

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?

Ana Paula de Lellis GUIMARÃES

Patrícia da Silva VALÉRIO

Universidade de Passo Fundo

Resumo: O trabalho a seguir teve como proposta analisar o modo como o letramento está sendo tratado em duas realidades escolares distintas. Para isso foram analisados instrumentos avaliativos de dois 5º anos – um pertencente à rede pública de ensino e a outro à rede privada. Nesse contexto, foi percebido que o sistema educacional pode servir como reprodutor e conservador das desigualdades sociais, uma vez que aprimora ainda mais as habilidades de letramento em comunidades economicamente favorecidas, ao passo que nega – ao trabalhar com a alfabetização e a metalinguagem sem considerar o letramento – possibilidades de melhoria da qualidade de vida de grupos marginalizados socialmente.

Palavras-chave: letramento, função social da escrita, língua materna, construção do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente é comum as publicações acadêmicas na área da educação ressaltarem a necessidade de as escolas trabalharem com conceitos que superem a alfabetização, ou seja, que tenham como meta levar os alunos a superar o ler e o escrever para adquirirem o letramento.

Os dados estatísticos demonstram que crianças, mesmo que alfabetizadas, não conseguem interpretar nem pequenos textos, não fazem inferências explícitas nem implícitas de gêneros textuais que circulam na

sociedade. Isto é, os alunos cada vez mais sentem dificuldades em compreender os textos que circulam socialmente.

Ao escolhermos abordar o tema “letramento”, levamos em consideração o desafio de alfabetizar de modo que aprender a língua materna fosse algo prazeroso e com fins específicos. Manipular desde que ingressam na escola rótulos, listas, propagandas, etc. faz com que as crianças entendam a necessidade da leitura e da escrita.

Por assim ser, este trabalho procurará explicitar que o ensino precisa estar de acordo com as necessidades que a sociedade impõe. Trabalhar com um ensino voltado somente para a alfabetização não se faz mais útil nem tem mais êxito, porque as crianças são desde cedo estimuladas em seu meio a observarem portadores textuais diversos.

Todavia, sabemos que o letramento não é restrito ao sistema escolar, mas aqui tentaremos nos deter à escola por acreditarmos que ensinar a leitura e a escrita de palavras, ou até mesmo de frases, não é suficiente para habilitar um sujeito a viver em sociedade.

Além disso, procuraremos demonstrar como o letramento se faz cada vez mais necessário para que as desigualdades sociais sejam, ao menos, minimizadas, pois o sujeito capaz de utilizar as diversas linguagens adequadamente, através do desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência comunicativa, será menos discriminado e poderá fazer uso da língua nas diversas situações sociais em benefício próprio e dos outros.

Partindo dessas ideias, esse trabalho tem como objetivos analisar avaliações de Língua Portuguesa utilizadas pelos professores de duas turmas de 5º ano de escolas distintas (uma instituição pública e outra privada) de um município da região Norte do Rio Grande do Sulⁱ, procurando compreender quais conceitos estão sendo mais difundidos em sala de aula, assim como que conteúdos são trabalhados em sala de aula na tal faixa etária prevista. Para fazermos nossa análise, utilizaremos materiais fornecidos, voluntariamente, pelas docentes dos dois 5º anos.

Sabemos que não basta ficarmos apenas na apresentação e na leitura de vários portadores textuais, precisamos também levar os alunos a desenvolver a

habilidade de compreender minuciosamente os textos que circulam em nosso meio. Com isso, verificaremos também se o enfoque do ensino de Língua Portuguesa desses grupos se dá priorizando a metalinguagem e a alfabetização ou o letramento.

Por questões didáticas, o presente trabalho está dividido em três seções. Na primeira faremos um breve histórico da alfabetização, demonstrando que métodos antigos ainda são muito atuais no cotidiano escolar. Ainda nesse tópico descreveremos o letramento, ressaltando a responsabilidade social da escola ao trabalhar com seus alunos a função que a leitura e a escrita pode exercer na sociedade atual. A segunda seção analisará alguns instrumentos cedidos por docentes com o intuito de verificarmos como o letramento é abordado em um instrumento avaliativo de cada escola pesquisada. E por fim, faremos algumas considerações comparando as duas realidades – pública e privada de ensino, a partir dos instrumentos analisados.

2 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

“[...] Primeiro a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo.’”

Paulo Freire

Tradicionalmente, a cartilha (pré-livro didático) era o principal suporte de todo alfabetizador. Com exercícios de repetição, memorização silábica e com muito treino caligráfico, os alunos eram levados a reconhecer visualmente letras, sílabas, frases simples e assim por diante.

