

Letramento, linguagem e escola / *On Literacy, Language and School*

Hilda A. L. S. Micarello*
Tânia Guedes Magalhães**

RESUMO

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre as contribuições da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin para a abordagem do conceito de letramentos na escola de educação básica. O projeto teórico do Círculo, que persegue a superação do dualismo entre vida e teoria, buscando compreender o vivido como evento, permite pensar as esferas da vida humana como instâncias nas quais se produzem enunciados em que os sujeitos assumem uma posição, uma atitude responsável em relação à vida. O fenômeno do letramento deve ser compreendido, para além da posse de novas tecnologias do ler e escrever, como a assunção pelos sujeitos de um posicionamento frente ao mundo. Essa perspectiva traz implicações para a abordagem dos letramentos, necessitando considerar, nas práticas pedagógicas, as relações de alteridade que se estabelecem entre alunos e professores e como, nessas relações, alteram-se os sujeitos e suas perspectivas sobre o que represente ler e escrever na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Interação; Responsividade; Letramento; Gêneros do discurso

ABSTRACT

We propose a debate on the contributions of the Bakhtin Circle's philosophy of language in order to approach the concept of literacies at basic education schools. The Circle's theoretical project (which seeks to overcome the dualism between life and theory by understanding experiences as events) allows us to assume the spheres of human life as instantiations in which utterances – in which subjects assume a position, a responsible attitude towards life – are produced. The phenomenon of literacy must be understood as the assumption of an attitude before the world, going beyond new writing and reading technologies. This perspective carries implications in regards to the literacies approach. So, it is important to consider alterity relationships established between students and teachers in the pedagogical practices and how the subjects and their perspectives about what reading and writing contemporarily represent are altered.

KEYWORDS: *Language; Interaction; Responsiveness; Literacy; Speech Genres*

* Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; hilda.micarello@uab.ufjf.br

** Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; tania.magalhaes@ufjf.edu.br

Introdução

O presente artigo é fruto das pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa sob nossa coordenação e de reflexões realizadas no âmbito de disciplina ministrada em Programa de Pós-Graduação em Educação. Portanto, agradecemos, inicialmente, aos nossos interlocutores, em ambas as esferas de nossa atuação acadêmica, pelas contribuições que trouxeram para a construção deste texto, no diálogo sobre os temas aqui abordados.

Em nossas atividades de pesquisa e docência, temos buscado compreender as práticas de leitura e escrita de professores, crianças e jovens a partir dos sentidos que esses sujeitos produzem para tais práticas, considerando suas experiências, o modo como se pronunciam sobre o mundo, respondendo a ele. Isso por acreditarmos na necessidade de abordar a escola enquanto instância de letramento, em sua dimensão ideológica, portanto social e cultural.

Nesse esforço de compreensão, encontramos na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo elementos que têm fundamentado nossa abordagem das práticas escolares de leitura e de escrita, especialmente no que concerne às relações entre os sujeitos que vivenciam essas práticas e a sua inserção peculiar nos contextos sociais nos quais elas se realizam. Temos buscado compreender o fenômeno dos letramentos¹ para além da perspectiva dos usos sociais da leitura e da escrita, que tem predominado nas práticas escolares e também na formação de professores, abarcando os compromissos assumidos pelos sujeitos ao se envolverem nessas práticas e as consequências de tal envolvimento em seus processos de subjetivação. O diálogo com professores da escola básica, participantes de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela universidade, e com estudantes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, que chegam às escolas na qualidade de estagiários ou bolsistas de iniciação científica e de iniciação à docência, tem nos permitido dimensionar os desafios enfrentados por esses sujeitos ao medirem situações de leitura e de escrita junto a crianças e jovens de diferentes classes sociais. Esse diálogo instiga-nos a problematizar

¹ Segundo Rojo (2009), letramentos múltiplos compreendem as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, envolvendo as culturas locais e seus agentes, em relação com os letramentos valorizados, universais e institucionais. Afirma, ainda, que os textos, na contemporaneidade, envolvem a leitura de imagem, da música e de outras semioses, fato que faz ampliar a noção de letramento. É preciso, então, que a escola leve em conta também os letramentos multissemióticos.

as abordagens correntes do conceito de letramento, que o identificam muito diretamente à ideia de progresso, de evolução, mitigando essa perspectiva a partir de uma incursão à filosofia da linguagem bakhtiniana.

