



O LETRAMENTO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II¹

Rivalda Lima de Souza Silva²

Resumo: Este artigo discutiu a aquisição da competência textual escrita no Ensino Fundamental em escola pública, tendo por base as práticas de letramento e a crítica às práticas de ensino da Língua Portuguesa nesse nível de ensino regulado pelas disposições normativas vigentes. Metodologicamente utilizou-se o estudo de caso de tipo etnográfico. Tal metodologia subsidiou os resultados alcançados, mediante confronto dos dados com os resultados da prática de produção escrita.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Competência textual. Produção escrita.

Abstract: This article discusses the acquisition of textual literacy competence in public school, based on literacy practices and criticism of the teaching practices of the Portuguese language at this level of education regulated by the current normative provisions. Methodologically, the ethnographic case study was used. Such methodology subsidized the results achieved, by comparing the data with the results of the written production practice.

Keywords: Portuguese Language. Teaching. Textual competence. Written production.

¹ Artigo resultante da Dissertação *Aquisição da competência textual a partir da prática do letramento entre alunos do 9º ano do ensino fundamental: uma análise da produção escrita de textos*, defendida na Universidad Internacional Tres Fronteras–UNINTER/Paraguai.

² Mestre em Ciências da Educação pela UNINTER e Professora da Rede Municipal de Educação do Município de Euclides da Cunha, Bahia.

Introdução

Atualmente constatamos que a educação constitui um instrumento privilegiado de emancipação do indivíduo (Freire, 2005; Adorno, 1995). Notadamente daquele que se encontra em processo de aprendizagem. Sem embargo, a partir de uma perspectiva de democratização das oportunidades educacionais nas sociedades contemporâneas, onde a “informação” e o “saber” tornam-se rapidamente insuficientes, o desenvolvimento de competências linguísticas e textuais, torna-se demanda fundamental para embasar um conhecimento (saber) criativo. Segundo Travaglia, “A competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos [...]” (2006, p. 18) e de reelaborar conhecimentos. Ante essa percepção, deve-se admitir que há uma tendência marcante que aponta para uma educação que, ao longo da vida, busque integrar-se mais aos mercados de trabalho (PCNEF, 1998a; LDB, 1996) e às expectativas e necessidades dos indivíduos (Perrenoud, 1999; 2001).

Com efeito, a educação, condição *sine qua nom* para o desenvolvimento humano, torna-se fundamental para a expansão do saber que apoie a valorização da cultura e a inserção do homem no convívio social, de forma a obter saberes e a aperfeiçoar o conhecimento adquirido com vistas a superar os desafios do mundo e das sociedades contemporâneas. Aqui, cabe destacar em conformidade com o entendimento de Delors (1998) que o acúmulo de conhecimento em si não é suficiente para que o indivíduo tenha sucesso na vida. É necessário que esse conhecimento obtido possa ser aproveitado no seu cotidiano e explorado em diversas situações para a melhoria e aumento da compreensão que o indivíduo possa ter do mundo.

Como consequência do dito antes haveremos de convir com Brandão (2003) que, certamente não há uma única forma nem um único modelo de educação; mais, ainda, que a escola não é, provavelmente, o único lugar onde a educação pode acontecer e, mais ainda, que talvez também não seja o melhor dos lugares. De acordo com o que propõe o referido autor, existem diversas educações; e cada uma delas atende à sociedade onde ela acontece, uma vez que “a educação de uma sociedade” cumpre uma função determinada no conjunto social. Nesse sentido, vale ressaltar que:

Nas sociedades primitivas, a educação escolar que ajuda a separar o nobre do plebeu parece ser um ponto terminal na escala de invenção dos recursos humanos de transferência do saber de uma geração a outra. Também nas sociedades ocidentais como as nossas – sociedades complexas, sociedades de classes, sociedades capitalistas – a educação escolar é uma invenção recente na história de cada uma. (Brandão, 2003, p. 35).

Não cabe dúvida que educação escolar (formal) tem uma especificidade. Como existe entre nós, ela surgiu na Grécia e se desenvolveu para o mundo – especialmente para Roma –, ao longo de muitos séculos de história. Com efeito, essa educação foi compartilhada por espartanos, atenienses e romanos (Brandão, 2003). Na Grécia, particularmente, a educação, chamada *Paideia*, tem um caráter teleológico maior e para muitos mais nobre: *a formação do homem grego*. É dizer, a *Paideia* representava toda uma cosmovisão própria e particular que implica uma concepção de conhecimento ampliada, que se transmite para outras civilizações e que chega – em alguns casos – até os dias de hoje em alguma sociedade.

Segundo essa cosmovisão, é fundamental que o indivíduo busque, a partir desse conhecimento adquirido, processar a atualização do mesmo, de modo a aprofundar e enriquecê-lo, com vistas a adaptá-lo a este mundo cambiante, que se encontra em constante transformação. Cabe destacar, nesse contexto, que a UNESCO vem defendendo que a educação, entre suas missões, deve fomentar o despertar, em cada ser, do desenvolvimento de posturas que favoreçam a construção de um *saber apropriado às condições do entorno atual*. Aqui é interessante considerar, além dos desdobramentos do proposto pela UNESCO, algumas condições que estudos recentes vêm demonstrando, consoante vêm matizando Delors (1998) e Morin (2000), entre outros.

