

AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO VIGENTES NO REFERENCIAL CURRICULAR LIÇÕES DO RIO GRANDE E SUAS RECONTEXTUALIZAÇÕES NO DISCURSO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE¹

Fabiâni Chagas Dutra Pedra²

RESUMO

Neste artigo, apresentamos o resultado de uma pesquisa que objetivou identificar as concepções de letramento presentes no Referencial Curricular Lições do Rio Grande, (RCLRG); verificar como essas concepções de letramento são operacionalizadas nos cadernos do professor e do aluno; investigar as suas recontextualizações no discurso sobre a prática docente. Iniciamos com uma discussão sobre os documentos oficiais nacionais, passando pelos documentos estaduais até chegar ao RCLRG. Adotando uma metodologia qualitativa e interpretativista em lingüística aplicada (ANDRÉ 1995; SIGNORINI, 1998), fazemos uma síntese das concepções de letramento (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2008, 2009) e apresentamos nossa análise das concepções de letramento presentes no RCLRG. Em seguida, discutimos como essas concepções de letramento são operacionalizadas nas unidades didáticas do caderno do professor e do aluno. Na sequência, tratamos da recontextualização das concepções de letramento no discurso do professor sobre a prática docente, através da análise das entrevistas realizadas com duas professoras de Português atuantes na rede estadual de Bagé, interior do RS. Concluímos que o documento RCLRG aborda o letramento dominante, o letramento que o aluno constrói nas instituições sociais formais, mas também o letramento como prática social; quanto à operacionalização dessas concepções nas unidades didáticas, verificamos que as atividades propostas possibilitam o letramento como prática social além do letramento escolarizado. Já as recontextualizações das professoras, se dão de diferentes formas, pois encontramos uma concepção de letramento voltada para as práticas escolares que desenvolve a competência individual necessária para obter êxito na escola e outra concepção de letramento focada na prática social e no aperfeiçoamento da competência comunicativa e/ou textual do aprendiz.

Palavras-chave: Documentos Oficiais, Letramento, Recontextualização

¹ Trabalho de Conclusão de Curso escrito sob a orientação da prof. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles.

² Acadêmica do curso de Letras hab. Português/Espanhol, Unipampa - Bagé.

RESUMEN

En este trabajo, presentamos el resultado de una investigación que objetivó identificar las concepciones de letramento presentes en el *Referencial Curricular Lições do Rio Grande, (RCLRG)*; verificar como ocurre el funcionamiento de esas concepciones de letramento en los cuadernos del profesor y del alumno; investigar las suyas recontextualizaciones en el discurso sobre la práctica docente. Empezamos con una discusión sobre los documentos oficiales nacionales, pasando por los documentos estaduais hasta llegar al *RCLRG*. Adoptando una metodología cualitativa e interpretativista en lingüística aplicada (ANDRÉ 1995; SIGNORINI, 1998), hicimos una síntesis de las concepciones de letramento (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2008, 2009) y presentamos nuestra analice de las concepciones de letramento presentes en el *RCLRG*. En la secuencia, discutimos como ocurre el funcionamiento de esas concepciones de letramento en los cuadernos del profesor y del alumno. Aún, tratamos de la recontextualización de las concepciones de letramento en el discurso del profesor sobre la práctica docente, a través del análisis de las entrevistas realizadas con dos profesoras de Portugués actuantes en la rede estadual de Bagé, interior de RS. Concluimos que el documento *RCLRG* aborda el letramento dominante, es decir, el letramento que el alumno construye en las instituciones sociales formales, pero también el letramento como práctica social; cuanto a la operacionalización de esas concepciones en las unidades didácticas, verificamos que las actividades propuestas posibilitan el letramento como práctica social además del letramento escolarizado. ya las recontextualizaciones de las profesoras son diferentes, pues encontramos una concepción de letramento que involucra las prácticas escolares desarrollando la competencia individual necesaria para obtener éxito en la escuela y otra concepción de letramento basada en la práctica social y en el perfeccionamiento da competencia comunicativa e/o textual del aprendiz.

Palabras-clave: Documentos Oficiales, Letramento, Recontextualización

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende identificar as concepções de letramento presentes no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul Lições do Rio Grande³ (RCLRG) para verificar como essas concepções de letramento são operacionalizadas nas unidades didáticas do caderno do professor e do aluno e, ainda, investigar as recontextualizações (LOPES; MACEDO, 2002; LOPES, 2006) dessas concepções no discurso sobre a prática docente. Com este trabalho, visamos contribuir para a formação docente, no que se refere à prática do professor, trazendo uma discussão sobre as diferentes concepções de letramento e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa (LP).

Nosso trabalho parte da leitura de um texto oficial porque, conforme Frade e Silva (1998), este tem se colocado como um importante instrumento de formação para professores. Segundo as autoras, alguns textos oficiais não são lidos na sua totalidade e talvez nem parcialmente. Textos mais prescritivos tendem a promover uma leitura mais coletiva e intensiva e a recorrência de tópicos já conhecidos em outros textos faz com que os professores desconsiderem o novo texto ou parte dele. Nossa pesquisa visa contribuir para esta reflexão, ouvindo o que os professores da rede estadual, atuantes em escolas do município de Bagé, interior do RS, têm a dizer sobre o RCLRG, em particular sobre as concepções de letramento que embasam o documento.

Para contextualizar o documento de onde parte a nossa pesquisa, iniciamos com uma discussão sobre os documentos oficiais de maneira geral, passando pelos documentos estaduais até chegar ao RCLRG. Logo após, fazemos uma síntese das concepções de letramento, partindo de Kleiman (1995), e apresentamos nossa análise das concepções de letramento implícitas e explícitas nos RCLRG. Esta análise foi realizada a partir do levantamento de algumas passagens em que o conceito de letramento é explicitado ou subentendido no documento, seguindo o critério de relevância das informações para este artigo.

³ Conforme será explicado mais adiante, o documento foi publicado em cinco volumes. Detemos-nos na área de Língua portuguesa que se encontra no volume 1, referente a Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Analisamos também o material didático que acompanha este volume: o caderno do professor e do aluno.

Em seguida, discutimos como essas concepções de letramento são operacionalizadas nas unidades didáticas de 5ª série do E.F e 1º ano do E.M⁴ dos cadernos do professor e do aluno.

Na sequência, tratamos da recontextualização das concepções de letramento no discurso do professor sobre a prática docente, através da análise das entrevistas realizadas com duas professoras de Português. Buscamos professores de ensino fundamental e ensino médio⁵ que atuam em escolas estaduais do município de Bagé, interior do RS, que participaram do curso de formação Lições do Rio Grande⁶. Em horário e local marcado com antecedência com cada uma das professoras, realizamos uma entrevista aberta individual⁷, registrada em áudio com a permissão das professoras participantes da pesquisa. Cabe acrescentar que as duas professoras são atuantes há mais de 20 anos tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Mas atualmente dedicam-se especialmente a um desses níveis.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa (ANDRÉ, 1995), desenvolvida na área de Linguística Aplicada (SIGNORINI, 1998) e os instrumentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e as entrevistas.

⁴ Optamos por analisar uma unidade de cada nível de ensino (Fundamental e Médio), para verificar se havia diferença na operacionalização das concepções de letramento.

