

## **Letramento e formação do professor de língua materna: reflexões sobre os usos sociais da escrita.**

**Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti**

Centro de Comunicação e Expressão – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

[mary@cce.ufsc.br](mailto:mary@cce.ufsc.br)

***Resumo.** Este estudo tematiza atividades orientadas, realizadas com graduandos em Letras – Licenciatura Português –, cujo foco é a identificação de concepções sobre o fenômeno do letramento e de implicações desse fenômeno na escolarização, tomando-o em dois vértices distintos: a) modelos vigentes no ideário acadêmico; e b) relações entre entorno sociocultural e ampliação de esquemas cognitivos ativados na construção de sentidos por ocasião do uso social da escrita. A ancoragem teórica são estudos seminais de Street (1984) e Heath (1982) e teorizações de Barton (1994) e Graff (1994). O conteúdo descreve quatro diferentes estudos sobre esses eixos e narra seus resultados. Os dois primeiros estudos focalizam concepções prevaletentes de letramento no meio acadêmico, evidenciando a quase unanimidade da correlação letramento e erudição; os dois últimos estudos tematizam relações entre níveis de letramento familiar e ampliação de esquemas cognitivos ativados pelos usos sociais da escrita. Os quatro estudos convergem ao apontar para a necessidade de se considerar, de modo mais efetivo, na Universidade – especialmente no processo de formação de docentes de língua materna –, as relações entre os usos sociais da escrita, as práticas de letramento das diferentes configurações socioculturais e a natureza da ação escolar. Os trabalhos permitem inferir que, a despeito de mais de duas décadas das considerações de B. Street e S. Heath sobre a prevalência do modelo autônomo de letramento na ação escolar, mantém-se, mesmo no âmbito da formação de docentes de língua materna, a biunivocidade entre letramento e erudição. No entorno de escolarização das crianças, tal biunivocidade parece se revelar em posturas pedagógicas nas quais modelos apriorísticos de escrita revelam-se artificiais para um grupo expressivo de indivíduos egressos de núcleos de letramento distintos do padrão escolar.*

***Palavras-chave:** modelos de letramento; práticas de letramento; formação do docente de língua materna.*

**Abstract.** *This study centers its attention on oriented activities carried out with Letters/Portuguese students and has its focus on the identification of conceptions about the literacy phenomenon and its implications on education, accounting for two distinct vertices: a) effective models in the academic conceptions; and b) relations between social surroundings and schemata enhancement triggered via meaning construction that occurs along the social use of writing. The theoretical rationale is composed of seminal studies by Street (1984) and Heath (1982), Barton (1994) and Graff (1994). The content describes four different studies on these axles and tells its results. The two first studies focus on literacy conceptions in the academic surrounding, evidencing the almost unanimity of the correlation literacy and erudition; the two last studies focus relations between levels of familiar literacy and schemata enhancement triggered by the social uses of writing. The four studies converge when pointing out to the necessity of discussion, in a more effective way – at the University –, of the relations between the social uses of writing, the literacy practices of different social and cultural configurations and the nature of the school action – especially in reference to the process of first language teacher education. The studies allow us to infer that, despite more than two decades of the works of B. Street and S. Heath on the prevalence of the independent model of literacy in the school action, the correspondence between literacy and erudition still remains in the scope of first language teacher education. In the school reality of children, such correspondence seems to show in pedagogical stances in which aprioristic models of writing reveal to be artificial for an expressive group of individuals whose reality is distinct from the school pattern.*

**Key-words:** *literacy models; literacy practices; first language teacher education.*

## **1 Introdução**

A discussão dos usos sociais da escrita tem significativas implicações na formação do profissional de Letras, sobretudo a partir da emersão do conceito de *letramento* na década de 1990 no Brasil, o que se deu, em grande medida, com base em estudos internacionais nesse campo, a exemplo de abordagens de Street (1984) e Heath (1982), já tidas como *clássicos* no trato desse tema. Desde então, várias discussões têm sido empreendidas no país, focalizando os contornos sociais, culturais e históricos da apropriação da escrita por parte do cidadão e dos usos que ele faz dessa mesma escrita.

