

EM QUE ESPELHO FICARAM PERDIDAS AS SUAS FACES?¹

Ana Kelly Borba da Silva BRUSTOLIN²

Abstract: Invigorating the principles touted by Vygotsky and Piaget, the learning occurs in an interactive relationship between the subject and the culture in which he lives. Thus, between man and the knowledge of their own culture, we need to valorize many other learning agents, not just the teacher and the school although these are exceptional agents pedagogically outlined by the systematic, objective and intentionality taken. The aim of this paper is to provide a reflection on the teaching performance in school of public education from a brief report on a study conducted by the researcher that worked out and make a little analysis of the literacy environments of the students selected from public education in Florianópolis. To this end, two text productions were selected from the seventh year students from public schools. One production was written by a female student and the other by a male student. The proposal requested was to produce a narrative of personal nature where they should report about a landmark moment in their history (sad or happy time), lived with others. Besides miraculous methods, we need, somehow undo the dichotomous segregation between who learns and who teaches, likewise terminate with the reductionism that sometimes limits the classroom space as the unique learning, and find answers that demand in each context, to really and truly educate critical citizens and aware of their social roles.

Keywords: teaching activities, reading practice and writing, teacher training.

1 Introdução

Avigorando os princípios propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que ele vive. Assim, entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, precisamos dar valor aos numerosos agentes mediadores da aprendizagem, não somente o professor e a escola, apesar de estes serem agentes excepcionais pela sistemática pedagogicamente delineada, objetivos e intencionalidade tomadas.

O objetivo do presente artigo é proporcionar uma reflexão sobre a atuação docente em escola da rede pública de ensino a partir de um breve relato sobre um trabalho realizado pela pesquisadora que deu certo e realizar uma pequena análise sobre os entornos de letramento dos alunos da escola selecionada da rede pública de ensino de Florianópolis. Para tal, selecionou-se duas produções de texto de alunos do sétimo ano da escola pública. Dentre as duas uma delas é escrita por uma aluna e a outra por um aluno. A proposta solicitada foi que produzissem uma narrativa de cunho pessoal onde deveriam relatar a respeito de um momento marcante de suas histórias (momento triste ou alegre), vivenciado com outras pessoas.

¹ Esse artigo foi elaborado, no primeiro semestre de 2008, para a disciplina “Seminário de especialidades – estudos em apropriação da escrita: textualidade, alfabetização e letramento”, ministrada pela professora Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Mestre em Sociolinguística (UFSC/2009) e professora efetiva de língua portuguesa da rede de ensino municipal de Florianópolis (SC).

2 Vygotsky

São vários os estudos sobre a aprendizagem e, sobretudo, sobre as diversas concepções de aprendizagem nas muitas teorias, ainda designadas correntes epistemológicas. No entanto, para este estudo, tentarei estabelecer uma consonância sobre a localização da teoria sócio-histórica de Vygotsky dentro dessas classificações junto a minha análise. Apóio-me em Vygotsky porque acredito que a prática docente não pode ser dada *a priori* e que o educador deve compreender a realidade em que está exposto para tentar formar leitores e produtores de textos eficientes, tendo em vista o uso social da língua, o que interessa para os alunos e quem são os seus alunos.

Sei que parece estranho ter que conhecer quem temos a nossa frente, pois já temos muitas atividades. Entretanto, mergulhada na teoria postulada por Vygotsky que prevê a construção da aprendizagem por meio de fatores sociais, históricos e culturais é que consegui lecionar com prazer. Aliás, o início de minha atuação foi “confuso” no que diz respeito a teorias de educação. O prazer aliado à vontade me fazia seguir em frente, porém sentia falta de alguma coisa que me auxiliasse e diminuísse as minhas angústias. O encontro com novas teorias na pós-graduação proporcionou-me uma reflexão mais intensa a respeito da prática em sala de aula.

Algo muito comum nas escolas é estipularmos um “padrão” de aluno. No entanto, não podemos ter um “padrão” e expectativas idênticas visto que cada ser humano tem uma formação social, cultural, histórica diferente. Por essa razão, nós educadores, temos que identificar o nosso coletivo e não somente o individual e olhar com atenção para quem são os sujeitos com que estamos interagindo, a fim de fazermos a mediação, caso contrário, iremos nos debater com a chamada frustração e correr o risco de “nos aposentarmos sem sabermos, perdendo o prazer de atuar” como ouvi de Rubem Alves em uma palestra em Florianópolis. Cada um de nós é dotado de inteligência e capacidade para vivenciar novas experiências com a fala ou com a escrita, entretanto, é fundamental que entre nós e o objeto haja alguma mediação. Na escola, o mediador é o professor e por isso ele é uma peça chave em um ensino de qualidade/promissor.

A teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo foi postulada por Lev Vygotsky³, tendo suas raízes na teoria marxista do materialismo dialético, isto é, as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem mudanças na natureza humana. Vygotsky, ao invés de olhar para o término do processo de aprendizagem, acabou por debruçar-se sobre o processo em si, analisando a participação dos sujeitos nas atividades sociais. Ele entendia que a aprendizagem era um processo interno, ativo e interpessoal e, por essa razão, sugeriu que o desenvolvimento não antecede a socialização, uma vez que para Vygotsky as estruturas sociais e as relações sociais conduzem ao desenvolvimento das funções mentais.

Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias. Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática. (1999, p. 38)

³ Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Completou o primeiro grau em 1913, em Gomel, com medalha de ouro. Em 1917, após graduar-se na Universidade de Mosou, com especialização em literatura, começou a pesquisa literária. (LURIA, *In*: VIGOTSKI, 1999, p. 22)

A aprendizagem na criança, segundo Vygotsky (1999) podia acontecer por meio da brincadeira, do jogo, da instrução formal ou do trabalho entre um aprendiz e um aprendiz mais experiente. Assim: “(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1999, p. 115). O processo fundamental pelo qual isto acontece é a mediação.

Um pressuposto basilar de Vygotsky (1999) diz respeito ao processo de internalização que consiste em uma série de transformações (1999, p. 75). Em síntese, primeiro a criança entra em contato com o ambiente social, o que se dá ao nível *interpessoal* para, então, posteriormente entrar em contato com ela própria, em um nível *intrapessoal*.

De acordo com Vygotsky (1999, p. 76), ainda em relação à internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, esta “constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.”

Vygotsky (1999, p. 110) diz que de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. O autor expõe que: “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (1999, p. 110).

3 Um pouco sobre: Teorias da Linguagem e Letramento

Para atuar como professora de língua materna em sala de aula é muito importante fundamentar-se tanto em teorias de educação como em teorias da linguagem, a fim de romper com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina, e ainda com o reducionismo que, às vezes, delimita a sala de aula como o espaço exclusivo de aprendizagem. Para tanto, discuto a seguir, brevemente, a respeito de algumas teorias da linguagem, assim como a respeito do termo letramento.

Para Frank Smith (2003), adepto do modelo teórico do cognitivismo clássico, a cognição existe no indivíduo, ou seja, a sua perspectiva é mentalista já que não tem a interação como foco. Smith (2003) traz uma metáfora que é fundamental para compreendermos o que ele denomina de teoria do mundo em nossas cabeças: a metáfora da biblioteca; que é uma boa metáfora para explicitar o cognitivismo (paradigma simbólico clássico). Para o autor, é na estrutura cognitiva que são armazenadas o sumário de nossas experiências passadas, isto é, conhecimentos que apresentamos em nossas mentes determinados por meio das interações com o mundo. Desta maneira, somos capazes de compreender, através da linguagem, o mundo, a partir da interpretação que realizamos dessas interações, construindo, portanto, sentido.

Destarte, Smith (2003) não focaliza a cultura, apesar de ela existir, e sim a categorização da realidade *a priori*, enfatizando uma natureza serial e linear da cognição, atentando-se basicamente com aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento lingüístico. Resumidamente, esse modelo teórico não demonstra preocupação com aspectos sociais ou externos ao indivíduo.

Em contrapartida, Koch (2005) trabalha mais sob uma perspectiva sociocognitivista em que a construção da realidade é uma negociação e os sujeitos estão inseridos em uma realidade específica. Para a autora (2005), a questão da adequação referencial exige que a referência seja construída num dado local e a partir de interação e não simplesmente em uma realidade individual *a priori*. “A referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva.”

(2005, p. 103). Ou seja, há um contexto e, dentro dele, ocorre uma negociação interacional em torno da língua, envolvendo aspectos biológicos, sociais e cognitivos. A autora traz, em linhas gerais, a contraproposta ao cognitivismo clássico (SMITH, 2003), isto é, Koch interroga o fato de termos categorias tão estáveis. Para ela não há sentidos dados previamente no mundo, a construção de sentido é negociada entre os interactantes e construída na interação.

Na linha de Koch (2005), observamos que o sociocognitivismo acredita que os processos cognitivos acontecem não tão-só nos indivíduos, mas sim, na sociedade, uma vez que a interação e/ou ação entre as pessoas passam a ser ações conjuntas, sendo que sem a existência de processos interativos não poderíamos ter linguagem.

Em última análise, pode-se afirmar que a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem lingüística, quer de ordem sócio-cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constróem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário mobilizar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos –, bem como situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos. (KOCH, 2005, p. 102)

De acordo com Koch e Cunha-Lima (2006, p. 271), podemos dizer que a concepção de mente do cognitivismo clássico é abalada em três questões básicas: (i) a computação não é necessariamente simbólica (neste caso a autora evoca o conexionismo); (ii) mente e corpo não são duas entidades estanques; a concepção da mente desligada do corpo começa a cair como um todo, quando várias áreas das ciências (neurobiologia, antropologia, lingüística) começam a investigar com mais vigor esta relação e vêem que muito da nossa razão tem por base mesma a nossa percepção e a capacidade de atuação física no mundo (neste caso, concebe-se que mente é corpo, visto que a mente é encorpada) e (iii) as atividades cognitivas não estão separadas das interações com o meio, nem, obviamente, da vida social. Assim, a cognição é um fenômeno situado e social: o sociocognitivismo.