⁵ Cabe registrar a dificuldade que tivemos em encontrar professores que se dispusesse a participar da pesquisa. Ao saber que o nosso objeto era um documento oficial e que a entrevista seria gravada, houve resistência. Acreditamos que isso ocorra devido à relação de autoridade estabelecida pela autoria de tal documento.

⁶ O curso foi dividido em três etapas. Em Bagé, a primeira etapa ocorreu de 2 a 4 de agosto de 2010. No primeiro dia, os professores assistiram a palestras ministradas por professores da URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões– Campus Santiago) e direcionadas a temas rotineiros de sala de aula, além de debater problemas e soluções encontradas no dia-a-dia. Já, na terça e quarta-feira, aconteceram oficinas de capacitação nas específicas áreas, onde foram trabalhadas as práticas pedagógicas e o professor aprendeu a trabalhar com o planejamento das aulas com base neste referencial curricular que é o Caderno Lições do Rio Grande. A segunda fase do curso, de 50 horas, foi realizada à distância, e consistiu na elaboração de projetos pedagógicos e na aplicação de aulas de acordo com os Referenciais Curriculares. A última fase do curso, de 10 horas, ocorreu na segunda quinzena de agosto e contemplou a apresentação e socialização dos projetos interdisciplinares e da vivência da aplicação das atividades dos cadernos do aluno.

⁷ O roteiro a entrevista se encontra no anexo deste artigo.

2. DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA

Segundo Frade e Silva (1998), os documentos oficiais podem ser considerados sob vários aspectos. Um dos mais comuns refere-se aos textos publicados em diários oficiais ligados ao governo. A outra caracterização do documento oficial, à qual se enquadra o RCLRG, refere-se às “publicações de secretarias destinadas às escolas, cuja finalidade é redefinir e/ou orientar práticas educativas” (p.96). As autoras afirmam que “esses textos, que se apresentam como parâmetros estaduais e/ou nacionais, trazem da tradição educacional um caráter regulador da avaliação e do desempenho de alunos e professores (FRADE; SILVA, 1998, p.96).

Quanto à leitura dos textos oficiais, as autoras salientam que, muitas vezes, as escolas esperam a ajuda de mediadores para levá-las à compreensão das propostas trazidas pelos documentos oficiais, visto que apresentam mudanças e ideias que, por serem novas ou pouco desenvolvidas, acabam se tornando incompreensíveis para os leitores.

O estudo de Silva (2001) ilustra essa incompreensão frente aos documentos oficiais. Fazendo uma releitura crítica dos PCNs, em conjunto com alguns professores, a autora constatou que o documento aborda conceitos importantes para a prática docente, mas de maneira superficial. A referida autora nos dá um exemplo sobre o conceito de letramento trazido pelos PCNs, que aparece apenas em uma nota pequena de rodapé. O documento pressupõe que o professor já tenha conhecimento do que se trata o letramento, mas como isso seria possível se nem mesmo o texto que deveria orientar o professor explica o que é de fato o letramento? A apropriação de conceitos como este é fundamental para o entendimento das propostas trazidas pelos documentos oficiais. Além de generalizados, por que não fornecem exemplos ou recomendações suficientes sobre como colocá-los em prática, os PCNs não dão conta das especificidades de cada região do país, que é grande e diverso. Por isso se faz importante um referencial curricular estadual⁸.

⁸ No Mato Grosso do Sul existem os referenciais curriculares para o ensino médio desde 2004, em Rondônia há uma discussão sobre a elaboração dos referenciais para a educação básica do estado. O Referencial de Tocantins (SILVA; MELO 2009) foi elaborado pelos próprios professores da rede estadual de ensino, possibilitando o diálogo com o docente e sua prática em sala de aula e com o processo de formação em que está inserido esse professor tocantinense.

No Rio Grande do Sul, existiram outros documentos norteadores do ensino de LP publicados antes do RCLRG. Então, para situar o leitor, faremos um breve histórico dos documentos oficiais que foram publicados a partir da década de 90 no estado. Para isso, apoiamo-nos em Fernandes (2011), que investigou o processo de constituição do ensino de Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul, tomando por base os documentos: *Educação para crescer*, *Padrão referencial do currículo* e o RCLRG.

Segundo Fernandes (2011), o documento oficial *Educação para crescer* foi implantado no governo de Alceu de Deus Collares (1991-1995). O documento tratava-se de um texto distribuído em três livretos: um documento direcionado ao professor (*Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino: O papel do Professor – uma questão a pensar*), outro direcionado para o 2º grau (Ensino Médio) publicado em 1993, e mais um, o *Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino – Português - 1º e 2º Graus*, publicado em 1992. O documento foi elaborado com o intuito de capacitar professores, refletir sobre o papel destes e sobre o perfil do aluno, trazendo novas propostas para a prática docente (FERNANDES, 2011). Conforme veremos no discurso das professoras, adiante neste artigo, esta proposta não obteve muito êxito. Tanto que, em 1995, foi publicado um novo documento, o *Padrão Referencial de Currículo*. Este traz uma discussão que aborda a “falta de eficácia” do ensino de LP, já que as práticas de ensino são baseadas na “decoreba” de regras e conceitos e na repetição de estruturas linguísticas descontextualizadas, criticando, portanto, o ensino tradicional de LP.

Fernandes (2011) ressalta que, O *Padrão Referencial de Currículo* objetivou proporcionar ao aluno o acesso aos bens culturais e a participação plena no mundo letrado, através da oralidade e da escrita, para que assim ele fosse capaz de resolver problemas da vida cotidiana.

2.1 Referencial Curricular Lições do Rio Grande

O RCLRG foi publicado em cinco volumes abrangendo diferentes áreas do conhecimento⁹ e apresentam as “habilidades, competências e os conteúdos

⁹ São elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua portuguesa, Língua estrangeira moderna- Inglês e Espanhol); Educação Física e Arte; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias (Biologia, Química e Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Nossa análise concentrou-se na área de Linguagens, mais especificamente no volume sobre Língua portuguesa e Literatura, Língua Portuguesa e

mínimos que devem ser desenvolvidos em cada série dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio” (RS, 2009, p.10). Cada volume vem acompanhado de um Caderno do professor, que traz unidades didáticas que orientam o docente na aplicação das atividades:

Nas unidades didáticas que seguem, propomos um conjunto de textos e tarefas com o objetivo de proporcionar a você a concretização, no trabalho com seus alunos, de aulas de Língua Portuguesa e Literatura voltadas ao uso da língua em interações efetivas, nas quais todos possam participar, assumir-se diante dos demais como autores e, assim, aprender. (RS, 2009, p.9)

e por quatro Cadernos do aluno, que contém modelos de atividades a serem aplicadas pelo professor:

É com alegria que colocamos em suas mãos, assim como na de todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas estaduais, o *Caderno do Aluno* com atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sob a orientação dos professores. Os Cadernos são diferentes de acordo com a série em que você está. Há um para as 5ª e 6ª séries, outro para as 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, um terceiro Caderno para os alunos do 1º ano e outro ainda para os 2º e 3º anos do ensino médio. (RS, 2009, p.3)

Segundo informações contidas no *site* da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, o RCLRG surgiu, em 2009¹⁰, com o objetivo de auxiliar o professor na sua prática pedagógica, oferecendo estratégias para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas. Além da distribuição desse material, a Secretaria Estadual da Educação capacita os professores oferecendo, em todo o estado, um curso para a sua formação, com o objetivo de garantir a implementação do referencial curricular.¹¹

Um aspecto importante observado por Fernandes (2011) refere-se à introdução escrita no texto *Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais* e assinada por Mariza Abreu¹². Fica clara, no referido texto, a intenção de salientar o interesse do governo pela melhoria da educação, uma vez que a secretária afirma que esse é o grande desafio do país e do estado, visto que

Literatura, cujas autoras são: Ana Mariza Ribeiro Filipouski; Diana Maria Marchi e Luciene Juliano Simões.