Nesse contexto, Delors (1998) explica que a educação deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais (definidas pela UNESCO) que constituirão, de algum modo, os pilares essenciais do conhecimento para o sujeito de conhecimento. Procedendo por analogia, diremos que a prática pedagógica melhor nos informa quando mostra que a educação deve preocupar-se em desenvolver as quatro aprendizagens fundamentais, os pilares do conhecimento: 1) *aprender a conhecer*, implicando uma abertura para o conhecimento que liberta o sujeito da ignorância e o prepara para compreender da realidade; 2) *aprender a fazer*, mostrando a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; 3) *aprender a conviver*, o grande de-

safio das sociedades contemporâneas; e, finalmente, 4) *aprender a ser*, assumir-se como cidadão (aprendizagem importante por explicitar a construção do cidadão). De acordo com essa postulação da UNESCO desde 1996, a educação se coloca como processo vital para o desenvolvimento humano, sobretudo no que respeita as *aprendizagens apropriadas* ao século XXI, porquanto exigirá mais dos processos educacionais na formação dos sujeitos. Isto implica uma verdadeira mudança paradigmática.

Por sua parte, tal mudança paradigmática à qual nos referimos implica, na prática, enormes desafios para a educação que se nos apresenta nesse século. Em relatório encaminhado à UNESCO, ressalta-se que a referida educação deve estar organizada em quatro pilares fundamentais: *aprender a aprender* (busca pela cultura geral e pela educação contínua); *aprender a fazer* (aquisição de competências para o mundo do trabalho); *aprender a viver juntos* (cooperar com os outros em todas as atividades humanas); e *aprender a ser*, que integra todos os aprenderes, favorecendo ao indivíduo adquirir autonomia, senso crítico e discernimento (Delors, 1998).

Não cabe dúvida que o mundo contemporâneo passa por um processo de constantes mudanças. Daí a necessidade explícita da aquisição de habilidades e competências dos atores sociais envolvidos no processo educacional. A tarefa da escola nesse contexto, portanto, é preparar os alunos de modo que se tornem capazes de atender às demandas da sociedade em que vivem. Desse entendimento resulta que a realidade educacional, por via de consequência, vem passando por transformações bastante expressivas para se adaptar à nova realidade. Nesse sentido, inclusive, coloca-se a necessidade de uma produção textual, oral e escrita, que possibilite aos alunos uma adaptação linguística consentânea com as novas exigências do mundo globalizado.

Por fim é fato também que o processo de aprendizagem *per se* vem sofrendo profundas mudanças desde as últimas décadas do século XX, a partir da intensificação do processo de globalização e suas implicações produtivas, tecnológicas e informacionais. Dessa maneira, com a integração crescente das sociedades modernas no campo tecnológico e informacional, as instituições de ensino foram conduzidas, necessariamente, diríamos, a ajustar-se também à nova ordem, isto é, às novas condições de produção do conhecimento, e a estender essa necessidade aos discentes, com vistas a possibilitar-lhes um conhecimento da realidade que os cercam, de forma crítica, reconstruída e criativa.

Diante do exposto, é oportuno esclarecer que a realização da investigação fulcro deste artigo, não obstante a existência de dificuldades dos alunos mostrou avanços registrados no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Colégio José Aras, em Euclides da Cunha, no desenvolvimento da competência textual *escrita* por parte dos alunos do 9º ano. De fato, professores já vinham há algum tempo valendo-se de estratégias e práticas pedagógicas com vistas à efetivação de tal propósito. Tal percepção, entretanto, nos foi possível porque, metodologicamente, buscamos privilegiar o estudo de caso de tipo etnográfico, nos moldes em que leciona Bassey, para quem:

Meu foco neste livro será, pois, o estudo de caso do tipo etnográfico, que surgiu muito recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: *adaptação da etnografia ao estudo de caso educacional*. Isto quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso se incluem dentro da perspectiva etnográfica, como por exemplo, os estudos de caso históricos e os relatos autobiográficos. Da mesma forma, nem todo estudo etnográfico é um estudo de caso. (2003, *apud* André, 2005, p. 23; grifos nossos).

Nesse contexto, as dificuldades de ensinar os alunos no desenvolvimento da competência textual, face à pluralidade de situações encontradas no ambiente escolar, se refletem nas condições de ensino e na própria autoestima do profissional, o que acaba por determinar uma relação de causa e efeito negativa, percebida durante a aplicação de questionários para coletar as apreciações que fazem da realidade, professores e alunos. Isso acabou corroborando uma expectativa (alcançada durante uma pesquisa exploratória que realizamos sobre a questão, no ano de 2011) que tínhamos quando elaboramos o problema da pesquisa e o instrumento de coleta de dados da investigação. Dita expectativa apontava para o fato de que havia uma *influência negativa de fatores internos* (falta de materiais, v.g.) e *externos* (motivação e condições socioeconômicas, v.g.) à sala de aula, que afetava a realidade dos profissionais da educação e dos alunos que atuavam no Colégio José Aras, em Euclides da Cunha/BA.

