

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO
EM CONTEXTO QUILOMBOLA:
uma perspectiva social, crítica
e discursiva da linguagem**

LITERACY PRACTICES INSIDE
QUILOMBOLA'S COMMUNITIES: a
discursive, social and critical per-
spective of speech

PRÁCTICAS LETRADAS EN CON-
TEXTO QUILOMBOLA: una perspec-
tiva social, crítica y discursiva del
lenguaje

**Edinei Carvalho dos Santos¹
Vera Aparecida de Lucas Freitas^{2,3}**

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar práticas de letramento em um contexto quilombola, partindo de um contexto micro, a sala de aula, para um contexto macro, a comunidade, buscando compreender, em última instância, a inter-relação das práticas processadas nesses dois contextos. Como referência para a análise, adotamos as contribuições da Sociolinguística (Antunes, 2008; Bagno, 2002, 2007; Bortoni-Ricardo, 2005) e dos Estudos do Letramento (Kleiman, 1995; Rojo, 2009; Soares, 2003; Street, 2007, 2008; Street e Street, 2004; Tfouni, 2006), entre outros. Os resultados da pesquisa relevam que a forma como o grupo colabo-

¹ Doutorando em Linguística na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Letras Português e Respectivas Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: eddney@hotmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Comunicação Social pela Universidade de Brasília/UnB. Professora da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: verafr@globo.com.

³ Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade de Brasília, Faculdade de Educação - MTC. Campus Universitário Darcy Ribeiro/FE 1, Asa Norte. Cep: 70910900 - Brasília, DF - Brasil.

rador utiliza o letramento em sua vida diária varia conforme as diferentes concepções de leitura e escrita e de linguagem, bem como de acordo com os diferentes usos dos letramentos que se materializam nos diferentes domínios sociais da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; Contexto Quilombola; Linguagem; Escola.

ABSTRACT

This research aims to analyze literacy practices inside a *quilombola* context, starting from a micro (classroom) to a macro (community) context. Ultimately, it also searches to comprehend the interrelation of practices processed between both contexts. The contributions of Sociolinguistics (Antunes, 2008; Bagno, 2002, 2007; Bortoni-Ricardo, 2005) and Literacy Studies (Kleiman, 1995; Rojo, 2009; Soares, 2003; Street, 2007, 2008; Street e Street, 2004; Tfouni, 2006), among others, have been adopted as references. The results show that literacy is used by the sample group, in its daily life, in different ways, based on the several conceptions of reading and writing, and speech, as well as in accordance with the different usages of literacies, which are materialized in different social contexts of the community. In addition, the study emphasizes the necessity of linking practices processed in school with the multiple literacies present in the community context.

KEYWORDS: Literacies; *Quilombola* context; Speech; School.

RESUMEN

Esta investigación busca analizar prácticas letradas en un contexto quilombola, partiendo de un contexto micro, el aula, para un contexto macro, la comunidad, buscando comprender, en última instancia, la interrelación de las prácticas procesadas en esos dos contextos. Como referencia para el análisis, adoptamos las contribuciones de la Sociolingüística (Antunes, 2008, Bagno, 2002, 2007, Bortoni-Ricardo, 2005) y de los Estudios de la Literacidad (Kleiman, 1995; Rojo, 2009; Soares, 2003; Street, 2007, 2008; Street y Street, 2004, Tfouni, 2006), entre otros. Los resultados de la investigación subrayan que la forma en que el grupo cola-



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 5, Agosto. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2018v4n5p69>

borador utiliza la literacidad en su vida diaria varía según las diferentes concepciones de lectura y escritura y de lenguaje, así como de acuerdo con los diferentes usos de las literacidades que se materializan en los diferentes ámbitos sociales de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Literacidades; Contexto Quilombola; Lenguaje; Escuela.

Recebido em: 30.11.2017. Aceito em: 16.04.2018. Publicado em: 01.08.2018.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, tradicionalmente, tem sido marcado pelo ensino da norma gramatical e suas funções sintáticas em detrimento do uso-reflexão-uso da linguagem. Essa postura está diretamente relacionada com a tradicional concepção de língua utilizada no espaço pedagógico, ou seja, o conceito de língua tomado apenas como uma estrutura: um posicionamento teórico que concebe a língua apenas como um conjunto de signos abstratos, associados à tradição escrita, desencaixados das relações sociais, das ideologias, das estruturas de poder, das práticas sociais e culturais nas quais os usuários da língua estão envolvidos e, por extensão, das suas práticas de letramento.

Levando em conta essas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa, o presente estudo⁴, ancorado em pesquisa anterior de natureza qualitativa e vertente etnográfica, tem como objetivo analisar práticas sociais letradas de alunos quilombolas, partindo de um contexto micro, a sala de aula, para um contexto mais amplo: a comunidade na qual eles estão inseridos e desempenham diariamente seus papéis sociais e suas práticas de leitura e escrita. Como referência para a reflexão e a análise, adotamos as contribuições dos estudos da Sociolinguística e dos Novos Estudos do Letramento (NEL), entre outras áreas de conhecimento.

Gramática, interação e discurso: tradições no ensino de língua

Mesmo com os avanços no interior das Ciências Linguísticas e das Ciências da Educação, mesmo com o surgimento dos Novos Estudos do Letramento

⁴ O presente estudo resulta de recorte da pesquisa de mestrado realizada por Edinei Carvalho dos Santos - vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) - sob orientação da professora dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas.