Os temas, que eram apresentados como sendo textos, serviam apenas para os alunos aprenderem a decodificar letras e famílias silábicas, ou seja, não havia a preocupação em extrair significados de “textos” dedicados às crianças em fase de alfabetização. Com “textos” sem sentido como “O bebê baba” e “O bebê é da babá” gerações foram alfabetizadas, contudo sem terem uma formação cultural ampla através de experiências textuais diversas.

Da mesma forma, após terem aprendido a decodificar as letras atribuindo-lhes sons, os anos seguintes do ensino fundamental, na área de Língua

Portuguesa, enfocavam (ou enfocam) um trabalho direcionado para a metalinguagem: exercícios de memorização de regras, classificação de palavras, cópia aleatória e descontextualizada e o uso do texto como pretexto para trabalhar regras gramaticais, sem visar à compreensão do texto, faziam (fazem) parte da metodologia e do cotidiano de professores e alunos.

Assim, os vários gêneros textuais, quando usados, serviam apenas como instrumentos para os docentes ensinarem a fragmentar e memorizar palavras, frases e regras que julgavam necessárias aos alunos dos anos iniciais da escolarização.

Com publicações e pesquisas acadêmicas, o uso de textos nos anos iniciais do ensino fundamental recebeu um novo enfoque, através também da teoria construtivista. Sabemos, hoje, que alfabetizar, por meio de textos, é fundamental para que não fiquemos apenas no “ensinar a ler e escrever”. Um dos grandes desafios do ensino de Língua Portuguesa, bem como das demais disciplinas, é fazer do aluno um sujeito letrado, isto é, que ele tenha o domínio da compreensão sobre qualquer gênero textual.

Juntamente com as teorias construtivista e interacionista, o letramento também passou a fazer parte da literatura pedagógica com o intuito de ser mais um suporte e auxiliar a comunidade escolar a superar os déficits na alfabetização de crianças, jovens e adultos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante muito tempo, a alfabetização foi entendida como mera sistematização de uma consoante (ou mais) somada a uma ou mais vogais “d+a = da”, isto é, a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Com a disseminação dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, o conceito de alfabetização foi ampliado, uma vez que se defende a ideia de que o aprendizado do sistema alfabético não se resumiria em dominar as correspondências entre grafema e fonema, mas sim se concretizaria através de um processo ativo pelo qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita.

Por conta das novas exigências da sociedade capitalista e pós-moderna o termo “alfabetização” foi, progressivamente, ampliado, pois não

bastava mais saber ler e escrever. Era preciso também ter o domínio de conhecimentos para usar as habilidades da leitura e da escrita nas práticas sociais. Diante dessas novas exigências, a expressão “letramento” surge para superar os conceitos tradicionais de alfabetização.

Deste modo, não defendemos que todas as técnicas de alfabetização devam ser suprimidas, nem que temos de escolher entre alfabetizar ou letrar, mas sim defendemos o alfabetizar letrando. O desafio está em conciliar esses dois processos, garantindo aos alunos a apropriação do sistema alfabético dando condições de usarem a língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

2.1 O letramento

“Quer dizer que o que eu aprendi fora da escola não vale nada para a escola? Fui mau aluno [...]. O que me era ensinado não era o que eu queria aprender. O que aprendi, aprendi andando pelos meus próprios caminhos. Mas o que eu aprendia nos meus caminhos não caía nas provas.”

Rubem Alves

Os primeiros registros do termo “letramento” no Brasil são creditados a Mary Kato (1986) e Leda Tfouni (1988). Contudo, foi na década de 90 com Leda Tfouni, Angela B. Kleiman e Magda Soares que o conceito de letramento passou a ser mais usado e reconhecido.

O conceito de letramento é muito amplo e, por isso, muitos pesquisadores preferem distinguir o conceito de alfabetização do termo letramento, passando a relacionar a alfabetização para designar o aprendizado da leitura e da escrita e o termo letramento para designar os usos da língua escrita. No entanto, no meio acadêmico ainda há muita divergência ao considerar a alfabetização e o letramento: para alguns acadêmicos e docentes a alfabetização deve preceder o letramento, para outros o letramento deve substituir a alfabetização e, para um terceiro grupo de pesquisadores, a alfabetização e o letramento devem ocorrer como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos, ou seja, deve-se alfabetizar letrando.

Paulo Freire (1987), anteriormente ao conceito de letramento ser difundido no Brasil, já intencionava uma alfabetização libertadora e, portanto,

completa ao defender que a alfabetização deveria levar o homem a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolvendo sua consciência crítica.

De acordo com Kleiman (1999), o conceito de letramento é muito complexo, pois em nossa sociedade há diferentes práticas de letramento. Durante nosso convívio social podemos, ou não, estar em contato com práticas de letramento tanto de forma oral como escrita.