Finalmente, em que pese à existência de dificuldades, cabe registrar que nosso estudo revelou eficientes e eficazes as práticas letramento adotadas no ensino da Língua Portuguesa no Colégio José Aras, em Euclides da Cunha/BA, no que respeita à formação de bons usuários da língua materna (leitura e produção escrita). Também mostrou que tais práticas se faziam exercitar sem que os professores, por meio de um feedback, tivessem consciência dos resultados de suas práticas, pois os mesmos não se mostravam

concretamente. Dito de outra forma, segundo nossas conclusões, o exercício de tais práticas se dava de forma desconexa (às vezes inconscientemente) entre os professores e os alunos, e dizer, se tratava mais de um exercício intuitivo do que uma implementação guiada por critérios científicos que melhor demonstrassem a aplicação e os resultados a serem alcançados, no âmbito da própria instituição.

1. Razões e perspectivas

Particularmente, no que diz respeito ao tema desse trabalho, este traduz uma preocupação fundamental: *As problemáticas envolvidas no desenvolvimento da competência textual escrita por parte dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio José Aras do município de Euclides da Cunha - BA*. Trata-se de um conjunto de problemas em relação aos quais muitos professores vêm há algum tempo valendo-se de estratégias e práticas diversas com vistas à efetivação de tal propósito (Travaglia, 2006) junto aos alunos do 9º ano. Com efeito, no contexto dessa preocupação levamos a cabo um estudo acerca do problema mais específico: *Aquisição da competência textual a partir da prática do letramento entre alunos do 9º ano do ensino fundamental: uma análise da produção escrita de textos*, que consistiu no objeto de nossa abordagem.

Nosso ponto de partida foi a constatação de dificuldades subjacentes à prática de muitos alunos do Colégio José Aras relativa à competência textual na construção de textos escritos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, conforme refletida ao ensejo da realização dos exames a que são submetidos bimestralmente e nas situações de produção de texto (escrita), propostas a partir do aprendizado da leitura em sala de aula, que é condição necessária para a produção escrita. A descoberta de tais dificuldades, com efeito, repercutem tanto nos professores quanto nos alunos. No que respeita aos primeiros, vale notar que a prática na sala de aula não apresenta uma correlação *de todo positiva*, quando considerados: (a) a resistência, como é natural e compreensível, ao novo paradigma de ensino da língua materna para o desenvolvimento da competência textual, conforme instituído pela LDB (1996), os PCNs (1997) e os PCNEF (1998a); (b) os materiais disponíveis utilizados na construção da referida competência; e (c) os resultados alcançados, em que pesem os esforços motivacionais.

A situação referida, não obstante, vem causando ainda expectativas frustrantes nos professores.

Com efeito, as dificuldades de ensinar os alunos no desenvolvimento da competência textual escrita, face à pluralidade de situações encontradas no ambiente de trabalho em que realizamos a pesquisa no ano de 2012, se refletem nas condições de ensino e na própria autoestima do profissional. Isto acaba por determinar uma relação de causa e efeito negativa, percebida quando da aplicação de questionários a alunos e professores e da realização de observações controladas das práticas dos alunos, que nos auxiliaram coletar as apreciações que fazem da realidade, professores e alunos, sobre o desenvolvimento da competência textual desses últimos. A partir daí surgiu a necessidade de verificar as práticas adotadas, os conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa pelos professores do 9º ano do Ensino Fundamental e as atividades desenvolvidas pelos alunos, no curso do processo ensino-aprendizagem, de modo que se pudesse ter a garantia (ou não) de que ao término do curso (9º ano), esses alunos estivessem aptos a produzir textos escritos.

Tais textos, pensávamos, deveriam estar fundados na leitura de textos de gêneros diversos e, como tais, expressar textos construídos também de gêneros diversos, e fossem reveladores do desenvolvimento de uma competência que permita “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos” (LDB 9.394/96, art. 35, inciso I). Ainda, esperávamos que esses textos refletissem saberes consentâneos com as orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998a) e a atual LDB – Lei nº 9.394/96. Todavia, face à realidade vivenciada, vale ressaltar que, nossas expectativas enfim não se coadunavam com o postulado pela LDB ao dispor: o ensino fundamental tem como finalidade promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (LDB/96, art. 32, I), porquanto esses alunos não se revelavam “bons *usuários* da língua”.

Essa situação sempre se repetia. A cada ano que se iniciava, portanto, dentre os alunos que chegavam à escola no 9º ano, a maioria se mostrava sem a aptidão esperada, qual seja, a de produção de um texto escrito, consoante era esperado ao final do Ensino

Fundamental. E, durante o decorrer do curso, essa certeza se cristalizava à medida que professores de outras disciplinas reclamavam sobre as dificuldades dos alunos nas atividades escritas e apelavam para os professores de língua materna para intervenções no sentido de melhorar o desempenho em tais atividades.

