

Revista da

# FACED

Universidade Federal da Bahia



6

ISSN 1516-2907

# Alfabetização e Letramento: Implicações para o Ensino

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas implicações para o ensino da leitura e da produção textual derivadas dos chamados “novos estudos do letramento”, que trabalham com um modelo social da escrita. São focalizados dois aspectos relevantes para o cotidiano escolar: o contínuo entre a oralidade e a escrita e a concepção de gênero de texto como instrumento da prática social. Exemplos da área de Alfabetização de Jovens e Adultos são analisados e contrastados com práticas tradicionais de ensino da língua escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização, letramento, ensino de leitura

**Angela B. Kleiman**

Doutora em Linguística-University  
of Illinois  
Professora Titular-IEL / UNICAMP  
akleiman@mpc.com.br

Dentre as várias contribuições para a reflexão no campo do ensino da alfabetização, leitura e produção textual, aquelas dos estudos do letramento, que enfatizam usos da língua escrita contextualizados, ligados a diversas situações em diversas instituições, tornaram-se, nos últimos anos, muito relevantes, pois permitem incorporar na reflexão, de forma coerente, teorias e conceitos sobre a língua e a linguagem considerados imprescindíveis para o ensino da escrita escolar, como o modelo do contínuo entre a oralidade e escrita (CHAFE, 1982; CHAFE & DANIELEWICZ, 1987; TANNEN, 1982; MARCUSCHI, 2000) ou a teoria do gênero textual como instrumento para a prática social da linguagem (BAKHTIN, 1982; BRONCKART, 1999; MACHADO, 1998; MARCUSCHI, 2002; DOLZ & SCHNEWLLY, 1998; ROJO, 1999). Serão apresentadas, a seguir, algumas dessas contribuições para a prática de sala de aula decorrentes do conjunto de trabalhos sobre os usos sociais de escrita a partir de uma perspectiva histórica, sociológica ou antropológica — os estudos do letramento (STREET, 1983; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; Tfouni, 1995) — que vêm a aprendizagem da escrita como processo instável, em constante movimento e transformação.

Quando comparamos a concepção de alfabetização e de ensino da escrita própria dos estudos do letramento com uma concepção tradicional, que privilegia o ensino do código, do sistema e de conteúdos sobre a língua escrita, em vez de privilegiar a prática discursiva envolvida no uso dessa modalidade, podemos destacar pelo menos

as seguintes diferenças pertinentes ao cotidiano pedagógico:

<b>Alfabetização tradicional</b>	<b>Letramento</b>
1. Prática individual de domínio do código.	Práticas sociais, situadas em contextos específicos, culturalmente determinadas.
2. Foco na capacidade individual de aquisição da escrita (portanto, competitiva).	Foco na prática coletiva, da qual cada um participa segundo sua experiência, sua capacidade.
3. Prática homogênea, determinada por poucas instituições dominantes.	Práticas diversificadas, segundo instituições, objetivos, identidades e papéis dos participantes, etc.
4. Objetivo da prática escolar: preparo, para transferência a outros contextos; prática circular (ler/escrever para aprender a ler/escrever).	Objetivo: realização de tarefas específicas. Ler/escrever com alguma outra finalidade (prazer, escape, aprendizagem, contato, etc.).
5. A unidade analítica de ensino privilegiada é a palavra e seu significado, iniciando-se na letra/sílaba, culminando na frase ou na seqüência/coleção de frases.	A unidade básica privilegiada é o texto e a produção de sentido.
6. Gêneros privilegiados: os das instituições literária, acadêmica e, mais recentemente, jornalística.	Além desses, também gêneros dos domínios discursivos do cotidiano familiar, da publicidade, da burocracia, do comércio, da política, etc.