A despeito da expressiva disseminação que tais discussões tiveram e vêm tendo na realidade acadêmica, parte expressiva dos universitários, ao que parece, permanece alheia a elas, concebendo, ainda, *letramento* como sinônimo de *erudição* e entendendo ser impossível a sujeitos analfabetos participarem de *eventos de letramento* nas sociedades grafocêntricas atuais.

Discutir essas questões no processo e formação dos profissionais de Letras parece ser encargo da Psicolinguística Aplicada, sobretudo se consideradas as teorizações de Barton (1994) a respeito de *eventos de letramento* e o estudo de Heath

(1982), o qual atenta para as implicações entre a convergência ou não de *práticas de letramento familiares* e *práticas de letramento escolares*. Focalizar essas questões é o objetivo deste estudo.

## 2 O que é uma pessoa letrada?

Esta foi a pergunta que vários grupos de licenciandos em Letras – Português –, quinta fase do curso, fizeram, nos anos de 2007 e 2008, a profissionais formados ou em formação, atuantes em áreas distintas do conhecimento. As respostas, maciçamente, dão conta de concepções que estabelecem uma relação biunívoca entre *letramento* e *escolarização/erudição*.

Vimos realizando, nesses dois anos, a atividade em questão como parte das discussões em Psicolinguística Aplicada na Universidade Federal de Santa Catarina. Dentre os mais de vinte estudos realizados tendo como mote a pergunta que dá título a esta seção, muitos deles se sobressaem e são agregados para registro neste estudo. O objetivo de tal registro, porém, diferentemente daquele que moveu os graduandos que serão aqui referidos, é a argumentação em favor da relevância de uma abordagem dessa natureza no processo de formação de tais graduandos, a fim de que contribuam para ressignificar o *modelo de letramento* em vigor na escola hoje.

O primeiro estudo a ser registrado foi realizado pelos acadêmicos Evandro de Souza e Aline Natureza e se caracterizou por uma abordagem bastante singular. Os acadêmicos procederam à coleta de dados – resposta à pergunta *O que é uma pessoa letrada?* – por meio da ferramenta *Messenger*, o conhecido *MSN*.

Essa ferramenta, por sua própria natureza, caracteriza-se, em grande medida, por romper as fronteiras entre a oralidade e a escrita, questão axial em se tratando da discussão dos *modelos de letramento* à luz de Street (1984). Enquanto concepções de *letramento* sob o viés do *modelo autônomo* dicotomizam oralidade e escrita e imprimem à escrita *status* diferenciado, concebendo sociedades ágrafas como menos visivelmente capazes de abstrações do que sociedades grafocêntricas<sup>1</sup>, o *modelo ideológico*, com base em Street (1984), propõe que se analisem os usos da escrita em termos de práticas sociais concretas. O autor defende que modos de comunicação oral e escrito não devem ser dicotomizados, ligados a estágios evolucionários do desenvolvimento humano; devem ser concebidos como aspectos normais da cultura humana.

Souza e Natureza (2007), no entanto, perceberam que dentre seus informantes de pesquisa, em um total de sessenta sujeitos, 22% deles ancoraram suas respostas em perspectivas de *modelo ideológico de letramento*, enquanto 78% o fizeram com base no *modelo autônomo*. O que chama atenção nesse estudo é o fato de que todas as respostas foram dadas via *MSN*, um *locus* de interface entre língua oral e língua escrita. Muitas dessas respostas, em seu conteúdo, paradoxalmente, evidenciaram flagrante ruptura entre limites da oralidade e da escrita.

Exemplo disso é resposta dada por estudante de quinta fase de Direito: “Porra!! Essa hora!! Sei lá, um cara que estudou muito...”; ou a resposta dada por um advogado

---

<sup>1</sup> Ver concepções de Angela Hildyard, David Olson e Patrícia Greenfield em Street (1984).

formado: “Cidadão que estudou? Hehe.”; ou, ainda, o enunciado de um aluno de quarta fase de veterinária: “Ah, sei lá! Um cidadão, bem alfabetizado, que lê muito, tem uma boa cultura, tem um grande vocabulário. Acho que é isso...” A informalidade nas respostas e o modo de grafá-las são típicos da enunciação oral e, nesse caso específico, ganham contornos especiais porque os enunciadores, mesmo cientes de se tratar de uma pesquisa, com temática acadêmica, rendem-se às especificidades da ferramenta usada e mantêm uma escrita *imbricada de fala*.

