

# *Letramentos escolares, letramentos no Brasil*

## *Trajatória e perspectivas de um grupo de pesquisa e ação educacionais*

Antônio Augusto  
Gomes Batista

Professor do Programa de Pós-  
Graduação em Educação - Linha  
de Pesquisa Educação e Linguagem

### **Apresentação**

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma síntese da trajetória e das perspectivas de atuação de um grupo de pesquisa e ação educacionais organizado em torno do *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* (CEALE) e do núcleo de pesquisa "Educação & Linguagem", do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Para isso, caracteriza, em primeiro lugar, a base institucional desse grupo, sua trajetória e suas principais áreas de atuação; em segundo lugar, sintetiza os principais trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo grupo e faz um balanço de seus

principais problemas e perspectivas; em terceiro lugar, por fim, discute o ponto de vista desse grupo sobre o campo de estudos a respeito do letramento, no Brasil e no exterior, tal como este foi constituído ao longo de sua trajetória.

### **Trajatória e bases institucionais**

O *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado, em 1990, com o objetivo de integrar suas atividades de pesquisa, documentação e ação educativa voltadas para a alfabetização e a leitura e escrita. O núcleo de pesquisa

"Educação & Linguagem"<sup>1</sup>, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (mestrado e doutorado), desenvolve-se no interior do CEALE desde sua criação, em 1991, como linha de pesquisa, até este momento, quando foi convertido em núcleo de pesquisa.

O surgimento do CEALE se deu em torno de três fenômenos principais. Em primeiro lugar, resulta do desenvolvimento da pesquisa realizada na graduação e na pós-graduação da Faculdade, particularmente da posição dominante ocupada pela professora Magda Becker Soares no Programa de Pós-Graduação e no campo de estudos sobre a leitura e a escrita, que se reorganizava, no Brasil, ao longo dos anos 80. Participando desse Programa de Pós-Graduação desde 1973, a professora Magda Soares contribuiu decisivamente para a constituição de um lugar próprio para a reflexão sobre a linguagem no discurso da pesquisa educacional e reuniu em torno de si, particularmente dos anos 80 até hoje, um conjunto de condições pessoais e institucionais favoráveis ao exercício de um papel decisivo na formação de novos pesquisadores e em sua aglutinação em torno de projetos compartilhados.

Para que se dimensione a progressiva criação de um campo de estudos sobre a leitura e a escrita, no interior da pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação, observem-se os dados apresentados na TABELA 1. Embora se refiram apenas a teses e dissertações orientadas, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade, esses dados podem mesmo parcialmente mostrar a progressiva atenção ao tema da alfabetização e da leitura e escrita.<sup>2</sup> Com efeito, de 1973 a 1999, o número de trabalhos orientados pelos membros do atual núcleo de pesquisa aumenta consideravelmente, saltando de quatro trabalhos, no período anterior a 1980, para 29 no período entre 1995 a 1999. Progressivamente, o campo tradicionalmente englobado pela Didática tende a desaparecer da produção, dando lugar a estudos voltados para a alfabetização, a leitura e a escrita: dos 64 trabalhos defendidos, 40 se ocupam da investigação sobre a língua escrita e seu

<sup>1</sup> Participam do núcleo as professoras Magda Becker Soares, Aparecida Paiva, Maria das Graças Rodrigues Paulino e o professor Antônio Augusto Gomes Batista.

<sup>2</sup> Em razão das dificuldades encontradas para a coleta e análise de pesquisas desenvolvidas individualmente, por membros do núcleo ou do CEALE, serão utilizados, preferencialmente, como indicadores, ainda que parciais, da produção, as teses e dissertações orientadas pelos membros do núcleo.

ensino-aprendizado; a concentração de trabalhos sobre esse tema tende a aumentar ao longo do tempo e, de cerca

de metade da produção, na década de 80, passa a constituir cerca de três quartos da produção na década de 90.

*Tabela 1 – Distribuição dos campos de estudo das teses e dissertações defendidas do núcleo de pesquisa “Educação e Linguagem”, por período de defesa*

Campo de investigação	Período de defesa					Total
	Antes de 80	80 a 84	85 a 89	90 a 94	95 a 99	
<b>Didática</b>	1	4	0	1	0	6
<b>Ensino de Português</b>	1	0	0	1	2	4
<b>Alfabetização, leitura e escrita</b>	2	1	7	10	20	40
<b>Interação na sala de aula</b>	0	0	2	1	1	4
<b>Prod. cultural para a criança</b>	0	0	1	0	3	4
<b>Outros</b>	0	0	2	1	3	6
<b>Total</b>	4	5	12	14	29	64

