

Letramento e diversidade textual*

ROXANE ROJO²

“*Ler é melhor que estudar.*” Esta frase de Ziraldo, já famosa, virou *botton* e foi carregada do lado esquerdo do peito por parte de nossa juventude. Ela nos remete à ineficiência da escola e à sua distância em relação às práticas sociais significativas. Um depoimento da cantora Miúcha, irmã mais velha de Chico Buarque e filha de Sérgio Buarque de Hollanda, historiador de *Raízes do Brasil*, pode nos esclarecer a razão da unanimidade desta parcela da juventude sobre como se aprende a ler fora da escola:

“*Sua [de Sérgio] influência sobre Chico e os outros filhos se dava de forma sutil. As paredes da casa da família eram cobertas por livros, e o pai incentivava a leitura através de desafios. ‘Ele não ficava falando para a gente ler’, conta Miúcha. ‘Mas era um apaixonado por Dostoiévski, conversava muito sobre ele. Nós todos liamos. E tinha Proust, aquela edição de 17 volumes. Ele dizia, desafiando e instigando: ‘Proust é muito interessante, vocês não vão conseguir ler, é muito grande. Ah, mas se vocês soubessem como era madame Vedorin...’ Aí todo mundo pegava para ler*” (Regina Zappa, **Chico Buarque**, pp. 93-94).

“*Ler é melhor que estudar.*” Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras: intelectuais, professores do Ensino Fundamental, Médio e universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, nesse novo milênio.

Neste sentido, a elaboração e publicação dos referenciais curriculares nacionais (PCN) representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

Um avanço nas políticas educacionais, na medida em que são estabelecidos referenciais nacionais – respeitada a pluralidade cultural do país –, que são relativamente consensuais, sobre o ensino e a educação desejáveis para os jovens brasileiros.

Um avanço nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente, na medida em que são preconizadas práticas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs. Um dos pontos relevantes e inovadores, na proposta dos PCN, relaciona-se à visão de leitor/ produtor de textos que, em muitos pontos, implica revisões conceituais e práticas por parte das escolas e professores.

A visão de leitor/ produtor de textos presente nos PCN é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/ escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/ escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas.

* ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: **Boletim 2004**, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 jun. 2004.

Práticas de uso e atividades de linguagem

Os Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN, p. 32) situam, como principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa, levar o aluno a “*utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso*”.

Já aqui, desloca-se a visão corrente de ensino de Língua Portuguesa como objetivando a construção de conhecimentos e conceitos sobre a língua e da capacidade de análise lingüística em favor de uma visão comunicativa ou enunciativa, em que se trata de ensinar **usos** da linguagem ao invés de **análises** da língua. Estes usos são, desde o início, qualificados como usos da linguagem oral e escrita, na compreensão e produção de textos socialmente situados, com finalidades comunicativas e ocorrendo em situações de produção específicas do discurso.

Trata-se, portanto, de práticas sociais de uso da linguagem, que podem também ser vistas como atividades de linguagem (Schneuwly & Dolz, 1997).

Neste sentido, *práticas de linguagem* são uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades comunicativas e a partir de diversificados lugares enunciativos. Claro está, estes agentes sociais dependem de suas experiências de vida, de seu conhecimento acumulado a respeito de tais práticas, para poderem enunciar.

O *desenvolvimento* ou *aprendizagem*, assim vistos, são sempre um processo de *apropriação* das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história (práticas sociais e atividades). A *apropriação* é, por sua vez, um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social.

Assim é que os referenciais enfocam o ensino escolar de língua materna como um processo de continuidade da apropriação de práticas sociais em circulação em espaços públicos e formais. E estas práticas sociais circulam na forma de **textos** orais ou escritos.

Textos (enunciados) e gêneros

Há já uma tradição estabelecida na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo a qual a unidade mais relevante de ensino é o texto, que não deve se dar como *pretexto* para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita (alfabetização, ortografização), mas que se constitui em objeto de estudo, por si mesmo.

Mas os novos referenciais inovam também na definição do que deverá ser estudado com respeito aos textos:

*“Ainda que a unidade de trabalho seja o **texto**, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do **gênero**, quanto das particularidades do texto selecionado(...)*” (PCN, p. 48)

*“Os **textos** organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de **gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”* (PCN, p. 23).

