

**DOIS LADOS DA MOEDA:
REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA VISÃO SOCIOLINGÜÍSTICA**

Raimunda da Silva Nunes (UFT)
raynasilva@bol.com.br

RESUMO

Neste artigo, faremos uma reflexão sobre o processo de letramento do estudante do nível fundamental e médio e a sua correlação com o ensino de Língua Portuguesa, no contexto escolar, atentando para as entranhas que dificultam a efetivação desse processo, num diálogo com a sociolinguística e a educação. Nossa pesquisa para esse texto será bibliográfica de cunho qualitativo. Para tanto, utilizaremos as contribuições teóricas de Magda Soares, (2017; 2018; 2019), Marcuschi (2003), Roxane Rojo (2019), Carvalho (2010), Emília Ferreiro (2015, 2011), Irandé Antunes (2003), Street (2014), Sthela M. Bortoni-Ricardo (2005; 2007), Marcos Bagno (2017), Paulo Freire (1989) dentre outros que abordam o tema proposto, além de recorrer à legislação em vigor, no que se refere aos direitos de aprendizagem. Procuramos mostrar que letramento e ensino andam juntos, portanto, ambos são partes da mesma moeda, mas nem sempre produzem conhecimentos reais aos alunos de forma que os possibilitem compreender, interpretar e produzir textos com autonomia e eficácia tornando-os, de fato, cidadãos letrados.

Palavras-chave:

Letramento. Sociolinguística. Língua portuguesa.

ABSTRACT

In this article we will reflect on the literacy process of the elementary and high school students and its correlation with the teaching of Portuguese Language, in the school context, paying attention to the obstacles that hinder the realization of this process, in a dialogue with sociolinguistics and education. Our search for this text was bibliographical of qualitative nature. For this, we use the theoretical contributions of Magda Soares, (2017; 2018; 2019), Marcuschi (2003), Roxane Rojo (2019), Carvalho (2010), Emilia Ferreiro (2015), Irandé Antunes (2003), Sthela M. Bortoni-Ricardo (2005; 2007), Marcos Bagno (2017), Street (2014), Paulo Freire (1989), among others that address the proposed theme, in addition to resorting to current legislation regarding learning rights. We seek to show that literacy and teaching go hand in hand, so both are part of the same coin, but do not always produce real knowledge for students in a way that enables them to understand, interpret and produce texts with autonomy and effectiveness making them, in fact, literate citizens.

Keywords:

Literacy. Portuguese language. Sociolinguistics.

1. Introdução

A discussão proposta neste artigo pode denotar algo já muito debatido. No entanto, entendemos ser tema atual e necessário, tendo em vista os índices apresentados em pesquisas que abordam o nível de proficiência dos alunos da educação básica, que em parte são reflexos do o ensino de língua portuguesa desenvolvido no âmbito escolar, numa correlação com o processo de letramento.

Quando nos referimos a este tema é comum ouvir-se sobre a dificuldade que sentem os professores(as) em mediar o processo de ensino e aprendizagem que favoreça o entendimento quanto ao uso da língua, e que possibilite alcançar os objetivos propostos, além de, muitas vezes, atribuir-se aos alunos, a ineficiência do aprendizado.

Ao recorrer a (FARACO, 2015, p. 22) conseguimos compreender que este é um discurso que data do século XIX, momento em que se discutia entre os letrados, e que foram considerados erros, “as diferenças características do português culto brasileiro frente o português culto europeu” e em função disso, houve a difusão do “discurso que o nosso português é cheio de erros, de que não sabemos português, de que escrevemos mal a língua”.

Fazendo um paralelo com esta concepção pode-se dizer que “o prestígio associado ao português padrão é sem dúvida, muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação”, que “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante, tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminando” como afirma (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Trata-se, portanto, de uma concepção passada de geração a geração e vê-se, na atualidade, a evidência de que, por mais que haja estudos substanciais acerca do assunto, continua o dilema, por ser complexo e que requer aprofundamento nas discussões e tomada de decisão efetiva quanto ao ensino da língua. Nesse sentido, é pertinente a reflexão sobre “os dois lados da moeda”.