(Tabela 1. Ensino da Escrita)

Consideremos esse quadro, em especial nos dois últimos itens. A escolha de uma ou outra unidade lingüístico-discursiva acarreta conseqüências para importantes questões didáticas que, obviamente, incidem em decisões e atividades do cotidiano pedagógico, tais como a abordagem da relação entre o oral e o escrito, a introdução de novos gêneros e usos da língua escrita, o conceito de dificuldade na aprendizagem, e seu correlato, o conceito de progressão no ensino.

Nossa apresentação explorará, de forma programática, a título de exemplo apenas, algumas dessas questões, enquanto conseqüências de se adotar a concepção de letramento no ensino. Serão utilizados exemplos de cursos de alfabetização de jovens e adultos. Parto, então, do pressuposto de que a concepção de escrita mais produtiva na alfabetização e aprendizagem da leitura e produção textual é a que enfatiza a dimensão social da escrita, seu caráter situado, dependente das condições de uso; portanto, as perguntas relevantes para decidir o que e como ensinar dizem respeito aos modos de circulação, consumo e produção dos tex-

tos escritos em diversas instituições. No ensino tradicional, o objeto de ensino é o alfabeto, que permite a formação de palavras e de frases, não o texto em funcionamento na sociedade. Contrariamente ao ensino tradicional, o foco no ensino da prática social está no texto e seus sentidos, pois se entende que, sem contextos sociais a serem levados em conta, sem funções sociais para os textos, sem atividades inseridas em situações comunicativas, a aprendizagem da escrita torna-se inviável para os grupos de tradição oral.

Na alfabetização, tal qual concebida tradicionalmente, o conceito de dificuldade está determinado pela relação letra – som. Se a relação for unívoca, pressupõe-se que a aprendizagem será mais fácil, ignorando-se, neste raciocínio, tudo o que a psicologia cognitiva vem dizendo sobre a leitura e a percepção visual há quase um século (HUEY, 1908; KATO, 1985; KLEIMAN 1989). Já na concepção dos estudos de letramento, existiriam dificuldades específicas de aprendizagem devido às peculiaridades inerentes ao reconhecimento de símbolos, mas a maior barreira para a aprendizagem do alfabeto seria a ausência de um contexto significativo, seja ele lingüístico, discursivo ou social, no qual ancorar os novos conhecimentos e práticas.

Em outras palavras, o que, para o aprendiz, torna fácil ou difícil reconhecer a palavra *bola* não é o fato de haver quatro letras para quatro sons, com uma relação unívoca, invariável. O que torna o reconhecimento dessa palavra tão difícil (ou fácil) como o das palavras *presídio*, *andorinha* ou quaisquer outras é o fato de não haver um contexto que permita ao iniciante imaginar ou instanciar de qual bola se trata, se daquela que Ronaldinho chuta, ou daquela de pano colorido que o bebê morde, ou, ainda, daquela que Guga teria acertado no último torneio de tênis. A memorização dos elementos que formam a palavra *bola* é facilitada pelo fato de ela ocorrer em textos que funcionam como redes mnemônicas de significação, como contextos significativos. Uma palavra em contexto é mais vívida; ela se torna memorável no contexto.

O trabalho pedagógico pode e deve chegar à observação e decomposição de elementos do texto (palavras, sílabas) como um dos meios de sistematização e memorização do código. Entretanto, ao se adotar a concepção de prática social da escrita no ensino, essa sistematização decorre de práticas de leitura coletiva e

colaborativa que visam à ação individual do aluno, que busca a função e o uso dos textos lidos. Aprender a ler não se configura como um fim em si mesmo: é apenas a chave necessária para se ter acesso ao que a escrita pode proporcionar.

Sabendo quais são as práticas sociais das quais o aluno já participou, conheceremos quais os gêneros orais e escritos com os quais já se deparou, com diversos graus de familiaridade, uma vez que ele pode apenas ter estado em locais onde outros estavam lendo, escrevendo ou comentando textos escritos ou pode ter participado ativamente na leitura, produção ou discussão do texto.

