

**A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO NA ESCOLA:
DIMENSÃO SOCIAL E COGNITIVA**
THE CONCEPTION OF LITERACY AT SCHOOL: SOCIAL AND
COGNITIVE DIMENSION

Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)

Abstract: This article takes into account the conception of literacy in its social and cognitive dimension, and its implications to the teaching of language at schools, mainly in relation to the production of written texts. The sociointeractionist theoretic support permits that we perceive the importance of genre texts as a legitimate and efficient instrument to improve literacy and the competences of reading and writing as social practices among the users of a language. So, in order to orientate the teaching practice, it is necessary for the teachers the study of a theory to guide their methodological practices.

Key-words: literacy, genre, writing.

Resumo: Este artigo aborda a concepção de letramento enquanto dimensão social e cognitiva e suas implicações para o ensino de língua materna nas escolas, principalmente no que se refere à produção de textos escritos. O aporte teórico sociointeracionista permite que se perceba o papel importante desempenhado pelos gêneros textuais, que se legitimam como um instrumento eficaz a serviço de uma pedagogia do letramento cujo maior objetivo é promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita como práticas sociais entre os usuários da língua. Faz-se necessário, portanto, que os professores, na execução dessa proposta, estejam bem fundamentados na teoria que lhes servirá de eixo norteador de sua prática docente.

Palavras-chave: letramento, gêneros, escrita.

1 O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

A palavra *letramento* tem tido ampla aceitação nos últimos anos nos meios acadêmicos. Talvez a incorporação de seu uso ainda não seja tão intensa em uma esfera onde ela deveria ser mais debatida e pensada: a escola.

Apesar de seu ingresso no nosso repertório lexical ser relativamente recente¹, não causa estranheza, nem incompreensão sua

¹ Ângela Kleiman atribui a Mary Kato o pioneirismo do uso do termo em 1986, com seu livro *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática. Magda Soares lembra também que dois anos mais tarde, Leda Verdiani Tfouni distingue alfabetização de letramento, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o*

ocorrência em contextos discursivos orais ou escritos, até mesmo para pessoas que não estejam diretamente envolvidas com esse objeto de estudo. Ora, nada mais previsível, porque o sentido de sua radical letramento já remete a letras, leitura, escrita e à condição de ser proficiente em leitura e escrita.

Por outro lado, a distinção entre letramento e alfabetização ainda não é tão bem compreendida por todos, levando algumas pessoas a usarem um termo por outro como se fossem sinônimos. É nesse ponto que reside o equívoco. Inicialmente porque o termo que poderia ter sido usado como correlato seria *alfabetismo*, mas isso não ocorreu porque a palavra *alfabetismo* não teve seu uso difundido e incorporado com o sentido que lhe era devido.

Alfabetização tem o sentido mais restrito. É a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Trata-se de um processo mais específico, que diz respeito à aquisição e à apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico.

Letramento, por sua vez, tem uma acepção bem mais ampla. Admite-se que seja bastante difícil definir com precisão o termo, uma vez que se trata de um fenômeno que envolve uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais da leitura e da escrita.

Segundo Soares (1998, p.39), um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Ainda assim, essa distinção é mais complexa do que aparenta ser. Um sujeito pode ser alfabetizado, saber ler e escrever, mas não ser letrado, por não utilizar socialmente suas habilidades de leitura e de escrita.

É nesse ponto que o problema da distinção entre essas duas condições se torna mais dramático. Para Soares (1998, p.48) o letramento

avesso do avesso, Editora Pontes. Soares, salienta ainda, ter sido esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

envolve dois fenômenos diferentes: a leitura e a escrita, cada um deles muito complexo, por serem constituídos de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos. Os dois processos são representados por um longo e complexo *continuum* que se inicia quando alguém é capaz de ler e escrever um bilhete e se prolonga até um nível mais evoluído onde já lhe é possível ler e compreender um ensaio crítico, bem como escrever um artigo científico.

Há, portanto, diferentes tipos e níveis de letramento, que serão determinados pelas necessidades do indivíduo e do seu meio, do contexto social e cultural. Por essa razão, não se pode apontar com precisão o ponto exato do *continuum* que indica quando o sujeito deixa de ser apenas alfabetizado e passa a ser letrado.

