

## AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO E A SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO

LUZIA RODRIGUES DA SILVA\*

### RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a posição de que as práticas e os eventos de letramento, nos contextos escolares, determinam a resistência ou o enfraquecimento de alunos e de professores. Nesse sentido, tais práticas e eventos, como são aqui defendidos, estão relacionados à construção da identidade profissional do professor e à constituição da identidade social dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento, ensino, discurso, identidade.

---

### The social practices of literacy and the classroom: a discussion

### ABSTRACT

This text presents a discussion upon the positioning that the practices and events of literacy in school contexts determine the resistance or weakness of pupils and teachers. In this direction such practices and events, as they are defended here, are related to the construction of a professional identity of the teacher and to the constitution of the social identity of the pupil.

**KEY WORDS:** literacy, teaching, discourse, identity.

---

Proponho-me, aqui, a discutir a posição de que as práticas de letramento, nos contextos escolares, determinam a resistência ou o enfraquecimento de alunos e professores. Nesse sentido, entro no coro de muitas outras vozes que se anunciam refletindo sobre tais práticas e sobre os eventos de letramento na sala de aula e suas implicações na construção da identidade profissional do professor e na constituição da identidade social dos alunos.

Minha discussão se realizará sob uma perspectiva crítica, fundamentada na teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC), em que “o discurso é compreendido como socialmente construtivo, constituindo os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e

---

\* Professora de Língua Portuguesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG e doutoranda da UnB. E-mail: luzro7@yahoo.com.br

de crenças” (Fairclough, 2001, p. 58). Os estudos do letramento como prática social também me servirá como pressuposto teórico, pois, nessa perspectiva, o letramento tem implicações para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos em tal prática constroem posições identitárias e relações de poder (Kleiman, 1995; Street, 1984).

Ressalto que, embora esta minha discussão apresente um foco muito mais voltado para a atuação do professor, chamo a atenção para que não se perca de vista que antes dele, ou melhor, atrás dele, há um discurso institucional que, por sua vez, ao longo da história, vem se naturalizando.

O meu olhar, ainda que não pareça estar sempre sinalizado, no desenvolvimento desta discussão, estará voltado para o contexto pedagógico do ensino básico, pois, como educadora, embrenhada em situações que envolvem professores e alunos desse nível de ensino, coletei algumas experiências que suscitaram em mim o desejo, e até a necessidade, de trazer à luz a minha reflexão.

Seleciono algumas questões como fontes norteadoras dessa reflexão, a saber:

O professor tem consciência do discurso como prática social, tratando-o como meio de o aluno significar, significar-se e transformar os contextos sociais? Quais as motivações que o professor oferece aos alunos para colocá-los na condição de protagonistas dos eventos de letramento? E quais os efeitos de suas motivações? Quais as estratégias discursivas a que o professor recorre? Qual o seu diálogo com as diferentes modalidades de discurso e como ele as recontextualiza na sala de aula? Qual é o tratamento que o professor dá à produção de texto do aluno? Como os alunos se posicionam e são posicionados no discurso pedagógico? Qual é o discurso da instituição escolar e qual é a voz do professor frente a esse discurso?

Não é minha pretensão responder sistematicamente aqui a todas estas questões, pois isso mereceria um maior investimento. Mas com elas quero anunciar o meu rumo, deixar traços de uma concepção. Elas me fazem dizer: não se pode perder de vista indagações como estas se se quer discutir o letramento como uma prática social.

Letramento como prática social é compreendido dentro de uma perspectiva discursiva, profundamente relacionado ao contexto social, a práticas culturais. No entanto, as experiências de letramento escolar nem sempre atendem a tal perspectiva. E o resultado disso é, por exemplo, alunos

que apresentam dificuldades de escrita, que, diante de uma atividade de produção textual, não demonstram compreensão a respeito do que lhe é proposto; alunos que, distanciados da prática de construção de sentidos, não conseguem responder à enunciação; alunos que, não dando conta da coesão e da coerência, limitam-se a agrupar observações desconexas, fragmentadas, a repetir clichês, a reproduzir enunciados, confirmando que, sem o domínio da produção escrita, preenchem artificialmente o espaço da redação com fórmulas prontas (Kleiman, 1999). Essa situação revela uma sala de aula em que a competência discursiva do aluno não é motivada e este fica assim: silenciado na sua capacidade de construção de sentido, de realização de um trabalho de significação, em que revele atualização do dizer, possibilidade de reflexão, atuação e transformação.

