

Ana Maria de Mattos Guimarães
anag@unisinos.br

Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas Literacy in and beyond the school?

RESUMO – Este trabalho apresenta partes distintas que se entrelaçam na perspectiva de possibilitar o estudo do *letramento* visto “muito além da escola”. Na primeira parte, são apresentadas concepções de alfabetização e letramento que servem de pano de fundo para a discussão que deve ser feita sobre o papel da escola com relação ao tema. Na segunda, procura-se mostrar como pesquisas, na área de desenvolvimento da linguagem, podem ser trazidas para o contexto escolar e transpostas para uma reflexão pedagógica, que conduza a melhores resultados. Como exemplo dessa situação, discute-se a aquisição de narrativas autônomas e da representação espacial de uma história, que não está plenamente estabelecida na faixa etária em que a criança chega à escola. Finalmente, na terceira parte, reflete-se sobre conseqüências pedagógicas do conceito de letramento, aproximando a pesquisa acadêmica da realidade escolar, no tocante à produção textual.

ABSTRACT – This paper aims at showing that literacy is a process that has to be studied in and beyond school. Its first part explains the concept of literacy that underlies the whole text. The second part is based on a previous research on language development about how children build an autonomous narrative and the spatial representation of a story, which is not present in all children’s narratives at the age they start formal education at school. In the last part the pedagogical implications of the concept of literacy and the findings on spatial representation are discussed, particularly considering textual production at school.

Key words: literacy, autonomous narratives, school context.

Palavras-chave: letramento/alfabetização, narrativa autônoma, realidade escolar.

Sobre o Letramento

Muito além do jardim é o título de um livro¹ que virou filme, com Peter Sellers no papel de um jardineiro que, com seus “sábios” conselhos do lugar-comum, acabava até assessorando o Presidente dos Estados Unidos. Na sinopse do filme o personagem é caracterizado como alguém que não sabia ler nem escrever, mas, a todo o momento, os clichês de que se vale recuperam o mundo das letras.

Esse prólogo tem a finalidade de tentar demonstrar, mais uma vez, que a escolha do termo letramento vai “mais além do jardim”, ou seja, não pode ser vista apenas como a escolha de um termo do modismo do pedagógico ou da lingüística, que foi posto no lugar de alfabetização. Na maior parte dos casos, a palavra alfabetização relacio-

na-se com a técnica, com o aprender a ler e a escrever, enquanto que, com letramento, queremos significar mais do que isso, estamos abrangendo os usos que as pessoas fazem da escrita, as práticas sociais de leitura e escrita de que se apropriaram.

Na verdade, muitas vezes, alfabetização é confundida com método de alfabetização, entendida, nessa acepção, como método das cartilhas (lembra do BaBe-BiBoBu?), de forma que todos os alunos partem de um ponto inicial zero, igual para todos, e são ensinados a ler e a escrever passo a passo, do mais fácil ao mais difícil. É vista como sinônimo de **aquisição** de leitura e escrita, com ênfase na codificação/decodificação de **textos escritos**.

Quando se fala em alfabetização, então, está se considerando a aquisição da leitura/escrita enquanto

1 O livro, intitulado *Being There*, é de autoria de Jerzy Kosinski e foi publicado em 1971. O filme homônimo, de 1979, teve direção de Hal Ashby e roteiro do próprio Jerzy Kosinski.

código, do ponto de vista do indivíduo que aprende, relacionada exclusivamente a escolarização, ensino formal, aprendizado de habilidades específicas (isto é, aprender o alfabeto, correspondência som/grafema, a partir de pré-requisitos psicomotores). Focalizam-se **produtos** (materiais escritos).

Por outro lado, letramento significa práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto da escrita. Nesse sentido, encontra-se presente também na oralidade (notícias de rádio, por exemplo, podem ser consideradas como um evento de letramento). Por isso, pode-se afirmar que mesmo pessoas não alfabetizadas podem ser consideradas letradas, uma vez que participam de um mundo letrado, o que pode até ser feito através da oralidade. Kleiman (2001, p. 18) cita o exemplo da criança que entende a referência à “fada madrinha” feita por um adulto, pela relação que este termo estabelece com textos escritos do gênero conto de fadas.