Nesse cenário, mudar o *status quo* passou a ser um desafio para os professores de Língua Portuguesa como eu. Isso exigiu de nós: 1) a adoção de práticas em sala de aula direcionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências para a produção textual escrita; 2) a implementação de novas estratégias pedagógicas; e, 3) a adoção de novas atitudes, as quais deveriam estar em sintonia com as disposições previstas na legislação vigente e nas modernas concepções dos estudos linguísticos. No conjunto, esses três estratagemas objetivavam a que ao concluir Ensino Fundamental os alunos reunissem as condições que os habilitem a produzir textos escritos e ao mundo do trabalho. Tal exigência implicou o empenho dos professores de Língua Portuguesa da escola. Para tanto, nesse contexto, foi preciso e urgente deflagrar um processo de mudança, no início de cada ano letivo subsequente com práticas que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades e competências para a produção escrita, em um tempo razoavelmente curto. Tal iniciativa aliou-se ao disposto no Decreto nº 519, de 15 de maio de 1992, que instituiu a Política Nacional de Incentivo à Leitura PROLER (art. 2º, I).

Segundo Bagno (2011, p. 144-145), “*ensinar português*’ tem que ser, antes de qualquer coisa, ensinar a *ler* e a *escrever*. A tarefa da educação linguística é a tarefa do *letramento* constante e ininterrupto dos alunos. [...] Como já se disse antes, uma coisa é aprender *sobre a língua*, outra coisa, muito diferente, é aprender a *usar a língua*” (grifos nossos). Tal habilidade, considerada nos estritos termos de como vêm sendo defendidos por uma gama bastante representativa de teóricos implica uma valoração positiva da competência que o aluno possa a vir a adquirir no sentido de ser capaz de se situar no mundo e com ele relacionar-se sem o atendimento aos padrões da norma culta no que respeita a escrita, portanto. Mas, sendo capaz de dizer do mundo, do seu entorno, com relativa “facilidade” provida pelo letramento a que está submetido no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, nos chama a atenção o diagnóstico de Soares (2003, p. 65-66) segundo o qual “[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto,

sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Por isso recomenda a autora que não basta conhecer uma definição; o ideal será levar em conta outras definições e a dimensão que cada uma delas privilegia, de modo que se possa chegar a um conceito mais abrangente. Isso tem a ver com a realidade discutida por Rojo (2009, *passim*) relativa à multiplicidade dos letramentos. Nesse sentido, cabe observar, em conformidade com o que aporta essa autora, que:

Como a leitura, a escrita ou produção de textos também envolve uma multiplicidade de capacidades ou competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica, se não ao longo da vida, e que foram sendo investigadas e abordadas paulatinamente pelas teorias e pesquisas.

No entanto, como diz Bonini (2002: 29-30), permanece na prática docente do ensino fundamental e médio, com relação à produção textual, um quadro que se compõe dos seguintes elementos:

- a) a noção de dom como a explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina;
- b) o texto literário como o modelo padrão (muitas vezes, por que, em uma metodologia predominantemente prescritivista, é a única forma de conferir ao texto do aluno algum valor enunciativo);
- c) a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático;
- d) a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado ao aprendizado;
- e) a avaliação centrada em correção gramatical, muito embora se trabalhe geralmente com a concepção de texto;
- f) a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas.

Podemos dizer que essas constatações de Bonini (2002) correspondem a uma sedimentação de ensino de letramento escolar correspondentes às sucessivas visões de *composição* e de *redação* [...] que transitaram pela escola nos últimos dois séculos. (2009, p. 83-84).

Com efeito, uma das práticas mais adotadas pelos professores diz respeito ao uso da leitura. Sem embargo, cabe observar que, consoante afirma Zilberman (2008, p. 19),

A concepção de leitura reiterada por esses autores repousa sobre um critério pragmático: ler não é um fim em si mesmo, mas o ponto de partida do processo da aprendizagem, levando o estudante a aumentar seu vocabulário, expressar-se melhor por escrito e conquistar o auditório, ao dominar os mecanismos da retórica e da eloquência.

Em razão do exposto, impõe-se abordar, ainda que brevemente, algumas práticas adotadas em sala de aula por professores de Língua Portuguesa do Colégio José Aras, bem como alguns conteúdos por eles ministrados. Cabe ainda intentar analisar os instrumentos de que se valem os professores para desenvolverem suas atividades, em sala de aula e/ou nos espaços alternativos, de tal modo que possamos formar uma ideia das

condições que lhes são oferecidas para realizar as suas atividades. Fundamentalmente, é fato, o instrumento por excelência utilizado pelos professores é a leitura.

Nesse sentido, cabe notar que,

Também recorrente na concepção de leitura emanada dos textos desses pedagogos é a associação da atividade de ler à produção de um escrito, [...]. Parece necessário estabelecer-se um vínculo desse tipo, porque a leitura não gera nenhum outro resultado, a não ser os vividos internamente pelo leitor, afetando suas emoções, seus sentimentos e seu intelecto. (Zilberman, 2008, p. 20).

Finalmente, no decurso de mais de dez anos de magistério na Educação Básica, no Ensino Fundamental, no Colégio José Aras e, em outras unidades de ensino da rede municipal de educação, cabe ressaltar que a oportunidade de realizar a investigação que deu origem a este artigo constituiu um prêmio às nossas conjecturas. Além disso, vale sublinhar que dita investigação se colocou para nós como um desafio importante a ser vencido, porquanto se nos apresentou horizontes novos para a análise dessa problemática tão candente entre nós, professores de Língua Portuguesa.

