

3

Letramento e Escrita escolar

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo quebrando blocos de
gramática.
[...]
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que pode ser*

(Kate M. Chong, apud Soares, 1998, p.40)

Neste capítulo, nos propomos a cotejar os conceitos de analfabetismo funcional e letramento, destacando a importância deste último para a inserção do indivíduo na sociedade que o circunda, na medida em que definimos como letrada a pessoa que é capaz de fazer um uso eficiente de suas habilidades leitora e escritora, desempenhando, assim, práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 1998). Posteriormente, discorreremos sobre a performance escolar dos alunos em língua portuguesa dentro do contexto da escola brasileira, além de apresentarmos alguns dados estatísticos acerca da mesma, reconhecendo que “os problemas de ensino-aprendizagem não se devem apenas à capacidade de cada um, mas também, e prioritariamente, se relacionam a suas condições sociais e contextuais, bem como à estrutura escola e da sociedade em geral” (Barbara, 2008, p. 104). Por fim, discutiremos algumas abordagens à escrita relevantes para esta pesquisa, bem como aspectos de sua realização no contexto escolar.

3.1.

Analfabetismo funcional e letramento

Nos dias de hoje, a discussão acerca do analfabetismo e do chamado analfabetismo funcional tem ocupado um espaço cada vez maior nos meios acadêmicos e de comunicação, e até mesmo nas esferas políticas. Em março de 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, após a troca de governos que coincidiu também com a troca do partido político que governou a cidade nos últimos anos, decidiu que os alunos da rede municipal de ensino deveriam fazer uma prova para diagnosticar o grau de conhecimento destes alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Deixando de lado os conflitos políticos, o resultado da avaliação diagnóstica realizada pela prefeitura, mais conhecida como “provão”, pode ser considerado ruim, já que os números publicados pela Secretaria Municipal de Educação apontam que entre o 4º e 6º ano do ensino fundamental 10.500 alunos encontram-se defasados em relação à idade e à série que estão cursando. O mais alarmante, no entanto, é o fato de 28.879 alunos, dentre os cerca de 211.000 da rede terem sido considerados analfabetos funcionais, ou seja, incapazes de fazer uso da efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social (Ribeiro, Vóvio & Moura, 2002).

Ribeiro, Vóvio & Moura (2002) colocam que embora a definição sobre o que é analfabetismo venha sofrendo revisões significativas ao longo dos últimos anos, por que não dizer décadas, refletindo assim transformações socioeconômicas, em 1958 a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Cerca de vinte anos mais tarde, a mesma UNESCO propôs a adoção do conceito de alfabetismo funcional, considerando alfabetizado funcional o indivíduo capaz de utilizar a leitura e a escrita para responder às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (Soares, 1995). Entretanto, nos países em desenvolvimento a ampliação considerável da cobertura escolar fez com que emergisse certa preocupação com a precariedade do processo de escolarização à que conseguem ter acesso as camadas mais populares. Ao mesmo tempo, nos países desenvolvidos, onde se conseguiu universalizar uma escolarização básica mais estendida, também surgem

questionamentos sobre o fato de a escola ser ou não capaz de fazer frente às demandas do novo contexto socioeconômico e cultural, com a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico e a ampliação da participação social e política. Assim, tão importante quanto verificar se as pessoas sabem ler ou escrever, é buscar entender a capacidade desses indivíduos de lidar com essas habilidades.

Foi na década de 1990 que, ao lado dos índices de alfabetismo¹, os índices de analfabetismo funcional passaram a ser divulgados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – por recomendação da UNESCO. No entanto, o critério adotado deixou de ser a auto-avaliação dos respondentes e passou a se basear no número de séries escolares concluídas (IBGE, 2001), sendo considerados analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudo. Contudo, parece-nos impossível que não nos façamos a pergunta: quatro anos de estudo garantem o alfabetismo funcional? Em outras palavras, quatro anos de estudo garantem que uma pessoa se torne capaz de não somente ler e escrever, mas de utilizar práticas sociais de leitura e escrita dentro da sociedade em que vive? É bem verdade também que a adoção de um critério desse tipo se fundamenta no pressuposto de que haja um determinado grau de instrução a partir do qual os indivíduos ganhariam autonomia no uso dessas habilidades que, uma vez adquiridas, não poderiam ser perdidas, podendo então mantê-las ou mesmo desenvolvê-las ao longo da vida e ficando, assim, imunes à regressão ao analfabetismo (Ribeiro, Vóvio & Moura, 2002). Com base nos poucos estudos disponíveis sobre a temática, nada se pode concluir a respeito. Entretanto, as evidências sugerem que se considere não só a quantidade de instrução necessária, mas a qualidade, além das oportunidades de uso presentes nos contextos extra-escolares (Wagner, 1999). Isto atribui um caráter relativista ao conceito de analfabetismo funcional, visto que este conceito estaria ligado tanto às exigências de leitura e escrita colocadas pela sociedade como às expectativas educacionais que se sustentam politicamente. É por isso que, ao passo que nos países pobres se toma o critério de quatro anos de estudo, nos países ditos desenvolvidos, para se atingir o alfabetismo funcional, ou seja, para que uma pessoa possa deixar de ser

