

# LETRAMENTO E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: PROBLEMAS DE ESCOLA<sup>1</sup>

**Samuel Pereira CAMPOS**  
(DCR-CNPq)

**Débora C. do N. FERREIRA**  
(Universidade Federal do Pará)

**RESUMO:** Este trabalho objetiva analisar as concepções de letramento presentes em uma escola pública localizada em área da periferia urbana de Belém (PA), levantando questões sobre as práticas lingüísticas predominantes no contexto escolar. Procura-se provocar essas questões a partir do uso de fragmentos discursivos e eventos de letramento (dados) tendo como base pontos de vista, métodos, instrumentos e práticas da etnografia. As análises presentes no artigo representam nosso interesse em contribuir para as discussões que vêm sendo realizadas em áreas dos Estudos da Linguagem e, conseqüentemente, com aqueles que se preocupam com o ensino de Língua Portuguesa na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento, variação lingüística, ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This work aims to analyze literacy's conceptions present at public school located on urban periferia of Belém (PA), bringing out questions about the predominant linguistic practices at school context. We search to provoke these questions through the use of discursive fragments and literacy events (data) generated by a research work based on ethnography points of view, methods, instruments and practices. The presented analysis on this article represent our interest to contribute to discussions that is being made on Language Studies areas and, consequently, to those who cares with Portuguese Language teaching at school.

**KEY-WORDS:** Literacy, linguistic variation, Portuguese Language teaching.

---

<sup>1</sup> Este texto está situado na pesquisa *Práticas de letramento e variação lingüística: um estudo em sala de aula de escola pública de periferia*, que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Débora Cristina do Nascimento Ferreira (co-autora deste artigo), apresentado ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará (CLA/UFFPA), em 2005.

## Introdução

Pesquisas nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada têm apontado que o modelo autônomo de letramento predomina no cenário escolar brasileiro (ver Kleiman 1995 retomando trabalhos de Street 1984 e de Heath 1992, 1993, por exemplo). Esse modelo é caracterizado pela permanência do ensino da escrita centrado na transmissão de regras da gramática normativa. Entre as inúmeras decorrências dessa perspectiva de ensino, de trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, encontra-se a que diz respeito ao modo com que se concebem as relações entre oralidade e escrita: a dicotomização escrita e oral estabelece-se tendo como base a primazia da primeira sobre a segunda.

No contexto de sala de aula, mais precisamente naquela em que a pesquisa (ver seção 3. Metodologia e contexto da pesquisa) para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Débora Ferreira (co-autora deste texto), pode-se observar os problemas advindos dessas dicotomizações, sendo a Língua Portuguesa reduzida a uma variante linguística diretamente ligada à escrita, associada à tradição gramatical normativa, culta, inventariada por seu caráter lógico, elaborado e completo, o que a diferenciaria da fala.

De acordo com o modelo autônomo de letramento, o domínio da escrita promoveria o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização. Este modelo privilegiaria a modalidade escrita da variante legitimada como padrão pelas instituições do Estado, pela escola.

A variante linguística promovida nesses contextos seria portadora de uma tradição cultural, de uma identidade nacional e, por razões históricas, seria veiculada pelos grupos economicamente privilegiados (Kleiman, 1995; Gnerre, 1998). Segundo Kleiman (1995), em função do domínio do modelo autônomo de letramento em sala de aula, observa-se um processo de exclusão das demais variantes linguísticas regidas por regras que não estão em sua totalidade contempladas pela descrição da

gramática normativa, daí não serem legitimadas em contextos oficiais/letrados, de letramento escolar.

Por serem diferentes em relação ao que é tido como padrão, estas variantes são estigmatizadas. No geral, por motivos históricos, elas são usadas por falantes pertencentes às classes economicamente desprestigiadas; no caso brasileiro, pela maioria da população: excluídos e discriminados por não dominarem o código linguístico padrão.

A predominância do modelo autônomo de letramento e de práticas de ensino voltadas à apreensão da língua padrão tem gerado, entre outros problemas, altos índices de analfabetismo, tanto pleno quanto funcional, de reprovação e de evasão escolares. O trabalho com a Língua Portuguesa, com base na primazia da língua padrão, se materializaria em processos educativos fundados em modelos linguísticos e culturais distintos e distantes da realidade e das práticas sociais, discursivas (Soares, 2002) daqueles que frequentam a escola.

