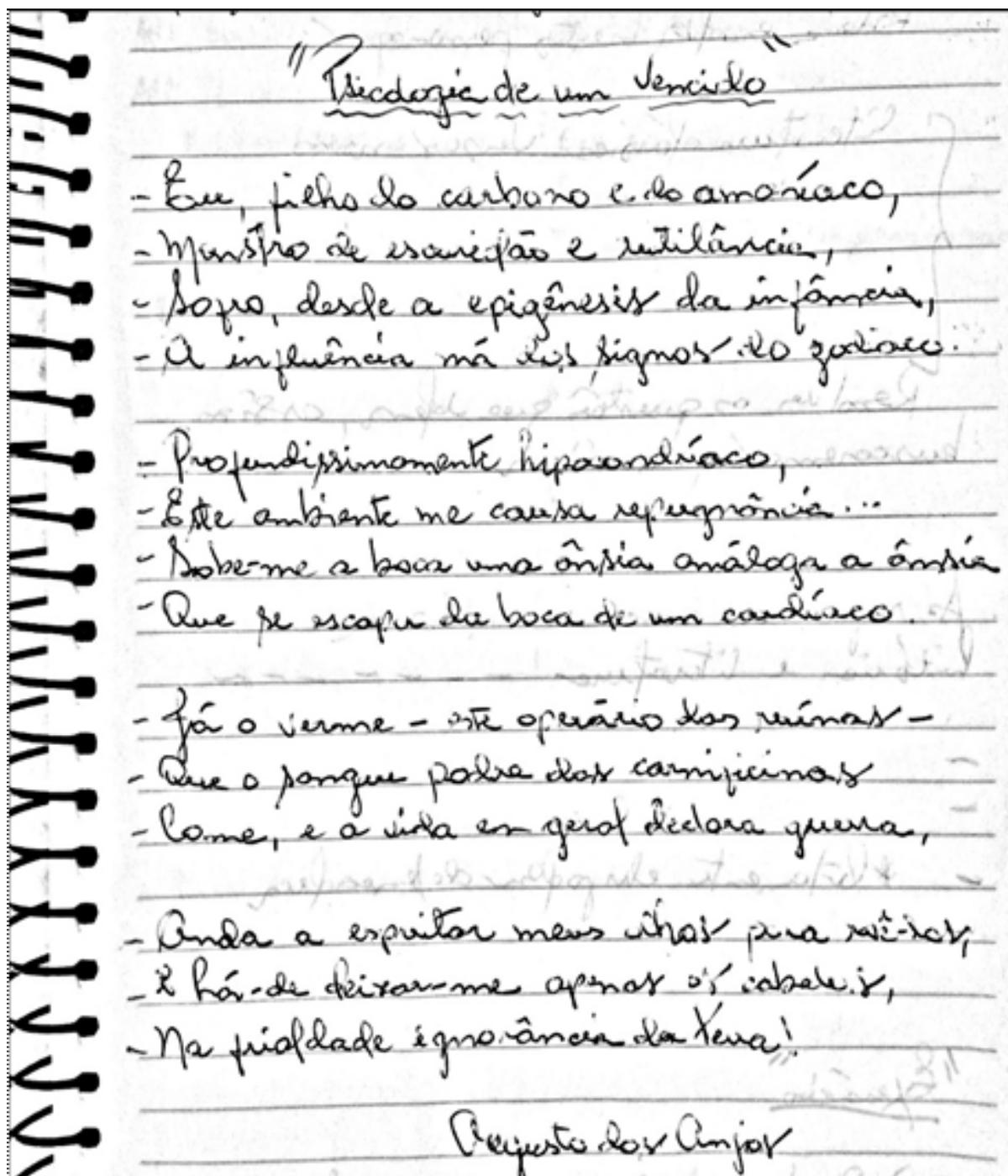
Uma primeira evidência dos achados de pesquisa diz respeito à compreensão de que, nesse contexto escolar, grande parte dos textos que subsidiam as discussões que tem como foco o trato da escrita advém do livro didático. O uso do livro didático é intermediário de grande parte das aulas. Ele é um importante instrumento de apoio e influenciador das estratégias de ensino e dos textos adotados para o trabalho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

As categorias de gêneros que são trabalhadas nas aulas apresentaram variedade, porém muitas das categorias abordadas pertencem ao mesmo domínio da vida social (GEE, 1990). Os alunos, por exemplo, eram convidados a transcrever poemas (vide Figura 1, na página seguinte) com vistas à realização de exercícios.