Enfim, os sociocognitivistas observam como a cognição se estabelece na interação, deslindando, eles notam como ela é socialmente organizada, como sucedem as interações entre as pessoas, ou entre uma ou mais pessoas e a sociedade, como acontece o uso do conhecimento prévio para dar sentido às coisas, entre outros.

Ocorreram modificações, nas últimas décadas do século passado, no modo de se compreender tanto a leitura quanto a escrita. Passou-se a conceber a linguagem como um processo dinâmico em contextos significativos da prática social e, assim, deu-se início a um novo debate no panorama da educação brasileira: o *letramento*.

A denominação *letramento* foi empregada pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* com sentido autônomo. Posteriormente, Tfouni (1988) trouxe o uso efetivo do termo como prática social. O Dicionário Houaiss (2001) contempla três significados ao termo “letramento”: 1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. Alfabetização (‘processo’). 3. (década de 1980) conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos (HOUAISS, 2001, p.1474). Deste modo, o Houaiss contém o verbete com o termo registrado bem próximo das concepções focalizadas em estudos recentes a respeito de *letramento*. Deste modo, a terminologia *letramento* tem sido alvo de diversas discussões dentre as variadas áreas da ciência, como Lingüística, Educação, Psicologia e outras, visto que a constante busca para uma inserção dos alunos com o uso social das práticas

de leitura e escrita (concretizado em uma interação na sociedade letrada) angustia pesquisadores e educadores hoje em dia.

Uma dificuldade que se encontra na prática de estudos a respeito de letramento diz respeito à concepção do termo, uma vez que, não há uma única concepção relativa ao mesmo. Talvez, os teóricos estejam de acordo apenas com o fato de o termo “letramento” estar relacionado com a escrita, em outras palavras, não faz sentido estudar e tentar compreender o termo letramento dissociado da escrita, tanto a partir de uma visão da dimensão individual quanto a partir de uma visão da dimensão social.

Conforme com Barton (1994), definir letramento referindo-se ao termo *literacy* (em inglês) pode ser algo impossível. O autor (1994, p. 19) salienta que *literacy* (em português “letramento”) é uma palavra recente no inglês e seu sentido está sendo desdobrado para expressar “competente e esclarecido em áreas especializadas”, assim como *computer literacy* (letramento do computador ou digital), *economic literacy* (letramento econômico) e *polity literacy* (letramento político)⁴.

Segundo Kleiman (1995), Soares (2001) e Tfouni (2006) é necessário que o indivíduo seja capaz de compreender os usos sociais da leitura e da escrita a fim de que possa ser inserido socialmente, embora ele ainda não apresente o domínio de um código, não seja alfabetizado e nem tampouco passado pelo processo de escolarização.

As autoras supracitadas concebem o *letrado* e *alfabetizado* diferentemente, apesar de ambos estarem, de certa forma, correlacionados. Haja vista que uma pessoa pode ser considerada alfabetizada, porém não ser letrada, ou seja, não compreender a função da prática de leitura e escrita, e, conseqüentemente, não desempenhar seu papel de cidadã efetiva nas práticas de interação social. Ou ainda, um indivíduo pode ser analfabeto (não saber ler e escrever), mas de certo modo, ser letrado. Assim sendo, conforme Soares (2003, p. 24):

um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita.

Portanto, podemos considerar o processo de *alfabetização* como o de aquisição de um código (geralmente este processo se dá na escola) e o processo de *letramento* como o de práticas sociais de leitura e escrita e as ocorrências delas na sociedade. Destarte, o cerne do *letramento* são essas práticas para além da alfabetização. “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 2006, p.20). O letramento não pode ser associado a competências individuais apenas, pois envolve práticas sociais que usam a escrita em dado contexto com objetivos específicos. (cf. BARTON, 1994; STREET 1984). Nas palavras de Kleiman (SCRIBNER e COLE, 1981, apud KLEIMAN, 1995, p. 19), atualmente o letramento pode ser definido como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Em função dessa perspectiva, a alfabetização escolar passa a ser um tipo de prática de letramento (hoje em dia predominante) que segundo Kleiman (1995, p. 19) desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, o que determina um jeito

⁴ Tradução de responsabilidade minha.

de usar o conhecimento referente à escrita. A escola, de acordo com a autora é a mais importante das *agências de letramento*, entretanto:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras *agências de letramento*, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Para Barton (1994, p. 7), “é necessário falar da existência de diferentes letramentos”, uma vez que temos letramento durante a leitura de uma carta, de uma bula, em um ato de assistir à televisão e outros. E, ainda, Soares (2002) e Street (1984) ressaltam que o letramento é plural. Daí tem-se a discussão de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico (Street (1984).

Street (1984) sustenta que a escola opera com um *modelo de letramento autônomo*, que é descrito por Kleiman (1995, p. 22) da seguinte maneira:

(...) a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo (nem refletindo, portanto) das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consciência interna, que acabam influenciando as forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstruem, durante a interação.