A temática deste texto, no entanto, não se trata de encontrar culpados para o sucesso ou insucesso no processo, nem tampouco encerrar as discussões, mas sim, refletir sobre a questão a partir das nuances que envolvem o letramento e o ensino da Língua Portuguesa oferecido aos alunos no ensino fundamental e médio, tendo em vista que estes alunos fazem parte de grupos heterogêneos, portanto, com uma variação social e

estilística acentuada no que se refere à linguagem. (LABOV, 2008, p. 313) entende por “social, aqueles traços da língua que caracterizam vários subgrupos numa sociedade heterogênea; e por estilística, as alternâncias pelas quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala”.

Diante do quadro, procuraremos compreender, inicialmente, o que vem a ser letramento/ alfabetização, atentando para os entraves que dificultam a efetivação dos mesmos e inserindo-os no diálogo entre a sociolinguística e a educação, pois, é o que afirma (LIMA; SOARES, 2019, p. 199) “não há como se debruçar sobre estudos de caráter linguísticos sem considerar aspectos sociais, tampouco se podem conceber análises linguísticas com pretensões de neutralidade ideológica”. Para tanto, utilizaremos as contribuições teóricas de Paulo Freire (1989), Brian Stret (2014), Magda Soares, (2017; 2018; 2019), Emília Ferreiro (2015), Sthela M. Bortoni-Ricardo (2005; 2007), Marcos Bagno (2017), Irlandê Antunes (2003) dentre outros que abordam o tema proposto.

E por fim, faremos uma reflexão sobre os índices de alfabetismo a partir de análise de dados estatísticos fornecidos pelo INEP-ideb, Instituto Montenegro/ONG Ação Educativa/IBOP, para visualizarmos os resultados que mostram os avanços, ou não, obtidos pelos alunos a partir do ensino de língua portuguesa oferecidos nas escolas públicas e particulares, tendo como baseos indicadores a nível nacional.

2. *Letramento e ensino de Língua Portuguesa: algumas reflexões*

O processo de alfabetização, no contexto escolar, tem início na pré-escola, por ser nesta fase que a criança tem acesso às primeiras letras, porém, com tempo indeterminado para a conclusão do processo de letramento. Para Soares (2019, p. 18) “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” e refere-se a alfabetismo, “estado ou qualidade de alfabetizado”, ou seja, “aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que a demandam”. Soares (2007) explica que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no

mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2007, p. 44)

Em contraposição a Soares, ao afirmar que letramento e alfabetização são conceitos que se mesclam e se confundem, Carvalho (2010, p. 65) prefere defini-los como conceitos específicos, assim, “alfabetizar é ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita”. “Mas, a diferença entre está alfabetizado ou letrado para Soares (1998 *apud* CARVALHO, 2010, p. 66) consiste na” extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. O alfabetizado conhece o código alfabético, domina as relações grafo-fônicas” (...), mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social”. O letrado “é alguém que se apropria suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

Estando pois, letramento associado a alfabetização, pode se afirmar que inexistem um grau de letramento zero, no que se refere à leitura e a escrita, pois acessamos ao mundo das letras, no entanto, nem sempre se tem o pleno domínio sobre elas. Soares (2006, p. 46) afirma que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita [...] não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento”.

Há muitos casos de analfabetos funcionais que só conseguem decodificar a escrita, porém não conseguem interpretar. O Letramento como uma prática social está relacionado ao uso da escrita. Esta manifestação social leva o indivíduo a aperfeiçoar suas habilidades, interpretar e participar de gêneros sociais. Desse modo, o sujeito que é alfabetizado e se utiliza deste conhecimento em atividades do cotidiano ou reconhece a utilidade das mesmas pode ser considerado letrado.

Concatenando com Soares, Marcuschi (2003, p. 21) define que “letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é destacado como um conjunto de práticas, ou seja, letramentos” e que o mesmo “distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo”.

