

Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais

Literacy: reading and writing social practices in the teaching of additional languages

Cláudia Helena Dutra da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este trabalho visa a refletir sobre o ensino de línguas adicionais voltado para o desenvolvimento do letramento, ou seja, voltado para uma prática pedagógica que contemple a leitura e a escrita como ações sociais. O trabalho baseia-se nos estudos sobre letramento que entendem letramento como um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente que envolvem na sua constituição a tecnologia da escrita (SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1984; HEATH, 2001; GEE, 2004; BARTON, 2007). O artigo está dividido em três seções: na primeira, apresento o conceito de letramento; na segunda, defendo o letramento como meta educacional da escola; na terceira, apresento estudos sobre letramento e ensino de línguas adicionais e discuto a avaliação a partir da discussão aqui proposta.

Palavras-chave: Letramento. Práticas sociais. Leitura. Escrita. Línguas adicionais.

Abstract: This paper aims to reflect on additional language teaching focusing on the development of literacy, i.e., on a pedagogical practice that beholds reading and writing as social actions. It is based on literacy studies that view literacy as a set of social-cultural practices involving the technology of writing (SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1984; HEATH, 2001; GEE, 2004; BARTON, 2007) in their constitution. The article is divided in three sections: the first one discusses the concept of literacy; the second one advocates literacy as the educational aim of schools; finally, studies on literacy and additional language teaching are presented, and the concept of assessment is discussed.

Keywords: Literacy. Social practices. Reading. Writing. Additional languages.

1 Letramento como prática social situada

O termo letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16)¹. Esse conceito, segundo Soares (2006, p. 17-18), diz respeito ao estado ou à condição assumida pelos que aprendem a ler e escrever. A esse conceito está relacionada a ideia de que – tanto para o grupo social em que a escrita seja introduzida quanto para o indivíduo que aprenda a fazer uso dela – a escrita traz diversas consequências: sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas. Assim, ao aprender a ler e escrever, ao tornar-se alfabetizado, ao adquirir a “tecnologia” – a habilidade do ler e escrever – e ao envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo passa a sofrer consequências, alterações de diferentes ordens no seu estado ou condição. Contudo, a autora (SOARES, 2006, p. 37) salienta que é importante entender que os estudos sobre letramento – ao apontarem que indivíduos ou grupos sociais que se envolvem com práticas sociais de leitura e escrita sofrem consequências sociais – não estão fazendo referência propriamente ao ato “de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais”.

Soares ainda chama a atenção para o fato de que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**” (SOARES, 2006, p. 24; grifos da autora), pois esse indivíduo pode viver em um contexto no qual a leitura e a escrita estejam fortemente presentes. Se ele solicita, por exemplo, que outras pessoas lhe leiam placas, cartas, avisos, se ele se interessa que outros façam a leitura de jornais para ele, esse indivíduo está fazendo uso da escrita, está envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p.24). Do mesmo modo, uma criança que ainda não foi alfabetizada pode já ser letrada se participa de eventos de letramento tais como ouvir histórias antes de dormir, ler caixas de cereal, ler placas de sinalização como a de parar, interpretar comerciais de TV. Esses são eventos nos quais os participantes seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem do e sobre o material escrito. A esse respeito, Heath (2001) explica, como veremos mais adiante, que cada comunidade tem uma relação com o uso que faz da leitura e da escrita para interagir socialmente e compartilhar conhecimento em eventos de letramento.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita é importante compreender a relação entre alfabetização e letramento. Scribner e Cole (1981, p. 236) entendem letramento como “um conjunto de práticas socialmente organizadas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, para produzi-la e

¹ O uso inicial do termo “letramento” no Brasil é creditado à Mary Kato (1986), em seu livro *No Mundo da Escrita* (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Alguns autores discutem a noção de alfabetização de um modo mais amplo, entendendo-a como sinônimo de letramento (ver FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 2004).

disseminá-la”². Para os autores, o que identifica o letramento não é saber ler e escrever, mas conseguir usar esse conhecimento para propósitos específicos em determinados contextos de uso. Portanto, de acordo com Soares (2006, p. 19), a noção de letramento difere da noção de alfabetização, pois se considera alfabetizado o indivíduo que aprendeu as habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que pode não ter adquirido o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e se engajou em práticas sociais que as demandam. No entanto, é importante lembrar que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem. A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens e adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