Hoje sabemos que é possível crianças serem letradas antes mesmo de serem alfabetizadas. Isso ocorre, por exemplo, quando a criança tem contato – através da leitura pelo adulto – com textos literários infantis. Se mencionarmos clichês como “Era uma vez”; “Viveram felizes para sempre” e isso fizer sentido para a criança, podemos dizer que ela está inserida num contexto de letramento oral, isto é, está aprendendo uma prática discursiva letrada. Se um indivíduo analfabeto souber diferenciar visualmente uma carta de uma lista de supermercado, é porque tem familiaridade com a escrita por meio do contato com esses tipos de textos, ou seja, realiza práticas de letramento.

Kleiman (1999) aponta o letramento como práticas determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita num contexto social e cultural qualquer, extrapolando a forma como a escrita é concebida por instituições oficiais de ensino.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) [...]. (p.20)

Para elucidar melhor a ideia acima, a autora enfoca duas concepções antagônicas de letramento denominadas por Street (1984) de modelo autônomo e modelo ideológico.

O modelo autônomo é considerado por muitos pesquisadores como equivocado, pois pressupõe que há apenas um modo de o letramento ser desenvolvido, isto é, através das práticas de uso da escrita da escola. Para esse modelo o letramento só ocorre efetivamente em locais institucionais, o que nos faz pensar que letrados são apenas os indivíduos que frequentam ambientes formais capazes de ensinar o letramento e, por assim ser, a segregação social fica cada vez mais evidente.

Por assim ser, a prática escolar concebe a linguagem oral e a escrita através de suas diferenças formais, reprimindo o conhecimento oral que sujeito possui. Contudo, a oralidade e a escrita deveriam ser trabalhadas não apenas na perspectiva de suas diferenças, mas também na perspectiva da semelhança, principalmente quando nos referimos a crianças e adultos não alfabetizados que se servem apenas da oralidade para o convívio social.

Além disso, o modelo autônomo de letramento associa a escrita e os consequentes usos que fazemos dela ao desenvolvimento cognitivo. Assim, compara e classifica grupos sociais em: não-letrados/não alfabetizados e letrados/escolarizados. Esse conceito reforça estereótipos como o preconceito de quem sabe ler e escrever é cognitivamente mais capaz que os não alfabetizados.

No entanto, outro modelo de letramento, o ideológico, descreve que há práticas (no plural) de letramento advindas não somente da cultura dominante, mas também das relações sociais. Aqui as diversas modalidades, e não somente a escola, têm influência decisiva no desenvolvimento do letramento.

Sendo assim, as práticas de letramento se modificam de acordo com o contexto em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, por trás de cada prática relacionada ao letramento há um sistema ideológico-cultural que deve ser considerado.

É preciso ressaltar que esse modelo (embora não predominante em nossa sociedade) não despreza os conhecimentos da oralidade em detrimento da escrita, ao contrário, reconhece que o letramento existe e é constante tanto em grupos sociais de alto nível escolar, como em grupos não alfabetizados. Isso se torna claro quando observamos menores que trabalham como vendedores em semáforos. Podemos dizer que eles realizam práticas de letramento, pois conseguem calcular mentalmente as operações matemáticas necessárias para darem o troco, no entanto, muitas vezes, não são capazes de representá-las formalmente.

Um dos grandes problemas em aceitar o letramento autônomo (escolar) e desconsiderar o letramento ideológico é que estamos auxiliando na reprodução da desigualdade social, pois o modelo autônomo permite que sujeitos oriundos de meios formais de letramento (filhos de pais com nível superior, por exemplo),

tenham seu desenvolvimento linguístico continuado ao ingressar na escola, ao passo que crianças advindas de grupos considerados não-letrados sentem uma brusca ruptura entre o que faz sentido para elas (oralidade, por exemplo) e o que o sistema escolar espera delas: crianças que usam tanto a oralidade como a escrita seguindo a norma culta.

Pensando assim, podemos concluir que, na escola, predomina o modelo autônomo de letramento, uma vez que se considera o aprendizado da escrita como sendo independente de fatores externos e sociais e encara o ensino como se todos pudessem aprender da mesma forma.

Um ensino que tem como meta o domínio da escrita para a produção de textos abstratos, desvinculados da realidade da criança, pressupondo uma separação entre a oralidade e a escrita, desestimula cada vez mais os alunos que possuem dificuldades para acompanhar os demais.

É interessante destacarmos que várias pesquisas demonstraram que, além do contato restrito com livros, as crianças pertencentes aos grupos de famílias de baixa escolarização também têm pouco contato com a escrita em sua comunidade.