(NEL), corrente teórica que concebe a língua como atividade e produto de práticas sociais, uma rápida análise sobre a realidade do ensino de língua no Brasil revela que ainda existe na escola uma resistência em abordar definitivamente o estudo da língua materna como objeto em si mesmo (Cf. BAGNO, 2002).

Sobre o ensino de língua na escola, Bortoni-Ricardo (2005, p. 200) considera que esse tem sido tradicionalmente realizado com uma forte ênfase “em métodos declarativos e explícitos, em que se privilegia a metalinguagem gramatical e se espera que o aluno, de posse dessa metalinguagem, adquira proficiência em estilos monitorados nas modalidades escrita e oral da língua”. Na mesma linha, Street e Street (2004, p. 190, tradução nossa) discorrem que boa parte do discurso de sala de aula gira em torno da atenção explícita à linguagem e ao que ela significa para as crianças. Segundo os autores, a literatura contemporânea sobre o ensino “põe grande ênfase no alcance da consciência metalinguística e, com frequência, assume que o desenvolvimento desta altamente valorizada habilidade está associado à aquisição do letramento”.

Essa afirmação não significa desconsiderar a importância da consciência metalinguística. O que está sendo criticado é a pretensão de associá-la estreitamente ao letramento, questionando a tendência em centrar-se em certos traços sintáticos e formais da linguagem em detrimento de outros aspectos, como se a consciência da linguagem fosse uma questão de terminologia gramatical (STREET; STREET, 2004).

No Brasil, diversas pesquisas, principalmente no âmbito das Ciências Linguísticas e também das Ciências da Educação, têm demonstrado como essa prática tradicional de ensino, institucionalmente valorizada na escola, é recorrente em aulas de língua materna. Alves (2013), por exemplo, aponta como um dos doze problemas dos professores brasileiros o ensino de gramática tradicio-

nal em detrimento do uso e da reflexão sobre a língua. Retratando os problemas hercúleos da educação em língua materna no Brasil, a pesquisadora partiu da seguinte asserção: os problemas no ensino de língua decorrem da ênfase na terminologia gramatical e nas taxonomias da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em detrimento da reflexão sobre os usos e estruturas da Língua Portuguesa. Através da análise de episódios de sala de aula, a pesquisadora concluiu que o ensino de gramática ainda é descontextualizado, restringindo-se à localização de palavras, com ênfase nas nomenclaturas em detrimento do uso ou do sentido do texto. Brandão (2003), em pesquisa semelhante, constatou que para muitos professores o texto ainda é entendido como fonte ou pretexto para exploração das normas gramaticais isoladas do contexto ou como material secundário, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura, ficando a dimensão discursiva do texto, nesse caso, relegada a segundo plano.

Nesse sentido, vale trazer aqui a análise de Bagno (2007, p. 66). Segundo esse autor, “a língua não se manifesta nem em palavras soltas nem em frases isoladas e descontextualizadas”. Pelo contrário, toda e qualquer manifestação de linguagem, falada ou escrita, é, segundo ele, necessariamente, invariavelmente e inevitavelmente um texto (BAGNO, 2007).

Ainda, de acordo com Bagno (BAGNO, 2007, p. 66), “outro problema sério da Gramática Tradicional – sem dúvida, o mais grave – é que seu foco de interesse é extremamente restrito”, resultado, sobretudo, de uma visão tradicional de língua. Gnerre (2009, p. 30) compartilha da mesma análise ao afirmar que “A visão tradicional de língua é muito restrita, com uma ênfase forte sobre as estruturas linguísticas”. Isso pode ser justificado, em certa medida, tendo em vista que “Todo o aparato de conceitos, definições e instrumentos de análise

que ela oferece se limita ao estudo da frase: o ponto final da frase escrita é o ponto final da análise gramatical” (BAGNO, 2007, p. 66).

Em contraposição a essa forma de ver a língua na escola, defende-se, aqui, uma abordagem que tenha como foco principal a interação e o conjunto de textos, falados e escritos, a ela subjacentes, destacando que uma abordagem que privilegie a interação verbal deve reconhecer “tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes formas de interlocução” (BRANDÃO, 2003, p. 18). Pensar o uso da língua(gem), escrita e falada, dessa forma é oferecer meios fundamentais para que indivíduos que vivem em comunidades marginalizadas e segregadas da participação social possam se empoderar, efetivamente, por meio dos letramentos e do uso consciente da linguagem.

Como nos ensina Cagliari (2009), o objetivo mais geral do ensino de Língua Portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e com os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Para que isso aconteça, de fato, deve-se considerar o ensino-aprendizagem da língua materna como uma realidade “Eminentemente textual e discursiva, devidamente situada e contextualizada” (ANTUNES, 2008, p. 176).

