



Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Como alfabetizar letrando? Como desenvolver o letramento dos alunos sem deixar de dar atenção ao processo de alfabetização? Que letramentos fomentar? Quais gêneros de discurso trabalhar, quando e como? Quanto da exclusão escolar e social se deve aos insucessos na alfabetização e no desenvolvimento dos letramentos?

Para além de nossa experiência em sala de aula, para além da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares diante das propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, urge que a escola reveja suas práticas de letramento, pois os resultados da universalização do ensino ainda são elitizados e de todo insuficientes para a grande maioria da população.

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta:

- os letramentos multissemióticos;
- os letramentos críticos e protagonistas;
- os letramentos múltiplos.



Roxane Rojo

LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, escola e inclusão social




parábola

Capa e Projeto Gráfico: ANDRÉIA CUSTÓDIO
Revisão: ACIR MARIO KARWOSKI
Foto da capa: © JAY SIMMON - BANCO DE IMAGENS - STOCK.XCHNG
Foto contracapa: © ALFONSO DIAS - BANCO DE IMAGENS - STOCK.XCHNG

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

R645I
Rojo, Roxane
Letramentos múltiplos, escola e inclusão social / Roxane Rojo. - São Paulo
: Parábola Editorial, 2009.
128p. : il. - (Estratégias de ensino ; 13)
Apêndice

inclui bibliografia
ISBN 978-85-88456-98-3

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Educação - Aspectos sociais. 4. Educa-
ção inclusiva. I. Título. II. Série.
09-1918 CDD: 372.4
CDU 372.4

Direitos reservados à
Parábola Editorial
Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga
04270-000 São Paulo, SP
pabx: [11] 5061-9262 | 5061-8075 | fax: [11] 2589-9263
home page: www.parabolaeditorial.com.br
e-mail: parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reprodu-
zida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou
mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema
ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-88456-98-3

1ª edição - 5ª reimpressão: abril de 2016.

© do texto: Roxane Rojo, 2009

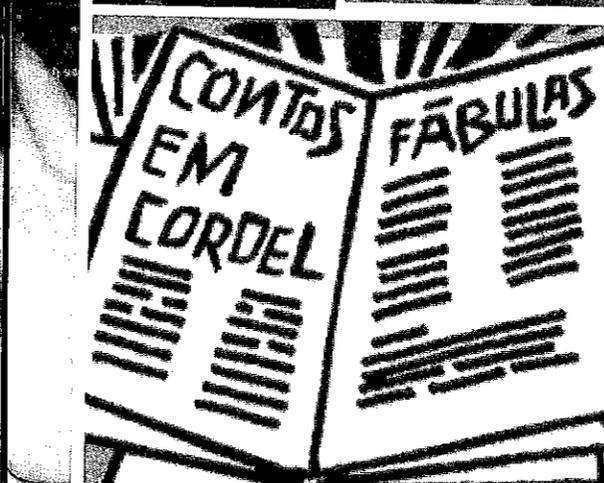
© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, junho de 2009

SUMÁRIO

Prólogo	7	
CAPÍTULO 1		13
O insucesso escolar no Brasil do século XX — Um processo de exclusão social		
CAPÍTULO 2		27
Letramento escolar, resultados e problemas — O insucesso escolar no Brasil do século XXI		
CAPÍTULO 3		41
Letramentos da população brasileira — Alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo e letramento(s)		
CAPÍTULO 4		59
Alfabetização — O domínio das relações entre os sons da fala e as letras da escrita		
CAPÍTULO 5		73
Alfabetismo(s) — Desenvolvimento de competências de leitura e escrita		
CAPÍTULO 6		95
Letramento(s) — Práticas de letramento em diferentes contextos		
Referências bibliográficas	122	
Anexo	125	

LETRAMENTO(S)

Práticas de letramento em diferentes contextos



FONTES das Imagens: http://www.nysut.org/images/content/voice_080421_early_literacy14.jpg, <http://www.sfsh.org.pk/Women%20Literacy.htm>, <http://www.cloudbase.co.nz/2008/02/25/graffiti-wallpaper-set-for-iphone-ipod-touch/>, <http://diariodonordeste.globo.com/Imagem.asp?Imagem=309060>, <http://mandamarie.files.wordpress.com/2008/01/dscn0257.jpg>, <http://www.pembrokepublishers.com/books/48a5a173044ee.jpg>, acesso em 20/01/2009.

Neste capítulo, o leitor poderá detalhar mais e refletir sobre os conceitos de letramento, em sua versão forte e fraca, na perspectiva autônoma e ideológica, e de letramentos (múltiplos, multissemióticos, críticos). Poderá também rever algumas crenças e (pré-)conceitos a respeito dos letramentos locais, globais, escolares e valorizados, desenvolvendo uma atitude de investigação e estudo das práticas de letramento globais e locais nas quais as pessoas estão envolvidas. Isso poderá despertar o interesse em viabilizar o diálogo entre os letramentos já apropriados pelos alunos com os letramentos privilegiados pela escola e os do patrimônio cultural valorizado.

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 1998: 72).

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), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995: 20).

Nossa personagem, professora Dora, entra na sala de aula, faz a chamada e em seguida pede a Tadeu que abra o livro na página 27 e leia o texto em voz alta — práticas de letramento.

Josias, 22 anos, vestido com uma calça caqui esfarrapada e uma camiseta regata branca cheia de buracos, aproxima-se de meu carro parado no sinal e pendura no espelho um saquinho de balas de hortelã em que há grampeado um bilhete com os seguintes dizeres: "Sou pai de família e estou desempregado. Vendo balas para sustentar meus filhos. Compre um saquinho. Somente R\$ 2,00". Leio o bilhete e compro as balas — práticas de letramento.

Suzana está sem dinheiro vivo na carteira e precisa comprar remédios. De duas uma: ou vai ao caixa automático e segue as instruções na tela, digitando códigos alfanuméricos para retirar dinheiro vivo, ou vai diretamente à farmácia e usa o cartão de crédito ou de débito, também seguindo as instruções da tela no terminal e digitando códigos alfanuméricos, para realizar a compra sem precisar do dinheiro — práticas de letramento.

