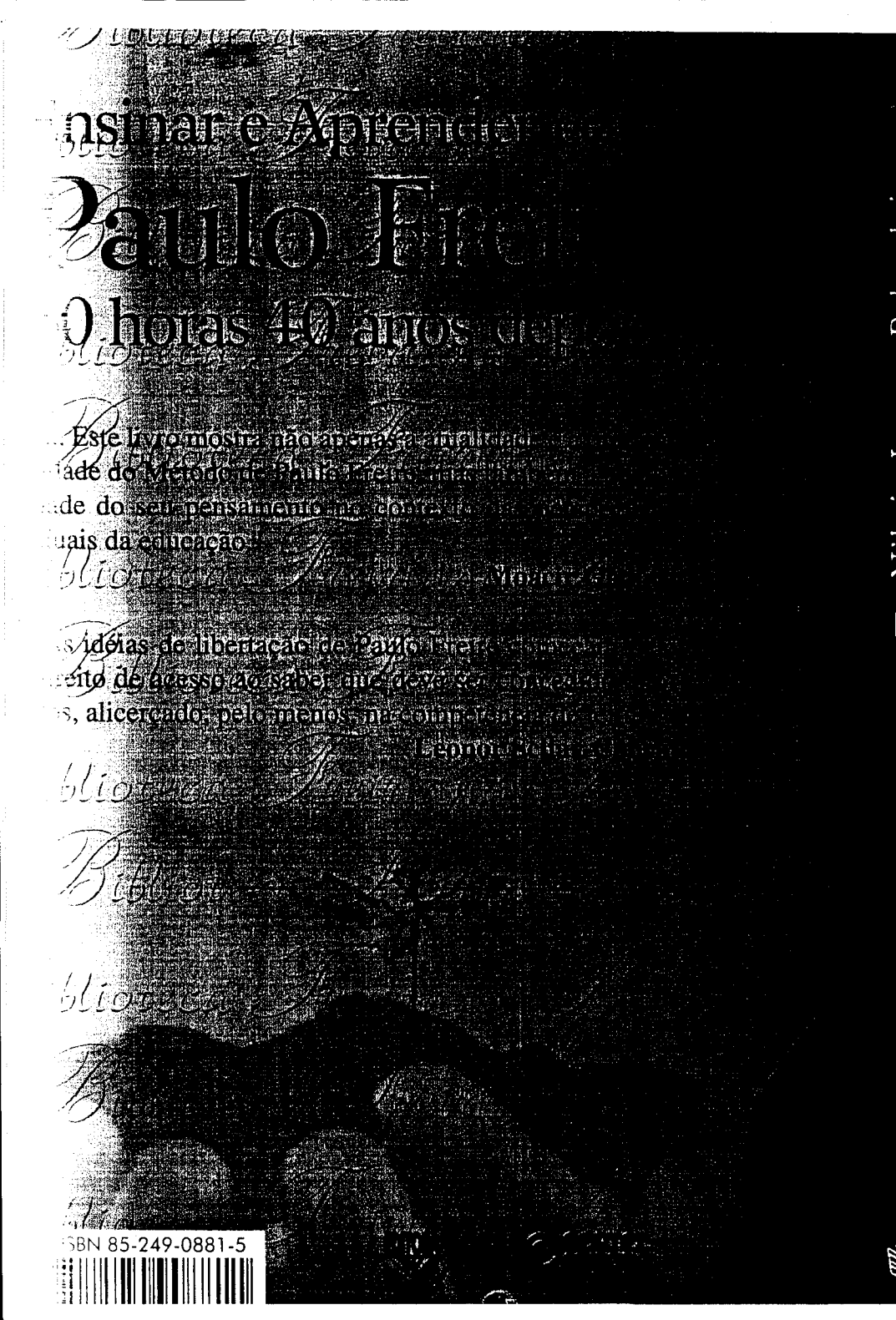
FPF_PTPF_05_0008



ISBN 85-249-0881-5

Ensinar e Aprender com Paulo Freire 40 horas 40 anos depois ■ Nilcéa Lemos Pelandré