Para Barton e Hamilton (2000, p.9), em um sentido mais restrito, define-se o nível de letramento das pessoas em função dos usos que elas fazem da escrita. Letramento, então, “é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos escritos.”²

Segundo os autores, “os usos do letramento são determinados por instituições sociais e relações de poder, logo, alguns tipos de letramento são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros” (2000, p.12)³. Uma dessas instituições é a escola que dá suporte a práticas de letramento dominantes.

A escola aprofunda ainda mais as desigualdades existentes entre os alunos, quando adota um currículo único – baseado nessas práticas de letramento dominantes – para trabalhar com alunos oriundos de diferentes realidades sociais, sem levar em conta os diferentes níveis de letramento existentes na sociedade. Tais práticas criam problemas de aprendizagem da modalidade escrita em sua fase inicial.

Um outro problema que tem implicações no domínio precário das competências de leitura e de escrita apresentado por nossos alunos em geral, diz respeito, segundo Soares (2003) ao equívoco que vem ocorrendo, com certa frequência, no sentido de considerar os dois

² No original: “ In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy.(...) literacy is best understood as a set of social practices: these are observable in events that are mediated by written texts.” (BARTON & HAMILTON, 2000, p.9)

³ No original: “(...) Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others. (op. cit, p.12)

processos (letramento e alfabetização) como independentes e autônomos.

Esse fato levou a distorções metodológicas em sala de aula, motivadas por uma falsa percepção de que um desses processos poderia ser desenvolvido satisfatoriamente, sem levar em conta as especificidades do outro, o que levou a priorizar o letramento – num determinado momento histórico - em detrimento da alfabetização.

Soares (2003) sugere a “reinvenção da alfabetização” como forma de reconciliação entre esses dois processos, de modo que eles ocorram simultaneamente:

Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.”(SOARES, 2003, p.19)

A autora justifica seu posicionamento em função das conseqüências advindas da mudança paradigmática ocorrida nas décadas de 80 e 90 do século passado, quando houve uma significativa adesão à abordagem cognitivista da alfabetização, divulgada pelos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e identificada, aqui no Brasil, como construtivismo, ou socioconstrutivismo. Apesar de reconhecer os avanços e contribuições que essa proposta trouxe na área da alfabetização, Soares (2003) aponta alguns equívocos decorrentes dela.

O primeiro equívoco relaciona-se ao fato de que, ao privilegiar os aspectos psicológicos da alfabetização – mais precisamente o processo de construção do sistema da escrita pela criança – obscureceu-se seu aspecto lingüístico fonético e fonológico.

O segundo equívoco diz respeito à conotação negativa atribuída ao conceito de método de alfabetização, como se os métodos de alfabetização (sintético e analítico) fossem os responsáveis pelos problemas na aprendizagem da leitura e da escrita.

O terceiro, refere-se à dissociação dos processos de alfabetização e letramento, como se, nesse último, pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico.

Creemos que, atualmente, a orientação que deva ser dada aos professores se encaminhe no sentido de alfabetizar – aquisição do sistema da escrita – visando ao letramento, ou seja: inserindo, desde cedo, o aluno em efetivos contextos de letramento, oferecendo-lhe condições de interagir cooperativamente em nossa sociedade letrada por meios de textos significativos e que circulem em diferentes esferas de conhecimento. Essa orientação inicial, um pouco mais uniforme, não garante que o sentido de letramento não vá se modificando ao longo da trajetória escolar e social de cada aluno. Determinado sujeito pode ser considerado letrado em um contexto social específico, já em outra situação, que demande diferentes práticas, essa mesma condição de letramento pode não receber a mesma conotação, mas não será tampouco ignorada ou desqualificada.

A escola deve ter uma idéia bem clara a respeito da concepção plural que o letramento abriga. Também não pode se esquecer de que a escrita é uma prática funcionalmente orientada. Só dessa forma os nossos alunos estariam mais aptos a usar socialmente a leitura e a escrita.