Em conclusão, acreditamos que o entendimento da língua como atividade neutra, fragmentada, descontextualizada, ao ser operacionalizado em sala de aula, compromete, sobremaneira, a qualidade do ensino, na medida em que distancia a ação pedagógica da prática social, do uso funcional, discursivo e interacional da língua(gem). Concordamos com Antunes (2008, p. 48) quando diz que “o ensino de línguas não pode perder de vista as funções sociais da in-

teração verbal". E com Brandão (2003, p. 17) que defende que uma abordagem da "dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sociointeracionista da linguagem centrada no problema da interlocução", acrescentando a essas propostas que somente um ensino contextualizado, dialógico e historicamente situado é capaz de estreitar o hiato que se forma entre a escola, a vida social dos alunos e a aprendizagem efetiva do uso de sua língua materna.

Essa forma de conceber a língua para além de um código escrito e de uma estrutura está em sintonia com os postulados dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que trabalhada com dois conceitos-chave (letramento autônomo e letramento ideológico), fundamentais para compreender como ocorrem o distanciamento ou a aproximação entre os conteúdos escolares e as experiências letradas dos alunos em sua comunidade.

Modelos de letramento: autônomo e ideológico

Soares (2003) observa que, a partir dos anos 1980, a tradição psicológica e histórica, predominantes nos estudos e pesquisas sobre o letramento, somou-se a uma perspectiva social e etnográfica que se consolidou, nos anos 1990, sob a denominação de "Novos Estudos do Letramento (NEL)"⁵, de que são obras de destaque *Ways with words* (1983), de Shirley Brice Heath e *Literacy in theory and practice*, de Brian Street (1984). Segundo essa autora, essa nova perspectiva trouxe, além de novos princípios e pressupostos teóricos sobre o letramento, alguns instrumentais de análise, entre os quais se destacam dois pares de conceitos: modelos *autônomo/ideológico* de letramento e *práticas/eventos de le-*

⁵ Corrente de pensamento teórica que concebe o letramento como prática social; tradição responsável por questionar concepções hegemônicas e dominantes do letramento.

*tramento*⁶, discutidos frequentemente no campo de estudos das ciências linguísticas e também da educação.

Modelo autônomo de letramento

O modelo *autônomo*, na concepção de Street, vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, p. 4 apud ROJO, 2009, p. 99). Nessa perspectiva, o contato escolar com a leitura e a escrita, pela própria natureza interna do sistema gráfico, faria com que, em termos graduais, o indivíduo aprendesse um conjunto de habilidades que o levaria a estágios ou a níveis universais de desenvolvimento. Essas habilidades seriam alcançadas pela *alfabetização*, por meio de um processo individual e autônomo de aprendizagem de um código linguístico alfabético ou da posse mecânica da leitura e da escrita, restrita, quase sempre, ao domínio escolar.

Na análise de Kleiman (1995), a autonomia, nesse modelo, refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria vinculado ao contexto de produção para ser interpretado; o processo de interpretação seria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, regido por princípios como a lógica, a racionalidade ou a consciência interna, princípios diferentes daqueles que regem o funcionamento da oralidade. Seguindo essa premissa, a escrita representaria, portanto, uma ordem diferente de

⁶ Com base em Heath 1982, Street define eventos de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”. Já as práticas de letramento, segundo o autor, referem-se a “uma concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p.74).

comunicação, distinta da oral. Essa crença na autonomia da escrita resultou, segundo ela, nas seguintes características: correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, dicotomização entre oralidade e escrita e atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Essas especulações sobre o poder e a autonomia da escrita resultam de um conjunto de hipóteses sobre “as consequências linguísticas, cognitivas e sociológicas que a escrita comportaria como se fosse desencadeada quase que automática e simultaneamente pela introdução da escrita em uma sociedade” (GNERRE, 2009, p. 71). Gnerre observa que, nesse enfoque, a capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa e apresenta vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade, o que Graff (1990) denominou de “mito do letramento”, como explica Kleiman (1995), uma ideologia que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, tanto no âmbito da cognição quanto no âmbito social. Efeitos que vão desde a participação na espécie até a posse de qualidades espirituais.

Outra característica desse modelo é a dicotomização entre oralidade e escrita. Tfouni (2006), analisando aspectos desse enfoque, associou o modelo *autônomo* de letramento à teoria da “grande divisa”. Segundo ela, os autores integrantes dessa teoria acreditam que a aquisição generalizada da escrita traz consigo consequências que são responsáveis pela mudança radical das modalidades de comunicação da sociedade. A partir dessa crença, passaria a existir usos *orais* e os usos *letrados*, e estes seriam separados, isolados com atributos particulares para cada modalidade de comunicação, caracterizando, dessa forma, o que a autora denominou de a “grande divisa”. No caso dos usos orais da língua, teríamos como característica principal um raciocínio emocional, contex-

tualizado e ambíguo; no caso dos usos letrados, por sua vez, teríamos um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico.

No modelo *autônomo* de letramento, predomina, portanto, uma separação radical entre modalidades da língua, o que influenciou a visão dicotômica que separava os atributos da fala dos atributos da escrita, vigente, por muito tempo, na tradição dos estudos linguísticos.

