



DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO DO MARANHÃO: ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO NAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Ana Patrícia Sá Martins

(Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Campus de São Leopoldo-RS, localizado na Av. Unisinos, 950 Bairro Cristo Rei - RS CEP: 93.022-750 Fone: (51) 3591 1122, email: ppgla@unisinos.br)

Resumo: Os manuais didáticos são apresentados à comunidade escolar, sobretudo, aos professores, como mais um discurso norteador das práticas didáticas a serem empreendidas nas salas de aula. Instruem a uma pedagogia que aborde o contexto histórico e cultural dos alunos, a fim de que o processo ensino-aprendizagem se torne mais eficaz e os proporcionem maior criticidade no seu papel de cidadão; é o *educar para a vida*. Fala-se em qualificação, em formação e em responsabilidade acerca desse ensino. O que não se problematiza é o quê, como e por que se pretende ensinar. Como nos diz Bachelard (1996) e Bourdieu (1998) temos que estranhar o familiar, uma vez que nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. E é nesse sentido que este artigo se propõe a problematizar a concepção de letramento presente nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão (2010), com o objetivo de analisar como esse conceito, tão discutido atualmente na esfera acadêmico pedagógica, foi inserido nesse discurso oficial de ensino e quais suas implicações teórico-metodológicas na disciplina Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Documentos Oficiais de Ensino do Maranhão; Letramento; Língua Portuguesa.

1. Introdução

Sabemos que à escola, apontada como a principal agência de letramento, é delegada a função de preparar o educando, inserindo-o nas mais diversas situações comunicativas, entretanto, nem sempre este objetivo é alcançado, por uma série de fatores intra e extra escolares. O que acaba por ocasionar uma pedagogia em que o hiato entre as atividades linguísticas e as práticas cotidianas ainda persista. E, conseqüentemente, provoca no discente a sensação de inutilidade naquilo que vê nas aulas, além da sensação de incompetência perante sua língua materna, com a cotidiana repetição de frases como “Português é difícil!”, “Eu não sei Português”, etc.

O estudo que realizamos neste trabalho propõe discutir como foi inserida e adaptada a concepção de letramento nos componentes de Língua Portuguesa num documento oficial de ensino do estado do Maranhão, a partir dos aportes teóricos de Street (2004, 2006), Kleiman (1995, 2014), Jung (2007), Soares (2012) e Tinoco (2009), os quais pesquisam acerca dos novos estudos sobre Letramentos, além de Antunes (2007), Bortoni (1995), Daley (2010) e Rojo (2009,2012, 2013) que acrescentam a respeito do ensino de Língua Portuguesa, o enfoque nos contextos interacionais que o educando se insere por meio da leitura e produção de textos.

Nesse sentido, ao analisarmos qual o tratamento oferecido às teorias do Letramento nos



documentos oficiais, especificamente no manual de ensino citado acima, destinado aos professores da educação básica do Maranhão, acreditamos estar contribuindo para uma reflexão sobre a realidade da política linguística do nosso país, mais especificamente, do Maranhão, como também, para um agir profissional na medida em que direcionamos nosso fazer profissional na perspectiva do letramento ideológico e forte (STREET, 2014; SOARES, 1998).

Para que alcançássemos nosso objetivo, o trabalho foi organizado de modo a informar, primeiramente ao leitor, uma breve explanação sobre as teorias do letramento e formação do conceito de letramentos e suas implicações no âmbito educacional; depois, apresentamos a estrutura política didática dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão. A seguir, analisamos, sob a ótica das teorias do letramento, algumas propostas teórico-metodológicas da área de Língua Portuguesa contidas nos referidos manuais. Logo após, tecemos algumas reflexões com o intuito de discutir os resultados.

2. Situando as concepções de letramentos

Mesmo diante de um cem número de trabalhos acadêmicos que tem pesquisado sobre as teorias do Letramento, ainda notamos em algumas propostas didáticas e discursos oficiais a confusão entre as concepções de alfabetização e de letramento. Ainda persiste o foco num processo de aprendizagem no qual o objetivo é a aquisição do sistema alfabético pelo educando, que toma como referência somente o desempenho individual do discente, supervisionado pelo professor. A referida perspectiva foi denominada por Street (apud JUNG, 2007, p. 84) como:

um “modelo autônomo de letramento” (Street, 1984), no qual a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito.