É fato corriqueiro encontrar, nos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos, aprendizes que sabem reconhecer um jornal e uma notícia de jornal, que conhecem suas funções, mesmo sem saber decifrar o texto. Nesses casos, é possível escolher, por exemplo, a notícia de jornal como ponto de partida e suporte do trabalho pedagógico. E as letras, as sílabas e as palavras seriam ensinadas a partir da manchete do jornal (ou do título da notícia) com base na observação e identificação dos elementos que compõem as palavras na manchete. Nessa abordagem não há como evitar as chamadas “dificuldades ortográficas”; elas aparecerão em qualquer etapa do processo mas a dificuldade será diluída, na medida em que sua aprendizagem ocorra em contextos significativos para o aluno (KLEIMAN & SIGNORINI, 2000).

A título de ilustração, observemos que o dígrafo, o ditongo e o encontro consonantal existentes em manchetes de jornal, como as que se seguem,

#### Exemplo (1) - Manchetes de jornal

*Tráfico ataca presídio, polícia e governo no Rio  
Justiça condena Andinho a sete anos de prisão por assassinato*

*não serão elementos que vão impedir sua escolha para o trabalho de sala de aula, se esse assunto for de interesse dos alunos e estiver em discussão na sociedade. Bola não tem de ser ensinada antes de presídio, devido à dificuldade perceptual. Isso porque, do ponto de vista da discriminação visual, a letra [b] ou a letra [l] podem ser mais “díficeis” do que um dígrafo, já que seus traços distintivos são mais sutis, menos perceptíveis. Se analisamos a aprendizagem das letras em suas dimensões perceptuais, ou seja, segundo o que está envolvido na discriminação inicial entre uma letra e outra, a letra [b], que tem mínimos traços*

*distintivos em relação às letras [d], [p] e [q] (linha vertical para cima ou para baixo de uma linha imaginária, bolinha para esquerda ou para a direita), é muito mais difícil do que o dígrafo [nh], que representa de forma mais maciça, mais saliente e, também univocamente, um som:*

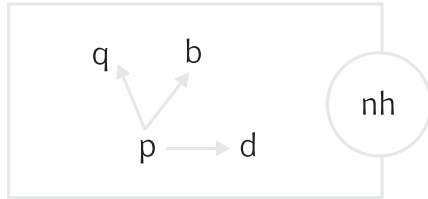


Fig. 1: Percepção de traços distintivos

Também é importante lembrar, em relação à percepção e discriminação de palavras, que a literatura especializada já mostrou que a leitura não se faz letra a letra ou sílaba a sílaba, mas por blocos maiores. Em vez de o aluno ter que juntar as letras [q], [u] [e] e [m] para poder ler a palavra *quem*, por exemplo, ele deveria ser capaz de reconhecer de uma só vez a palavra pela sua forma global, pela sua posição e pela sua função relacional no bloco. O que tornaria o texto ilegível, seria justamente a leitura de unidades tão pequenas como a letra e a sílaba (KLEIMAN, 1989; KLEIMAN & SIGNORINI, 2000).

As verdadeiras dificuldades do processo de alfabetização, a serem superadas aos poucos, ao longo de todo o processo de escolarização e também no de letramento pela vida afora, estão no fato de se ter que aprender formas múltiplas de grafar o mesmo som (as irregularidades ortográficas) e de se ter que aprender a grafar formas que não existem na língua oral do aprendiz, já que quase só a língua padrão tem forma escrita. As demais dificuldades, que incluem uma boa parcela das tradicionais dificuldades ortográficas, são mitos baseados em informações incorretas sobre a percepção visual e a leitura.

Na concepção que enfatiza a dimensão social dos usos da língua se considera que o domínio das letras pelo aluno corresponde apenas aos aspectos de instrumentação. E, quando o aluno conhecer as funções sociais dos textos escritos, perceberá mais facilmente a necessidade de adquirir o código para poder ler e escrever independentemente; ou seja, ele conseguirá encontrar funções que tornem valiosa a aquisição desse instrumento.