Com base nessas percepções, relativas à complexidade do letramento produzido no contexto escolar, mais especificamente naquele onde se encontram as camadas menos favorecidas da sociedade, e, também, levando-se em conta o papel da linguagem no processo de exclusão social dessas camadas, a pesquisa etnográfica foi de grande valia na geração de dados sobre a escrita em escola pública de periferia, no sentido que orientou nossos lugares e práticas no contexto pesquisado, ou seja, em contexto notadamente voltado para as camadas mais pobres economicamente da sociedade, constituídas em processos e práticas discursivas não valorizadas pelas instituições do Estado.

## 1. Letramento e variação linguística

### 1.1. Sobre o letramento

Kleiman (1995) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e

enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desta definição, pode se inferir uma ênfase no caráter social e coletivo da escrita existente nos mais diversos e diferentes contextos da vida humana, ou seja, nos letramentos ou nas práticas de letramento que nos envolvem nas diversas esferas da atividade humana em sociedade (Bakhtin, 1997).

Nessa perspectiva, o letramento, enquanto esse conjunto de práticas, seria construído socialmente. Essas práticas podem ser encontradas, por exemplo, tanto em grupos altamente letrados, quanto em outros de menor acesso à escrita, como é o caso da prática discursiva construída em uma assembléia comunitária, quando os envolvidos no evento sabem os momentos mais adequados para se falar e os registros e estilos de linguagem a serem utilizados a fim de definir as questões que estão sendo tratadas.

Segundo Kleiman (1995), a escola, a mais importante das agências de letramento, concentra-se não no letramento como prática social, mas apenas em um tipo de letramento, a alfabetização – a aquisição de códigos alfabéticos e numéricos. Nesse processo, a competência individual é valorizada e tratada como essencial para o sucesso e promoção na entidade escolar, distanciando-se, portanto, do caráter coletivo e contextualizado de outras práticas de letramento, vivenciadas pelo indivíduo em suas mais diferentes práticas interacionais, cotidianas, de contato com o discurso letrado, escolar ou não.

### 1.2. Variação lingüística na escola

A atenção ao aspecto da variação reside na existência do conflito entre a linguagem padrão transmitida pela escola e a linguagem estigmatizada apontada como umas das causas das elevadas taxas de fracasso escolar e evasão nas séries iniciais, por exemplo, o que se constitui em um dos principais fatores para a exclusão na escola. Essa situação remete à questão do bidialetarismo presente no ambiente escolar brasileiro, uma vez

que os alunos são falantes de uma variante lingüística não valorizada pela escola, que privilegia a língua padrão-oficial.

Pode-se verificar que o papel da linguagem no processo de exclusão social é nuclear, visto que a linguagem é um dos principais produtos da e instrumentos para a transmissão das expressões culturais. Em decorrência de práticas culturais diferenciadas, tem-se o confronto entre os usos da linguagem das diferentes classes sociais no contexto escolar, provocando discriminações e contribuindo, consideravelmente, para o fracasso escolar das camadas populares (Soares, 2002). Além de sofrerem o drama da fome, da miséria, do desemprego, da segregação espaço-social e de todas as outras privações decorrentes de suas condições econômicas, o direito de ler e de escrever também lhes é negado; o que acentua ainda mais as diferenças de acesso e oportunidades entre os grupos sociais dominados e dominantes (Soares, 2002).

Considerando, na esteira de Bakhtin (1997), que o signo constitui a arena de lutas das classes sociais, podemos compreender as relações entre escrita e poder com base nas percepções de Gnerre (1998, p. 22), para quem “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, já que somente uma minoria da população pode acessar o sistema de comunicação da língua padrão, prestigiada e exigida nas práticas sociais formais e institucionais de todas as sociedades. A esse propósito, Bortoni (1995) discute o uso de variedades não padrão em sala de aula e os efeitos desse uso no processo de letramento escolar. Os defensores desse uso consideram-no uma estratégia de transição para a assimilação da variante de prestígio; seus críticos o apontam como fator de retardamento do contato com a língua padrão, o que comprometeria o processo educacional dos alunos.