De acordo com o que discutimos, podemos entender que o letramento não é uma habilidade, portanto seria estranho falar em “ensinar ou aprender letramento”. Se pensarmos em tudo o que envolve uma situação em que se utiliza a língua escrita, como, por exemplo, na leitura cotidiana de um jornal, em que perceberemos que as capacidades envolvidas nesse evento de letramento vão além do que se pode ser ensinado ou aprendido na escola. Desde o momento em que o leitor opta por fazer uma assinatura até o momento em que recebe o jornal em sua casa, ele utilizou diversos saberes sobre relacionamentos comerciais, bancários, etc.; assim como quando olha a primeira página em busca de algo que o interesse, quando faz relações entre as fotos, as legendas e as informações verbais. Esses e outros conhecimentos fazem parte da prática letrada de ler jornal. O letramento é, na verdade, bastante complexo, pois envolve não apenas uma habilidade ou competência do leitor, mas também múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades. Na escola, podemos pensar, por exemplo, em ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para inserção e participação social, em criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. Assim, em vez de dizer que todos os alunos estão aptos a aprender o letramento, podemos entender que todos os alunos estão aptos a participar dessas situações complexas (ver também STREET; STREET, 1991; HEATH, 2001).

Cabe ainda salientar que o letramento não está relacionado somente com a língua escrita. Assim como o conceito trata dos usos da língua escrita não somente na escola, mas em qualquer outro contexto, ele também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. A escola, por exemplo, transforma a oralidade de seus alunos através da introdução do código da escrita,

² [...] a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it.

tanto superimpondo marcas formais da fala letrada, bem como acrescentando alguns gêneros para descrever tarefas independentes do contexto. Conforme Cook-Gumperz (2006, p. 3), a partir de uma perspectiva sociolinguística, oralidade e língua escrita são diferentes, mas são facetas que sustentam o uso da língua. A autora considera letramento como “um fenômeno sociocultural no qual letramento e oralidade coexistem dentro de um sistema comunicativo mais amplo não como opostos, mas como modos diferentes de realizar os mesmos fins comunicativos”³ (COOK-GUMPERZ, 2005 apud COOK-GUMPERZ, 2006, p. 3).

Street (1984; 1993; 1995) traz contribuições importantes para a discussão sobre letramento ao tratar da distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico. No modelo autônomo, o fenômeno do letramento é abordado como realização individual, com ênfase na aquisição e no uso da escrita como habilidades ou tecnologias independentes do contexto social. Segundo o autor (STREET, 1993, p. 5), o modelo autônomo aborda o conceito de letramento em termos técnicos, trata-o como se pudesse ser independente do contexto social, como se fosse uma variável autônoma cuja cognição e consequências para a sociedade pudessem ser derivadas de seu caráter intrínseco. Em contrapartida, o autor argumenta que o modelo ideológico busca entender letramento em termos de práticas sociais concretas associando-o às ideologias que o perpassam. Assim, esse modelo defende uma visão culturalmente sensível de práticas de letramento por entender que estas variam de um contexto para outro. Street (1984, p. 65) acrescenta que a tecnologia da escrita “é um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticos e ideológicos e suas formas particulares tem que ser explicadas com relação a esses processos”⁴.

Além do próprio conceito de letramento, outros dois conceitos são importantes para esta discussão: eventos de letramento e práticas de letramento. Práticas de letramento, de acordo com Barton (2007, p. 37), são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento, sendo que evento de letramento se refere a “ocasiões em que a língua escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e dos seus processos e estratégias de interpretação”⁵ (HEATH, 2001, p. 319). Street (2000, p. 20) sustenta o uso do termo práticas de letramento por entender que ele foca em “práticas e concepções sociais de leitura e escrita”⁶ e define o termo eventos de letramento como “atividades nas quais o letramento tem um propósito”⁷ (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 144). Em concordância com esses autores, Barton (2007) defende uma abordagem ecológica, que entende as práticas de letramento como um sistema complexo que influencia e é influenciado pelo ambiente. Essa abordagem “tem como objetivo entender como o letramento está inserido em outras atividades

³ [...] a sociocultural phenomenon where literacy and orality coexist within a broader communicative framework not as opposites, but as different ways of achieving the same communicative ends.