Por outro lado, uma importante fonte de dificuldades para o adulto está no desconhecimento dos gêneros da escrita, na sua

pouca familiaridade com o texto escrito, particularmente os que circulam nas instituições mais prestigiosas da sociedade. Caberia ao professor determinar, no enfoque socialmente contextualizado dos estudos do letramento que defendemos, quais os textos significativos para a comunidade e para o aluno como membro dessa comunidade. É nessa ação que residem importantes decisões sobre a seleção de textos, especialmente na progressão dos gêneros orais para os gêneros escritos.

Nas práticas sociais da linguagem, as atividades escritas e orais não são polarizadas; a relação entre elas é a de um contínuo, quanto ao modo de atualização dos textos. Isso significa que os gêneros da oralidade e da escrita estão relacionados entre si e que, na prática, um gênero escrito pode ser falado, lido, comentado oralmente. Desse modo, mesmo que o aluno nunca tenha lido uma carta, por exemplo, ele pode ter participado de uma roda de leitura (a escrita falada) de carta ou pode ter ditado uma a um escrevedor (a fala escrita); ou seja, ele pode ter algum grau de familiaridade com o gênero. Na concepção de escrita como prática social faz sentido considerar essas vivências, assim como faz sentido lembrar as relações e as semelhanças – no lugar das diferenças – entre as práticas sociais de uso da linguagem. Assim, a fala e a escrita não se opõem, mas passam a ser parte de uma rede contínua de relações.

Um conceito importante para o ensino decorrente dos estudos do letramento é, então, o da continuidade entre as práticas orais e as práticas letradas. Assim, a ênfase no ensino desloca-se para a conscientização e controle do processo de representação da fala que acompanha toda prática de uso da língua escrita (ou seja, que faz parte do processo de letramento). O resultado dessa aprendizagem é o progressivo distanciamento do oral, o que implica, por sua vez, uma nova abordagem para o ensino: em vez de erradicar os “erros” devidos às interferências da oralidade, deve-se ensinar o processo que permite ao aluno o distanciamento do próprio texto, por meio da sua revisão, da sua socialização, da sua reescrita. É assim que um dos grandes nós do ensino, a correção da interferência da oralidade nos textos escritos produzidos pelos principiantes, deixa de ser relevante.

Vejamos um exemplo de abordagem centrada na relação de continuidade, em vez de interferência, entre a oralidade e a escrita. Se é importante para o aluno aprender a escrever memoran-

dos (num curso de redação comercial, por exemplo), o processo de escrever um texto desse gênero será facilitado pelo fornecimento de modelos de diferentes firmas comerciais, para que o aluno descubra qual o texto mais adequado, do ponto de vista da composição e disposição gráfica; ou seja, qual o modelo que mais claramente registra a mensagem, identifica emissor, destinatário, tempo, lugar, etc. Ora, o encaminhamento é do escrito (modelo) para o escrito (memorando de autoria do aluno) mas se sustenta no trabalho oral: o ensino envolve um processo de descoberta, pela turma, dos meios lingüísticos, textuais, discursivos, gráficos necessários para a formulação escrita dos conteúdos a serem comunicados pelo autor do memorando. Nessa reflexão, os ajustes necessários para a passagem do texto falado para o escrito, no processo denominado de retextualização (Marcuschi, 2000), assim como as diferentes funções sociais de outros gêneros da mesma “família” (gênero epistolar do domínio discursivo comercial), como o recado, o aviso, o bilhete, o comunicado, poderão ser discutidos. Dessa forma, os diversos aspectos que caracterizam esse gênero poderão ser aprendidos, por meio do cotejo com gêneros afins da mesma instituição ou de outras instituições, portanto de outros domínios discursivos (político, publicitário, familiar, etc.)<sup>1</sup>.