Cabe ressaltar, todavia, que a problemática é mais complexa do que supõem as generalizações. A base de dados gerada na pesquisa referida acima permite a discussão sobre o uso e o não-uso de determinadas formas lingüísticas, sobre o contexto de uso (in)consciente dessas formas nas práticas sociais,

sobre as ressonâncias dessas formas no processo educacional e o condicionamento cultural que elas implicam, o que, por sua vez, possibilita a discussão sobre as representações de língua e linguagem, arraigadas nas práticas de sala de aula, e a relação dessas questões com os currículos e com a formação de professores de Língua Portuguesa.

No contexto de nossa pesquisa, questionamos quais os efeitos da variação lingüística no letramento das classes populares a partir das seguintes perguntas: 1) como os discursos, as práticas de letramento e os processos intelectuais de professores e alunos se influenciam e dialogam com outros discursos? E quais as implicações desses fenômenos no processo educativo dos alunos de classes populares?

## 2. Metodologia e contexto da pesquisa

### 2.1. Base teórico-metodológica

De acordo com Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista é aquela que apresenta bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas diferentes da tradicional e consagrada pesquisa positivista. O autor diferencia as duas formas de pesquisa científica assim: quanto ao aspecto epistemológico, produzir saber na corrente interpretativista significaria ter acesso ao fato de forma indireta, conhecendo os vários significados que o constituem. No âmbito metodológico, os múltiplos significados são passíveis de interpretação, de serem acessados, considerando que os significados são construídos no processo de interação. Nesta forma de produzir conhecimento, o fator qualitativo é o que interessa. No que se refere ao aspecto ontológico, o homem atribui significados ao mundo social, logo não pode ser colocado à margem do processo. Nesta perspectiva, seria impossível ignorar o ponto de vista dos participantes, os sujeitos da pesquisa: tanto daquele que constrói o projeto de pesquisa, que se interessa por um tema e se propõe buscar evidências na sociedade para discutilo, quanto daquele que compõe a comunidade na qual o problema

é considerado. Assim, a investigação se constitui na interação do interesse científico com a vida cotidiana de determinada comunidade (até de uma pessoa).

Tratando desse paradigma de pesquisa, Moita Lopes (1994) faz ainda a diferenciação entre alguns tipos de pesquisa, entre elas, a pesquisa etnográfica. Proveniente de áreas de estudos da sociologia e da antropologia, ela procuraria localizar o contexto social da perspectiva dos participantes. Essa perspectiva focaria a visão dos sujeitos sobre determinado contexto social. De acordo com Erickson (1986), a etnografia objetivaria responder os seguintes questionamentos diante de um determinado contexto de pesquisa: *O que está acontecendo? Como os eventos estão organizados? O que eles significam para/entre os participantes? Como as significações poderiam ser comparados a outros contextos?*

Seguindo esses questionamentos, bases teóricas e instrumentos da etnografia contribuiriam para sustentar estudos, por exemplo, sobre práticas e/ou formas de exclusão social, preocupando-se em produzir análises holísticas ou dialéticas da cultura. O termo cultura seria visto como um sistema de significados mediadores entre/dos componentes de determinada comunidade/sociedade, assim como de suas estruturas sociais. Nessa perspectiva, os sujeitos seriam indispensáveis para a construção de uma configuração de sentido(s) sobre as contradições sociais, da configuração que *as coisas* podem adquirir em determinado contexto, como aquela produzida, por exemplo, na/dentro da escola. Procurar-se-ia não falar pelos sujeitos, nem dar lhes voz, como se isso aos pesquisadores coubessem, mas tentar-se-ia fazer ouvir suas vozes, seus embates com as instituições do Estado, seus discursos, enfrentamentos e anseios sociais.

Em nossa pesquisa, nos orientamos na prática de campo em gerar dados que falassem sobre práticas de letramento predominantes no ensino fundamental (5ª série) brasileiro, no caso do contexto pesquisado, no ensino fundamental produzido em área de periferia urbana de Belém. Nesse sentido, organizamos

e levantamos questões sobre as concepções de letramento que predominam no contexto focado, trazendo à tona também questões de variação linguística em lugar social (uma escola, uma sala de aula) onde predominam diferentes variações da língua portuguesa sendo falada, em diferentes contextos, por todos os grupos de uma determinada comunidade escolar, mas, também, onde predomina, como via de regra na escola, a língua oficial.