Não se deve subestimar o papel exercido pela professora Magda Soares na constituição desse campo de estudo: das 64 teses e dissertações defendidas, 52 foram orientadas pela professora, o que totaliza cerca de três quartos do total. O exercício desse papel aglutinador encontrou um forte impulso no início dos anos 90, num momento de intenso esvaziamento dos quadros docentes das universidades públicas brasileiras, originado pelo grande número de

pedidos de aposentadoria decorrentes das novas políticas do Estado para a Universidade e para a carreira docente. Apenas no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação, no qual a maior parte dos professores que atua no CEALE e todos os professores do núcleo de pesquisa estão lotados, 35 professores se aposentaram ao longo da década de 90. O Departamento conta, em 1999, com 37 docentes – quase o mesmo

número de professores aposentados. Nesse contexto, um conjunto de novos mestres e doutores formados direta ou indiretamente pela professora foi intensivamente incorporado à UFMG ou a outras instituições de ensino superior e pôde encontrar no núcleo e no CEALE um esteio para sua socialização, amadurecimento e inserção no mundo acadêmico.

A maior parte dos educadores envolvidos no CEALE estão, desse modo, em processo de *formação*. Dos 51 educadores que estavam participando, em janeiro de 2000, de projetos desenvolvidos pelo Centro, apenas dez eram doutores; os mestres perfaziam um total de nove: a grande maioria dos participantes era constituída de alunos (15 do curso de doutorado, 15 dos cursos de graduação em Pedagogia e Letras e um do curso de mestrado). Dos 14 professores do quadro permanente da Faculdade de Educação que integram o CEALE, apenas seis são doutores e os oito restantes estão em processo de formação. É por essa razão que núcleo de pesquisa "Educação e Linguagem", do Programa de Pós-Graduação, conta com apenas quatro docentes.

Esses novos mestres e doutores, em sua maior parte formados no próprio CEALE e no núcleo de pesquisa, puderam encontrar objetivados no trabalho desse núcleo e do Centro um conjunto de disposições e uma trajetória como a da professora Magda Soares, nos quais podiam fixar um ideal de vida universitária e com base nos quais internalizar um modo de se relacionar com a investigação educacional e de constituir problemas de pesquisa. Os principais traços desse *modus operandi* estão fundados numa tendência a inserir os problemas do ensino da língua materna e da escrita no interior do quadro das relações sociais de força que os envolvem e condicionam e a buscar associar, num mesmo movimento e predominantemente por um trabalho coletivo, pesquisa e ação educacional, a compreensão dos problemas educacionais e o envolvimento direto em sua resolução.

Um segundo fenômeno que configurou o surgimento do CEALE diz respeito à emergência, no início dos anos 90, de uma demanda sistemática pelo trabalho de especialistas universitários. Os sistemas públicos de ensino, até então voltados predominantemente para a ampliação

quantitativa do atendimento escolar, tenderam a dirigir o foco de sua atuação, por diferentes razões, para os problemas da qualidade do ensino, o que trouxe questões curriculares e relacionadas à formação de educadores para o centro do debate educacional e gerou uma demanda pelo discurso e pela atuação de grupos e instituições acadêmicos. Traduzida em linhas especiais de financiamento para ações educativas, em projetos de formação de educadores, cursos e prestação de serviços técnico-científicos, essa demanda permitiu que o *modus operandi* e o ideal de vida universitária adquiridos na socialização dos membros do grupo encontrassem um amplo campo de exercício, ainda que atravessado de tensões em relação à natureza dessas demandas.

Os principais trabalhos desenvolvidos pelo CEALE e pelo núcleo, por demanda de órgãos públicos ou agências financiadoras, estão relacionados à formação de professores de Português e alfabetizadores e à prestação de serviços técnico-científicos para a avaliação do desempenho de alunos na área de leitura e escrita, de currículos, de materiais de ensino e livros de literatura infantil. As principais demandas se originaram da Secretaria de Estado da Educação de

Minas Gerais, da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, assim como de órgãos municipais de ensino.

O surgimento do CEALE, assim como da configuração do núcleo de pesquisa são marcados, por fim, pela emergência de novos modos de financiamento e de organização do trabalho acadêmico. Ao final dos anos 80, as faculdades de educação vivenciaram um movimento de busca de reorganização de suas estruturas acadêmicas: na Faculdade de Educação da UFMG essa busca se traduziu num incentivo à criação de grupos de pesquisa e ação educacionais e em sua institucionalização em centros complementares à Faculdade, como uma resposta às limitações da estrutura departamental construída pela reforma do ensino universitário, ao final dos anos 60. Parecia, naquele momento, que os centros, núcleos ou grupos de estudo poderiam facilitar o desenvolvimento da pesquisa e do ensino numa área fortemente interdisciplinar, como a educação, e apresentar maior agilidade na captação e gerência de recursos financeiros, seja por meio de projetos integrados de pesquisa (que se tornaram a modalidade de financiamento privilegiada pelas agências financiadoras), seja pela prestação de