¹ Termo proposto para designar o contrário de analfabetismo, conforme discussão na página 41.

considerada analfabeta funcional, é preciso que ela tenha estudado de oito a nove anos, no mínimo (Ribeiro, Vóvio & Moura, 2002).

Esta breve exposição sobre analfabetismo funcional é de extrema relevância para a pesquisa a qual queremos realizar na medida em que é fundamental para que possamos entender o que é letramento, conceito que acompanha e permeia nossa investigação. Na verdade, foram as reflexões acerca da habilidade, ou melhor, da falta de habilidade de alguns alunos em lidar com a língua escrita em séries já avançadas de escolaridade que motivaram todo este trabalho investigativo.

Foi a partir da década de 80 que os estudos sobre a língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística, ou seja, é muito mais do que a simples apropriação de um código (Colello, 2006). Nos anos seguintes, o interesse pelo estudo da língua escrita se manteve, contribuindo para a compreensão de sua dimensão sócio-cultural e de seu aprendizado e, ao mesmo tempo, rompendo com a separação que põe, de um lado, aquele que aprende – o aluno – e de outro aquele que é responsável por ensinar - o professor. Assim, a sala de aula deixou de ser vista como o único espaço de aprendizagem. Foi nesse panorama teórico-conceitual que despontaram os estudos acerca do letramento, tendo sido este termo usado com sentidos um pouco diferentes nos meios acadêmicos (ibdem), e recentemente introduzido na língua portuguesa, tanto que podemos apontar que, em estudos linguísticos, ao que tudo indica, a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de [Mary Kato](#): *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. A palavra não é definida pela autora e, depois dessa referência, é usada várias vezes no livro (Soares, 1998; Colello, 2006).

Conforme a definição de Soares, letramento é “estado ou condição de quem *não* só sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive” (Soares, 1999, p.3 – grifos da autora). Ainda segundo a autora, neste conceito esta implícita “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1998, p.17).

Foi justamente esse aspecto da escrita que nos chamou a atenção. Em outras palavras, o seu caráter segregador, uma vez que excluído do grupo que consegue fazer uso hábil e eficiente da capacidade de escrita, o sujeito sofrerá consequências em todos esses campos, trazendo para sua vida, inclusive e principalmente, o risco da marginalidade na sociedade em que vive.

Em consonância com os estudos no campo da Sociolinguística, ressaltamos que o desejo de não somente propor, mas também defender um ensino de língua que vise a desenvolver no aluno um conjunto de habilidades e comportamentos de escrita que lhe permitam fazer um uso maior e mais eficiente da mesma (Bagno, Stubbs & Gagné, 2002), levando-o a atingir um grau cada vez mais alto de letramento, tem sido esta uma das maiores motivações e, porque não dizer, inspirações para todo esse trabalho.

Soares (1998) afirma que a palavra *letramento* encontra-se no mesmo campo semântico de palavras como *alfabetização*, *alfabetizar*, *alfabetizado*, *analfabetismo*, *analfabeto*, *letrado*, *iletrado* e *alfabetismo*. Acreditamos que esses conceitos sejam importantes para uma melhor compreensão do que é letramento, inclusive já discorremos sobre alguns deles nesta mesma seção. Talvez cause certa estranheza o termo alfabetismo, assim como alfabeto em uma expressão como “tornar alfabeto”. No entanto, chamamos a atenção para a existência em nossa língua das palavras negativas – analfabetismo e analfabeto – que seriam as palavras em questão acrescidas do prefixo de negação a(n). Assim, analfabetismo é o mesmo que “não alfabetismo”, assim como analfabeto seria o “não alfabeto” (Soares, 1998). Isto equivale a dizer que alfabeto (empregado neste sentido) e alfabetismo são os antônimos positivos de analfabeto e analfabetismo, respectivamente.