## 2.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa teve sua motivação inicial durante o segundo semestre de 2004, no âmbito das atividades de observação de aulas integrantes da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa II (LA 01109) do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Partimos do pressuposto de que, com este tipo de pesquisa, poderíamos dar conta de observar como vêm se reproduzindo os problemas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, focando questões de variação linguística.

Uma das escolas escolhidas para a realização da pesquisa foi uma da rede municipal de ensino de Belém (PA) localizada no bairro Montese (Terra Firme). No período de nossa pesquisa, a escola atendia a alunos que moram em uma área conhecida pelo acúmulo de problemas sociais, pela presença de elevados índices de pobreza, de violência, de marginalidade; além, é claro, dos problemas como os de saneamento básico e dos relacionados às condições de trabalho, educação, saúde, moradia, lazer, esporte.

As ruas em torno da escola não eram asfaltadas e o esgoto estava a céu aberto. A estrutura da escola era de alvenaria (02 pavimentos), em boas condições, contando com 12 salas de aula ocupadas em 04 turnos (estes, por sinal, eram iniciados, separados, terminados, pelo soar de uma *sirene de polícia*, comum (*sic*) em escolas públicas).

Os dados gerados neste contexto (escolar e social) foram organizados sob a forma de relatório-científico e estão sendo utilizados em discussões feitas em diferentes textos, que, como

neste, visam tratar de questões de linguagem e escola (letramento escolar) em práticas discursivo-pedagógicas geradas em ambiente de ensino de Língua Portuguesa.

## 2.3. Os sujeitos da pesquisa

A professora da turma pesquisada já vinha trabalhando há mais de 24 anos na escola e estava, na época da pesquisa, na iminência de se aposentar. Era licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (1981), e especialista em Língua Portuguesa, tendo, ainda, naquela época, cursado 04 disciplinas do mestrado em estudos literários no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA (2002). De acordo com suas declarações, ela não terminou o curso de mestrado devido ao tempo que a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) lhe concedeu. A professora também tinha experiência com ensino superior, já tendo ministrado aulas, como professora substituta da UFPA, em disciplinas da área de Literatura (campus de Castanhal-PA).

A turma em que se centrou a pesquisa era composta por 45 alunos (aqueles que freqüentavam as aulas). A média de idade dos alunos variava de 11 a 13 anos, dos quais a maior parte era composta por meninos. Todos usavam uniforme escolar, alguns iam calçados com sapatos e outros com sandálias. Em relação às demais turmas da mesma série, essa turma não tinha recebido livro didático de Língua Portuguesa. A professora, em conversa informal, considerava a turma “Boa”, porque estava numa fase, como a professora definiu, considerada a “fase da inocência”, qual seja, aquela na qual, ainda *se respeita o professor, se fazem as atividades, não faltam*. Enfim, uma turma “não barra pesada”, diferente de outras turmas da escola, compostas por alunos repetentes, de idade avançada, com vários tipos de problemas sócio-escolares.

Vejamos como esses sujeitos, em práticas e linguagens, apresentaram situações (orais e escritas) de letramento, objetivadas para as discussões propostas, que nos levam a seguir as discussões tratadas até aqui.

### 3. Focalizando a variação lingüística em sala de aula

Iniciemos retomando a transcrição de uma aula sobre a categoria gramatical advérbio.

P - Advérbio ...ele indica o quê?...uma circunstância né..... que pode ser de tempo né...temporal....pode ser de modo..lugar. Atenção....senta garoto... Aqui (apontando para o que estava escrito no quadro) que vocês vão tirar a.....Como vocês dizem na linguagem pobre de vocês.... aqui.... que vocês vão sacar o que é o advérbio.

A - Eu saquei...

(dado extraído da aula do dia 20.10.04)

Neste fragmento, o discurso predominante é aquele que afirma a superioridade de uma variação lingüística sob outra. A professora afirma que a variante lingüística utilizada pelos alunos é *pobre*. Esta afirmação permite inferir que a concepção de língua manifestada é a de língua única, homogênea – variante padrão – e as leis que regem esse sistema são imanes e específicas, não podendo ser colocadas em xeque, não havendo diferenças de caráter apreciativo, existindo somente o que é “certo” e o que é “errado”, o que é “rico” (escrita) e o que é “pobre” (as demais variantes faladas).