Há vários exemplos dessa ordem no estudo de Souza e Natureza (2007), exemplos que parecem derivar do acordo tácito que tende a existir entre usuários do *Messenger* de que estão em uma espécie de “fala escrita”. Quando, porém, são convidados a conceituar o que seja uma *pessoa letrada*, dicotomizam ambos os processos e trazem para seu discurso uma concepção de língua escrita fundamentada no *modelo autônomo*. A escrita estaria necessariamente ligada à erudição; ser *letrado* corresponderia a usar a escrita com a circunspeção de que ela se reveste; logo, sob essa ótica, o uso que faziam tais informantes no momento da coleta de dados não seria um uso *letrado*. Trata-se de um quadro, no mínimo, paradoxal.

Na maioria das respostas coletadas pelos graduandos, prevalece a noção de *letramento* como *elevada escolarização*, a exemplo do que enunciou um profissional formado em sistemas de informação: “Pessoa letrada é uma pessoa versada, culta, erudita... com conhecimento teórico... mais ou menos isso...”; ou, ainda: “Uma pessoa culta, intelectual, com estudo avançado... Vejamos... de praxe, membro de alguma entidade social.. Engajado.. Sei lá...”

Em sua interpretação dos dados, escrevem os graduandos:

Os conceitos construídos durante a pesquisa parecem apontar ainda para a idéia de uma relação entre leitura e escrita como um território em que o indivíduo se dá a conhecer em suas potencialidades cognitivas [...] como se a escrita fosse um campo hermético somente para iniciados, iniciados estes que seriam os potencialmente “letrados” (SOUZA; NATUREZA, 2007, p.9)

Esse estudo de Souza e Natureza (2007) sugere que os informantes, ainda que estejam em um *evento de letramento* (BARTON, 1994) caracterizado por usos da escrita perpassados pela oralidade, revelam uma formação conceitual sobre a escrita marcadamente *tradicional*, no sentido de vinculada à erudição, à escolarização, mesmo passadas mais de duas décadas dos estudos de Brian Street.

Nesse viés, vale questionar os conceitos de *letramento escolarizado* e de *alfabetização com letramento*, que têm grassado no meio acadêmico, ambos correlatos, em nosso entendimento, em se tratando de intencionalidades. Seria de fato necessário, para não dizer *pertinente*, esse tipo de adjetivação? Se tomarmos Barton (1994) e as distinções a que procede em se tratando de *eventos* e *práticas de letramento*, seria possível inferir que os usos sociais da escrita são, exatamente por sua *natureza social*, distintos uns dos outros. Logo, se nos arvoramos adjetivar cada qual desses usos, não estaríamos abrindo mão de tomar *letramento* como um *fenômeno* sociocultural, ou seja, em sua própria imanência variável?

Estamos, aqui, defendendo uma visão de *letramento* que, convergente com o *modelo ideológico* de Street (1984), agasalhe em si a multiplicidade de *eventos* e *práticas* que o constitui como *fenômeno* ou como *processo*. Nesse sentido, a atividade escolar necessariamente implica eventos de *letramento* tanto quanto o faz a alfabetização; afinal, em nossa compreensão, após os estudos de Emília Ferreiro, é difícil sustentar uma concepção de alfabetização que desconsidere a lógica dos usos da escrita. Por outro lado, se o foco não for a escola ou o ato de alfabetizar, mas o fenômeno do *letramento* em si mesmo, por sua condição de *processo*, desde que evidentemente concebido sob a lógica de Street (1984), prescinde de adjetivações quaisquer porque carrega em si mesmo a diversidade.

Fundamentados nessa concepção, relatamos um conjunto de abordagens, realizadas nos moldes de Souza e Natureza (2007), tomando-as, para as finalidades desta apresentação, como um *segundo estudo*. Tais abordagens correspondem à reunião de doze pesquisas realizadas por graduandos de Letras – Português – nos anos de 2007 e 2008 – que mantiveram a mesma pergunta: *O que é uma pessoa letrada*, mas procederam à interação face a face nas entrevistas. Do mesmo modo que o estudo de Souza e Natureza (2007), esse conjunto revelou a prevalência de respostas convergentes com o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). A reunião, no que chamamos aqui de *um segundo estudo*, deve-se ao fato de tais abordagens assemelharem-se significativamente: todas elas tiveram como informantes de pesquisa adultos, acadêmicos em formação ou profissionais já formados, convidados a responder a questão já referida, sem nenhum outro tipo de informação ou abordagem adicional.