Esse trabalho de significação é resultado de uma prática social de letramento em que se considere, conforme Vieira (2003, p. 256), “os domínios, os papéis sociais, o sujeito e o outro, pois escrever é saber vincular determinadas práticas de letramento a eventos específicos”. E mais: escrever é transitar entre a exterioridade e a interioridade, é reivindicar um contexto cultural, é assumir uma posição frente à realidade em que se insere, é, também, estar envolvido com os vários gêneros discursivos e isso pressupõe postura, compromisso.

Uma prática social de letramento pressupõe, também, um movimento de busca, de contorno, de escuta, de outras vozes; com elas se confrontando, sintonizando-se, a elas ultrapassando, refutando, aceitando, juntando suas crenças, seus valores, atitudes, propósitos, emoções, num movimento, enfim, de interação e ação. Refiro-me, aqui, à importância da intertextualidade, das vozes que são trazidas para o diálogo. Este princípio resgata o pensamento de Bakhtin (1986) que atesta que somente dialogicamente se constrói a significação. Em outras palavras: a produção do conhecimento se dá a partir – e pelas – vozes do outro. O sentido, então, é fruto sempre do movimento de interação.

As dificuldades apresentadas nos textos dos alunos podem ser, então, justificadas pela ausência do papel social da linguagem. Os textos, nesse caso, são tratados como atividades de cumprimento da agenda escolar e não como evento discursivo de letramento, contrariando a abordagem de letramento situada na vida diária, defendida por Barton (1994), contrariando, também, a postulação de Street (1993, p. 7) que sugere a relação de dependência das práticas de letramento e o contexto social:

Perceber as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade é reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos.

É comum, portanto, poder constatar uma ação pedagógica em que a prática discursiva é desvinculada da realidade social, cultural, pois, muitas vezes, o professor instala-se no lugar que a instituição escola tão eficientemente vem naturalizando. Assim, este profissional comporta-se, quase sempre, conforme determinações do que lhe é imposto, obediente a modelos estereotipados, a normas e ideologias já fundadas, como atestam Magalhães e Leal (2003, p. 14), “as identidades docentes são regulamentadas pelas práticas do discurso pedagógico tradicional”. E, dessa maneira, envolvido nesse sistema escolar, resguardado na sua posição de poder na sala de aula, o professor repete fórmulas prontas e exige de seus alunos esse mesmo comportamento, silenciando-os, apagando-os. Assim, como assinala Coracini (1995, p. 75),

a fala do professor, no respeito a regras preestabelecidas pela instituição escola e respaldadas pelo comportamento passivo dos alunos, assim como pelas imagens dos lugares que devem ocupar professor e alunos no discurso da sala de aula, imagens estas que perpassam a sociedade, [...] pode funcionar como um gerador do silêncio, da paralisia ou do laconismo, que guardam em si a trama da heterogeneidade, dos conflitos e das lutas pela significação.

Acredito que assumindo essa postura, o professor anuncia uma proposta pedagógica desvinculada de motivações, de estados intencionais, da ampliação da forma de dar sentido ao mundo. Nos eventos de letramento, ele, geralmente, não abre espaço para a mobilização dos sentimentos, das paixões, das convicções, das posições, do diálogo com o mundo. No entanto, cabe a ele propiciar condições para que seus alunos possam entrar em contato com os vários aspectos de domínio da vida social, relacionados ao político, ao econômico, ao cultural... e, ainda, se inscrever em variadas modalidades discursivas, em discursos que rompam com a circularidade dos discursos didático-pedagógicos. Cabe ao professor aprender a olhar para a pós-modernidade e enxergar o que nela vem se configurando. É fácil perceber que, em nossa cultura, as expressões visuais, sonoras e até táteis estão entrando em competição com a palavra escrita ou falada. É o evento da multimodalidade, que traz à luz todos os modos de representação

discursiva e que convida a todos a se moverem entre as diferentes ordens de comunicação.