Sob essa lógica pedagógica, a escola acaba centrando-se muito mais no ‘fracasso’ do discente, reforçando a crença do ‘eu não sei português’, ou seja, frisa-se numa suposta ‘incompetência’ individual daquele. Contudo, o que os estudos sobre letramento têm demonstrado é que o conhecimento linguístico é muito além do que está circunscrito ao ambiente escolar, isto é, que ultrapassa o aspecto puramente sistemático, sendo, por isso, necessário entender a língua real usada nas práticas sociais, a fim de que, efetivamente, esse aluno venha a empoderar-se de sua língua. Nesse sentido, Street (apud JUNG, 2007, p. 85) apresenta outro modelo de letramento, denominado “modelo ideológico”:

Street (1984) contrapõe ao modelo autônomo um modelo alternativo de letramento, que define como ideológico”. Segundo esse modelo ideológico, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os



significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder.

Seguindo esse raciocínio, Rojo (2009, p. 99) afirma que o significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Sabemos que a língua é também um instrumento de poder que pode incluir e/ou excluir indivíduos em um determinado meio social ou contexto comunicativo. Uma vez que, além de sua função comunicativa, exerce um grande poder social na vida dos sujeitos que dela fazem uso, nos seus mais distintos contextos sociais e papéis sociais. O debate sobre o acesso à cultura escrita, no contexto brasileiro aparece de forma mais enfática no trabalho de Magda Soares e Angela Kleiman, nos anos noventa. Sendo associado à Soares o papel de percussora e à Kleiman o de caracterizar um modelo dito ideológico de letramento, empreendido por Street.

Outro teórico muito citado em pesquisas brasileiras sobre o letramento é Barton, tanto porque evoca diretamente Paulo Freire como um precursor dos letramentos ideológicos como também, porque oferece uma metáfora interessante para se refletir acerca do acesso ao mundo da escrita, qual seja, a ecologia: as ações com a linguagem escrita estão sempre já incluídas num meio ambiente específico, agindo portanto sobre ele e o influenciando, no mesmo movimento em que são influenciadas e circunscritas pela rede em que se dão (BARTON, 1994).

Nesse caso, Barton (1994) vai ressaltar a necessidade de se problematizar as ações com linguagem escrita de forma situada, sendo que cada *evento* de letramento estará ancorado numa *prática social* de letramento que vai além dos limites imediatos e está inscrita numa materialidade social e histórica. Vale frisar que em Street (2003) e Barton (1994) é notória também a preocupação em não reduzir o letramento às práticas escolarizadas ou formais. O que denominam de “evento de letramento” ocorreria em práticas diversas em que houvesse mediação por textos escritos.

Em vez de privilegiar as práticas específicas de letramento que sejam familiares em sua própria cultura, hoje em dia os pesquisadores preferem abster-se do julgamento sobre o que consiste o letramento entre as populações com as quais estejam trabalhando, até que lhe seja possível entender o que significa para as próprias populações. [...] (STREET, 2003, p. 6)

Mediante a funcionalidade linguística, os estudos acerca do Letramento ressaltam uma heterogeneidade de práticas situadas de uso da língua sem que haja estigma às que não correspondem ao domínio escolar. Sob essa perspectiva, o objetivo maior ao descrever eventos de



letramento, seria o de compreender as práticas de letramento, ou seja, os aspectos que possibilitam começar a reconhecer padrões nesses eventos, afinal, tais padrões carregam significados para os participantes (STREET, 2010). Haja vista, os eventos de letramento serem, em geral, atividades que envolvem textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles; são eventos comunicativos mediados por textos escritos. As práticas de letramento dizem, portanto, respeito aos modos culturais gerais que as pessoas utilizam em um evento de letramento; são modelos que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita. Entendemos, assim, que os eventos e as práticas de letramento acontecem em variados contextos sociais – incluindo a escola e as diversas agências de letramento (KLEIMAN, 1995) – e possibilitam diferentes letramentos aos sujeitos neles envolvidos, ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento. Dentre os contextos sociais básicos da vida cotidiana em que escrita e oralidade ocorrem, Soares (2004) cita o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual.