O modelo ideológico se opõe, portanto, ao modelo autônomo, sendo que a particularidade de “autonomia” desse modelo ideológico diz respeito ao fato de a escrita ser “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p.22). Deste modo, para esse modelo, há uma correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, visto que, apenas as pessoas que dominarem a língua escrita terão a disposição para abstrair e evidenciar diferenças significativas na resolução de certos problemas, como: de classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo, dentre outros. De acordo com Kleiman (1995, p. 22):

Da ênfase no funcionamento regido pela lógica decorrem outras características do modelo, dentre as quais destacamos: 1. a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. a dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Em relação à correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, efetivamente estudos (LURIA, 1976 apud KLEIMAN, 1995, p. 23-25) mostram que as estratégias empregadas para a resolução de problemas são distintas para sujeitos alfabetizados e não-alfabetizados integrantes à mesma comunidade. Dizendo de outra maneira, quando há um confronto entre grupos letrados com não-letrados talvez se é conduzido a observar os

Bortoni-Ricardo menciona que em um evento de letramento, podem permear-se minieventos de oralidade, como em uma sala de aula, por exemplo. Tomo, ainda, para discussão a proposta apresentada por Kato (1999) a respeito do ensino da escrita nas escolas: *Fala 1 > Escrita 1 > Escrita 2 > Fala 2*.

O resultado das práticas dessas modalidades, escrita e oral, é imenso e mais complexo do que, muitas vezes, pensamos. Depois do contato sucessivo com a escrita, de fato, o sujeito falante apresenta uma nova fala, particularidade de um falante letrado, que já consegue estabelecer relações entre tais modalidades em suas produções textuais, como nas apresentações de trabalho na escola, por exemplo. Se acompanharmos uma criança em seus primeiros passos com a escrita observaremos que a sua fala preencherá uma grande influência sobre o seu exercício da escrita, e ela, inconscientemente da ação social e importância nas práticas discursivas sociais da escrita, será escrita nos primeiros anos de escolaridade apenas para representar a linguagem oral.

Se considerarmos esse esquema de Kato no dia-a-dia, perceberemos que tanto na fala quanto na escrita fazemos uso dessas, dependendo do evento em que estamos participando; se ele é mais familiar, ou formal. Por exemplo, embora um indivíduo tenha adquirido a *Escrita2* ele vai utilizar a *Escrita1* para deixar um bilhete a sua esposa, ou ainda, apesar de ter adquirido a *Fala2* este mesmo indivíduo vai fazer uso da *Fala1* em um ambiente ou situação menos formal. Deste modo, a proposta apresentada por Terzi (*In: KLEIMAN, 1995*), em que a autora polemiza o esquema apresentado por Kato (1987), mostrando a natureza dialética e não linear dessas relações e propondo uma ressignificação do esquema procede, como segue:

fala 1 → escrita 1 → escrita 2 → fala 2 (KATO, 1987)

De acordo com Terzi (*In: KLEIMAN, 1995*) estudos em andamento mostram que as influências mútuas entre oralidade e escrita são melhor representadas enquanto movimento dialético, cujo esquema seria:

fala 1 ↔ escrita 1 ↔ fala 2 ↔ escrita 2

O esquema sugerido por Terzi (*In: KLEIMAN, 1995*) concebe uma *reflexividade* no desenvolvimento das duas modalidades inerentes ao processo.

Heath (2001) diz que grupos sociais distintos apresentam eventos de letramento diferentes. Se levarmos em consideração o que a autora nos diz e o que a escola pratica, veremos que a escola dificilmente avalia essa heterogeneidade dos tipos de letramento de cada criança, portanto, ela aproxima-se da concepção de que todas as crianças têm os mesmos *backgrounds*.

A pesquisa de Heath (2001) aponta que há classes sociais distintas e estas apresentam diferentes orientações de letramento, sendo que a orientação de letramento da classe média não pode ser tomada como padrão universal nas salas de aula. De tal modo que o professor deve ter essa consciência de que existem classes sociais distintas, bem como diferentes orientações de letramento entre as famílias na sociedade, considerando cada aluno como um ser individual, com suas características próprias.

No Brasil, um estudo efetivado por Terzi (2002) é semelhante ao de Heath (2001). A autora averiguou o processo de leitura de crianças provenientes de meios com baixo nível de letramento, recorrendo à teoria de Vygotsky e dos pesquisadores neovygotskyanos, bem como ao modelo estratégico de compreensão do discurso de van Dijk e Kintsh (1983) e a metodologia do olhar etnográfico, a saber: descrição da comunidade, seleção dos sujeitos,

estudo longitudinal. A pesquisadora tentou avaliar o desenvolvimento cognitivo da habilidade de leitura com a classe socioeconômica das crianças, então observou três crianças moradoras de uma favela, cujas residências ficavam em Campinas (SP), que freqüentavam o segundo semestre da segunda série do primeiro grau em um colégio estadual e que eram crianças que mostravam um alto índice de fracasso escolar.