Os textos escritos efetivamente produzidos pelos alunos são as unidades empíricas que materializam as atividades lingüístico-discursivas realizadas na sala de aula e que expõem, quando são bem conduzidas, como funcionam os textos em outras instituições, quais são as relações que se estabelecem entre interlocutores, como são tratados os assuntos, com que grau de precisão e detalhe. A Fig. 2, a seguir, mostra, de forma imperfeita, o intrincado feixe de relações entre gêneros de dois domínios discursivos (comercial e político-administrativo) quando se consideram a modalidade (oral-escrita) e o registro ou grau de formalidade. Não estão representados outros elementos que também determinam o gênero, como o tratamento do tema (extensão, brevidade) e a situação comunicativa (para comunicação interna ou pública, para atender a finalidades diversas, como lembrar, informar, justificar, administrar, etc.)<sup>2</sup>:

(1) Não se trata, é claro, de o aluno conhecer todos os gêneros com funções e manifestações semelhantes: o conhecimento é necessário ao professor, para ele mediar a reflexão do aluno em relação a questões como quando o memorando é preferível ao aviso, ou ao recado; quais as diferenças quanto à sua adequação à situação comunicativa, etc.

(2) A rede de relações é bem mais complexa do que a Fig. 2 consegue mostrar. O dicionário Houaiss (2001) distingue o bilhete da carta ou da mensagem pela sua brevidade, sem especificar a instituição em que eles circulam: ↘



o memorando é também uma "mensagem escrita breve e informal", porém utilizado em domínios discursivos mais restritos, como instrumento de comunicação comercial e administrativa; já o comunicado tem muitas vezes uma fonte oficial, implicando relações de poder e formalidade diferentes; a mensagem, também em geral breve e de circulação em muitos domínios discursivos, pode ser também instrumento de comunicação oficial entre os Poderes, e assim sucessivamente.

<b>Oral</b>		<b>Escrita</b>	
<b>Informal</b>	Recado	Recado	
	Aviso Mensagem	Bilhete Memorando Aviso Boletim	Aviso (de pagamento)
<b>Formal</b>		Comunicado	Comunicado oficial Mensagem presidencial

FIG. 2: Gêneros no contínuo oral /escrito (do mais informal ao mais formal)

O trabalho de ensino de gêneros da escrita a partir dos gêneros orais, sustentado na relação de continuidade, permite mostrar ao aluno como um mesmo fato do mundo real, que precisa ser comunicado, informado, avisado e que é, portanto, o tema de múltiplas interações em diversas instituições, é atualizado como gênero diferente nas diferentes práticas discursivas dessas instituições, concretizando-se em textos diferentes. Se o texto é desconhecido, as práticas discursivas podem não sê-lo; se a prática discursiva institucional não faz ainda parte da experiência do aluno, outras práticas, de outras instituições, em relevo quando se trabalha com redes culturais complexas e não com textos estanques, podem vir a ajudá-lo na experimentação e construção do novo gênero.

Não seria demais enfatizar, novamente, o papel da oralidade na aprendizagem dos gêneros da escrita. Na produção escrita, um critério importante para a avaliação de dificuldades de ensino e aprendizagem é a familiaridade do aluno com o texto e com sua função na sociedade. Assim, mesmo num contexto rural, é possível escolher um gênero como a carta como ponto de partida e suporte do trabalho pedagógico, antes de o aluno saber escrever sequer uma palavra. A dificuldade individual é reduzida, na medida em que o texto é construído coletivamente, sob a orientação do professor. O trabalho individual do aluno vai consistir em tentativas de transcrição e composição do texto que está sendo discutido. Aliás, encontramos evidências, nas primeiras produções dos alunos, de tentativas de composição não-analítica<sup>3</sup> que se baseiam na busca e identificação de blocos com sentido, dentro de um texto já lido e discutido.

Os textos (2) e (3), a seguir, produzidos respectivamente por um aluno principiante e por um aluno com quatro anos de escolaridade, são exemplos de situações comunicativas diferenciadas

(3) Essa fase não-analítica lembra sobremaneira os primeiros esforços da criança em processo de aquisição da língua materna, quando produz segmentos sem erro, por imitação do adulto ("eu sei") que, numa etapa posterior, são marcados pelo erro da análise e sobregeneralização ("eu sabo"). De forma semelhante, o aprendiz de um língua estrangeira.

que determinam sucesso ou fracasso na superação das dificuldades inerentes à atividade.