Dessa forma, fica claro que ao empreender práticas sociais sob o ponto de vista dos letramentos no contexto escolar, por exemplo, faz-se necessário que nos situemos no contexto em que os sujeitos em questão estejam inseridos, assim será possível analisarmos qual o tratamento oferecido às práticas de leitura e escrita no referido contexto, sem que haja julgamentos equivocados. Tendo em vista tal posicionamento, acreditamos ser essencial o esclarecimento acerca dos conceitos de letramento, tanto para professores como para profissionais da educação e a sociedade de maneira geral, com o intuito de que alguns equívocos não sejam cometidos, por exemplo, a medição de níveis de letramento que tem como suporte apenas o modelo autônomo, o qual foca somente na capacidade individual do sujeito. A esse respeito Street (2014, p. 9) ressalta:

Expressões comuns como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito. As avaliações em rede, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames vestibulares são bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos. Em suma, o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos.

Assim, vale destacar que é preciso pesquisar, compreender e refletir sobre as diversas práticas de “letramento” que permeiam a nossa sociedade, pois, na medida em que tomamos como base essas novas concepções teóricas e utilizamos a realidade linguística vivenciada pelos sujeitos como ponto de partida, o saber linguístico torna-se significativo.



3. A Língua Portuguesa e os Documentos oficiais de ensino do Maranhão

O domínio linguístico, sobretudo, da leitura e da escrita padrão pelo aluno que conclui o nível médio de ensino tem sido motivo de preocupação para os educadores. O final dessa etapa de estudos remete para o encaminhamento profissional, seja para ingressar na universidade ou não. A falta desse domínio tem se constituído em uma das barreiras que impede melhores conquistas profissionais e sociais para muitas pessoas. O Ministério da Educação e Cultura, buscando propostas de abordagens pedagógicas mais eficazes que as tradicionalmente adotadas, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, assim também em 2006, com uma republicação em 2010, foram elaborados os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão, sem, contudo, capacitar de modo consistente o grande número de professores atuantes em sala de aula, em contato direto com os alunos, a um tipo de ensino que produza os efeitos desejados.

Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão (RCEM-MA), elaborados em 2010, são apresentados aos professores e gestores da rede estadual de ensino do Maranhão, como sendo “um documento orientador das práticas curriculares, na perspectiva de avanços educacionais da rede, constituindo-se como referencial para planejamento pedagógico, a fim de que se tenha *unidade* (grifo nosso) nas práticas pedagógicas em todas as escolas da rede estadual de ensino”. Tais palavras foram proferidas pelo ex-secretário Estadual de Educação, explicitamente citado no texto de Apresentação do documento. Burbano (1997), ao problematizar acerca do que é o currículo, faz uma interessante assertiva:

O currículo não se limita à enumeração de áreas, temas ou conteúdos a serem administrados, mas inclui todas as experiências vivenciadas dentro da escola; nesse sentido, o currículo é um documento de declaração de propósitos educativos, mas também, se constitui em uma manifestação da vida da escola. Neste sentido, o currículo tem que ser estruturado tendo em conta todos os componentes e participantes do processo de escolarização, entre eles o professor, o aluno e o meio. (BURBANO, 1997, p. 174).

Percebemos, pois, que um documento que em sua ‘Apresentação’ já propõe uma *unidade* na prática pedagógica de todas as escolas estaduais não parecia está preocupado em fazer um trabalho de planejamento consistente e reflexivo com os sujeitos que daquele contexto e tempo participam. Nos RCEM-MA encontramos como um dos objetivos do documento, “concretizar as diretrizes e políticas educacionais dos órgãos gestores, no sentido de orientar, *monitorar e avaliar* as ações desenvolvidas pelas e nas escolas estaduais” (grifo nosso).