"Tocador de atabaque num terreiro de umbanda em Vila Medeiros, na zona norte de São Paulo, Renato Dias ficou intrigado, certa noite, com as frases balbuciadas, em aparente transe, por um guia espiritual. Disseram-lhe que talvez fosse uma língua indígena. Uma das entidades da umbanda é o caboclo, que representa o índio brasileiro. Independentemente de quaisquer convicções religiosas, aquela cena acabou se mate-

rializando no primeiro CD de *rap* com as letras em tupi de que se tem notícia. 'Fiquei interessado na sonoridade daquelas palavras', diz Renato, que se prepara para lançar, neste mês, as músicas de 'Kaumoda', que, em tupi, significa uma entidade espiritual maligna. O projeto só foi possível graças a uma inusitada mistura de um terreiro de umbanda com o rigor acadêmico da Universidade de São Paulo"¹ — práticas de letramento.

Mas afinal que conceito é esse tão complexo e diversificado que recobre desde a leitura escolar em voz alta de um texto escrito até um CD de *rap* em tupi, assessorado por um professor da USP, passando pelo uso de meios eletrônicos e digitais?

Como diz Kleiman (1995: 15-16), "o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' (Kleiman, 1989a) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita"².

Usamos até aqui o conceito de *alfabetismo* para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais, 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.

Alfabetismo é um conceito bem mais antigo. Segundo Ribeiro (1997: 145),

o termo **alfabetismo funcional** foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de

¹ Retirado de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd081106.htm>, acesso em 16/02/2008.

² A autora ainda informa que o primeiro uso da palavra no Brasil, tradução literal do inglês de *literacy* — língua em que, aliás, recobre ao mesmo tempo os significados de alfabetização e de letramento —, foi de Mary Kato, em seu livro de 1986.

utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica...

Então, podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente, como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. Nada exclui, por exemplo, que Josias, no nosso segundo exemplo, nunca tenha frequentado a escola e seja analfabeto, tendo pedido para alguém escrever e imprimir os bilhetes. Ainda assim, ele recorre a práticas letradas em suas vendas, cobra e faz o troco.

Podemos também dizer que, nos textos e pesquisas da década de 1980 no Brasil, *alfabetismo* e *letramento* (assim, no singular) recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. Soares (2003 [1995]: 41), por exemplo, chega a afirmar que "o neologismo [letramento] parece desnecessário, já que a palavra vernácula *alfabetismo* [...] tem o mesmo sentido de *literacy*". Como se vê, os vários sentidos da palavra *literacy* em inglês (alfabetização, letramento, alfabetismo) têm um papel nessa aparente sinonímia.

No entanto, vale a pena insistir na distinção: o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *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 sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Isso ficou bastante mais claro para os estudiosos do letramento, a partir da obra divisora de águas de Street (1984), que inaugura os novos estudos do letramento (NEL/NLS) e que foi divulgada no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995). Nela, Street propunha uma divisão entre dois enfo-

ques do letramento nos estudos, para os quais ele escolheu as denominações de enfoque *autônomo* e enfoque *ideológico* do letramento³.

Segundo Street (1993: 5), o enfoque *autônomo* vê o letramento "em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca". Ou seja, o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (*níveis*). É o que, até aqui, denominamos *níveis de alfabetismo*. E é o que Bartlett (2003: 69) qualifica de o retrato da educação a partir do enfoque autônomo, no qual essas habilidades resultariam "no pensamento racional individual, no desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento social e na mobilidade econômica".

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque *ideológico* "vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" (Street, 1993: 7). O "significado do letramento" varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Outra distinção interessante, ligada à reflexão de Street (1984), é feita por Soares (1998), quando fala de uma versão *fraca* e de uma versão *forte* do conceito de letramento. Para ela, a versão *fraca* do conceito de letramento, que estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade. É uma visão adaptativa que está na raiz do conceito de *alfabetismo funcional* e de muitos reclamos indignados a respeito dos resultados dos exames e medições de competências e habilidades: como ser cidadão, funcionar em sociedade de maneira adequada, sem dominar as competências requeridas? O que faz a escola que não as desenvolve?

³ Para saber mais e cotejar duas posições distintas, cf. Kleiman (1995) e Soares (1998).

Já a versão *forte* do letramento, para Soares (1998), mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na *contra-hegemonia global* (Sousa Santos, 2005). Para tanto, leva em conta os *múltiplos letramentos*, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

Atividade 12

Enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento

- De acordo com a discussão feita sobre os enfoque do(s) letramento(s), preencha o quadro com as citações abaixo, avaliando em qual linha e coluna você colocaria cada uma das citações:

	ENFOQUE AUTÔNOMO	ENFOQUE IDEOLÓGICO
Versão fraca	"Embora um indivíduo possa ter a competência requerida para participar de quaisquer comunidades de texto ou de letramento, é preciso também admitir o fato de que qualquer sociedade está organizada e torno de um corpo de crenças, por vezes expressas numa forma textual, cujo acesso é uma fonte de poder e de prestígio. Numa sociedade burocrática, as questões legais, religiosas, políticas, científicas e literárias constituem esse domínio privilegiado, e o acesso e participação nesses domínios define uma forma particular de letramento. É o tipo de letramento que concerne às instituições públicas, particu-	"Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação, de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes tex-

	larmente: instituições educacionais. Letramento, nessa perspectiva, é a competência requerida para a participação nesses domínios privilegiados" (Olson, 1994: 274, ênfase adicionada).	tos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações" (Brasil/SEF/MEC, 1998: 19, ênfase adicionada).
Versão forte	"Um conhecimento mais profundo da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender melhor o novo mundo da escrita, o que ele verdadeiramente é e o que os seres humanos funcionalmente letrados realmente são: seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita. Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana" (Ong, 1982: 93, ênfase adicionada).	"Letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam. Também podemos dizer que a definição de quais letramentos são válidos como formas de 'inclusão' reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis" (Buzato, 2007: 153-154, ênfase adicionada).