Tornam-se, por conseguinte, necessários a reconstrução da prática pedagógica, a desconstrução do que é naturalizado, é construído, e, atrelado a isso, o redimensionamento do professor de Língua Portuguesa. É preciso que tal profissional abandone os estereótipos pedagógicos e, a cada evento de letramento, descubra outros sentidos que o fazem existir, criando o jogo das intenções e das interações para que o aluno experimente a razão de suas realizações, coloque-se em movimento discursivo, sabendo que “o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (Fairclough, 2001, p. 91).

Todavia, para que se efetive um redimensionamento da prática pedagógica, faz-se necessário pensar na formação do professor, na sua prática de letramento. É preciso refletir sobre os eventos que ele orienta na sala de aula e nos conceitos e fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a sua prática.

É importante considerar que só é possível propor ressignificações no contexto escolar, a partir da compreensão da prática de letramento do professor. A formação do professor está atrelada à sua atuação, à sua ação, na sala de aula. Em outras palavras, os eventos de letramento espelham a formação do professor.

O redimensionamento da prática pedagógica está relacionado, também, com a instauração de ações discursivas, na sala de aula, em que se presentificam, por parte dos alunos, as paixões, os desejos, os retornos, os confrontos, a imaginação, a (re)criação, os compromissos.

Dar condições ao aluno para transformar conhecimentos, tornar possível o diferente, realizar a ruptura, posicionar-se, comprometer-se com o que diz é garantir-lhe permanência, é anunciar-lhe identidade. É colocá-lo no curso, no percurso, no movimento. Contudo, isso envolve uma reorganização de práticas de ensino e sistemas de conhecimento, envolve, também, valores e crenças do aluno, que não podem ser ignorados, pois, como assegura Street (1984), as práticas de letramento se circunscrevem ao contexto social e incorporam não apenas eventos de letramento, mas também ideologias, crenças e valores. O aluno, então, não pode ser considerado como uma mera audiência.

Refiro-me ao aluno que tem voz, que tem o que dizer, que sabe dizer e tem razão para isso, ao aluno que, embrenhado na linguagem, se diz e que,

entregue ao sedimentado, ao possível, ao imaginado, cria novos percursos, ultrapassagens... sendo resistência. Um aluno pronto para as descobertas, para a investigação, para a (re)elaboração de conhecimentos. E, sobretudo, um aluno pronto para atuar nos contextos sociais e transformá-los. Prontidão essa, quase sempre, como já foi discutido, abafada pela conduta do professor que, consciente ou inconscientemente, desconsidera este perfil de aluno, desconhece que os discursos, como acentua Fairclough (2001, p. 22), não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem, sendo, portanto, representação e ação.

O professor, comumente, não concebe o discurso como prática social. Desse modo, não reconhece que a linguagem, no seu papel de mediadora sujeito e história, redimensiona estes dois segmentos, garantindo-lhes permanência, continuidade, possibilidade de transformação.

Geralmente, nas salas de aula, a linguagem não é tratada como fonte e efeito de significação atribuída às pessoas. Com ela, mulheres e homens significam, significam-se, atuam, transformam. É comum poder presenciar eventos de letramento, em que o professor silencia o aluno, abafando a sua voz, interrompendo o seu movimento natural de diálogo com o mundo, travando o seu entrelaçamento à cultura. Pois o “mestre”, comumente, muito bem absorveu uma convenção já cristalizada nas instituições escolares: é ele o caminho e seus passos devem ser imitados pelos discípulos, seus alunos. Ele, ainda hoje, muitas vezes, continua ocupando, na sala de aula, o lugar de autoridade do saber, pois

ainda que deseje, não consegue deixar de ser o que conduz, o que determina o certo e o errado, o que sabe o que pode e deve ser aprendido no momento “certo” de maneira “correta” igualando todos e tudo a um padrão que considera (ou que consideram por ele) como verdadeiros (Coracini, 1995, p. 49).