O letramento adquire múltiplos significados e funções, dependendo do contexto em que é desenvolvido, i.e., da agência de letramento responsável. A família letrada, certamente, constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar e, portanto, a reprodução do privilégio (cf. Bourdieu e Passeron, 1975). Através dela, a criança conhece o sentido e a função da escrita, antes de conhecer sua forma. Assim, a criança habituada a ouvir histórias lidas por seus pais desenvolve uma concepção de escrita ainda em idade bem tenra.

A escola, por sua vez, pressupõe o conhecimento de formas discursivas (responder perguntas retóricas, informar o interlocutor sobre conhecimento partilhado, comparar fatos vivenciados com fatos inventados, etc.) de domínio apenas de crianças cujo letramento se inicia no lar. Para essa criança, a escola não introduz uma nova maneira de falar sobre o mundo, mas apenas seleciona novos tópicos, mais artificiais para a exercitação de gêneros e formas discursivas.

Além do grau de letramento familiar, o processo de letramento da criança depende dos seus diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em que essas atividades ganham sentido (de Lemos, 1988, p. 11). “É através dessa prática que a criança vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro. Daí a importância, entre as práticas orais, do jogo de faz-de-conta que lê ou que escreve e dos jogos de contar.”

Pesquisadores de aquisição de linguagem oral reconhecem que o processo de letramento encontra-se em estrita relação com a construção social do discurso oral (sobretudo narrativo). Existe uma continuidade processual entre aquisição e desenvolvimento de linguagem oral e aprendizagem da escrita (cf. Scarpa, 1987). A escola, contudo, é culpada pela ruptura desse processo, por ter uma visão fragmentária e descontextualizante da linguagem e da aprendizagem.

Entendidos dessa forma, o desenvolvimento de linguagem oral e a aprendizagem da escrita não constituem um processo linear. Embora a escola insista em uma complexidade cumulativa, trata-se de um processo de construção que envolve idas e vindas, reorganizações, reestruturações, com o sujeito em interação e inter-relação com o outro, o mundo e a própria linguagem.

Ao lado dessa dimensão do letramento, que poderia ser entendida como individual, está uma outra, mais complexa, vista como uma perspectiva social do letramento. Tal perspectiva pode ser tomada sob dois pontos de vista, um mais tradicional, outro radical (cf. Soares, 2001). Pelo primeiro, relacionam-se as habilidades de leitura e escrita ao seu uso, como forma de atender às exigências sociais. É o caso da necessidade de habilidades de letramento que perpassam nossa vida no dia-a-dia, seja vendo um filme, comprando ou passeando ou em situações mais formais, como nos nossos empregos, em que tais habilidades são constantemente exigidas, na sua manutenção, na melhora de desempenho, na possibilidade de trocar por um emprego melhor, no treinamento disponível, na procura de benefícios de direito, etc. Esse conceito tem um princípio de funcionalidade subjacente, um valor pragmático, que precisa ser considerado pela escola, por exemplo, a fim de proporcionar melhores condições de desenvolvimento do letramento, adaptado a necessidades da vida diária.

A perspectiva mais radical, “revolucionária”, por sua vez, envolve um posicionamento político-ideológico, ao entender que as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita se tornam responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e o próprio poder constituído. Nesse sentido, não haveria “isenção” ao tratar das questões relacionadas ao letramento. Assim, uma prática escolar que simplesmente se restrinja à alfabetização e, na seqüência, à leitura e redação, está, na verdade, mantendo as práticas sociais tradicionais, acomodando os alunos à situação vigente. Paulo Freire, em várias obras (cf. Freire, 2001), defende esse poder do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Levando, então, adiante o conceito social de letramento, parece-nos que a importância das conseqüências do papel da escola com relação às habilidades de letramento se torna crucial, mesmo na perspectiva funcionalista.

Tocamos, então, em outro calcanhar de Aquiles da questão, que é a estreita relação entre escolarização e letramento, o que nos leva a examinar o chamado letramento escolar. Quem de nós não conhece a face mais discutida do ensino da língua materna, ou seja, as famosas redações? Embora hoje se ouça falar amiudadamente em produção textual, muito pouco de produção se encontra nessas tais de redações. O conceito de leitura e escrita na prática escolar é extremamente restrito, pouco adequado às práticas sociais que envolvem a língua escrita fora da escola.