Nesse sentido, é que Popkewitz (1995, p. 174 apud Burbano, 1997, p. 17) nos fala do “[...] currículo enquanto conhecimento particular, historicamente formado [...], aquilo que está inscrito



no currículo não é apenas informação, a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o ‘eu’”. Assim, ao propor como um dos objetivos dos RCEM-MA, “o monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas nas escolas”, os conteúdos propostos nestes referenciais acabam por espelhar a concepção de mundo, de conhecimento, de ser, que pretende para os alunos da rede estadual de ensino. Naquilo que Burbano (1997) denominou de mecanismos de regulação, ligado a intervenções de poder na sua estruturação, constituindo-se como um instrumento e processo político-cultural de manutenção, ‘transformação’ ou retrocesso social.

Segundo informações apresentadas na Introdução dos RCEM-MA, o documento foi elaborado a partir das necessidades evidenciadas mediante diagnóstico realizado por amostragem, junto às unidades de ensino de todo o Estado. O documento é composto por 224 páginas, compartimentalizadas em quatro grandes partes: 1ª) As Concepções Fundamentais do Ensino Médio, 2ª) Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – na qual está inserida a Língua Portuguesa e Literatura – 3ª) Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, e, por fim, a 4ª) Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com suas respectivas disciplinas, as três grandes áreas de conhecimento são organizadas em: Considerações Preliminares, Competências, Valores e Atitudes, Orientações Metodológicas e as Referências.

Das 27 páginas do documento referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa, 24 páginas são dedicadas à Língua Portuguesa, no seu sentido estrito, e as demais à Literatura, demonstrando já aí, a valoração de uma e outra área. Vale ressaltar, que no documento se reconhece a importância da (não) formação dos professores no processo de ensino-aprendizagem, assim como se apresentam subtópicos, elencando práticas de compreensão e de produção, quanto à oralidade, escrita, leitura, redação e do texto eletrônico. Todavia, apesar de algumas orientações baseadas em teóricos consagrados pelas e nas academias, a responsabilidade é colocada somente ao professor, com várias passagens do documento com modalizações imperativas bem marcadas, tais como: “deverá desenvolver”, “deverá apropriar-se”, “deverão possibilitar ao aluno”, ratificadas pelas dez teses básicas formuladas por Possenti (1996), sobre as quais “novas atitudes diante do ensinar o Português deveriam ser formadas”. Como se a questão da realidade do ensino de Língua estivesse somente no papel desses professores, que ao lerem tais ‘recomendações’ têm a sensação de únicos ‘culpados’ pela realidade do ensino do Português:

As sugestões aqui apresentadas para a prática de análise linguística na escola estão centradas na observação e exploração dos recursos que a língua, ao lado de outras linguagens oferece aos seus usuários. O objetivo primeiro dessa atividade é o reconhecimento do funcionamento da língua nas interações sociais. *Cabe ao professor, portanto, criar situações*



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

de uso da linguagem verbal, com suas novas formas de relacionamento com as linguagens não verbais, em suas diferentes modalidades, a fim de promover a vivência necessária ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. (POSSENTI, 1996, p. 59, grifo nosso).

Não estamos aqui com o objetivo de produzir um discurso de vitimização em relação aos professores, todavia, ao ressaltarmos esse discurso regulador de ‘caber ao professor’ para os professores de Língua Portuguesa, é no intuito de demonstrar que os discursos que provem de um documento oficial que não sabe/ou finge não saber das reais condições materiais e históricas em que se encontram as escolas, os professores e os alunos da rede estadual de ensino, parece ser o de silenciar e velar as reais condições em que ocorrem as formações de muitos professores nesse país.