Esses doze estudos totalizam outros sessenta informantes, e os resultados apontam para o seguinte percentual: apenas 9% deles conceituam *letramento* extrapolando de algum modo a relação biunívoca com *escolarização*. Dentre esses sessenta informantes, tão-somente dois aceitam que indivíduos analfabetos possam participar de *eventos de letramento*. As respostas dos 91% restantes convergem para a compreensão de que *letramento* é, em alguma medida, sinônimo de *erudição*, entendendo como particularmente *letrados* os profissionais da área de Letras.

São comuns respostas com teor análogo à enunciação de uma informante desempregada em entrevista a Costa (2007, p. 4): “Letrado, para mim, é alguém que sabe ler e escrever e domine plenamente a escrita.” Outro exemplo é a fala de um cidadão evadido do curso de Letras, em entrevista a Collaço (2007, p.7): “Um cidadão letrado é aquele que tem um vasto conhecimento da língua materna; que tem muita leitura, cultura, informação, conhecimento de língua estrangeira, que valoriza viagens culturais, músicas clássicas, teatro, cinema etc...” Ou, ainda, enunciado de um informante, em entrevista a Daga e Martins (2007, p. 2): “Letrada é uma pessoa que tem muitos conhecimentos em português.” São raras as respostas de informantes para os quais *letramento* esteja associado a comportamentos socioculturais não circunscritos a erudição ou escolarização. Isso se verifica, ainda que timidamente, em Daga e Martins (2007, p. 3): “[...] é uma pessoa que conhece e sabe utilizar as palavras”.

Graduandos que realizaram esses estudos ao longo de 2007 e 2008 mostraram-se surpresos com o fato de um conceito há mais de década posto no meio acadêmico contar com um conjunto de concepções tão restritas acerca de seu espectro de sentidos. Carvalho e Fortes (2007, p. 10) escrevem:

[...] podemos afirmar que é como um mito considerar que o “analfabeto não sabe nada”, “não compreende o mundo”, só pelo fato de não ter tido contato com o conhecimento científico e, muitas vezes, descontextualizado propagado pela escola.

Souza e Braga (2007, p. 6), por sua vez, registram: “Devemos saber, como educadores, para que não participemos da exclusão social do indivíduo, que existem outros tipos de saberes ligados à escrita, os quais, à margem do universo escolarizado, têm muito a contribuir para a nossa sociedade.” Costa (2007, p. 6) evoca Ângela Kleiman para traduzir a sua inquietação com a concepção majoritária de que *letrados* são apenas aqueles indivíduos altamente escolarizados, o que denega, em boa medida, reconhecimento de usos da escrita a um expressivo contingente de cidadãos brasileiros.

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção de letramento dominante. (KLEIMAN, 1995, p. 48)

Ao final desses estudos, os graduandos revelaram interessantes reflexões sobre o fato de a escrita ser socialmente tomada como uma prática sacrossanta, do território escolarizado da erudição, distante da vida cotidiana, do grande contingente populacional que vive à margem dessa mesma erudição. Criou-se uma inquietação nos grupos em relação à forma como os acadêmicos e profissionais formados parecem conceber a escrita a despeito de, sob a ótica do *modelo autônomo de letramento*, a estarem usando em práticas possivelmente *menos nobres*, a exemplo de torpedos, *chats* e do próprio *Messenger*. A desconstrução de que trata Kleiman (1995), em nosso entendimento, precisa começar pela formação dos profissionais de Letras, ao que parece, o *locus* do *letramento* no ideário da população.