Para desenvolver sua pesquisa junto às crianças, Terzi (2002) buscou conhecer a história de cada uma, quais as orientações de letramento a que cada criança estava exposta em sua comunidade, e partindo daí procurou adequar as atividades de leitura aos interesses delas.

Um dos grandes desafios que Terzi enfrentou foi o de fazer as crianças abandonarem o seu “padrão” de leitura escolar que compreendia a leitura apenas como o ato de decodificar os símbolos gráficos da escrita em sons, sem preocupação com o sentido do que estava sendo lido. Para estas crianças ler era uma tarefa árdua e chata, inicialmente. Terzi, então, tentou incentivá-las a construírem a sua própria leitura e a usarem seu conhecimento prévio para construir o sentido do texto. Para isso, em linhas gerais, a autora manteve a atitude do adulto de estimular a participação das crianças, focalizando os sucessos e ignorando, muitas vezes, os fracassos.

Com o tempo, ao passo que “as crianças começam a construir algum significado textual sem a ajuda do adulto, (...) elas vão deixando de resistir às tarefas e vão se envolvendo nas atividades em grupo com maior entusiasmo (TERZI, 2002, p. 134)”.

Enfim, Terzi (2002, p. 145) afirma que “o desenvolvimento cognitivo e a interação social não podem ser vistos separadamente, uma vez que é nesta que aquele se constrói”. De maneira geral, a autora, conclui que: (i) os dados deste trabalho revelam crianças com exposição muito limitada à escrita e sem nenhuma participação em eventos de letramento; (ii) associados às poucas condições de letramento estão os fatos de a comunidade ver pouca função para a escrita, e, portanto, de atribuir pouca importância à educação formal; (iii) a história de letramento das crianças influencia seu desenvolvimento posterior de leitura; (iv) a escola não propicia às crianças um desenvolvimento dessas práticas: leitura e escrita, pois as crianças centram-se na “forma” não no “sentido”, fazendo uso de um pseudolinguagem; (v) “na escola é rompido o processo de desenvolvimento tanto da expressão oral das crianças como da leitura, uma vez que não lhes é permitido estabelecer relações entre a linguagem oral e a escrita” (2002, p. 148); (vi) o conhecimento estratégico adquirido na interação, passa a ser utilizado na leitura individual. Inicia-se, então, a construção individual de sentido e a leitura vai além da interação: deixa de ser busca de respostas, para ser a busca de significado contido no texto e (vii) esse grau maior de desenvolvimento de leitura alcançado pelas crianças as torna mais independentes o adulto mediador: elas já são capazes de, individualmente, fazer uma leitura crítica de textos compatíveis com seu conhecimento e sua experiência como leitoras.

Por fim, nas palavras da autora (2002, p. 151) “podemos mesmo dizer que agora já sabem ler, e o fazem com prazer”.

4 Dados

Para realizar uma pequena análise sobre os entornos de letramento dos alunos da escola selecionada da rede pública de ensino de Florianópolis relacionou-se duas produções de texto de alunos do sétimo ano da escola pública. Dentre as duas uma delas é escrita por uma aluna e a outra por um aluno.

A proposta solicitada foi que produzissem uma narrativa de cunho pessoal onde deveriam relatar a respeito de um momento marcante de suas histórias (momento triste ou alegre), vivenciado com outras pessoas.

5 Apresentação e análise dos resultados

A ação docente nem sempre é “um mar de rosas”. Na Universidade, muitos de nós, educadores, saímos inseguros e despreparados para os desafios que encontraremos na vida real. Digo vida real, porque a Universidade tende a maquiagem a realidade, pois a maioria dos profissionais que nela atuam, hoje em dia, está distante das salas de aula da escola básica e tão pouco enfrentam ou enxergam os problemas sociais diretamente ligados a ela, ficando, muitas vezes, presos apenas nas discussões de sua área. Fora da Universidade e dentro da sala de aula, em muitas localidades encontraremos uma realidade cruel e pessoas amarguradas.

Esta pesquisa trata da reflexão a respeito da atuação docente nas escolas a partir de um breve relato sobre um trabalho realizado pela pesquisadora que deu certo na sala de aula do ensino fundamental e da análise de textos escritos por alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Consiste em efetuar um olhar focado para os alunos da escola pública e para sua realidade social. A pesquisadora foi também professora desta turma selecionada para o presente estudo e, conviveu com os alunos obtendo muitos relatos pessoais sobre a vida deles.

Os alunos da escola em questão vivem em uma localidade (no morro como denominam) em que tiroteios, violência, drogas... são reais e existem diariamente.

Primeiramente, angustiou-me saber que a desigualdade social é tão evidente e reflete nas salas de aula, frustrando, muitas vezes, educadores que não estão preparados para lidar com esse fato. Eu mesma, já cheguei a preparar aulas animadíssimas e ver tudo dar errado na hora “H”. As lágrimas não conseguiram fazer com que eu desistisse, mas sim me impulsionaram e me fizeram lutar e ir atrás de solução, ao contrário de muitos, que somente lamentam os problemas, ou acabam desistindo no meio do caminho...