serviços técnico-científicos, num contexto em que as políticas de fomento à pesquisa, assim como as demandas das redes públicas de ensino implicavam modos de trabalho coletivos e organizados em torno de projetos. Na Faculdade de Educação, nesse momento, foi revitalizado um antigo Centro de Estudos da Faculdade de Educação - o Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG), e surgiram diferentes grupos e núcleos. Alguns deles não sobreviveram à década de 90, como o Grupo de Estudos sobre a Educação da Mulher, o Grupo de Estudos de Sociologia da Educação, o Grupo de Pesquisa sobre a Administração da Educação; outros se desenvolveram e se consolidaram ao longo dessa década, como o Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, o Grupo de Estudos sobre História da Educação e, finalmente, o Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Leitura e Escrita, que, um ano após sua criação, seria institucionalizado como o CEALE. Ao mesmo tempo em que se consolidavam os núcleos e, portanto, um novo modo de orga-

nização acadêmica, a Faculdade de Educação manteve a estrutura departamental como aquele modo de organização por meio do qual, de fato, a administração e as políticas acadêmicas se realizam e se efetivam.

As bases institucionais do grupo se constituem, portanto, num contexto organizado a partir de três principais fenômenos: os processos de socialização e formação de novos docentes universitários por uma pesquisadora que reuniu condições pessoais e institucionais para estabelecer um grupo em torno de seu trabalho; uma intensa demanda pela participação de docentes e pesquisadores na discussão e no desenvolvimento de políticas públicas de ensino; e, por fim, a busca de novas formas de organização e financiamento do trabalho acadêmico.

Esses três principais fenômenos que orientaram a constituição do CEALE acabaram também por orientar as principais características do perfil do Centro. Ao que tudo indica, essas características poderiam ser resumidas como aquelas próprias à de uma *posição no intervalo*. Ao mesmo tempo em que se constitui como um *grupo de trabalho* extremamente atuante no campo da pesquisa e da ação educativa, o CEALE é um grupo *em*

*processo de formação*; ao mesmo tempo em que está voltado, seja por seu próprio interesse, seja pela forte demanda a que está submetido, para a *ação educacional*, é um órgão universitário marcado pela finalidade da *produção do conhecimento*; ao mesmo tempo em que é um órgão *instituído pela Universidade*, sua institucionalização é *enfraquecida* pela manutenção, na Faculdade de Educação, de uma estrutura departamental, à qual estão vinculados tanto os recursos orçamentários da Universidade como o pessoal administrativo e docente envolvido nos trabalhos do Centro. Ao longo desses dez anos de atuação, o *desafio* proposto pelos membros do CEALE tem sido o de dar uma resposta positiva a essa posição ambígua, conciliando e afirmando, ao mesmo tempo, formação e atuação, pesquisa e ação educacional, uma institucionalização de direito e não institucionalização de fato.

### O Objeto

Como se pôde observar mais acima, as teses e dissertações defendidas no interior do núcleo de pesquisa vêm-se voltando, progressivamente, para a compreensão do fenômeno da alfabetização e da leitura e da escrita. Não se pode apreender com a mesma clareza o modo pelo qual esses fenômenos são abordados pelos diferentes trabalhos defendidos: por um lado, tem sido política do núcleo e do CEALE acolher diferentes temáticas propostas por seus membros, assim como por mestrandos e doutorandos; por outro lado, uma desejável articulação com a ação educacional e com suas necessidades tem conduzido os trabalhos a certa dispersão temática e mesmo conceitual. A tabela a seguir pretende ilustrar, ainda que de modo inicial, os diferentes pontos de vista por meio do qual se vêm constituindo os diferentes objetos de suas investigações.

Tabela 2 – Distribuição dos campos de investigação das dissertações e teses defendidas no núcleo de pesquisa "Educação e Linguagem", por tema e período da defesa

Campo/tema	Período					Total
	Antes de 80	80 a 84	85 a 89	90 a 94	95 a 99	
<b>Didática</b>						
Tecnologia de ensino	1	0	0	0	0	1
Avaliação	0	1	0	0	0	1
Fundamentos e história	0	1	0	1	0	2
Currículo	0	1	0	0	0	1
Outros	0	1	0	0	0	1
<i>Sub-total</i>	1	4	0	1	0	6
<b>Ensino de Português</b>						
Tecnologia de ensino	1	0	0	0	0	1
Currículo	0	0	0	1	1	2
Outros	0	0	0	0	1	1
<i>Sub-total</i>	1	0	0	1	2	4
<b>Interação na sala de aula</b>						
Relação professor-aluno	0	0	2	0	0	2
Outros	0	0	0	1	1	2
<i>Sub-total</i>	0	0	2	1	1	4
<b>Alfabetização, leitura e escrita</b>						
Redação	2	1	0	0	4	7
Fracasso escolar	0	0	3	4	2	9
Professoras	0	0	2	0	1	3
Currículo	0	0	1	1	2	4
Práticas de leitura	0	0	1	2	8	11
Prát.de leitura e escrita	0	0	0	1	0	1
Aquisição	0	0	0	0	3	3
Adultos	0	0	0	1	0	1
Outros	0	0	0	1	0	1
<i>Sub-total</i>	2	1	7	10	20	40
<b>Produção Cultural para a criança</b>						
Gêneros	0	0	1	0	3	4
<i>Sub-total</i>	0	0	1	0	3	4
<b>Outros</b>						
Outros	0	0	2	1	3	6
<i>Sub-total</i>	0	0	2	1	3	6
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>64</b>