### **3 Letramento, esquemas cognitivos e usos sociais da escrita**

O segundo grupo de estudos de que nos ocupamos tematiza relações entre níveis de letramento familiar e ampliação de esquemas cognitivos construídos/ativados a partir dos usos sociais da escrita. Esses estudos foram realizados por Souza e Braga (2007) e por Chraim, Vanzella e Possenti (2007), graduandas da quinta fase do Curso de Letras – Português – da UFSC, em disciplina de Psicolinguística. As graduandas apresentaram diversos portadores de texto<sup>2</sup> a crianças inseridas em famílias cujas práticas de letramento se aproximam ou se distanciam das práticas de letramento da escola, perguntando-lhes o que eram tais portadores e para que serviam.

Souza e Braga (2007) mostraram a seus informantes de pesquisa *rótulo de Nescau, conta de luz, cupom fiscal de supermercado, senha de banco, bilhete de cinema, mapa-múndi e folha de cheque*. O estudo envolveu duas meninas de cinco anos de idade. A

---

<sup>2</sup> Para as finalidades deste estudo, optamos pela designação “portadores de texto”, dado não serem foco os gêneros textuais/discursivos e suas implicações. Usar a terminologia “gêneros” demandaria explicitações teóricas que fogem ao propósito aqui. No âmbito desta comunicação, “portadores de texto” são concebidos como materiais que contêm escrita e, nessa condição, prestam-se a uma finalidade social específica.

mãe de uma das crianças tem ensino superior completo, e o pai, ensino médio completo. Essa menina convive com eventos de letramento diversificados e recorrentes. Os pais da outra criança têm escolarização mínima e não expõem a menina a eventos de letramento diversificados. As crianças estudam na mesma escola, distinguindo-se precipuamente pelo nível de letramento dos pais.

Quando expostas aos portadores de texto, as meninas comportaram-se de modo bastante distinto. A.B., a menina oriunda de núcleo familiar de maior nível de letramento reconheceu o rótulo de Nescau, enunciando: “Papelzinho de Nescau, é para botar na lata de Nescau.” Já N.J., a menina oriunda de núcleo familiar com níveis de letramento mais baixos enunciou: “Eu nunca vi. Começa com N do meu nome.”. Para a conta de luz, A.B. disse: “Minha avó recebe isso para pagar, mas eu não sei o que é.”, enquanto N.J. registrou: “Já vi. Pensei que era de médico. Minha mãe recebe para a gente ganhar dinheiro.” Em relação à reportagem de jornal, a diferença persiste. Para A.B., “É jornal. Para ler.”; para N.J., é “Revista, para ler.”. Quanto ao cupom fiscal de supermercado, a fala de A.B. é: “Negocinho de mercado. A compra que a gente compra vem nesse papelzinho.”, enquanto a fala de N.J. é: “Pro remédio, pra ler.”

Com relação ao mapa-múndi, as respostas são bastante significativas e denotam o entorno de letramento das crianças. Diz A.B.: “Isso tá parecendo um mapa, pra quando a gente for viajar, pra não se perder. Eu moro nesta rua.” (Apontou para um país da Europa). N.J., por sua vez, fala: “Nunca vi. Nem minha mãe nem meu pai.”

Ainda em relação aos portadores de texto, ambas as crianças não reconheceram o papel que continha a senha de banco, possivelmente por não se tratar de um portador de texto legitimado como tal no trânsito cultural; a escolha das graduandas possivelmente não tenha sido apropriada. As meninas também não reconheceram o bilhete de cinema, mas, em sua enunciação, A.B. focalizou elementos conhecidos, contrariamente a N.J. Diz A.B.: “Não sei, só sei que tem preço que a gente pagar.” N.J., por sua vez, limitou-se a dizer que não sabia. A folha de cheque também não foi reconhecida pelas meninas.

Em sua interpretação, Souza e Braga (2007, p. 5) escrevem:

O ambiente social e familiar pode proporcionar vários eventos de letramento, contribuindo para que a criança aprenda práticas discursivas letradas. [...] O nível de letramento implica variedade de textos escritos cujos usos a criança reconhece. Os sujeitos que vivem em um ambiente em que se lêem livros, jornais, revistas, receitas culinárias e outros tipos de texto tendem a ter um maior nível de letramento. Paulo Freire já aludia ao fato de que o domínio sobre signos lingüísticos escritos pressupõe uma experiência social que o precede.

