



Letramento: o alcance político de uma questão

Anderson de Carvalho Pereira

Departamento de Educação, Ciências Humanas e Linguagem, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Rodovia BR-415, Km 3, s/n., 45700-000, Itapetinga, Bahia, Brasil. E-mail: apereira.uesb@gmail.com

RESUMO. Recentemente tem se consolidado uma rede de sentidos sobre letramento, em queo sentido dominante sobre o termo remete ao modelo autônomo de escrita, de herança individualista e cognitivista. Por meio de uma discussão teórica com base em uma perspectiva discursiva, que resgata aspectos sócio-históricos cruciais no tratamento da questão, o artigo mostra que essa consolidação converge para uma posição política. Por isso trata-se de trilhar um caminho em detrimento do outro, o que é analisado aqui ao se problematizar modos de esse sentido dominante prevalecer em materialidades discursivas, como livros didáticos e materiais disponibilizados por programas governamentais, como o Proletramento. Os resultados apontam para um ‘mal-entendido’ acerca de letramento que caracteriza um modo de se inscrever um embate discursivo de valor político.

Palavras-chave: letramento, alfabetização, discurso, políticas públicas em educação.

Literacy: the political scope of an issue

ABSTRACT. Recently, a group of meanings about literacy has been consolidated. They refer to a dominant conception of an autonomous model of writing, connected to an individualist and cognitive background. Through a theoretical discussion based on the discursive perspective, which rescues the essential social and historical aspects of the issue, this article points that this consolidation aims at a political position. Therefore, this is about choosing a certain path and rejecting another. We question the ways this dominant meaning prevails in material discourses, such as schoolbooks produced by government programs, like Proletramento. Results report a ‘misunderstanding’ about literacy, which marks a way of signing in a discursive match of political value.

Keywords: literacy, reading and writing, discourse, public educational policies.

Alfabetismo: el alcance político de una cuestión

RESUMEN. Recientemente se ha consolidado una red de sentidos sobre alfabetismo, en que el sentido dominante sobre el término remete al modelo autónomo de escritura, de herencia individualista y cognitivista. Por medio de una discusión teórica con base en una perspectiva discursiva, que rescata aspectos socio-históricos cruciales en el tratamiento de la cuestión, el artículo muestra que esta consolidación converge para una posición política. Por eso se trata de seguir un camino en detrimento del otro, lo que es analizado aquí al problematizarse modos de este sentido dominante prevalecer en materialidades discursivas, como libros didáticos y materiales ofrecidos por programas gubernamentales, como el Proletramento. Los resultados señalan a un ‘malentendido’ acerca de alfabetismo que caracteriza un modo de inscribirse en un embate discursivo de valor político.

Palabras clave: alfabetismo, discurso, políticas públicas en educación.

Introdução

Os atuais debates sobre letramento provocam questões: Afinal, o que é (seria) letramento? Qual o estatuto desse campo de estudos nos debates sobre alfabetização, oralidade e escrita na realidade brasileira? De que modo a provocação desse tema organiza um jogo político, baseado em um resgate de meandros da relação entre linguagem e interpretação? O que significa a tomada de posição entre um paradigma de tratamento da

questão, mais alinhada aos aspectos normativos e à concepção cognitivista da escrita individual e seu oposto, que toma por base aspectos sócio-históricos? De que modo este primeiro aparece de forma disfarçada?

Sem a pretensão de responder de forma definitiva a todas essas questões, este texto segue um debate que resgata aspectos já contemplados em publicações sobre o tema (Tfouni, 2010; Pereira, 2011; Tfouni, Monte-Serrat & Martha, 2013).

De certo, há alguns (des)caminhos no modo de se tratar essa questão no cenário atual. Deixando de lado a dimensão da cultura escrita, de seus aspectos sócio-históricos e discursivos, muito da disseminação do uso do termo 'letramento' provoca incômodo nos estudiosos que se atêm a essa dimensão e a esses aspectos porque vemos retornar o parâmetro do modelo autônomo de letramento (Street, 1989, 2014), modelo este que acreditamos estar na base de um processo mais amplo de reificação da escrita (Pereira, 2011; Street, 2014).