Com esse intuito, apresentamos, inicialmente, alguns apontamentos sobre a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo e como ela permite abordar o tema dos letramentos numa perspectiva de integração entre vida e cultura.

Em seguida, desenvolvemos considerações sobre as relações entre linguagem e escola, ancoradas na perspectiva de que as práticas de leitura e escrita realizadas no contexto escolar são parte integrante da vida dos sujeitos e, portanto, devem ser compreendidas como um tipo de resposta que estes dão à sua inserção no mundo. Finalmente, tecemos algumas considerações sobre as implicações dessa perspectiva analítica para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em linguagem e educação.

1 A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin

O conceito de gênero do discurso, que Bakhtin apresenta na obra *Estética da criação verbal*, tem se constituído pedra angular das teorias sobre os gêneros e, conseqüentemente, sobre os letramentos e suas abordagens nas práticas escolares. No capítulo intitulado *Os gêneros do discurso* da referida obra, Bakhtin apresenta sua definição dos gêneros do discurso: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (2003, p.262). Esses tipos relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, que têm origem nos diferentes campos de utilização da língua, visam à realização de objetivos comunicativos próprios a esses campos.

Em geral, as práticas de ensino que têm colocado em perspectiva a formação de sujeitos capazes de transitar com competência pelos diferentes campos de utilização da língua escrita – portanto sujeitos letrados – têm enfatizado a análise das características desses tipos relativamente estáveis de enunciados – as características dos gêneros do discurso -, em detrimento de uma abordagem mais consistente das condições de sua produção, ou seja, dos campos de utilização da língua na qual esses enunciados se originam e da correlação de forças a partir da qual esses campos se constituem. Assim,

o trabalho com a língua portuguesa orientado para uma perspectiva do letramento e com foco nos gêneros discursivos tem, muitas vezes, ficado restrito a um estudo das propriedades dos diferentes gêneros. Tal perspectiva pouco acrescenta àquela que vigorava nas práticas de ensino centradas na gramática normativa uma vez que, tal como aquelas, não coloca em perspectiva a vitalidade da língua e de seus falantes. Entendemos que a superação do reducionismo dessa abordagem requer uma reflexão sobre o sistema filosófico no âmbito do qual a noção de gêneros do discurso é arquitetada por Bakhtin, o que permite ir além do conteúdo linguístico que ela comporta, abarcando sua dimensão vivencial.

Aprofundando sua reflexão sobre os gêneros do discurso, o autor afirma: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p.265). Fica claro, portanto, que para Bakhtin o enunciado só pode ser compreendido, ou abordado, em referência ao contexto que o origina. É na interseção entre vida e língua que reside a vitalidade e a natureza do enunciado enquanto produção humana, portanto social e historicamente contextualizada. Compreender esta interseção é compreender como, nas práticas de uso da língua, o sujeito se constitui como tal e, ao mesmo tempo (re)cria a língua, em função de seus propósitos e da posição que ocupa no mundo tal como ele o vive. Daí a impossibilidade de abordar os letramentos circunscritos a um conhecimento das características dos gêneros e de seus propósitos comunicativos como propriedades do texto, uma vez que essa abordagem destitui a língua de seu caráter de acontecimento. É preciso adentrar no campo de utilização da língua, no qual se produz o enunciado e no qual se produzem também os quadros axiológicos, a partir dos quais os sujeitos agem no mundo e a ele respondem a partir desses enunciados. A implicação mais direta desse princípio para as práticas escolares com a linguagem é a de que essas práticas devem considerar os sujeitos praticantes, suas crenças, expectativas e experiências, sob pena de que a língua lhes seja apresentada como algo que se impõe ou se sobrepõe a essas experiências. Esse é um tema recorrente da filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin.

Faraco (2009) aponta dois grandes projetos teóricos que perpassam a produção do Círculo de Bakhtin: o esforço de superação das “objetificações da historicidade vivida” (p.16), avançando em direção a uma abordagem da existência humana em sua

concretude na construção de uma “*prima philosophia*”; e a construção de uma teoria marxista da criação ideológica, tendo a linguagem como elemento central dessa teoria.

Analisando as relações entre o mundo da teoria – ou da abstração, ao qual Bakhtin também se refere como mundo da cultura – e o mundo da vida, o autor afirma que:

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos (2010, p.43).