A citação 4, de Ong, foi qualificada como um enfoque autônomo em versão forte, pois atribui à escrita, de maneira autônoma, isto é, por ela mesma, mudanças na consciência, na cognição e na linguagem humana. Já a citação 1, de Olson, seria uma versão fraca do enfoque autônomo, pois já relativiza a autonomia da escrita e de suas relações com a distribuição do poder e a hierarquia social e com as instituições. Ainda assim, enfoca o letramento como uma competência adquirida para funcionar em determinadas instituições. A citação 3, retiradas dos PCN de ensino fundamental II (BRASIL/SEF/MEC, 1998), foi considerada uma versão fraca do enfoque ideológico, pois, embora fale em democratização social e cultural, ainda vê a escola com o papel

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos⁴, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Esta posição, como nota Street (2003: 77),

implica o reconhecimento dos **múltiplos letramentos**, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre "quais letramentos" são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (ênfase adicionada).

Nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentoS. Hamilton (2002: 4) chama os letramentos *dominantes* de "institucionalizados" e os distingue dos letramentos *locais* "vernaculares" (ou "autogerados"). Entretanto, não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Para a autora, os *letramentos dominantes* estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados *letramentos "vernaculares"* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas

⁴ Texto baseado em Rojo (2008a).

de adaptar os alunos, de dar-lhes "acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania", ou seja, para funcionar socialmente. Já a citação 2, de Buzato, corresponde a uma versão forte do enfoque ideológico, na medida em que reconhece que "a definição de quais letramentos são válidos como formas de 'inclusão' reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados" e considera estas atribuições de valor conflituosas imprevisíveis.

Atividade 13

Letramentos dominantes e marginalizados

1. Um exemplo de desprezo pelos letramentos locais e marginalizados é o que a escola (instituição oficial) vem dispensando ao *internetês* ou *bloguês*. É comum vermos professores e a mídia "reclamando" da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um "ataque à língua portuguesa". Veja, por exemplo, a posição da Prof^a Elenice a respeito, publicada no jornal santista *A Tribuna*, em 30/05/2005:

Para a professora Elenice Rodrigues Lorenz, de língua portuguesa, literatura e produção textual, o problema está na carência do domínio da língua materna. "As pessoas não leem, não procuram ampliar seu vocabulário, erram na regência e na concordância das frases e das palavras; têm dificuldade de conectar ideias e de interpretar textos". Para Elenice, portanto, a preocupação é "adotar" o internetês como único recurso escrito alternativo, exatamente por ser simplificado e pobre de regras gramaticais e linguísticas. [...] "Não há condições de tolerar o desrespeito ao idioma, principalmente dentro da sala de aula. Uma coisa é usar gírias e internetês na informalidade e com amigos. Outra é levar esses vícios para toda a comunicação", argumenta Elenice.

(Retirado de <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20050530.htm>, acesso em 21/02/2008, ênfase adicionada).

Como vemos, o internetês é classificado como *desrespeito ao idioma*, *vício*, um estilo de língua escrita *simplificado* e "pobre de regras gramaticais e linguísticas" (como se isso pudesse existir). Na verdade, o internetês é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula — bate-papo em *chats*, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como MSN e *blogs*.

2. Veja esses dois exemplos de internetês: um diálogo no MSN e um e-mail, enviados por jovens a amigos:

a) VC VEIN AKI EM KAZA CM KEM E KDO? TRAZ XOCOLATE E + CERVEJA? AXO Q NAUM TENHO + BLZ?

b) Daniel: koeh blz mlk ???

Pedro: blz e cntgu ???

Daniel: manerow, mas i aew cmu vai a vida ???

Pedro: tenho idu a praia e saído com ms amigos!

Daniel: lgl kra, valew!

3. Tente montar um glossário com as palavras do internetês e suas correspondentes da escrita padrão. Qual o principal mecanismo que opera no internetês, na sua opinião? Por quê? A que necessidades atende?
4. Considere palavras como VC, CM, Q, BLZ, MLK, CNTGU, MS, LGL, KRA⁵ e os símbolos ou "emotivos" como +, v6, d+, ;) ☺ etc. Lembrando a breve história da escrita que fizemos no capítulo 4, você considera essa escrita como mais próxima do alfabeto, do silabário ou do ideograma/pictograma? Justifique sua resposta.
5. Considerando as propriedades do internetês que analisou, você diria que:
- a) O internetês deve permanecer fora das salas de aula.

Você deve ter percebido que um dos principais mecanismos é o da abreviação na escrita de palavras, mas também se evita a acentuação, simula-se a língua oral em registro cotidiano e informal, usam-se linguagem e gírias de grupo, simulando uma conversa face a face. Atende-se a várias necessidades da "conversa" pela internet: escrever rapidamente em situação síncrona, isto é, quando duas pessoas fazem a mesma coisa — conversam — ao mesmo tempo, não deixar o interlocutor esperando, simplificar o uso do teclado, estabelecer contato mais íntimo e familiar, informal com o interlocutor, circunscrever uma identidade de grupo.

O internetês mescla recursos dos três, por vezes usando ideogramas ou mesmo pictogramas, por vezes funcionando como silabário, por vezes utilizando a escrita alfabética e também recursos de apreensão da língua oral antes reservados à transcrição fonética, como CNTGU, CMU, IDU. Portanto, exige, da parte de quem escreve, bastante análise linguística e consciência fonológica.

⁵ Para saber mais, ver o "glossário do MSN" em anexo no fim do livro; ver <http://www.revistaenfoque.com.br/index.php?edicao=56&materia=334>, acesso em 21/02/2008.

- b) O internetês deve ser estudado nas salas de aula de línguas, como um modo situado de funcionamento da linguagem.

Justifique sua resposta.

Os novos estudos do letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares, por diversas razões.