Elencando as discussões que fizemos anteriormente sobre as perspectivas conceituais de letramento, entendemos que as orientações dos RCEM MA, denotam à concepção de língua portuguesa (seu ensino e aprendizagem) o viés do letramento autônomo, isto é, uma concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos, centradas no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito, conforme notamos nessa passagem dos documentos, ao preconizar que:

O trato com a informação, por sua vez, depende sobremaneira do domínio da modalidade escrita da língua, principal veículo de difusão de conhecimentos nesse tipo de sociedade. Assim, levando em conta a necessidade de compreender a língua como constituinte de identidades e da dinâmica social, e como forma de acesso e produção de conhecimentos, que se realizam, nas sociedades letradas, predominantemente através da escrita, contribuindo para, entre outros fatores, o desenvolvimento de estudos e a qualificação para o trabalho; e, considerando a responsabilidade ética e a dimensão estética dos usos sociais da linguagem verbal, torna-se necessário que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa na escola se dirija para a ampliação das atividades verbais do aluno, nas e para as diversas situações de interação social, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso de expressões orais e escritas, à reflexão sobre a língua, inclusive na sua dimensão estético-literária. (RCEM MA, p. 41, grifo nosso).

São postulados, explicitamente, pressupostos de que o ensino de língua portuguesa deve visar ao domínio da norma padrão escrita enquanto habilidade que garanta ao aluno a ‘competência’ de participar na vida social, dando um caráter de inferioridade às outras maneiras de uso e práticas sociais da língua, predominando, portanto, a concepção de letramento autônomo, conforme a perspectiva de Street (2014). Embora, ao se referir ao trabalho com a oralidade, no intuito de demonstrar uma atitude valorativa de outras práticas que não as legitimadas pela escola, o discurso nos RCEM MA admita que um fator que parece influenciar na decisão dos professores de não trabalhar com as práticas orais é a crença de que a escrita tem status superior à fala. Contudo, alertam para a real necessidade de que os exercícios de oralidade não devem ausentar-se das atividades escolares, especialmente quando se dirigem para o desempenho linguístico em



contextos mais formais, já que, na esfera do cotidiano, os alunos já dominam essa forma de expressão (Idem, p. 49).

Os RCEM-MA, de forma idealista, expõem acerca do ensino de Língua Portuguesa:

Para que a escola possa desenvolver uma prática adequada de análise dos elementos estruturais da língua, é importante, em primeiro lugar, não perder de vista a natureza interacional da linguagem com sua realidade histórico-social. Isso irá apontar para a flexibilidade estrutural da língua e para a variedade de expressões que ela oferece aos falantes, impedindo que a consideremos como um sistema fechado de expressões singulares. Além disso, é importante levar em conta que a variedade padrão da língua, principal objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, também não possui uma estrutura fixa, como geralmente a encontramos nos manuais de gramática. Ela possui historicidade, sofrendo, portanto, variações no tempo e no espaço, o que impõem a necessidade de distinguir a norma gramatical, inflexível e normativa, da variedade padrão da língua em sua dinâmica social. (MARANHÃO, 2010, p.57).

O trecho enfatiza a importância do texto na aprendizagem da língua, mostrando o que se espera no seu uso de forma eficaz. Entretanto, dentre as críticas mais consistentes aos RCEM-MA, destacam-se duas: a pressuposição de que todos os professores do Ensino Médio conhecem as teorias que fundamentam os pressupostos, de modo a interagir com o texto norteador, e a falta de orientação para encaminhamento metodológico. Marcuschi e Suassuna (1996), em análise dos PCNs, os manuais didáticos que fomentaram a publicação de vários outros pelo país afora, como é o caso do Maranhão, afirmam:

A leitura do documento deixa a impressão de que a perspectiva textual é uma alternativa incontestada e clara. Que seja incontestada é até provável, mas que seja clara não é verdade. Faltam hoje especificações de detalhe para operacionalizar o uso da proposta textual. Como o documento se dirige a um amplo leque de professores que não dispõem de conhecimentos científicos suficientes na área, deveria se ter pensado mais nesse interlocutor. Pois boas teorias podem ser uma má ferramenta na mão de quem não sabe o que fazer com ela. (MARCUSCHI; SUASSUNA, 1996, p. 19).

