

# AS DIFERENTES VERSÕES DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: A POLÊMICA A RESPEITO DO LIVRO DIDÁTICO *POR UMA VIDA MELHOR* E OS ESTUDOS DO(S) LETRAMENTO(S)

## THE DIFFERENT VERSIONS OF A UNIQUE HISTORY: THE POLEMIC ABOUT THE TEXTBOOK *POR UMA VIDA MELHOR* AND THE LITERACY STUDIES

**Fabiana Poças Biondo\***

---

### RESUMO

Neste ensaio, tenho por objetivo apresentar uma (re)leitura da polêmica a respeito do livro didático *Por uma vida melhor* a partir dos Novos Estudos de Letramento (NEL/NLS). Entendido *letramento*, nessa perspectiva, como práticas sociais situadas e sensíveis à sua articulação com as relações de poder, busco sustentar que a repercussão midiática negativa sobre o livro estaria relacionada a uma concepção de leitura, escrita e oralidade ideologicamente ligada apenas às práticas valorizadas de uso da língua e isolada dos contextos sociais em que essas práticas se inserem. Assim, em um diálogo com a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, analiso essa repercussão como o disseminar de uma “única história” sobre o livro didático em questão e procuro propor uma leitura da polêmica que considere a sua relação com algumas concepções sociais de letramento e que privilegie um conceito mais amplo do termo, capaz de recobrir também as práticas vernaculares locais.

**Palavras-chave:** letramento; polêmica; livro didático.

### ABSTRACT

In this essay, I intend to present a (re)reading of a recent polemic about the textbook *Por uma vida melhor* according to the New Literacy Studies (NLS). Literacy, in this perspective, is understood as the social practices situated and sensible to their articulations with the relations of power. I try to support that the negative media repercussions about this book would be related to an idea of reading, writing and orality ideologically linked to the high considered practices of the use of the language and isolated from the social contexts in which these practices are placed. So, in a discussion with the Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, I analyse these repercussions as the spread of a unique history about this textbook, and I try to propose the reading of this polemic which considers the relation with

---

\* UFMS. Campo Grande (MS), Brasil. e:mail: fabibiondo@gmail.com

some literacy social conceptions and privileges a wider concept of the term that would be able to involve the local vernacular practices.

**Keywords:** literacy; polemic; textbook.

## 1. A POLÊMICA, O(S) LETRAMENTO(S) E UMA ÚNICA HISTÓRIA

Em conferência anual da *Ted Global* ocorrida em Oxford, no Reino Unido, em julho de 2009, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chamou a atenção para o que ela denominou de “o perigo de uma história única”. Entre as histórias contadas por Chimamanda com o objetivo de articular o tema a que se propôs, a que segue mostra um pouco dos seus primeiros passos como escritora:

E quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs [...] Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tivesse a mínima ideia do que era cerveja de gengibre<sup>1</sup>.

Ao acionar a sua vivência inicial com a leitura (restrita aos livros infantis britânicos e americanos) para justificar a alienação de suas primeiras histórias como escritora, na verdade, o que Chimamanda busca demonstrar é o “como nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, principalmente quando somos crianças”. Segundo a “contadora de histórias” (como ela se autodenomina), já que tudo o que havia lido eram livros com personagens estrangeiros, ela teria se convencido de que os livros, “por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu [ela] não podia me [se] identificar”. E essa era a sua única história sobre o que eram os livros.

Embora o relato da escritora sobre o seu relacionamento preliminar com a leitura e a escrita aponte para diversos caminhos de análises e reflexões, a minha intenção, ao trazê-lo aqui, é propor uma discussão a respeito de como recentemente, no cenário brasileiro, sustentou-se, por meio de diversos veículos midiáticos, uma única história sobre o livro didático de Língua Portuguesa *Por uma*

<sup>1</sup> A conferência está disponível, na íntegra, em: <http://www.youtube.com/watch?v=SZuJ5O0p1Nc&playnext=1&list=PL62FC69B808FD1AE4>, acesso em 25 jul 2011.

*vida melhor*, publicado pela Ação Educativa e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (Ministério da Educação).

Apesar de, desde o início, terem se erguido vozes em defesa do livro diante do ataque de histeria a ele empreendido, a obra, da coleção “Ver, aprender” e destinada à educação de jovens e adultos (EJA), foi fortemente atacada, desde maio do ano de 2011, em notícias, artigos e debates especialmente a partir de trechos do capítulo 1 da Unidade 1, onde consta uma lição sobre “A concordância entre as palavras” que leva em conta a existência de variação linguística na língua portuguesa do Brasil.