⁴ [...] it is itself a social product that has arisen as a result of political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in terms of such processes.

⁵ [...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies.

⁶ [...] social practices and conceptions of reading and writing.

⁷ Literacy events are activities where literacy has a role.

humanas, seu vínculo na vida social e no pensamento, e sua posição na história, na língua e na aprendizagem”⁸ (BARTON, 2007, p. 32). Segundo Bartlett e Holland (2002, p.11), “um foco em práticas de letramento incorpora não apenas os contextos sociais, políticos e históricos dos eventos de letramento, mas também as relações de poder social que os envolvem”⁹ (ver também GEE, 2004).

A discussão dos conceitos apresentados é de grande relevância para este trabalho, pois esclarece o que entendemos por letramento e vem ao encontro dos objetivos para o ensino de línguas adicionais¹⁰ (doravante LA) na escola, a serem discutidos mais adiante. Busca-se aqui discutir o ensino e a aprendizagem de LA na escola através de uma abordagem que compreenda a leitura e a escrita como ações sociais, propondo que o desenvolvimento das aulas foque em questões pertinentes à vida dos alunos e em ações que eles realizam na sociedade.

2 Letramento, política e educação linguística na escola

Britto argumenta que a adoção do conceito de letramento proporciona um avanço teórico e prático, pois possibilita

deslocar as questões do ensino da escrita das preocupações normativas e de formalidade para os processos de organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social. (BRITTO, 2003, p. 13).

No entanto, o autor (BRITTO, 2003, p. 13-14) salienta que o conceito de letramento não pode ficar limitado à área dos estudos da linguagem, pois ele é, acima de tudo, “uma nova compreensão da própria noção de educação e de construção e de circulação do conhecimento na sociedade industrial de massa”. Logo, para que possa contribuir para a reflexão e a prática educativa, esse conceito precisa relacionar-se com outras áreas do saber, considerando questões relativas à produção e circulação do conhecimento (escolar e não escolar) e não deve ser um substituto do conceito de alfabetização.

⁸ [...] aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning.

⁹ A focus on literacy practices incorporates not only the social, political, and historical contexts of literacy events, but also the relations of social power that envelop them.

¹⁰ Utilizo o termo língua adicional, como proposto nos Referenciais Curriculares (RGS, 2009), tendo em vista que essa língua é uma adição a outras que fazem parte do repertório dos alunos e está a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e de diversas nacionalidades, sendo comum não se poder identificar nativos e estrangeiros.

A partir dessas reflexões, percebe-se que a introdução do conceito de letramento proporcionou novos e significativos contornos ao debate em torno da educação linguística, entendida aqui como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Para os autores (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 68), a tarefa mais urgente, nesse momento, é promover uma reflexão e uma ação que sejam capazes de articular tanto as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade quanto as políticas públicas de ensino de língua, assim como a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola, o que entendemos ser fundamental também na prática escolar em relação às LA. Britto (1997 apud BRITTO, 2003, p. 18) defende que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Logo, o papel da escola não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas letrar, criar condições que permitam que os indivíduos exerçam a leitura e a escrita de forma mais plena e autônoma nas práticas sociais letradas. Criar essas “condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). Portanto, como argumentam os Referenciais Curriculares do RS (doravante RC), “a escola precisa ser o lugar em que se aprende a analisar, criticar, pesar argumentos e fazer escolhas” (RGS, 2009, p. 17).

Apesar dos novos contornos trazidos pelo conceito de letramento à educação linguística, Britto (2003, p. 12) chama a atenção para o fato de que ainda há muita divergência nas interpretações desse conceito. Essa visão é fortalecida por Cook-Gumperz (2006, p. 2), que aponta que “alguns dos problemas que surgem aos discutir qualquer preocupação contemporânea com letramento podem ter origem em questões complexas que envolvem tentativas de definir o próprio conceito de letramento”¹¹. Britto também coloca, em relação a essas divergências sobre o

¹¹ Some of the problems that arise in discussing any contemporary concern with literacy may well derive from the complex issues that surround attempts to define literacy itself.

conceito, que há uma forte tensão entre uma tendência mais tecnicista e outra mais política. A tendência tecnicista “nega qualquer associação entre educação e política, centrando todo o debate nas questões de método e nos aspectos psicossociais do ensino e aprendizagem”. Já a tendência política parte “do pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são política. A educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade” (BRITTO, 2003, p. 12-13).