A principal tendência constatada, como já se indicou, é a de uma progressiva concentração das pesquisas na área da alfabetização e da leitura e escrita, em detrimento de uma concentração em estudos tradicionalmente compreendidos pela Didática. No quadro mais geral dessa tendência, constata-se o também progressivo abandono de temáticas centradas no problema da eficiência do ensino (tecnologias de ensino, avaliação, organização curricular) em prol de temáticas voltadas para o problema do fracasso escolar (na área de alfabetização, leitura e escrita) e para a compreensão das práticas escolares e não escolares de leitura e escrita: dos 40 trabalhos que tematizam a língua escrita e seu ensino, nove se centram na denúncia do fracasso escolar (o papel dos testes de prontidão, da formação do professor, das práticas de enturmação, dos modos de compreensão da alfabetização) e 11, quase todos concentrados na década de 90, centram-se na compreensão do significado e dos condicionantes das práticas de leitura no País (em suas escolas ou a partir de um esquadramento de sua população por variáveis sociodemográficas).

Ao que tudo indica, a dispersão dos temas e pontos de vista vem encontrando, nos últimos anos, uma possibilidade de articulação e de ressignificação no conceito de *letramento*.

Introduzido muito recentemente no Brasil (Soares, 1998; Kleiman, 1995), esse conceito tende a designar, nas investigações desenvolvidas no CEALE, o *estado* ou a *condição* dos indivíduos ou grupos sociais que se apropriaram da escrita e dela se utilizam em práticas sociais de leitura e escrita.

Diferentemente do termo “alfabetização”, portanto, “letramento” não designa o *processo* individual de apropriação da leitura e da escrita, das habilidades do ler e do escrever. Ao contrário, o termo enfatiza seus *resultados* e *conseqüências*, e não somente para os indivíduos, mas também para grupos e sociedades. Chama ainda a atenção não apenas para a escola – como tende a fazer o termo “alfabetização” – mas também para o conjunto das instituições e processos sociais que marcam o aprendizado e o uso da escrita. Designa, por fim, diferentemente do último termo, não propriamente o estado ou condição daqueles que adquiriram as

competências do ler e do escrever, mas, antes de tudo, a condição daqueles que dessas competências se utilizam de fato em práticas de leitura e de escrita, participando de eventos e relações sociais organizados em maior ou menor grau com base nessa tecnologia de informação.

Subjaz ao conceito de letramento a hipótese de que o domínio da escrita altera a condição ou estado dos indivíduos ou grupos (Soares, 1998). É em torno dessa hipótese – de sua discussão e de sua especificação – que se organizou, de modo mais acentuado a partir de meados dos anos 70, no exterior – um campo de estudos (com um marcado caráter interdisciplinar) a respeito da escrita e de suas supostas conseqüências cognitivas, lingüísticas, socioculturais, políticas e econômicas<sup>3</sup>. Conseqüências *cognitivas*: a escrita e as práticas sociais e culturais a ela associadas seriam responsáveis pelo desenvolvimento de modos diferenciados de pensamento, dentre outros, o raciocínio abstrato e descontextualizado, o controle cognitivo, a metacognição<sup>4</sup>. Conseqüências *lingüísticas*: ao objetivar a fala, a escrita teria permitido, numa perspectiva social, o surgimento da reflexão lingüística; sua

associação a uma variedade lingüística seria um dos fatores que construiria a legitimidade social dessa variedade e sua apreensão como língua oficial (Gnerre, 1985b); numa perspectiva individual, a aquisição da escrita possibilitaria o desenvolvimento da reflexão metalingüística e de uma fala orientada pelos padrões e convenções da escrita (Olson, 1994). Conseqüências *socioculturais*: a escrita seria uma das principais responsáveis pelo surgimento da ciência, da história (em oposição ao mito) e daquilo que se convencionou chamar a herança cultural grega (Goody, 1977); seria uma das principais linhas de demarcação de processos de inclusão e exclusão social e um dos elementos constitutivos de identidades socio-culturais (Street, 1994). Conseqüências *políticas*: para uns a introdução da escrita na Grécia Antiga teria sido um dos fatores responsáveis pela invenção da democracia e pela criação das instituições democráticas; teria possibilitado o desenvolvimento da administração

<sup>3</sup> Para sucessivas revisões do campo de estudos, ver Street (1984); Gnerre (1985a); Graff (1994); Verhoeven (1994) e Olson (1997).