Sobre essa afirmação, Soares diz que não há apenas um nível de letramento, mas vários, e defini-la depende das exigências do meio em

que vive, portanto, não é simples considerar e pautar um nível de letramento ideal, pois isto envolve dois processos: ler e escrever, e ambos são: “um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*”. Portanto, “em que ponto deste *continuum*, a pessoa deve estar para ser considerada alfabetizada” ou “letrada?” (SOARES, p. 48-9).

A importância da aquisição da habilidade da leitura e da escrita é inegável, pois a mesma também converge para outros tipos de alfabetização, como discorre Barbosa (1995, p. 63 *apud* WALACE, 2013, p. 79) “alfabetização letral, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos”.

A leitura faz parte da vida. Sem perceber, a criança, ao nascer observa e analisa as situações e coisas que acontecem ao seu redor e este ato de reflexão, considera Freire (2005) ser a leitura de mundo que todo ser humano sente necessidade de realizar, ou seja, a interpretação do que se vê, ouve e sente, estes são estímulos que provocam tal atitude.

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Portanto, “a leitura não se limita apenas no decifrar de símbolos da escrita, mas leva a refletir e compreender o contexto no qual o indivíduo está inserido e partindo desta realidade, interpretar os símbolos que são as palavras” (FREIRE, 2005, p. 11).

Dessa forma, o domínio da leitura está estreitamente ligada à escrita. É um processo dinâmico e participativo e encontra-se presente em todas as esferas e ambientes sociais. Sistemáticamente é compartilhada nas instituições escolares auxiliando na formação e aprendizado dos alunos, estrutura a linguagem e possibilita o ser humano a interagir com o conjunto de atividades sociais que o envolvem.

A escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é através dela que o homem se comunica e tem acesso às informações que produzem conhecimentos, no entanto, é necessário compreender como essa aquisição se processa. Nesse sentido, Emília Ferreiro¹⁴² e seus cola-

¹⁴² Vê Alfabetização em Processo. Livro de Emília Ferreiro (2015) que trata dos problemas cognitivos envolvidos na construção da representação escrita da linguagem.

boradores desenvolveram uma “revolução conceitual” a respeito do assunto, considerando a escrita como o sistema de representação da realidade, e do processo de alfabetização como domínio progressivo desse sistema (que começa muito antes do processo escolar de alfabetização). Ou seja, a criança chega à escola com conceitos empiristas para continuar aprendendo acerca desse sistema que a mesma já participa e poderá tomar posse à medida que utiliza deste mecanismo para quaisquer finalidades e não apenas como a aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência letra/som.

Importante ressaltar que o processo de alfabetização se constitui em aprendizado que pode ser adquirido no meio social, em contextos informais, onde não há escolarização, e desse modo aponta os conhecimentos adquiridos como sendo práticas sociais comunicativas bem comuns no dia a dia. Marcuschi (2003, p. 21) enfoca que “a alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, a margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”.

Concordando com Marcuschi, temos Rojo (2019, p. 98) ao argumentar que “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de alfabetismo ou desenvolvimento de leitura e de escrita, dentre elas, as práticas escolares. No entanto, “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar (...) de práticas de letramento, sendo assim letrado de uma certa maneira”.

Street (2014) exemplifica bem esta situação, em sua pesquisa, ao comparar as práticas de letramento realizado na escola com aquelas que acontecem em outros ambientes, a exemplo do familiar. A princípio, imagina-se que esta aprendizagem é acontece apenas da escola, mas o autor destaca: “observamos processos semelhantes nas casas das crianças, embora elas não derivassem diretamente da escola, como imaginávamos no início” e ainda argumenta que:

A partir dessas práticas, pareceu a princípio que o lar era simplesmente dominado pela escola e que isso explicaria a pedagogização do letramento ali. Mas a extensão da interiorização da voz pedagógica para a aquisição e disseminação do letramento sugere que isso é parte de correntes sociais e culturais mais amplas. A coisa é produzida e reforçada pelas discussões sobre letramento nos jornais, pelos rótulos de brinquedos educacionais, pelos debates políticos e pelos discursos dos pais. (STREET, 2014, p. 133)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Mesmo entendendo que não se pode imputar apenas à escola, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem de uma língua, esta não deve negligenciar o que foi a ela legalmente atribuído, além do que é preciso atentar para o fato de que vivemos em um país predominante multicultural, especialmente no que concerne à pluralidade de línguas.