BIBLIOTECA FREIRIANA 2

Ensinar e Aprender com Paulo Freire

40 horas 40 anos depois

Nilcéa Lemos Pelandré

EDITORA

PARTE II

PAULO FREIRE E ALGUMAS TEORIAS EM TORNO DE LETRAMENTO, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

A NOÇÃO DE "LETRAMENTO" EM PAULO FREIRE

As fortes evidências da necessidade de letramento na vida diária, no trabalho, nas situações de locomoção de um lugar para o outro, no ir às compras, enfim, no exercício pleno da cidadania, tornaram imperiosa a consideração das habilidades de leitura e escrita em sua dimensão social, fazendo com que os conceitos de letramento, nessa dimensão, baseiem-se em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de funcionar em sociedade para transformar relações sociais e suas conseqüentes práticas — objetivo de todo o processo educacional, na teoria de Freire. Por isso, quer se adote um conceito mais amplo de letramento ou um mais restrito, as habilidades de leitura e escrita estarão sempre associadas, ou pelo menos a elas se fará referência toda vez que se fizer menção à cultura.

Muitos têm sido os estudos desenvolvidos sobre o que, na verdade, corresponde ao letramento, dado que ele é, inexoravelmente, parte constitutiva das sociedades contemporâneas, interferindo, ao mesmo tempo, no seu desenvolvimento. A preocupação de países desenvolvidos, bem como de países em desenvolvimento, em medir os índices de letramento de seus cidadãos comprova que qualificações de desenvolvimento são realizadas, levando em conta, entre vários indicadores, o domínio da leitura e da escrita. Segundo Wagner (1990, p. 116), desde a Segunda Guerra Mundial, talvez o argumento mais forte para o desenvolvimento de recursos huma-

nos seja o de que o letramento e a escolaridade favorecem o crescimento econômico dos países que investem o suficiente em educação. Dessa forma, os índices de letramento e de mortalidade infantil se situam entre aqueles que podem refletir o grau de desenvolvimento socioeconômico na maioria dos países, havendo, freqüentemente, uma alta correlação com o desenvolvimento econômico e social. Adicionam-se, então, à questão, os imperativos de ordem moral, que fazem com que políticos e governantes incluam sempre em suas plataformas de campanha a destinação de recursos para a educação. Por esse motivo, em havendo sinceridade de propósitos, dado que são desenvolvimentos cujos resultados são de longo prazo (educação, saúde, cultura), isto é, não acontecem de uma hora para outra, especificamente em educação, uma melhor compreensão dos tipos e níveis de letramento pode contribuir para formular políticas de desenvolvimento mais adequadas.

O termo letramento surgiu nos Estados Unidos na década de 1930 e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares. A partir de então, este termo tem sido empregado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos relacionados ao desenvolvimento de atividades de trabalho e na vida diária, passando a ser referência para programas educativos, voltados notadamente à população adulta com níveis de escolaridade considerados insuficientes. Difundiu-se nos anos 1960, principalmente devido à ação da Unesco para reafirmar a importância da missão que lhe conferira sua assembléia de fundação — ampliar as bases de educação no mundo. No Brasil, segundo Soares (1998), ele foi introduzido na literatura da área da Educação e das Ciências Lingüísticas, em 1986, por Mary Kato, no livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.*

Freire, no entanto, sem fazer uso do termo letramento, já avançara nos debates sobre concepções de leitura e escrita, uma vez que o ler e o escrever, para ele, significavam não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas,

sim, as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo.

Soares (1992), em estudo realizado para a Unesco, faz um levantamento das mais diversas definições de letramento, procurando chegar a uma que possa ser utilizada como parâmetro de medida para as estatísticas, visando maior confiabilidade nos resultados obtidos. Tratando-se de um dado cultural, a concepção que dele se possa ter tende a mudar com o transcorrer do tempo e em espaços diferentes. Esta autora agrupa as definições de letramento em torno de duas dimensões da existência humana: a individual, referindo-se aos atributos de ordem pessoal, e a social, que compreende os fenômenos de ordem cultural.

A dimensão individual do letramento compreende os processos fundamentais de leitura e escrita, que, embora considerados em muitas pesquisas como processos únicos, guardam diferenças básicas entre as habilidades e os conhecimentos que são empregados na leitura e aqueles que são empregados na escrita. Sendo assim, a atividade de ler, na perspectiva dessa dimensão, *ler como uma tecnologia*, é um processo de relacionar símbolos escritos com unidades sonoras (fonemas), associado a um processo de construção de sentido, o que chamamos de alfabetização.