¹⁰ Na gestão da primeira governadora do Rio Grande do Sul Yeda Crusius (2007-2011).

¹¹ Conforme explicado na nota 4.

¹² Na ocasião, Secretária do Estado da Educação.

aumentou o número de alunos nas escolas, mas os recursos públicos não cresceram da mesma forma (FERNANDES, 2011).

Observamos que nos Cadernos dos alunos também há uma explicitação da intenção pela qual foram criadas as Lições do Rio Grande:

Nosso objetivo é contribuir para que as aulas possam ser mais interessantes e os professores se sintam mais satisfeitos ao darem aula para você. Esperamos que você goste deste Caderno. Ele é uma das iniciativas que tomamos para construir uma Boa Escola para Todos. (RS, 2009, p.3)

Conforme Fernandes (2011), “o governo Yeda foi um verdadeiro desastre para a educação” (p. 70). Nessa época, se agravou a falta de professores e funcionários, inclusive de escolas, pois crianças tinham aula em galpões e igrejas. Esses e outros fatores políticos impulsionaram a implantação do RCLRG.

O RCLRG enfatiza a importância da leitura e da escrita como competências básicas e interdisciplinares, pois estas competências também devem ser desenvolvidas em outras áreas do conhecimento. A seguir, temos uma síntese das concepções de letramento que nos ajudarão a entender o RCLRG.

3. CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA

O conceito e a prática de letramento são discutidos em vários contextos da sociedade: em conversas informais entre professores, nos documentos oficiais de instituições escolares, em artigos de revistas pedagógicas. É uma discussão que tem se expandido por inúmeras esferas, devido à sua repercussão no ensino. Conforme Kleiman (1995), os chamados “novos estudos do letramento” surgem a partir da década de 80 devido a pesquisas relacionadas à escrita e propostas por Street (1984). Segundo ela, os estudos do letramento surgiram devido às transformações sociais em que a escrita passou a ser exigida efetivamente, o que mudou a relação entre os indivíduos e o meio em que vivem. A partir de Street (1994), Kleiman (1995) se refere a dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O letramento autônomo está associado a um modelo determinista que ignora as variações culturais, que se baseia em textos escritos em detrimento da oralidade, enquanto o modelo ideológico é mais sensível a fatores culturais, tendo como base a natureza social do letramento e a leitura e a escrita como práticas sociais. Para a autora, que assume o modelo de letramento autônomo, não há como separar a leitura e a escrita das atividades sociais, por isso a leitura e a escrita não devem ser tratadas como atividades que têm um fim em si mesmas.

Conforme Kleiman (1995), podemos dizer que, enquanto o letramento autônomo é universal, ligado à esfera escolar e trata o significado da escrita como generalizável, o letramento ideológico é socioculturalmente determinado, ligado a várias esferas sociais, inclusive a escola, e o significado da escrita varia, pois o texto estabelece relações entre interlocutores e envolve estruturas de poder.

Em uma concepção de letramento autônomo, o desenvolvimento cognitivo só acontece pela aprendizagem da escrita, que possibilita maior abstração, diferente de uma concepção de letramento ideológico, cujo desenvolvimento cognitivo não depende da escrita, já que as habilidades desenvolvidas estão ligadas às práticas das quais os grupos participam.

O letramento proporciona uma aprendizagem baseada na dimensão sócio-cultural da prática da língua escrita, visto que esse aprendizado se dá através da relação entre o sujeito e a cultura da sociedade em que vive, porém,

[p]ode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Segundo Kleiman (1995), o letramento é uma prática na qual o indivíduo se utiliza da escrita para diferentes objetivos em diferentes situações da vida cotidiana. A escola precisa valorizar o contexto em que vive o aluno, aproveitando-se dessa realidade para diversificar o processo de ensino/aprendizagem.

Rojo (2009) aborda os letramentos dominantes e os marginalizados, baseando-se nos estudos de Hamilton (2002). O primeiro consiste em práticas referentes a instituições como a escola, igrejas, local de trabalho, o comércio e preveem agentes (professores) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, e carregam uma relação de poder conforme a sua instituição de origem. Já o segundo, também chamados letramentos vernaculares, são práticas do cotidiano de cada um; não há um controle ou regulamento quanto a esses letramentos, seja por instituições ou organizações sociais, porque eles têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Estes tipos de letramento são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e, por esse motivo, muitas vezes não são trabalhados na escola. Por exemplo, o internetês é uma realidade atual que gera polêmica entre professores que primam pela norma culta da língua e não admitem que se leve este tipo de texto para a escola, imaginando que vá se tornar frequente na sala de aula. É preciso que os professores estejam preparados para lidar com a realidade do aluno e consigam orientá-lo em como e quando utilizar-se de certos recursos de linguagem oferecidos pelo meio em que vive. Quanto a isso,

Hamilton (2002, p. 8) aponta para o fato de que muitos dos letramentos, que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação, são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais: “não contam como letramento ‘verdadeiro’”. Da mesma maneira, as redes sociais e informais que sustentam essas práticas letradas permanecem desconhecidas e apagadas nas escolas. (ROJO, 2008, p. 584)

Rojo (2008) destaca a interferência da globalização em termos de exigências dos novos letramentos, pois o surgimento e a ampliação contínua de acesso às

tecnologias digitais da comunicação e informação implicaram em mudanças na reflexão sobre os *letramentos*, no plural, sobretudo o letramento dominante. Por exemplo, a tecnologia em geral acarretou mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades. A multissemiótica que as possibilidades “multimidiáticas e hipermediáticas” do texto eletrônico trazem para o ato de leitura exige muito mais do que a leitura do texto verbal escrito:

é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2008, p. 584).

Para a autora, a escola deve possibilitar a participação dos alunos nas várias práticas sociais, “que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2008, p. 585). Segundo Rojo (2008), para que isso seja possível, é preciso considerar os “multiletramentos” (sem ignorar os letramentos das culturas locais dos seus agentes professores, alunos, comunidade escolar), os “letramentos multissemióticos” (exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem e da música) e ainda, os “letramentos críticos e protagonistas” (que propõe uma leitura não alienada), pois o letramento escolar que conhecemos, cuja ênfase está nas práticas de leitura e escrita de gêneros exclusivamente escolares, não é suficiente para desenvolver um letramento que possibilite ao aluno uma visão crítica do mundo em que vive. “Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam” (ROJO, 2008, p. 587).