Em nenhum momento, no livro, é possível encontrar qualquer tentativa de convencer o leitor de que as variantes da língua devam ser utilizadas indiscriminadamente, em detrimento de uma tão aclamada “norma culta”. A despeito disso, diversos personagens da imprensa se valeram de alguns trechos da obra como “nós pega o peixe”, “os menino pega o peixe”, “mas eu posso falar os livro?”, usados de forma consciente pela autora com o intuito de comparar e relacionar variações da língua, para tecer considerações deturpadas sobre o material (e sobre a língua, sobre os professores, sobre escola, etc., mas isso é conversa para outro momento deste trabalho).

As acusações apresentadas a partir dos trechos descontextualizados do livro – que variam desde “negligência” ou “irresponsabilidade” (dos autores, do MEC, da editora, ...) até “ignorância”, “preguiça” de ensinar o certo, ou, ainda, falta de “decência educacional” – mostram como é fácil criar uma única história sobre algo: “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará” (Chimamanda).

Meu olhar para essa polêmica, porém, direciona-se no sentido de apresentar uma possibilidade de (re)leitura do caso na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento. Assim, embora reconheça a complexidade de um conceito tão multifacetado como o de “letramento”, que buscarei discutir com mais profundidade adiante, assumo *a priori* uma visão a respeito do termo que

busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrinho contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.11).

Nessa perspectiva, a repercussão negativa a respeito da obra em questão estaria ligada, a meu ver, especialmente ao fato de o livro possibilitar o reconhecimento (e a valorização, de certo modo) de práticas de letramento tradicionalmente

desvalorizadas, cuja linguagem não corresponde às exigências sociais de uma língua “cultura”. O debate proliferado pela mídia estaria, portanto, direcionado para uma representação social de escrita intrinsecamente ligada, apenas, à cultura ideologicamente valorizada.

Nesse sentido, busco propor uma (dentre tantas outras possíveis) leitura da polêmica que considere a sua relação com algumas concepções sociais de letramento e que privilegie um conceito mais amplo do termo, capaz de recobrir, na esteira de Rojo (2009), as mais diversas práticas sociais de linguagem, sejam elas valorizadas ou não, tomadas como “certas” ou como “erradas”, e que seja sensível às suas articulações com relações de poder.

A opção por analisar algumas arestas desse debate a partir do conceito de letramento provisoriamente delineado justifica-se porque, a meu ver, no escopo das discussões sobre variação linguística e ensino de línguas salientadas pela polêmica, emerge a importância de valorização das práticas situadas de linguagem e, por conseguinte, a necessidade de repensar concepções de leitura, de escrita e de oralidade sob a perspectiva dos estudos do letramento.

Em consonância com o campo aplicado dos estudos da linguagem, o caminho por mim enveredado neste trabalho prima pelo comprometimento social dos estudiosos da língua contra representações distorcidas de língua(gem) e ensino de línguas que costumam ser apresentadas e proliferadas pela mídia como verdadeiras histórias únicas, no sentido defendido por Chimamanda.

## 2. O PERCURSO DE UM CONCEITO: DA ALFABETIZAÇÃO AO(S) LETRAMENTO(S)

O termo *letramento* começou a se destacar no discurso de educadores, de linguistas e de linguistas aplicados na década de 80 e, desde então, tem sido compreendido sob diferentes enfoques<sup>2</sup>. Embora conceitualmente haja divergências com relação ao seu uso, atualmente ele costuma fazer referência a práticas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade em lugares e condições distintas, contemplando não somente o meio escolar, mas também contextos diversos nos quais múltiplas práticas de uso da linguagem podem se realizar.

---

2 Exploramos o conceito de letramento inicialmente em: BIONDO, F. P.; SOARES, S. R.. Noções de Letramento e de Alfabetização. In: BIONDO, F. P.. (Org.). *Linguística Aplicada e ensino de Língua Portuguesa*. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2011, v. 1, p. 69-81.

Como a gênese do conceito de letramento marca uma sua relação bastante direta com o de alfabetização, para que possamos entendê-lo melhor considero importante estabelecer algumas considerações a respeito do conceito de *alfabetização*.