Bortoni-Ricardo (2005) considera este aspecto e entende que a escola deve estar atenta quanto ao respeito à variação linguística existente no país, por vivermos em ambientes heterogêneos.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos. [...] Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo têm que ser respeitados e valorizadas as suas peculiaridades linguísticas-culturais, mas tem o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões (BORTONI-RICARDO 2005, p. 14)

Como forma de democratizar o ensino é papel do educador alfabetizar letrando, e pra isto é necessário que respeitem a peculiaridades dos alunos e conheçam as especificidades de cada processo, compreendendo que eles acontecem simultaneamente, no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, e o professor por sua vez deverá orientar o aluno para que venha levantar hipóteses, reformular pensamentos, compreender e valorizar os diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes.

Segundo Soares (2006, p. 45), “para alfabetizar letrando precisa-se criar condições letradas na sala de aula. Tem que ter um espaço onde existam, circulam e sejam trabalhados textos de todos os tipos que podem ser não só lidos e escritos, mas, principalmente discutidos”. Isto requer mudança de conceitos, metodologias, atitudes e práticas pedagógicas e culturais onde o aluno sinta-se como se já estivesse fazendo parte deste contexto.

É preciso ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso é importante que desde o início da educação básica, em especial no ensino de língua portuguesa, seja proporcionado este aprendizado pra que os mesmos desenvolvam conhecimentos ligados ao uso e a produção da linguagem escrita e oral.

No entanto, nem sempre são alcançados os resultados que se espe-

ra como podemos analisar a partir dos índices que mostram diversas pesquisas no Brasil. Para tanto, nos reportamos, a priori, aos dados apresentados no Resumo Técnico – Resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, 2017. Este retrata o desempenho dos alunos nas fases iniciais e finais ensino do fundamental e médio em todas as redes de ensino.

Não é pretensão, neste texto, fazer análise detalhada do relatório, mas sim, observar alguns índices que consideramos importantes para a discussão sobre letramento e o ensino de Língua portuguesa, uma vez que os dados são levantados a partir da “combinação entre a proficiência obtidas pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (saeb)¹⁴³, e a taxa de aprovação” (p. 7).

Nos anos iniciais, segundo o relatório, o país demonstra melhora no desempenho dos alunos, pois em 2017 alcançou o índice igual a 5,8, superou a meta que era de 5,5 e ficando apenas três estados que não alcançaram. No entanto, retirando os dados da rede privada, o índice reduz em 0,3 e a rede pública alcança a meta de 5,5, sendo considerado um bom desempenho. Ressalta-se que dentre os estados da federação, 08(oito) superaram a meta proposta.

Nos anos finais, os resultados mostram que houve avanço, pois alcança o índice de 4,7, no entanto, não atinge a meta proposta, dentre as unidades da federação, apenas 07 (sete) conseguem alcançar, diferentemente da primeira fase. Sem a rede privada, há um decréscimo também de 0,3. A rede pública não alcança a meta, no entanto, apresenta avanço em relação ao ideb de 2015.

Quanto ao ensino médio, o relatório informa que após três edições do ideb, sem alteração nos resultados, há uma mudança nos índices de 3,7 para 3,8, portanto, o avanço de 0,1 e não alcança a meta que era de 4,7. Informa ainda que apenas 01 (um) estado da federação consegue melhorar o desempenho.

Analisando os índices apresentados pelo ideb, em relação aos três níveis de ensino, é possível observar que há um decréscimo substancial quanto ao desempenho dos alunos, à medida que estes sobem de série.