2 LETRAMENTO E COGNIÇÃO

Nas décadas de setenta e oitenta muito se falou sobre a escrita como fator de desenvolvimento cognitivo. Sociedades ágrafas eram consideradas, por alguns pesquisadores, cognitivamente inferiores. Pesquisas de natureza empírica e orientação etnográfica tentaram reforçar esse argumento. É emblemática dessa linha de pesquisa a investigação realizada por Luria (1976) na década de 30, na União Soviética, entre camponeses que viviam sob um regime feudal, sendo os mais velhos analfabetos, e outros grupos que tiveram acesso à escola e participação em movimentos políticos. O objetivo era identificar diferenças na resolução de problemas de classificação,

categorização, raciocínio dedutivo lógico, capacidade de abstração e descontextualização. É certo que foram encontradas diferenças favoráveis ao grupo dos mais escolarizados, ratificando a tese da supremacia da escrita no favorecimento do desenvolvimento cognitivo. No entanto, não foi especificada, na época da pesquisa, qual variável promovia as diferenças, se a escolarização ou a escrita.

Só cinco décadas mais tarde, Scribner e Cole (1981) desenvolveram outra pesquisa em que foi possível controlar essas variáveis, e os resultados apontaram que o tipo de habilidade que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando usa a escrita. Assim, o desenvolvimento cognitivo, equivocadamente atribuído à escrita, é consequência da escolarização (Cf. KLEIMAN, 1986, p.26-27). A escola trabalha com certos parâmetros classificatórios e avaliativos que só aquele que vier a frequentá-la poderá, ou não, desenvolver determinadas habilidades cognitivas.

O fato de vivermos em uma sociedade que valoriza bastante a escrita e as consequências sócio-culturais advindas dela (as tecnologias de modo geral), propiciou um ambiente favorável para o que Graff (1979) considerou como o “mito do letramento”. Uma ideologia que atribui à escrita – em detrimento da oralidade – uma série de efeitos positivos sobre a vida do indivíduo tanto no nível da cognição, como no nível social. Foram criadas, a partir daí, expectativas equivocadas de desenvolvimento cognitivo, ascensão social, progresso individual econômico.

Marcuschi (2001, p.29-30) faz uma avaliação bastante esclarecedora a respeito da visão dicotômica sobre as relações entre oralidade e letramento, ou sobre as modalidades de uso da língua (fala x escrita). O autor afirma que apesar de serem inegáveis os avanços e vantagens que a escrita trouxe para as sociedades que a adotaram, “ela não possui algum valor intrínseco absoluto”, nem tampouco a fala apresenta propriedades negativas. É o lugar especial que as sociedades letradas reservaram à escrita que a tornou vital na vida contemporânea.

Ambos são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas e condicionadas por um contexto sócio-cultural historicamente marcado.

Marcuschi (2001, p.33) defende ainda que a perspectiva sociointeracionista (que percebe a língua como fenômeno interativo

e dinâmico) associada à investigação etnográfica, seria uma das melhores saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais. E que as diferenças e semelhanças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.

3 IMPLICAÇÕES COGNITIVAS DA LEITURA-ESCRITA SOBRE A LINGUAGEM E A PERCEPÇÃO DO MUNDO

Se por um lado é indefensável o argumento da superioridade da escrita sobre a oralidade, por outro, é inegável que – tal como ocorre com qualquer tecnologia empregada na execução de determinadas tarefas – o uso da escrita aciona estratégias cognitivas específicas de sua utilização, ausentes, portanto, naqueles que dela não fazem uso. Não há, contudo, prerrogativa imanente de que essas estratégias desenvolvam a capacidade cognitiva geral dos indivíduos.

Nós já nascemos seres cognitivos e é essa a condição que nos permite desenvolver a linguagem. A cognição é inerente ao ser humano, mas é também uma capacidade que se desenvolve na interação social, e, contanto que não haja qualquer patologia mental, não se pode dizer que existem humanos mais cognitivos do que outros. O que realmente existe são determinadas estratégias (lingüísticas ou não) que fornecem mais estímulos cognitivos ao indivíduo do que outras, levando-o a desenvolver sua forma de percepção dos acontecimentos do mundo.