Para Kleiman (2004) e Soares (2003), a alfabetização está relacionada ao processo de aquisição de uma “tecnologia” ou “mecânica” (ROJO, 2009), ligada especificamente às habilidades individuais de leitura e de escrita. Entre essas habilidades estão o treino com o lápis ou a caneta no delineamento das letras, o modo de associação entre a escrita e a leitura, o aprendizado de elementos estruturais de um parágrafo ou de linhas, o movimento dos olhos no momento da leitura (da direita para a esquerda, de cima para baixo), entre outras. Todos esses elementos aprimoram e delimitam o que deverá ser feito durante todo o processo de alfabetização.

O termo alfabetização remete, então, a uma atividade processual e individual pela qual se estabelecem as relações entre os sons e as letras de uma determinada língua – ou o que se convencionou chamar de *grafemas* e *fonemas*. Como a representação grâfemica dos fonemas não costuma ser direta<sup>3</sup>, “motivada”, o sujeito que está sendo alfabetizado pode apresentar algumas dificuldades na tentativa de relacionar letras e fonemas. Nesse sentido é que podemos dizer que escrever é diferente de falar, embora na materialidade discursiva possibilitada por meio dos gêneros textuais a oralidade e a escrita possam ser encaradas em sua mutualidade.

A alfabetização refere-se, portanto, a uma atividade processual e individual, como dissemos acima, e normalmente não engloba aspectos de leitura e de escrita que se desenvolvem e fazem parte do meio social como um todo – apenas os que se efetivam nos meios escolares. Em parte, é essa limitação do termo alfabetização que faz surgir outro conceito para nós importante neste momento – o de letramento.

Dadas as limitações da palavra alfabetização, o conceito de letramento passa a ser utilizado, no Brasil<sup>4</sup>, tendo como objetivo inicial separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização (KLEIMAN, 1995). Desse modo, temos uma distinção importante: a *alfabetização* estuda as tecnologias relacionadas às habilidades da escrita, enquanto o *letramento* examina o

---

3: Como destaca Rojo (2009), no início da atividade de escrita, quando se usavam desenhos para representar o que se queria dizer, havia uma relação de “motivação” (como diria Saussure) entre a fala e a escrita. Isso ocorria porque os desenhos representavam propriedades concretas dos sons. Hoje, porém, com o uso das letras do alfabeto, não é possível pensar em uma relação direta entre o som e as letras, que se estabelece por simples convenção.

4 Para Kleiman (1995), o termo “letramento” teria sido cunhado por Mary Kato, em 1986.

desenvolvimento social da escrita como um todo, envolvendo as práticas sociais e os impactos que a escrita exerce em uma sociedade<sup>5</sup>.

Embora essa diferenciação entre alfabetização e letramento seja essencial para que se possam estabelecer óticas de estudos específicas, não devemos pensá-los como fronteiros ou opostos. Pelo contrário, alfabetização e letramento são conceitos, relacionados à leitura, escrita e oralidade, que interdependem, e que podem ser desenvolvidos, na escola, de forma mútua<sup>6</sup>.

Do mesmo modo, não é possível pensar no conceito de letramento de modo único e intrinsecamente definido, dadas suas múltiplas conotações e usos. Ao observar o processo educacional, por exemplo, Street (1984) conseguiu evidenciar dois modelos de letramento: o *ideológico* e o *autônomo*. A partir desses dois conceitos, foi possível perceber como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em específico, a apropriação da escrita e da leitura no meio escolar.

Pesquisadores como Scribner e Cole (1981), Gee (1990), e Street (1984), entre outros, questionam o modelo tradicional do ensino de escrita e enfatizam que determinados tipos de habilidades nela presentes dependem da prática social dos sujeitos. Por outro lado, os autores também conseguem perceber a existência de outro modelo, que não considera essa relação do sujeito com o meio social.

Esse outro modelo, considerado tradicional, é denominado por Street (1984) de modelo autônomo de letramento e está associado com o progresso, o desenvolvimento e a mobilidade social. A partir dele, a escrita é concebida como um produto completo em si mesmo e resultante de uma concepção mecanicista em termos linguísticos, na qual o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção. A interpretação, por conseguinte, estaria vinculada apenas ao processo interno do texto e ao seu funcionamento lógico<sup>7</sup>.