Inclui, portanto, uma grande variedade de habilidades, tais como decodificação de símbolos escritos, obtenção de significados, evoluindo para o que se denomina letramento com o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como as de interpretação de seqüências de idéias ou eventos, estabelecimento de analogias, de comparações, de inferências, de uso de linguagem figurada, de anáforas, e habilidades de raciocínio cognitivo, aplicáveis a uma diversidade enorme de materiais que podem variar de tabelas de horários de ônibus ou de preços de supermercados a textos literários.

O processo de escrita também envolve uma multiplicidade de habilidades lingüísticas e psicológicas. As habilidades de escrita vão desde a de transcrever unidades acústicas à capacidade de trans-

mitir adequadamente, significado, a um leitor potencial. Escrever engloba desde a habilidade de transcrever discurso, via ditado, ao raciocínio metacognitivo. Inclui estabelecimento de objetivos para a escrita e decisão sobre a melhor forma de abordar a tarefa, identificação da audiência pretendida e adequação do estilo, organização de idéias e estabelecimento de relações entre elas, expressando-as adequadamente, uso apropriado de pontuação e habilidades motoras (manuscrever, digitar) e de soletração.

No decorrer do texto, acrescentar-se-ão outras habilidades envolvidas na competência para a escrita não assinaladas por Soares (1992), tais como conhecimentos morfossintáticos e textuais de complexidade crescente que dizem respeito à recuperação de referências e que aparecem nos pronomes relativos e interrogativos e nos que têm função anafórica; domínio das regras morfofonêmicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas e de disposição gráfica do texto no espaço.

As habilidades de escrita aplicam-se, portanto, à imensa variedade de materiais, desde escrever o próprio nome, lista de supermercados, até teses de doutorado, o que faz com que o processo de letramento constitua-se um *continuum*, e não possa ser analisado como uma variável dicotômica, iletrado/letrado. Embora diferentes, os processos de leitura e escrita são complementares e centrais à compreensão do conceito de letramento.

Na dimensão social são consideradas as práticas de leitura e de escrita necessárias aos indivíduos em determinado contexto social. Essas práticas estão associadas ao que uma pessoa faz com as capacidades e as habilidades de leitura e escrita que têm desenvolvidas nas múltiplas situações em que o letramento é requerido.

É nas situações sociais que vamos encontrar as definições nas quais o letramento é mais do que saber ler e escrever, haja vista que, nesta dimensão, as habilidades de leitura e escrita são utilizadas com funções específicas, determinadas pelo contexto, valores e práticas sociais, o que vem ao encontro dos princípios teóricos de Freire: alfabetizar a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos, conscientizá-los da sua condição de sujeitos de sua prática, possuidores de conhecimentos indispensáveis à construção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas estruturas de pensamento.

Retomando a definição do que seja letramento, é a partir das dimensões do uso das habilidades de leitura e escrita que surge o termo *letramento funcional*. Gray (1956, *apud* Soares, 1992) definiu o letramento funcional como "a possibilidade de uso dos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita em todas as atividades demandadas pelo grupo social numa determinada cultura". Para o desenvolvimento das práticas educativas voltadas para a alfabetização, Freire pesquisava, então, visando ao uso social dos conhecimentos adquiridos, o universo vocabular (o discurso da cotidianidade, repetindo suas palavras) de cada comunidade onde se desenvolveria o projeto de alfabetização de forma a organizar os conteúdos a serem trabalhados com os educandos. Verifica-se, portanto, uma grande aproximação das concepções freirianas com as definições de letramento propostas por esses autores.

Da mesma forma, Kirsch e Jungeblut (1990, p. I-8), em estudo para as Nações Unidas sobre o letramento de jovens norte-americanos, definem letramento como sendo "o uso da informação escrita e impressa para agir na sociedade, atingir objetivos e desenvolver o seu conhecimento e potencial" (trad. da autora). Acrescem-se às definições apresentadas a de Miller (1990), em que o letramento é compreendido como uma forma de participação cultural, extrapolando as competências para a leitura e a escrita e admitindo todas as demais formas de comunicação, mesmo que não pela linguagem verbal, o que constitui polêmica em se tratando de sociedades altamente letradas.