Uma vez que essas crianças tiveram pouca exposição à escrita no período pré-escolar, precisam então ser apresentadas à escrita, bem como aos seus usos e funções. Contudo, a instituição escolar ignora esses dados pressupondo uma intimidade do aluno com a escrita e com valores educacionais próprios de crianças de classe média. Além disso, há uma crença de alguns docentes em achar que decodificar e codificar letras e sílabas é sinônimo de boa leitura e escrita, o que faz com que o trabalho pedagógico não seja centrado na compreensão e atribuição de sentidos.

Para que um sujeito possa ser considerado cidadão, é fundamental que ele esteja inserido no mundo da leitura e da escrita. Saber ler e escrever é a garantia de existência política e cultural, ou seja, é condição intrínseca para se inserir numa realidade social, pertencer a ela e procurar alterá-la.

Seguindo as ideias de Paulo Freire (1989), podemos dizer que ao permitirmos que as pessoas desenvolvam os hábitos de leitura e escrita, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixará de

ser uma questão exclusivamente pedagógica para alcançar a esfera política, uma vez que representa o investimento na formação humana. Portanto, não devemos investir no aprendizado da língua escrita para satisfazer o sistema educacional, mas sim porque precisamos da escrita para sobreviver em nossa sociedade.

3 O LETRAMENTO NAS ESCOLAS ANALISADAS: TEORIA OU PRÁTICA?

“Fica o que significa.”

Marilena Chaui

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o valor atribuído ao uso social da língua é determinado historicamente. Desta forma, em nosso contexto atual, os valores que satisfazem as demandas sociais são bem diferentes dos antigos. Sendo assim, precisamos repensar as nossas concepções pedagógicas e especificar quais conteúdos são realmente relevantes no ensino da língua materna. “A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantivas dos métodos e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva.” (PCN, Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos, p.23, 1998).

Como nosso objetivo é investigar as práticas de letramento evidenciadas em instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa de escolas de 5º. ano, faremos, a seguir, uma análise desses instrumentos de duas escolas de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, conforme descrito anteriormente.

É importante esclarecer que não temos pretensão de mapear o ensino da cidade, pois entendemos que o material analisado é apenas uma pequena parte de um processo didático-pedagógico, o que nos impossibilita de fazermos generalizações e conclusões a respeito da qualidade do trabalho docente e das instituições analisadas. Mesmo assim, como tentaremos defender, encontraremos nos materiais analisados subsídios para respaldar nossas convicções a respeito do ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os materiais (avaliações formais) foram fornecidos voluntariamente pelos profissionais que atuam nas escolas pesquisadas e que, em 2009, estavam lecionando nas turmas de 5º ano – antiga 4ª série. A escolha das instituições se deu por conhecermos de perto sua realidade.

Ademais, fazia-se necessário usarmos instrumentos de escolas com realidades sociais divergentes para comprovarmos, ou não, algumas teorias abordadas neste artigo.

Em primeiro plano faremos a apreciação da avaliação da escola pública denominando-a de “Escola A” e, em um segundo momento, analisaremos o instrumento avaliativo do colégio privado denominando-o de “Escola B”.

A Escola A fica em um bairro periférico e isolado do centro da cidade. O bairro é reconhecido como sendo o mais pobre do município, necessitando sempre de auxílio comunitário. Geralmente as ações de solidariedade (através do *Rotary Club* e de empresas) arrecadam mantimentos e roupas para as pessoas dessa comunidade. Além disso, se dermos uma volta ao redor do bairro, veremos que a presença do letramento é quase nula. Não há placas indicando nomes de ruas, quase não vemos números nas casas, o único mercado faz vendas de produtos a granel e, portanto, os rótulos são poucos, os alunos praticamente não vão ao centro da cidade devido à distância e à falta de recursos financeiros. Também o número de pais analfabetos é bem considerável, uma vez que grande parte não consegue ler os bilhetes que os professores enviam nem consegue assinar listas quando frequentam a reunião de pais.

Na avaliação da *Escola A* analisamos o instrumento denominado “Trabalho individual de Português”, que traz, inicialmente, um poema - gênero textual muito conhecido das crianças por ser divulgado através da música - intitulado “Herdeiros do Futuro”.

Com isso, podemos entender como fator positivo o texto estar escrito em uma linguagem acessível para as crianças. Também as ideias contidas nele permitem uma ampla discussão em sala de aula por se referirem ao meio ambiente, à preservação e, ao mesmo tempo, aos problemas causados pelo homem à natureza.

Na primeira questão, é pedido que os alunos relacionem o título “Herdeiros do Futuro” com o texto. Isso permite que a criança estabeleça relações do todo textual com a frase *herdeiros do futuro*. Além disso, possibilita ao aluno criar hipóteses sobre o significado da palavra “herdeiros”, baseando-se na compreensão do próprio texto.