Para o filósofo, é no evento singular da existência humana que se pode buscar a superação da dualidade entre teoria e vida. Enquanto evento singular, único, irrepitível, a existência humana deve ser o ponto de partida para a construção de uma filosofia capaz de superar os dualismos decorrentes de uma separação entre teoria e vida, entre o objetivo e o subjetivo. É com a concretude de sua existência que o sujeito responde ao mundo, assumindo uma posição frente a ele.

Uma consequência do reconhecimento pelo sujeito de sua existência como um evento único e irrepitível é o fato de que esse existir não pode ser indiferente. “Ao se perceber único (dentro de sua própria existência e não como juízo teórico), esse sujeito não pode ficar indiferente a esta sua unicidade; ele é compelido a se posicionar, a responder a ela [...]” (FARACO, 2009, p.21). Em seus atos e pensamentos, o sujeito assume uma posição frente ao mundo no qual sua existência se realiza como ato², ele responde a esse mundo e, ao mesmo tempo, assume responsabilidades com essas respostas. Nos atos de linguagem que se realizam no contexto escolar, essa resposta está presente de várias maneiras – no tipo de texto e de trabalho com o texto que o professor propõe, no engajamento ou não dos sujeitos nas atividades propostas, nas expectativas

² Para Bakhtin, ato tem o sentido de mover-se em direção a algo, e pode se referir, por exemplo, a um ato de pensamento. Segundo Ponzio (2010) “*Postupok*, ato, contém a raiz “*stup*” que significa “passo”, ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição (p.10)”.

dos professores em relação ao desempenho dos alunos, nos sentidos que estes últimos manifestam para os textos que leem ou escrevem, dentre outras situações.

As perspectivas de professores e alunos sobre essas experiências podem, entretanto, ser bastante diversas, pois o mundo não se configura o mesmo para todos os sujeitos. Eles o percebem e lhe atribuem sentido a partir de diferentes sistemas de valores, advindos dos diferentes lugares que ocupam nesse mundo. Essas diferenças de perspectiva são constitutivas dos atos dos sujeitos, “inclusive de nossos enunciados” (FARACO, 2009, p.21), o que nos coloca frente ao tema da alteridade, também central nas reflexões do Círculo de Bakhtin. Nossos atos se orientam em relação aos atos de outros sujeitos, e a partir dessa contraposição definem-se os valores que os fundamentam.

Como parceiro do “eu”, o “outro” é aquele a quem respondo com meus atos, inclusive nas práticas de linguagem nas quais me envolvo. Nos diferentes campos da atividade humana, produzem-se enunciados tecidos a partir das interações entre sujeitos, nas quais se encontram e se confrontam valores de orientações conflitantes, muitas vezes contraditórias. A escola, como um desses campos da atividade humana, na qual a linguagem assume centralidade, também é um espaço de encontros e confrontos de valores e perspectivas que orientam as ações do sujeito. Assim, podemos pensar que a experiência de professores, crianças e jovens com a leitura e a escrita na escola, se por um lado se caracteriza pelos encontros, pois a “língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2003, p.270), é também, por outro, uma experiência de confrontos, de disputas, de conflitos entre perspectivas, muitas vezes divergentes, sobre o que é ler e escrever e sobre qual o sentido que o envolvimento nessas práticas pode ter para os sujeitos. Essa diferença de perspectivas não se traduz numa impossibilidade de diálogo, mas, pelo contrário, potencializa a criação do novo, do inusitado. Isso porque o princípio da alteridade pressupõe um movimento de extraposição do olhar no qual o

... excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera de meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2003, p.22).

Decorre dessa perspectiva que a escola, tempo-espaço de encontros entre sujeitos mediados pela linguagem, pode se constituir num tempo-espaço de relação entre teoria e vida, entre objetividades e subjetividades. No tópico a seguir, trazemos alguns elementos que nos permitem refletir sobre essa possibilidade à luz do conceito de letramento.

2 Linguagem, escola e vida

Considerando que, para Bakhtin (2006), a língua é um fenômeno complexo de interação que carrega a ideologia do falante, não podemos reduzi-la para as práticas pedagógicas a um sistema, já que ela não possui existência objetiva. Nesse sentido, retomamos a ideia de que a língua existe porque os sujeitos a produzem. Por extensão, entendemos que língua e vida, conforme já dissemos, são inseparáveis.