A prova disso é que, no campo da psicologia cognitiva, é impensável falar de cognição sem levar em conta as habilidades metacognitivas mais envolvidas com o ensino e a aprendizagem, tais como: planejamento, controle, monitoração e conscientização.

Nesse aspecto a escrita contribuiu significativamente. Olson (1977) apresenta princípios que procuram explicar como alguns recursos técnicos deram ao pensamento posterior à escrita algumas propriedades distintivas no Ocidente.

Selecionamos aqui alguns desses princípios que estão mais relacionados à defesa do nosso argumento. Primeiramente ele sustenta que a escrita foi responsável por trazer à consciência certos aspectos da linguagem falada; ou seja, por torná-los objeto de reflexão, análise e planejamento. Isso não significa que a conscientização sobre a

linguagem seja exclusividade da escrita, mas que aqueles que usam a leitura e a escrita começam a pensar a fala em termos das unidades componentes de sua representação. Este princípio também explica como a difusão da escrita contribuiu para a elaboração de dicionários e gramáticas, assim como para a descoberta da lógica e a invenção das teorias retóricas.

Em segundo lugar, defende que aquilo que o modelo da escrita não representa é muito difícil trazer à consciência. Este princípio está relacionado com um outro, segundo o qual não há sistemas de escrita, inclusive o alfabético, que evidencie todos os aspectos do que é dito.

O conhecimento do alfabeto, por exemplo, coloca em evidência os fonemas, mas para aqueles que não o conhecem, nenhum deles será percebido. O mesmo pode acontecer com o sentido das expressões. O autor cita o emprego das metáforas cujos sentidos e usos são construídos social e culturalmente. Quando o sistema de escrita e leitura empregado não permite distinguir entre o que uma expressão significa literalmente e o que ela significa metaforicamente, os usuários daquelas expressões deixam de ver essas duas alternativas (Cf. Olson, 1977, p. 277).

A partir do momento em que o modelo da escrita foi assimilado, é muito difícil não pensar nesse modelo e imaginar como uma pessoa que não o domina concebe a linguagem.

Finalmente, para Olson (1997, p.296-297):

Todo pensar envolve percepções, expectativas, inferências, generalizações, descrições e juízos. O pensamento pós-escrita é a representação consciente e a manipulação deliberada dessas atividades. (.....)

Embora o pensamento posterior à escrita seja em boa parte o pensamento comum, que tornado autoconsciente e deliberado, ele não está preso exclusivamente à prática de ler e escrever, pode estar (na verdade, em certa medida está) embutido no discurso oral de uma sociedade que já assimilou a escrita. Podemos falar de conjeturas tanto quanto podemos ler e escrever sobre elas. O pensamento pós-escrita não se restringe ao meio da escrita, embora a escrita e a leitura

sejam meios importantes para a sua evolução. Além disso, os conceitos que têm sua relevância para o pensamento posterior à escrita têm suas raízes no discurso oral comum. Os conceitos de pensar, saber, significar, assim como os verbos modais simples dever, poder, precisar são parte da competência oral mesmo de crianças muito pequenas.(.....)

Todos esses efeitos resultantes do pensamento pós-escrita foram fundamentais para trabalharmos a função metalingüística da linguagem. Talvez essa seja uma qualidade intrínseca à linguagem escrita, se é que ela existe: possibilitar a reflexão sobre as modalidades oral e escrita da língua.

A compreensão do papel da leitura e da escrita – fenômenos sócio-culturais que estão visceralmente relacionados – apesar de se constituírem como processos cognitivos diferenciados é um fator decisivo na interpretação da cultura de um povo ou, em um sentido mais restrito, de uma comunidade. Olson (1997, p.291) pensa no domínio da escrita como uma condição ao mesmo tempo cognitiva e social, isto é, a capacidade de participar ativamente em uma comunidade de leitores que compartilham certos princípios de leitura (segundo o autor, uma hermenêutica), um conjunto de textos que são tratados como significativos, e uma hipótese de trabalho sobre as interpretações apropriadas ou válidas de tais textos.

Identificamos nessas palavras o mesmo sentido atribuído ao letramento apresentado no início deste artigo: prática sociais de leitura e de escrita que atendem às demandas de uma determinada região ou de um determinado grupo. É por essa razão, também, que não se pode apresentar um conceito uniforme sobre letramento porque ele varia tanto quanto os modos de viver em sociedade.