Pois foi pensando nessas diferenças que, em 1991, o grupo de pesquisa que se consolidava na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS com interesse no desenvolvimento da linguagem, iniciou um projeto intitulado *Desenvolvimento da linguagem da criança em fase de letramento*, que, posteriormente, recebeu o carinhoso apelido de DELICRI. Esse projeto tem justamente o interesse de acompanhar a criança dos cinco aos nove anos de idade, verificando como sua linguagem oral se desenvolve em contato mais próximo e formal com a escrita. O objetivo sempre foi o de montar um perfil do desenvolvimento da linguagem da criança nessa etapa, de forma a incluir aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e textuais. A aproximação entre a construção do discurso social oral e o letramento através, sobretudo, do gênero narrativo, levou-nos a optar pela narração como fonte principal de nossos dados.

No caso do projeto, o uso da palavra letramento tem implicações com o fato de que, habitualmente, a criança de cinco anos não está ainda em processo formal de aprendizagem da escrita, isto é, em processo de alfabetização, mas certamente já tem uma inserção no mundo letrado, ou seja, já se encontra em processo de letramento.

A pesquisa sobre a linguagem das crianças em fase de letramento

O Projeto DELICRI, ligado à linha de pesquisa Aquisição de Linguagem do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, desde o seu início, em agosto de 1991, teve como preocupação básica montar um banco de dados para subsidiar trabalhos sobre crianças na fase de aquisição da língua escrita, tendo por isso escolhido a faixa etária dos cinco aos nove anos de idade.

A principal motivação do trabalho está no fato de que, ao abrir a possibilidade de compartilhar dados coletados em eliciações espontâneas, em situações que ocorrem no dia-a-dia da vida infantil, abre também um leque de possibilidades para seu aproveitamento pedagógico.

É importante salientar alguns aspectos concernentes à metodologia da montagem do banco de dados do DELICRI, concebido justamente com a intenção de permitir estudos de diversos aspectos da linguagem da criança dos cinco aos nove anos, sob diferentes ângulos teóricos. Essa razão levou primeiramente a propor dois tipos de coleta: longitudinal e transversal. A coleta longitudinal permite a identificação de estágios de desenvolvimento das crianças, tanto tomadas na sua individualidade, como em grupo. Já a coleta transversal propicia a verificação de padrões gerais de desenvolvimento.

O *corpus* está formado pelo conjunto das seguintes situações:

- interação entrevistador/informante;
- relato pessoal oral e escrito;
- relato de história em seqüência.

Aproximadamente um quinto das entrevistas contém ainda recontagem da história em seqüência para outra criança que não a conhece e registro de interação entre duas crianças (conversa livre entre diádes), sem a presença do entrevistador. No caso da coleta longitudinal, foi acrescentada, a partir do segundo ano de coleta, a situação de recontagem de história ficcional.

As entrevistas seguiram protocolo laboviano (cf. Labov e Walestky, 1967) e houve, para todos os informantes, solicitação de registro de produção escrita correspondente aos relatos pessoais orais. Como se trata de crianças em fase de letramento, pode-se, dessa forma, observar a representação da escrita, mesmo nas crianças menores.

A coleta transversal representou o registro de 160 informantes, agrupados em oito faixas etárias de 20 sujeitos cada, a partir de 5;0 até 9;0, com intervalos de seis meses. A coleta longitudinal foi iniciada em maio de 1992, tendo se prolongado, em alguns casos, até final de 1996. Foi acompanhado um grupo de sete crianças, inicialmente em ambiente escolar e, posteriormente, também em suas residências, em sessões de coleta com intervalos de dois a três meses.

O banco de dados do Projeto DELICRI apresenta, pois, uma larga produção de narrativas produzidas por crianças entre 4;5 a nove anos de idade. É possível, pela sua observação, verificar a constituição da criança como narrador autônomo. Como afirma de Lemos (1992, p. XV): “[...] a aquisição da narrativa é um indício importante de uma nova relação da criança com a linguagem. É o momento em que ela não depende mais da interpretação/enunciado imediato do outro/interlocutor, em que a progressão de seu discurso já repousa sobre a sua própria possibilidade de, interpretando o já dito, lançar o que está por dizer”. Isso mostra a passagem de uma narrativa construída **com** o interlocutor, denominada **protonarrativa** (Perroni, 1992, p. 39) para uma narrativa construída somente pela criança **para** o interlocutor. Essa questão foi muito bem explorada, em seus estágios iniciais, por Maria Cecília Perroni (1992), que reconstitui o processo de desenvolvimento do discurso narrativo, a partir do acompanhamento de crianças de dois a cinco anos. Nossa curiosidade foi procurar em idades mais avançadas a continuidade desse processo, o que pode ser considerado narrativa autônoma, sob o ponto de vista lingüístico (cf. Snow, 1991) a distinção das funções do discurso narrativo, dependentes de situações previamente estabelecidas.