No entanto, a parte que cabe ao desenvolvimento do letramento e ao estímulo da interpretação textual está presente apenas na primeira e na sexta questões. Fora delas, podemos encontrar exercícios que envolvem a metalinguagem e até mesmo, ao que nos parece, a alfabetização descontextualizada.

Na questão de número 2 pergunta-se quem é o autor do texto e o que ele faz (no singular). Ora, que relevância tem, para a compreensão textual, sabermos o nome do autor e, ainda mais, como podemos saber realmente o que ele faz? Ainda assim, encontramos um equívoco na pergunta, pois são dois autores, sendo um deles (Elifas Andreatto) um tanto desconhecido. Não é necessário também refletir para responder tal questão, pois basta que o aluno saiba olhar embaixo do título que encontrará explicitamente os nomes dos autores.

De acordo com os PCN (1998),

É na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos p.34).

Entendendo assim, torna-se inviável desenvolvermos as habilidades citadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais propondo-se atividades embasadas na cópia. Não há exercício de reflexão nem interação com o sentido do texto ao copiarmos os nomes dos autores.

Nas questões três e quatro, os conceitos de metalinguagem, sem considerar o sentido do texto, são reforçados. Notamos que, provavelmente, a professora trabalhou com sua turma a estrutura do poema, pois questiona sobre o número de estrofes e versos e, na mesma questão, indaga sobre qual seria o tipo de texto. Primeiramente a resposta é óbvia porque na questão 1 já consta a informação de que o texto é uma poesia. Além do mais, não achamos um grave problema apresentar aos alunos a estrutura de um texto poético (estrofes e versos), mas não devemos deixar de considerar que esta criança se encontra no período operatório-concreto e que, para adquirir uma aprendizagem efetiva, necessita estabelecer relações com o texto, encontrando, no seu significado global, mensagens que a permitam fazer analogias com seu cotidiano.

O exercício quatro solicita que o aluno numere as frases conforme a ordem em que aparecem no texto. Observamos que esse exercício até poderia ser interessante, caso as frases não fossem praticamente uma cópia fiel do texto.

A questão de número seis, no entanto, assemelha-se à de número um, uma vez que exige do aluno o estabelecimento de conexões entre a mensagem textual e o título. Ao pedir que a criança elabore outro título, o docente pode explorar diversas maneiras de se atribuir, para um mesmo tema, frases que levem os leitores a criar hipóteses sobre o assunto que será abordado.

Nas questões cinco e sete temos a metalinguagem como prioridade e o uso do texto como pretexto para trabalhar conteúdos abordados em sala de aula. Embora a atividade de número 5 peça para que as crianças voltem ao texto, pois precisam copiar uma frase interrogativa, é somente para copiar algo já pronto. Se a intenção era focar os usos dos sinais de pontuação (necessários tanto para uma leitura fluente como para uma escrita coerente), não é através da classificação memorizada que a criança aprenderá a utilidade dos sinais.

Segundo Marcuschi (1996), “a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua.” Sendo assim, em que momentos podemos dizer que os exercícios presentes nesse instrumento preocuparam-se em levar os alunos a compreender o texto? Uma vez que cabe a escola desenvolver as habilidades e as potencialidades para o uso efetivo da língua materna, priorizar, em atividades avaliativas, questões que valorizam a cópia e a mania da “decoreba” não permitirá que ocorra a aquisição dos códigos da língua escrita para fins efetivos e sociais.

Nas últimas questões deste instrumento avaliativo (números 8, 9 e 10), temos atividades relacionadas à ortografia, à alfabetização e, mais uma vez, à metalinguagem. Com palavras “soltas”, sem relação alguma com o texto os alunos têm de classificar as sílabas tônicas. Novamente queremos explicitar que certos conteúdos precisam ser trabalhados em sala de aula, no entanto, o problema está no modo como isso ocorre. Entender a tonicidade das palavras é fundamental para que as crianças aprendam acentuá-las, mas podemos demonstrar isso ressaltando no texto as diferenças e os equívocos que corremos o risco de cometer se não

considerarmos os acentos. Por exemplo, no poema “Herdeiros do Futuro” aparece o substantivo “país”. Podemos fazer com que as crianças reflitam sobre a palavra, observem o acento agudo e confrontem com a palavra “pais”. Se pedirmos que substituam “país” por “pais” talvez consigam compreender que o sentido do texto será alterado e ficará incorreto. Deste modo, será possível refletirem sobre a importância do uso dos acentos.