Esse retorno se encaixa em um posicionamento que opera uma espécie de fechamento das questões trazidas pelos estudos sobre letramento, como se a questão estivesse resolvida. Nesse parâmetro, as perspectivas cognitivistas e individualistas de escrita tentam descaracterizar todo o preenchimento de uma tomada de posição que vem se solidificando no Brasil, a partir da consolidação de uma posição científica e política, cujo marco na realidade brasileira remete aos anos 1980 e ao preenchimento de uma lacuna semântico-discursiva sobre as questões acerca da relação entre oralidade e escrita, analfabetismo e alfabetização, enfim, em um âmbito mais amplo, sobre a sociedade letrada.

A hipótese principal desta pesquisa leva a crer que tal retorno (disseminado em materiais didáticos, por exemplo, e em outras materialidades discursivas, como a legislação e programas governamentais sobre o tema) reforça aspectos do processo de reificação da escrita. Dessa maneira, este artigo demonstra de que modo ocorre tal retorno e de que maneira, ao tentar calá-los, essas materialidades deixam de lado aspectos mais amplos.

Um rastro de memória: a preocupação com a escrita e o letramento como questão lacunar

Ao lado de toda a amplidão milenar da escrita em sua relação com o totemismo, com os mitos e com os rastros e os traços, é pela universalidade moderna da escrita alfabética que começam a se delinear suas concepções.

Desse modo, temos um deslocamento do provérbio latino, voltado à crença no bem viver por meio da escrita (*Verba volant, scripta manent*; a saber: as palavras voam, os textos permanecem); deste provérbio partimos para mostrar sucintamente o caminho do predomínio da escrita fonética (alfabética e silábica) diante do ideograma, predomínio que se impôs como paradigmático (Kristeva, 1969; Street, 1989; Higounet, 2011).

Remontando brevemente ao paradigma do saber clássico no Ocidente, é possível afirmar que

Talvez a primeira reflexão crítica relativa à escrita na tradição ocidental seja a que encontramos no Fedro de Platão, onde Sócrates põe Fedro em guarda sobre os perigos que o logos escrito comportaria. Sócrates fala do deus egípcio Theuth, descobridor da aritmética, da geometria, da astronomia, do jogo dos dados e das letras (Gnerre, 2012, p. 47).

De qualquer modo, como aponta Kristeva (1969), a escrita sempre desafiou o tempo porque nele se distancia para marcar uma relação, enquanto se diferencia do próprio espaço da relação enquanto marca (Kristeva, 1969). Nas palavras da autora:

[...] de outro ponto de vista, baseando-se numa crítica filosófica do próprio conceito de signo que liga a voz e o pensamento de tal modo que chega a apagar o significante em proveito do significado, outros autores observaram que a escrita, essa, enquanto marca ou traço (aquilo a que se chama, segundo uma terminologia recente, um grama), desvenda no interior da língua uma 'cena' que o signo e seu significado não podem ver: uma cena que, em vez de instaurar uma 'semelhança' como o faz o signo, é pelo contrário o próprio mecanismo da diferença (Kristeva, 1969, p. 27, grifo do autor).

Ambas as citações mostram a circularidade de um confronto de paradigmas, da escrita logocêntrica e de seu papel de marca da diferença. Embora recentemente estejamos mais acostumados a encarar, de forma logocêntrica, o uso mais tecnicista e pragmático da escrita pela roupagem de seu aspecto de ferramenta, mascarando, assim, o caráter enigmático de que é parte na linguagem já que se trata de uma questão milenar e mítica, esse valor de jogo com a presença e ausência permanece.

Sua relação milenar com o totemismo, bem como com seu gesto político de ocultar modos de se relacionar com o Outro, que é marcante na interpretação, sustenta o que Kristeva denomina de 'acto de diferenciação'. Acerca da escrita, então, não há uma ideia em si, pré-concebida. Isso porque

A escrita dura, transmite-se, actua na ausência dos sujeitos falantes [...] Designa assim um tipo de funcionamento em que o sujeito, diferenciando-se daquilo que o rodeia, na medida em que o marca, não sai da escrita, não fabrica uma dimensão ideal, mas pratica-a na matéria e no próprio espaço dessa realidade de que faz parte, embora diferenciando-se dela visto que a marca (Kristeva, 1969, p. 35).