Ainda segundo a autora, conhecemos as palavras *letrado* - versado em letras, erudito - e *iletrado*, aquele que não tem conhecimentos literários. Nesse contexto, uma pessoa letrada seria uma pessoa erudita, experimentada em literatura e línguas, ao passo que por iletrada entenderíamos uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; analfabeta, ou quase analfabeta. Entretanto, esses sentidos não estão relacionados à palavra letramento. Soares (1998) propõe uma reflexão acerca do motivo do surgimento desta terminologia, e aponta para a necessidade de se criar uma nova palavra para nomear um igualmente novo fato surgido. Um novo nome para um novo fenômeno que, se

existia antes, não nos dávamos conta dele, já que não levávamos em consideração o aluno no social. Na verdade, a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, definida pelos dicionários como "a condição de ser letrado", considerando o sentido que a palavra letrado (*literate*) tem em inglês, diferente de seu sentido em português. Dessa forma, *literate* é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Há, assim, uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. A pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada e a que passa a fazer uso da leitura e da escrita e a envolver-se em suas práticas sociais torna-se letrada. Ser letrado é diferente de saber ou não ler e escrever, de ser alfabeto ou analfabeto. O indivíduo letrado é também diferente daquele que, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita e não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 1998). Ou seja, a pessoa pode ser *alfabetizada*, mas isto não quer necessariamente dizer que ela seja *letrada*. Assim como no referido trabalho de Soares, este será o sentido com o qual empregaremos o adjetivo letrado, bem como seu feminino, letrada, ao longo deste texto: “serão usados para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (Soares, 1998). Os adjetivos iletrado/iletrada serão empregados como seus antônimos.

É importante ressaltarmos também que quando a pessoa muda sua condição de alfabetizado para letrado, tal mudança traz consequências para a sua vida, nos âmbitos social, cultural, cognitivo e linguístico (Soares, 1998). Segundo a autora, do ponto de vista social, passar à condição de letrado, ainda que não acarrete uma mudança de nível social, faz com que o sujeito passe a se relacionar com a sociedade de outra maneira: na medida em que se insere na cultura, sua relação com os outros muda. No aspecto cognitivo, acredita-se que a pessoa letrada passe a pensar diferente da iletrada. No tocante ao campo linguístico, pesquisas indicam que o indivíduo letrado fala de modo diferente do analfabeto ou do iletrado, mostrando a mudança no uso da língua oral, das estruturas linguísticas e do vocabulário como consequência do convívio com a língua escrita (ibidem).

Desse modo, parece que chegamos a uma definição satisfatória do que é letramento. Além, claro, do resultado da ação de tornar-se letrado, letramento é a

condição que um indivíduo ou grupo social adquire como consequência de ter-se apropriado da escrita, bem como de suas práticas sociais, o que é diferente de saber ler e escrever (Soares, 1998).

3.2.

Dados e comentários sobre o desempenho escolar dos alunos brasileiros

“O Brasil lê mal” – esta frase impactante foi escrita por Cláudio de Moura Castro (2002), um dos maiores especialistas brasileiros na área educacional. O autor justificou sua afirmativa baseado, inicialmente, em e-mails que recebera de alguns médicos, os quais se insurgiam contra uma outra afirmativa sua publicada anteriormente. Na ocasião em questão, o autor afirmou que “os cursos E no Provão poderiam trazer grandes benefícios aos alunos”. Através desses e-mails, os médicos protestavam contra essa afirmação, alegando que não seria bom “ser tratado por um médico formado em escola E”. A esse protesto, Castro (2002) replicou que em seu artigo “excluía taxativamente a medicina, ao dizer: ‘Na área médica ou em outras em que há questões de segurança envolvidas, que se exijam mínimos invioláveis.’” Isto posto, ele encerra o parágrafo inicial do artigo que tem por título a primeira frase deste capítulo concluindo que “se até na carreira mais elitizada de todas parece haver uma patologia no ato de ler, imagine-se no resto.”

Já é sabido que nossa pesquisa não trata de médicos, nem tampouco da habilidade leitora ou do grau de letramento desta classe profissional, mas sim de nossos alunos do ensino médio. No entanto, acreditamos na relevância de recriarmos o cenário do artigo que nos causou tamanho impacto e nos levou a uma reflexão profunda sobre a habilidade da compreensão de escrita² dos brasileiros. Além disso, podemos colocar também que os alunos que hoje cursam o ensino médio estão prestes a entrar no mercado de trabalho ou a abraçar uma carreira, e por que não a Medicina? Nesse contexto, a “patologia no ato de ler”, presente na carreira “mais elitizada” a que se refere o autor, não poderia ser um resquício de

² Neste trabalho, a leitura é relevante enquanto compreensão da escrita.

uma dificuldade que acompanha o indivíduo ao longo de várias séries de sua escolarização, ou seja, aquelas que antecedem o seu ingresso na faculdade/universidade?