Conforme Rojo (2008), devido a essas transformações sociais e tecnológicas, a escola é hoje um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Veremos a seguir, quais dessas concepções de letramento estão presentes no RCLRG.

3.1 Concepções de letramento implícitas no RCLRG

Conforme o RCLRG, o letramento tem um papel importante nas práticas de linguagem. Quanto ao conceito de letramento e a sua importância, o documento traz uma nota de rodapé com os nomes dos autores que tratam do assunto. Buscamos Britto (2007), conforme indicação do RCLRG, para verificar o que este autor diz a respeito do ensino de LP, sobretudo, do letramento:

O problema da educação escolar, desde a perspectiva popular radical (em sintonia com o que chamei de tendência política de letramento) não está na ausência de propostas pedagógicas mais eficientes ou mais interessantes, mas exatamente no fato de que, tal como vem se realizando, não contribui – e vemos que por razões estratégicas – para a aprendizagem de conhecimentos relevantes que, avançando para além do senso comum e das soluções da vida prática, contribuam para o desenvolvimento integral, intelectual e social dos alunos (BRITTO, 2007, p.6).

Em outras palavras, Britto (2007) afirma que o modo como o letramento tem sido tratado em sala de aula, como uma simples aquisição de códigos, não contribui para a formação de cidadãos críticos. Assim, um dos conceitos de letramento que aparecem implícitos no RCLRG é que o letramento não é abstrato, ou seja, ele não se separa do conhecimento formal e do conhecimento necessário para a participação no mundo:

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 2007, p.7)

Kleiman (2005), também citada no RCLRG como referência para o conceito de letramento, defende que todo aluno traz consigo uma bagagem cultural diversificada. Isto significa dizer que, antes de entrar para a escola, os discentes já pertencem a uma cultura letrada, pois participam, de alguma maneira, de variadas atividades de grupos sociais em seu cotidiano. O mundo desse aluno deve ser levado em conta na hora de trazer um texto significativo para a sala de aula.

Marcuschi (2001), leitura sugerida pelo documento RCLRG, considera oralidade e letramento como atividades que se complementam nas atividades de práticas sociais e comunicativas. Para ele, “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para

usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995)” (p.21).

O RCLRG também indica a leitura de Soares (1999), que trata o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18).

São esses os conceitos que estão implícitos no RCLRG, quando trazem a importância do letramento para a formação de cidadãos críticos capazes de interagir com o mundo em que vivem, também através da escrita.

Embora não traga conceitos de letramento no corpo do texto, o RCLRG traz indícios explícitos de como definem a prática de letramento, conforme observamos na próxima seção.

3.2 **Concepções de letramento explícitas no RCLRG**

O documento propõe a atribuição de novos sentidos para o letramento através da ampliação da cultura da escrita, com o intuito de que os alunos possam agir no mundo por meio de conversas cotidianas e institucionais e também por meio da escrita e da leitura, já que podemos responder a um texto de diversas formas através de debate, escrita de novos textos, em uma conversa o RCLRG diz que:

[...] essas ações, que se constituem socialmente como possíveis respostas a textos lidos, ilustram o fato de que, em nosso contexto, o letramento integra as mais variadas práticas sociais vividas pelos grupos que a ele têm acesso mais intenso, pois é função da escola e, em especial, da educação linguística – nas aulas de Português e Literatura e de Línguas Adicionais – ampliar a cultura de escrita dos estudantes, atribuindo novos sentidos ao letramento em suas vidas. (RS, 2009, p. 55)

O documento propõe a reflexão sobre a língua, o que faz da atividade de leitura, uma prática social:

Atividades de construir sentidos conjuntamente estão sempre no centro da leitura que procura ampliar as oportunidades de letramento do aluno. (RS, 2009, p. 56)

Segundo o RCLRG, o professor é responsável pelo processo de letramento, pois deve estar atento aos conhecimentos e competências que o aluno já adquiriu, para seguir adiante com o conteúdo, adequando-o à realidade do aluno.

Alfabetização e letramento são processos indissociáveis, e o professor, em especial nas séries/anos finais do ensino fundamental, deve estar atento para as competências ligadas ao código que seus alunos já adquiriram, partir do que já sabem e lançá-los adiante, oportunizando que se concentrem no que ainda precisam aprender. (RS, 2009, p.57)

O RCLRG trata da importância do letramento para o exercício da cidadania também em práticas de oralidade:

Ao falar diante de um juiz, em um banco, numa feira de ciências, numa entrevista de emprego, entre outras situações sociais, a produção de textos orais está num quadro de referência que a coloca em contato com a cultura de escrita. Essas, entre outras, são ocasiões em que lançamos mão de uma oralidade letrada. (RS, 2009, p. 62-63)

Portanto, o documento defende que é tarefa da escola possibilitar os diferentes sentidos do letramento, já que o exercício da cidadania requer a participação em diversas esferas da sociedade, inclusive nas mais formais. Os temas abordados pelo RCLRG resultam em práticas referentes a instituições como a escola, igrejas, local de trabalho, o comércio. Isso nos possibilita inferir que a concepção de letramento presente no RCLRG trata-se do “letramento ideológico” (KLEIMAN, 1995)¹³. Mas como essa teoria é operacionalizada nas unidades didáticas? Veremos na próxima seção.

¹³ Detalhado na seção 3 deste artigo.

4 OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO NAS UNIDADES DIDÁTICAS

4.1 Caderno do Professor

O caderno do professor é um material didático que traz um modelo de como proceder ao propor as atividades sugeridas pelo caderno do aluno. O objetivo desse material é motivar os discentes com uma diferente forma de aprendizagem, contribuindo assim, com o trabalho docente.

No caderno do professor, observamos a valorização da cultura letrada, pois também ressalta a importância do letramento para o exercício da cidadania:

A cultura letrada, sabemos, é extremamente valorizada na organização da sociedade contemporânea. Para favorecer o exercício da cidadania, é preciso dar acesso às diferentes práticas de leitura e de escrita que fundamentam a vida social nas esferas públicas, estabelecendo relações significativas entre essas práticas e a vida cotidiana dos alunos. Ao mesmo tempo, as práticas de leitura e escrita que compõem o patrimônio cultural constituem um conjunto que pode proporcionar aos alunos a ampliação do conhecimento de si mesmos e do mundo, bem como o aprofundamento dos recursos de que dispõem para sentirem, para se emocionarem, para encontrarem modos prazerosos de levar a vida. (RS, 2009, p. 9)

Em outro trecho, o texto deixa claro que a prática do letramento é responsável por uma aprendizagem satisfatória, cheia de significados, em que o aluno se torna autônomo, participando do mundo em que vive:

Desse modo, o objeto de ensino é o trabalho sobre a linguagem, e a aprendizagem se concretiza em novas formas de participação no mundo social, decorrentes da experiência com práticas de letramento. (RS, 2009, p. 9-10)

Ao longo do texto, a preocupação com o letramento está exposta implicitamente ao referir-se às atividades relacionadas ao trabalho com a linguagem, ao adequar as atividades ao cotidiano dos jovens. Há uma preocupação em conhecer a identidade dos alunos através dos textos e das práticas de letramento que a constituem. Isso nos permite inferir que o documento admite o “letramento marginalizado ou vernacular” (ROJO, 2009):

Para o planejamento das unidades, perguntamo-nos: que temáticas são fundamentais para a vida social de alunos de 5ª e 6ª, de 7ª e 8ª do ensino

fundamental, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio? A partir da discussão dessas temáticas, refletimos sobre os modos como são tratadas pelos jovens, o que nos remete aos gêneros de discurso que integram as esferas de ação pela linguagem ligadas a suas vivências. (RS, 2009, p. 10)

Na seção seguinte discutiremos se a temática e as atividades propostas possibilitam a prática do letramento tão enfatizada na parte teórica.