<sup>4</sup> Uma revisão crítica das implicações cognitivas do domínio da escrita é feita por Oliveira (1995).

pública e das sociedades burocratizadas<sup>5</sup>; para outros, teria permitido, em muitos casos, o aumento do controle sobre os indivíduos e o exercício do poder (Graff, 1986; LÉVI-STRAUSS 1986). Conseqüências *econômicas*: a alfabetização seria uma das condições necessárias para o desenvolvimento econômico e para o “progresso” (Anderson, 1966).

Ao longo dos anos 80, o intenso debate travado em torno dessas hipóteses acabou por originar duas posições principais. A primeira delas, conhecida como “modelo ‘autônomo’ de letramento” (Street, 1984), tende a fazer recair na escrita e nas formas de sua reprodução técnica (suportes materiais, tecnologias de reprodução – da imprensa ao computador) – tomadas em si mesmas, como tecnologias de comunicação e de preservação do conhecimento e da informação (Olson, 1997, p. 32-33) – o poder transformador do domínio da escrita. Assim, a escrita, a imprensa e os meios eletrônicos de uso e reprodução da escrita possuiriam um conjunto de características imanentes que, associadas em maior ou menor grau a processos sociais – exerceriam um impacto (social, cultural, econômico, político, cognitivo) sobre os indivíduos e as sociedades.

A segunda posição tende a ser identificada como um “modelo ‘ideológico’ do letramento” (Street, 1984). De acordo com esse modo de compreender o fenômeno, a apropriação da escrita não tem em si um conjunto de conseqüências fixas e predefinidas: aquilo a que se denomina escrita é um conjunto muito complexo e variável de comportamentos, gestos, competências e habilidades, envolvidos num conjunto muito heterogêneo de práticas e instituições sociais marcadas por relações de poder que condicionam o significado da escrita para aqueles que a utilizam e dela se apropriam. Aquilo que a escrita faz pelos indivíduos e para os grupos sociais depende, fundamentalmente, dessas práticas e instituições, e das relações de força e poder que tendem a expressar, vale dizer, depende dos contextos sociais e políticos de sua aquisição e utilização: Nos termos de Street (1994, p. 95):

*The notion that the acquisition of a single, autonomous literacy will have pre-defined consequences for individuals and societies has been shown to be a myth, often premised on narrow culturally specific values*

<sup>5</sup> Para uma revisão crítica dessas implicações, ver Olson (1997).

*about what is proper literacy (...). I prefer to work from what I term an 'ideological' model of literacy, that recognizes a multiplicity of literacies; that the meaning and uses of literacy practices are related to specific cultural contexts; and that these practices are always associated with relations of power and ideology, they are not simply technologies (...)*

Tende-se a assumir, nos estudos que vêm sendo desenvolvidos no CEALE, o segundo modelo de compreensão do letramento, o modelo "ideológico" ou "em contexto". A pergunta que, na maior parte das vezes, subjaz a esses estudos é a seguinte: se as características do letramento são dependentes dos contextos sociais e políticos de uso e de transmissão da escrita, que características tende a assumir nos contextos sociais *escolares* brasileiros de transmissão e de uso da escrita? que conseqüências e impactos esses contextos tendem a possibilitar para os indivíduos e os diferentes grupos sociais que utilizam e aprendem a escrita na escola brasileira?

Estudos sobre as relações entre letramento e escola vêm mostrando – o que confirma as hipóteses mais gerais dos estudos sociológicos e históricos

sobre o currículo, as disciplinas e os saberes escolares<sup>6</sup> – que a associação das práticas de alfabetização com a escola promoveu um conjunto de alterações tanto no modo de praticar o uso da leitura e da escrita quanto no modo de representá-la (Cook-Gumperz, 1991).

Esse processo de associação envolve, em primeiro lugar, uma seleção – desenvolvida por meio de relações de força e conflito entre os diferentes grupos envolvidos na escolarização – das práticas e usos da leitura e da escrita que integrarão o currículo escolar; alçadas à condição diferenciada de saber ensinado (e sancionado) pela escola. Essas práticas e usos tendem, em segundo lugar, a se tornar os usos legítimos da língua escrita e a marginalizar os demais usos, a ponto de se tornar *a* escrita em si mesma:

*if, as we argue, there are multiple literacies, how is that one particular variety has come to be taken as the only literacy? Among all of the different literacies practised in the community, the home, and the workplace, how is it that the variety*

<sup>6</sup> Cf., por exemplo, Hébrard (1990), Chervel (1990), Popkewitz (1987), Resnick & Resnick (1990), Monaghan & Saul (1990), Batista (1997).