Que consequências tais afirmações trazem para a escola? Para responder, voltaremos a alguns conceitos já amplamente debatidos, contudo sempre necessários a uma reflexão ponderada para os processos pedagógicos: letramento e suas relações com a escola.

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” (SCRIBNER; COLE, 1981, *apud* KLEIMAN, 1995, p.19). Nas nossas sociedades urbanas da atualidade, em que nos planos profissional, cultural, científico, artístico estamos centrados na escrita, o conceito tem tido grande repercussão, sobretudo para a escola, que se caracterizou, ao longo dos anos, como principal responsável pelo fornecimento dessa tecnologia para os sujeitos.

A escrita tem grande importância nas sociedades modernas, sobretudo porque cria a exclusão daqueles que não a dominam. Daí Soares afirmar que

socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver*, na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (1998, p.37).

O acesso aos conhecimentos e aos bens materiais e culturais de diversas instâncias discursivas, como a jurídica, a cultural, a científica, a jornalística, a literária, por exemplo, se dá por meio do domínio da leitura e da escrita e de seu uso. O sujeito letrado torna-se capaz de consumir e de conviver com esses bens; ao contrário, o que não a domina, sendo analfabeto ou apenas alfabetizado, independente de sua escolarização, fica à margem dessas instâncias, isolados do conhecimento, das decisões políticas, da cultura e de uma efetiva participação social. Desse modo, consolida-se a situação de grupos dominantes, que detêm um poder, sobre os grupos dominados, que não se apropriaram da escrita e de seus usos sociais, não excluindo dessa relação, obviamente, fatores socioeconômicos.

Sobre a relação alfabetismo³ e letramento, vale considerar que, embora tenham sido usados como sinônimos por alguns autores,

alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramento escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

Para corroborar nossa filiação a essa perspectiva do letramento num viés social, tomamos Street (1984) quando propõe não letramento, no singular, mas “letramentos”, considerando que há uma multiplicidade de letramentos, que se referem às variadas práticas culturais de diversos campos, e não apenas à escrita em si, incluindo, em tais práticas, as relações de poder. O autor afirma que é preciso falar de “práticas de letramento⁴”, já que há vários modos de significar e representar a leitura e a escrita na sociedade em diferentes contextos sociais.

³ Sobre este termo, optamos por manter a distinção entre alfabetismo e letramento, considerando que o primeiro refere-se ao “conjunto de competências e habilidades ou capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos (...) e que pode, como vimos, ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita, como fazem o INAF e os exames nacionais” (ROJO, 2009, p.97). Sobre o INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – e seus desdobramentos, sugerimos a leitura de Ribeiro (2003), em que também discute (p.12) essa questão terminológica.

⁴ Não é nosso objetivo, aqui, discorrer sobre “eventos de letramento” e “práticas de letramento” (cf. HEATH, 2001).

Nesse sentido, o autor propôs uma divisão de modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo caracteriza-o 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; *apud* ROJO, 2009, p.99). Ou seja: bastaria à escola desenvolver a leitura e a escrita de seus alunos para que eles ampliassem progressivamente suas habilidades, que os levariam a estágios elevados e diversos de letramento, sendo capazes de agir em variados contextos sociais de uso da linguagem. Já o modelo ideológico de letramento reconhece as práticas de letramento ligadas às estruturas sociais e a variedade de práticas culturais agregadas à leitura e à escrita, ou seja, os usos da escrita estão sempre associados a um universo cultural, a uma ideologia e às relações de poder. Fica claro, então, que o papel da escrita, os sujeitos a ela associados e o contexto de uso são de extrema importância para que as práticas de letramento tenham repercussão na vida dos sujeitos/alunos. Tratar a escrita como uma questão de habilidade individual significa adotar uma postura teórica simplista e reducionista para o ensino: significa separar sujeito, língua e vida.

Entretanto, a escola, em geral, apaga a língua do indivíduo, pois está centrada, na maioria das vezes, no letramento autônomo: as variedades dos alunos não são consideradas, e as propostas de leitura e escrita pouco têm relação com a vida dos alunos (GERALDI, 1984), propostas essas não restritas somente à disciplina Língua Portuguesa, mas a todas as disciplinas que usam a língua para efetivar o processo de aprendizagem. Consoante Kleiman (2007), na escola concebe-se a leitura e a escrita como um conjunto de competências, como se o aluno, ao longo dos anos, fosse progressivamente adquirindo-as cumulativamente até chegar a um “ideal”. Contudo, a autora mostra que os estudos de letramento enfatizam a perspectiva de que leitura e escrita são práticas discursivas, com “múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p.4).