2. Implicações das mudanças na educação básica brasileira em face das novas propostas pedagógicas e metodológicas

As mudanças ocorridas na última metade do século XX e início do XXI implicaram algumas alterações importantes nos processos educativos. Primeiramente é preciso destacar que instituiu um espaço de abertura e de ampliação de possibilidades curriculares, inclusivas e de alargamento da consciência social no plano educacional, que paradoxalmente tem sido pouco utilizado. O maior indicador dessa situação tem sido a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que fecha o ciclo formativo iniciado no Ensino Fundamental – com resultados bastante discutíveis como vêm mostrando os sucessivos relatórios do ENEM em anos anteriores, mas que vem melhorando. Prova disso ainda é que o ENEM, que tende a colocar-se como o grande exame selecionador de acesso às universidades públicas e particulares no Brasil, vem sendo sistematicamente ampliado no conteúdo de questões que demandam do aluno que conclui a educação básica uma capacidade cada vez mais habilidosa no ler e escrever, e no dizer do mundo que o envolve, a partir da aquisição de domínio do vernáculo. Todavia, tal capacidade que tem a ver com a capacidade de ler o próprio mundo (o entorno) não tem se consolidado como prever a legislação (LDB/96, art. 35 e incisos).

Aqui, cabe destacar que no contexto tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, o texto legal citado propõe uma mudança de paradigmas demasiado significativa. Isso implica, por via de consequência, a adoção de novas posturas por parte dos professores durante o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, ou seja, da Língua Portuguesa. Com base em tal mudança, dever-se-á evitar a centralização das atividades no estudo da gramática, bem como o estudo fragmentado, compartimentado dos conteúdos de gramática, literatura e redação, e a apresentação de frases descontextualizadas do texto (PDE, 2009, *passim*). Dever-se-á, portanto, promover um modelo de ensino-aprendizagem capaz de possibilitar a aquisição de uma competência textual escrita básica, que habilite o usuário da língua a dizer do mundo o razoável, isto é, o que pode ser dito sem maiores incursões linguísticas e gramaticais, mas utilizando-se de um referencial básico.

Nesse diapasão lecionam Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 70-71) que:

Os (as) professores (as), há algum tempo, vêm participando desse debate, no centro do qual se questionam as práticas de ensino restritas aos velhos métodos de alfabetização e se busca garantir que os meninos e meninas possam, desde cedo, alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente. [...] Morais e Albuquerque (2004) afirmam que ‘*alfabetizar letrando*’ impõe: (i) democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e, (ii) ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética. (Grifos nossos).

Essa mudança de foco, com efeito, sustenta-se, *grosso modo* no diagnóstico do insucesso do modelo tradicional de ensino, com base na LDB/1971 (Lei nº. 5.692/71), e no compromisso de promover uma educação consentânea com a contemporaneidade. Tal educação, em consonância com as propostas metodológicas mais atuais, deve nos levar a “permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem” (Bagno, 2011, p. 86). No contexto dessa discussão, vale observar que a problemática da aquisição das várias competências linguísticas (e, entre elas, a competência textual da escrita) ainda é objeto de bastante discussão. Em muitos casos, acrescenta Bagno, não há clareza entre o que vem a ser alfabetizar e o que seria “letrar”, e entre as relações que se podem estabelecer entre as questões anteriores e a aquisição da competência textual da escrita.

Esse autor advoga que, mesmo sendo essa a situação, quando se utiliza a expressão “ele é uma pessoa letrada” faz-se referência ou definem-se *níveis de escolaridade*. Nesse caso, a expressão letrar surge como sinônimo de alfabetizar. E, se levarmos em

conta que, a alfabetização, a partir do século XX, passa a ser responsabilidade da escola, exclusivamente, a expressão letrada está diretamente vinculado ao nível de escolaridade do indivíduo. Sobre essa problemática relação Soares (2003, p. 22-24) ressalta aspectos importantes na consideração do letramento quando confrontado com a alfabetização, o que o faz nos termos seguintes:

A avaliação do nível de **letramento**, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de **alfabetização**) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e *realmente* universal, e se presume, pois, que *toda* a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever. [...] O que interessa a esses países é a avaliação do nível de **letramento** da população, não o índice de **alfabetização**, e frequentemente buscam esse nível pela realização de censos por amostragem em que, por meio de numerosas e variadas questões [Programas de avaliação como SAEB, ENEM, PISA], avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram. [...] A diferença entre **alfabetização** e **letramento** fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização**; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento**. (Grifos do autor).

Daí resulta que podemos afirmar, sem sombra de dúvidas que, particularmente no Brasil, o que ocorreu foi a eclosão de uma multiplicidade de alfabetizações, por assim dizer, que não se consegue estimar: MOBRAL, Projeto Rondon, Supletivos de 1º e 2º Graus, Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades fundamental e médio, PROJOVEM etc. *Mutatis mutandis* as várias modalidades acima referidas continuam a vigi sob outras denominações. Isso foi determinante para uma nova ideia pluralista acerca da alfabetização, que reflete a prática de um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e a escrita, mas que tem como objetivo maior a alfabetização. Tal conjunto de habilidades destina-se a diferentes finalidades e distintas seções da população de uma sociedade, cujo objetivo maior é operar uma noção de alfabetização que antecede a escola estandardizada do século XX (Cook-Gumperz, *apud* Correa, 2007, p.