Com base nessa discussão, Kleiman (1995, p. 58) sugere que podemos concluir que o modelo ideológico do letramento faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas quando nossos objetivos são os de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, cujos objetivos de ensino são “a criação de oportunidades para o aluno aprender a observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalizações, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando os textos que circulam na área, segundo os modos legitimados pela área” (MORAES; KLEIMAN, 1999, p. 101). Para Moraes e Kleiman (1999, p. 91), a escola tem como principal tarefa ajudar os educandos a desenvolver sua capacidade de construir relações e conexões entre os nós que encontramos ao longo de toda essa rede de conhecimento que nos cerca, tarefa que se torna mais difícil de realizar quando não se parte desse modelo de letramento. Segundo Cook-Gumperz (2006, p. 9), é preciso entender que

a aprendizagem não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos recebem, armazenam e usam certos tipos de mensagens instrucionais organizadas num conjunto de conhecimento escolar. A aprendizagem de letramento ocorre em ambientes sociais através de trocas interacionais nas quais o que deve ser aprendido é, em algum grau, uma construção conjunta do professor e do aluno. É o propósito dos espaços educacionais tornar possível essa construção compartilhada¹².

Levando em consideração os pressupostos desse modelo de letramento, os RC (RGS, 2009) apontam que, quando optamos pela promoção da educação linguística, nosso principal objetivo de ensino passa a ser criar oportunidades para que nossos alunos reflitam sobre questões relevantes para a vida dos participantes da comunidade escolar, de modo que eles possam participar colaborativamente dos encontros educacionais e aprender a transitar com mais confiança e desenvoltura tanto em contextos conhecidos quanto em novos (p. 128). O documento acrescenta que “os propósitos da educação linguística dizem respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros” (p. 131).

¹² [...] learning is not just a matter of cognitive processing in which individuals receive, store and use certain kinds of instructional messages organized into a body of school knowledge. Literacy learning takes place in a social environment through interactional exchanges in which what is to be learnt is to some extent a joint construction of teacher and student. It is the purpose of educational settings to make possible this mutual construction.

Sob essa perspectiva, podemos pensar em língua e cultura como elementos bastante próximos, nos encontros com “a língua do outro”, proporcionados pela aula de LA, visto que o propósito não está primeiramente em conhecer o outro, mas a si próprio. Além disso, esses encontros servem para reflexão e informação sobre as realidades locais dos alunos, devido ao enfrentamento que a educação linguística pode promover com esse “outro” em aulas de LA (RGS, 2009, p. 131). Nesse sentido, algumas perguntas essenciais no ensino de línguas visando à educação linguística são:

Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (RGS, 2009, p. 134).

Dessa forma, entendemos neste trabalho que é responsabilidade da escola possibilitar uma leitura crítica da realidade, para constituir-se como um espaço destinado à construção da cidadania, que venha a reforçar o engajamento do cidadão nos movimentos pela transformação social (KLEIMAN, 1995, p. 48). O ensino precisa estar voltado para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir de modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). Esse deve ser o objetivo da escola: buscar que todas as disciplinas visem ao desenvolvimento do letramento e contribuam para a construção da cidadania dos educandos. Nesse sentido, a aula de LA deve estar associada às práticas sociais dos alunos e das comunidades em que eles transitam, visando sempre a incluir os letramentos desses alunos e a propiciar oportunidades para que tenham acesso a novos letramentos.

3 Letramento e ensino de LA

Segundo Schlatter e Garcez (2001, p. 4), “uma das críticas atuais mais contundentes em relação ao ensino de línguas tem sido justamente com relação à sua dissociação da realidade social da comunidade, [...] e seu conceito subjacente de linguagem, meramente estrutural e estritamente funcional”. Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 20) aponta que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético,

numérico), processo geralmente concebido 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.