Em primeiro lugar, por causa de como se apresenta o mundo contemporâneo. Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, tvs digitais, entre outras) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos:

- a vertiginosa *intensificação* e a *diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (cf., por exemplo, Chartier, 1997; Beaudouin, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades;
- a *diminuição das distâncias espaciais* — tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital e analógica, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;
- a *diminuição das distâncias temporais* ou a *contração do tempo*, determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento;
- a *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico

trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito — é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses *textos multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Por outro lado, a escola — em especial, a pública — também mudou bastante, como vimos, nos últimos cinquenta anos no Brasil, mas não na mesma direção. Buscou-se — e atingiu-se, na década de 1990 — a universalização do acesso à educação pública no ensino fundamental e hoje se busca a mesma ampliação e universalização de acesso no ensino médio e superior, para melhor qualificação da mão de obra. Como também vimos, acesso não quer dizer permanência e nem qualidade de ensino. Ainda assim, a ampliação de acesso tem impactos visíveis nos letramentos escolares: o ingresso de alunado e de professorado das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o *rap* e o *funk*, por exemplo. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola, como apontam os trabalhos de Kleiman (1995, 1998), por exemplo.

Hamilton (2002: 8) vai apontar para o fato de que muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais: "Não contam como letramento 'verdadeiro'". Um exemplo é o internetês que abordamos na atividade 13, usado intensamente pelos jovens fora da escola e, nela, ignorado ou execrado como degradação da língua. Da mesma maneira, as redes sociais e informais que sustentam essas práticas letradas (por exemplo, as redes e comunidades virtuais de que jovens de todas as classes sociais participam) permanecem desconhecidas e apagadas nas escolas, quando não têm seu acesso proibido, como é o caso da proibição de acesso ao Orkut e ao MSN em muitas escolas e universidades conectadas.

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, ver-

naculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Por fim, nessas circunstâncias, o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo? Ou, como diz Hamilton (2002), como esboçar políticas de letramento ao longo da vida que realmente sustentem e desenvolvam os recursos, processos e metas que existem e são requeridos na vida cidadã contemporânea?

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*⁶;
- os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Moita-Lopes & Rojo, 2004)⁷;

⁶ Sousa Santos (2005: 74) aponta para a globalização ou coligação contra-hegemônica, que não se baseia no incremento e na proteção do local enraizado — embora não negue seu valor estratégico, designando-o como localização contra-hegemônica —, mas no que ele chama de as "iniciativas, organizações e movimentos integrantes do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade, com vocação transnacional", mas ancoradas em lutas locais concretas. Dentre elas, a escola. [...] "O global acontece localmente. É preciso fazer com que o local contra-hegemônico também aconteça globalmente" (p. 74).

⁷ Para ler o texto completo, você pode acessá-lo em http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espaco_Blog/Archive.html.

- os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada; como afirmam Moita Lopes & Rojo (2004: 37-38), é preciso levar em conta

o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são **contextualizados**. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer **escolhas éticas** entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença. (ênfase adicionada)

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente para atingir as três metas enunciadas acima. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Mas precisamos ainda, para isso, aprofundar um pouco mais o conceito de *letramentos múltiplos* ou *multiletramentos* e o de *letramentos críticos*.

O conceito de *letramentos múltiplos* é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisse-

mirose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. Por exemplo, um analfabeto habitante de zona rural que, todo dia, na hora do "angelus", às seis da tarde, senta-se em posição de reverência e "lê" a Bíblia, folheando lentamente e olhando atentamente, em atitude de prece, e o pastor da igreja pentecostal que lê a Bíblia na tv, entremeando a leitura de seu inflamado discurso, para persuadir os fiéis, ambos, de maneiras muito diferentes — inclusive em termos de alfabetismo — estão inseridos em práticas letradas da esfera religiosa.

Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?

Dois conceitos bakhtinianos podem auxiliar nossa reflexão: o conceito de *esfera de atividade ou de circulação de discursos* e o conceito de *gêneros discursivos* (Bakhtin 1992 [1952-53/1979]). Na vida cotidiana, circulamos por diferentes *esferas de atividades* (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes.

O dia da professora D. Naná, com que começamos o capítulo 3, mostra bem isso: ele se inicia para ela, como dona de casa, na *esfera doméstica ou cotidiana*, deixando bilhete para sua diarista e telefonando à oficina autorizada; neste meio tempo, ela liga a tv e toma contato com a *esfera jornalística*, como consumidora de notícias, e com a *publicitária*, como consumidora de produtos; em seguida, como consumidora, se desloca para a *esfera burocrática do comércio*, fazendo um depósito bancário pelo computador e deslocando-se por meio de transporte público, para adentrar, em seguida, como professora, a *esfera escolar*. Retornando a sua casa, embora cansada, ainda tem energia para assumir o papel de espectadora de produtos da *esfera do entretenimento* (midiático), vendo a novela televisiva, para, depois, como namorada, dialogar

com seu parceiro pelo MSN na *esfera íntima* e, finalmente, voltar à *esfera escolar*, dessa vez como aluna, para fazer atividades *on-line* de seu curso semipresencial.

Portanto, as *esferas de atividade e de circulação de discursos* não são estanques e separadas, mas ao contrário, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas. Talvez o diagrama abaixo possa captar vagamente esse nosso movimento constante pelas esferas de atividade:

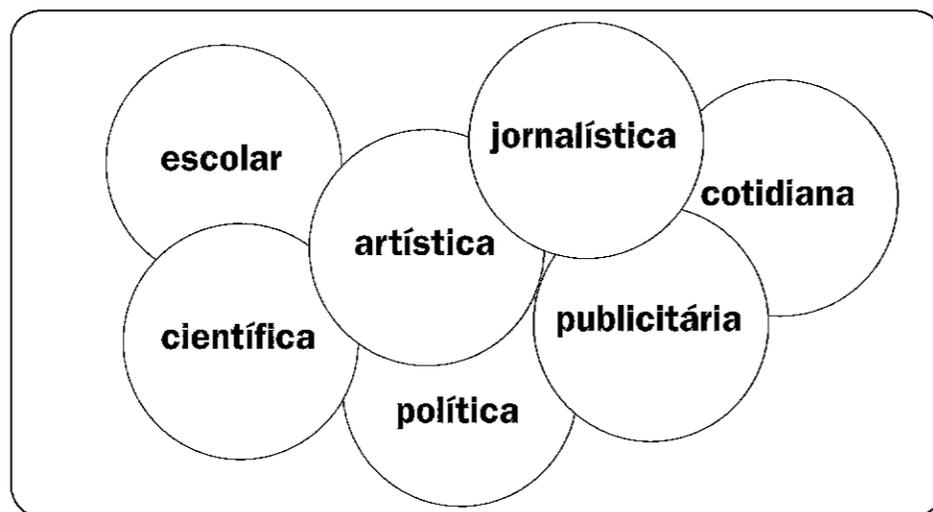


Figura 1: Esferas de atividade social ou de circulação dos discursos

Segundo Bakhtin (1992 [1952-53/1979]), cada uma dessas esferas de atividade humana é também uma esfera de circulação de discursos e de utilização da língua e "cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*" (p. 279). Ou seja, há gêneros admitidos e não admitidos, próprios de cada esfera.