Numa aula de principiantes, depois de leitura e discussão pelo professor de uma notícia de jornal, que já havia sido transmitida por rádio e TV, tratando de um fato que acontecera na própria cidade dos alunos, após uma recusa inicial, em que alegava não saber escrever, um aluno aceitou escrever seu primeiro texto, contando a notícia, o qual transcrevemos a seguir:

. nos primeiros contatos com a língua numa situação de imersão, quando se depara com necessidades comunicativas prementes, que ultrapassam seu domínio dessa língua, produz blocos discursivos não analisados.

Exemplo (2) – Produção de aluno principiante (sem nenhuma escolaridade)

*Acidente mata pai e*

*filho em Cosmópolis*

*Um acidente envolvendo um cavalo E Um Escort em Cosmópolis na pista-Arthur Nogueira/Paulínia Omtorita seu filho cavalo moro*

(DOS SANTOS et al, 2000, p. 185).

Quase todos os elementos temáticos que compõem uma notícia (e que compunham a notícia lida) estão presentes no texto do aluno: o que aconteceu (o acidente), a quem aconteceu (identificação das vítimas), como (carro e cavalo envolvidos), onde (a pista corretamente identificada como local do acidente). Ainda, a produção do aluno imita a composição do texto lido, no uso de uma manchete que precede o corpo do texto. Ou seja, o trabalho oral de leitura e discussão da notícia, além da familiaridade com o assunto, permitiram que o aluno identificasse blocos significativos para integrá-los na sua produção, apesar de ser um principiante, como suas retextualizações não alfabéticas (*omtorita* por *o motorista*, *moro* por *morreram*) evidenciam.

Se, por outro lado, essas condições estão ausentes, ou seja, se o gênero solicitado não tem uma função social (re)conhecida pelo aluno, se os gêneros orais que sustentam o trabalho com a escrita também não têm funções sociais identificáveis, então, a produção do aluno também é irreconhecível. No exemplo (3), a seguir, temos uma construção que não remete a qualquer gênero do discurso. A redação foi produzida por um adulto cursando o equivalente à quarta série do Ensino Fundamental, após a leitura e explicação de uma receita, em resposta a uma exigência de redigir uma resposta à seguinte pergunta da professora “*O que você achou do texto?*” O que o aluno achou foi o seguinte:

Exemplo (3) Produção de aluno terminando o Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos (equivalente à quarta série)

*mentos que você mais junte então fatias de tomate pepino rabanete  
pi- dentes mas certifique-se usar todos como ingre - todo tipo  
de coisas boas como castanhas de caju*

(KLEIMAN, 2000, p. 236).

Uma opinião sobre uma receita faz sentido quando a receita foi, de fato, elaborada e a opinião incide sobre o resultado. Não eram essas as condições em que o texto opinativo foi solicitado. Portanto, não havia prática social reconhecível para orientar a atividade que, assim, fica reduzida a exercício escolar circular, isto é, escrever para mostrar que sabe escrever. E o que o aluno mostra, nesse texto ininteligível se não tivermos acesso ao original, é que ele apenas copiou linhas do texto original, sem seqüência, sem ordem, sem lógica, sem sentido.

O trabalho oral que de fato venha a sustentar o ensino de gêneros da escrita implica envolver o aluno em práticas sociais significativas. E, vale a pena lembrar, a dificuldade para ler ou escrever algum texto está relacionada ao grau de verossimilhança da prática escolar para com a prática social situada em outras instituições; tudo é difícil quando a atividade não faz sentido, quando ela não pertence a alguma prática social conhecida, quando ela não é relevante para a vida social.