No contexto escolar, quando se adota o modelo autônomo, o fracasso educacional costuma ser atribuído exclusivamente ao aluno, que é tido como incapaz de ler e interpretar os textos, por não ter o domínio da escrita e, muitas vezes, por pertencer a um segmento social menos privilegiado. No letramento concebido de tal forma, a escola tem o domínio sobre o indivíduo e se torna o processo educacional incontestável, pois leva a uma ideia de que só aquele que

---

5 Note que, entendido o conceito dessa forma, podemos dizer que a alfabetização é uma forma típica de letramento escolar.

6 Rojo (no prelo), por exemplo, defende uma proposta de alfabetização na qual essa prática ocorre mutuamente à de letramento. É o que ela denomina de "alfabetizar letrando".

7 Esse modelo de letramento parece estar mais próximo de uma ideia de alfabetização do que, propriamente, de letramento.

passou por ela e possui o domínio do código escrito escolarizado consegue e/ou pode lidar com a leitura e a escrita.

Segundo Kleiman (2004), tal modelo enfatiza, sobretudo, o texto escrito, visto como não dependente de um contexto de produção, uma vez que a relação lógica entre os termos da escrita, bem como os modos que as palavras se articulam são considerados aspectos suficientes para que os indivíduos consigam interpretar os textos. É essa concepção de escrita relacionada a um modelo autônomo de letramento que, a meu ver, sustenta as ofensivas da imprensa em relação ao livro didático *Por uma vida melhor*.

Street (1984) contrapõe esse modelo autônomo a um modelo alternativo, denominado ideológico. Neste, as práticas de letramento têm relação direta com a sociedade nas quais são desenvolvidas. Jung (2003), ao estudar o modelo ideológico proposto por Street, assim o caracteriza:

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 é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder (JUNG, 2003, p. 60).

Na perspectiva do modelo ideológico de letramento, portanto, é importante observar como ocorre o processo de socialização dos sujeitos na construção de significados. Assim, esse modelo não se restringe apenas a aspectos educacionais, mas se expande para outras esferas, considerando-se o letramento como um fenômeno que está vinculado ao processo sociocultural, ou, em outras palavras, pode-se dizer que a escrita produz significados quando utilizada em contextos específicos e com determinadas funções (STREET, 1984).

Essa separação entre dois modelos de letramento, que permite ao conceito ser encarado de maneira mais ampla, faz surgir um grupo de estudiosos interessados em desenvolver estudos sobre leitura e escrita sob uma perspectiva vinculada ao processo sociológico e sociocultural: o grupo dos "Novos Estudos do Letramento". Essa perspectiva de estudos do letramento teria sido inaugurada por Street (1984) e, sob a sua ótica, a leitura e a escrita são práticas diversificadas para contextos e objetivos específicos. Sendo assim, não se concebe, a partir de então, falar em um único tipo de letramento, mas sim em letramentoS, ou, ainda, letramentos múltiplos.

Para Barton e Hamilton (2000), os estudos a respeito do letramento no Brasil assumiram a coexistência de letramentos diversos, cujos propósitos são definidos e associam-se a diferentes domínios sociais. Desse modo, especialmente a partir dos

anos 80, os Novos Estudos do Letramento salientaram uma visão de leitura e de escrita como práticas sociais historicamente situadas.

Sendo assim, vários estudiosos (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000, entre outros) buscaram evidenciar que todas as práticas de letramento<sup>8</sup> são conseqüências da cultura e das estruturas de poder da sociedade da qual o indivíduo faz parte. Por isso, elas se modificam ou se transformam segundo o contexto em que se desenvolvem.

Assim, percebemos uma tentativa de distanciamento das competências individuais no uso e na prática de leitura e escrita, cujas conotações escolares costumam destacar e, sob a rubrica do letramento, os estudos sobre o tema passam a focar questões sociais que o envolvem. De tal forma, segundo Kleiman (1995, p.16), passam a ser tema de interesse desses estudos “o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”, como, por exemplo, “a dominância e a padronização de uma variante de linguagem”, a partir de uma perspectiva que leva em consideração as relações de poder que são estabelecidas no bojo dessas questões.

Nesse sentido, para a autora, os estudos do letramento aos poucos foram se ampliando e começaram a considerar e a descrever as condições em que a escrita é utilizada, investigando, inclusive, os efeitos locais das práticas de letramento. Ou seja, não se buscava mais os seus efeitos universais, mas sim aqueles que estariam diretamente relacionados às práticas culturais e sociais dos mais variados grupos que utilizam a escrita, englobando, assim, os grupos minoritários.