Para o autor, o texto ou enunciado

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e

gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (p. 279).

Neste sentido, o jovem usa internetês no MSN e em seus *e-mails*, no seu *blog* e em bilhetes escolares para colegas obedecendo às condições específicas de circulação da língua em uma esfera de comunicação.

Mas os letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva *multicultural* (*multiletramentos*), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados. Deverão as práticas, os textos, as linguagens e as variedades da língua não valorizadas, locais ou "vernaculares", como quer Hamilton (2002), ser abordadas na escola? Por quê? Para quê? Uma resposta pode ser conduzida pela análise do mundo globalizado em que vivemos hoje⁸.

A crítica à globalização cultural já fora denunciada e prenunciada nos estudos sobre a indústria cultural e a comunicação de massas. A existência de meios de comunicação capazes de colocar uma mensagem ao alcance de grande número de indivíduos não basta para caracterizar a existência de uma indústria cultural e de uma cultura de massa. A indústria cultural é, justamente, fruto da sociedade industrializada, de tipo capitalista liberal ou, ainda, da sociedade dita de consumo.

No campo das culturas, é considerada como condição para a existência dessa indústria uma oposição entre a cultura dita *superior* ou valorizada, como a patrimoniada pela escola, e a *de massa*, difundida nos meios de comunicação, apesar dos equívocos envolvidos nessa divisão. Admitida essa divisão, pode-se falar na existência de uma cultura *superior*, outra média (*midcult*), de valor cultural, mas não estético, e uma terceira, *de massa* (*masscult*, inferior). A segunda distingue-se da terceira, basicamente, por sua pretensão de apresentar produtos que se querem superiores, mas que são, de fato, formas desbastadas daqueles. Ao passo que a *masscult* se contenta com fornecer produtos (mercadorias) sem qualquer pretensão ou alibi cultural. É possível, ainda, estabelecer-se uma oposição entre a cultura *popular* ou *local*, entendida como os

⁸ Texto baseado em Rojo (2008b). Para conhecê-lo completo, acesse http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espaco_Blog/Archive.html.

valores ancestrais de um povo ou de uma comunidade específica, e a cultura dita *pop*, outra designação de *cultura de massa*. Os mesmos excessos de valorização da cultura superior diante da de massa, também são encontrados na defesa da popular diante da *pop*.

Com seus produtos, a indústria cultural busca o reforço das normas sociais, repetidas até a exaustão e sem discussão. Em consequência, tem uma outra função: a de promover o conformismo, a alienação. Ela fabrica seus produtos, cuja finalidade é a de serem trocados por moeda; promove a deturpação e a degradação do gosto popular; simplifica ao máximo seus produtos, para obter uma atitude sempre passiva do consumidor; assume uma atitude paternalista, dirigindo o consumidor ao invés de colocar-se a sua disposição.

A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de "mcdonaldização" da cultura, tendo como centro dominante e irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norte-americano: cultura da rapidez, da instantaneidade (*fast food*, *zapping*, *clipping*) e do excesso (*fat food*, megalópoles, *stress*, hipertudo). Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os *letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer.

Como já dizia Bakhtin (1992 [1952-53/1979]), a compreensão de um discurso é ativa, é uma ação de réplica e não de repetição:

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o discurso de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): "de cor" e "com suas próprias palavras". [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc. — ela procura

definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a **palavra autoritária** e como a palavra **internamente persuasiva** (Bakhtin, 1988 [1934-35/1975]: 142).

Além disso, como frisa Sousa Santos (2005: 26), a globalização interage fortemente — quando não provoca ou intensifica — com outros fenômenos de depreciação⁹ e de diminuição da qualidade de vida no planeta, tais como o *aumento dramático das desigualdades* e da exclusão entre/de países, povos, classes, etnias e indivíduos, a superpopulação, a *catástrofe ambiental*, os *conflitos étnicos*, a *migração internacional massiva*, a *proliferação de guerras civis*, o *crime globalmente organizado*, o incremento consequente da *violência*, a *democracia apenas formal* e desprovida de sentido, o *isolamento*. Sousa Santos (2005: 27) afirma ainda que, embora a globalização esteja longe de ser consensual e seja "um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro", o campo hegemônico atua com base em um consenso entre os mais influentes e poderosos membros: o *consenso de Washington* ou *consenso neoliberal*, responsável pelas características dominantes da globalização. A isso, o autor vai denominar *globalização ou coligação hegemônica*.

No entanto, como todo fenômeno sócio-histórico, a globalização hegemônica gesta seu polo contrário, a *localização*, o que leva muitos autores a falarem de *glocalização* ou de *g-localização*. Ainda nos termos de Sousa Santos (2005: 26), a sociedade contemporânea

parece combinar a universalização e a eliminação de fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro.

O movimento de localização é visível tanto no campo político-econômico, nas "novas" formas de organização da sociedade civil em organizações não-governamentais (ONGs), associações, cooperativas, dentre outros, como principalmente, no campo cultural e das identidades, por

⁹ Acesse <http://br.youtube.com/watch?v=hrJsOBle58U> para ver uma paródia que dá o que pensar a respeito dos efeitos da globalização.

meio das identificações comunitárias agregadas a interesses comuns ou a produção das *culturas locais*. Fenômenos desse tipo são encontrados tanto nas comunidades locais, como, principalmente, nas virtuais. Sendo os ambientes digitais interativos e pouco controlados, prestam-se a novas formas de sociabilidade. Assim, as armas da globalização fortalecem os laços e as contra-hegemonias da localização. A isso, Sousa Santos (2005) vai chamar de *globalização ou coligação contra-hegemônica*.