Lembro-me, no início de minha atuação em uma Escola Pública, que havia um aluno em sala de aula (do ensino fundamental) que geralmente estava desatento e desinteressado nas aulas. Certo dia, eu estava explicando algo (não me lembro o quê) e percebi que o aluno escrevia muito em seu caderno e estava bem atento ao que fazia. Surpresa e feliz comecei a andar pela sala a fim de chegar até a carteira dele e conferir se estava interessado no assunto da aula... O choque foi enorme! Frustrou-me! Deparei-me com um desenho perfeito e detalhista de uma arma de fogo. Dentro de mim, algo então pulsou mais forte e sugeri uma atividade para a turma. Muitas coisas passavam em meus pensamentos, porém o choque foi tão grande que eu só fazia pensar:

— O que estou fazendo aqui? Qual é o meu papel? Como posso ajudar estas crianças? É como nos diz Vygotsky, é na convivência com o outro que eu construo o mundo, e assim fui tentando construir o meu a partir do que presenciei e entender o porquê dessa atitude do aluno.

A maneira que encontrei para continuar nesse caminho animada foi olhar para os alunos e tentar entendê-los, fazendo uso da linguagem escrita e oral em minhas aulas e nos corredores para conseguir me aproximar deles e ganhar a confiança, bem como fazendo uso do amor que tenho por eles e pela profissão.

A convivência com alunos desse entorno chamou minha atenção para a história e hábitos desses alunos. Comecei a me interessar e a prestar atenção, pois na escola o mediador

é o professor e ele tem que tentar realizar a ação docente, principalmente, “olhando o sujeito à luz da realidade dele.”

Alguns estudantes da escola pública contaram-me sobre situações que se passavam em suas comunidades. Uma aluna, certa vez, em conversa no intervalo da aula, dissera-me que já fora baleada duas vezes. Em uma das vezes a bala havia se alojado em sua perna e na outra ocasião a bala atingiu sua perna de raspão. A aluna (do sexto ano) contava esse fato com a maior naturalidade, dizendo inclusive que a sensação de levar uma bala de raspão é pior, pois há uma forte queimação. Perguntei a ela se tiroteios ocorriam freqüentemente em sua comunidade e ela me afirmou que sim e que as duas vezes em que foi baleada fugia do tiroteio. Como entender tal situação? Qual o sentido que esta aluna dá para a aula de português, eu me indaguei? Continuando a conversar com ela, perguntei se ela é feliz na escola, se gosta de estudar, ver os amigos e outros. A aluna me disse:

“_Ah, sora! Eu venho pra escola só porque o Conselho Tutelar me obriga, senão eu não vinha, mas se eu não vim eles vão lá na minha casa ver por que eu não to indo pra escola”.

E soou o sinal... Tivemos que entrar para a sala de aula.

As palavras advindas dos alunos dessa escola e a minha experiência de vida chocaram-se e as evidências de orientações de letramentos distintas deixavam-me surpresa, porque há uma distância enorme entre as realidades existentes nos entornos de letramento e nas escolas.

No início do ano, cheguei à escola pública com textos fotocopiados que digitei com o maior carinho, pagando as impressões com o próprio dinheiro do bolso e recebi várias reclamações de alguns alunos e, mais especificamente, a resposta de um aluno deixou-me chocada:

_ “Ta loco! Até parece que eu vô lê uma folha (A4) toda dessa! Nem em casa eu leio, então imagina se eu vô lê aqui!”

Depois de ouvir essas palavras, senti-me decepcionada e percebi que a minha atuação como professora deveria ser uma busca para conhecer a história de cada uma dessas crianças, quais as orientações de letramento a que cada criança estava exposta em sua comunidade, e a partir de então procurar adequar as atividades de escrita e leitura aos interesses delas. Um dos meus grandes desafios, assim como os de Terzi (2002) foi o de fazer as crianças abandonarem o seu “padrão” de leitura escolar que compreendia a leitura apenas como o ato de decodificar os símbolos gráficos da escrita em sons, sem preocupação com o sentido do que estava sendo lido. Procurei levar textos e incentivá-las a construir a sua própria leitura e a usarem seu conhecimento prévio para construir o sentido do texto, estimulando a participação de todos e dando um maior enfoque ao sucesso, sendo que o fracasso em determinado momento era, muitas vezes, ignorado por mim. Decidi, portanto, fazer uma tentativa de um trabalho diferente com os alunos e trabalhar com os alunos por meio de leitura e produção de textos, juntamente, com outra professora, e elaboramos um projeto denominado: *Folcloreando na sala de aula*, objetivando trabalhar a pluralidade cultural, ligada à construção de indivíduos preocupados em resgatar valores morais; fortalecer a identidade regional; buscar, através de pesquisas, histórias e causos pertinentes à cultura oral popular; reconhecer as qualidades provenientes da cultura que os circunda; repudiar qualquer tipo de preconceito (raça, classe social, crença religiosa, lingüístico, sexo). Desta forma, o projeto em questão previu ajudar na formação de cidadãos que valorizem a cultura da sua região. O projeto foi um sucesso e resultou em trabalhos excelentes, inclusive com apresentações de teatro (até mesmo com uso