Quando mudam as práticas de leitura em uma determinada comunidade, mudam também suas concepções sobre o mundo, muda o modo de percepção da natureza. Isso se justifica porque nos relacionamos com o mundo através da linguagem; cognitivamente usamos signos para construir o mundo. E quando passamos a perceber o mundo de modo diferente é porque mudamos um

pouco também. É nesse sentido que entendemos as mudanças que se operam no indivíduo, quando ele efetivamente se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. Não se trata de ratificar aquelas suposições ingênuas – e talvez não tão ingênuas – de que a passagem do indivíduo da condição de ‘iletrado’ para o estado de ‘ser letrado’, garante a ele uma simultânea mudança sócio-cultural. Até porque as implicações político-econômicas não são consideradas nessa suposição, o que compromete completamente a defesa de tais suposições.

4 CONDIÇÕES PARA O LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

A disposição para discutir e refletir sobre as práticas educacionais que melhor conduzem ao letramento nos primeiros anos de ingresso na escola, envolve pelo menos dois grandes eixos de discussão: um de base nitidamente epistemológica, que focaliza uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem; e outro de base didático-pedagógica.

4.1 A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A abordagem sociogenética vygotskiana enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento da cognição, da aprendizagem e do conhecimento. Em decorrência dessa postura, a escola apresenta-se como um elemento fundamental no favorecimento do desenvolvimento dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas (REGO, 1994).

Apesar de Vygotsky (1988) ter direcionado uma boa parte de suas investigações ao desenvolvimento da fala e à sua relação com o pensamento, ele também ressalta o papel que a linguagem escrita exerce no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo.

Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes

processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais das crianças (...) (VYGOTSKY, 1988, p.116).

Vygotsky, no entanto, faz críticas a algumas correntes teóricas presentes na didática e na psicologia que têm considerado a escrita como uma atividade mecânica. Tal concepção leva a obscurecer a real complexidade da escrita e a sua real importância no desenvolvimento de outras capacidades cognitivas, como: registro de informação, capacidade de memória, organização linear de ações, etc..

Nesse ponto do questionamento, torna-se fundamental rever os conceitos vygotkianos em torno de uma teoria do desenvolvimento e de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1984[1930]), o nível de desenvolvimento real é indicativo das atividades que a criança pode realizar sozinha, sem a ajuda de um par mais experiente. Tem-se, nesse caso, uma visão retrospectiva do desenvolvimento em torno de um aprendizado já adquirido.

O nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, corresponde àquele em que a criança só realiza determinada atividade com a ajuda de um par mais experiente, o que para o autor é mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que o desenvolvimento real, já que é considerado prospectivamente. E finalmente, a distância que separa esses dois níveis de desenvolvimento é chamada de zona de desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky, o aprendizado é responsável por ativar a zona de desenvolvimento proximal.

De forma similar, em crianças normais, o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram adquiridos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor

uma nova fórmula, a de que o **bom aprendizado** é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984 [1930], p. 116-117)

As relações interacionais que se desenvolvem por meio da linguagem exercem um papel decisivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por essa razão, nas situações escolares de ensino e de aprendizagem, não podemos desperdiçar a oportunidade de trabalhar com a linguagem de modo produtivo e desafiador.

As atividades desenvolvidas em sala de aula devem apresentar um nível de dificuldade compatível com o nível de desenvolvimento da criança, que lhe permita avançar, por meio da interação com outro par mais experiente, no aprendizado do conteúdo que lhe está sendo oferecido.

Exemplificando melhor essas noções teóricas com atividades desenvolvidas em sala de aula, diríamos que aqueles exercícios de cópia de frases, separação de sílabas, ou similares não representam desafio para as crianças, ao contrário, são ineficazes do ponto de vista da apropriação e uso da modalidade escrita.

Os professores, ao desenvolverem as atividades de ensino-aprendizagem com seus alunos, devem procurar atuar sempre na Zona de Desenvolvimento Proximal ZDP. É nesse sentido que ganha força o interesse por uma pedagogia do letramento em cujo epicentro insere-se o trabalho com os gêneros textuais. Os gêneros textuais se configuram, então, como um instrumento facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento da competência textual escrita.