58 *et. seq.*). Daí, conclui-se que a alfabetização é anterior à escola que conhecemos, isto é, que ela não surgiu com a escola.

Por sua vez, a escolarização, conforme a conhecemos, foi institucionalmente moldada por duas correntes sociais, a partir do século XVIII até o final do século XIX. A primeira valorava significativamente a cultura letrada das pessoas comuns como uma conquista. Para ela a alfabetização e a escolarização são conquistas que fazem parte do desenvolvimento pessoal dos indivíduos numa sociedade. Com o advento da sociedade industrial coloca-se uma segunda corrente que intenta atender a necessidade de uma força de trabalho que esteja preparada para o emprego crescente na indústria.

Ante o exposto, não cabe dúvida que o processo de mudança de concepções de alfabetização reflete distintas concepções ideológicas: no século XVIII, a ideia de igualitarismo fez pensar que a alfabetização de todas as pessoas – por igual – possibilitaria a igualdade de oportunidades no âmbito da nova ordem social e política; no século XIX o domínio de outros interesses vincula a conquista das habilidades de alfabetização ao senso de bondade do indivíduo, dando lugar ao que ficou conhecido como ideologia do crescimento da economia moral da alfabetização (Graff, *apud* Correa, 2007, pp. 63-66); e, finalmente, no século XX, dá-se a transformação da alfabetização de uma virtude moral para uma atividade cognitiva, altamente valorada pragmática e economicamente. Com efeito, é nesse contexto que o *letramento* aparece como termo para definir, não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, *apud* Correa, 2007, p. 72).

Claro está que o conceito de *letramento* surgiu como forma de resgatar a maneira como cada indivíduo opera com a leitura e a escrita, em diferentes domínios sociais e com distintos objetivos com vistas a dizer do mundo o possível de forma simples. Mais ainda, como esse indivíduo interage de forma diferenciada com o texto escrito (Rojo, 2009, *passim*). Trata-se de um conceito amplo, e somente um conceito nesses termos, que contempla eventos e práticas sociais distintas. Enfim, trata-se de um conceito que é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer compor o sentido de uma dada situação, não seu significado. Nada obstante, é digna de nota a observação segundo a qual para além de nossa experiência cotidiana nas salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e

resistência dos alunos em relação à proposta de ensino e letramento vigentes, cabe observar que os resultados concretos e mensuráveis das avaliações institucionais ainda configuram um quadro de ineficiência dessas práticas didáticas. Isso tem nos levado a várias indagações.

Nesse contexto, vale notar que os PCNs, com o propósito de buscar alternativas para melhorar esse desempenho, introduziram não só novos conteúdos, mas especialmente novas metodologias de ensino. Em razão disso, sinalizando para novas atitudes a serem adotadas em sala de aula por professores e alunos, introduziram novos conceitos. Dentre eles, o principal, na visão de Carvalho (2003), é o do “ensino centrado no aluno”. Este propõe uma mudança de paradigma educacional fundamental: do ensino expositivo, em que a capacidade do professor de explicar o conteúdo proposto é sobrevalorada, para o ensino construtivista, centrado na capacidade do aluno de entender, reconstruindo um determinado conteúdo, e produzindo novo conteúdo (conhecimento). Ademais, existem aqueles que remetem à inclusão de novos termos no dia-a-dia do professor: competências, habilidades, valores, pensamento divergente, pensamento complexo, e contextualização, dentre outros. Sobre essas questões leciona Carvalho que a proposta dos PCNs para o conceito de conteúdo se baseia nos trabalhos de Coll (1992), quando afirma que,

Na escola se ensinam e aprendam outras coisas consideradas tanto ou mais importantes que os fatos e conceitos, como, por exemplo, determinadas estratégias ou habilidades para resolver problemas, selecionar informações pertinentes em situações novas ou inesperadas; ou, também, saber trabalhar em equipe, mostrar-se solidário com os companheiros, respeitar e valorizar o trabalho dos demais ou não discriminar as pessoas por razões de gênero, idade ou outro tipo de características individuais. (Carvalho, 2003, p. 3).

Buscando explicar melhor sua proposta, Carvalho afirma que para bem compreender a relação entre os conteúdos conceituais e os procedimentais (geradora de habilidades para desenvolver o conteúdo) é necessário transcender os conteúdos tanto no nível das disciplinas como no de outros campos do conhecimento. De acordo com seu entendimento os professores devem dar especial atenção ao processo de:

- Conhecer os problemas que originaram a construção de tais conhecimentos e como chegaram a articular-se em corpos coerentes, evitando assim visões estáticas e dogmáticas que deformam a natureza do conhecimento. Trata-se, portanto, de conhecer a história das ciências, não só como suporte básico da cultura científica, mas principalmente como uma forma de associar os conhecimentos com os problemas que

originaram sua construção, sem o qual tais conhecimentos aparecem como construções arbitrárias. Pode-se, assim, conhecer quais foram as dificuldades, os obstáculos epistemológicos que se teve de superar, o que constitui uma ajuda imprescindível para a compreensão das dificuldades dos alunos.

- Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos, isto é, conhecer a forma como os cientistas colocam e tratam dos problemas de seu campo do saber, as características mais notáveis de sua atividade, os critérios de validação e aceitação de suas teorias.
- Conhecer as interações Ciências-Tecnologia-Sociedade associadas à construção de conhecimentos, sem ignorar o frequente caráter conflitivo dessa construção e a necessidade da tomada de decisão.
- Ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas, para poder transmitir uma visão dinâmica do conteúdo a ser ensinado.
- Adquirir conhecimentos de outras disciplinas relacionadas, de tal forma que possa abordar problemas transdisciplinares, a interação entre distintos campos e também os processos de unificação. (2003, pp. 4-5).

Ante o dito, diferentemente do modelo tradicional, o ensino construtivista deverá criar condições para que alunos possam dizer o que pensam com convicção, argumentar com precisão e expor suas ideias com persuasão e capacidade crítica, isto é, não repetindo o que o professor disse apenas. Mas tais propósitos somente serão alcançados com um trabalho diário, perseverante e que envolva toda a escola, como leciona Carvalho e Gil-Pérez (1998). Ademais, Carvalho e Gil-Pérez (1998), asseveram que:

A interação do aluno com seus iguais é imprescindível na construção do conhecimento, haja vista que essa é uma construção eminentemente social. É também na discussão com os seus pares que o desenvolvimento lógico e a necessidade de se expressar coerentemente aparecem. A situação de enfrentamento com outros pontos de vista leva à necessidade de coordenação com os próprios, dando lugar à construção de relações, o que contribui para o desenvolvimento de um raciocínio coerente. (*apud* Carvalho, 2003, p. 7).

À luz do exposto até aqui, deve-se afirmar que é nessa nova perspectiva que, além de aprender a ouvir, a considerar as ideias de outro colega, oportuniza-se o aparecimento na sala de aula de variados pontos de vista. Mais ainda que é nela que o estudante é estimulado a reorganizar-se e a encontrar forma de conciliar e/ou resolver divergências. Não cabe dúvida que o propósito dos PCNs é o de promover uma verdadeira mudança paradigmática, em sentido kuhnianos (Kuhn, 2003, p. 221 *et seq.*). As mudanças observadas na legislação brasileira subsequente demonstram isso: os modelos de ensino preconizado nas LDBs anteriores, Lei nº 4.024/1961, que estabelecia apenas qua-

tro anos de escolaridade obrigatória, e Lei nº. 5.692/1971, que dobrou essa escolaridade, mostraram-se com êxito demasiado limitado. Em contrapartida os novos documentos (instrumentos) como os PCNs e a mais nova LDB, propõem, como uma síntese das teorias desenvolvidas nas últimas décadas do século XX, que o estudo da língua materna na escola aponte para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por sua parte, essa reflexão “[...] deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (MEC/SEF, 1998b, p. 18). Em outras palavras, pode-se afirmar consoante propõe Travaglia, que é necessário que ocorra “a abertura da aula à pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade” (2006, p. 18).

Finalmente, cabe observar que o contexto atual favorece o desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas diversas, as quais possam propiciar alguma inovação nos processos de ensino e aprendizagem, porquanto vivemos um momento de diversidade teórica e metodológica. É nesse cenário, diga-se de passagem, que falamos de metodologias ativas. Nesse sentido, conforme nos indica Silva (2008), o momento vivenciado tanto na ciência como na educação nos coloca confrontados a um cenário de crises de paradigmas, isto é, um cenário onde inexistente um modelo teórico (uma teoria) dominante. Com efeito, trata-se de um momento onde se dá a negação da afirmação da existência de paradigmas hegemônicos. Dito de outra forma, essa realidade nos mostra um cenário no âmbito do qual advogamos por uma total “desreferencialização teórica”; ou seja, defendemos a existência de uma pluralidade de teorias que, guardadas as devidas proporções, podem, a totalidade ou cada uma em particular, concorrer para a explicação de um fenômeno.

Conclusão

Conforme dissemos anteriormente, a educação que se nos apresenta neste século constitui grande desafio aos educadores. Note-se que em relatório encaminhado à UNESCO ressalta-se que a referida educação deve estar fundada em quatro pilares fundamentais: *aprender a aprender*; *aprender a fazer*; *aprender a viver juntos*; e *aprender a ser* (Delors, 1998). Por isto, pode-se dizer que os desafios inerentes ao ofício do pro-

fessor sempre existiram. Porém, a noção de competência pedagógica, como é desenvolvida e estimulada na atualidade pela escola, assume características específicas, exigindo do educador reflexão e análise de sua prática, com vistas à inovação.

Por essa mesma trilha – do aprimoramento de suas práticas – caminham Perrenoud (2002) e a formação do professor reflexivo, Nóvoa (2003) e a formação do professor na escola e sua prática docente, Tardif (2002) e a formação de professores via saberes múltiplos, Pimenta (1999) e a preocupação com a definição da identidade profissional do professor, centrada: a) os significados que a sociedade atribui à profissão e sua constante revisão; b) a revisão das tradições; c) a reafirmação das práticas que resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades da realidade; d) ao confronto contínuo entre teorias e práticas já existentes; e) pelo significado que cada profissional confere à sua atividade docente cotidiana; e f) pelas relações que os professores estabelecem com seus pares, escolas, sindicatos e outros, fundadas nos saberes de experiência, saberes do conhecimento e nos saberes pedagógicos. Outros teóricos da educação também seguiram por um caminho muito semelhante.