Ou seja, para além de se estudar o texto em suas propriedades formais e estilísticas particulares, o texto é visto como um exemplar de gênero do discurso e é por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a um certo **gênero** que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado.

Os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (Schneuwly & Dolz, 1997; Dolz & Schneuwly, 1996). Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Assim, os gêneros, enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero (a ação de telefonar como um *telefonema*; a ação de ensinar na escola como uma *aula*; a ação de escrever um texto como este para um programa de formação de professores como um *artigo de divulgação* e assim por diante). O gênero funciona,

então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermediam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem. Como tal, do ponto de vista da aprendizagem escolar, os gêneros podem ser considerados como *mega-instrumentos* (Schneuwly, 1994) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referências para os aprendizes.

Para Bakhtin (1953/1979), os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis:

- os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); e
- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou estilo).



Todas estas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros do contexto de fala/escrita ou da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, para Volochínov (1929), pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso.

Neste sentido, diferentemente de posições gramaticais, estruturais ou textuais, nesta abordagem, os gêneros e os textos a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção.

Outra inovação relevante é o fato de se falar em **textos orais** como objeto de ensino-aprendizagem, em oralidade pública como escolarmente construída e em capacidades de escuta e fala/produção de textos orais em gêneros orais públicos:

*“(...) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. [...] A aprendizagem de procedimentos apropriados de **fala e escuta**, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”* (PCN, p. 25).

As situações comunicativas

Para Volochínov (1929, p. 112), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo **pela situação social mais imediata**” [ênfase do autor] .

São elementos essenciais desta situação social mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, ao qual a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso.

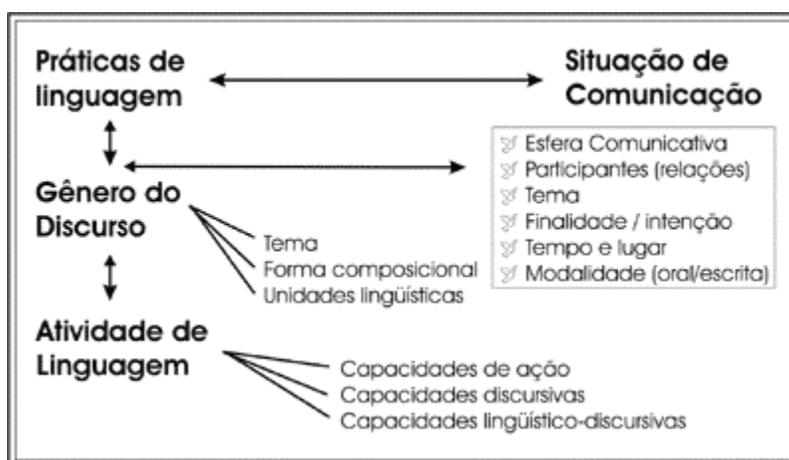
No entanto, as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin/Volochínov designam por *esferas comunicativas*, divididas em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano* (familiares, íntimas, comunitárias, etc.), onde circula a *ideologia do cotidiano*², e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, etc.). Em cada uma destas esferas

comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais; selecionar e abordar certos temas, e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria.

O fluxo discursivo destas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a estes lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais de linguagem. Estes gêneros, por sua vez, refletirão este conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar. O que torna, entretanto, os textos e discursos irrepetíveis é o fato destes aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais, serem, eles próprios, irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original.

Por fim, certos gêneros estabeleceram, ou não, historicamente, relações de textualidade com certas modalidades de linguagem (oral, escrita, não verbal, etc.). Bakhtin (1979) aproxima os *gêneros primários* da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto que relaciona os *gêneros secundários* do discurso às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes relacionados complexamente à modalidade escrita da linguagem.

O quadro a seguir busca sintetizar estas relações entre os elementos da situação de comunicação e as práticas de linguagem e gêneros do discurso.



Fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem que envolvem tanto capacidades lingüísticas ou lingüístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa ou contexto e como, também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de um outro modo de se produzir e de se compreender/ler textos em sala de aula. Nas palavras do próprio texto dos PCN (p. 35):

“Os conteúdos das práticas que constituem o eixo do USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:

- historicidade da linguagem e da língua;
- constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
 - sujeito enunciadador;
 - interlocutor;
 - finalidade da interação;
 - lugar e momento da produção;
- implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha de gêneros e suportes;
- implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - relações intertextuais.”