Ao separar a apropriação da tecnologia da escrita do contexto sociocultural do aluno, a escola “tende a considerar a leitura e a escrita como neutras, universais, independente dos determinantes culturais e estruturas de poder que as configuram” (SOARES, 2003, p. 105), isto é, como habilidades essencialmente técnicas e individuais, desvinculadas de um contexto social de produção. No entanto, não se pode admitir, como bem lembram Marcuschi e Dionísio (2007), um funcionamento autônomo da escrita, pois ela está inserida em um contexto histórico, social e cultural. Dessa forma, uma alternativa a esse modelo seria o que alguns autores vêm denominando de modelo *ideológico* de letramento, que reconhece uma gama variada de práticas sociais letradas, de culturas e de estruturas de poder na sociedade.

Modelo ideológico de letramento

A dimensão social do letramento implica, principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico, não se limita à simples posse individual de habilidades e conhecimentos, caracterizando o que alguns autores denominam de enfoque *ideológico* de letramento.

Contrastando com modelo *autônomo*, mas não o negando, no modelo *ideológico* de letramento, os usos e significados da leitura e da escrita estão estritamente relacionados ao contexto cultural e social no qual os sujeitos estão situados, aos papéis sociais por eles desempenhados e aos múltiplos letramentos das diferentes esferas de atividades ou domínios sociais dos quais eles participam, cujas formas são moldadas pelas instituições sociais em que essas práticas estão inseridas.

Nesse enfoque, as práticas de letramento são sempre práticas associadas com questões ideológicas e de poder (STREET, 2007). Em outros termos, o modelo ideológico

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com as relações de poder e ideologias: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466).

Na perspectiva ideológica não há uma polarização entre a oralidade e a escrita como ocorre no modelo autônomo de letramento. Naquela perspectiva, as práticas e eventos de letramento desenvolvem-se, antes de tudo, por meio de um *continuum*, isto é, sem uma divisão rígida ou dicotômica entre os usos da língua oral e da língua escrita, uma vez que, nessas modalidades, esses usos se interpenetram e se sobrepõem constantemente. Enfocando a dimensão social, nesse modelo, as práticas e os eventos de letramento são moldados por finalidades específicas e pelos contextos situacionais onde ocorrem, sem uma distinção radical entre os usos orais e escritos da língua, uma vez que, nessas modalidades, esses usos estão intimamente relacionados.

As concepções de língua aqui tratadas, bem como a distinção entre os modelos de letramento proposta inicialmente pelos Novos Estudos do Letra-

mento (NEL), são fundamentais para compreendermos como são desenvolvidas as práticas de letramentos em contextos situacionais específicos, como, por exemplo, em um contexto quilombola, como veremos a seguir. Os dados que serão apresentados na sequência, como mencionado na introdução deste artigo, resultaram de um recorte da pesquisa⁷ realizada por Santos (2014) em uma comunidade quilombola, o Quilombo Mesquita⁸, localizado no município de Cidade Ocidental (GO).

Ensino tradicional de questões gramaticais: autonomia da linguagem

Pesquisas em torno do campo dos estudos do letramento têm demonstrado como as práticas escolares de leitura e de escrita são fundamentalmente diferentes dos letramentos vernaculares que circulam na comunidade de prática dos alunos e, ao mesmo tempo, têm apontado para necessidade de a escola,

⁷ Pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade de Brasília (UnB). Para a constituição do *corpus* da pesquisa e desvelamento dos significados da realidade social em estudo, o autor adotou os seguintes procedimentos etnográficos de geração de dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas, notas em diário de campo, aplicação de questionários, registros audiovisuais, registros fotográficos e coleta de documentos institucionais. Para a geração de dados, o pesquisador selecionou, utilizando o critério de *disponibilidade*, uma professora quilombola, que atuava na 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental, bem como seus alunos, de um total de 25, para serem os principais sujeitos colaboradores da pesquisa (SANTOS, 2014).

⁸ Situada a 60 km de Brasília, a comunidade Mesquita constitui o núcleo de descendentes de escravos mais próximo da Capital Federal. A comunidade está situada na zona rural da Cidade Ocidental (GO). Possui pouco mais de 775 famílias e conta com uma população estimada em 3.000 habitantes; população em sua maioria da raça negra, descendentes de escravos de matriz africana, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares (FCP) como remanescente de quilombolas, por meio da inscrição da certidão de autorreconhecimento no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 19 de maio de 2006. Seus ancestrais são africanos da etnia Malês, possivelmente, islamizados, com origem do Sudão (SILVA, 2003), trazidos para o antigo arraial de Santa Luzia (hoje Luziânia), na época da escravidão, entre os anos de 1746 e 1775, para trabalhar na lavra do ouro durante o ciclo da mineração; atividade iniciada por sertanista, nas terras do Brasil Central, durante o século XVIII (SANTOS, 2014).

enquanto agência de letramento, considerar, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, tanto as práticas e os eventos de letramentos dominantes, canônicos, institucionalizados, valorizados socialmente, como também os letramentos múltiplos e autogerados da comunidade.