Não obstante a provisoriedade dos resultados a que chegamos em nossa investigação, importa matizar: (a) o *locus* onde se deu estudo se mostrou bastante promissor para futuros estudos face ao papel positivo que desempenham as práticas de leitura e escrita; (b) nos forneceu base para o diagnóstico, a análise e a propositura de alternativas com vistas a aquisição da competência textual escrita, mediante a leitura semanal de textos indicados pelos professores e sobre os quais os alunos deveriam construir algum texto, oferecendo explicitações sobre o tema elegido; (c) nos possibilitou algumas explicações sobre alguns fenômenos analisados e discutidos à luz da base teórica e metodológica que embasou a pesquisa; e, (d) nos deu suporte para identificar as principais dificuldades, práticas e estratégias pedagógicas com as quais se enfrentam os alunos na aquisição e no desenvolvimento da referida competência, mediante a realização de painéis de leitura em sala de aula envolvendo a todos os alunos e a execução das atividades e tarefas indicadas pelo livro didático. Por haver influenciado o aluno na aquisição da competência textual escrita, relativamente, podemos asseverar que influiu também, de modo relativo igualmente, no domínio do aprendizado básico da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, deve-se dizer que a investigação teve um destinatário privilegiado a quem o texto resultante interessa diretamente: os professores e alunos do Colégio José

Aras. Com efeito, este trabalho destina-se, primeira e fundamentalmente, a esclarecer a esses sujeitos – participantes cordatos da pesquisa – alguns dos problemas que recaem sobre suas práticas e técnicas, notadamente das principais dificuldades encontradas pelos alunos com vistas a auxiliá-los no desenvolvimento da competência textual. E, mais particularmente ainda, esclarecer aos gestores do Colégio José Aras e suas equipes pedagógicas, que têm a partir dos resultados alcançados pela investigação, a oportunidade para despertarem o letramento como uma ferramenta de aprendizagem e para os mais variados problemas existentes em nossos processos de ensino da Língua Portuguesa que são responsáveis por dotar nossos alunos daquela competência.

Com efeito, o estudo procurou explicitar as condições a partir das quais o aluno pode pensar o seu entorno (social, cultural, político e econômico) dentro dos marcos das delimitações conceituais de determinadas teorias, considerando-se que não existem determinações teóricas hegemônicas ou paradigmas hegemônicos. Dito cenário reforça o entendimento segundo o qual a aquisição de tal competência remete ao uso de referenciais e práticas as mais distintas com vistas a “dizer” (de forma escrita, discursivamente) do entorno contextual que o cerca. *Essa observação, com efeito, consolidou-se como uma inferência bastante significativa.* Como consequência dessa análise, uma compreensão fundamental se manifestou como uma conclusão plausível: se fazem necessárias mudanças estruturais (utilização de materiais e execução de práticas mais atrativas) no ensino da Língua Portuguesa com vistas a possibilitar uma competência textual mais consolidada. Isto, por sua vez, supõe uma atualização contínua na formação do próprio professor.

Finalmente, a partir dos resultados alcançados propomos os seguintes procedimentos: 1) as práticas devem ser abertas e flexíveis, possibilitando ao aluno compartilhar o conhecimento do contexto, tendo a sociedade por mediação necessária; 2) essas práticas devem acompanhar o avanço teórico do letramento e refletir o desenvolvimento das modernas técnicas do ensino da língua materna; e 3) a Escola, deve instrumentalizar as salas de aulas com materiais adequados e atrativos para uso de alunos e professores. Enfim, deve-se ter claro que a gestão (do diretor e do professor) do processo de ensino deve prover ferramentas e procedimentos adequados à formação da competência textual, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, por meio do letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Decreto nº 519, de 15 de maio de 1992. *Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e dá outras providências*. Brasília, DF: MEC, 1992. (Publicado no DOU de 16.5.1992).
- BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Gráfica do Congresso Nacional, 1996. (Publicado no DOU de 23.12.1996).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, (1998a).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries. Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Coord.). *Formação continuada de professores*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- COLL, C. “Los contenidos en la educación escolar”. In: *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana, 1992.
- CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- DELORS, Jacques. *Um tesouro a descobrir*. São Paulo, SP/Brasília, DF: Cortez / MEC-UNESCO, 1998.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo, SP/Brasília, DF: Cortez/MEC-UNESCO, 2000.
- NÓVOA, A. “*Professor se forma na escola*”. São Paulo: Nova Escola, 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PIMENTA, Selma Maria Garrido. “Formação de professores: Identidade e saberes da docência”. In: Pimenta, Selma Maria Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, Marcos A. da. *Educação e complexidade*. Aracaju: mimeo, 2008.
- Soares, Magda. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. “O papel da literatura na escola”. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008. ISSN 2317-8086. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>>. Acesso 08 mar. 2018.