Na verdade, há duas formas de resistência: a *localização assumida* — ou seja, o fomento a iniciativas locais de vários tipos ao redor do mundo, por meio de “espaços de sociabilidade em pequena escala, comunitários [...], regidos por lógicas cooperativas e participativas e a globalização ou coligação contra-hegemônica” (Sousa Santos, 2005: 72), que não se baseia no incremento e na proteção do local enraizado — embora não negue seu valor estratégico, designando-o como *localização contra-hegemônica* —, mas no que ele chama de as “iniciativas, organizações e movimentos integrantes do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade, com vocação transnacional”, mas ancoradas em “lutas locais concretas. [...] O global acontece localmente. É preciso fazer com que o local contra-hegemônico também aconteça globalmente” (p. 74).

Logo, duas armas a favor da construção da coligação contra-hegemônica seriam justamente a escola e as tecnologias digitais. Por um lado, novamente aqui, são cruciais os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas. É preciso, portanto, um reenfoque do texto, fora da escola, mas principalmente nela, por sua vocação cosmopolita, por sua capacidade de agenciamento de populações locais na direção do universal, dos patrimônios da humanidade.

Mas também é muito importante um possível outro caminho:

criar inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas locais, aprofundar o que têm em comum de modo a promover o interesse em alianças translocais e a criar capacidades para que essas possam efetivamente ter lugar e prosperar (Sousa Santos, 2005: 74).

Neste sentido, o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo — não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos — os textos/enunciados/discursos das diversas culturas *locais* com as culturas *valorizadas*, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardião, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. Como gosto de dizer, para transformar *patrimônios* em *fratrimônios*. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores.

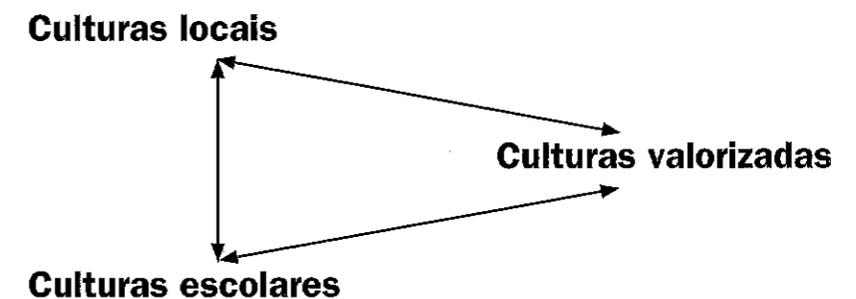


Figura 2: Multiculturalismo e multi- ou transletramentos

Atividade 14

Letramentos múltiplos e multissemióticos na esfera da arte popular — o desfile de Escola de Samba

1. Em 2008, uma escola de samba da zona leste paulistana, Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Nenê de Vila Matilde, levou ao Sambódromo de São Paulo um enredo em homenagem a Luís da Câmara Cascudo, o professor que não gostava de ser chamado de folclorista. Leia a letra do samba-enredo:



(FONTE: Foto de arquivo pessoal)

Nenê de Vila Matilde - Samba-enredo 2008¹⁰

(Nenê, Adriano Bejar e Sulu)

**Um voo da águia como nunca se viu! Também somos
folclore do nosso Brasil - 110 anos aprendendo com
Câmara Cascudo**

Pra encantar a avenida
A águia vem mistificar
De boca em boca, pai pra filho

¹⁰ Para saber mais sobre essa escola e esse enredo, veja mais dados sobre a Nenê de Vila Matilde e confira sua ficha técnica acessando http://pt.wikipedia.org/wiki/Nen%C3%AA_de_Vila_Matilde. Veja também as notícias sobre esse desfile, acessando http://www.nominuto.com/cultura/nene_da_vila_matilde_homenageia_câmara_cascudo_e_o_folclore_brasileiro/14262/; <http://g1.globo.com/Carnaval2008/0,,MUL284446-9772,00-NENE+LEVA+DANCAS+COMIDAS+E+LENDAS+PARA+A+PASSARELA.html> ou <http://youtube.com/watch?v=W8TVC6Sgo5U&feature=user>. Você também pode ver parte do desfile, embora com baixa qualidade de imagem, em: <http://br.youtube.com/watch?v=0ZD1cPs1cAg&feature=related>. Se você não conhecer, também é importante tomar contato com os critérios de julgamento dos quesitos do desfile propostos pela Liga das Escolas de Samba de São Paulo. Para fazê-lo, acesse <http://carnaval2008.terra.com.br/interna/0,,OI2241346-EI10737,00.html>.

O modo de agir, sentir e pensar (ô potiguar)
Câmara Cascudo mostrou para o mundo
O folclore popular
Brasil da miscigenação, nosso povo estende as mãos
Vamos mestiçar

Costumes do nordeste... Oxente, cabra da peste
Vem pro forró dançar, poeira levantar
Maracatu, festa junina
Boi-Bumbá no Norte, Parintins, o ponto nobre
Pro mau olhado tem reza forte
O pajé pode salvar

Ferraduras e carrancas... Patuás
Quem foi que deixou o espelho se quebrar?
No Centro-Oeste não pesque sem oração (porque)
Assombração vai te pegar

No sul brinquei
De cabra cega e amarelinha
E reparei num lindo canto que ouvia
Até o Saci se encantou
Não é chula, nem fandango
E perguntou: Que som é esse?
Que cadência diferente
Protegida pelos deuses
Me responda quem vem lá!
Eu sou Nenê! Da culinária, batucada e carnaval!
No sudeste a festa é pra valer!
Folclore vivo nesse amanhecer
Minha escola de samba é evolução!
Bateria de bamba, toca até jongo e baião
A nossa bandeira, manto sagrado
Gueto azul e branco, mito respeitado

2. Agora, vamos refletir:

a. Que elementos da cultura valorizada esse (samba-)enredo envolve?