Sob essa perspectiva, entendemos neste trabalho que desenvolver somente o conhecimento sistêmico da LA não colabora para uma atuação do indivíduo com mais autonomia e criticidade nas diferentes esferas sociais em que transita. É preciso, portanto, que o trabalho com LA envolva a interação com diferentes textos que partam das práticas sociais dos alunos e de suas comunidades. Não é possível construir significados nas aulas de LA a partir do trabalho descontextualizado com o conhecimento sistêmico. Isso não quer dizer, como já afirmei, que o conhecimento sistêmico não deva fazer parte do nosso plano de ensino, mas ele não pode ser nosso único objetivo nem pode ser desenvolvido aparte dos sentidos construídos nas práticas sociais.

Na orientação apontada por Britto (2003, p. 16), segundo a qual o educando tem “de aprender o mundo e, neste aprendizado, aprender a escrita”, a proposta de ensino de línguas não está restrita às habilidades “mecânicas” de ler e escrever; ela visa a proporcionar aos alunos oportunidades para fazer uso de diferentes materiais escritos e orais, para que eles consigam compreendê-los, interpretá-los, compreender informações desses textos que sejam relevantes para suas realidades, fazer relações com seus contextos sociais; de modo que a leitura e a escrita sejam usadas para uma prática social. Contudo, para desenvolver esse tipo de trabalho, é de fundamental importância não se esquecer de ancorá-lo no conhecimento que o educando traz de suas vivências anteriores:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso requer dizer que um dos procedimentos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (BRASIL, 1998, p. 32)

A respeito da discussão sobre os objetivos e o papel da escola, Schlatter (2009, p.14) acrescenta que a escola deve criar oportunidades tanto de leitura quanto de escrita que tratem de diferentes gêneros do discurso; tenham graus diferentes de planejamento e formalidade, ou seja, envolvam diferentes interlocutores; apresentem sequências discursivas variadas e propósitos diversos, como argumentar, reclamar, informar, etc. Não se pode esquecer que as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, com que objetivo, etc.) são diferentes para cada uso de linguagem, portanto as tarefas propostas na escola devem visar o reconhecimento

dessas situações e focalizar atividades de compreensão e reação ao texto que sejam coerentes com o gênero a ser trabalhado.

No entanto, para podermos desenvolver um trabalho sob essa perspectiva, precisamos buscar compreender o que significa aprender uma LA. De acordo com os RC, “aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio” (RGS, 2009, p. 131). A partir desse ponto de vista, entendemos que o ensino de LA “serve, mais amplamente, ao letramento, isto é, objetiva promover a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional e também na língua portuguesa” (RGS, 2009, p.134) e uma forma de tornar isso possível é através de uma prática pedagógica que tenha como base os gêneros discursivos no ensino de línguas.

Os RC (RGS, 2009, p. 132) apontam como justificativa para essa proposta de ensino de LA o fato de que essas línguas podem criar oportunidades para que os alunos ampliem seus espaços de participação no aqui e agora, tanto na sala de aula quanto na vida cotidiana. Espera-se que os alunos possam compreender melhor o que se passa com eles, em sua comunidade, estado, país, porque trataram dessas questões nas aulas de línguas através de discussões sobre textos que são relevantes para suas vidas. Nesse sentido, o documento coloca como objetivos do ensino de LA a educação linguística e o autoconhecimento, a educação linguística e o letramento e a educação linguística e a proficiência para ler, escrever e resolver problemas. Podemos, assim, perceber que todos os objetivos apresentados para o ensino de LA estão ligados pelo conceito de educação linguística, o que dá ao ensino um enfoque em questões relativas às práticas sociais dos alunos e das comunidades de que fazem parte, deixando de lado um ensino meramente embasado em conhecimento sistêmico.

De acordo com os RC (RGS, 2009, p. 48) – que defendem que “o sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação” –, se nosso objetivo de ensino de LA é promover o letramento e, assim, oportunizar que os alunos participem em diferentes contextos de uso da língua, precisamos pensar nossa avaliação a partir desse mesmo critério. Segundo Luckesi (1996, p. 28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Dessa forma, na perspectiva do letramento, vê-se avaliação como uma prática mais voltada para o processo, contrária a uma concepção mais tradicional, exclusivamente focalizada no produto e sem implicações nas práticas de ensino ou de aprendizagem. Neste contexto, torna-se fundamental que o aluno perceba o que aprende, identifique as suas dificuldades e seja capaz de buscar novas aprendizagens. O professor deve ser capaz de questionar as suas práticas e analisar os resultados obtidos, através de uma atitude supervisora, bem como envolver o aluno na sua aprendizagem, transformando-o em coautor de todo o processo, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia. Ao problematizar a prática através da reflexão, o professor tenta encontrar soluções para os problemas com que se depara. Isto implica que ele tenha de ser continuamente supervisor dessa prática e a reveja de forma