4.2 Caderno do Aluno: 5ª e 6ª série Ensino Fundamental

Essa unidade é um modelo de atividades que podem ser realizadas tanto para 5ª como para 6ª série, atualmente chamados 6º e 7º anos, respectivamente. As unidades didáticas trazem temáticas através das quais se desenvolvem os conteúdos, neste caso, de LP. A unidade analisada tem como título: *Tem coisa de guri e de guria: será?* e, a partir de histórias em quadrinhos (HQ), propõe discutir as preferências e interesses de meninos e meninas.

Tem coisa de guri e de guria: será?

A unidade de 5ª e 6ª séries explora os gêneros HQ e resenha. As HQs geralmente fazem parte do cotidiano dos alunos dessa faixa etária e a resenha é uma maneira de os alunos praticarem o pensamento crítico através da escrita. Na introdução dos gêneros, o documento faz uma contextualização dos mesmos, o que possibilita ao aluno entender do que se está falando e ligar os seus conhecimentos prévios às informações que lhe estão sendo oferecidas. As atividades exploram o conhecimento de mundo dos alunos e facilitam o entendimento das propostas, como podemos perceber na atividade de “Produção de Texto”:

No início da unidade, você contou a um de seus colegas uma história que leu ou um desenho animado que viu na TV, lembra? Pois bem, agora você vai fazer uma tarefa parecida, só que por escrito. Escolha uma das cinco tiras da *Turma da Mônica* que você leu. Escreva um comentário para ser lido por um amigo ou colega que não leu a tirinha recomendando ou não sua leitura. Lembre-se de que ele não leu a tirinha! Por isso você deverá dizer o suficiente para que ele entenda a sua opinião sobre a tira, mas não tudo, porque a ideia é que ele fique curioso e queira ler a história depois. (RS, 2009, p.14)¹⁴

¹⁴ A atividade original encontra-se no anexo deste artigo.

O nome “resenha” não aparece neste momento, o que demonstra a preocupação com o entendimento da tarefa, a finalidade do gênero e não com a nomenclatura. A atividade proposta tenta simular o contexto de interação que possibilita a criação de uma resenha, estimulando a escrita do gênero sem nomeá-lo neste momento.

Mais adiante, surge a proposta de criar um jornal ou um *blog* (o que varia de acordo com o contexto do aluno) para destinar as resenhas:

Sabe quando um amigo nos conta como é o filme ou o desenho a que ele assistiu e de que gostou? Pois é, como você já viu nas aulas anteriores, ao fazer isso, ele está fazendo uma resenha do filme, o que é algo supernormal em nossas vidas. Agora é a sua vez de escrever uma resenha e, quem sabe, começar seu próprio jornal ou seu *blog*, mandando para os amigos sugestões de leitura e divertimento. Que tal? (RS, 2009, p.29)¹⁵

A unidade relaciona o cotidiano do aluno com a tarefa a ser executada, além de instigá-lo a criar seu próprio meio de interação com os colegas, estimulando a leitura e a escrita, ao mesmo tempo, em um ambiente que lhe deve ser familiar (o *blog*).

Há prática de escrita, revisão do texto em conjunto, troca de texto com o colega e reescrita, estimulando uma visão crítica e reflexiva em relação ao texto:

Volte para o quadro¹⁶ que você utilizou para revisar o texto de seus colegas. Use o mesmo quadro para criticar seu próprio texto. Uma coisa boa sobre a escrita é que ela não fica pronta logo da primeira vez: a gente sempre pode voltar e melhorar os textos que escreve. Pense em cada um dos nove pontos sugeridos, marque o que precisa ser melhorado e faça uma nova versão de seu texto. (RS, 2009, p. 36)

Além disso, apresenta um objetivo final para as resenhas: montar um “painel de quadrinhos”, cujo conteúdo será negociado entre professor e alunos.

O professor vai ler seu texto e fazer mais algumas sugestões de revisão. Depois disso, as resenhas irão para o Painel de quadrinhos. Além delas, o que mais sua turma pode querer colocar no Painel? Algumas ilustrações? Alguma HQ legal? Tiras do jornal da cidade? Decida tudo isso junto com a turma, e depois é só montar! (RS, 2009, p. 36)

¹⁵ Para visualizar melhor a proposta, o recorte original está disponível no anexo deste artigo.

¹⁶ Após a escrita das resenhas, é proposto aos alunos que revisem o texto dos colegas. Para isso lhes é dado um quadro com vários itens a ser avaliados e observados.

Este tipo de atividade motiva e socializa a escrita, já que o aluno amplia suas formas de participação no mundo em que está inserido, articulando a aprendizagem de novos gêneros (no caso da resenha) àqueles que ele provavelmente já conhece (HQs), lendo e produzindo textos.

4.3 Caderno do Aluno: 1º ano do Ensino Médio

Zoom olhe de perto e invente seu cotidiano é o título desta unidade, que propõe a reflexão sobre detalhes da vida cotidiana. As atividades são modelos do que pode ser feito para desenvolver os conteúdos de LP através do estudo de crônicas.

Zoom: olhe de perto e invente seu cotidiano

A unidade do 1º ano do Ensino Médio aborda o gênero crônica. O trabalho com este gênero possibilita a prática de várias concepções do letramento, por ser um gênero que pode explorar diferentes aspectos da vida cotidiana. Porém, o que temos nesta unidade são atividades que envolvem a leitura, interpretação e escrita do gênero, atividades nem sempre voltadas para a prática social, o que confirma a citação de Kleiman (1995) no que se refere à preocupação da escola com a aprendizagem de códigos. Neste caso, a preocupação concentra-se em conhecer os “elementos caracterizadores do gênero crônica”, conforme ilustramos através do item “Socialização das leituras”, proposta feita logo após a tarefa extraclasse que consistia em ler três crônicas e numerá-las conforme a preferência:

Chegou o momento de expor para a turma as descobertas do grupo. Retomem as anotações, identifiquem a crônica escolhida, façam um breve resumo dela, de modo que os colegas consigam lembrar, e exponham ao grande grupo os elementos definidores do gênero crônica. Para apresentá-los, utilize uma lâmina de retroprojeter ou um plástico transparente. (RS, 2009, p. 32).

Se, além disso, a unidade propusesse discussões sobre os temas trazidos pelas crônicas lidas e aquelas escritas pelos alunos no decorrer das aulas, promoveria outra prática de letramento, um letramento que colabora para soluções da vida prática e que contribui para o desenvolvimento integral, intelectual e social dos alunos (BRITTO, 2007). Isso não quer dizer que o estudo do gênero discursivo

seja menos importante, mas que é possível explorá-lo de maneira que contribua para o letramento como prática social, como afirmado anteriormente, sem reduzir o gênero a uma “estrutura”.