Dentre outras possibilidades, você no mínimo citou a consulta ao *Dicionário do folclore brasileiro* de Luís da Câmara Cascudo, de 1952.

- b. E da cultura popular, das culturas locais?
- c. Um desfile de escola de samba é um evento multissemiótico. Que linguagens entram na composição do desfile da escola? Música e letra (cantada e escrita), no samba... Quais mais?
- d. Nesse ano, o carnavalesco da escola foi Augusto de Oliveira, um cearense cujo pai fundou a primeira nação de maracatu do Ceará. Com que atividades letradas e letramentos ele teve de se envolver para produzir esse enredo e esse desfile? Cite algumas.
- e. Nesse carnaval, a G.R.C.E.S. Nenê de Vila Matilde conseguiu, com esse enredo, colocar a cultura valorizada em contato com as culturas locais do Brasil e com a cultura de massa. Pense um exemplo de atividades escolares que se poderia propor para atingir este mesmo objetivo.

Como conclusão, podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas — a leitura na vida e a leitura na escola — e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

Sendo baseado no *Dicionário do folclore brasileiro*, todos os temas do enredo são relativos à cultura popular brasileira. Como a opção do carnavalesco foi regionalizar, diversos bens das culturas locais estão representados (nações de maracatu, maracatu rural, caboclinho, frevo, gafieira, lendas brasileiras e seus personagens (Matitaperê, Saci-Pererê, Mapinguari), bumba meu boi, chula, fandango, festas juninas etc.).

Além da música e da letra do samba-enredo, você poderá ter mencionado as linguagens plásticas e visuais usadas nas alegorias, nos carros e nas fantasias das alas; a linguagem corporal usada na dança, no samba e nos passos marcados; dentre outras.

Possivelmente, ele teve de pesquisar sobre o folclore brasileiro e ler Câmara Cascudo. Teve também de planejar o enredo, as alas e alegorias, fazer maquetes, esboços e sinopses, ajudar a escolher o samba-enredo entre muitas propostas, já que a letra do samba-enredo deve recobrir todo o enredo e fazer menção ao que está representado nas alas etc.

As atividades devem, no mínimo, provocar o diálogo entre as culturas locais dos alunos, a cultura valorizada ou escolar e a de massa.

É focar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

Assim sendo, como responderíamos às questões propostas neste capítulo?

Retomando-as, nos perguntamos: o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo?, ou, como diz Hamilton (2002), como esboçar políticas de letramento ao longo da vida que realmente sustentem e desenvolvam os recursos, processos e metas que existem e são requeridos na vida cidadã contemporânea?

A resposta a essa primeira pergunta reside principalmente na disposição em trabalhar:

- os *letramentos multissemióticos*, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na tv], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. Isso encaminha, é claro, para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, já que não somos formados para ensiná-las todas. Por outro lado, é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (tv, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação.

- Os *letramentos multiculturais* ou *multiletramentos*, ou seja, abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante — em especial no Brasil — quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais.
- Os *letramentos críticos*, ou seja, abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando.

Como essa multiplicidade tão grande de práticas e textos que podem e devem ser objetos de estudo e crítica levanta problemas para a organização curricular e do espaço-tempo escolar, perguntamo-nos também: “Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?”.

Vimos que alguns conceitos podem ser organizadores da seleção e progressão do ensino desses objetos. Principalmente, o conceito de *letramentos múltiplos*, se operacionalizado pelo conceito de *esferas de circulação dos textos* e de *gêneros discursivos* que nelas vivem. Ou seja, ao organizar programas de ensino, o professor pode considerar que gêneros de que esferas (e com que práticas letradas, capacidades de leitura e produção agregadas) devem/podem ser selecionados para abordagem e estudo, organizando uma progressão curricular. A questão é que, para responder a essa questão, é preciso ter princípios norteadores.

Nesta questão, os *PCN de ensino fundamental II/língua portuguesa* fornecem algumas pistas quando distinguem *necessidades de ensino* e

possibilidades de aprendizagem, revozeando o conceito vygotkiano de zona proximal de desenvolvimento (ZPD). As *possibilidades de aprendizagem* respondem à pergunta sobre quais objetos de ensino o aluno poderá aprender, de quais poderá se apropriar nesse momento do seu desenvolvimento (ZPD). Não posso querer ensinar a leitura de um editorial complexo se meu aluno ainda não lê uma notícia simples. É preciso averiguar seu trato com os objetos de ensino propostos, diagnosticar, para verificar aquilo que é ensinável.

No entanto, entre os muitos “ensináveis”, tenho de escolher alguns. E essa escolha poderá ser regida pelo princípio das *necessidades de ensino*, que respondem à pergunta: para esses alunos, dessa escola, dessa comunidade de práticas, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis? Na dependência dos critérios que escolher (aqui mencionamos protagonismo, criticidade, democracia, ética, multiculturalidade) e da comunidade de práticas a que a escola e os alunos pertençam, poderemos restringir nosso universo de escolha dentre os “ensináveis”: será mais importante ensinar agora uma carta de amor? Ou uma carta de leitor? Ou um requerimento?