Do ponto de vista da diversidade de textos trabalhada em sala de aula, os gêneros textuais provenientes dos domínios literário clássico e midiático são muito presentes. Os gêneros de tais domínios são muito explorados e tornam-se prioritários para o ensino de Língua Portuguesa. Percebe-se, assim, que a presença dominante de textos de alguns domínios da vida social permeando os usos da escrita na escola.

Nesse sentido, as atividades requerem o trabalho com gêneros que não remetem aos letramentos vernaculares ou locais, oriundos dos domínios sociais mais próximos dos estudantes e que foram citados nas entrevistas: bilhetes, cartas, comentários, currículos, depoimentos, *e-mails*, formulários, legendas, letra de músicas,

listas, memes, mensagens/*chats*/bate-papos,² mensagens de texto, notas, postagens em rede social³ e resenhas de jogos e filmes.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 1 – Poema

² Comunicação em que dois interlocutores ou grupos específicos interagem, dialogam, enviam mensagens, avisos, recados, trocam informações, por meio de dispositivos móveis ou remotos em ambientes digitais com acesso à internet, podendo ser em tempo real ou não (GOMES-SOUZA, 2019).

³ Popularmente conhecida como *post* (em razão do verbo em inglês *to post*), trata-se de um gênero textual próprio do ambiente digital, já que tem como suporte textual a rede social. Esse gênero é utilizado pelos integrantes de determinada comunidade com o intuito de tornar algo público num contexto eminentemente interativo. O conteúdo ou produto da postagem é variável, de acordo com a função da rede social, podendo ser textos verbais, imagens, *links*, vídeos etc., ou esses elementos imbricados (GOMES-SOUZA, 2019, p. 245).

A exploração de textos que partem dos discursos do lar, religioso, digital, comunitário e do trabalho, mais próximos dos domínios sociais que englobam alunos e comunidade, é pouco enfatizada. Porém, há muita presença de estudos interpretativos e de resolução de exercícios baseados em poemas, contos, charges, tiras, notícias, editoriais, crônicas, como também fragmentos de romances, reportagens e histórias em quadrinho.

A escola, dessa forma, tende a se distanciar do processo de hibridização entre o global e o local, o dominante e o vernacular, sugerido e estimulado pelos novos estudos do letramento. Ela acolhe alunos provenientes de distintos estratos sociais, mas aborda gêneros, seja para serem lidos ou produzidos, de forma desproporcional à familiaridade com as representações de mundo contempladas na escola (STREET, 2003).

Nesse contexto de sala de aula dedica-se especial atenção a atividades que sugerem gêneros e discursos que derivam de alguns poucos domínios da vida social. Nesse caso, opta-se por priorizar determinados gêneros e discursos, de domínios de maior prestígio, fazendo com que o letramento escolar se refira a saberes considerados necessários e relevantes para a própria escola. Deixam-se de lado, nessa perspectiva, práticas e eventos de letramento em cujos meios sociais os sujeitos estão inseridos, e que são importantes para o trato na escola, porque contrastam com o aporte tradicional que entende o letramento como uma habilidade para fins específicos (BARTON; HAMILTON, 2000).

Nesse sentido, as ações de aprendizagem pouco reverenciam os múltiplos usos da escrita, principalmente no que tange ao trabalho com gêneros oriundos dos letramentos vernaculares ou locais. No que concerne à escola, há um afastamento das práticas de uso da escrita que se opõem à perspectiva sociocultural dos letramentos em língua materna (KLEIMAN, 2010a).

Os textos provenientes do domínio literário clássico ocupam significativo espaço, já que o ensino tem forte compromisso com o ensino da literatura tradicional em Língua Portuguesa. A presença marcante de gêneros do domínio literário ocorre, muitas vezes, de modo fragmentado, podendo estes serem utilizados para atividades de interpretação textual baseadas em exercícios escritos, extração de informações ou sentidos e, principalmente, para o estudo de fenômenos de ordem linguística específica. Assim, a escola é compreendida como uma importante agência de letramento voltada, principalmente, para a aquisição do código escrito e não para as funções sociais da escrita (KLEIMAN, 1995b).

Os trechos de clássicos da literatura são utilizados com vistas a subsidiarem atividades em forma de exercícios escritos de perguntas e respostas. Esses textos também são trabalhados com vistas ao estudo de conteúdos curriculares: vírgula, processo de formação das palavras, regência e concordância verbais, verbos irregulares. Há, ainda, grande ênfase no estudo que busca traçar panoramas de tendências e escolas literárias.