A relevância da atividade não é absoluta: se as práticas de uso da escrita são situadas, será o contexto social que determinará sua relevância, ou seja, o lugar, os participantes e suas relações, seus objetivos, o tipo de texto escolhido. Na leitura, por exemplo, a mediação do professor por meio de perguntas relevantes é crucial para ajudar o aluno a compreender um texto e a conhecer a prática social. Consideremos, a título de exemplo, uma prática social de leitura da programação de cinema no jornal (Kleiman, 2002). Lemos essa programação (leitura para consulta) quando queremos resposta a pelo menos uma das seguintes perguntas: *que filmes estão passando na cidade? Em quais cinemas está passando o filme X? Quais são os horários em que passa o filme X?* E se o leitor não conhecer a cidade, uma pergunta também relevante diz respeito à localização: *onde fica o cinema Y (que está passando o filme desejado)?* Entretanto, é comum encontrar, nos livros didáticos ou

planejamentos de aulas perguntas como *qual é o cinema que fica na Rua X?*, que não visa adquirir informações sobre a programação mas parece ser o tipo de pergunta que nós fazemos para resolver um lapso momentâneo de memória. Nesse caso, a seção do jornal que contém a programação de cinema pode até ser o texto mais adequado para responder a pergunta, se ele estiver à mão; se não, pode ser mais eficiente perguntar a alguém que estiver por perto ou consultar a seção de endereços na lista telefônica da cidade. Ou seja, outras práticas sociais estão envolvidas e, por isso, parece legítimo inferir que, quando qualquer pergunta vale, o texto é apenas pretexto para formular perguntas, não para introduzir o aluno numa prática social considerada relevante.

Resumindo, a concepção social da escrita própria dos estudos de letramento implica que os eventos de letramento a serem criados na escola devem fazer com que o aluno possa vivenciar, na medida do possível, a prática social, para assim ir além do mero exercício escolar, em todos os campos do ensino da escrita:

1. No caso da alfabetização, conhecendo o aluno as funções sociais de um texto, a aquisição do alfabeto passa a ser uma habilidade necessária para ler e escrever textos que tentam refletir a diversidade textual de fora da escola, assim instrumentando o aluno para lidar com o mundo letrado em volta.

Ainda, no processo de alfabetização estrito (aprendizagem do código e das regras combinatórias do sistema alfabético), o que determina a dificuldade não é o tipo de sílaba ou palavra —, uma vez que dificuldade ortográfica não é critério para definir dificuldade de leitura — nem a frase, pois são todas igualmente difíceis, porque são construções abstratas de filólogos e lingüistas, para análise da língua, aprendidas na escola. Falamos por meio de unidades de comunicação que são textos, e estes não correspondem à frase, que só passa a ter realidade psicológica para os falantes em consequência do processo de escolarização.

2. Em relação à leitura de textos, a seleção de materiais de leitura simplificados, comum no enfoque escolar tradicional, não é a única via de entrada no mundo da escrita; ao se adotar uma concepção social da escrita não é possível ignorar o que acontece fora das quatro paredes da sala de

aula. Na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados; daí ser preciso pensar na facilitação sem simplificação em sala de aula: em vez de o aluno consumir e produzir pseudo-textos (fáceis, controlados) sozinho, individualmente, a facilitação decorre do trabalho colaborativo com o professor e os colegas, da participação em práticas orais significativas, que façam sentido, e da mediação do professor, como agente de letramento mais experiente (não como analista da linguagem). Visa-se, pois, a objetivos de introdução do aluno na prática social, não na análise textual fechada em si mesma.

3. Em relação tanto à leitura quanto à produção textual, as mudanças na concepção da escrita acarretam mudanças nos critérios para seleção e seqüenciamento de materiais e nos critérios de correção dos textos dos alunos. A progressão didática e a dificuldade no processo de aprendizagem estão relacionadas à familiaridade do aluno com o texto, ao gênero ao qual este pertence e à prática social que o gênero põe em ação, aspectos estes que se refletem no tratamento do tema, no modo de estruturação do texto, no estilo social do gênero, no estilo individual do autor. Quanto mais familiaridade o aluno adquirir com cada um desses elementos, mais fácil se tornará a leitura e a produção textual. Isso quer dizer que a aula deve estar orientada para a prática sistemática da leitura e da escrita: aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo. Sem uma vivência constante com textos escritos, em todos os níveis, não haverá aprendizado da leitura e da produção textual.