De qualquer forma, para justificar o título de seu texto, o autor fundamenta-se ainda em dados concretos. Segundo ele, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) recorreu ao que ele chama de “clínica de luxo”, para diagnosticar o baixo desempenho dos brasileiros quando o assunto é leitura, fato esse que ele classifica como uma “enfermidade”: o Pisa (*Programme for International Student Assessment*, em inglês). Trata-se de um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos quinze anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. A escolha dos alunos é realizada por meio eletrônico, de forma aleatória, sendo sorteados vinte e cinco alunos de cada uma das escolas selecionadas para participar da avaliação. Internacionalmente, é a [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico \(OCDE\)](#) que desenvolve e coordena esse programa, mas cada país participante conta com uma coordenação nacional, que no Brasil é realizada pelo Inep. As avaliações consistem de cadernos de prova e questionários, e acontecem a cada três anos, enfatizando três áreas de maneira distinta – já que o foco recai principalmente sobre uma destas em cada edição: Leitura, Matemática e Ciências. Alguns elementos avaliados pelo programa, como o domínio de conhecimentos científicos básicos, fazem parte do currículo das escolas, porém o objetivo principal é ir além desse conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras. No caso da leitura, os organizadores buscaram pesquisar para descobrir quais conhecimentos linguísticos seriam necessários para que esses jovens operassem com sucesso não só nas empresas, mas também em suas vidas, dentro do contexto de uma sociedade moderna. Em outras palavras, procuraram migrar da escola para a prática, mostrando a competência em leitura que usamos no mundo real.

O Brasil, assim como outros países, acaba prejudicado na avaliação, por ter um grande número de alunos com defasagem idade-série, já que, como foi

dito, o teste toma alunos de quinze anos, independente da série em que estejam (Castro, 2002). Considerando o ano da publicação (2002), certamente foi tomado como base o ano 2000, quando o foco recaiu justamente sobre a leitura. Naquele ano, os resultados do teste mostraram que os alunos brasileiros são capazes de decifrar o texto, tendo sobre ele uma ideia geral. Nada mais. Castro (2002) argumenta que é fácil pressupor que a realidade das escolas públicas, que o autor considera “ainda esmagadas por problemas angustiantes no seu funcionamento básico” seja responsável por esses resultados. Entretanto, é importante destacarmos que “escolas de elite”, ou melhor, alunos provenientes dessas escolas, também foram avaliados, e o resultado foi trágico. Apenas 1% desses alunos é capaz de compreender perfeitamente um texto escrito, em comparação com a taxa de outros países, como Coréia e Estados Unidos, com 6% e 13%, respectivamente.

Assim, o autor comenta que essa incapacidade pode não estar relacionada à pobreza, mas ao que ele chama de “erro sistêmico”. Estaríamos, segundo ele, ensinando sistematicamente errado, pois haveria uma estratégia equivocada no ensino da leitura que, uma vez repensada, beneficiaria – e muito – a educação e a sociedade, inclusive com a possibilidade de atingirmos um outro nível de desenvolvimento, a custo muito baixo.

No caso da educação pública, seria possível refletir sobre o que o autor coloca, ou seja, os tais “problemas angustiantes no seu funcionamento básico”, sobre os quais ele não discorre, mas que poderíamos facilmente supor quais são. Basta-nos, para tanto, abrir um jornal. O pouco investimento na educação, que resulta em baixos salários, salas superlotadas, condições precárias de trabalho, que obrigam o profissional e se desgastar ainda mais, falta de material, problemas para controlar a disciplina na escola, falta de apoio da família e falta de incentivo aos profissionais para que invistam na formação continuada e a falta de prestígio da profissão docente são apenas alguns exemplos que podemos citar. Contudo, nosso objetivo na presente investigação não é o de nos determos nessas discussões político-econômicas, mas usá-las como pano de fundo para o estudo que vamos desenvolver, com participantes socio-historicamente localizados. Ressaltamos ainda que tampouco seja a nossa proposta atacar a escola pública. Queremos aqui nos debruçar sobre a escrita no meio colegial. É a produção escrita dos alunos no Ensino Médio a nossa preocupação principal. Para tanto, julgamos necessário

mostrar um pouco do ambiente onde essa produção se dá, e ainda o que ocorre no caminho que estes alunos percorrem até que cheguem a esse nível de escolaridade.