¹⁴³ Sistema de Avaliação da Educação Básica. Considera-se para fins desta avaliação a proficiência obtida pelos estudantes, em língua portuguesa e matemática. O Relatório SAEB 2017 e o Resumo Técnico IDEB 2005 a 2017 podem ser encontrados no portal.inep.gov.br.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esta é uma situação preocupante, pois seguindo uma lógica racional, o ideal é que houvesse avanço no processo de aprendizagem e que ao final do Ensino Médio, não nos deparássemos mais com cidadãos com sérias deficiências no domínio da leitura e da escrita, pois são estes que irão ingressar no ensino superior, se tornarão profissionais e que continuarão o processo de vida em sociedade.

Realizou-se também em 2015 um estudo¹⁴⁴ que mostra que as habilidades de leitura, escrita e matemática encontram-se limitadas em muitas áreas econômicas no Brasil, tendo em vista que, dentre os brasileiros entrevistados, apenas 8% (oito por cento) demonstram estar no nível de proficiência, que segundo os pré-requisitos estabelecidos pelo INAF, se refere ao domínio pleno de habilidades, tais como: conseguir elaborar texto que apresenta maior complexidade, interpretar tabelas e gráficos com mais de uma variável e resolver situações-problema.

No outro extremo, aparece o índice de 4% (quatro por cento) considerados analfabetos e os demais se apresentam nos níveis rudimentar, elementar e intermediário e que em outras situações são classificados como analfabetos funcionais e alfabetizados funcionalmente.

Mas, esta é uma problemática que Bortoni-Ricardo (2007) já analisara há mais de dez anos, com a intenção de perceber o percentual de brasileiros que participavam ativamente da cultura letrada. Ela analisou as estatísticas relacionadas ao analfabetismo no Brasil, num período em que estava acontecendo a transição do ensino de 8 para 9 anos, no ensino fundamental. Os dados foram os disponibilizados pelo IBGE e pelo Instituto Paulo Montenegro/IBOPE.

Nesta análise foi detectado que houve uma redução do nível de analfabetismo no Brasil, mas, os números apresentados são piores que os da maioria dos países do continente Sul-Americano, situação que possivelmente permanece até hoje. A autora ainda chama a atenção para um aspecto fundamental ao dizer que:

As taxas de analfabetismo vêm caindo em nosso país, nos últimos anos. Poderia cair mais depressa, se as escolas brasileiras não contribuíss-

¹⁴⁴ Pesquisa realizada pelo Instituto Montenegro e a ONG Ação Educativa com apoio do IBOP Inteligência, tomando como base a escala do INAF- Indicador de Analfabetismo Funcional que contempla cinco níveis de classificação, a saber: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Foram entrevistadas 2002 pessoas entre 15 e 64 anos. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/>

sem para ampliar o contingente de analfabetos funcionais. Considerando aí o grande número de evasão escolar, mas também o fraco desempenho de alunos da 4ª e das 8ª séries do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio, nos testes nacionais de compreensão de leitura e de raciocínio matemático. (RICARDO-BORTONI, 2007, p. 36)

Se as escolas contribuem para aumentar o índice de analfabetos funcionais, pode se afirmar que estas vão à contramão do que propõem a legislação brasileira, a começar pela constituição Federal, nos artigos 205 e 206 ao estabelecer que a educação¹⁴⁵ “visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho,” fatoreafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/96, no artigo 2º.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1997)¹⁴⁶ para o nível fundamental, por sua vez, ao tratar dos objetivos, orientam que o ensino deve proporcionar ao aluno a capacidade de:

[...] utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (PCNs, 1987, p. 38)

Já na “nova” BNCC, dentre as dez competências a serem adquiridas pelos alunos da educação básica, a partir da educação infantil, encontram-se três que estão diretamente ligadas ao processo de letramento: comunicação, argumentação e cultura digital. Vale ressaltar que a primeira, pouco se difere ao que propõem os PCNs, quanto aos mecanismos de aquisição da linguagem; a segunda visa desenvolver habilidades da oralidade, da defesa de ideias, de pontos de vista e tomada de decisões comuns visando à promoção dos direitos humanos. E a terceira tem por objetivo “comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria” a partir da compreensão, criação e utilização de recursos tecnológicos.