*associated with schooling has come to be the defining type, not only to set the standard for other varieties but to marginalize them, to rule them off the agenda of literacy debate? Non-school literacies have come to be seen as inferior attempts at the real thing, to be compensated for by enhanced schooling. (Street, 1995:106)*

Ao tornar essas práticas e usos dominantes – mas desconhecidos enquanto tais (Bourdieu, 1983) –, o processo de escolarização da escrita envolve, ainda, em terceiro lugar, processos de adaptação – e conseqüente transformação – desses usos e práticas da escrita às características da instituição escolar e às formas de organização do trabalho, do tempo, do espaço, aos tipos de relações sociais nela presentes, em suma, ao conjunto de necessidades geradas por seu modo de institucionalização e funcionamento. Observa-se, entretanto, atuando no conjunto desses fatores envolvidos na escolarização de saberes escolares, que esse processo se faz de modo conflituoso e tende a se realizar de forma diferenciada de acordo com a origem sócio-cultural das populações escolares (classes sociais, etnia, gênero e religião, por exemplo), em razão das relações de forças sociais que a educação e a escola

tendem a expressar, contribuindo para a reprodução ou a modificação de um estado dessas relações de força (Bourdieu & Passeron, 1975). Assim, para diferentes grupos sociais, o letramento escolar tende a se realizar em contextos diferenciados, de formas diferenciadas, assumindo significados diferenciados.

Analisando historicamente o processo de escolarização do letramento, Cook-Gumperz (1991, p. 47) conclui que o

*efeito destas práticas de escolarização foi a manutenção de uma população escolar estratificada através de um conjunto mais e mais diferenciado de instituições educacionais e com uma pedagogia que enfatizava a necessidade de se desenvolver seletivamente o talento individual para papéis ocupacionais diferenciados. Houve uma tendência, portanto, para equiparar-se a diferenciação da distribuição do conhecimento com a estratificação social de uma sociedade alfabetizada.*

É no quadro desses pressupostos que se vem situando a pesquisa mais recentemente desenvolvidas no CEALE e no núcleo de pesquisa. As investigações desenvolvidas tendem a buscar apreender, tendo em vista

diferentes contextos escolares, os significados plurais do letramento: o que se ensina, quando se ensinam a leitura e a escrita? que conhecimentos, competências e habilidades se busca transmitir? como são desigualmente transmitidas pela escola? quais as repercussões socioculturais e políticas de se ensinar o que se ensina? em torno de que processos e interesses sociais se dá a definição do que se ensina? que papéis os letramentos

escolares tendem a exercer no quadro mais geral do letramento no Brasil?

Situadas no contexto construído por essas perguntas, as pesquisas desenvolvidas ao longo da década de 90 podem ser ressignificadas: elas permitem, como se pode apreender por meio da tabela a seguir, diferentes dimensões do letramento escolar brasileiro e de suas relações com os significados e os usos da língua escrita no País.

*Tabela 3 - Distribuição das teses e dissertações defendidas no núcleo pelo tipo de letramento estudado e pelas dimensões do letramento investigadas*

DIMENSÕES DO FENÔMENO DO LETRAMENTO	Letramento escolar	Letramento	Novos letramentos	Outros	Total
Construção das desigualdades na aprendizagem	14				14
Docentes: práticas de leitura e formação	3				3
Habilidades textuais: aquisição e ensino	5				5
Interação verbal como condição do ensino-aprendizado de aspectos da língua escrita	3				3
Práticas de leitura e escrita por grupos marginalizados	3	5			8
Processos de circulação de livros		1			1
Produção do currículo	4				4
Cinema e TV			2		2
Quadrinhos			1		1
Outros			2	2	
<i>Total</i>	32	6	3	2	43

Como se pode notar, o principal esforço do núcleo e do CEALE tem sido o da compreensão do modo pelo qual as práticas escolares constroem desigualmente a condição letrada de diferentes grupos sociais, vale dizer, constroem diferentemente o estado daqueles que adquirem e utilizam a língua escrita no contexto escolar (n=14). Parte significativa dos trabalhos dirigidos para esse esforço estão voltados para a descrição dos processos por meio dos quais a escola constrói as supostas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de meios populares e tende a produzir seu fracasso na escola.

Nos últimos anos, as práticas de leitura e escrita de populações ou grupos marginalizados têm sido objeto de um número expressivo de trabalhos (n=8). Se, inicialmente, essas populações tendiam a coincidir com crianças e adultos de meios populares, progressivamente o interesse do núcleo está dirigindo-se para outros grupos, organizados em torno de condicionantes como gênero, raça e idade. Alguns exemplos dos trabalhos voltados para essas populações ou grupos são discriminados abaixo.