Um dentre vários pontos que podem servir de ilustração para a afirmação acima é o que encontramos nas seções do documento destinadas às Orientações Metodológicas – Leitura e Produção escrita – principalmente, a demasiada repetição das expressões ‘leitor competente’ e ‘produtores competentes de textos’, deixando lacunas ao não se delimitar o que se chama de ‘competente’, e, conseqüentemente, abrindo uma série de janelas para, ao bem prazer de quem irá interpretar e definir. Essa problematização é pertinente ao nosso estudo, uma vez que entendemos que não há como pensar nas competências de quem aprende, sem refletir sobre as competências de quem ensina. Esse caráter regulador que a legislação (desde a LDB) confere à educação denota a esfera escolar num processo burocrático em que as atividades meio que dirigem as atividades fim. Tal quadro é, em parte, responsável pelos deficientes resultados das avaliações de desempenho, sobretudo Enem e Saeb, dos alunos no país como um todo. Essa postura, portanto, só fortalece a



visão de letramento autônomo que ainda predomina no ensino de Língua Portuguesa.

Entendemos que muito mais do que regular as práticas dos professores, precisamos é sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento ideológico (Street, 2014) do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social, haja vista o ser a escrita o elemento-chave para a vida social. Uma vez que defendemos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo, os projetos de letramento irão requerer um movimento pedagógico que parta da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário (KLEIMAN, 2000; 2006).

No Brasil, o acesso a práticas legitimadas de uso da escrita – aquelas que a escola visa a ensinar – não é garantido pela escolarização, constituindo-se em mais uma barreira para acesso e mobilidade social de muitos. Assim, o letramento autônomo, geralmente o escolar, contribui para que as relações de poder já instituídas sejam preservadas, para que os letramentos dos grupos poderosos (os letramentos dominantes, conforme denominam Barton e Hamilton (2000)) sejam legitimados. Nesse contexto social, que caracteriza sobremaneira a realidade sócio educacional do nordeste brasileiro, e, particularmente, a do Maranhão, o letramento dos destituídos do poder, dos mais pobres, dos que vêm de famílias sem escolaridade, equivale a um processo de aculturação via escrita e configura-se como um processo identitário, de dificuldade e complexidade extremas (KLEIMAN, 1998).

Faltam sugestões de práticas pedagógicas condizentes com a realidade social e de infraestrutura das escolas, que apoiem os professores na difícil tarefa de transformação do quadro de ensino- aprendizagem da escrita e da leitura reconhecidamente ineficaz. O que observamos e ouvimos muitas vezes nas salas de aula é que as práticas pedagógicas utilizadas não conseguem direcionar e levar aos resultados esperados: os alunos têm muitas dificuldades na compreensão e na interpretação de textos; dificuldades no domínio da norma culta, na elaboração de textos escritos; não conseguem identificar a polifonia no texto; encontram muita dificuldade em desvendar intencionalidades, em acumular e selecionar argumentos. Enfim, em fazer uma leitura crítica.

É necessário que os professores da Língua Portuguesa possam participar de mais cursos de atualização e de discussão acerca de metodologias e de práticas pedagógicas, mais condizentes com a concepção sóciointeracionista, para que o ensino da língua seja mais



adequado e eficaz.

Além disso, não podemos esquecer os problemas sóciopolíticos, exteriores à escola – baixos salários, grande número de aulas que os professores assumem por semana, desvalorização do professor, dificuldades financeiras das classes populares (pais de alunos), falta de incentivo e de valorização dos estudos (para pais e alunos) – que interferem, sim, no processo de formação educacional, e que vão de encontro a concepção utópica e idealista dos manuais didáticos, assim como dos próprios educadores, empenhados em alcançar bons resultados apesar das condições desfavoráveis significativas.

Considerações finais

O viés norteador deste trabalho explícito no título deste artigo, Documentos oficiais de ensino do Maranhão: análise da concepção de letramento nas orientações teórico-metodológicas para a disciplina de Língua Portuguesa, fez emergir uma série de questionamentos quanto ao discurso presente em manuais construídos para servir como orientação aos docentes da rede estadual de ensino e o ensino real da língua materna nas escolas.