Estas apreciações nos levam a pensar nos tênues limites existentes entre o preconceito lingüístico e o preconceito social. Em linhas gerais, discrimina-se aquele que é pobre, não tem acesso à variante legitimada e fala uma variante não prestigiada. Infere-se, então, que o seu capital lingüístico está ligado a sua posição desprestigiada na sociedade, a sua origem, suburbana ou rural, a sua condição de assalariado, a sua profissão braçal, ao analfabetismo e/ou à pouca escolaridade de seu meio social. Isto significa que não ser “estudado”, “educado”, “mais elevado” está relacionado à cultura popular, mais próxima de tradições orais e mais distantes de práticas letradas (Soares, 2002).

Observa-se que a condição sócio-econômica desprestigiada do indivíduo na sociedade estratificada é estendida para sua linguagem e sua cultura, daí o processo de depreciação e a exigência de que as camadas menos favorecidas economicamente assimilem o capital lingüístico e cultural de grupos dominantes. O fracasso escolar das camadas populares, por sua vez, revela que a comunicação pedagógica não cumpre sua “obrigação” de ensinar nem o que é tido como padrão. Em virtude dessa “incompetência”, a escola contribui para a perpetuação das diferenças entre as classes sociais, reproduzindo o ciclo de analfabetismo, seja ele pleno ou funcional, as estruturas sociais de poder, mantendo dominados e dominantes nos seus respectivos lugares (Soares, 2002). Em outros termos, a instituição escolar conduz os pertencentes às classes populares ao reconhecimento e à aceitação de que há uma forma de falar e escrever considerada legítima, mas não os prepara para dominar, de maneira efetiva, esse saber, uma vez que trata de fazer isso a partir de um trabalho centrado fundamentalmente na transmissão de categorias gramaticais.

Daí ainda se pensar o ensino de Língua Portuguesa como um processo de aculturação, inculcação, imposição da língua legítima, posto que o indivíduo deve “renunciar”, “substituir” sua variante lingüística por outra, assimilando assim novo vocabulário, novo comportamento, como podemos ver no recorte, a seguir, no qual os alunos são orientados pela professora sobre a maneira como devem se comportar nas festas comemorativas.

Como é que a boa educação é é... se manifesta ensina as pessoas que nós né..... que a gente sirva primeiro a visita... o visitante...né é uma delicadeza.... uma forma de educação né... mostra a nossa educação...e ...além do mais é uma etiqueta né ..é uma uma...

(Aula do dia 18. 10.04).

Esse fragmento nos remete ao posicionamento de Sarup (1996, p. 69 *apud* Moita Lopes, 2002, p. 91) de que “as escolas, por exemplo, determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem ser”. Daí

a orientação de imitação dos padrões lingüísticos e comportamentais tidos como prestigiados. Isso para que os alunos pudessem ser vistos de forma “melhor” e fossem “aceitos” nas instituições letradas, “abandonando”, dessa forma, valores e costumes de seu meio cultural.

Nessa perspectiva, a permanência na escola significaria a aquisição de bens culturais de prestígio e de recursos necessários para o sucesso social (e mesmo escolar), ratificando, assim, o pensamento que atribui à escrita ascensão social, desenvolvimento econômico e até cognitivo (Signorini, 1995; Kleiman, 1995). Julgar a linguagem do aluno “pobre”, portanto, supõe também a desvalorização da modalidade oral, uma vez que esta seria o lugar de um verdadeiro caos lingüístico e, uma vez limitada ao produto sonoro, menos complexa e incapaz de produzir formas de pensamento ditas superiores (Ong, 1982 *apud* Kleiman, 1995).

Os estudos desenvolvidos pelos lingüistas empenhados no estudo da linguagem falada têm, entretanto, revelado o contrário. Koch (2001, p. 64) defende que “ao contrário, ele (texto falado) tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz delas que deve ser descrito e avaliado”. Em direção similar à da autora, Possenti (1996, p.83) afirma que “por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre”.