No contexto da pesquisa realizada por Santos (2014), apesar de a professora colaboradora procurar desenvolver uma educação filiada a uma concepção social de leitura e escrita, sua prática pedagógica ainda reflete a utilização de metodologias tradicionais de ensino vinculadas a uma concepção autônoma de língua materna, como, por exemplo, a apresentação de exercícios descontextualizados relacionados à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), conforme evidência o excerto a seguir:

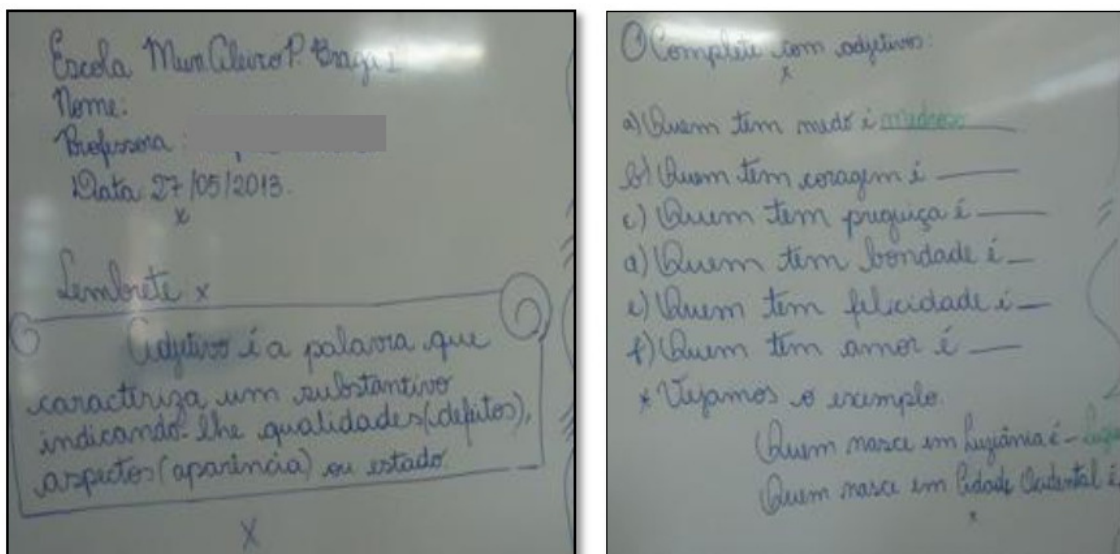
Então, assim, quando eu estava em sala de aula de regência, a gente++, no geral, procurava trabalhar o conteúdo de adjetivos com os meninos, questão de diferenciação de nomes próprios, de nomes comuns++, os gêneros, né, também do substantivo (Professora colaboradora)⁹.

Fonte: Santos, 2014.

Nesse fragmento discursivo, como se pode notar, questões gramaticais ainda integram a agenda de trabalho da professora. Ressalta-se, porém, que trabalhar o "conteúdo de adjetivos", "as diferenças entre nomes próprios e nomes comuns", bem como "os gêneros dos substantivos" são atividades pedagógicas que, se trabalhadas de forma descontextualizada no ambiente de sala de aula, poderão trazer consequências e implicações para a consolidação do

⁹ Em todas as transcrições do presente estudo, o sinail de + representa um pausa pequena na fala dos sujeitos colaboradores, e os sinais de ++ representam pausas maiores.

processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, se essas atividades estiverem centradas no ensino restrito do código linguístico-alfabético em detrimento do uso e da reflexão sobre a língua(gem). Essa é uma realidade comum em aulas de língua materna na qual o foco recai sobre o ensino de regras/questões gramaticais, desvinculadas, muitas vezes, de uma análise textual e de um contexto social, histórico e cultural de produção. É o que ocorre, por exemplo, com a proposta de resolução do exercício a seguir:



Fonte: Santos, 2014.

Observando a natureza do exercício, retirado de papel avulso e copiado no quadro pela professora, é possível prever o uso tradicional da língua(gem) em sala de aula. A atividade teve início com a cópia do cabeçalho, seguida da cópia do exercício de fixação. Estruturalmente, nota-se que a atividade traz um lembrete sobre o conceito gramatical de adjetivo, retratando o ensino da nomenclatura gramatical. Além disso, essa pequena nota, destaca pela professora e copiada por todos os alunos, mostra que se trata de conteúdo escolar trabalhado anteriormente e que, possivelmente, está sendo revisado. Em seguida,

como complemento da atividade, é proposta a resolução de um exercício lacunado, repleto de questões que não permitem uma maior reflexão sobre o uso da língua(gem), uma vez que estão desvinculadas de um contexto real de produção, ou seja, taxonomias e questões gramaticais trabalhadas de forma distante do universo sociocultural dos alunos.

Estacionado no nível da frase, o exercício proposto pela professora não permitiu uma reflexão sobre a linguagem em uso. Os alunos, de modo geral, foram levados simplesmente a preencherem pequenas lacunas, ou seja, a completar enunciados descontextualizados. Em outros termos, atividades mecânicas que não permitiram uma reflexão crítica sobre o uso de sua língua em um contexto de interação.

Analisando esse conjunto de questões, pode-se afirmar que esse tipo de atividade, essencialmente centrada no código linguístico, não leva os alunos a refletirem sobre o uso da língua(gem), muito menos possibilita que eles tenham contato diário com textos reais que circulam socialmente, prejudicando, desse modo, o entendimento dos mecanismos de produção e circulação dos textos. Como alerta os PCNs (BRASIL, 1998), saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado etc. não significa ser capaz de construir bons textos. Pelo contrário, evidencia um distanciamento entre as atividades do mundo escolar e as expectativas sociais dos alunos. O fragmento discursivo a seguir - relatado pelo aluno Braga¹⁰ - é uma evidência nesse sentido.