Podemos perceber que os pressupostos elencados nos documentos oficiais de ensino se fundamentam a partir de uma concepção sócio interacionista de linguagem, tentando superar o ensino de Língua Portuguesa nos moldes tradicionais, empenhando-se em adotar sugestões práticas metodológicas que expressem resultados mais satisfatórios no uso da língua. Contudo, ao analisarmos as orientações didáticas, os discursos acadêmicos são justapostos, sem uma sustentação teórica coerente e sistemática que subjaza a concepção interacional citada.

Como um dos objetivos principais do presente trabalho foi o de contribuir para que a aprendizagem do uso da Língua Portuguesa, no nível médio de ensino, se efetive como a de uma prática social pela qual os usuários se constituem e ajam como sujeitos históricos, a realização deste artigo é no intuito, também, de servir para debates e problematizações sobre o ensino de Português e os discursos elaborados em manuais didáticos para professores da rede pública estadual do Maranhão, fomentando discussões que estejam relacionadas à realidade educacional de nossas escolas.

Conforme se pode perceber, os problemas do Ensino Médio, assim como o de outros níveis, não se limitam à parte metodológica, mas têm sua origem na estrutura sócio-política do país, tornam-se mais acentuadas com a estrutura familiar-cultural da clientela e com a estrutura organizacional do sistema de ensino que, visando a alguns benefícios, impõe regras que sucateiam a



sua qualidade e culminam dentro da sala de aula, com todos os problemas mencionados.

Os estudos das concepções teóricas do letramento nos permitiu observar que é possível pensarmos na construção de propostas pedagógicas com outros modos de acesso e distribuição dos bens culturais, de trajetórias de formação, de inserção nas práticas culturais hegemônicas, que culminem na apropriação das práticas de letramento que interessem a um determinado grupo, na equalização das oportunidades de acesso a essa cultura, na autoafirmação e autorização dos sujeitos que seguem essas trajetórias singulares de letramento. Os projetos de letramento foram aqui citados, segundo as contribuições de Kleiman (1998, 2000), como ponto de partida para formular experiências de letramento escolar que favoreçam os alunos mais vulneráveis, do ponto de vista social e econômico, e diminuam as dificuldades e tensões no processo de acesso aos universos da escrita, infelizmente ainda com níveis tão baixos de educação no Maranhão.

Referências

- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-55.
- BARTON, D. Talking about literacy. In: _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge, USA: Brackwell, 1994a. p. 10-30.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY (Org.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor e Francis, 1994, p. 79-101.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *Literatura: A formação do Leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.
- BRITO, L. P. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BURBANO PAREDES, José Bolívar. *Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: a experiência de educação escolar indígena na Área indígena Krikati, em Mato Grosso*. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. Urucum, genipapo e giz: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.
- BUNZEN, Clecio. *Dinâmicas discursivas na aula de português: o uso do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CASIMIRO LOPES, Alice R. Processo de disciplinarização. In: *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Rev. teoria e Educação*, n. 2, Pannonica, 1990, p. 177-229.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995;



p. 15-61.

_____. Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a critical approach to the study of literacy. In: OLIVEIRA, M. K.; VALSINER, J. (Org.) *Literacy in Human Development*. London: Ablex Publications, 1998; p. 183-225.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.) *O ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000; p. 223-243.

_____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? *Coleção Linguagem e Letramento em Foco*, UNICAMP: Cefiel; MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*, Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Educação Básica. Supervisão de Currículo. *Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão*. Secretaria de Educação, São Luís, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; SUASSUNA, L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca da historicidade da língua. *Cadernos de Educação Municipal*, Recife: n.1, p. 9-27, 1996.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

SANTOS, Lucíola. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A Organização Relevante dos Conteúdos nos Currículos. In: *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar?. In: *Boletim da ABRALIN*, n. 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 83-114.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=bibliotec a&act=categoria&cdcategoria=22>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

TINOCO, G. A. Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal: UFRN, 2008. p. 63-92.