Considerado o letramento sob essa perspectiva social, podemos dizer que existem diversas orientações de letramento, ou seja, diversas formas que definem a prática efetiva do código escrito em determinados contextos. Entre elas, a orientação de letramento escolar, que visa a aspectos estruturais da língua e, conseqüentemente, o domínio da tecnologia escrita (alfabetização) – costuma ser a mais difundida e valorizada. Entretanto, pode-se pensar na existência de outras orientações que fazem uso do código escrito em contextos diferentes.

De fato, diante da pluralidade de bens culturais existentes em um país de grandes proporções como o Brasil, é evidente que se encontrem práticas de letramento bastante diversificadas. Ocorre que, por questões ideológicas, algumas orientações são mais valorizadas pela sociedade do que outras. Esse fator ideológico

---

8 Sob a perspectiva de Barton e Hamilton (2000), *práticas de letramentos* podem ser compreendidas como utilização da linguagem escrita no bojo de questões culturais específicas e que envolvem valores, atitudes, emoções e relações sociais diversas. Os *eventos de letramento*, por sua vez, para os autores, podem ser tomados como episódios passíveis de serem observados, que surgem a partir dessas práticas e são por elas modeladas.



pode justificar, até certo ponto, o baixo desempenho dos sujeitos em leitura e escrita nos grupos minoritários, uma vez que as suas orientações de letramento costumam ser diferentes das encontradas nos meios escolares, provocando incompatibilidade entre o mundo real e a vida escolar.

Observe a dualidade que se cria a partir dessas diferentes orientações de letramento: sujeitos que apresentam coincidência entre o letramento escolar e o social (devido à sua condição socioeconômica) possuem mais condições para se tornarem bem-sucedidos em eventos de letramento aceitos em testes escolares. Já para os sujeitos cujos eventos de letramento escolar diferem muito de sua relação social com a escrita, normalmente há baixo desempenho nas atividades e nos testes escolares.

Pensando nessa dualidade, acredito ser essencial que os estudos sobre a escrita tenham se ampliado para descrever suas condições de uso [da escrita], com a finalidade de determinar quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades que ainda começavam a integrar a escrita como tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder (KLEIMAN, 2004).

É a partir desse aparato teórico a respeito das concepções de letramento, que passa de uma visão mais institucionalizada, individual e valorizada até uma visão sociológica mais ampla, que proponho a releitura da polêmica que é o foco deste trabalho.

### **3. POR UMA SOCIEDADE COMPROMETIDA COM AS DIVERSAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E COM AS “MUITAS HISTÓRIAS”**

A lição que convida ao extermínio da sinuosa consoante é um dos muitos momentos cafajestes dessa abjeta louvação da “norma popular da língua portuguesa”. Não é preciso aplicar a norma culta a concordâncias, aprendem os estudantes, porque “o fato de haver a palavra os (plural) já indica que se trata de mais de um livro”. Assim, continuam os exemplos, merece nota 10 quem achar que “nós pega o peixe”. E só podem espantar-se com um medonho “Os menino pega o peixe” os elitistas incorrigíveis. (Augusto Nunes)

Nesse trecho de um texto publicado por Augusto Nunes<sup>9</sup> a respeito do livro didático *Por uma vida melhor*, o colunista da revista “Veja” demonstra o seu repúdio

---

<sup>9</sup> Augusto Nunes é um dos colunistas que escrevem no site da revista Veja e o artigo do qual o trecho faz parte intitula-se “Os livro mais interessante estão emprestado” e foi publicado no [link](#) “Direto ao

à obra por meio da apresentação de alguns de seus fragmentos que, segundo ele, constituem um “convite” ao “extermínio” da concordância de plural, configurando um dos “muitos momentos cafajestes” da infame “louvação” da norma popular da língua portuguesa.

Exemplar de muitas das vozes que se ergueram contra a obra em questão desde maio deste ano, a de Augusto Nunes representa uma das versões descontextualizadas sobre o caso, que foram lançadas e disseminadas muito rapidamente por diversos veículos da imprensa encarregados de apresentar opiniões negativas sobre o livro. Para Possenti (Dossiê *Por uma vida melhor*<sup>10</sup>, p.13),

Houve casos em que nem entrevistado nem entrevistador conheciam o teor da página, mas apenas uma nota que estava circulando (meninos, eu ouvi). Nem por isso se abstiveram de “analisar”. Só um exemplo, um conselho e uma advertência foram considerados. E dos retalhos se fez uma leitura enviesada.