E, como último item no material, temos “Boa Sorte!”, como se a sorte fosse a responsável pela aprovação do aluno no instrumento avaliativo. Pelo que pudemos analisar, a sorte, neste caso, estaria ligada à capacidade de memorização e “copiação” (para citar Marcuschi, 1996) do discente.

Em contrapartida, analisamos uma avaliação elaborada por uma escola inserida em uma realidade bem oposta à anterior. Denominaremos esta instituição de “Escola *B*”.

A “Escola *B*” situa-se no centro da cidade e é a única particular do município que atende a demanda da educação infantil ao ensino médio.

Assim, escolhemos para análise uma proposta de avaliação também para o 5º ano. Logo na capa da avaliação estão explícitos os critérios que serão avaliados através do instrumento. Durante todo o ano letivo, os alunos têm contato com os critérios tanto avaliados como os que são apenas trabalhados em sala. Há também na capa algumas observações, ou seja, regras que as crianças têm de seguir durante a avaliação, como a de não usar corretivo; ler as questões com atenção, etc.

Na capa ainda, temos a informação do gênero textual que será cobrado. Observamos que a denominação do gênero textual é explícita: “anúncio publicitário - as propagandas” e contém informações para orientar o leitor/aluno quanto à intencionalidade do texto bem como à sua utilidade social. Aqui já temos indícios de que não há a necessidade de o aluno memorizar denominações textuais.

Como texto, a avaliação traz uma propaganda retirada da Revista Recreio (própria para crianças e acessível para essa clientela de escola particular), enfocando produtos de higiene da linha Disney (que também fazem parte do cotidiano dessas crianças).

A atividade de número 1 é objetiva com questões implícitas e explícitas e que exigem que o aluno reflita sobre a propaganda, avaliando tanto o conteúdo verbal como o não verbal. Cabe ressaltar que atividades como essas são feitas durante todo o trimestre anterior a prova, o que nos faz pensar na familiaridade do aluno com o assunto tratado. O interessante também nesse exercício é que a criança é obrigada a analisar o conteúdo global do texto, pois a atividade faz menções às imagens e ao texto escrito.

A questão 2 segue a mesma proposta da anterior, embora seja discursiva. Ao indagar sobre quem é o público-alvo e qual é a intenção da propaganda, percebemos a noção clara de texto presente na avaliação, que considera a figura do interlocutor do texto.

Segundo Marcuschi (1996)

[...] podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos.

Nas atividades 1 e 2 encontramos subsídios que oportunizam ao discente reunir informações conhecidas para chegar a informações novas (Marcuschi, 1996). Dito de outro modo, ao ler nas “entrelinhas” e escrever sobre a intenção da propaganda como também sobre o público-alvo, acreditamos que o leitor tenha de buscar as informações prévias que recebeu em sala, para construir novos conhecimentos ao relacionar o texto propaganda com sua função na sociedade: convencer os interlocutores da qualidade de seu produto (mesmo isso nem sempre sendo verdade), aumentar a venda, etc.

É interessante destacarmos ainda que, no exercício 2, há uma proposta de trabalho com adjetivos sem, contudo, haver a preocupação com tal denominação. É pedido que o aluno encontre **características** do anúncio no texto, o que nos mostra uma intenção de permitir que a criança trabalhe com a propaganda e suas informações sem precisar se deter em regras metalinguísticas. A partir do exercício 3, o instrumento avaliativo se detém em atividades que envolvem a gramática, mas, na maioria das vezes, contextualizada no texto. Por exemplo, na atividade 3 há uma frase, inspirada no texto, com o verbo destacado. Logo, a criança precisa analisar o verbo no contexto da frase para identificar seu

tempo e marcar objetivamente a resposta. É interessante frisarmos que, novamente, percebemos que há certa intenção em permitir que o aluno crie hipóteses sobre o sentido verbal na frase. Em momento algum se pede que a criança memorize modos ou tempos verbais, mas sim que consiga construir e compreender a função do verbo no **uso** da língua materna.

Sendo assim, encontramos nossa língua relacionada com o uso social que podemos fazer dela, ou seja, há uma proposta de fazer com que os conceitos abstratos (gramática) se aproximem dos concretos, do cotidiano do aluno.

De acordo com Neves (2002, p.238), “[...] os professores contemplam a gramática normativa, especialmente como atividade de metalinguagem [...]. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem [...]”. No entanto, como podemos observar, as propostas acima fogem a esse padrão.

Como produção textual há a atividade de número 9, uma proposta adequada à linguagem e ao conhecimento de mundo da criança. Acreditamos ser um tema interessante para a turma, pois envolve um anúncio de um produto conhecido pelos alunos (bolacha Trakinas) e, assim, a criança pode se basear na sua experiência enquanto consumidora para produzir tal texto. Também faz com que o aluno perceba que há várias maneiras de se produzir textos, fugindo da regra clássica “escreva uma história...” ou “escreva um texto...” sem orientar a criança sobre qual gênero ela está praticando.