Uma outra iniciativa do Inep no sentido de conhecer mais profundamente o sistema educacional brasileiro é o Saeb³. As avaliações do Saeb produzem informações por meio de exame bienal de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Em fevereiro de 2007, o Inep publicou um estudo intitulado *SAEB - 2005 – Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*, no qual buscou avaliar a capacidade de leitura dos alunos nos últimos dez anos⁴. Segundo os dados deste documento, em Língua Portuguesa os alunos da 8ª série/9º ano tiveram uma média de 232 pontos na avaliação, quando o mínimo aceitável seria de 300 pontos. No ensino médio, a média foi de 271 pontos, sendo que de 2003 para 2005 houve uma queda de 266.7 pontos para 257.6.

Em 2008, um estudo da UNESCO intitulado “Uma visão dentro das escolas primárias”, realizado em 11 países em desenvolvimento, mostra que o Brasil está entre os 5 (cinco) países que mais usam “métodos mecânicos” de ensino, devido ao uso excessivo da lousa, em detrimento de aulas mais focadas na capacidade de compreensão. Neste *ranking*, ficamos atrás apenas do Paraguai e de três países asiáticos. Outros dados estatísticos levantados pela pesquisa indicam que no Brasil 40% dos alunos em séries iniciais, na maioria das vezes, têm aulas em que copiam conteúdos; 20% aprendem recitando tabelas e fórmulas; 10% aprendem repetindo frases; 25% dos alunos das zonas urbanas estudam em prédios em más condições (nas zonas rurais este índice pode chegar a 50%); 10% frequentam escolas que carecem de água potável; 38% estão matriculados em escolas sem biblioteca e 87% em escolas sem computadores conectados a Internet⁵. Acreditamos firmemente que cabe aqui uma reflexão. Todas essas adversidades, somadas talvez a outras que possam ter sido deixadas de fora desse

³ Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame. Fonte: <http://www.inep.gov.br>

⁴ Vale lembrar que os exames de proficiência do Saeb são bienais. Sendo assim, foram aplicados nos anos de 1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005. Fonte: <http://www.inep.gov.br>

⁵ No último ano, entretanto, este fato parece estar mudando, com a iniciativa do governo de aumentar os recursos tecnológicos nas escolas.

relatório da Unesco, certamente afetam o aprendizado dos estudantes. Mas não seria importante destacar também o impacto de tudo isso sobre os professores? É impossível negar que todos esses aspectos negativos não sirvam de fator desmotivador. Segundo os dados do próprio estudo, é possível deduzirmos que muitas vezes os professores usam “métodos primários e pouco diversificados”, tais como o uso do quadro, porque é somente com isso que contam. Ainda assim, não é difícil encontrar professores que testemunhem que eles precisam levar o giz (ou marcadores, no caso dos quadros brancos) para que possam, pelo menos, utilizar o quadro.

De fato, a escola de hoje é apontada como uma instituição defasada em relação à sociedade moderna por diversos especialistas em Educação e áreas afins, bem como por diferentes setores da sociedade e da mídia. A escola é caracterizada como uma instituição que se mantém fossilizada em meio a um mundo que não para de mudar, visto que “muda a sociedade e somente mais tarde muda a educação” (Libâneo, 2003a, p.43).

Sendo assim, procuramos ilustrar nessa seção um pequeno panorama do sistema educacional no Brasil através de dados estatísticos acerca das condições físicas das escolas e do desempenho dos alunos brasileiros em avaliações aplicadas neste ambiente.

A esta altura, cumpre ressaltar que esta avaliação, assim como muitas outras que se propõem a algum tipo de diagnose em língua portuguesa, privilegia apenas um aspecto: a leitura. A escrita é deixada de fora desses exames e não tem sido avaliada nesses contextos. Tal fato é, no mínimo, interessante, e gera reflexões e questionamentos acerca das razões pelas quais a escrita é excluída desses tipos de avaliação. Por um lado, consideramos a dificuldade de correção e avaliação de textos, tarefa que além de muito mais trabalhosa requer mais tempo, o que nem sempre é viabilizado. Vale lembrar que as provas que avaliam a leitura são do tipo “múltipla escolha”. Nesse contexto, a correção de avaliações escritas traria muito mais problemas, já que existe nos meios escolares a crença de que “qualquer um” pode corrigir questões objetivas. O mesmo não se poderia dizer de questões subjetivas ou de produções de texto. Por outro, pode-se argumentar ainda que pode haver questões políticas envolvidas nesse assunto. Ora, se os resultados referentes às avaliações de leitura, obtidos através de provas objetivas, não são

muito otimistas, atividades que envolvessem uma efetiva produção da parte dos alunos não seriam menos pessimistas.