Essa leitura enviesada para a qual alerta o linguista, demonstra que muitos daqueles que se manifestaram em atitude de repúdio ao livro didático *Por uma vida melhor* teriam lido ou ouvido diferentes versões de uma “única história” sobre ele, baseados em trechos descontextualizados e distorcidos que ecoavam nessas versões. Não obstante o fato de os “porta-vozes” da polêmica não serem mais crianças, eles se influenciaram e/ou foram responsáveis por influenciar leitores e telespectadores por essa que se tornou, para muitos, a única história sobre o livro em questão.

Em consonância com os estudos do letramento que orientam este trabalho, a controvérsia estaria relacionada a uma representação de língua e de escrita (e de seu ensino) que há muito tempo também tem se apresentado como única. A história única sobre a língua (legítima, culta, padrão, escolar), a meu ver, implica uma única história também sobre os seus usos, materializados em práticas de letramento essencialmente ditadas por competências e capacidades individuais e tratadas de modo “independente do contexto social” (STREET, 1993 *apud* ROJO, 2009, p. 99)

Em caminho semelhante, Bagno (Dossiê *Por uma vida melhor*, p. 12) lembra que “o mais chocante nesse caso é a facilidade leviana com que muitas pessoas têm abordado a questão. Só de terem ouvido falar do caso, elas se acham suficientemente municiadas para fazer comentários”. Retomando o nosso diálogo (no sentido Bakhtiniano do termo) com a escritora Chimamanda, talvez uma das formas de

---

ponto” no dia 13/05/2011, às 18:16. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/direto-ao-ponto/os-livro-mais-interessante-estao-emprestado/>, acesso em 25 jul 2011.

10 O Dossiê completo, publicado pela “Ação Educativa”, está disponível em versão em eletrônica em [http://www.cchla.ufpb.br/proling/images/stories/Dossi\\_da\\_polmica\\_-\\_livro\\_Por\\_uma\\_vida\\_melhor.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/proling/images/stories/Dossi_da_polmica_-_livro_Por_uma_vida_melhor.pdf), acesso em 25 jul 2011.

conhecer “outras histórias” sobre o livro didático poderia ser partir do capítulo 1, que é objeto da questão, em sua íntegra, ao invés de tecer considerações baseadas em leitura tão restrita.

Nesse capítulo, cuja autoria remete à professora Heloísa Ramos, são apresentadas questões importantes sobre a linguagem, ancoradas em uma postura franca que, a meu ver, possibilita uma aproximação do público a que se destina o material com a sua própria língua. Desse modo, já no início do capítulo, há uma preocupação da autora em mostrar que às vezes “surgem dúvidas sobre a grafia das palavras”, pois “escrever é diferente de falar” e, “às vezes, somos dominados por uma insegurança que nos impede até mesmo de saber ao certo qual é a nossa dúvida”. Assim, a autora prepara com cautela o terreno para iniciar um percurso de exercitação de “algumas características da linguagem escrita”, com o objetivo de “estudar uma variante da língua portuguesa: a norma culta”. (Livro didático *Por uma vida melhor*, p.11).

O fato de apresentar características da norma culta da língua portuguesa, objetivo claramente apresentado já nas primeiras páginas do capítulo, não exime a autora de sua responsabilidade de situar e valorizar as possíveis variações de fala que são comumente encontradas em situações de uso da língua, cujas características possivelmente não são idênticas às valorizadas, da dita norma “cultu” escrita. Talvez por esse motivo, em várias passagens do item sobre a concordância de palavras são apresentadas, junto com a regra adequada à variedade “padrão”<sup>11</sup>, outras possibilidades de concordância que não obedecem exatamente a essas regras de uso da linguagem.