A seguir, apresentaremos uma comparação entre as avaliações 1 e 2, usando como argumentos os referenciais teóricos expostos acima, investigando se o letramento, enquanto teoria acompanhada da prática, ocorre em ambas as escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparamos as atividades propostas pela “Escola A” e pela “Escola B” no intuito de verificarmos se nossa hipótese sobre o desenvolvimento do letramento nas turmas pesquisadas, a partir da análise de instrumentos de

avaliação, está, ou não, de acordo com a fundamentação teórica do presente trabalho.

Buscamos instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa de dois 5º anos, para investigar se contemplavam propostas de letramento e, também para analisar se a escola pode realmente servir como reprodutora ou conservadora das desigualdades sociais em grupos já marginalizados.

Sendo assim, ao compararmos os dois instrumentos, percebemos que as atividades presentes na avaliação da Escola A (pública), enfocaram uma concepção de língua afastada da realidade de seus alunos. Na avaliação encontramos, como prioridade, atividades metalinguísticas descontextualizadas. Não houve preocupação em trabalhar com textos nem, muito menos, com os sentidos que podemos extrair deles. Além disso, o uso que fazemos da língua materna em nosso cotidiano foi desprezado, porque se trabalhou com exercícios que não exigiram reflexão, desvinculados do texto, exercícios que obrigavam os alunos a decorarem e a reproduzirem nomenclaturas, classificações e definições, habilidades que, para crianças dos anos iniciais, não têm significado algum.

Assim, podemos dizer que a concepção adotada, conforme análise do instrumento, é de que a língua é um objeto de estudo fechado e padronizado, ou seja, que para compreendê-la é preciso ter concebido regras pré-estabelecidas. É interessante percebermos que, no instrumento citado, o sucesso do aluno só será possível se ele for capaz de exercitar sua capacidade de memorização, uma vez que não necessita refletir baseando-se nas questões.

Pensando assim, notamos que a atividade metalinguística está arraigada no cotidiano escolar da turma da Escola A, pois – ao que nos parece – o ponto de vista difundido é de que a língua culta é a forma certa dos indivíduos se comunicarem.

Talvez esse seja o motivo de alguns alunos temerem tanto a gramática. Uma vez entendida como um objeto de estudo separado da realidade e apresentada em meio a regras sem significados contextualizados, entendemos o porquê de a aprendizagem linguística ser tão complexa e desinteressante, principalmente para crianças.

Desse modo, compreendemos a intrínseca necessidade de refletirmos sobre o ensino da gramática, bem como que concepção de língua precisamos adotar para que os alunos encontrem um motivo para aprendê-la.

Sendo assim, não encontramos na avaliação da Escola A possibilidades reais para os alunos testarem e analisarem a língua materna. Com isso, facilmente percebemos que não há o estímulo ao letramento. Vale lembrarmos que as crianças que fizeram essa prova provêm de um meio sócio-cultural desfavorecido e com poucas chances de ter contato com o letramento (com as funções que a língua materna exerce na sociedade). Por ser assim, acreditamos que o modo como foram avaliados os conteúdos de Língua Portuguesa do 5º ano não atende nem às necessidades da comunidade escolar nem revela que a escola esteja adaptada para desenvolver habilidades de reflexão sobre a língua, pois não há exercícios carregados de significados para as crianças.

Cabe à escola e ao professor, principalmente em relação a grupos marginalizados socialmente, fornecer meios e subsídios para que essas crianças tenham contato com os vários gêneros textuais e passem a reconhecer a importância social deles bem como sua utilidade. Para que a alfabetização e o letramento nos anos iniciais andem juntos, é preciso que a criança tenha contato amplo com a leitura e a escrita, mas desde que essa leitura e escrita venham de textos de qualidade, já que, conforme os PCN

não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (Língua Portuguesa, anos iniciais, p.36).

Ora, infelizmente as atividades que predominaram na avaliação analisada da escola pública são as que enfocam a cópiação (Marcuschi, 1996), a decoreba, a alfabetização e a metalinguagem, desconsiderando o uso da Língua como meio de comunicação social e escrita. Os exercícios de regras gramaticais decoradas (como ter de classificar sílabas tônicas em palavras soltas), as atividades que envolvem a alfabetização e a ortografia sem considerar o letramento (como escrever palavras com dígrafos e sílabas complexas) e as definições prontas sobre gêneros textuais (como ter de quantificar estrofes e

versos) impedem qualquer sujeito de pensar sobre o funcionamento da língua materna.