Concluída esta análise, podemos dizer que a prática do letramento e a implantação do RCLRG na prática docente vão depender de como foi a leitura do documento e quais os ideais, quais os objetivos de ensino de cada professor. Para entender como se dá esse processo, falamos da recontextualização no próximo item.

5 RECONTEXTUALIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE LEITURA

Segundo Lopes (2006), as propostas curriculares têm sofrido modificações ao longo dos anos. Com essas reformas, busca-se um vínculo entre a educação e as transformações sociais. O currículo de formação para professores também sofreu mudanças, ocasionando o surgimento das competências como centro da organização curricular, na tentativa de guiar a prática docente. Mas ainda há uma distância entre o que dizem os documentos oficiais e a prática do professor, pois a ação do professor é uma ação instrumentada e direcionada não só aos alunos, mas à instituição que o emprega (AMIGUES, 2004). Desta forma, mesmo que os documentos oficiais tragam orientações para o ensino, não terão seu uso padronizado. Ou seja, sempre haverá um processo de recontextualização no qual ocorrerão modificações em relação à orientação inicial. Professores não são robôs, são leitores como qualquer outro, e sempre que se lê um texto, há uma recontextualização do que foi lido. Conforme Lopes e Macedo (2002 p. 158), “[p]ara Bernstein, a recontextualização se dá a partir da transferência de textos de um campo para outro”. Essa recontextualização é constituída pelas ideologias de quem está lendo o texto.

De acordo com Lopes e Macedo (2002), é importante entender as mudanças de significado que ocorrem a partir da recontextualização e isso se faz através da análise dos discursos que constituem um texto, de quais orientações passam a ser valorizadas, além de levar em conta quais objetivos educacionais se quer atingir e por quais mecanismos essa recontextualização se desenvolve.

Para Frade e Silva (1998), o texto oficial exige uma “obediência” do leitor que, por sua vez, busca mediações para encontrar uma univocidade de sentidos, seja em centros de formação, em leituras coletivas etc. Segundo as autoras, isso se dá devido à:

[...] natureza do trabalho educativo na instituição escolar que traz como uma de suas características relações de poder e autoridade difíceis de ser enfrentadas; o tempo político de implantação; o grau de adesão que precisa ser demonstrado pelos profissionais para indicar competências de atualização e assentimento; e a necessidade de concretizar, a partir da leitura, ações coerentes com a política apresentada (FRADE E SILVA, 1998, p.114).

Nas próximas seções será possível perceber as mudanças de significado que ocorrem a partir da recontextualização de cada professora.

5.1 Recontextualização do RCLRG e do Letramento no discurso sobre a prática da professora do Ensino Fundamental

A primeira professora entrevistada já trabalhou em escolas de outras cidades. Participou do curso *Lições do Rio Grande* disponibilizado pela Secretaria da Educação de Bagé em 2010. Segundo ela, os professores ficaram “receosos” com o chamado: “o que estão inventando, o governo tá inventando *outra* novidade.” A professora justifica a atitude dos colegas dizendo que é isto que os professores da rede estadual pensam, que “cada governo que entra implementa uma novidade e às vezes aquela proposta não vinga”.

A professora afirma que o documento em si (RCLRG) não é inovador e que a cada governo é lançado um documento com “novas” propostas que na verdade só mudam de nome. Ela salienta que o RCLRG surgiu no “apagar das luzes do governo Yeda”.

A participante da pesquisa enfatiza que quando iniciou o curso sua prática docente já se enquadrava no que diz o RCLRG: “Eu fui lá pra confirmar uma coisa que eu já trabalhava, que eu já acreditava, porque eu sempre trabalhei dessa maneira.”

Relatou que está acostumada a explorar os “gêneros textuais” e não a “gramática pela gramática” e que, quando viu os referenciais, achou muito parecido com o documento anterior: “Lá em 92¹⁷, quando a Neuza Canabarro¹⁸ implantou, não foi aquela coisa assim, efetiva né, mas eu já trabalhava com este tipo de proposta.”

A docente diz que não usa o texto como pretexto, pois parte do texto e da produção textual para ensinar seus alunos, e que a gramática é só uma “bengala”, um instrumento de apoio. Em todas as escolas que já trabalhou, teve aprovação da sua prática docente. Na escola atual, os livros adotados são de Magda Soares¹⁹, que aborda o letramento. A professora conta que uma colega teve dificuldade em utilizar

¹⁷ Aqui a participante se refere ao documento “Educação para crescer”, pesquisado detalhadamente por Fernandes (2011) e citado no item 2 deste artigo.

¹⁸ Secretária da educação no governo de Alceu Collares.

¹⁹ SOARES, Magda. Português: **uma proposta para o letramento**, 6º ao 9º ano. São Paulo: Moderna, 2002.

o livro porque os próprios alunos sentiram falta da gramática em si: “quando é que a gente vai ter *conteúdo* de Português?”.

Neste ano, o tema abordado na escola, em diferentes disciplinas, é os 200 anos de Bagé. Existe um trabalho interdisciplinar. Como exemplo, a professora citou a visita da 8ª série ao aterro sanitário, que gerou atividades para outras disciplinas além da elaboração de entrevistas e um relatório de estudo para a disciplina de língua portuguesa.

A professora defende que o conteúdo gramatical deve ser desenvolvido na leitura de textos e produção textual, pois não tem como separar um do outro. Suas aulas são baseadas em sequências didáticas. Para exemplificar, relatou uma atividade realizada na 7ª série, em que partiu de uma crônica de Moacyr Scliar “Os comícios dos adolescentes”²⁰, desenvolveu a leitura, interpretação e análise do texto e introduziu uma discussão sobre o tema²¹, finalizando com os próprios alunos subindo em um banquinho para falar da cidade de Bagé, fazendo reivindicações, reclamações e dando sugestões para a melhoria desta, enquanto um aluno fazia anotações para entregar ao prefeito.

A professora conta que o seu grupo no curso *Lições do Rio Grande* montou um projeto intitulado “Um olhar sobre Bagé” que, na área da LP, consistiu na escrita de crônicas sobre a cidade. Surgiram vários assuntos: o Museu Dom Diogo, o Preto Caxias, o jogador Branco; uma aluna foi investigar a origem do nome da rua onde morava (Mãe Luciana); um menino escreveu sobre o cemitério e a disputa de duas funerárias por um cadáver.

Para a entrevistada, o letramento se constrói a partir dessas atividades em que o aluno é levado a conscientizar-se da sua realidade interagindo com o meio em que vive. Segundo ela, o trabalho conforme o RCLRG possibilita uma apropriação da linguagem e da escrita e, assim, o letramento surge como uma consequência natural: “Se tu tens um embasamento para trabalhar com essa proposta, os resultados vão surgindo.”

Quanto à melhoria da qualidade da educação, a participante acredita que não é tão simples assim, que há muito mais coisas envolvidas. Disse ainda que o RCLRG só surte efeito na prática do professor, se esse professor se identifica com a

²⁰ A professora comenta que o autor fala de um lugar chamado Speaker's Corner, em Londres, onde segundo a tradição, qualquer pessoa sobe em um palanque pra fazer discursos, criticando até a família real.