de fantoches criados por eles). De acordo com Vygostky (1999) tudo é *interpsicológico* para depois ser *intrapsicológico*, como explicar que as pessoas lêem de forma diferente? Sabe-se que não há uma única leitura, embora haja uma regularidade. Cada um tem a sua leitura a partir de suas experiências, vivências... Os alunos fizeram leituras muito importantes dos textos relativos ao folclore, trouxeram depoimentos de seus familiares (o que significa que envolveram suas famílias em suas atividades). Assim, discutimos e criamos uma relação de diálogo com os textos e depoimentos, tornando tudo muito significativo. Os alunos da escola pública passaram a valorar seus trabalhos, tinham a intenção de expô-los na escola e comentavam uns sobre os trabalhos dos outros. Seguem três exemplos de trabalhos, a saber: (i) trabalho com os ditados populares, representados ao pé da letra; (ii) trabalho com uma obra literária denominada: “Boi de Mamão” – cada grupo de alunos deveria escrever uma história e após reescritura montar a sua obra e (iii) trabalho com as histórias em quadrinhos dos personagens folclóricos.



Fig. 1 – Trabalhos realizados pelos alunos de escola pública

Ao final do ano, na escola pública, com a mediação da professora, os alunos espontaneamente uniam suas carteiras, debatiam questões dos textos, produziam e participavam das aulas. Aliás, procuravam seus trabalhos no mural da escola, queriam expor seus trabalhos e comentavam sobre o trabalho dos amigos, fato este, que no início do ano não significava nada para eles.

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma idéia que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida”, basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. [...] A escola pode muito bem agir dessa forma... desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação “objetiva”. (POSSENTI, 2000, p. 53)

Bem, em relação à análise de algumas redações, primeiramente, um fato que chamou minha atenção diz respeito à expressão escrita dos alunos. Os alunos da escola pública parecem não ter um entendimento claro para que sirva a escrita. Uma evidência desse comentário se refere à destreza formal. Os alunos da escola pública apresentam dificuldades nas construções sintáticas mais simples.

Por exemplo, o aluno “E” da escola pública não coloca um título em sua produção textual e inicia da seguinte maneira:

“_ Eu gosto de fazer com guria
Eu comecei a gosta de fazer a guma coizas com mulher isso comesou no meu morro
com a minha namorada e comecei a fazer isso com as minha fam.
Daí eu comecei a gosta disso, e eu fiquei fazendo isso o tempo emterio.
Mais eu vou ficar uma pessoa mas calma, mas e sou a sim procauzo do meu...mas eu
sei que eu vou ficar muito mas calmo e vou mas presta a tem cão nos (...)”

O aluno em questão tem 14 anos de idade, cursa o sétimo ano e é considerado um aluno problemático na escola, inclusive candidato a uma nova reprovação⁵ (segundo alguns professores). Este aluno “E” está inserido em uma realidade difícil. É irmão do traficante de um morro e por isso tem algumas fãs, como ele mesmo expõe. Dá muito valor para os bens materiais, usa roupas e calçados de marca (deixando de cumprir a regra de uso do uniforme), costuma escutar música na sala de aula (em seu MP3) e ficar manuseando o seu celular. Os alunos costumam dar risadas de suas brincadeiras e é uma espécie de “gatinho” aos olhos de algumas meninas. Este aluno não realiza as tarefas de casa e, freqüentemente, se desliga da aula. Seus pais nunca vieram em uma reunião enquanto eu atuava nesta escola.

Este aluno “E” elabora construções características ainda da oralidade, sua escrita denota um pouco da sua vida “desestruturada”, pois vive em uma comunidade violenta, carente e que pouco valoriza a educação, uma vez que os problemas sociais são muito intensos. Neste caso, podemos expor que é a *Escrital* que, primeiramente, recebe influência da oralidade a que prevalece na produção do aluno. “E” faz uma construção frasal sem objeto direto “gosto de fazer com guria”. Fazer o quê? Por que o aluno não expressou? Mas por que colocou na sua produção? Apesar disso, “E” fala que: “mas eu sei que eu vou ficar muito mas calmo e vou mas presta a tem cão nos...”, percebendo, talvez, que existe outros valores e que pretende alcançá-los. Este aluno enfatiza a sexualidade em sua produção, denotando o valor que esta possui em sua vida, em sua comunidade. Portanto, “E” valora esta prática em sua comunidade porque talvez lá tenha aprendido que começar a se relacionar sexualmente cedo com uma garota seja comportamento de prestígio, assim como usar roupas e calçados de marca, celular “da moda” e outros. O interessante é que “E” conclui o seguinte: “(...) eu não vou mas fazer bagunça ce eu fazer bagunça eu vou parar de fazer essa coiza que eu gosto de fazer com guria porque eu acho muito mal para mim.” Nesta ocasião da solicitação da produção de texto a escola estava, em conjunto com psicóloga, tentando resgatar o aluno. Talvez este fato seja um exemplo do porquê de o aluno ter concluído a sua história desta maneira.