É preciso ressaltar que sabemos da importância da memorização de dados, até mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental. A escola não deve negar atividades que exercitem a memória discente. Contudo, memorizar critérios significativos é diferente de valorizar a pura decoreba.

Em contrapartida, o instrumento avaliativo da Escola *B* (privada) tem uma proposta bem antagônica em relação à Escola *A* (pública). Encontramos, nessa avaliação, indicativos de que ela tem a intenção de levar os alunos a refletir sobre a língua, priorizando o letramento, o uso social da língua e deixando para segundo plano a metalinguagem e a alfabetização descontextualizadas.

Trabalhando com atividades relacionadas ao conhecimento de mundo das crianças (propaganda de produtos infantis) e com questões que permitem ao aluno pensar sobre a língua (e não somente reproduzir conceitos prontos) vemos que o letramento - enquanto função social – foi bem explorado. Além disso, a proposta de trabalho com a gramática também foge da tradicional metalinguagem difundida nas escolas.

Ao analisar verbos, advérbios e o texto, notamos que as respostas se dão na interpretação e no uso cotidiano que fazemos da língua. Não é necessário que a criança decore conjugações, tabelas de advérbios e use o texto como pretexto para atividades de cópia, ou seja, para realizar as atividades o discente pode e deve se amparar nas suas experiências enquanto participante de uma sociedade letrada e que faz da língua o meio de comunicação oral e escrita.

Por fim, chegamos à “conclusão” de que o 5º ano da Escola *A* trabalha em uma perspectiva tradicionalista, não se adequando às exigências que a sociedade moderna impõe como a de alfabetizar letrando. Ao contrário, o 5º ano da Escola *B* está inserido num contexto estimulador e de reflexão sobre a Língua Portuguesa em que o letramento (uso social da língua) é tido como objeto de ensino.

Sendo assim, mesmo que tenhamos analisado um pequena amostra, podemos afirmar, baseando-nos em Kleiman, que realmente a escola serve como reprodutora das desigualdades sociais. Enquanto a escola particular – que recebe

um público já com ricas práticas de letramento - faz um trabalho voltado para o uso social da língua, habilitando e aperfeiçoando conhecimentos para que seus alunos tenham sucesso em uma sociedade letrada, a escola pública – que recebe um grupo socialmente marginalizado com poucas chances de letramento pré-escolar – prioriza sua metodologia negando a existência do letramento, o que impede que seu público-alvo desenvolva competências para usar a língua a seu favor em uma sociedade letrada e complexa.

Dito de outro modo, a Escola *A* está contribuindo para a segregação social de suas crianças (economicamente desfavoráveis), pois não está suprimindo com as necessidades de letramento fundamentais para o exercício da cidadania. Além disso, não permite que haja o desenvolvimento da reflexão sobre o uso que fazemos da escrita, uma vez que apenas exigiu atividades de cópiação e decoreba.

Sendo assim, seu alunado terá menos chances de êxito em uma sociedade que requer indivíduos capazes não só de decodificar os textos, mas sim interagir com e sobre eles.

Já a Escola *B* dá continuidade às práticas de letramento que seu aluno recebeu através da família e dos portadores textuais que circulam na sociedade. Também cria possibilidades de seu público compreender o funcionamento da língua materna em uma sociedade complexa, o que permitirá aos seus alunos uma maior interação no mundo letrado em que vivemos.

Enfim, as duas escolas reproduzem suas condições na sociedade. A escola pública continua segregando seus alunos ao negar conhecimentos que são relevantes socialmente, ao passo que a escola privada mantém o *status* de superioridade econômica ao trabalhar com seus alunos conceitos que a sociedade exige, isto é, o letramento.

Para concluirmos este trabalho, esclarecemos que não foi nosso intuito valorizar uma instituição em detrimento de outra, mas investigar em que medida cada escola promove (ou impede) o letramento e cumpre seu papel social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. B. 1989. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo, SP: Editora Pontes, 2000. 213 p. 3a. edição.

_____, A. B. 1999. (Org.) *Os Significados do Letramento: Novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 294 p. 6a. ed. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua. Revista INEP: Em ABERTO, 1996, N. 69.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002

PARÂMETROS Curriculares Nacionais- Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: *Língua Portuguesa*. Brasília, Secretaria de educação fundamental MEC, 2001

PARÂMETROS Curriculares Nacionais- Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: *Língua Portuguesa*. Brasília, Secretaria de educação fundamental MEC, 1998.

ⁱ Cabe informar que não serão identificadas as escolas, pois o objetivo desse estudo não é estabelecer qualquer tipo de exposição do trabalho docente e sim pensar sobre as práticas de letramento (ou ausência dessas práticas) em sala de aula e as conseqüências advindas desse processo.