Para que sejamos coerentes, então, com uma escola que coloque o sujeito como central no processo de aprendizagem, precisamos considerar letramento em suas múltiplas facetas, em sua perspectiva social e cultural. Por isso, retomamos, neste artigo, a perspectiva bakhtiniana, para que a escola da atualidade conceba a linguagem como interação, o que significaria uma mudança de postura, uma vez que consideramos,

então, seus interlocutores em atividade, numa construção conjunta de significados, situados num determinado contexto discursivo, ainda um desafio para o ensino atual.

Como proposta a esse desafio, entendemos que práticas de letramento, que envolvem leitura, escrita e oralidade nas ações cotidianas da escola, precisam de motivação: não é possível conceber as práticas escolares de linguagem sem considerar os indivíduos, os interlocutores. Seria interessante, portanto, trazer as situações de interlocução da vida cotidiana para as salas, sempre embasados nas proposições bakhtinianas de que a língua não é produzida por um sujeito isolado. Fazer isso significa questionar como a vida de crianças e jovens, especialmente aqueles das classes menos favorecidas, é considerada quando nos propomos a inseri-los em novas práticas letradas. Derivados desse questionamento central, podemos propor outros: quais são os sentidos que eles produzem para as experiências de leitura e escrita e como respondem a elas? As atividades os envolvem e lhes interessam? Que envolvimento e que compromissos essas crianças e jovens criam com essas vivências e o que isso sinaliza? Em contato com a língua viva, com as práticas significativas para apropriação de suas formas, é certo que o sujeito aprende sua língua e se desenvolve nela.

Por isso, retomamos um teórico que, já em 1991, trazia propostas contundentes para a escrita: Geraldi defendeu que a escola deveria realizar “projetos de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis” (1991, p.162). Tal proposta, relacionada à perspectiva filosófica de linguagem de Bakhtin, traz à tona a língua, seu uso social, os sujeitos que interagem com ela e suas formas de concretização: os gêneros do discurso.

Nas décadas de 80 e 90, iniciavam-se ainda os estudos sobre os desdobramentos do uso dos gêneros discursivos na escola. Entendemos, hoje, que as práticas de letramento, no sentido amplo e social que o termo pode carregar, envolvem os gêneros discursivos, que são formas linguísticas reconhecidas pelos sujeitos nos usos sociais e, por isso, tornam a comunicação possível. Percebemos, novamente retomando Bakhtin, que língua, sujeito e sociedade atravessam a sua filosofia: os gêneros, como já citado neste texto, são os tipos de enunciado “*relativamente estáveis*” (2003, p.262) justamente porque são construídos historicamente, produzidos e (re)utilizados pelos integrantes dos diversos campos da comunicação relativos às esferas de atividades humanas, ou seja, são uma construção coletiva.

Os gêneros são, então, uma forma de colocar a voz do sujeito no centro do processo de aprendizagem: buscar na vida as práticas cotidianas de produção de linguagem, comuns aos sujeitos sociais, e trazê-las para a escola pode renovar a motivação necessária para o aprendizado da língua. É preciso, como já foi bastante dito, que os sujeitos, na escola, leiam e produzam textos construindo sentido. Acreditamos, até mesmo, que tais propostas já estão amplamente discutidas e debatidas, entretanto, sempre retornam aos bancos escolares e às esferas acadêmicas justamente porque vemos perpetuarem-se práticas de leitura e escrita ineficazes e desinteressantes no ensino.

Nessa direção, Ângela Kleiman (2000; 2007) trouxe uma reflexão extremamente pertinente para a relação entre letramento e escola. A autora enfocou o ensino de língua materna, mas entendemos que sua proposta está altamente atrelada aos processos de aprendizagem das diversas ciências, que utilizam práticas de leitura, escrita e oralidade na construção do conhecimento.

A criação de “projetos⁵ de letramento” (KLEIMAN, 2007) seriam formas de trazer espaços para experimentar diversas práticas sociais letradas, de forma a assumir os letramentos como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. Um projeto de letramento, segundo a autora, é

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve a escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p.238).