No entanto, ventos de mudança parecem começar a soprar. Um projeto proposto por um grupo de pesquisadores do Departamento de Letras da PUC-Rio e aprovado em Edital pela FAPERJ, intitulado *Escrita e inclusão social: análise de corpus e a metáfora gramatical no ensino médio*, visa avaliar a produção escrita de aproximadamente quinhentos alunos do referido segmento de ensino. O objetivo geral deste projeto é entender melhor as relações entre gramática e discurso em língua portuguesa, através do estudo da metáfora gramatical, possibilitando uma contribuição significativa para incluir o aluno no universo da escrita, tarefa essencial para a própria inclusão social dos cidadãos (Proposta do Projeto FAPERJ, 2008).

3.3.

Escrita na escola

A LA, por mais de 50 anos, tem voltado o seu olhar para a maneira como as pessoas escrevem (Grabe & Kaplan, 1996; Hyland, 2002). Tal investigação tem grande importância nessa área, sendo até hoje um de seus tópicos centrais e objeto de intensa atividade de pesquisa, inclusive no âmbito brasileiro, conforme aponta Moita Lopes (1999, p.424).

Neste item, queremos discutir aspectos referentes à escrita que se mostram relevantes na pesquisa que nos propomos a realizar, discorrendo a respeito de propostas relacionadas tanto à escrita quanto à sua investigação. Uma dessas propostas, defendida por Widdowson (1973), aponta para a existência de dois tipos de investigação: a intratextual e a extratextual, que o autor relaciona à diferença entre cotexto e contexto, respectivamente. Assim, a análise intratextual está voltada para a identificação do modo pelo qual as frases se organizam no texto para formar um discurso maior, enfocando as estruturas linguísticas, da mesma forma que o enfoque do cotexto recai sobre as formas empregadas textualmente. Já na análise extratextual, este recairia sobre a verificação de como as frases desempenham suas funções discursivas, da mesma maneira que o

contexto relaciona a forma e a situação. Apesar de afirmar que o conhecimento gerado pela investigação de base intratextual é importante para o aprendiz de uma língua, o autor defende também a relevância da análise extratextual.

Uma outra abordagem para o estudo da escrita é aquela que leva em conta o aspecto composicional (Grabe & Kaplan, 1996). Segundo essa teoria, teríamos como produto final a escrita com composição ou sem composição. A escrita sem composição seria aquela na qual o escritor pode utilizar palavras soltas e isoladas, sem se preocupar com combinações estruturais. Uma lista de compras ou o preenchimento de um formulário podem ser considerados exemplos de escrita sem composição.

Por outro lado, a escrita com composição pode ser compreendida como aquela que envolve a combinação de unidades frasais estruturais de maneira coesa e coerente, formando uma estrutura maior. Esse grupo poderia ser dividido em dois subgrupos, de acordo com o conhecimento que é construído ou veiculado na escrita. No primeiro caso, ou seja, quando o conhecimento é construído na escrita, a partir de interpretações, recortes e justaposições a outros conhecimentos, gerando um novo produto, o modelo de processamento da escrita envolve transformação de conhecimento (*knowledge transforming model*). No entanto, se verificamos que o escritor apenas relata o que já é conhecido, isto é, veicula uma informação, o modelo que está sendo usado envolve transmissão do conhecimento (*knowledge telling model*) (Bereiter & Scardamalia, 1987). Estas duas concepções de escrita, de Grabe & Kaplan (1996) e de Bereiter & Scardamalia (1987), estão relacionadas na figura a seguir:

	Grabe & Kaplan	Bereiter & Scardamalia
Escrita	Sem composição	
	Com composição	Transmissão do conhecimento
		Transformação do conhecimento

Tabela 1: A natureza da escrita (Grabe & Kaplan, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1987)