Similarmente, os gêneros do domínio social midiático também estão presentes nas aulas. A presença do trabalho com gêneros que partem desse domínio é muito recorrente. Além da forte frequência de gêneros oriundos do discurso literário, a efetivação de atividades ancoradas em gêneros do domínio social midiático é muito intensa. Desse modo, há certa priorização para o trabalho com textos que advêm de uma pouca diversidade de domínios sociais, e um desses domínios em que houve certo privilégio no trato das ações de aprendizagem é o midiático.⁴ Gêneros oriundos dos meios de comunicação de massa, como tiras, charges, cartuns, crônicas jornalísticas, notícias, reportagens e editoriais são evidenciados.

Esses resultados mostram que a escola é um espaço privilegiado para o ensino com gêneros, mas não valoriza o trabalho com textos provenientes de discursos mais próximos do convívio social dos estudantes. No entanto, trazer os gêneros textuais familiares aos estudantes para a escola é um aspecto que pode ser considerado

⁴ Zanchetta Junior (1995) investigou a frequência de textos provenientes do universo midiático no livro didático do Ensino Médio e constatou que gêneros como a notícia, a reportagem, os artigos de opinião, os quadrinhos e a propaganda, entre outros, estão muito presentes nas propostas pedagógicas desses compêndios.

importante para o ensino, pois “o conhecimento prévio do estudante pode favorecer a articulação entre o conteúdo curricular e o contexto da vida, ou seja, da realidade que os cerca” (GOMES-SOUZA, 2019, p. 265).

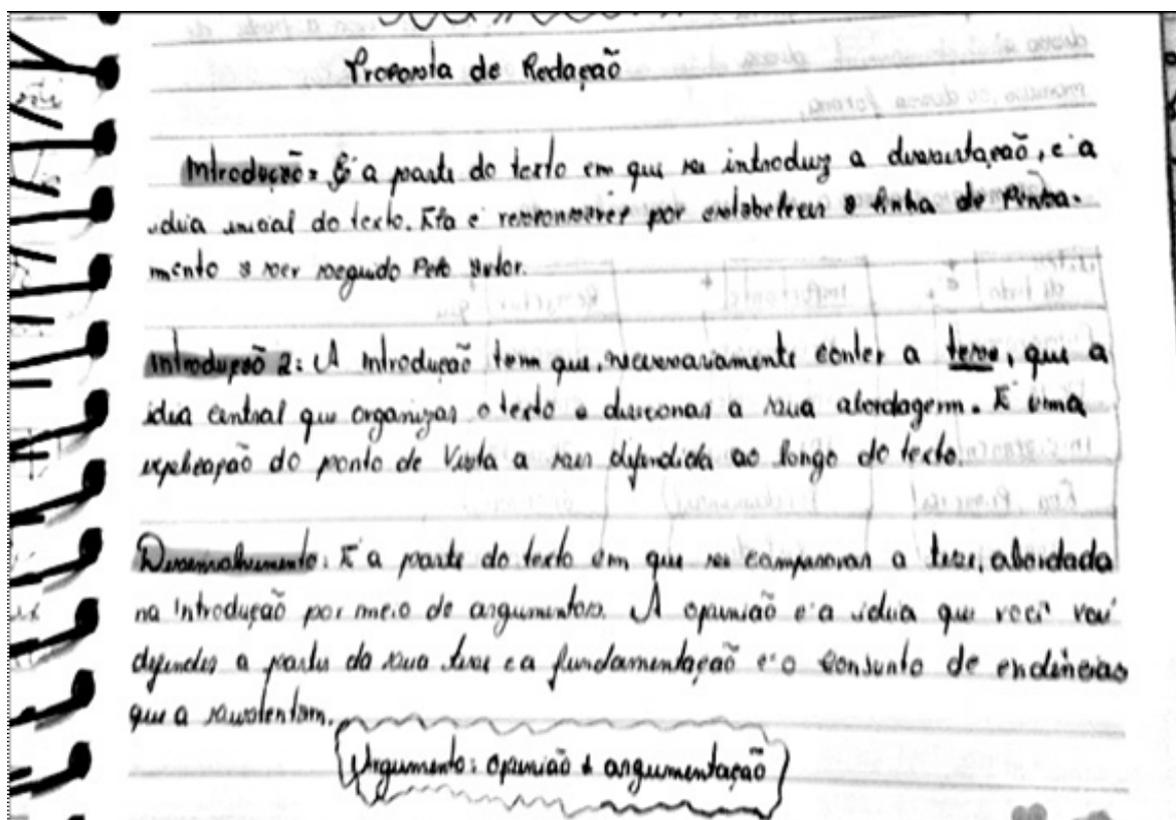
Os gêneros provenientes dos letramentos dominantes, decorrentes de domínios sociais de maior prestígio, são aqueles que demandam maior exploração nas atividades que envolvem a escrita. Prioriza-se o trato de textos de domínios sociais que têm maior representatividade e prestígio no meio social, em detrimento de textos que partem do letramento vernacular, de domínios mais próximas do cotidiano dos alunos.