Ao que tudo indica, o estudo de duas outras dimensões do fenômeno

do letramento está em processo de constituição. De um lado, a investigação sobre as práticas de leitura e de formação de professores, embora só tenha gerado, até o momento, três dissertações de mestrado, constitui um aspecto de outros trabalhos e vem sendo alvo do interesse de um conjunto de projetos de pesquisa desenvolvidas pelo CEALE<sup>7</sup>: são trabalhos voltados para a análise e descrição dos processos de formação dos professores como leitores, dos impressos a eles destinados, das formas de acesso a esses impressos, assim como de suas expectativas, crenças e disposições em relação à leitura e a seu ensino.

A segunda dimensão do letramento que está, por outro lado, em processo de constituição diz respeito aos novos tipos de textos, impressos, linguagens e suportes e a seus impactos e repercussões. Esses novos tipos de letramentos vêm sendo objeto de diferentes estudos: três deles (sobre o cinema, a tv, os quadrinhos) foram concluídos; outros estão em andamento (sobre as práticas de leitura na internet,

<sup>7</sup> Alguns dos resultados desses trabalhos são apresentados em *Marinho & Silva (1998)*.

sobre a imagem em livros didáticos, entre outros).

Há ainda duas dimensões do letramento no País cujo estudo vem sendo privilegiado pelo CEALE, nos últimos anos. Trata-se, em primeiro lugar, do estudo dos impressos escolares, particularmente dos livros didáticos voltados para a alfabetização e o ensino de Português. Um impulso considerável para o desenvolvimento da investigação sobre o tema é decorrente do envolvimento do CEALE na avaliação de livros didáticos para o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Vêm sendo desenvolvidas várias dissertações de mestrado e doutorado sobre diferentes aspectos desse programa, assim como pesquisas, de natureza histórica, sobre a constituição do "moderno" livro didático de Português e sobre a trajetória de livros escolares de leitura, do final do século XIX às primeiras décadas do século XX. Para subsidiar esse conjunto de investigações, o CEALE constituiu, em seu setor de documentação, acervo de livros didáticos de alfabetização e de Português.

Uma última dimensão constitutiva dos letramentos escolares cujo estudo vem sendo privilegiado pela pesquisa

desenvolvida pelo CEALE: os discursos científico-acadêmicos sobre a alfabetização. Desde 1992, o Centro desenvolve a pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento", por meio da qual descreve e analisa as principais tendências da produção acadêmica (teses e dissertações) voltada para o estudo da alfabetização na escolarização regular, no período que vai de 1961 - data da primeira monografia sobre o tema - aos dias de hoje. Trata-se de uma investigação que se pretende permanente. Com base nela, o CEALE, por meio de seu setor de documentação e da biblioteca da Faculdade de Educação, reuniu um acervo da produção brasileira sobre o tema e construiu uma base de dados que descreve e analisa diferentes aspectos (temas, referenciais teóricos, ideário pedagógico, entre outros) dessa produção.

### ***Problemas e perspectivas***

A constituição do campo de estudos sobre o letramento, no Brasil, permitiu, como se procurou demonstrar, atribuir maior articulação e organicidade às investigações desenvolvidas pelo CEALE, quer sejam elas realizadas pelo núcleo de pesquisa na pós-graduação, quer sejam realizadas no próprio

Centro. Com base no quadro mais geral desse fenômeno e de seu ponto de vista sobre ele, descrito mais acima, o CEALE e o núcleo de pesquisa estabeleceram o seguinte programa de pesquisas para os próximos anos:

*Letramento(s) no Brasil: as perspectivas social e histórica, lingüística e literária. Oralidade e escrita; práticas socioculturais de leitura e escrita: textos, impressos e comunidades de discurso - competências lingüístico-textuais, disposições, atitudes e crenças, formas e processos de transmissão e apropriação, sociabilidades, objetos.*

*Letramento(s) escolares no Brasil: as perspectivas social e histórica, lingüística e literária. A construção dos saberes escolares sobre a língua e a leitura e escrita: as competências lingüístico-textuais; a formação do alfabetizador e dos professores de língua materna; as práticas socioculturais de leitura e escrita de docentes e discentes; as práticas escolares de alfabetização e de ensino de Português; a produção científico-acadêmica sobre a alfabetização e o ensino de Português; a produção editorial dirigida à criança e ao jovem - literatura infanto-juvenil e livros didáticos de alfabetização e de Português.*

*Novos letramentos no Brasil: as perspectivas social e histórica, lin-*

*güística e literária. As condições e as conseqüências individuais e sociais da escrita e das novas tecnologias de transmissão e preservação do conhecimento e da informação: práticas de leitura e escrita, competências lingüístico-textuais, cognição e cultura; processos discursivos não-verbais e suas dimensões educativas.*

Um passo importante para o desenvolvimento desse programa será uma discussão sistemática do próprio conceito de letramento. Procurou-se apresentar, aqui, o ponto de vista do CEALE sobre essa noção do modo mais genérico possível, de modo a unificar e reunir trabalhos que, muitas vezes, compreendem a noção de diferentes modos (e, muitas vezes, de maneira contraditória). Ao que tudo indica, essa discussão vem encontrando um fôlego novo na produção internacional sobre a temática, e vem sendo retomada, após um pequeno hiato, por diferentes trabalhos.<sup>8</sup>

As principais tarefas a serem desenvolvidas, entretanto, estão relacionadas ao modo pelo qual os participantes do CEALE responderão

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, Wagner, Street & Venesky (1999), Hasan & Williams (1996), Assim Como Muspratt, Luke & Freebody (1997).

aos desafios de sua *posição no intervalo*. *Entre* um espaço de formação de seus membros e um espaço de atuação, o Centro precisará, em primeiro lugar, com a consolidação da formação de seus membros, de descobrir instrumentos de renovação de seus quadros e estimular a participação, institucionalizada, de membros que não pertencem ao quadro de docentes da Faculdade de Educação. *Entre* a pesquisa e a ação educacionais, precisará, em segundo lugar, de descobrir modos de transformar, com maior rigor e sistematicidade, os resultados de sua ação educacional em pesquisa e produção de conhecimento. *Entre* uma nova forma de organização acadêmica que está por se construir e se institucionalizar e uma organização departamental, o Centro precisará, em terceiro lugar, reunir esforços para, num difícil momento da Universidade brasileira, assegurar, de fato, sua institucionalização, bem como relações com os demais órgãos da Faculdade que contribuam para a consecução de suas finalidades.

Por fim: herança de uma vida de dedicação à pesquisa e à ação educacionais de uma professora, os membros do CEALE precisarão reinventar essa herança, descobrindo

novas formas de cimentar suas relações e novos sentidos no trabalho coletivo.

### **Referências bibliográficas**

- ANDERSON, C. A. Literacy and schooling on the development threshold: some historical cases. In: ANDERSON, C. A. and BOWMAN, M. (eds.). *Education and Economic Development*. London: Frank Cass, 1966.
- BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Trad. de Paula Monteiro e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-83.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 2: 117-229, 1990.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ et al.

*A construção social da alfabetização.* Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. (*The social construction of literacy.* Cambridge: Cambridge University Press.).

GNERRE, Maurizio. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem, escrita e poder.* São Paulo: Martins Fontes, 1985a. p. 25-80.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem, escrita e poder.* São Paulo: Martins Fontes, 1985b. p. 3-24.

GOODY, Jack. *The domestication of the savage mind.* Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GRAFF, Harvey J. Literacy, myths and legacies: lessons from the history of literacy. In: VERHOEVEN, Ludo (ed.). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications.* Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 37-60.

GRAFF, Harvey J. *The legacies of literacy: continuities and contradictions in Western culture and society.* Bloomington: Indiana University Press, 1986.

HASAN, Ruqaiya & WILLIAMS, Geoff (eds). *Literacy in Society.* London: Longman, 1996.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação,* Porto Alegre, 2: 65-110, 1990.

KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos.* Lisboa: Edições 70, 1986.

MARINHO, Marildes & SILVA, Ceres S. Ribas. *Leituras de professor.* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MEC. *Guia de livros didáticos;* 1ª. a 4ª. séries. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC); FAE; CEALE; CENPEC, 1997.

MONAGHA, Jennifer & SAUL, Wendy. The reader, the scribe, the thinker: a critical look at reanding and writing instruction. In: POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *The formation of the school subjects: the struggle for creating an american institution.* New York: The Falmer Press, 1987. p. 85-122.

MUSPRATT, Sandy, LUKE, Allan & FREEBODY, Peter (eds). *Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice.* Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 147-60.
- OLSON, David R. Literacy and the making of the Western mind. In: VERHOEVEN, Ludo (ed.). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 135-150.
- OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997. (*The world on paper - the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994).
- POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *The formation of the school subjects: the struggle for creating an american institution*. New York: The Falmer Press, 1987.
- RESNICK, Daniel P. & RESNICK, Lauren B. A natureza do alfabetismo: uma exploração histórica. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 2:158-176, 1990.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.
- STREET, Brian V. Cross-cultural perspectives on literacy. In: VERHOEVEN, Ludo (ed.). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 95-112.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- STREET, Brian V. The schooling of literacy. In: \_\_\_\_\_. *Social literacies*. London: Longman, 1995. p. 106-131.
- VERHOEVEN, Ludo (ed.). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.
- WAGNER, Daniel A., VENESKY, Richard L. & STREET, Brian V. (eds.) *Literacy: an international handbook*. Colorado/USA, Oxford/UK: Westview Press, 1999.