As estatísticas realizadas pelo IBGE no Brasil, no entanto, continuam utilizando uma definição bastante restrita, limitando-se a considerar letrada a pessoa que sabe ler e escrever uma mensagem simples na própria língua, desconsiderando os avanços que se vêm realizando nas áreas da educação e do ensino da língua materna.

Freire, então, numa visão progressista, contrapõe-se às políticas de educação da época (1960/70), compreendendo a alfabetização como um processo de conscientização, ou seja, de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita como uma forma de apropriação e recriação consciente da cultura, por intermédio da crítica à própria existência. Portanto, sua teoria se mantém atualizada e, hoje, pode ser mais bem compreendida a partir de categorias como as que se referem ao fenômeno do letramento.

A Unesco, segundo Soares (1992), considera que: "uma pessoa é funcionalmente letrada quando consegue envolver-se em todas as atividades nas quais o letramento é requerido para o funcionamento efetivo do grupo ou da comunidade e, também, quando é capaz de usar a leitura, a escrita e o raciocínio numérico para o seu desenvolvimento e o de sua comunidade" (trad. da autora). Tal definição se aproxima da de Kirsch e Jungeblut, citada anteriormente e, com certeza, pesquisas realizadas nessa perspectiva poderão mostrar o grau em que esse direito de acesso à língua escrita está distribuído e em que níveis é alcançado.

Conclui-se, portanto, que quaisquer que sejam as definições de letramento, elas extrapolam o simples domínio das habilidades de leitura e escrita. E por isso usamos essa noção para avaliar, 37 anos depois, os efeitos da experiência de alfabetização em Angicos.

DA PROFICIÊNCIA ESPONTÂNEA NA LINGUAGEM ORAL AO APRENDIZADO DA LÍNGUA ESCRITA

Para se compreender por que são necessários programas de ensino e aprendizagem da língua escrita e por que é mais difícil aprender a linguagem escrita do que a oral, é preciso ter clareza sobre as diferenças entre essas duas modalidades da língua.

Falar de leitura e escrita requer, necessariamente, que se fale de linguagem. Não há aprendizado da leitura e da escrita sem que antes tenha havido a aquisição da linguagem falada, nos indivíduos normais. Embora a linguagem oral preceda a escrita, há uma

forte relação entre elas e, ao mesmo tempo, grandes diferenças. Garton e Pratt (1989) apresentam as diferenças em três categorias: forma, função e modo de apresentação.

Quanto às diferenças físicas de forma, a linguagem oral é efêmera e temporária. É, portanto, um processo mais rápido e mais sociável. Já a linguagem escrita é durável, permanente, espacial e visual. Por ser um processo que demanda deliberação, torna-se mais demorado, pois requer planejamento, seguido de edição durante e depois do produto final. Freqüentemente é uma atividade solitária.

Quanto às diferenças de função, a primeira é mais coloquial na forma e no estilo, enquanto a outra é mais formal, requerendo o uso correto da gramática, ou seja, das convenções ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Porém, quanto à função, tanto para a linguagem oral quanto para a escrita, os usos são determinados socialmente.

E, no que se refere ao modo de apresentação, as diferenças dizem respeito à coesão do discurso, forma pela qual as idéias se interligam. Na linguagem oral, em que os interlocutores se fazem presentes, há a possibilidade do uso de recursos não-lingüísticos (gestos, expressões faciais, referências contextuais) e paralingüísticos (entoação, pausas), enquanto a linguagem escrita precisa ser auto-referenciada; os recursos paralingüísticos devem ser codificados (sinais de pontuação, letras maiúsculas etc.), bem como o espaço e o tempo — que são distintos entre o momento da escrita e o da leitura pelos futuros interlocutores — têm de ser referenciados. A esse respeito, Scliar-Cabral (1995a, p. 33) assim se manifesta:

> "A cadeia escrita canônica de comunicação ocorre na ausência de um futuro leitor, enquanto o redator está produzindo sua mensagem. [...] os textos escritos precisam ser auto-referenciados, de modo a permitir a extração da informação exclusivamente do meio impresso; não existe a possibilidade de informação extra fornecida pelo redator, tais como retificações, expressão facial e corporal, apontar para os objetos (*demonstratio ad oculos* conforme menciona Bühler) ou quaisquer outras pistas entoacionais."

12