Por fim, a aluna “C” da escola pública⁶ intitula sua produção de “Só Fantasia” e fala assim:

“Oi Claudinha, como vai você? Tudo bom.
Oi Fernanda como eu vou? estou boa até de mais. Aí eu acho que eu vou viajar pra paris. Mais quando eu te conheci você não tinha nem oque comer, como agora você diz que vai viajar pra paris, como?
Ai eu acho que você tem razam, há mais não faz mal não, agora eu acho que vou me mudar para o néboln.
Mais to certo ué! Você é muito pobre e quer fazer da vida um paraizo, você tem que ser orgulhar do que é. Pois na vida agente só tem uma surpresa e que é a morte.

⁵ Fracasso: padrão dado a *priori* a que se tem que chegar.

⁶ Os exemplos selecionados para este estudo não pretendem generalizar os sujeitos da escola, uma vez que estamos inclusive tratando cada sujeito como um ser individual, com suas características próprias, bem como diferentes orientações de letramento entre as famílias na sociedade. Os exemplos foram selecionados para esta pesquisa, mas, em geral, nas escolas há diversos sujeitos, cada um com sua peculiaridade.

Ai, mais você não sabe o que é sonhar. Mais um dia vocês vão ver que nem tudo é um sonho...sabe por que!
É só Fantasia!!!"

“C” tem 14 anos de idade, cursa o sétimo ano e é considerada uma aluna “difícil” de lidar na escola, pelo fato de, às vezes, demonstrar agressividade nas suas relações com os amigos e com os professores. Esta aluna “não tem papas na língua” e costuma falar o que quer e quando quer, seja para quem for, independentemente da posição social – hierarquia construída socialmente. A aluna, igualmente ao aluno “E”, é candidata a outra reprovação⁷ (segundo alguns professores). A aluna “C” está inserida em uma realidade difícil, e sua produção confirma esse fato. Concebe muito valor para os bens materiais, usa roupas e calçados de marca (deixando sempre de cumprir a regra de uso do uniforme), costuma escutar música na sala de aula (em seu MP3) e ficar manuseando o seu celular. Senta nos fundos da sala e demonstra pouco interesse nas aulas. Além disso, não realiza as tarefas de casa e, comumente, se desliga da aula. Seus pais nunca compareceram na escola enquanto eu atuava nesta.

Observamos que “C” elabora construções características ainda da oralidade, sua escrita denota um pouco da sua vida “amargurada”, pois vive em uma comunidade violenta e carente, onde os problemas sociais imperam e são muito intensos. “C” descreve uma fantasia altamente estereotipada, emprega, por exemplo, Néblon, talvez por ter escutado na televisão. O que me chama atenção, como professora, é que “C” ainda tem sonhos e talvez seja impedida de continuar sonhando vindo de perto todos os problemas sociais presentes em sua realidade.

Por essa razão, percebe-se que não podemos ter um modelo autônomo de letramento, de pensamento pré-concebido para fazer a medição com o aluno na sala de aula, o professor deve identificar quem são os sujeitos e trabalhar conforme as suas necessidades. Assim como Vygotsky entendo que a aprendizagem é um processo interno, ativo e interpessoal e, por esse motivo, o desenvolvimento não é algo que antecede a socialização, visto vez que as estruturas sociais e as relações sociais conduzem ao desenvolvimento das funções mentais.

Quando realizei o trabalho com o folclore já estava prevendo essa teoria, sem ter tido um contato mais próximo. Por essa razão, minha busca às teorias que me auxiliassem na atuação em sala de aula permitiu-me ter contato com Vygotsky, Kleiman, Bakhtin, e outros e compreender um pouco mais sobre o que pretendo para minha ação docente.

Hoje entendo que tenho a mesma formação de início de carreira, porém vivi experiências que me fizeram refletir sobre diversas questões relativas à docência e mudaram minha atuação na sala de aula, bem como em minha vida social.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo, Hucitec, 1997.
BARTON, David. *Literacy – A Introduction t the Ecology of Written Language*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell, 1994.
BORTONI-RICARDO. S. M. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

⁷ Fracasso: padrão dado a *priori* a que se tem que chegar.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. (17ª edição, 1987). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (Org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. P. 318-342.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 3000 p.
- ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de letras, 1995. p. 15-59.
- KOCH, Ingedore Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina. (Org.) *Linguística e cognição*. Editora da UFRJ, 2005. p. 95-108.
- KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. V.3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 251-300.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky, Vida e Obra – Coleção Grandes Educadores – Lev Vygotsky*. Documentário: 2006.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 2000.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Arned, 2003. p. 22-39.
- SOARES, Magda. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 13-25.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- STREET B. Literacy in theory. In: _____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 19-95.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- VIGOTSKI, Lev. Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.