Tais como apresentadas em nosso *corpus*, as propostas para a produção narrativa trazem exigências diferentes das encontradas em uma interação conversacional, cujo tema gira em torno de assuntos compartilhados, no qual o parceiro conversacional introduz e mantém o tópico (cf. Snow *et al.*, 1991). Na verdade, estávamos buscando “monólogos” narrativos (de Lemos, 1992, p. XIII). Assim, a nossa análise está centrada na narrativa da criança e não na interação adulto/criança, supondo uma monologização narrativa. Nesse contexto, pode-se integrar o estudo de pistas lingüísticas mais pontuais,

procurando-se uma complementaridade entre a evidência de caráter interacional e a evidência de caráter lingüístico na busca de autonomia narrativa.

Entre as habilidades lingüísticas relevantes para a construção do monólogo narrativo, podem ser destacados: uso de conectores intra e intersentenciais; controle da seqüência temporal; uso de orações relativas para explicitação de referências; conhecimento de diferentes itens lexicais, para possibilitar a referência lexical em detrimento da dêitica; controle de técnicas para manutenção da coesão, tais como anáfora e paráfrase; controle de dispositivos para retomada de tópico; controle de vários dispositivos usados para falar com eficácia, produzindo narrativas autônomas (cf. Snow *et al.*, 1991). Essas condições, entretanto, são por demais amplas, uma vez que englobam praticamente todos os dispositivos coesivos e gramaticais já levantados dentro da teoria lingüística como constitutivos desse tipo de discurso. Parece-nos, então, importante realizar estudos empíricos que permitam verificar quais elementos lingüístico-discursivos interagem no momento da autonomia narrativa.

Como exemplo, vamos destacar um desses elementos. Quem conta uma história, deve preocupar-se em localizá-la no tempo e no espaço. A discussão a seguir diz respeito a um desses elementos, a questão do espaço e a sua provável relação com o personagem principal de uma história.

A marca da autonomia narrativa investigada trata de uma questão diretamente relacionada à referência espacial: a presença de moldura espacial. Um dos papéis do interlocutor no processo de construção conjunta de narrativas é orientar-se e/ou orientar o parceiro com relação ao cenário da narrativa. Procurou-se, então, relacionar a presença da moldura espacial (entendida como a informação espacial, presente geralmente no início da narrativa, que garante a informação de fundo que orientará espacialmente toda a história) com autonomia narrativa. Na maior parte das vezes, a introdução do personagem principal da narrativa ocorre simultaneamente ao estabelecimento da moldura espacial, no início da narrativa (cf. Guimarães, 1999).

Partiu-se da hipótese de que a narrativa autônoma se desenvolve concomitantemente ao surgimento da moldura espacial, no momento em que o narrador criança se torna independente do interlocutor e se preocupa em transmitir pistas referenciais que permitam a interpretação de sua narrativa. É importante enfatizar que, no contexto de estudo dessa marca, a narrativa autônoma está sendo pensada como aquela na qual pistas referenciais necessárias para sua compreensão estão presentes.

Na análise das narrativas de dois informantes acompanhados longitudinalmente, o desenvolvimento encontrado é diferenciado. Nos chamados relatos pessoais, o surgimento da narrativa sem ajuda do entrevistador se dá, para a menina C, aos 5;5; entretanto, a moldura espacial só aparecerá estabilizada aos 5;10. A partir desse momento, estará sempre presente em suas narrativas.