O que está em questão no predomínio da tradição galileano cartesiana, que em parte conduziu essa prevalência recente do logocentrismo da escrita, é que o jogo com o signo e não com o traço passa a ser esse marcador de ausência ao sustentar um paradigma do sujeito do conhecimento, da tradição

racionalista; é este que despreza o caráter volátil, fugaz, efêmero do gesto interpretativo da pista, da marca, da rasura e incomoda porque lida com o imprevisto, com o imponderável que rompe com a tradição racionalista, fechada à lógica dedutiva. Neste caso, temos as hipóteses como prescrições a serem alcançadas, o gesto ágil como lapso desprezível, o pensamento como eixo; no segundo caso, temos a relevância de marcas que se desdobram entre a opacidade e a revelação incerta de pistas, marcas, traços da diferença.

No primeiro expressamos a herança e o legado refletido na concepção autônoma de letramento e escrita (voltaremos a esta divisão); no segundo, os estudos do modelo ideológico, os estudos sobre segmentações não convencionais na escrita infantil (Abaurre, Fiad & Mayrinksabinson, 2000; Chacon, 2006) e outros estudos sobre letramento, tais como os de Tfouni (2010), Pereira (2011) e Belintane (2013).

Por conta dessa questão, já mobilizada por Tfouni (2010), acerca do confronto de paradigmas é que a produção linguageira de adultos analfabetos não se encaixa no modelo da generalidade. O paradigma silogístico aristotélico, reconfigurado para voltar-se ao estudo da coisa na ciência moderna, fortaleceu um modo de distribuição do poderio simbólico dos discursos altamente letrados (científico, pedagógico e escolar) que alimenta a ilusão de que estes funcionam de maneira objetiva, descentrada e sem subjetividade.

Diante desse predomínio, qual lugar restaria para o legado resultante dos modos de se decifrar ilustrativos de passagens emblemáticas da humanidade como a de Heródoto acerca do rei Dario? Tal como relata Kristeva (1969, p. 36), essa passagem aparece na narrativa épica de Heródoto quando dá conta de que, quando o rei Dario “[...] invadiu o país dos citas, estes lhe enviaram um presente composto por um pássaro, um rato, uma rã e cinco flechas”. Essa mensagem devia ser lida do seguinte modo: “[...] A não ser que te transformes em pássaro para voares no ar, em rato para penetrares sob a terra ou em rã para te refugiarestes nos pântanos, não conseguirás escapar às nossas flechas”. Ou mesmo das grutas de Lascaux, na França, ou as da Serra da Capivara, no Estado do Piauí, e as do Parque Nacional ‘Cavernas do Peruaçu’, no norte de Minas Gerais, caberia perguntar: Quais símbolos sugerem a troca entre o relato oral e uma narrativa?

É de notarmos que, à margem da questão mítica em torno da problemática, temos a persistência nos suportes materiais atuais de jogos incessantes de decifração de pistas e de justaposição de ícones, imagens e símbolos em que essa reviravolta com as

pistas descentra o sujeito intérprete. É o caso das várias faces de uma tela de computador, voláteis e diagramadas pela rolagem concomitante às dispersões horizontal e vertical. Distantes do reducionismo ao suporte gráfico, interessam os sistemas de escrita, que jogam com o poder ininterruptamente. Acerca disso vejamos as palavras de Gnerre (2012, p. 64, grifo do autor):

No século XIX, a confrontação direta entre Europa e China, e a fácil supremacia europeia, convenceram muitos autores que uma causa principal da ‘inferioridade’ chinesa poderia ser procurada no sistema de escrita. Além disso, no começo do século XIX um novo elemento importante contribuiu para a consciência dos europeus sobre a relevância dos sistemas de escrita numa perspectiva histórica: a decifração dos hieróglifos egípcios por Champollion. A conquista do Egito por Alexandre podia então ser comparada ao controle econômico e político sobre o imenso império chinês pelos europeus: uma potência nova, com um sistema de escrita alfabético, era capaz de dominar um império antigo que não possuía escrita alfabética.

Ao mostrar o aprofundamento do paradigma dominante da coisa nesse momento decisivo do jogo político da colonização, Gnerre (2012) está dialogando com o valor da assunção da lógica, atrelada à escrita, que, conforme Goody (2012, p. 57), indica que “A lógica e a álgebra simbólicas, e menos ainda o cálculo, são inconcebíveis sem a existência anterior da escrita. [...] O discurso filosófico é uma formalização exatamente do tipo daquela que esperaríamos com a capacidade de ler e escrever”.