²¹ Reivindicações dos adolescentes a seus pais.

proposta e tem isso como um ideal. Então, depende de como o professor assimila, como ele absorve essa ideia. Em outros termos, depende de como o professor recontextualiza a proposta do documento oficial (LOPES 2006; LOPES; MACEDO, 2002).

Quando questionada sobre a importância da leitura de textos oficiais, sobretudo do RCLRG, a resposta da entrevistada vem ao encontro do que Frade e Silva (1998) constatam na sua pesquisa:

As opiniões quanto aos textos lidos atestam o reconhecimento quanto à contribuição dos textos, considerando que algumas temáticas auxiliam na reflexão sobre os problemas pedagógicos e promovem uma identificação entre as práticas relatadas e as experiências vividas pelos leitores. (FRADE E SILVA, 1998:105)

Com o relato da professora, percebemos que suas concepções de letramento concretizam as propostas do RCLRG, pois na sua fala é possível “visualizar” a prática social. Isso nos possibilita concluir que as tais concepções se constroem ao longo da experiência e de uma história de formação que não está restrita ao que dizem os documentos oficiais.

5.2 Recontextualização do RCLRG e do Letramento no discurso sobre a prática da professora do Ensino Médio

Segundo a nossa segunda entrevistada, seu maior contato com o RCLRG se deu no curso *Lições do Rio Grande*, pois, o documento já tinha chegado à escola, mas permaneceu guardado. Ela relata que a princípio a proposta dos *Referenciais* causou estranhamento, pois embora o discurso da mudança esteja no âmbito escolar há algum tempo, não é o que se vê de concreto, pois a maioria dos professores age conforme é mais fácil para eles porque já estão acomodados. Para ela, o material é muito superficial, uma vez que não traz subsídio para quem não tem base, o que levaria o professor a pesquisar para entender melhor o funcionamento da proposta.

A entrevistada diz que se o professor não tiver embasamento²², não há relevância nenhuma em ler os documentos oficiais e que o curso *Lições do Rio*

²² Aqui a professora se refere às práticas ditas “inovadoras” que surgem com o discurso da mudança.

Grande, oferecido pela Secretaria da Educação, deixou muito a desejar por ser desenvolvido em três dias apenas e por não haver aprofundamento. Ela afirma que trabalhar a interdisciplinaridade se torna mais fácil quando se parte de um tema e isso foi feito no curso através da montagem de projetos que foram aplicados na escola.

A professora fala da existência de “analfabetos funcionais” na escola e que isso a levou a desenvolver o trabalho com o texto, porque sem a interpretação os alunos não conseguem evoluir em disciplina alguma. Mas, segundo ela, esse ainda é um trabalho em evolução, que caminha muito devagar devido à falta de comprometimento dos demais professores.

A participante enfatiza que o letramento não é tratado de maneira satisfatória no RCLRG: “depende do professor pesquisar e encontrar a melhor maneira de *captar* a atenção dos alunos”, porque os referenciais em si não aprofundam a idéia, servem apenas de base, pois trazem muita teoria e pouca sugestão de prática: “Se tu não pesquisar e não procurar como fazer, aquilo ali vai ficar só no papel *de novo*”.

A professora salienta que outros documentos oficiais ficaram só no papel. Isso acontece porque as pessoas que estão “pensando pedagogicamente” não estão dentro da sala de aula e quem constrói esses documentos tem uma teoria muito boa, mas a realidade é bem diferente. Conforme a entrevistada, os alunos estão chegando ao ensino médio com uma deficiência de leitura e interpretação muito grande, inclusive de vocabulário. Para suprir essa deficiência, a professora diz que não segue a linha do RCLRG²³, mas trabalha com texto, pesquisa bastante na internet, leva crônicas para os alunos lerem e interpretarem, além de desenvolver o conteúdo previsto pela escola. Conforme relata, os alunos apreciam suas aulas e são bastante ativos, o que já diferencia daquelas “aulas maçantes de passar no quadro e dar palavras soltas”. Diz que apesar de ser isto que ela aprendeu e estava acostumada a fazer, hoje em dia ela passou a trabalhar bastante com o texto. Como exemplo, disse que deu um texto sobre água mineral, fez uma interpretação e vai usar palavras do texto para introduzir as regras de acentuação. Também leva muito material impresso e usa data show. Assim, ela acredita estar diversificando um pouco a dinâmica das aulas, porque “não tem como fugir, aula de português é aula de português”.

²³ Na realidade ela se contradiz, porque passou a adotar o texto nas aulas de LP. Entendo que ela quis dizer que não trabalha da mesma maneira que propõe o RCLRG.

Para a entrevistada, foi bom o contato com o RCLRG, porque deu uma base para sua prática pedagógica embora muito pequena, pois, na sua visão, deveria haver um estudo continuado. Ela acrescenta que, depois de um ano, nem se fala mais em *Lições do Rio Grande* e ainda que se lembre das idéias do RCLRG, para ela é “mais uma coisa que o governo gastou dinheiro e que vai ficar por isso mesmo”.

A opinião da professora quanto ao conteúdo do RCLRG nos possibilita transcrever o que dizem Frade e Silva (1998) sobre a leitura dos documentos oficiais:

Os dados parecem indicar que a expectativa quanto aos conteúdos é gerada a partir de necessidades consideradas inerentes às demandas profissionais e isso se evidencia pela necessidade de um conhecimento vindo da prática. Ou seja, sugere-se que os textos sejam mais prescritivos e que tragam relatos de experiência e definições mais precisas quanto à intervenção metodológica na sala de aula. (FRADE E SILVA, 1998, p. 104)

A professora afirma que trabalha o conteúdo gramatical dentro do texto, mas, conforme Marinho (1998),

Além da gramática do texto e/ou da frase, o sujeito-leitor precisará saber sobre o funcionamento da escrita: papéis sociais, suportes de escrita, contexto histórico e conhecimentos (lingüísticos e de mundo) que envolvem o texto com que está lidando. (MARINHO, 1998, p. 77)

A partir da entrevista, temos pistas de que o letramento desenvolvido pela professora é o letramento escolar, que resulta do “letramento autônomo” (KLEIMAN, 1995) ou “letramento dominante” (ROJO, 2009), já que está centrado nos conteúdos a serem desenvolvidos para o alcance dos objetivos da escola.

No discurso das duas professoras, apareceu a observação de que a cada governo é lançado um novo documento. Conforme Marinho (1998), isso faz com que esse documento oficial seja aberto e lido “por leitores já de antemão incrédulos e desconfiados” (p. 89). A autora afirma que “lançar um novo documento é um acontecimento político essencial para o governo, muitas vezes, mais importante do que o seu uso ou a sua leitura” (p. 89).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos responder algumas indagações que deram origem à nossa pesquisa. Ao discutirmos as concepções de letramento existentes e analisarmos as concepções presentes no RCLRG, detectamos que o documento aborda o letramento ideológico. Verificamos como se dá a operacionalização dessas concepções nas unidades didáticas e concluímos que há uma tentativa de colocar em prática o letramento ideológico, mas recai, em algumas atividades, no letramento autônomo.