sistemática. A avaliação é também um instrumento que demonstra o comprometimento do professor com o processo de ensino e aprendizagem. Deve ser utilizada para diagnosticar o que está acontecendo, como este processo está se desenvolvendo, para ver se são necessárias mudanças no modo como o trabalho vem sendo construído em sala de aula. Nesse sentido, “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2000, p. 7).

De acordo com os RC (RGS, 2009, p. 12), “a referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo”. O documento ainda afirma que “não basta a prática de sala de aula adotar a pedagogia de projetos, com tarefas que promovam o uso e a reflexão sobre a língua; é preciso que a avaliação da aprendizagem seja coerente com essa prática” (p. 165) e que “a avaliação sinaliza ao aluno, ao professor e à comunidade o que está sendo valorizado, o que está sendo alcançado e o que é preciso melhorar” (p. 49). Assim, segundo Luckesi (1996, p. 33), pode-se entender que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Essa decisão deve ser tomada para ajudar os alunos a melhorar no processo de aprendizagem e não para julgá-los ou classificá-los, visto que uma avaliação classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento e vê o conhecimento apenas de uma dimensão individual, ignorando que ele é, na verdade, um produto socialmente construído, como constata Britto:

Na sociedade industrial, é evidente a sobrevalorização da dimensão individual. Esta sobrevalorização, que também se manifesta nas propostas de avaliação, está quase sempre centrada na verificação das competências singulares e na produção de escalas de capacidade auferida por testes individuais. Desconsidera-se, assim, o fato de que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra. O que uma pessoa sabe e faz isoladamente é muito distinto do que ela sabe e faz em grupo ou em tarefas solicitadas em situações sociais reais. Há uma variada gama de situações mediadas pela escrita que se realizam com base em relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente. (BRITTO, 2003, p. 12).

Desse modo, o sucesso da aprendizagem de língua, que, na maioria das vezes, está vinculado à obtenção de uma determinada proficiência linguística, à capacidade de repetir o conhecimento metalinguístico e ao domínio do sistema, começa, em contrapartida, a ser visto a partir de um conceito de uso de linguagem

entendido como resultado da ação social conjunta dos participantes. “O conceito de proficiência linguística e sucesso na educação linguística passa de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”, aproximando-se do conceito de letramento e do objetivo de ensino de LA nas escolas, a promoção do letramento (SCHLATTER; GARCEZ, 2001, p. 4; ver RGS, 2009, p. 129-130). Nesse sentido, entendo que nas aulas de LA devemos pensar em *proficiência para* a participação dos indivíduos em determinadas situações de uso da linguagem, sendo que são esses usos da linguagem que devem ser os objetivos de ensino e os critérios de avaliação.

Referências

- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BARTLETT, L.; HOLLAND, D. Theorizing the space of literacy practices. *Ways of Knowing Journal*, v. 2, n. 1, p. 10–22, 2002.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRITTO, L. P. L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: _____. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge University Press: Cambridge, 2006.
- GEE, J. P. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LUCKESI, C. C. A avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*. Porto Alegre, n. 12, fev./abr. 2000.
- MORAES, S. E.; KLEIMAN, A. Leitura e práticas disciplinares. In: _____. *Leitura e*

interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social, 2002, Belo Horizonte. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - A linguagem como prática social*, 2001.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Massachusetts: Harvard University Press, 1981.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: CUP, 1993.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: M. MARTIN-JONES e K. JONES (Ed.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

STREET, B. V.; LEFSTEIN, A. Literacy as social practice. In: _____. *Literacy: an advanced resource book*. Oxon/New York: Routledge, 2007.

STREET, J. C.; STREET, B. V. The schooling of literacy. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Ed.). *Writing in the community*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

Recebido em 7 de julho de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

CLÁUDIA HELENA DUTRA DA SILVA

Professora de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: claudia.helena@ufrgs.br.