¹⁰ Visando preservar a identidade dos participantes, todos os nomes dos sujeitos colaboradores apresentados na pesquisa são fictícios.

QUADRO1: FRAGMENTOS DA ENTREVISTA COM O ALUNO BRAGA		
EVENTOS	INTERAGENTES	FRAGMENTOS DISCURSIVOS
E1	Pesquisador	Quais os conteúdos que vocês estão aprendendo de português?
E2	Braga	De português? Essas coisas assim, tipo adjetivo (+) é (++), substantivos, essas coisas assim.
E3	Pesquisador	E você gosta de aprender essas coisas?
E4	Braga	Às vezes, às vezes, é muito, um pouco difícil pra quem nunca fez, porque era pra eu tá no 5º ano, aí (+) eu fui viajar, aí (+) eu fui viajar mais minha mãe, aí acabei perdendo o bimestre.
E5	Pesquisador	Você acha difícil falar sobre substantivo, adjetivo?
E6	Braga	Hã?
E7	Pesquisador	Você acha difícil?
E8	Braga	Algumas vezes.
E09	Pesquisador	Algumas vezes?
E10	Pesquisador	Você prefere aprender isso ou produzir textos?
E11	Braga	Produzir textos.
E12	Pesquisador	Por que você acha que produzir textos é melhor?
E13	Braga	Porque num precisa de ficar fazendo essas coisas assim, tipo é, ficar (+) respondendo as coisas. Responder é normal, mas, às vezes é difícil.
E14	Pesquisador	Responder dos livros? Você acha que as perguntas dos livros são difíceis?
E15	Braga	Algumas.
E16	Pesquisador	E quais são os tipos de textos que você gosta de produzir?
E17	Braga	É, +esses textos assim, tipo eu não gosto de textos pequenos de ler, não, porque a gente mal lê, já acabou.
E18	Pesquisador	Você gosta de ler texto de quê?
E19	Braga	Assim, texto grande, é, assim, textos de histórias.
E20	Pesquisador	E você faz muita leitura, aqui na escola, desses textos grandes?
E21	Braga	Na escola, muito, muito não, porque, às vezes, a tia bota a gente pra fazer leitura e os textos é bem pequeno.

Fonte: Santos, 2014.

Nesse quadro, pode-se visualizar, em termos discursivos, como é constituída a diferença entre os eventos de letramento processados na escola, domínio formal e institucionalizado, e os eventos de letramento ou as experiências leitoras do aluno Braga, empreendidos, geralmente, na vida comunitária. Ao relatar sua experiência com a leitura e a escrita nas aulas de língua materna, o

aluno mostra uma certa aversão pela atividade “responder tarefa para a professora” (E13), evento de letramento típico da esfera escolar. Como alternativa a essa prática pedagógica, legitimada e consagrada na escola, evidenciando sua identidade leitora, ele revela em seu discurso a preferência por outro tipo de evento de letramento: a leitura de histórias (E17), classificada, segundo ele, pela extensão do texto: [...] *eu não gosto de textos pequenos de ler, não, porque a gente mal lê, já acabou*, (E19) (gosta de ler). *Assim, texto grande, é, assim, textos de histórias*.

A análise mais minuciosa desses fragmentos discursivos deixa claro um certo descompasso e distanciamento entre o letramento escolar e as expectativas cotidianas de leitura e escrita das crianças. Soares (2003), refletindo sobre essa temática, já havia chamado a atenção para essa diferença. Segundo ela,

Na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (SOARES, 2003, p. 107).

Observa-se ainda, no quadro 1, o sentimento do aluno Braga com relação a atividades tipicamente escolares: *Às vezes, às vezes, é muito, um pouco difícil pra quem nunca fez* (E4). Essa percepção de grau de complexidade de atividades tipicamente da esfera escolar, como o ensino gramatical de adjetivos ou de substantivos (E2), está diretamente relacionada à forma como são desenvolvidas na escola, ou seja, como simples etapas a serem cumpridas e posteriormente entregues à professora para avaliação; desenvolvidas, geralmente, de forma autônoma e descontextualiza, isto é, sem relação imediata com as experiências leitoras, as práticas sociais diárias de uso da língua(gem), a leitura de

mundo e o contexto social, histórico e cultural dos alunos. Sobre o assunto, Soares discorre que

A hipótese é que a escola trabalha fundamentalmente no quadro do modelo autônomo de letramento, isto é, tende a considerar as atividades de leitura e de escrita como neutras e universais, independente dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social, o que o modelo ideológico nega (SOARES, 2003, p.105).

Contrapondo-se a essa maneira autônoma de ensinar a língua materna na escola, Ivanic e Moss (2004), refletindo sobre práticas sociais de escrita na comunidade, sugerem que os educadores precisam trazer as práticas de escrita comunitária ao ensino, observando, para isso, alguns passos fundamentais para a efetiva aproximação entre as práticas comunitárias de escrita e as práticas escolares de letramento: a maneira como a escrita se relaciona com a vida das pessoas, as estratégias utilizadas nesse processo, suas percepções, sentimentos e atitudes. Referenciando Street (1994) e Albsu, esses autores relatam ainda que isso significa assegurar-se de que a escrita seja discutida e vista com um propósito comunicativo que é parte de um evento de maior envergadura dentro e fora da escola e não como um exercício para o professor (IVANIC; MOSS, 2004).