¹⁴⁵ A educação a que se refere os artigos 205 e 206, trata, também, da educação escolar, tendo em vista que a educação b é atribuída à família ao Estado e à sociedade.

¹⁴⁶ Os PCNs de Língua Portuguesa têm como finalidade oferecer diretrizes ou parâmetros, visando orientar aos agentes educacionais quanto ao processo ensino e aprendizagem da língua, tanto nas escolas públicas ou privadas. Na atualidade, encontra-se em processo de implantação a nova BNCC-Base Nacional Comum Curricular que normatiza, em um só documento, o ensino oferecido na educação básica, visando a aquisição de dez competências gerais.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em outras palavras, de acordo com essas diretrizes, o cidadão deve ter pleno domínio das competências linguísticas e sociais tornando-o capaz de lidar com situações diversas do cotidiano de forma crítica e autônoma, estado que Paulo Freire denomina de “letramento crítico” conforme mostra Marcos Bagno:

A noção de um letramento crítico tem fortes vínculos com a pedagogia crítica, estreitamente associada à obra de Paulo Freire (1972, 1974), que preconiza uma abordagem da cultura escrita por meio do que chama de leitura de mundo” em lugar de “leitura da palavra”. O objetivo do letramento crítico é a conscientização das pessoas a respeito das condições sociais, culturais, e políticas em que estão imersas, e, a partir dessa conscientização, promover uma ação contra os elementos opressivos da realidade (BAGNO, 2017, p. 219)

As discussões feitas até aqui nos colocam de encontro a uma situação muito debatida, mas nem sempre compreendida que é a questão que envolve o letramento e ensino da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita no contexto escolar. Consideramos, portanto, que um dos maiores desafios da escola é ensinar aos alunos a ler e interpretar o que leem, ou seja, formar leitores competentes.

Dentre os diversos fatores que influenciam nesse processo, destacamos o que discorre Zoara Faila, organizadora do Livro Retratos da Leitura no Brasil 4, que relata a situação do país quanto ao perfil dos leitores, motivações e hábitos de leitura, gosto, influências e demais aspectos que norteiam a formação do leitor.

O desafio é conseguir despertar para a leitura uma geração quase entorpecida pela comunicação em meio digital. Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê. (FAILA, 2016, p. 20)

Certamente, este é um ponto de vista coerente, pois atender a demanda imposta pelo mundo tecnológico torna-se grande desafio para a educação desenvolvida nas instituições de ensino, que devem valer-se dos mais diversos aparatos disponíveis para alcançar seus objetivos. No entanto, é indiscutível que entre a escola e a nova situação mundial existe um abismo aparentemente intransponível, principalmente no que refere às novas tecnologias adotadas no mercado econômico mundial.

Enquanto na escola ministram-se aulas a base de quadro e pincel, os jovens e adolescentes, com muita facilidade têm acesso a qualquer parte do mundo num celular. Enquanto o professor sente medo ou receio

ao aproximar-se de um computador, o aluno manipula-o com a agilidade de um artista.

É evidente que para se obter resultados positivos no ensino da Língua Portuguesa, não depende unicamente de recursos tecnológicos inovadores. Parte principalmente das concepções que se tem da linguagem, e das práticas de ensino adotadas ao longo da vida profissional, arraigadas e sem perspectivas de mudanças.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa praticada nas escolas, Antunes afirma que continua a prática pedagógica que “mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada”, que “persiste o quadro nada animador e (quase desesperador) do insucesso escolar” (ANTUNES, 2003, p. 19-20).

Fatores, que segundo a autora produz alunos desmotivados, que se sentem incapazes até mesmo de estudar as demais disciplinas devido a grande deficiência linguística que acredita ter, e atribui essas deficiências à forma como são trabalhadas as atividades em torno de quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática, não condizentes com as habilidades linguísticas dos alunos e com as teorias que orientam o processo de ensino, pois:

Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. [...] Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 39)

As questões levantadas por Antunes têm respaldo em (CARVALHO, 2010, p. 68). Esta aponta como problemas ou entraves para se alcançar o domínio pleno da escrita e da leitura, o fato de que o atraso ou insucesso no processo de alfabetização leva às denominadas “turmas de repetentes, de renitentes, classes de adaptação, classes de atrasados especiais, turmas de aceleração, turmas de progresso, etc.”. Sendo estes considerados fracos, dificilmente alcançarão o nível de proficiência almejado.