Um real elemento dificultador é a pouca experiência do aluno em determinada prática social: quem nunca leu crônicas pode ter dificuldades para perceber sua crítica social, às vezes muito sutil, e confundi-la com o relato de um “caso”; quem nunca escreveu um projeto, ou um memorial, ou uma monografia pode ter dificuldades para começar a se organizar: quais são as partes? em que ordem? o que eu posso e o que não posso (ou não devo) dizer? o que é considerado trivial, inconsistente, inviável por usuários experientes nesse gênero?

Adotar a concepção de escrita dos estudos do letramento acarreta novas necessidades de formação de agentes de letramento.

É importante que o professor conheça o contexto cultural de seus alunos e os modos de produção e de circulação da grande variedade de textos valorizados pela sociedade. É importante saber qual o gênero que permitirá alcançar um determinado objetivo, para depois produzir textos que, modelados nos textos pertencentes ao gênero, sejam efetivamente reconhecidos como exemplares fidedignos; ainda, é necessário fazer isso em relação a um conjunto considerável de práticas socioculturais que vão desde escrever cartas até ler romances. As capacidades e conhecimentos envolvidos em cada uma dessas atividades não são necessariamente os mesmos e todo o processo de ensino da escrita deve levar isso em consideração. Por isso, a perspectiva mais interessante hoje para a área de formação de professores envolve o atendimento a novas necessidades de letramento.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to discuss some of the implications of the model called New Studies of Literacy for teaching reading and writing, focusing on two aspects relevant for classroom work: the oral-literate continuum, and the use of genres as the privileged semiotic instrument for social practice. Several examples from Adult Literacy classes are presented, and contrasted with traditional views of literacy.

**KEY WORDS:** Literacy, reading, teaching of reading.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. El problema de los géneros discursivos. IN:  
BAKHTIN, M. M. *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo Veintiuno, 1982 [1953]. p. 248-293.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literate. In: D. TANNEN (Org.), *Spoken and Written language: Exploring orality and literacy*, Norwood, NJ: Ablex, 1982, p. 35-53.
- CHAFE, W. & DANIELEWICZ, J. Properties of Spoken and Written language, In: HOROWITZ, R. & SAMUELS, S. J. (Org.) *Comprehending Oral and Written Discourse*. New York: Academic Press, 1987, p.83-112.
- DOLZ, J. & SCHNEWLLY, B. *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, 1998.
- INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- HUEY, E. B. *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York: MacMillan, 1908.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. B. *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, pags. 15-61.
- Kleiman, A. B. 2000. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. 2000. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 223-243.
- KLEIMAN, A. B. O jornal e a escola: programas e projetos. 1º. *Seminário Nacional O professor e a leitura do jornal*, <http://www.pg.cdr.unc.br/ezequiel/angelakleiman>, 10 pags, 2002.
- KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. Concepções de escrita e alfabetização de jovens e adultos, *Pátio Revista Pedagógica*, Ano 4, Nº 14, Agosto/Outubro 2000, Artmed Editora, pags. 54-56, 2000.
- MACHADO, A. R. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz. A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, In: DIONÍSIO, A P., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.
- ROJO, Roxane H. R. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social, *DELTA* 15:2, 1999, pags. 237-267.
- SANTOS, Cláudia M.K. dos, BROMEL, Renata, Bogato, Lídia & Lopes, Denise. Variações em torno de um mesmo tema. In: KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. 2000. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 172-189.
- SOARES, M. 1998. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- TANNEN, D. The Oral Literate Continuum in Discourse,. In: TANNEWN, D. (Org.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 1- 16.
- TFOUNI, L. V. 1995. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.