A legitimação da escrita alfabética e normativa deve muito ao ‘progresso’ da ciência, como mostraremos, e sua legitimação se deve em parte ao ‘conhecimento’ científico de sua ‘origem’. Gnerre (2012, p. 14) defende essa tese e toma a via da crítica ao cientificismo no estudo da escrita, por meio da crítica à forma falaciosa pela qual a ciência faz acreditar em um mito de origem da escrita, baseado na hipervalorização da gramática normativa. Vejamos:

A legitimação é um processo que tem como componente essencial a criação de mitos de origem. Assim, quando a gramática das línguas românicas foi instituída como um dos instrumentos de legitimação do poder de uma variedade linguística sobre as outras, desenvolveu-se toda uma perspectiva ideológica visando a justificá-la. Desde o começo do século XVI, começou uma corrida dos letrados e humanistas para conseguir demonstrar genealogias míticas para as línguas das casas reinantes às quais serviam (Gnerre, 2009, p. 14-15).

A decifração emblemática de Champollion, que nos remete de volta ao segundo paradigma, antagônico ao primeiro, cunhado pelo modelo autônomo, leva-nos à questão central deste texto: discutir o predomínio deste em um contexto em que o uso do termo letramento passa, assim, a ser descaracterizado, provocando ‘mal-entendidos’, que, na realidade, são modos de enaltecer uma concepção diante da outra, reforçar o modelo logocêntrico e alfabético e, como um de suas decorrências, a concepção individualista do modelo autônomo de escrita. Defendemos que essa questão, aparentemente já saturada e desgastada, revela aqui os descaminhos que temos notado na disseminação dos estudos sobre letramento Brasil afora. Adiante demonstraremos isso, principalmente pela análise de materialidades que circulam no cotidiano.

É diante desse eixo norteador do debate que Tfouni (1994, p. 55) defende que “[...] o letramento apresenta-se como fenômeno sócio-histórico e implica mudanças nas atividades sociais quando um código (escrita) tem uso generalizado”. Não se trata de analisar o aparecimento da escrita, enquanto código material em si, mas as “[...] condições de produção (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem [...]”, o que ajuda a explicar a evidência ideológica da posição de tutela e *déficit* em que é colocado o sujeito nãoalfabetizado. Cabe aqui perguntar: Quais os efeitos de sentido do uso do termo letramento? Quais as decorrências de uma tomada de posição em detrimento de outra frente a essa questão?

Esse lugar é cercado por um hermetismo, quase aura sagrada, curiosamente não por qualquer narrativa mítica e religiosa, mas pelo discurso científico. Pela via do suposto avanço e aprimoramento de sua disseminação, esse lugar oculta a prevalência ainda hoje de duas concepções de escrita, descritas por Tfouni (2010), a saber, a de habilidades individuais e a de representante de objetos simbólicos de natureza distinta.

Em face de ambas as concepções, devemos perguntar: Por que predomina a crença nos domínios da escrita individual como apanágio de algumas práticas sociais? Qual a inserção dessa questão e qual seu alcance político em termos da disseminação mais recente de materiais que veiculam um suposto trabalho com letramento?

Tfouni (2010) explica que, na perspectiva individualista, inserem-se majoritariamente a alfabetização escolar, o suposto atendimento de necessidades de caráter social e a crença no mito de origem no sujeito (a que acrescentamos a crença no mito de origem da escrita, propagado pelo discurso

científico), crença esta que vai ao encontro, a nosso ver, do retorno da grande divisa e do modelo autônomo em um movimento de tratamento da questão em que materialidades discursivas veiculam a ilusão de que se fala do que se pensa, ilusão máxima da ciência régia e que se dissemina no cotidiano por um processo de reificação. É disso que tratamos a seguir.

Escrita e reificação: um processo de natureza complexa

Em Pereira (2011) perguntamos: Qual a natureza da abordagem da escrita como ‘objeto’ de estudo por conta da razão técnica dominante na ciência moderna? No Brasil, os primórdios da questão residem em que muitos textos tratam dos aspectos sócio-históricos da escrita e da tecnologia da alfabetização, submetidos ao uso monolítico de um termo polissêmico, *literacy*. Em suma, esse problema semântico-discursivo levou a indagar sobre o modo pelo qual a complexidade do âmbito sócio-histórico da constituição do sujeito como de intérprete da linguagem é deixado de lado (Tfouni, 2010; Pereira, 2011).

Gnerre (2009, p. 37) enriquece essa discussão sobre a ‘lacuna’ existente em relação à tradição latina. Diz o autor:

[...] entre as principais línguas europeias, somente o inglês dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Em outras línguas dispomos de palavras como *écriture*, *schrift*, escrita, *scrittura*, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade.