4.2 A OPÇÃO POR UMA PEDAGOGIA DO LETRAMENTO

Retomando as questões que envolvem o papel da escola e sua contribuição oficial na formação de indivíduos letrados, convém rever a posição de Cope e Kalantzis (1993) a respeito do tema.

Os autores apresentam uma proposta para o ensino de língua, em oposição às duas perspectivas pedagógicas dominantes na Austrália (tradição gramatical X ensino liberal / progressista), que consiste numa pedagogia do letramento baseada no ensino dos

gêneros⁴. Eles defendem que essa pedagogia se contraporia tanto às pedagogias tradicionais que enfatizam um padrão de correção formal escrito (dominante por muito tempo nas escolas do país), quanto àquelas que enfatizam o aprendizado “natural” através da livre produção de textos (adotada principalmente nas duas últimas décadas). Para os autores, o letramento através do ensino de gêneros representaria fundamentalmente um novo paradigma educacional.

Outro autor que compartilha dessas mesmas idéias é Kress (1993). Para este, o letramento baseado no trabalho com os gêneros seria viabilizado a partir de objetivos políticos e educacionais específicos que possibilitariam facilidade de acesso aos fundamentos e tecnologias próprias ao letramento, e que também, de algum modo, promoveriam condições para uma redistribuição de poder na sociedade. O autor acrescenta que as questões centrais que devem nortear essas discussões têm sido: o que alguém precisa saber sobre letramento; e quais habilidades e conhecimentos eles precisam ter de modo a atuar completa e efetivamente em uma sociedade letrada e tecnologicamente desenvolvida.

Há ainda um outro aspecto que é bastante significativo na proposta de Kress. Ele considera que o currículo e seu conteúdo devem ser flexíveis para lidar com as questões que envolvem uma sociedade que comporta diversidade cultural, uma vez que pensar o letramento sem considerar esses aspectos não resolve muito.

O mesmo ponto se aplica a qualquer reflexão sobre como o currículo pode preparar cidadãos produtivos e inovadores, capazes de lidar com problemas das próximas décadas. Em um nível abstrato, as necessidades são as mesmas: produzir um curriculum no qual a pluralidade, diversidade

⁴ Essa corrente reconhecida como os ‘teóricos do gênero’ influenciou lingüistas e outros profissionais da área aqui no Brasil. Um dos reflexos dessa influência encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem uma reelaboração do currículo, voltado para a construção de um novo projeto pedagógico. Nesse projeto, o trabalho com os gêneros recebeu destaque nas atividades desenvolvidas com a língua.

e diferenças lingüísticas são vistas como condições inevitáveis para todas sociedades, e elas constituem uma das mais produtivas fontes e reservas para a inovação cultural (e conseqüentemente social, política e econômica). Isso contrastaria com a maior parte dos curricula (e, tem de ser dito, também com as teorias lingüísticas) em uso agora, onde a crença em um sistema lingüístico único e homogêneo co-extensivo com uma sociedade e um estado nacional prevalece.(KRESS, 1993, p.28) ⁵

Todas essas questões levantadas até agora, recebem um vetor complicador quando estão envolvidas, nesse processo, crianças em fase inicial de apropriação da modalidade escrita. Em concordância às concepções de letramento adotadas aqui, destacamos que o maior desafio dos professores que trabalham com essas séries iniciais é determinar quais as formas de atividade social disponíveis à criança através da escrita.