Refletindo sobre os usos vernaculares e acadêmicos do letramento, Casany (s.d, p. 11-12) enfatiza que uma primeira constatação sobre o mundo letrado é um hiato importante entre o vernáculo e o acadêmico ou entre o que as crianças fazem na rua e no ambiente familiar e o que elas fazem na escola. Partindo do princípio de que as crianças se alfabetizam, sobretudo, no domínio escolar, muitos aprendem a usar a escrita aprendida nessa instância social para construir práticas diferentes fora do entorno educativo. Trata-se de *práticas vernaculares* de letramento, isto é, práticas privadas, pessoais, informais, flexíveis, livres e voluntárias que as crianças aprendem por conta própria e que re-

sultam muito mais interessantes para elas do que as formas escolares, que podem ser classificadas como canônicas, formais, rígidas ou impostas.

Na sequência, veremos como a professora colaboradora age para estimular o trabalho com os letramentos sociais e aproximar os conteúdos escolares do universo sociocultural dos alunos.

Letramentos e cultura local: rumo a uma consciência discursiva-crítica da linguagem

Uma marca do posicionamento ideológico relacionado à realidade local, presente no discurso da professora colaboradora, refere-se à questão do trabalho com a identidade quilombola em sala de aula e a conscientização sobre a origem étnica dos alunos. Ao ser questionada sobre o trabalho com a identidade, ela se posicionou da seguinte forma:

Ativamente, né. Eu sou afrodescendente, e meu avô ele viveu nessa comunidade até os 98 anos, faleceu no ano de 2012. Então, assim, eu trago não só que eu pude, né, aprender com ele, mas a gente tem buscado, dentro da lei, que hoje nos (foi) colocada que devemos trabalhar com esses alunos, e eu falo, a gente busca sempre esse trabalho, né, de conscientizar as crianças, voltando no aspecto da história, de valorizar a questão da identidade e também de resgate da nossa cultura, né. No ano de 2009, quando eu entrei na escola, pude desenvolver junto com a escola e outras colegas o projeto de capoeira, o projeto da catira. Então, assim, hoje não tanto quando nos outros anos, porque a gente também (+) (+) requer também uma parceria, uma colaboração e, às vezes, a gente não tem isso. Então, assim, partindo daí, tem também aquela questão dos alunos que também não se aceitam, que não quer participar desse processo, e a gente respeita, mas, também, procura, né, esclarecer pra esses alunos a questão da necessidade do autoconhecimento, né: quem sou eu, de onde eu venho, quem são meus pais, né, até que ponto eu posso desprezar aquilo que eu não conheço (Professora Colaboradora).

Fonte: Santos, 2014.

Observa-se que, na enunciação do recorte acima, o trabalho pedagógico da professora, bem como o processo de letramento a ele subjacente, está condicionado a questões sociais mais amplas, a relações ideológicas e estruturas de poder (Cf. STREET, 2007). Esse posicionamento ideológico ocorre por meio de um trabalho que leva em conta a conscientização dos alunos sobre sua origem étnico-racial, a valorização dos aspectos socioculturais da comunidade, realizada por meio da mediação dos saberes locais (oriundos dos conhecimentos herdados dos antepassados), 'da transposição didática dos conteúdos comunitários para sala de aula (*a gente busca sempre esse trabalho, né, de conscientizar as crianças, voltando no aspecto da história, de valorizar a questão da identidade e também de resgate da nossa cultura*), por meio de atividades ligadas diretamente ao contexto imediato dos alunos.

Esse posicionamento ideológico é reforçado pelos trechos a seguir:

Eu acredito que+o papel da escola é conscientizar, tentar conscientizar os alunos dessa necessidade e também os pais. Porque tem alunos que quer participar, mas aí o pai, por uma questão de uma questão política, pessoal, de formação, ele não permite que isso venha a acontecer. Mas, eu acredito que na escola tem que ter a liberdade de desenvolver para aqueles que querem e daí começar o trabalho e aqueles que não querem passam a ver o que está sendo feito. Pode ser que eles despertem e venha para esse pequeno grupo que existe dentro da escola, ou talvez não, esse pequeno grupo pode fazer a diferença no futuro.

Essa questão da identidade é ++nós podemos visitar uma pessoa que faz parte da comunidade, não todos os alunos, mas a gente fez a visita e daí a gente procurou registrar, né, tudo que ela tinha a dizer e aí+a biografia dela, né, então, assim, a gente vem+daí a associação de quem é essa pessoa na, na comunidade né +de quem que ela é parente dentro da escola. E aí os alunos perceberam que nós somos uma família que um é parente do outro né. Então, se eu me aceito como quilombola, por que uma pessoa que é minha prima não se aceita né, então, é dessa maneira que a gente vem fazendo. E também, é, nesse período, a gente tá procurando levar os alunos pra ir conhecer. Ontem mesmo nós fizemos uma visita na igreja onde os alunos puderam vivenciar a novena né, ali junto, participar. E aí a proposta é que outros alunos também vão. E aí respeitam também aqueles pais que não

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2018v4n5p69>

tem essa crença e os pais que também não, num incentivam o filho, né, pra isso também, deixando-os na escola com outras pessoas responsáveis (Professora Colaboradora).