O predomínio do ensino a partir de gêneros dos domínios literário e midiático faz com que o trabalho com a escrita contemple apenas a diversidade textual que a escola acredita ser necessária para a formação do aluno. O trabalho com os gêneros textuais, nesse sentido, reflete o enfoque ideológico de letramento relacionado com as estruturas culturais e de poder da sociedade (STREET, 2014).

Ademais, é relevante frisar que o trabalho com gêneros na escola normalmente esbarra num processo de exploração que não aponta para as vivências contextuais de circulação dos textos. Os usos do texto pouco se aproximam da complexidade de condições que uma convivência no meio social pode proporcionar.

Os usos da escrita nesse contexto escolar são constituídos de forma que os indivíduos podem não identificar um elo entre as práticas de letramento na escola e o que eles fazem com a escrita no dia a dia. É um letramento que visa ao desenvolvimento de habilidades e competências para fins específicos (KLEIMAN, 1995b).

Em relação à predominância do trabalho com textos baseados em determinados domínios da vida social, um gênero se mostrou bem presente: a redação escolar. Em se tratando do processo de letramento na escola investigada, esse gênero é, sem dúvida, muito enfatizado. Na Figura 2 é possível observar parte de uma atividade dedicada a explicitar pontos para se produzir o gênero textual redação escolar.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 2 – Atividade voltada para o trabalho com o gênero redação escolar

O gênero mais trabalhado é oriundo do domínio social da própria esfera escolar. A redação, que tem circulação quase que exclusiva no contexto institucional da escola, está muito presente no convívio dos alunos com a escrita. Esse é um gênero textual muito presente no dia a dia dos estudantes.

Na escola do Ensino Médio onde ocorreu a pesquisa, a escrita é muito utilizada para atender a propósitos sociocomunicativos da própria escola. Muitas atividades que envolvem a redação têm como destino o próprio professor e o treino para avaliações de verificação de aprendizagem, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o SAEPE.⁵

Assim como ocorre com a preparação para a escrita de redações, os alunos participam de outras atividades que mantêm estreita relação com o domínio da vida social escolar: exercícios escritos baseados em pesquisas com vistas a entender os sentidos do texto e buscar significados de termos e expressões; resolução de exercícios escritos de natureza morfosintática; atividades escritas diversas com base na cópia de textos; anotações de aulas expositivas apoiadas por reflexões e explicações orais e apresentações multimídia, entre outros.

Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem de escrita acaba por se configurar como um mundo à parte, pois busca levar o aluno a se especializar em habilidades linguísticas de alguns espaços específicos de uso. Os usos da escrita, assim, ainda estão distantes de uma visão de ensino que favorece a inclusão e a participação dos educandos na diversidade da cultura letrada, ampliando suas possibilidades de emancipação social (KLEIMAN, 1995b).

Os achados de pesquisa mostram que os alunos também tiveram acesso a gêneros em que não estão englobados os discursos literário, midiático ou escolar. É o caso dos gêneros receita culinária, tutorial (utilizados por meio do uso do livro didático) e entrevista, porém, optamos por explorar as constatações de uso da escrita mais recorrentes.

Em suma, as ações de aprendizagem que têm a escrita como foco muitas vezes se voltam para o trato de gêneros que priorizam discursos de determinados domínios da vida social. O letramento escolar pouco reconhece a importância da diversidade de usos da escrita da totalidade do meio social. A escola, atuando nessa perspectiva, perde a oportunidade de valorizar a multiplicidade de discursos e de gêneros existentes, já que aposta na relevância do trabalho com textos que partem de gêneros de alguns poucos domínios da vida social.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

A partir da análise e das discussões empreendidas, é possível compreender que os usos da escrita nas aulas de Língua Portuguesa enfatizam gêneros oriundos dos domínios da vida social literário (clássico), midiático e escolar. O ensino de língua materna nesse contexto de investigação prioriza o trabalho com gêneros de domínios socialmente consagrados.

A ideia geral dessa discussão, contudo, *não* é situar o trabalho com o texto nessa realidade escolar como *improdutivo* ou desnecessário, mas mostrar que é preciso trabalhar também com a escrita associada à realidade contemporânea, que é marcada pelo desenvolvimento tecnológico e interpretada pelos múltiplos letramentos, discursos e gêneros.