O cuidado da autora em mostrar que existe mais de uma forma de utilizar a língua portuguesa do Brasil, apesar de apenas uma delas ser a normalmente considerada como correta (e adequada para situações formais de uso da língua, como destaca a própria autora), aponta para uma possibilidade de relação entre algumas concepções subjacentes ao livro e os novos estudos do letramento. Isso porque, a partir dessa perspectiva de análises sobre leitura e escrita, admitiu-se a existência de diversos tipos de letramento, de igual importância e, desse modo, torna-se ideal considerar as práticas situadas de linguagem, que estão associadas a diferentes domínios da vida e configuram a existência de letramentos, e não de letramento.

---

11: Uso os termos “padrão” e “cultu” entre aspas a fim de não ignorar a carga ideológica que tais termos carregam. Além disso, espero não estar contribuindo para a manutenção da falsa dicotomia entre “cultu” e “não cultu”, ou entre “padrão” e “não padrão”.

Segundo posicionamento da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) sobre a polêmica, apresentada no Dossiê *Por uma vida melhor*,

ao situar e inscrever as frases incorretas responsáveis por tanto desconforto no contexto concreto em que foram enunciadas, fica clara a intenção da autora de mostrar que precisamos adequar a linguagem ao contexto e optar pela variante mais adequada à situação de comunicação, *preceito básico para participação nas diversas práticas letradas em que nos engajamos no mundo social*. (Dossiê *Por uma vida melhor*, p. 05. Destaque meu)

Ao possibilitar a participação nas “diversas práticas letradas” nas quais pode vir a se engajar socialmente, considerando as variações linguísticas que nelas se imbricam, acredito que esse tipo de trabalho favoreça, para o aluno, o reconhecimento de suas práticas de linguagem como parte da história de sua língua, permitindo-os ter mais de uma história sobre ela.

Acredito, ainda, que a possibilidade de vislumbrar a língua como algo com o que eles possam se identificar pode auxiliar em seu relacionamento com a linguagem. Isso porque, a partir do momento em que as práticas de uso da língua do estudante são reconhecidas como parte de uma heterogeneidade cultural real, ele se compreende como parte dessa cultura e, estabelecido um relacionamento mais claro e franco com a sua língua, torna-se apto a escolher a variação mais adequada a cada uma de suas práticas situadas de uso da linguagem.

Nesse sentido, Bagno (Dossiê *Por uma vida melhor*, p.12) defende que

Muitos bons resultados têm sido obtidos na educação de jovens e adultos quando, como preparação do terreno para ensinar a eles as normas prestigiadas de falar e de escrever, lhes mostramos que seu próprio modo de falar não é absurdo nem ilógico, mas tem uma gramática própria, segue regras tão racionais quanto as que vêm codificadas pela tradição normativa.

No entanto, para o professor de Língua Portuguesa Sérgio Nogueira<sup>12</sup> em entrevista concedida à emissora “Rede Globo” por ocasião da polêmica, apresentar aos alunos, na escola, as variações não valorizadas de sua língua pode interferir no aprendizado da língua culta e, mais do que isso, indica que o “nosso aluno é incapaz de aprender a fazer plural, a conjugar verbo no plural”, subestimando a sua capacidade. Em direção oposta, creio que esse contato do aluno, na escola, com as

---

12 Sérgio Nogueira é professor de Língua Portuguesa e responsável pelo blog “Dicas de Português”, encontrado no site da globo.com. A entrevista a que nos referimos está disponível em: <http://acertodecontas.blog.br/economia/por-uma-vida-melhor-falando-portugus-errado/>, acesso em 25 jul 2011.

várias histórias sobre a sua língua, pode favorecer o aprendizado da própria língua valorizada, à medida que o torna capaz de ser “poliglota” (Dossiê *Por uma vida melhor*, p. 05) em sua própria língua e de adquirir autonomia em sua prática de leitura, escrita e oralidade.

Subestimar o aluno, ao contrário, seria julgá-lo incapaz de compreender a existência dessas diversas possibilidades de uso da língua como parte de sua cultura e de selecionar, entre elas, a que mais lhe convier em uma determinada situação de engajamento em práticas letradas. Nesse caminho, segundo Rojo (2009, p. 102), as abordagens mais atuais sobre os estudos do letramento, especialmente as que estão ligadas aos novos estudos do letramento, “têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”.

Por outro lado, após tantos anos de convivência com uma só história sobre a língua, sobre a escola, sobre os livros, parece inconcebível aceitar que um livro didático, símbolo de letramento institucionalizado e parte da organização formal que é a escola, apresente aos alunos ideias relativizadas sobre o que é “certo” e o que é “errado” em termos de linguagem e tome as variações linguísticas como parte de sua história. Tidos como “água e óleo”, a mistura de letramento escolar com língua popular só poderia, de fato, ter gerado muita polêmica. Para Rojo (2009, p. 102),

os letramentos dominantes prevêm agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder na sua instituição de origem.