Essa não é uma pergunta de fácil resposta. Requer, por parte de cada professor envolvido, um conhecimento profundo das condições individuais de vida (bem como da comunidade em que eles estão inseridos), associado a uma constante reflexão sobre essas condições sociais no sentido de determinar:

- 1- as possibilidades de transformação dessas realidades (ampliando os usos sociais da leitura e da escrita no âmbito da escola)

⁵ No original: “The same point applies to any thinking about how the curriculum can prepare productive, innovative citizens capable of dealing with the problems of the coming decades. At an abstract level the needs are the same: to produce a curriculum in which linguistic plurality, diversity and difference are shown to be the inevitable conditions of all societies, and that they constitute one of the most productive reservoirs and for cultural (and consequently social, political, economic) innovation. This would be in contrast to most language curricula (and, it has to be said, linguistic theories) in use now, where the assumption of the single homogeneous language system co-extensive with a society and a nation state prevails.” (KRESS, 1993, p.28)

- 2- as condições para o aperfeiçoamento das capacidades já disponíveis (visando a um desenvolvimento futuro)⁶

Outro aspecto que merece ser pensado diz respeito à noção do que realmente deva ser considerado texto, que ainda não está muito clara para a maioria dos professores. Não existe também um consenso a respeito de quais sejam as competências lingüísticas escritas desejadas para as crianças nesta etapa de aprendizagem.

De acordo com os objetivos de língua portuguesa para a produção escrita, propostos pelos PCN (1997, p.104) para o primeiro ciclo do ensino fundamental, a competência lingüística escrita das crianças prevê: 1) a produção de textos coesos e coerentes, em cuja elaboração sejam considerados leitor e objeto da mensagem, identificação incipiente do gênero e suporte que melhor atendem à intenção comunicativa, 2) a escrita dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e procurando seguir a forma ortográfica, e 3) consideração sobre a necessidade de produzir versões, auxiliado pelo professor, para o seu texto escrito.

Apesar dos PCN terem ajudado no sentido de orientar sobre quais competências o professor deve solicitar ao seu aluno, nesse percurso de atividades (entendido como transposição didática), torna-se necessário refletir sobre qual vem a ser o propósito efetivo dos professores ao solicitar a produção escrita de seus alunos.

A concepção de linguagem adotada pelo professor e o modelo de alfabetização utilizado pela escola, devem ser coerentes com o posicionamento teórico contido nos PCN, caso contrário, ao invés dessas produções adquirirem um *status* de texto efetivo, passam a ser apenas atividades direcionadas ao exercício de uma habilidade motora e mecânica (aprender a escrever ortograficamente, correto).

Nesse sentido, caso seja adotada a primeira perspectiva de trabalho com a produção de textos, convém determinar em que medida a

⁶ As habilidades e conhecimentos que a criança precisa dominar em uma sociedade letrada não estão bem definidos no seu presente imediato, e sim no seu futuro próximo. À princípio, todas elas precisam dominar a leitura e a escrita básicas, depois, ao se acentuarem as diferenças individuais, essas competências podem se tornar distintas. Os níveis de letramento podem variar.

utilização dos gêneros textuais nessa etapa ajuda na implantação de uma metodologia que conceba a escrita como uma atividade significativa e funcional para as crianças.

5 Considerações finais

Todas essas reflexões sobre letramento, abordagem sociointeracionista do desenvolvimento cognitivo, gêneros textuais e metodologias eficientes para a produção escrita são essenciais para se pensar a produção textual nas escolas. Entendemos também que essas reflexões não podem estar dissociadas de uma política educacional que preveja a formação continuada dos professores, no sentido de subsidiá-los (teórico e metodologicamente) em sua prática docente diária.

Só dessa forma, os professores estarão realmente aptos a desenvolver suas ações de modo consciente e crítico, levando em conta as especificidades de seus alunos, e sem se deixarem conduzir por orientações teóricas do momento, a respeito das quais não estejam efetivamente inteirados.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. & HAMILTON, M. 2000. Literacy Practices. In: D. Barton; M. Hamilton; R. Ivanic (eds.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, p.7-14.
- BRASIL. SEF. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. 1993. Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: *The powers of literacy – a genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press: Pittsburgh.
- KLEIMAN, Ângela B. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. B. Kleiman (org.) 1995. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras.
- KRESS, G. 1993. Genre as social process. In: B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *The powers of literacy – a genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press: Pittsburgh.
- MARCUSCHI, L. A. 2001. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- OLSON, D. R. 1997. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática.
- REGO, T. C. 1999. 7 ed. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- SOARES, M. 1998. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ 2003. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Poços de Caldas: 26^a Reunião Anual da ANPED, mimeo.

VYGOTSKY, L. S. 1984[1930]. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. et al. 1988. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp.