O menino G tem uma produção narrativa que começa aos 5;5 (época justamente em que C narra de forma independente de seu interlocutor) e, aparentemente, narra sem ajuda do interlocutor desde o início da coleta. Uma investigação mais aprofundada em seus textos mostra, entretanto, que sua primeira história é cheia de vazios, há a intenção de preencher a moldura espacial que não é cumprida: “eu estava no... no... correndo atrás de um futebol” (5;5). Aos 6;0, é o entrevistador que esclarece o cenário da narrativa: embora desde a primeira frase, G tenha mencionado um fundo (um dia eu fui no Parcão), o questionamento do interlocutor (lá no Parcão?) faz surgir outro cenário (lá na Redenção). De qualquer modo, fica evidente a existência de uma moldura.

As histórias produzidas aos 6;5 e 6;7 são todas dialogadas, a partir de cenários propostos pelo interlocutor. É apenas aos sete anos que a narrativa é feita unicamente a partir da própria criança, que se preocupa em situá-la espacialmente. A partir de então há sempre uma moldura.

A proposta de produção de histórias ficcionais, isto é, daquelas que pressupõem recontagem, aconteceu aproximadamente um ano após a coleta longitudinal ter iniciado. Esse período coincide praticamente com o momento em que as narrativas pessoais passaram a contar com molduras espaciais, apresentadas de forma semelhante aos adultos. Entretanto, o mesmo não ocorre de imediato com as narrativas ficcionais apresentadas. Só aos 7;7, C estabilizará a ocorrência de molduras, e G, aos 7;11. Uma verificação mais apurada das histórias contadas mostra que há maior número de hesitações nessas narrativas, o que poderia ser aproximado de questões de memória, sobretudo com histórias pouco conhecidas. No caso de histórias conhecidas (Chapeuzinho Vermelho foi escolhida duas vezes por G e três por C), a ênfase dada é diversa em cada uma das produções, e a necessidade de contextualizar a questão espacial é menor, pois, na maior parte dos casos, há pressuposição de conhecimento da mesma história pelo interlocutor. Ainda parece bastante freqüente a “incorporação e ajuste de construções sintático-semânticas da ‘estória’ tradicional” (Perroni, 1992, p. 227), voltando a um processo de narrativa definido por essa mesma autora como colagem.

Embora as trajetórias individuais de nossas crianças sejam diversas no que toca à questão idade, apresenta-se um padrão comum de desenvolvimento: um primeiro momento em que a moldura espacial aparece sem a intervenção do interlocutor (ainda que de forma não sistemática) e um segundo, em que ocorre a estabilização da presença de moldura espacial.

A pesquisa desenvolvida na universidade mostrou, então, sob a ótica de como as crianças constroem a representação espacial de uma história, que essa é uma etapa não plenamente amadurecida, na faixa etária em que a criança chega à escola. Também o fato de que a moldura espacial se desenvolve mais cedo em determinado tipo de

narrativa do que em outro pode apresentar conseqüências pedagógicas. Isso significa que tratar das questões sobre narrativa, no universo escolar, significa pensar sobre as diferentes etapas de amadurecimento da criança com relação à narrativa propriamente dita para ajudá-la na construção de uma narrativa autônoma.

Conseqüências pedagógicas do conceito de letramento

Voltamos ao início de nosso artigo, em que abordamos a questão do letramento e indicamos uma série de conceitos que nos fizeram afirmar que essa relação perpassa o período de alfabetização e se prolonga, numa perspectiva bem ampla, pela vida afora.

Recentemente, em curso para docentes de Ensino Fundamental, solicitamos aos professores-alunos que selecionassem três textos de seus alunos, produzidos por proposta sua em sala de aula, utilizando o critério de escolher um texto que classificariam como bom, outro médio e finalmente um insuficiente. As redações entregues pela turma para serem analisadas no decorrer dessa disciplina foram produzidas a partir de diversas propostas, como: solicitação de contar uma história; reflexão sobre leitura ou filme; a partir de figuras; relacionadas a datas específicas (por exemplo, Páscoa) ou temas específicos (violência, adolescência...). Nenhuma das propostas evidenciava um planejamento sistemático, dentro de um projeto com objetivo de produção textual.

Para fins de exemplificação, selecionamos três desses textos, bastante semelhantes à maioria das redações recolhidas. Ao Texto 1 fora atribuído o conceito bom; ao Texto 2, médio; e, ao Texto 3, fraco.