⁵ Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) é conjunto de testes aplicados para avaliar competências e habilidades na área de Língua Portuguesa e de Matemática dos estudantes das redes estadual e municipal nas 2ª, 4ª e 8ª séries, ou 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, incluindo os projetos de correção do fluxo escolar (SISTEMA DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO – SIEPE, 2016).

Nessa perspectiva, é relevante que as atividades que têm a escrita como foco demandem ações de ensino-aprendizagem que abordem tanto textos que partem dos letramentos dominantes quanto dos letramentos vernaculares. Que o trabalho com a escrita também evidencie textos que traduzam o contexto da escola e da comunidade, marcados pela circulação dos discursos dos diversos domínios da vida social: midiático, científico, do lar, religioso, digital, comunitário, profissional, escolar, político etc.

Encarar o ensino-aprendizagem dessa forma é contribuir para o processo de legitimac'ao de textos de gêneros muitas vezes marginalizados, que partem de domínios da vida social que não são valorizados por instâncias da sociedade como a escola. Por esse viés, o trabalho com a escrita, na sala de aula, se aproxima das práticas efetivas de escrita presentes na sociedade.

Os achados de pesquisa mostram, portanto, que pode ser necessária a introdução de atividades que proporcionem o trabalho efetivo com diversificados gêneros, dos variados domínios da vida social, reconhecendo o lugar dos diferentes discursos e textos, de forma a ampliar a competência comunicativa dos estudantes e a efetiva participação desses sujeitos no mundo à sua volta. Ademais, levar em consideração as características reveladas pelo convívio dos estudantes com a escrita nos diversos ambientes sociais é relevante porque pode “inspirar atividades didático-pedagógicas preocupadas com o ensino da escrita orientado pelo agir no mundo” (GOMES-SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 414).

As ações de ensino-aprendizagem articuladas às práticas letradas de fora da escola podem fazer com que os estudantes estabeleçam relações e façam interpretações à luz de atividades com potencial prazeroso, tendo em vista que a escrita na escola se mostraria semelhante àquela desenvolvida nas instâncias sociais em que os alunos circulam. Assim, a escrita pode se mostrar situada e significativa, pautada nos diversificados usos, levando em consideração valores, motivações e interesses próprios dos estudantes.

Os gêneros textuais provenientes do universo digital, por exemplo, cada vez mais cedo fazem parte do cotidiano dos alunos, e essa é uma realidade. Mais do que entreter, esses gêneros podem se tornar ferramentas de interação valiosas. Trazê-los para a sala de aula pode ser uma oportunidade de contribuir para auxiliar os alunos na produção de possibilidades comunicativas múltiplas, fazendo-os aprender novos recursos linguísticos a partir dos usos da escrita que eles já dominam. A ideia é que os estudantes *produzam o seu conhecimento linguístico*, compreendam o mundo e ressignifiquem as próprias experiências e formas de ler e escrever.

No mais, o ensino com gêneros textuais que evidencia a diversidade textual pode proporcionar um trabalho com letramentos em suas múltiplas situações sociais, reconhecendo a diversidade de práticas de letramento e, conseqüentemente, levando os estudantes a se reconhecerem, já que estariam utilizando na escola aqueles usos da escrita que costumam vivenciar em outros ambientes sociais.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies. Ideologies in Discourses*. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

GOMES-SOUZA, A. *Os usos da escrita de jovens estudantes do ensino médio como elementos para ressignificação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: uma experiência com projeto de letramento*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

- GOMES-SOUZA, A.; OLIVEIRA, M. S. Os usos cotidianos da escrita: subsídios para a construção de projetos de letramento. *Letra Magna*, São Paulo, a. 14, n. 23, p. 396-416, jul./dez. 2018.
- HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong learning. In: KEYNES, M. (org.). *Working papers of the Supporting Lifelong Learning Global Colloquium*. Buckinghamshire, UK: Open University, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/2fNEtT>. Acesso em: 13 out. 2019.
- KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995a. p. 07-11.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995b. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, Ministério da Educação, 2010a. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).
- KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28 n. 2, jul./dez. p. 375-400, 2010b.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-46.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- SANTOS MARQUES, I. B. A.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista ComSertões*, Juazeiro-BA, v. 7, n. 1, p. 16-34, jul./dez. 2019.
- SISTEMA DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO – SIEPE. *SAEPE* - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/gn5KAA>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York, NY: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL sobre ‘Letramento e Diversidade’. out. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/35nFeDc>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN. Pró-Reitoria de Pesquisa. *Documentos importantes* – CEP. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/9Lx2gm>. Acesso em: 26 fev. 2016.

ZANCHETTA JUNIOR, J. O texto midiático nos livros didáticos de português. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <https://goo.gl/tMeezS>. Acesso em: 11 abr. 2020.