Desde então, a partir da década de 1980, há a marcação do termo ‘letramento’ no Brasil por estudos que começaram a apontar que o uso escolarizado e a determinação do código escrito provocam na sociedade letrada em geral decorrências de um processo mais amplo e complexo, o letramento, o que é marcado pela contribuição basilar de Tfouni (1992, 1994, 2010) e repercute em uma ambiência acadêmica que se preocupa em marcar posição diante do escorregadio uso desse termo; é um movimento que, mesmo sendo caro à realidade brasileira, dada a sua complexidade, tem debandado para o lado de mais uma espécie de ‘avanço’ na educação, mas que camufla o retrocesso na maneira pela qual parte desse jogo político é conduzida pelos discursos dominantes.

Um breve resgate histórico da subdivisão triádica de modelos tecnicistas em torno da escrita dá conta de contornar esse lugar escorregadio: a grande divisa, o modelo autônomo e o ideológico.

Street (1989) é pontual quando explica que o uso generalizado da escrita transformou os modos de separação entre usos orais e ‘letrados’ da língua, operados por uma grande divisão. Dentre estes, concepções mais etnocêntricas alimentaram uma crença nessa prática supostamente neutra e distante da realidade sociopolítica. Assim sendo, a cisão operada pela grande divisão confirma que a escrita deteria um grau de superioridade dada a complexidade do progresso tecnológico e a funcionalidade da realidade operando na mobilidade social.

O modelo autônomo, por sua vez, privilegia aspectos etnocêntricos da técnica, em que se insere a mística poderosa dos livros e em que podem ser inclusos os manuais didáticos e os programas de avaliação governamental. Na contrapartida está o modelo ideológico de letramento, que teoriza a escrita como instrumento político e também como produto cultural, atravessado por processos sócio-históricos, a partir de pesquisas que fazem uso das diversas práticas da linguagem na escolarização ou fora dela (Street, 2014).

Em Pereira (2011), as contribuições desse autor servem para elucidar que, mesmo com o efeito ideológico de univocidade e de dominância, nas condições de produção do discurso científico acerca da caracterização do que é a escrita (o uso do termo *literacy* faz eco no discurso dominante sobre um tipo de concepção tecnológica da escrita), há um desdobramento desses enunciados contraditórios sobre a escrita, nessas mesmas condições de produção. Desdobramento que inscreve diversas posições do sujeito, como é o caso das teorias do modelo ideológico de letramento. Desse modo, pretendemos aprofundar aqui parte dessa opaca rede de embates discursivos, uma vez que é possível marcar o uso do termo letramento, crivado pela tradição autônoma de escrita. Há uma rede de dizeres que se cruzam: é possível encontrar ‘letramento’ para caracterizar práticas autônomas e concepções mais alinhadas ao modelo ideológico e que não se sedimentam pelo uso específico do termo. Diante dessa ‘linha cruzada’, cabe perguntar: Qual a implicação desse crivo e desse ‘mal-entendido’?

O processo de reificação faz da escrita, a princípio, uma ‘coisa’, um ‘objeto’ visível e de uso comum, e, ainda, tal como veremos, interfere nos atos do sujeito, interdita-lhe os usos da escrita como prática social e discursiva e admitindo a postura do sujeito em sua relação indireta de intérprete da linguagem. A partir de Pêcheux (1997), podemos entender que isso ocorre porque, na

‘ciência régia’, o cientista tem a ilusão de que pode falar diretamente o que pensa.

Ocorre que esse ‘objeto’ pode deixar de ser entendido somente como uma coisa visível e ílesa em relação aos seus usos, para a consideração de que se trata de um processo que mantém uma relação própria com o interdiscurso de um uso específico da escrita (discurso científico) e sobre um objeto (escrita). Temos, portanto, um efeito de dobra discursiva: falar de algo de uma maneira sobre esse ‘mesmo’ algo, dentro da tradição do empirismo lógico (Pêcheux, 1993), que preconiza que se pode falar com clareza sobre o que se pensa.

Mesmo sem se dar conta, o sujeito, em diversas posições discursivas, filiadas a essa concepção dominante, é interpelado pela reificação da escrita, uma vez que definições e/ou usos localizados nessa zona de sentido da/sobre a escrita alimentam uma transparência do sentido sobre o que são (seria) a escrita e o fenômeno mais amplo decorrente da organização da sociedade pelo código escrito, o letramento. Essa postura está baseada em evidências de um tipo de relação entre pensamento e linguagem, cujo eixo vem da ciência régia.