Texto 1. Meu tio malandro

Meu tio, lá no interior mais precisamente em São Pedro, no ano seguinte de sua saída do quartel, saiu para a noite, ele e uns amigos viram umas gatinhas e meu tio quis ser o mais ligeiro começou a dar em cima delas (o que é normal hoje em dia) e as mulheres muito sem vergonhas respondiam, mas depois se soube que elas eram comprometidas, quando ele viu estava rodeado de caras, ele como não era burro foi saindo mas os "magrão" indo atrás, saiu do baile e correu para dentro do mato e eles atrás, nisso vinha vindo por um atalho que cortava aquela mata, um homem todo sério voltando já tarde da madrugada, pessoa cansada que voltava da colheita diária, e os caras pensaram que era meu tio, deram um pau de facão no pobre do cara que não tinha nada a ver, e moeram com ele...

E meu tio malandro essas horas já estava debaixo das cobertas em casa.

No outro dia só se soube que o cara estava no hospital quase morto, e o meu tio, sadio.

Pobre do cara, não sabia nem porque tinha apanhado tanto...

Fábio (13 anos)

Texto 2. A injustiça de um assalto.

Era um dia normal, um homem conhecido como Cidão, de manhasinha apriu seu armazém como todos os dias.

A tarde, a umas seis horas dois homens armados chegaram e mandarão ele entregar todo o dinheiro. Cidão costumava a guardar alguns dinheiros no bouço, quando Cidão foi pegar o dinheiro no bouço, mais os dois homens pensarão que ele ia reagir e eles derão dois tiros nele, os dois tiros pegarão na barriga.

Os dois homens fugirão correndo. Cidão foi levado para o hospital Cristo Redentor, mais não adiantou ele morreu no hospital.

Cidão era um homem muito bom para os outros, todos adoravam ele, mais ele foi vítima de uma injusta violência

Caroline (12 anos)

Texto 3. A Violência.

Um dia na faixa uma mulher estava atravessando a rua e veio um carro que o motorista estava bebado e atropelou ela e em seguida chegou a ambulancia e a policia e ficou um bolo de pessoas em volta.

Ana T. (13 anos)

Se compararmos os conceitos de letramento que desenvolvemos na primeira parte deste artigo com os "textos" dos alunos, verificamos que a escola de nossos dias tem problemas não apenas com a evolução da produção que se espera de um aluno em contato com um letramento escolar, pelo menos, desde os sete anos de idade, como também em declarar esse mesmo aluno até como alfabetizado. No entanto, essa parece ser a idéia de texto escrito que a escola abriga, pois dessas redações apenas a última recebeu o conceito insuficiente.

O Texto 1, considerado bom pela professora, revela apenas que o aluno está alfabetizado em sentido estrito, pois consegue escrever uma redação, com noção de parágrafo e ortografia. Seu texto apresenta-se, no entanto, dentro de um padrão de oralidade, o que se revela não só pelo uso de vocabulário absolutamente coloquial (gatinhas, caras...), como também pela própria estrutura de frase. O período/parágrafo: "E meu tio malandro essas horas já estava debaixo das cobertas em casa", cuja versão escrita seria mais ou menos "A essas horas, meu tio malandro já estava em casa, debaixo das cobertas", pode ser tomado como um exemplo do que se disse anteriormente. Esses comentários deixaram de lado a ausência de pontuação no parágrafo que termina a história, além da justaposição de frases, sem uso de conectores característicos da escrita. Ou seja, o papel da escola, após seis anos de escolaridade, limitou-se à transcrição da fala com ortografia correta.

O Texto 2 padece de outro tipo de problema. A "alfabetização estrito senso" não foi completada. Apesar dos erros de ortografia, tem maiores semelhanças com um texto escrito e apresenta uma estrutura narrativa com elementos, como tempo, espaço, personagens, problema,

resolução, avaliação. Mesmo assim, recebeu avaliação da professora como inferior ao texto 1.

O Texto 3 não consegue alcançar o padrão de uma narrativa mínima, apresenta problemas na sintaxe da frase, conseqüentemente, na pontuação, etc.