A abordagem textual (Hyland, 2002) é assim chamada porque diz respeito ao estudo da escrita a partir de seu produto final: os textos, com especial interesse

nos recursos linguísticos e retóricos utilizados pelo escritor. Essa abordagem aponta para duas perspectivas. Uma delas privilegia os elementos linguísticos encontrados na escrita. A análise, nesse caso, focaliza a forma do texto e a quantidade de traços linguísticos considerados importantes, por exemplo, para a escrita acadêmica bem-sucedida, dentre os quais o próprio Hyland cita como exemplo o emprego de orações relativas e de construções na voz passiva. Nesse caso, os textos são vistos como objetos autônomos. Uma crítica frequente da qual essa perspectiva é alvo é que a melhora quanto aos aspectos formais da língua não comprova necessariamente uma melhora na escrita, uma vez que a aplicação desses conhecimentos para propósitos e contextos específicos também está implicada nesse processo (Hyland, 2002). É inegável que a atividade da escrita envolve outros fatores além da acuidade gramatical. Entretanto, é da mesma forma impossível negar que esta se constitua em um dos elementos de um texto bem escrito. Tradicionalmente, supomos que todos os textos considerados bem escritos terão como base fundamental estruturas gramaticais utilizadas de forma correta (Viana, 2008), mas elas não são suficientes para constituírem um texto, já que este é determinado e influenciado pelos elementos do contexto (Halliday, 1994).

Ainda dentro da abordagem textual à escrita há uma segunda perspectiva, que considera o produto final como discurso e tem como foco identificar funções retóricas, visando a verificar como certos padrões linguísticos podem ser utilizados na confecção de um texto que esteja em consonância com seus objetivos. Hyland afirma ainda que esse tipo de abordagem possibilita três tipos de pesquisa, conforme mostrado na figura a seguir.

Investigação Textual		
Descritiva	Análítica	Crítica

Tabela 2: Tipos de investigação textual (Hyland, 2002 - adaptação)

A investigação do tipo descritiva, como o próprio nome pode supor, está voltada para a descrição das características observáveis do texto. Por outro lado, a explicação do motivo pelo qual certas formas ocorrem em determinados textos é o foco da investigação analítica. Por fim, o terceiro tipo busca mostrar, de forma crítica, o porquê da utilização de certos traços nos textos. É importante ressaltarmos, ainda segundo o autor, a relevância dos três tipos de investigação textual, sobretudo devido ao seu caráter revelador, podendo nos fornecer dados

acerca do que é típico de um gênero, do que torna um texto bem sucedido e de como reconhecer as características textuais como intencionais, situadas ou genéricas (Hyland, 2002, p.151-152).

A segunda abordagem à escrita tem como foco os processos que ocorrem ao escrevermos um texto, ou melhor, o que faz o escritor quando dele é solicitada a produção de um texto. Essa abordagem subdivide-se em outras três perspectivas.

A perspectiva expressiva vê a escrita como um ato criativo, no qual o processo de escritura é tão importante quanto o produto final da atividade da escrita - o texto (ibidem, p.23) - contemplando a criatividade pessoal de cada escritor e baseando-se fortemente no aprendiz.

Sob a égide da perspectiva cognitivista, a escrita é vista principalmente como uma atividade de solução de problemas. Por ser baseada em estudos de caso que investigam amostras pequenas da população, esta perspectiva não apresenta possibilidade de generalização e, neste sentido, aproxima-se da psicologia cognitiva (Nunan, 1992 apud Viana, 2008). O objetivo, neste tipo de análise, é revelar os processos mentais implicados na atividade da escrita. Os processos cognitivos realizados ao se escrever podem ser relacionados à diferença entre os modelos de transmissão e transformação do conhecimento, anteriormente mencionados (cf. Bereiter & Scardamalia, 1987), e acredita-se que os processos mentais empregados na produção da escrita variam de acordo com o tipo de escrita (Hyland, 2002).

Ainda dentro da abordagem processual à escrita, destaca-se a perspectiva situacional, que recebe esse nome por considerar os elementos do contexto durante o percurso do ato da escrita e o impacto que estes têm sobre os escritores. Certamente por essa razão, os estudos realizados nesse campo são em sua maioria de base etnográfica, visando a conhecer de maneira mais profunda os contextos nos quais a escrita ocorre e as experiências de cada escritor. Esta visão situacional vê a escrita como um ato social, na medida em que esta é fortemente influenciada não só pelas atitudes pessoais de cada indivíduo, como também pelas experiências sociais do escritor e pelo impacto de contextos institucionais e políticos nos quais ela se desenvolve (Hyland, 2002, p.30). Nesse sentido, está relacionada à ideia de escrita com composição (cf. Grabe & Kaplan, 1996).

Finalmente, a terceira abordagem diferencia-se das demais por estar voltada para o papel dos leitores durante a atividade da escrita. Em outras

palavras, são consideradas as formas utilizadas pelos escritores para aproximarem-se dos leitores, os quais devem ser atraídos, influenciados e até mesmo persuadidos por um texto que proponha uma visão de mundo similar à sua e um compartilhamento, dentro de um determinado contexto, de significados, que não são transmitidos da mente do escritor para a do leitor, mas que são construídos a partir da relação ente eles (ibidem, p. 34).