Trata-se de ao invés de uma “*falsa concepção da compreensão como um ato passivo – compreensão da palavra que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa [...], qualquer resposta [...] que se caracteriza justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo lingüístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal, onde, correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão*” (Volochínov, 1929, p. 99), adotar-se uma concepção da compreensão da linguagem como “*a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo*” (op. cit., p. 94). Para Volochínov, “*um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável*” (op. cit., p. 95).

Portanto, no campo da compreensão e da leitura – decorrente da formação do leitor – trata-se mais de despertar a réplica ativa na leitura e percepção da flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos – no dizer de Marcuschi (1996), exercícios de “*cópia*”, ao invés de compreensão ou réplica aos textos.

Alfabetização, letramento e gêneros do discurso

Na perspectiva acima esboçada, os letramentos ou as práticas letradas se configuram como o domínio, por parte do falante ou escriba, dos gêneros, em geral – mas não unicamente – formais e públicos, que envolvem, de uma ou de outra maneira, a modalidade escrita da linguagem para a sua produção ou compreensão. Assim, cozinhar seguindo uma *receita* escrita, mandar uma *carta* a um parente, escolher produtos no mercado baseando-se nos *rótulos*, ler uma *reportagem* numa revista ou um *conto* num livro, dar uma *aula* que se baseia em escritos, fazer uma *palestra*, um *relatório*, um *artigo*, ler *notícias* no jornal impresso ou vê-las na TV são práticas letradas que envolvem gêneros específicos que se configuram em textos específicos.

Assim, a alfabetização não deixa de ser um momento dos letramentos em que a escola leva o aluno a conhecer e dominar as relações entre fonemas e letras que constituem o alfabeto. Mas para quê? Não meramente para conhecê-las e decodificá-las somente, mas para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social.

Neste sentido, a alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos: desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição. Nada impede que as práticas alfabetizadoras se dêem sobre textos interessantes e relevantes, ao invés de sobre frases descontextualizadas e às vezes inimagináveis, como *a girafa está na geladeira*, somente porque estas apresentam determinada letra ou família. Os textos apresentam todas as letras e os professores podem reorganizá-las sistemicamente para estudá-las com os alunos, após lerem/escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso corrente. Nada impede a leitura – e o conhecimento – de uma receita para fazê-la ou transmiti-la a quem não a conhece, para depois os alunos conhecerem as letras e os sons parecidos ou iguais que aparecem em palavras como *hubá, fino, farinha, forma, forno, fogo, fermento*.

Em práticas de alfabetização e letramento como estas, ao se alfabetizarem, os alunos terão interesse e prazer e compreenderam a utilidade da escrita e de sua circulação social, bem como suas finalidades e suas formas. Assim, talvez, o aluno, ao estudar, possa também gostar de ler, pois estudar será ler e escrever com finalidades e efeitos concretos. Assim, talvez, o *slogan* de Ziraldo deixe de fazer sentido, pois *ler* e *estudar* a escrita estarão inscritos numa só atividade escolar.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, **Estética da Criação Verbal**, 277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1ª edição, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- DOLZ, J. & B. Schneuwly. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, 1996: 31-49. Tradução a sair em Roxane Rojo e Glaís Cordeiro (orgs.): **Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz**. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**. Brasília: INEP-MEC, 1996.
- ROJO, R. H. R.. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.
- Palavra e gênero em práticas alfabetizadoras. **Revista Intercâmbio**, 12: 165-173. SP: LAEL/PUC-SP, 2003.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de texto: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. Reuter (ed.). **Les Interactions Lecture-Écriture (Actes du Colloque Théodile-Crel)**, 1994. P. 155-173. Bern: Peter Lang. Tradução a sair em Roxane Rojo e Glaís Cordeiro (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz**. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).
- SCHNEUWLY, B. & J. Dolz. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Repères*, 15, 1997. Tradução a sair em Roxane Rojo e Glaís Cordeiro (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz**. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2ª edição, 1981.
- ZAPPA, R. **Chico Buarque para Todos**. Rio de Janeiro, Ed. Relume Dumará, 3ª edição, 1999.

Notas:

- 1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.
Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e do CNPq.
- 2 Este texto é uma adaptação de texto anteriormente publicado. Ver Rojo, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED.
- 3 “O domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (Volochínov, 1929, p. 118).

<http://www.tvebrasil.com.br/salto> > boletins 2004 > Alfabetização, leitura e escrita > PGM5