Nas entrevistas realizadas, vimos que a recontextualização se dá sob diferentes pontos de vista. Ambas as professoras sabem da importância do letramento, porém a sua recontextualização é diferente. Enquanto uma busca desenvolvê-lo através da interpretação de textos, a outra professora faz com que o aluno se envolva e interaja com o meio em que vive, dando liberdade para que ele parta das suas vivências, das suas práticas de letramento fora da escola.

Embora tenhamos encontrado opiniões diferentes e uma certa “resistência” em adotar o RCLRG, a necessidade de mudança imposta pelo documento oficial faz ecoar documentos anteriores, e a relação de autoridade que o constitui, acaba alterando a prática docente, pois as professoras mudam sua forma de utilizar o texto nas aulas de LP. O que encontramos no discurso da professora do ensino médio foi uma concepção de letramento voltada para as práticas escolares que desenvolve a competência individual necessária para obter êxito na escola (letramento autônomo). Já no discurso da professora do ensino fundamental encontramos outra concepção de letramento focada na prática social e aperfeiçoamento da competência comunicativa e/ou textual do aprendiz (letramento ideológico).

Com os resultados obtidos na presente pesquisa, esperamos contribuir para uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem no que se refere à prática do professor, introduzindo uma discussão sobre as diferentes concepções de letramento e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

7 REFERENCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**, Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BRITTO, L.P.L. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.

FERNANDES, A. **A constituição do ensino de língua portuguesa na trilha de documentos oficiais do Rio Grande do Sul: Conhecimento e perspectivas**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2011.

FRADE, I. C. A. da S. & SILVA, C. S. R. da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 93-117.

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

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul./Dez 2006.

_____. ; MACEDO, E.F. (Orgs.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCUSCHI, L.A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, M. **A língua portuguesa nos currículos de final de século**. In: BARRETO, E.S. de S. (Org.). *Os currículos do ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 43-89.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. **Lições do Rio Grande: caderno do aluno**, 5ª e 6ª série Ensino Fundamental. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 1 v.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. **Lições do Rio Grande: caderno do aluno**, 1º ano Ensino Médio. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 1 v.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. **Lições do Rio Grande: caderno do professor**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 1 v.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. **Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 1 v.

ROJO, R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, Set./Dez. 2008

_____. Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. In.: _____ **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola, 2009.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In.: _____; CAVALCANTI M. (Orgs) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1998.

SILVA, S. B. B. (2001). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 95-114.

SILVA, W.R; MELO, L.C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: _____. **Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Araguaína, TO; Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009. p. 37-62.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

ANEXOS

Roteiro utilizado nas duas entrevistas realizadas nos dias 12/05/2011 e 13/05/2001.

- Como se deu o contato com os Referenciais Curriculares do RS? Como foi esta leitura: onde, quando...
- O que achou da linguagem do documento?
- Em sua opinião, qual a relevância de ler este tipo de documento?
- Qual sua opinião sobre o título do documento: Lições do Rio Grande?
- Você acha que o governo estava preocupado em melhorar a qualidade da educação quando lançou o documento? Qual a diferença deste para com os documentos anteriores?
- O que é preciso para melhorar a educação? Qual é o problema? As ações do professor, as atividades em aula, a disponibilidade dos alunos em estudar... é possível melhorar? Os referenciais dão suporte para isso?
- Como você vê o professor a partir da imagem construída deste, pelo documento?
- O que você entende por letramento? Qual a importância do letramento na educação?
- Os referenciais enfatizam a construção de 3 habilidades: ler, escrever e resolver problemas... criar alunos com uma visão crítica, que pratiquem a cidadania... as atividades propostas pelas Lições do Rio Grande possibilitam estes fins?
- Os conteúdos dos referenciais têm relevância para a realidade do aluno? E para o letramento deste aluno?
- Você trabalha com texto na sala de aula? De que forma?
- Quais as práticas de leitura, escrita e oralidade há nas suas aulas? Os textos são do cotidiano do aluno? Qual a repercussão deste tipo de atividade?
- Nas suas aulas, já utilizou algo dos referenciais? Por quê? Que atividades? Como foi?

- Qual sua visão geral sobre os referenciais? O que fica pra você desta leitura do documento?

Atividade de produção de texto

Produção de texto

No início da unidade, você contou a um de seus colegas uma história que leu ou um desenho animado que viu na TV, lembra? Pois bem, agora você vai fazer uma tarefa parecida, só que por escrito. Escolha uma das cinco tiras da *Turma da Mônica* que você leu. Escreva um comentário para ser lido por um amigo ou colega que não leu a tirinha recomendando ou não sua leitura. Lembre-se de que ele não leu a tirinha! Por isso você deverá dizer o suficiente para que ele entenda a sua opinião sobre a tira, mas não tudo, porque a ideia é que ele fique curioso e queira ler a história depois. Outra coisa que você deve lembrar é que você vai falar sobre um texto. Então, no momento da escrita, é importante que pense nos seguintes itens:

- * que tipo de texto você leu?
- * quem é o autor do texto?
- * quem participa da história?
- * onde estão os personagens, ou o que estão fazendo?
- * qual é o ponto central da história: o problema, a graça, etc.?
- * qual sua opinião sobre a história?
- * você recomenda a história para a pessoa a quem você está escrevendo?

Atenção!

Essas perguntas são úteis para planejar seu texto, mas não se esqueça de que você **não está escrevendo uma lista de respostas**. Dê essas informações, mas escreva um **texto fluente**, do mesmo modo como você fez ao falar com o colega para contar uma história. Se quiser, use os títulos criados pela turma para incrementar seu texto! Quando estiver pronto, entregue o trabalho para o professor e combine com ele onde o texto será divulgado.

Preparação para a escrita

Clube do Bolinha e clube da Luluzinha

Sabe quando um amigo nos conta como é o filme ou o desenho a que ele assistiu e de que gostou? Pois é, como você já viu nas aulas anteriores, ao fazer isso, ele está fazendo uma **resenha** do filme, o que é algo supernormal em nossas vidas. Agora é a sua vez de escrever uma resenha e, quem sabe, começar seu próprio jornal ou seu *blog*, mandando para os amigos sugestões de leitura e divertimento. Que tal?

Preparação para a leitura

Converse com seus colegas e procure identificar coisas que são só de guris e coisas que são só de gurias. Anote em seu caderno as respostas e depois pense nas seguintes questões:

- O que faz com que essas coisas sejam apenas de guris? E de gurias?
- Seria possível dizer que não existem coisas somente de um ou de outro?
- Procure exemplos em que as gurias fazem coisas que seriam “para guris” e vice-versa.
- Na sua escola, no seu bairro, há grupinhos fechados em que alguém não entra? O que você acha disso?

Leitura silenciosa

Claro que, para escrever uma resenha sobre um texto, o primeiro passo é ler. Logo nas páginas seguintes, está uma história antiga e superdivertida: *Força descomunal*. A história está aí para você, a partir dela, escrever seu comentário, crítica e recomendação. Nessa HQ, há um tipo de acontecimento que se repete algumas vezes e que é muito importante para seu desenvolvimento. Ao longo da leitura, pense no seguinte: qual é a cena que se repete várias vezes?

Glossário

descomunal (adjetivo)

1 que não é comum; invulgar

2 que apresenta proporções gigantescas; colossal, imenso