Em síntese, o professor, seguindo as práticas da instituição, detém a autoridade sobre as práticas discursivas e o aluno é, então, colocado numa condição de passividade, o que evidencia a relação assimétrica entre ele e o professor. E, assim, nos eventos discursivos, o educando, muitas vezes, não é chamado, estimulado a cooperar no processo, a entrar em ação. O professor, então, apagando a voz do aluno invalida a função social do discurso.

O professor, falando do lugar já há muito legitimado pela instituição escolar, quase sempre, cria um ritual na sala de aula, marcado pela repetição

e celebração do que ele determina como resposta esperada. O que o professor faz é instruir o aluno na direção de uma resposta já por ele – ou pelo livro didático – idealizada, pensada, definida como correta. Este é o silêncio, camuflado, imposto ao aluno, comprometendo a sua capacidade de dar sentido e ser sentido, negando-lhe a oportunidade de colocar em movimento as suas convicções, a sua posição frente ao que lhe é anunciado. E, dessa maneira, excluindo o aluno desse exercício, o professor interfere na fruição do mesmo em identidade, pois, conforme as palavras de Barros (2002, p. 51),

o discurso é o lugar por excelência das determinações sociais, [...] produzido por sujeitos “preenchidos” de crenças, conhecimentos e valores, e circula entre sujeitos também “cheios” ideologicamente.

A produção discursiva, como acontecimento, é ação, prática, enfim. Cabe ao professor de português deixar que ela aconteça, e aconteça a partir da posição do aluno, com suas atitudes, com suas dúvidas, com suas leituras, com suas experiências, com suas relações sociais e históricas... É necessário, portanto, que o professor esteja continuamente preocupado com a competência discursiva do aluno. Nesse sentido, seu esforço será sempre o de buscar formas de mobilização de tal competência, dando um tratamento especial ao trabalho com a leitura, com os enunciados, com as questões que propõe, com o material didático que disponibiliza na sala de aula, estando atento às relações de poder construídas pelo discurso. Além disso, é relevante também que ele não descuide da utilização de recursos que são comuns na prática social do aluno, como o letramento visual, imagético ou, ainda, muitas vezes, o computacional. Tal postura aponta para uma ressignificação do caminho pedagógico, colocando em sua trilha focos que orientam para uma nova concepção de linguagem, de discurso e de aluno, este, nesse contexto, não mais imune às relações sociais, à história, à cultura, pois é reconhecido como sujeito social.

Nesse caminho, é possível enxergar um aluno, fazendo retornos a espaços já habitados, celebrando a permanência e, ao mesmo tempo, provocando rupturas, instaurando o diferente, produzindo variedades, multiplicidades... É possível ver o aluno construindo e constituindo-se, assumindo uma posição identitária. É possível constatar um ambiente em que os conflitos sociais são iluminados, fazendo ressoar a contra palavra do aluno. E, ainda, é possível reconhecer os alunos como sujeitos sociais, constituídos,

posicionados, capazes de agir, de negociar seu relacionamento. O discurso, então, como construção social, é uma forma de ação no mundo.

Nessa dinâmica, professor e aluno reconfiguram os contextos sociais. As palavras de ambos esculpem identidade, autenticidade, documentação. Eles, na condição de sujeitos, inscrevem-se em seus discursos, pois a posição de sujeito é realizada no discurso.

E, ainda, nesse contexto, professor e aluno, identidades constituídas, com e em seus discursos, inscrevem-se na luta pelas transformações das práticas sociais, pois, agora, são motivados a interromper “o ciclo de reprodução e legitimação de significados sociais hegemônicos”, como acentua Signorini (1998, p. 16).

E assim é possível celebrar a (re)construção da identidade profissional do professor e, por conseqüência, os novos eventos de letramento em que nasçam e/ou se afirmem aí professores e alunos comprometidos com a palavra, inscritos em seus discursos, fazendo ressoar as suas vozes e constituindo identidades e contextos sociais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARROS, D. P. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à lingüística*. São Paulo: Contexto, 2002.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. London: Blackwell, 1994.

CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de I. Magalhães et al. Brasília: UnB, 2001.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.



MAGALHÃES, I.; LEAL, M. C. D. (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano/UnB, 2003.

SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

STREET, B. A. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano/UnB, 2003.

Recebido em: 24 nov. 2005

Aceito em: 23 mar. 2006