Essas escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro: cada escolha presentifica **um** dentre muitos outros perdidos. Mas nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. Os números da cultura, in RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 33-46.
- ALVES, M^a do R. N. R. *Educação de jovens e adultos*, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ANDRADÊ, O. de. *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*, in _____. *Obras Completas, volume vi — Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/INL-MEC, 1972[1924], p. 3-10.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso, in _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992[1952-53/1979], p. 277-326.
- _____. O discurso no romance, in _____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: EDUNESP/Hucitec, 1988[1934-35/1975], p. 71-210.
- BARBATO, S. B. *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BARTLETT, L. Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 2003, p. 67-76.
- BEAUDOUIN, V. De la publication à la conversation. *Lecture et écriture électroniques. Réseaux*, 2002/6, n^o 119, 2002, p. 199-225. Disponível in: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RES&ID_NUMPUBLIE=RES_116&ID_ARTICLE=RES_116_0199. Acesso em 26 de março de 2007.
- BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: Um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.
- BORTONE, M. E. & MARTINS, C. R. B. *A construção da leitura e da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. & SOUSA, M^a A. H. de. *Falar, ler e escrever em sala de aula*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL/MEC-INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM/2007 (prova amarela)*. Disponível in http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=76. Acesso em 10 de fevereiro de 2008.
- _____. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3^a série do ensino médio*, 2004. Disponível in <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/publicacoes.htm>. Acesso em 04 de fevereiro de 2008.
- BRASIL/SEB-INEP. *Relatório SAEB/2001 — Língua portuguesa*, 2002. Disponível in http://www.inep.gov.br/basica/saeb/saeb_01.htm. Acesso em 04 de fevereiro de 2008.
- BRASIL/SEB/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais — terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — língua portuguesa*. Brasília: SEB/MEC, 1998.
- BUZATO, M. B. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2007.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. *Questões de morfologia e fonologia*. Campinas: edição do autor, 2002.
- CARVALHO, M. & MOURA, M. Homens, mulheres e letramento: algumas questões, in RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 177-192.
- CASTEL, S.; LUKE, A. & MACLENNAN, G. Denning Literacy, in CASTEL, S.; LUKE, A. & EGAN, K. (org.). *Literacy, Society and Schooling: A Reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- CHARTIER, R. La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier, in _____. *Pratiques de lecture*. Paris: Rivages, 1985, p. 267-294.
- _____. "Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995, p. 179-192.
- _____. *A morte do leitor*. *Revista Nexus*. São Paulo, ano IV, n^o 6, p. 15-24, 1^o sem. 1997.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- CLARE, N. A. V. (2002). 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas*, s/p. <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>, acessado em 12/01/2005.
- FARIA FILHO, L. M. & GALVÃO, A. M. O. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. de 1985.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 81, dez. Campinas: UNICAMP, 2002, pp. 21-47. Retirado de <http://www.scielo.br/>, acesso em 31/01/2008. Também disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- GALVÃO, A. M. O. *Leitura: algo que se transmite entre as gerações?*, in RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 125-153.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual — o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning, in HARRISON, R. R. F., HANSON, A. & CLARKE, J. (orgs.) *Supporting Lifelong Learning, Volume 1: Perspectives on Learning*. Londres-Nova York: Routledge — Open University Press, 2002, p. 176-187.
- JURADO, S. G. O. G. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: Um estudo exploratório*. Dissertação. São Paulo: PUC-SP/LAEL, 2003.
- _____. *Letramento no ensino médio: Práticas e perspectivas*. Mimeo, inédito, 2002.
- JURADO, S. G. O. G. & ROJO, R. H. R. A leitura no ensino médio — O que dizem os documentos oficiais e o que se faz, in C. S. BUNZEN & M. MENDONÇA (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 7-55.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. *Texto & leitor - aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989a.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989b.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/EdUnicamp, 1993.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, in _____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.
- _____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação, in R. H. R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares — As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997[1995].
- _____. *Culture écrite et inégalités scolaires — Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: PUL, 1993.
- LEON, F. L. L. & MENEZES FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Revista Pesquisa e Planejamento Econômico, PPE*, vol. 32, n. 3. Brasília, DF: IPEA/ MPOG, dez. 2002, p. 417-451.
- MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca: com um referente à propriedade literária*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias, in BRASIL/MEC/SEB/DPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 14-56. Disponível in http://web.inac.com/rojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html.
- MOLICA, M. C. e LEAL, M. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2002a.

- _____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2002b.
- OLSON, D. R. *The World on Paper — The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita — a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998[1982].
- PESSANHA, D. Perspectivas para a história das disciplinas escolares, in SILVA, D. E. G., LARA, G. M. P., MINEGAZZO, M. A. *Estudos de linguagem. Inter-relações e perspectivas*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2003, p. 71-82.
- RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Campinas: Unicamp, 2000. Doutorado.
- RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade, ano XVIII, n° 60, 1997*, p. 144-158.
- _____. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. Disponível in http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.97.00.00.00&c_id_publica=6&ver=por.
- ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP-SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever — Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004. Disponível in http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html.
- _____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica — a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Revista Linguagem em (Dis)curso, Vol. 8, n° 3*. Tubarão: UNISUL, 2008a. Disponível in <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/08.htm>.
- _____. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade, in L. C. TRAVAGLIA, L. H. B. PINOTTI & E. M. C. MESQUITA (orgs.) *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2008b. Disponível in http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html.
- ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil (Apresentação), in _____. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 7-24.
- ROJO, R. H. R. *Escol@ conectada — os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, R. H. R. & MOURA, E., *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SILVA, T. T. *Currículo e identidades sociais: outros olhares*. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos, p. 131. Caxambu, 1995.
- SOUSA SANTOS, B. de. Os processos da globalização, in _____. (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.
- SOARES, M. B. *Letramento — Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEAL/Autêntica, 1998 [2002].
- _____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003[1995], pp. 27-45.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- _____. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.
- _____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education, Vol. 5(2): 77-91*. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.
- VÓVIO, C. L. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2007.

ANEXO

Glossário do MSN

Biz (beleza)
Koeh (qual é)
Kra (cara)
Ksa (casa)
Lgl (legal)
Mlk (moleque)
Qndu (quando)
Cmu (como)
Xim (sim)
Krac (caraca)
Eh (é)
Xempli (sempre)
Ms (meus)
Tdu (tudo)
Q (que)
D (de)
Kd (cadê)
V6 (vocês)
Cntgu (contigo)
Tbm (também)
Fla (falar)
Pq (por que)
Palavras que podem terminar com a letra "w" : iradow, tipow, valew, manerow etc.

Existem também os chamados *emoticons*, carinhas ou siglas que são colocados para demonstrar sentimentos, como :XD (envergonhado) ;p (mostrando a língua) ;) rostinho alegre (feliz) ;(rostinho triste (triste); :s (confuso).