Em contrapartida, continua a autora, os letramentos conhecidos como “vernaculares” não seriam “regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais” e estariam ligados à “vida cotidiana”, às “culturas locais”. Dessa forma, eles costumam ser “desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial”. Consideradas essas questões a partir da polêmica aqui focalizada, identifico, na união entre dois elementos aparentemente opostos, um embate entre duas forças interligadas: o letramento acadêmico, símbolo da cultura valorizada e dos letramentos dominantes (poder), e o letramento oral local, representante das culturas locais normalmente desvalorizadas (falta de poder).

Para as investigações que se encontram sob a rubrica dos novos estudos do letramento, as práticas de uso da língua costumam ser modeladas por instituições

sociais e por relações de poder específicas. Dessa forma, é possível reconhecer que alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros. No centro dessas questões emerge, portanto, a articulação da polêmica com as relações de poder que por meio dela se apresentam. Para Chimamanda, “é impossível falar sobre única história sem falar sobre poder”:

Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa.

#### 4. FECHANDO ALGUMAS QUESTÕES E ABRINDO OUTRAS

Neste trabalho, busquei sustentar uma leitura a respeito da polêmica em torno do livro didático *Por uma vida melhor* sob a ótica dos estudos do letramento, defendendo que a postura assumida pelo livro em relação às variações linguísticas demonstra um seu engajamento com práticas situadas de linguagem e, desse modo, estaria subjacente à questão uma possibilidade de relacionamento com os novos estudos do letramento.

Não obstante os muitos leques de análises que poderiam se abrir aos estudiosos da linguagem a partir das discussões desenvolvidas em torno da obra, procurei desenvolver uma leitura na qual questões de variação linguística, de representação de língua, de relacionamento entre escrita e oralidade pudessem ser compreendidas como arestas de um debate imerso em questões de letramentos e de relações sociais de poder.

Nesse caminho, foi possível perceber a proliferação de uma história sobre a obra didática que não considera e interdita a responsabilidade e a possibilidade da escola no estabelecimento do “diálogo multicultural”, capaz de considerar não apenas a “cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p.12).

Assim, por meio dos veículos de imprensa, sustentaram-se diversas versões de uma história única sobre o livro destinado ao EJA. Mais importante que isso, no entanto, é perceber quantas outras histórias únicas foram salientadas por meio

dessa: a história única sobre o que é língua, sobre o ensino de língua, sobre o que são leitura e escrita, uma história única sobre o que é (ou deveria ser?) a escola, sobre o que fazem os estudiosos da linguagem e até uma única história sobre o que os professores são! (preguiçosos?!<sup>13</sup>).

Na continuidade da história de Chimamanda que introduz este trabalho, a escritora atesta que, a partir do momento em que ela entrou em contato com a literatura africana sua história sobre os livros mudou e isso a teria salvado de ter uma história única sobre o que os livros são. No caso da polêmica que orientou as discussões sobre letramentos neste ensaio, espero que a minha leitura possa contribuir, de alguma forma, para que outras histórias sobre o caso sejam levadas em conta, pois, como finaliza a escritora nigeriana, “quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.) (2000) *Situated literacies*. London: Routledge.
- GEE, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- JUNG, N. M. (2003) *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS. Porto Alegre.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) (1995) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. (2004) *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Pontes.
- ROJO, R. H. R. (no prelo) Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (orgs.) *Lingua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos*. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC.
- ROJO, R. H. R. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

---

13 Para Clóvis Rossi, em texto publicado na Folha de São Paulo no dia 15/05/2011, o livro remete à “preguiça do educador em corrigir erros. Afinal, é muito mais difícil ensinar o certo do que aceitar o errado com o qual o aluno chega à escola”. E ele vai além: “Em tese, os professores são pagos para ensinar o certo. Mas, se aceitam o errado, como agora avalia o MEC, o baixo salário está justificado”.

SOARES, M. (2003) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.  
STREET, B. V. (1984) *Literacy in theory and Practice*. Cambridge, University Press.

Recebido: 01/08/2011

Aceito: 20/03/2012