Com relação ao segundo estudo, que obedece à mesma lógica, foi realizado por Chraim, Vanzella e Possenti (2007). As graduandas apresentaram a duas crianças com idade de seis anos, inseridas em ambientação familiar distinta quanto aos níveis de letramento, os seguintes portadores de texto: *cartão de crédito; bula de remédio; hashi, palito japonês dentro de embalagem com escrita japonesa; ingresso de cinema; cartão de passe escolar; extrato bancário; talão de cheques e carnê das Lojas Renner*. As autoras, em suas escolhas, implicaram variáveis sociais imbricadas nos níveis de letramento ainda que o foco tenha sido o entorno de letramento familiar em si mesmo;

ou seja, são reconhecidas, mas não focalizadas, as circunstâncias determinantes sociais desse entorno.

Os objetos foram escolhidos intencionalmente, buscando destacar, com sua identificação ou não, o nível social da criança entrevistada, a fim de suscitar o quanto essa questão pode influenciar na mobilidade em uma cultura grafocêntrica antes mesmo de realizada a alfabetização de uma criança. (p.2),

A criança designada como *A* é filha de pais com curso superior completo, sendo o pai professor universitário. A criança *B*, por sua vez, é filha de pais com baixo nível de escolarização. A realidade social de cada família não foi tematizada no estudo, dado que será objeto de análises futuras. No desempenho dessas crianças, a exemplo do estudo anterior, a influência do nível de letramento da família parece se evidenciar inequívoca.

A criança *A* reconhece de imediato o cartão de crédito: “Cartão de banco. O da minha mãe é da Caixa.” A criança *B* não reconhece esse portador de texto. A bula de remédio é identificada pela criança *A* como “receita”; para a criança *B*, é “papel de remédio”. Aqui, observamos que ambas as crianças ligam o portador de texto a sua função sociocomunicativa, mas a criança *B* parece ter mais familiaridade com o objeto. Estaria a criança *A* mais familiarizada com a prática social de *ir ao médico e obter receitas* enquanto a criança *B* teria uma suposta maior familiaridade com a automedicação que caracteriza, não raro, a *ida à farmácia*? Trata-se de questões para um olhar posterior já que os dados levantados pelas graduandas não permitem explorar essa inferência. Quanto ao palito japonês, envelopado em material escrito naquela língua, a criança *B* não o identifica, e a criança *A* diz ser “um palito para comer comida japonesa”, afirmando já haver provado e não ter gostado dessa culinária. Aqui, bastante evidentes as determinantes socioeconômicas subjacentes aos enunciados infantis.

Por ocasião da apresentação do ingresso de cinema, as diferenças persistiram. A criança *A* o identificou e informou o nome do último filme a que havia assistido nas telas; a criança *B*, por sua vez, não sabia do que se tratava. Por ocasião do cartão de passe de ônibus, a criança *B* o identificou como “cartão do trabalhador”, enquanto a criança *A* disse tratar-se de um “cartão de identidade”. Novamente, implicadas as determinantes socioeconômicas. O extrato de conta bancária foi identificado por ambas, com a informação, acrescentada pela criança *A*, de ser do “Banco do Brasil”. O talonário de cheques, enfim, foi reconhecido pela criança *A*, mas não pela criança *B*, e ambas identificaram a logomarca das *Lojas Renner* no carnê de pagamentos que lhes foi apresentado.

Escrevem Chraim, Vanzella e Possenti (2007, p. 4):

[...] comparando os dados dos informantes com o contexto de letramento no qual estão inseridos, pode-se notar a evidente facilidade, não somente no reconhecimento dos signos, como na capacidade de oralidade, da Criança A.

Parecem inequívocas as implicações socioeconômicas subjacentes a esse estudo, o que, porém, não é foco da presente discussão. Importam, aqui, as relações entre entorno de letramento familiar e maior ou menor capacidade de identificação dos portadores de texto, o que, por sua vez, remete a desenvolvimento/internalização ou não de determinados esquemas cognitivos sobre usos da escrita.