Também a pesquisa que realizamos na universidade, sob a ótica da construção da narrativa autônoma pode ser aplicada aos textos lidos. Definimos a narrativa autônoma como aquela em que o narrador se preocupa em fornecer pistas referenciais que garantam sua interpretação. Estávamos estudando narrativas orais, mas esse conceito parece-nos extremamente válido também para as narrativas escritas. Sob esse ponto de vista, as redações escolares anteriores também apresentam problemas. Nesse sentido, o Texto 2 é o que melhor consegue resolver sua narrativa. O Texto 1 apresenta uma série de lapsos, sobretudo temporais (trabalhador voltando de madrugada da 'colheita'), mas também relacionados à noção de espaço (tio corre para o mato e aparece salvo em casa, enquanto outro homem recebe punição por ele). O Texto 3 também tem problemas de localização espacial, pois a mulher da história estava "na faixa", atravessando "a rua". Mas são os Textos 1 e 3 que garantem a construção de molduras espaciais para seus personagens.

De qualquer forma, os três textos apontam o fato de que a escola está desconsiderando o conceito de letramento que estamos explorando. Quando, minimamente, entendemos que envolve práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto da escrita, verificamos que, numa 7ª série, os alunos ainda não desenvolveram nem mesmo as habilidades específicas de um alfabetizado, não tendo ocorrido uma adequada imersão no mundo da escrita. Não há, ao menos, uma ênfase nas habilidades de um letramento funcional (Que firma empregaria um funcionário incapaz de escrever um parágrafo minimamente correto, em termos de ortografia e pontuação?).

Então, quando se pode dizer que uma criança/adolescente ou um adulto estão **alfabetizados**? Quando se pode dizer que estão **letrados**? Magda Soares responde a esta pergunta (2001, p. 39-40), ao retomar a grande diferença entre alfabetizado e letrado: "um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita". Infelizmente, os exemplos que trouxemos mostram que a escola atual não vem conseguindo levar adiante essa questão fundamental do letramento escolar.

Quando iniciamos nosso trabalho, lembramos que o letramento deve ser visto "muito além do jardim". No contexto escolar, deveria ser fácil avaliar e medir as habilidades e competências do contínuo que é o letramento. Definido de forma clara e operacional, seria possível ter

critérios para medir um letramento, que se quer social e comprometido com as exigências externas à escola, em várias etapas da escolaridade. Ao encerrarmos este artigo, queremos enfatizar que o letramento deve ser visto "**muito além da escola**". E isso, certamente, significa a discussão de um projeto pedagógico voltado para fora do ambiente escolar, alicerçado na qualidade de uma educação que deve ser obrigatoriamente letrada e reforçado por pesquisas semelhantes à relatada, que têm a preocupação com o desenvolvimento da linguagem. Isso significa também um repensar da formação de professores.

Nesse item, parece certo que os conceitos de letramento que endossamos precisam fazer parte do cenário escolar. Em nossa experiência, o debruçar-se sobre essa questão significa um ciclo que passa pelo entendimento social da escrita: o ensinar-aprender-ensinar escrita. Tal ciclo significa fazer do futuro professor ou do professor em aperfeiçoamento um ativo participante da experiência de uma alfabetização que não acaba.

Referências

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. 1975. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 238 p.
- FREIRE, P. 2001. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42ª ed., São Paulo, Cortez, 87 p.
- GUIMARÃES, A.M.M.; SIMÕES, L.J e SILVA, C.L.C. 1998. À procura de marcas da narrativa autônoma. *Letras de Hoje*, **112**:289-98.
- GUIMARÃES, A.M.M. 1999. Desenvolvimento de narrativas: introdução de referentes no universo textual. *Linguagem e Ensino*, **2**(2):91-108.
- LABOV, W. e WALETSKY, J. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experiences In: J. HELM (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Washington, Washington Press, p. 12-34.
- LEMONS, C.T.G. 1988. Prefácio. In: M. KATO, *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, p. 9-14.
- LEMONS, C.T.G. 1992. Prefácio. In: M.C. PERRONI, *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, Martins Fontes.
- KLEIMAN, A.B. (org.). 2001. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 294 p.
- PERRONI, M.C. 1992. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, Martins Fontes, 247 p.
- SCARPA, E. 1987. Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, **14**:118-28.
- SNOW, C. (ed.). 1991. *Unfulfilled expectations*. Cambridge, Harvard University Press, 205 p.
- SOARES, M.B. 2001. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 125 p.

Ana Maria de Mattos Guimarães

Professora e coordenadora do programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS