

Nessa epígrafe, podemos perceber que há um flagrante desencontro de concepção de língua(gem). E, embora isso possivelmente não esteja claro para eles, é a resposta do aluno A1 que nos empresta o fio que amarra as linhas deste ensaio sobre letramento e civilidade. Vejamos o porquê.

O que dizem os documentos oficiais do Ministério da Educação sobre o ensino de Língua Inglesa? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Língua Inglesa, integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assume a condição de ser parte de um conjunto de conhecimentos essenciais que podem permitir ao aluno aproximar-se de várias culturas e tecnologias, com o objetivo de proporcionar uma maior integração com o mundo globalizado. Nesse sentido, a Língua Inglesa deve funcionar como meio para se ter acesso a conhecimentos e, portanto, a diferentes formas de pensar, de sentir, de agir e de conceber a realidade.

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino da Língua Inglesa um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados concretos em outro idioma, também proporcione ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística tal que seja capaz de lhe permitir um aprendizado para sua formação geral, em especial, para sua prática como cidadão.

Como se pode perceber, há parâmetros oficiais que balizam a importância da formação linguística e crítica como algo que deve promover a cidadania global e o bem estar social e comum dos aprendizes da língua inglesa. É importante explicitar ainda que essa compreensão de ensino de Línguas está alinhada com o “Common European Framework of Reference for Languages”, viabilizado pelo conselho europeu no ano de 2001. É preciso, pois, saltar da mera prescrição gramatical para um processo que possibilite ao aprendiz alcançar uma interação com o mundo que vá além da letra do alfabeto e das regras da gramática descolada da complexidade das situações sociais.

Para tanto, um primeiro passo é o de ressignificação conceitual: ampliar o conceito de língua enquanto código para abranger os usos sociais da língua vista como interação. Para usar as próprias palavras dos PCN (BRASIL, 1998, P. 28): trata-se de assumir “uma visão de língua como prática social, como fenômeno de interação social e atividade de produção de sentidos entre interlocutores socialmente situados”. É preciso garantir ao aluno de Língua Inglesa das escolas brasileiras um engajamento sócio-histórico-ideológico no qual essa língua, instrumento de poder, se efetiva, portanto.

De fato, muito já se discutiu a respeito das limitações do ensino de língua em detrimento de aprender a usá-la e de perceber os seus efeitos de sentido. Nesse ponto, podemos entender que o objetivo que deve ser assumido pelo professor de inglês não é a formação de conhecedores da língua-sistema ou de determinadas regras da gramática normativa – como o apresentado na cena descrita na epígrafe –, mas a formação de usuários competentes da língua(gem), a principal forma de manifestação humana.

Porém, essa mudança conceitual, que requer outras mudanças de ainda maior envergadura na prática pedagógica do professor de línguas (inclusive a materna), é algo exequível? Ao que nos parece, pode ser.

Nos anos 60 do século passado, o Rio Grande do Norte foi palco de um modelo de ensino de leitura e de escrita de língua materna que, até hoje, tem servido como referência para muitos cursos de Letras e de Pedagogia em diversas universidades e faculdades do Brasil. O método criado por Paulo Freire ficou conhecido como “libertador” porque entendia o homem como um ser no mundo e com o mundo – de raízes espaço-temporais bem definidas –, que respeitava o contexto no qual seus aprendizes estavam inseridos e que buscava a formação de um cidadão crítico (JORGE, 1981).

A ideia do educador pernambucano vinha completamente de encontro aos processos de alfabetização tradicionais – o ensino da decifração do código escrito, o *alfa* e o *beta*, como se traduz do grego – que dominaram o ensino da leitura e da escrita nas escolas até grande parte do século passado e perduram em muitas instituições de ensino até hoje. Para Freire, era preciso ensinar leitura e escrita a partir de uma prática situada, que contribuísse para a inclusão social e para uma formação mais integral. É assim que, segundo ele, estabelece-se a alfabetização como um ato de vida, acessível ao olhar do trabalhador e condizente com sua realidade, isto é, dentro do seu próprio contexto.

De alguma maneira, as orientações de Freire nos advertem que ensinar e aprender fazem parte de um mesmo processo, dirimindo, especialmente, hierarquizações em seu contorno, por exemplo: o professor que tudo sabe e o aluno que só aprende. É preciso aprender juntos e, para isso, precisamos ouvir nossos alunos, entender suas ações e reações. Consequentemente, não basta aprender a ler e a escrever atividades escolares. Para que a educação tenha um real sentido, é preciso que se entenda como a leitura e a escrita podem nos subsidiar para agir no (e sobre o) mundo.

É nesse aspecto que, mais recentemente (há cerca de 30 anos), o conceito de letramento surge no Brasil (KATO, 1986) e vem ganhando força em pesquisas desenvolvidas no País (KLEIMAN, 1995). Para quem ainda não tenha feito leituras sobre letramento, esse conceito pode parecer sinônimo do que se tem, tradicionalmente, chamado de alfabetização. Mas isso não é verdade. Ele é importante justamente para alavancar o salto do sistema alfabético para os usos sociais da escrita. Portanto, vincula-se aos propósitos de educação linguística de Paulo Freire, nomeando-a.

Com efeito, segundo Kleiman (1995), o letramento lida com o uso dos sistemas de leitura e escrita nas mais diversas sociedades, refletindo, em especial, mudanças sociais e tecnológicas, processos de democratização do ensino e acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel e de outros suportes, além do meio digital. Para isso, é preciso ultrapassar a aquisição do código alfabético e buscar os usos sociais da escrita. De uma maneira geral, letramento se volta a um conjunto de práticas situadas,

mediadas pela escrita, num processo de integralização do aprendente/ensinante com a realidade em sua volta.

Em certa medida, as mudanças sugeridas a partir dos estudos de letramento, especialmente no que tange à participação mais efetiva no meio onde se vive a partir da leitura e da escrita, envolvem opções políticas, teóricas e metodológicas, além das mais diversas formas de compreender o mundo e seus processos de desenvolvimento.

De fato, segundo os que utilizam o letramento como aporte teórico para a formação de estudantes que tomam a leitura e a escrita como práticas sociais para contribuir para o desenvolvimento de sujeitos livres e emancipados civilmente (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; TINOCO, 2008), é preciso romper com o modelo tradicional de ensino e assumir essa outra concepção, diferenciada, inovadora e, portanto, capaz de diminuir o fosso entre o que, por exemplo, se produz na escola e o que se vive, cotidianamente, em outras esferas de atividade humana.

É nesse ponto que, mais uma vez, retomamos a epígrafe deste ensaio. Nela, observamos que, enquanto a professora enfatiza o olhar para a estrutura da língua – no caso, a língua inglesa, a atenção do aluno está voltada para o plano maior, o discursivo: ele acha que criança não deve mesmo é trabalhar, porque “Lugar de criança é na escola, professora”. Comprova essa perspectiva o fato de o aluno considerar que, se o enunciado fosse reconstruído com o verbo “to study”, estaria correto. Todavia, mais uma vez, para a professora que opera com o conceito de língua-sistema, o que temos, nessa resposta, é um novo “erro”. Para ela, o esperado seria se preocupar com os detalhes em relação à flexão desse verbo, no caso “to study” = “studies”.

Como se vê, o trecho apresentado por Gandour (2003) é emblemático em relação às mudanças operadas quando se considera a perspectiva do letramento. Isso porque é necessário garantir práticas planejadas que tenham o propósito de contribuir para que os aprendentes desenvolvam seus processos de leitura e escrita de maneira crítica, construtiva e transformadora, sendo eles mesmos os principais agentes, conforme repercutem os parâmetros sobre o ensino de Língua Inglesa, aqui destacados.

Ocorre que conceber o fenômeno do letramento como um aporte para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita implica compreender os aspectos sociais da língua, em todo o seu potencial. É preciso entender a língua como uma instituição social, talvez a mais social de todas as instituições, e como base principal para o desenvolvimento das sociedades, isto é, dos homens e das mulheres que habitam na sociedade.

Nesse entendimento, a escola – principal agência do letramento – tem um papel importante: favorecer o desenvolvimento de práticas que, por meio da leitura e da escrita, promovam uma aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, colaborativa. Nesse contexto, o papel do professor é fundante, mas não como detentor do saber, como um parceiro que, conforme diria Paulo Freire, ensinando também aprende.

Sem dúvidas, a mudança de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola brasileira não é simples nem é fácil. Por mais que já esteja suficientemente comprovado que não basta saber (de)codificar o tão importante alfabeto e que é preciso ensinar a ler o mundo e, mais ainda, é preciso buscar formas de transformação social por meio dos usos sociais da escrita, com vistas a contribuir para a promoção da paz e da justiça, de maneira que os seus efeitos sejam sentidos pelos homens e mulheres de nosso século, colocar isso em prática requer muito esforço de formação e de ação profissional. A Linguística Aplicada vem colaborando, há anos, para essa perspectiva. Os estudos de letramento também. Mas é preciso mais.

O letramento tem mesmo uma grande contribuição a dar à civilidade, especialmente quando os seus processos visam à possibilidade de diminuição de problemas que, muitas vezes, teimam em permanecer em nosso meio, a exemplo das crianças negras e pobres que trabalham nas ruas quando deveriam estar nas escolas.

De fato, ouvir a voz do estudante e considerá-la em sua complexidade pode ser uma forma de diminuir a distância entre as relações de poder e a cegueira que, por vezes, nos toma em nosso exercício laboral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1998.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assesment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- GANDOUR, Deny de Souza. *Linguagem e práticas sociais: os saberes da formação crítico-reflexiva para professores de línguas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- JORGE, S. J. *A ideologia de Paulo Freire*. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A.B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995; p. 15-61.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela, B. (Orgs). *Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.
- TINOCO, Glícia M. A. de M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2008.

Albérís Eron Flávio de Oliveira

Graduado em Letras com habilitação em Línguas portuguesa e Inglesa e Literaturas (1997), especialista em Literatura comparada (2008) e em Educação de Jovens e Adultos (2011). Mestre em Literatura Comparada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PpGel) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e doutorando em Linguística pela mesma universidade e programa. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.