Dentro desta abordagem, a primeira perspectiva aponta para a interação social entre leitores e escritores, somando à escrita a função de comunicação. Para poder dirigir-se aos leitores com maior eficácia, o escritor adapta seu texto a partir das expectativas, sobretudo culturais, desse público. Sendo assim, o conhecimento que se tem sobre o mesmo é fundamental e, dessa forma, o texto passa e reflete o que o leitor já antecipa dele, constituindo um modelo de escrita como comunicação (cf. Bakhtin, 1997).

A segunda perspectiva ressalta o aspecto social do ato da escrita: enquanto a primeira perspectiva dentro da abordagem que enfoca o papel dos leitores parte do indivíduo, esta parte do social. Nesta perspectiva de construção social, o escritor é visto como membro de uma comunidade. Esta corrente defende que a escrita é um ato social por natureza e, por isso, sua análise deve englobar toda a comunidade da qual reflete as convenções socialmente acordadas pelo grupo.

Por fim, a terceira e última perspectiva da abordagem à escrita que privilegia os leitores é aquela que trata de questões de poder e ideologia. Diferentemente das outras duas perspectivas, que lidavam com questões sociais de maneira mais ampla e genérica, esta sustenta que as características mais importantes de uma sociedade são os princípios ideológicos e as relações de poder, que se refletem, explícita ou implicitamente, na escrita. Nesse contexto, importantes posicionamentos ideológicos podem ser revelados através do estudo do texto. Contudo, vale ressaltar que os achados nesse campo nem sempre são aceitos de forma passiva por toda a comunidade científica, visto que as descobertas são feitas de forma particular, o que acarreta discordâncias acerca das interpretações sociais.

Em um estudo que privilegie o aluno no social, é mister compreender os aspectos culturais envolvidos na construção do conhecimento, entre outras coisas, influenciando os textos produzidos pelos indivíduos inseridos nessa cultura. Nesta pesquisa, levaremos em consideração e vamos “tentar entender as diferenças

sócio-históricas e culturais que subjazem às diferenças linguísticas e organizacionais” (Oliveira, 2006, p. 73) presentes na escrita. Assim, escrever

É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... (Soares, 1998, p.48-49)

No Brasil, há ainda muitos brasileiros que “não têm acesso ao mundo da escrita” (Oliveira, 2006, p. 79). Além disso, há aqueles que passaram pela escola, ou lá se encontram, e ainda escrevem com muita dificuldade (cf. Capítulo 3). Em consonância com os estudos de Oliveira (2006), acreditamos que um obstáculo ao domínio da escrita seja o fato de que, em língua portuguesa, existe uma distância entre a língua oral e a língua escrita. Esta tendência em evitar a oralidade torna a escrita ainda mais inacessível. Assim, para alcançar o domínio da escrita não basta somente aplicar certas convenções da modalidade oral da língua. É preciso, em primeiro lugar, distinguir as convenções entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua, para em seguida adequá-las ao propósito de comunicação e à situação comunicativa em que se dará a produção do texto escrito (Oliveira, 2006, p. 79).

Dessa forma, a ligação entre língua e cultura não pode ser ignorada, entendendo os membros de uma sociedade não só como portadores, mas também como agentes de cultura (Oliveira, 2006, p. 89). Ao longo da história, alguns temas têm influenciado nossa forma de ver o mundo (Halliday, 1992 apud Oliveira, 2006). Para Oliveira (2006), a identidade tem sido o tema central dos primeiros anos do século XXI. Nesse contexto, estudo da escrita pode contribuir para a diferenciação e afirmação de identidades culturais.

3.4.

Resumo

Este capítulo buscou apresentar uma definição de letramento em oposição ao conceito de analfabetismo funcional (Soares, 1998). Argumentou-se que o

indivíduo alfabetizado foi entendido durante muito tempo como aquele que sabe ler e escrever, no sentido de decifrar o código da língua (Colello, 2006). Porém, com a superação do analfabetismo em massa e com a complexidade crescente de nossas sociedades, veio a necessidade de ampliação do sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 1998). Foi nesse contexto de grandes transformações, inclusive sociais e culturais, que surgiu o termo letramento, em resposta a uma demanda da sociedade contemporânea.

Em um segundo momento, foram apresentados dados concretos acerca do desempenho escolar de estudantes brasileiros, enfocando as habilidades com a língua materna, sempre relacionados ao conceito de letramento.

Finalmente, discorreremos a respeito de abordagens à escrita e o papel social da mesma, enquanto um agente de transformação e inserção cultural.