Considerando a perspectiva defendida ao longo deste artigo, de que escola, linguagem e vida não podem se dissociar, entendemos os projetos de letramento como situações profícuas, vinculadas ao meio sociocultural e econômico dos alunos, que proporcionam esse caráter autêntico às atividades de leitura, escrita e oralidade com uma proposta de práticas de linguagem baseadas num conjunto de textos que vão desde

⁵ Kleiman, Caniceros e Tinoco (2013) esclarecem que as bases dos projetos escolares estão em Dewey (1947); Hernández (1998a) também apresenta uma proposta de currículo por projetos.

os gêneros próprios do cotidiano do aluno aos mais solicitados para viver na sociedade com uma postura cidadã. Perpassando o caráter social e dinâmico da constituição dos sujeitos via linguagem e concordando com a ideia de que “não pode haver interlocutor abstrato” (BAKHTIN, 2006, p.116), se não considerarmos as situações discursivas, a quem os alunos e professores vão dizer o que querem e precisam dizer?

Na direção dessa proposta, Guimarães e Kersch apresentam um conjunto de textos resultantes de um longo trabalho de pesquisa, em que foram construídos os “projetos didáticos de gêneros (PDG)” (2012, p.23), uma proposta de trabalhar leitura e produção textual a partir da escolha de um tema de interesse dos alunos, em um determinado período de tempo, relacionadas a uma prática social. O PDG “representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes” (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p.36). As autoras enfatizam que as atividades devem estar sempre ligadas a uma concepção de linguagem como interação, com uma finalidade específica. Os resultados mostram uma prática menos artificial na escola que, a nosso ver, está justificada pelo sentido dado às atividades de leitura e escrita, podendo o sujeito dizer algo a alguém com certa finalidade. Ler e escrever ganham sentido.

Vale destacar que, mais uma vez, cresce a preocupação com a inserção de atividades legítimas que entrelacem cada vez mais linguagem e sujeito. Reafirmamos que, considerando como algo mais que mera comunicação, a linguagem é constitutiva do sujeito – que é social – e, por isso, relaciona-se intrinsecamente à perspectiva de letramento no seu sentido amplo, de viés social e político.

A fim de termos uma escola que abra possibilidades para os sujeitos se tornarem leitores e escritores proficientes, necessário é que ela crie novas formas de sistematização de conhecimento, com efetiva circulação de cultura e ciência, de forma que se pratique a linguagem em contextos relevantes para o universo dos alunos: esta é uma proposta não para o aluno aprender a ler e a escrever a fim de se adaptar à sociedade, mas para entendê-la e lidar com situações adversas de forma mais consciente.

Considerações finais

Ao longo do artigo, buscamos refletir sobre as relações entre a perspectiva de interação pela linguagem de Bakhtin e os possíveis desdobramentos de tomá-la como concepção para as práticas de leitura e escrita na escola.

As considerações feitas apontam, na verdade, para a necessidade de considerar o conhecimento e a vivência dos sujeitos como centrais nos processos de produção discursiva na escola, com o objetivo de fazer com que os agentes escolares reconheçam o importante papel que desempenham na sociedade. A necessidade de o sujeito/aluno se reconhecer na linguagem da escola é premente. Quando isso não acontece, aceitamos uma escola que privilegia a atitude passiva do aluno, que não constrói com seu coletivo o conhecimento e não participa, responsivamente, das ações cotidianas. Como consequência, não possibilitamos, a esses sujeitos, meios de transitarem mais seguros e livremente no processo de interação social.

A perspectiva aqui adotada mostra, como se vê, que a essência das relações entre linguagem – como discurso produzido por um sujeito situado – e letramento trazem consequências para a ressignificação do ler e escrever na sala de aula. Mostrar e vivenciar formas de interagir com o mundo nas mais variadas situações discursivas, produzindo e compreendendo enunciados, deve ser um de nossos objetivos. Privilegiar um trabalho procedimental com a linguagem, em detrimento de um ensino normativo é, então, nossa tarefa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12.ed. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. Nova York: The Macmillan Company, 1947.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

HEATH, S. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). *Linguistic Anthropology: a Reader*. Oxford: Blackwell, 2001.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

KLEIMAN, Â. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras. 1995

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul. v. 32 n. 53, p.1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A.; CANICEROS, R. C.; TINOCO, G. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo, Parábola, 2013.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p.9-38.

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

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and New York: Longman, 1995.

Recebido em 28/04/2014

Aprovado em 24/09/2014