A autora ainda trata como problema a insuficiência de mecanismos que possam levar os alunos a terem contato efetivo com a leitura e com a escrita. A falta de acesso a uma biblioteca, por exemplo, contribui para minimizar as possibilidades de letramento, podendo afetar às demais áreas do saber, pois dessa forma o aluno não lê, ou tampouco, compreende.

de o que lê. Assim, segundo Carvalho (2010, 69), “para alfabetizar lendo, deve haver um trabalho intencional de sensibilização por meio de atividades específicas de comunicação”.

3. Considerações finais

Com este estudo foi possível realizar uma breve reflexão acerca do processo de letramento e ensino de língua portuguesa e verificar o que se entende por alfabetização/letramento a partir das concepções de teóricos que estudam o referido tema. Analisou-se também, os níveis de proficiência adquiridos pelos alunos da educação básica, a partir de indicadores a nível nacional, relacionando-os com o ensino de língua portuguesa oferecido na escola que atende a educação básica. Assim, foi possível observar que os níveis de proficiência dos estudantes, ainda encontram-se aquém do esperado, apesar dos avanços percebidos, principalmente na primeira fase do Ensino Fundamental.

Além do que, consideramos que os fatores aqui apresentados como problemas ou entraves existentes na escola para o ensino de língua portuguesa, de certa forma nos leva a ver o processo de letramento como algo de difícil acesso. Mas ao mesmo tempo é preciso ter-se a sensibilidade de entender que o conhecimento sobre a língua culta é preponderante para possibilitar a ascensão do indivíduo no processo de estratificação social. Conhecimento que, para Bertoni-Ricardo (2005, p. 15), não pode ser negado “sobe pena de se fecharem as portas da ascensão social” e ainda pondera: “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”.

Para tanto, entendemos que se faz necessário repensar algumas práticas que se encontram arraigadas, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, como mencionada pelos teóricos que deram embasamento para este estudo, dentre elas a mudanças de concepções a cerca da língua, a realização de atividades de comunicação previamente planejadas e intencionadas, bem como, considerar que a leitura faz parte da vida e que a escrita é essencial para a participação social efetiva, levando em conta as habilidades linguísticas dos alunos.

Finalmente, fica claro que apesar das possíveis deficiências existentes no sistema educacional, não há como desvincular letramento do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no contexto escolar, pois ambos os processos se complementam e mesmo estando, apa-

rentemente, em lados oposto, fazem parte da mesma moeda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo. Parábola, 2005

_____. Da Oralidade para a escrita: Um movimento Transcultural. In. CAVALCANTE, Marida C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. Norma Culta Brasileira: construção e ensino. In. FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (Orgs). *Pedagogia da Variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábolas. 2015.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

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

LIMA, Paulo da Silva; SOARES, Edilson de Sousa: Reflexões sobre o Ensino de Gêneros a partir da Proposta Pedagógica (Curricular) da Secretaria Municipal de Educação De Manaus. In: *Entreletras*, Araguaína-TO, V. 10, n. 1, jan./jun.2019 (ISSN 2179-3948, *on-line*). Acesso em 06/10/2019.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcus Bagno, São Paulo, Parábola, 2008.

MONTENEGRO, Instituto, ONG ação Educativa. Pesquisa: Habilidades de Leitura, Escrita e Matemática. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/>. Acessado em 28 de setembro de 2019.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

RODRIGUES, Wallace. Trabalhando com Arte de Guerrilha: Uma Experiência do Pensar e do Agir. In: *Revista Didática Sistemática*, V. 15, n. 1, p. 79. 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábolas. 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 18. ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte Autêntica, 2019.

STREET. Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. de Marcos Bagno, 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.