Sobre os dados gerados que registram as falas da professora, uma interessante observação sobre a variação lingüística é que, embora o discurso pedagógico nos revele uma concepção de língua correspondente à norma padrão, relegando as demais variantes à condição de “não-língua”, podemos verificar nesse mesmo discurso a presença de traços da oralidade, tais como a presença de marcadores pragmáticos, dêiticos, descontinuidade no fluxo da informação, uso de formas vocabulares como “bebemoração”, “comes e bebes” e outras, que expressam, assim, a presença de variações lingüísticas nas práticas discursivas da própria professora em sala de aula.

#### 4. Considerações finais

Concluindo este texto, caberia mencionar um evento que ocorreu durante a homenagem feita no dia dos professores, ocasião em que um aluno leu uma mensagem, escrita por ele, para os professores. Para a leitura do texto, o aluno subiu em uma cadeira, sendo, por isso, muito elogiado pelos colegas e, também, pelos professores presentes. Vejamos o texto transcrito a seguir, sem editoração, isto é, exposto da mesma forma com que foi escrito pelo aluno.

Os professores

Professores vocês são que preparam o nosso futuro vocês nos ensinam a ser visto muito bem na sociedade e na população. Vocês nos ensinam o passado e o futuro. Quando estamos inquietos nos mandam para a secretária, nós alunos ficamos com raiva, mas é só por um tempo, a gente já já está brincando com o professor esta raiva é passageira mas professores brabos ou não não importa gostaremos de vocês de todo jeito.

(Diário de campo do dia 18.10.04)

Os professores valorizaram o conteúdo do texto e não interviram, como no dia-a-dia poderiam fazer, não causando interrupções inoportunas. Esse acontecimento lembra o que Bortoni (1995, p. 119) defende ao falar sobre o ambiente interacional de sala de aula de Língua Portuguesa:

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código que for usado – variedade ou variedades não-padrão – qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação.

A iniciativa do aluno de redigir e ler o texto escrito (não contemplando exigências da variante padrão, fato este que não compromete sua inteligibilidade) revela que este indivíduo não só se sentiu à vontade para usar seu saber lingüístico em sala de aula, como também se mostrou como um participante ativo do processo interacional em sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos que na medida em que a escola vise a dar respostas às demandas da comunidade, poderão emergir práticas discursivas e hábitos lingüísticos capazes de instaurar na escola outras situações comunicativas. Isto implicaria em uma postura que possibilitasse condições de despertar no sujeito uma consciência crítica para o fenômeno da variação lingüística (Bortoni, 1995), entre outros fenômenos.

Daí a importância de se pensar na formação de professores capazes de desenvolver estratégias de ensino para os setores populares, considerando outras concepções de letramento e ensino de Língua Portuguesa, visando fortalecer os usos sociais do letramento e a responsabilidade da escola de ensinar esses usos em processos de letramento, entendidos como lugares de empoderamento social e não, simplesmente, de aculturação pela escrita.

Por essa via estaríamos focalizando as práticas de apropriação pela escrita e os lugares sociais (institucionais) de poder, muito mais do que aquelas (tipicamente escolares) que vêm se mostrando historicamente ineficazes no que se refere à produção de sujeitos letrados, ou seja, capazes de determinar suas ações e práticas discursivas, sociais, profissionais, entre outras, de se constituírem socialmente diante de determinações (ser considerado um analfabeto, por exemplo) impostas pelas sociedades letradas, pelas culturas e práticas valorizadas em suas instituições, em seus discursos.

## Referências

BAKHTIN, M.I. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BORTONI, S. M. *Variação lingüística e atividade de letramento*. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1995, p. 119-148.

CAMPOS, S. P. *Práticas de Letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*. Tese de doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2003. 247p.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução. *Delta*. São Paulo, v. 10, nº2, 1994, p. 329-338.

\_\_\_\_\_. *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

KLEIMAN, A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. 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. 15- 61.

\_\_\_\_\_. *O conceito de letramento e suas implicações para o trabalho escolar*. Campinas, SP: 2004a (digitalizado).

\_\_\_\_\_. *Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento*. Campinas, SP: 2004b (digitalizado).

MATTOS, C. L. G. de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*, 2001. Disponível em: <www.ines.org.br>. Acesso em: 29 nov. 2004.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.



SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. 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. 161-199.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 128.