Fonte: Santos, 2014.

Ao trazer esses recortes discursivos, vale retomar a clássica caracterização dos modelos *autônomo* e *ideológico* de letramento, proposta inicialmente por Street e retomada por outros teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL). De acordo com Street (2008), o primeiro modelo, autônomo, funciona e age com base na suposição de que o letramento (tomado como sinônimo de alfabetização), em si mesmo, de maneira autônoma, teria efeitos em outras práticas sociais e cognitivas, mascarando questões ideológicas e culturais a ele subjacentes, de modo que estas questões se apresentam como se fossem neutras e universais (STREET, 2008).

Ver-se que nesses recortes a fala da professora foge a essa noção de letramento, já que a sua ação pedagógica está relacionada ao contexto social e cultural dos alunos. Observa-se que, no tipo de prática pedagógica mencionada pela professora, ela foge à noção neutra de aprendizagem, optando pela escolha de conteúdos que possibilitam a problematização da realidade social, bem como a conscientização sobre a constituição e origem histórica dos alunos, apresentando uma alternativa ao modelo hegemônico de letramento escolar/autônomo - geralmente, imposto, conservador -, promovendo uma relação dialógica entre os conteúdos produzidos/ensinados em sala de aula e a realidade social, cultural e histórica na qual eles estão envolvidos. Esse trabalho nos remete, nos termos de Freire (2011), para um processo de alfabetização voltado, essencialmente, para a formação de uma *consciência crítica* sobre a realidade social e, nos termos de Street (2008), para uma abordagem *ideológica* de letramento.

O modelo alternativo de letramento, ideológico, está relacionado a um ponto de vista culturalmente sensível no que se refere às práticas de letramento, conforme variam de um contexto a outro. Esse modelo parte de premissas consideravelmente distintas às do modelo autônomo, uma vez que considera o letramento como uma prática social e não unicamente uma habilidade técnica e neutra. Além disso, sustenta que essas práticas estão imersas em princípios epistemológicos socialmente construídos, movidos por questões sociais mais amplas, como conhecimento, identidade e modos de ser (STREET, 2008). É nítido esse posicionamento ideológico no discurso da professora quando ela menciona e enfatiza (*A gente respeita, mas, também, procura, né, esclarecer pra esses alunos a questão da necessidade do autoconhecimento, né: quem sou eu, de onde eu venho, quem são meus pais, né. Até que ponto eu posso desprezar aquilo que eu não conheço?*). Ao anunciar em sua fala a necessidade do autoconhecimento da origem étnico-racial dos alunos, ela não só promove uma consciência crítica sobre a realidade social, como também revela um posicionamento ideológico e político frente a sua realidade sociocultural. Esse posicionamento é responsável por moldar, em certa medida, as ações na esfera escolar e tem reflexão direta no modo de ensinar e produzir conhecimento em sala de aula.

Considerações finais

Partindo de uma realidade de estudantes quilombolas, o objetivo do presente artigo foi analisar práticas escolares de letramento e sua relação com o contexto comunitário, utilizando uma perspectiva crítica-discursiva da linguagem. A descrição e, de modo extensivo, a análise dos registros de sala aula nos direcionaram para a seguinte preposição: o estudo das práticas de letramento

deve ser situado e considerar os contextos sociais e culturais mais amplos. Isso significa considerar as práticas e eventos de letramento para além do domínio da escola, já que “os significados e usos do letramento estão profundamente imersos nos valores e nas práticas da comunidade, ainda que muitos estudos tendem associá-los simplesmente à escolarização e à pedagogia” (STREET; STREET, 2004, p.181, tradução nossa).

A análise dos dados permitiu evidenciar que há na escola tanto discursos ideológicos de letramento, responsáveis por moldar práticas heterogêneas de uso da leitura e da escrita, como discursos voltados para um enfoque autônomo de letramento, responsáveis por moldar práticas de leitura e de escrita centradas no ensino do código linguístico-alfabético, isto é, práticas que limitam o processo de ensino-aprendizagem na medida em que distanciam a ação pedagógica da prática social, do uso funcional, discursivo e interacional da língua(gem). Em última instância, os resultados do presente estudo apontam para a necessidade de articulação entre as práticas de leitura e de escrita processadas na escola, domínio formal e institucionalizado, e os letramentos vernaculares vinculados à realidade social e cultural na qual os alunos estão inseridos.

Referências

- ALVES, Maria do Rosário. R. O ensino de gramática nas séries iniciais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris [et al.] (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna, letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo, Scipione, 2009.

CASSANY, Daniel. **Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo** (s.d). Disponível em: <<http://www.leer.es>> Acesso em: 20 fevereiro de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

IVANIC, Roz; MOSS, Wendy. La incorporación de las practicas de escritura de la comunidad en la educación. En: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

KLEIMAN, Angela. B. (org.) **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Edinei Carvalho. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita.** Brasília, 2014 (Dissertação de mestrado).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. São Paulo, n. 8, 2007.

_____. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? In: **Revista Interamericana de Educación de Adultos**. Patzcuárico, n.2, jul-dic. 2008.

STREET, Brian; STREET, Joanna C. La escolarización de La literacidad. En: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.