Sob essa perspectiva, entendemos evidenciada, nesses estudos, a constatação de que a exposição infantil a *eventos de letramento* (BARTON, 1994) diversificados tende a facultar a tais crianças ampliação de seus esquemas cognitivos no que concerne ao trânsito da escrita na sociedade. Pensamos ser inferência autorizada, ainda, a consideração de que, em entornos familiares de maior nível de letramento tendem a prevalecer *práticas de letramento* (BARTON, 1994) convergentes com aquelas prevalecentes na escola; o contrário também seria verdadeiro. (HEATH, 1982);

Importa esclarecer que comungamos com o pensamento de Kleiman (2003) quando a autora adverte que o desenho dos experimentos pode viabilizar inferências de algum modo estigmatizadoras sobre desenvolvimento cognitivo. Não é nossa intenção, com as comparações que empreendemos nesta seção, advogar em favor de hierarquizações cognitivas com base em um entorno familiar de maior nível de letramento ou de menor nível de letramento, embora reconheçamos o perigo.

Nosso propósito, ao encaminhar e orientar tais alunos nesse tipo de discussão, é suscitar a reflexão acerca do papel do educador de Letras em se tratando da exposição da criança, do adolescente e do adulto a diferentes usos sociais da escrita, partindo daqueles já dominados por eles, mas facultando-lhes a ampliação desse contato, sobretudo nos entornos sociais de maior desprivilegiamento socioeconômico. Esse propósito, a nosso ver, ganha lentes de relevância se considerado, como sugerem os estudos aqui descritos, o universo de desconhecimento dos acadêmicos sobre o conceito de *letramento* na conotação que assume hoje.

Essas considerações remetem, em nosso entendimento, a teorizações de Vygotsky (2002[1978]) sobre o imbricamento entre relações interpsicológicas e o desenvolvimento intrapsicológico do sujeito. O fato de tais crianças estarem expostas a relações intersubjetivas que lhes oferecem maiores ou menores insumos sobre a que a escrita se presta na sociedade tem implicações significativas na ampliação ou não de seus esquemas cognitivos sobre essa mesma escrita, concebida como processo, como fenômeno, como ferramenta.

Importa, no entanto, reiterar nossa oposição a inferências como as de Angela Hildyard, David Olson e Patrícia Greenfield, discutidas por Street (1984); ou seja, em nenhum momento defendemos quaisquer posturas que rechacem ou hierarquizem as possibilidades cognitivas dos sujeitos com base em sua inserção sociocultural e grafocêntrica. Nossa defesa é em favor do papel do educador de Letras no que diz respeito à exposição dos alunos a *eventos de letramento* tão diversificados quanto possível, conhecendo, compreendendo e respeitando as *práticas de letramento* que caracterizam os entornos socioculturais em que tais sujeitos se inserem.

#### **4 Considerações finais**

Ao final deste estudo, importa reiterar a necessidade de discussão com graduandos em Letras acerca das funções sociais a que a escrita se presta na modernidade e das diferentes formas como os usuários da escrita lidam com ela no exercício dessas mesmas funções.

Após a avalanche de estudos sobre *letramento*, não nos parece possível aceitar o desconhecimento disseminado no meio acadêmico sobre as implicações socioculturais e

econômicas do uso da escrita, sobretudo porque tal desconhecimento traz consigo, em tese, implicações de cidadania. Cumpre, pois, à Universidade empreender essa discussão de modo mais efetivo, especialmente com os *paladinos* do *letramento* sob a ótica social: os profissionais da área das Letras.

## Referências

- BARTON, D. **Literacy** - an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.
- CARVALHO, F.A.; FORTES, E.L. **Alfabetização e letramento**. Florianópolis, 2007 (mimeo.).
- CHRAIM, A.; VANZELLA, B.; POSSENTI, T. **Letramento e crianças não-alfabetizadas**. Florianópolis, 2007 (mimeo.).
- COLLAÇO, J. L. **Letramento**. Florianópolis, 2007 (mimeo.).
- COSTA, C. M. V. **Estudo sobre letramento**: uma importante descoberta. Florianópolis, 2007 (mimeo.).
- DAGA, A. C.; MARTINS, A. C. **Estudo sobre letramento**. Florianópolis, 2007 (mimeo.).
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 209-225.
- SOUZA, I., BRAGA, S. **Letramento e implicações socioculturais**. Florianópolis, 2007 (mimeo.).
- SOUZA, E.; NATUREZA, A. **Letramento**: uma discussão de conceitos. Florianópolis, 2007 (mimeo.).
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Mercado Aberto, 2002 [1978].