Uma dessas decorrências é o processo de reificação da escrita, que traz uma questão crucial para os estudos sobre letramento. Isso porque há um mecanismo ideológico de controle da interpretação, imposto pela escrita em função do sentido implícito de sua definição e uso, que se sustenta na ilusão de transparência da linguagem ao tomá-la como objeto de estudo e uso isolado da constituição do sujeito como intérprete. Fala-se sobre escrita, letramento, alfabetização como se o outro (interlocutor) já soubesse com clareza do que se trata; essa crença prévia no patamar da obviedade esconde um jogo político e encaminha o trabalho com letramento para uma postura reificada.

Esse processo de reificação decorre do fato de que um uso da escrita, o do discurso científico, fortalece um discurso dominante ao definir a escrita (efeito de dobra discursiva), seja porque separa oral e escrita, seja porque estabelece um desnível entre ambas, hipertrofiando a escrita e desvalorizando o oral e o discurso da oralidade, seja, por fim, porque separa pensamento e linguagem, fazendo crer que a escrita aprimoraria essa relação, pois enfatiza a questão como se esta fosse da ordem do sujeito psicológico. Voltaremos a isso.

Mas como isso pode ter implicação na prática cotidiana com texto oral e escrito? O discurso escolarizado torna mais visível esse mecanismo discursivo da escrita, sustentado em um ideal de completude e correspondência, porque também faz uso do recalçamento da oralidade, numa manobra

para controlar a interpretação. Essa aliança discursiva converge para a tentativa de apagamento da incompletude constitutiva do processo de significação e de seus efeitos sócio-históricos, como se a escrita pudesse ter apenas o começo, o meio e o fim dos moldes da gramática imposta pela escolarização (Tfouni, 1992, 2010). Ou seja, substitui-se esse processo de significação por um processo de reificação.

Portanto, o processo de reificação (materializado em gramáticas, dicionários, modos de se utilizar livros didáticos) tenta apagar o processo histórico de constituição da escrita em entremeio com a oralidade. Por fim, acreditar que a escrita é da ordem do objeto (uma coisa, no paradigma logocêntrico, de tradição galileana cartesiana, como explanado acima) impede seu uso interpretativo, pelo qual lidamos com sua historicidade.

Um dos caminhos a ser percorrido para esse direcionamento será admitir a interpelação indiciária, seja na constituição, seja na análise de qualquer produção de linguagem, que, adentrando ou não a escola, possa mostrar a importância em se considerar a oralidade como constitutiva da escrita (Pereira, 2011).

Esse quase total apagamento do caráter indiciário da escrita, de seu aspecto sócio-histórico, que sustenta esse processo de reificação, resulta em nossa preocupação principal com este artigo, o retorno disfarçado do modelo autônomo de escrita na materialidade analisada, que inclui livros didáticos e fascículos veiculados em programas governamentais. Isso demonstra que esse retorno provoca efeitos sobre as tomadas de posição no trabalho com letramento como já foi demonstrado por Tfouni et al. (2013) e Street (2014). É do que trataremos a seguir, ao mostrar como a materialização desse retornotambém alimenta parte do processo de reificação da escrita.

Revisitando a questão: o retorno do modelo autônomo e das concepções individualistas de escrita

Mesmo com o uso do termo 'letramento' e do termo 'sociedade letrada' no manual do professor de um documento de ação educativa para a educação de jovens e adultos (Brasil, 1997), vemos neste o predomínio de orientações para leitura, a perspectiva individualista do modelo autônomo de escrita em que predomina o sujeito psicológico.

Em primeiro lugar vemos a declaração por parte do manual que se trata de um trabalho com letramento: "Vivendo numa sociedade letrada, mesmo os jovens e adultos que nunca passaram pela escola têm conhecimentos sobre a escrita" (Brasil, 1997, p. 53).

Adiante começa o ponto que queremos focar na análise: "[...] para entrar em contato com os textos, os alunos que não são capazes ainda de ler com autonomia dependerão da ajuda do professor, que deve criar as estratégias para apoiar seus alunos nesse sentido" (Brasil, 1997, p. 53).

Neste trecho, vemos que o adulto nãoalfabetizado é tomado pela tutela, pela dependência de que trata Tfouni (1992) em um paradigma em que a compreensão atrela a língua escrita ao aprimoramento de habilidades individuais e ao campo dos conhecimentos prévios e da aprendizagem significativa na mais notória constatação da herança empirista do sujeito psicológico. A ver:

Quando o professor oferece textos para os alunos lerem, também é importante que realize 'atividades prévias' para que os neo-leitores possam enfrentar a tarefa com êxito, adquirindo fluência e 'estratégias de compreensão cada vez melhores'. O professor pode 'motivar' e apoiar alunos a enfrentarem a leitura de um texto apresentando previamente a temática, discutindo o título [...] essas informações prévias auxiliam muito 'a leitura compreensiva' dos leitores iniciantes. Esses leitores, 'que não tem ainda um domínio automatizado dos elementos e recursos da escrita', têm de concentrar muito de sua 'atenção na decifração; a leitura se torna penosa', entremeadas de soletramentos e sílabas e, muitas vezes, acaba-se 'perdendo o sentido' do que se está lendo (Brasil, 1997, grifo nosso, p. 56).

Essa concepção de aprendizagem da 'leitura compreensiva' por 'estratégias de compreensão' entre leitores que 'não t[ê]m ainda um domínio automatizado dos elementos e recursos da escrita', voltada para um propósito em que 'acaba-se perdendo o sentido', descreve todo o processo em torno da concepção de aprendizagem significativa que se apoia na mobilização de estratégias mentais para a integração de conhecimentos prévios tal como é de praxe no cognitivismo (ver Solé, 1998, por exemplo). Neste, incluem-se hipóteses sobre motivação e sua suposta relação com a aprendizagem significativa, portanto, não é de letramento que se trata.

Não se trata, portanto, de considerar aspectos sócio-históricos e de decifração do Outro, no jogo de presença e ausência da condição de intérprete do sujeito em sua relação com a escrita. Pelo contrário, a decifração, como é atrelada ao sujeito do conhecimento dentro do paradigma da lógica dedutiva racionalista, vê com 'maus olhos' a decifração. No entanto, como apontam Belintane (2008, 2013) e Pereira (2015), a decifração oferece um lugar de singularidade, pois pode resgatar

aspectos da subjetividade e articulá-los com patrimônio cultural local, com a oralidade e com a tradição oral, ao oferecer estratégias mais flexíveis no trabalho de interpretação e de posicionamento pela linguagem.

Nesse mesmo manual, caracteriza-se a relação do sujeito da linguagem com a escrita por meio do predomínio do subjetivismo idealista. Vejamos: “[...] a escrita ‘exige do aprendiz a capacidade de pensar sobre a linguagem’, de tomar consciência de algumas de suas características” (Brasil, 1997, p. 59, grifo nosso).

Numa linha semelhante é o que vemos também, 14 anos depois, em Cavéquia (2011, p. 9), em um anexo intitulado ‘Manual do professor’ do livro didático *A escola é nossa: letramento e alfabetização - 3º ano*: “Desde os primeiros anos de escolarização, a criança deve ter acesso ao texto para poder ler, pois construirá esse novo conhecimento em ‘atos de leitura significativa’” (Cavéquia, 2011, p. 9, grifo nosso).

Como notamos, o subjetivismo idealista, tal como descrito e analisado por Bakhtin (1998), é uma das correntes epistemológicas que dominam a concepção de língua e linguagem nessas citações em destaque. Como descreve este autor, nessa corrente o empirismo, desde Wundt, e a noção de consciência da linguagem partem da crença na criação espontânea, veiculada em um ato de fala individual, em que se tenta elaborar individualmente a abstração (Bakhtin, 1988); assim, esse objeto abstrato e ideal, denominado língua, desconecta-se das condições sócio-históricas de produção, como de fato interessa aos estudos sobre letramento. É o que vemos destacado em ‘capacidade de pensar sobre a linguagem’, que aponta uma dicotomia: o indivíduo tem ou não tem.

Na linha da aprendizagem significativa, persiste o parâmetro utilizado para sustentar o sentido de escrita para o da leitura, em ‘atos de leitura significativa’; além disso, distante do paradigma de letramento que defendemos, a concepção de escrita veiculada também faz retornar a grande divisa: “Deve-se notar, entretanto, que não aprendemos a escrever exatamente da mesma forma que aprendemos a falar, pois a escrita é um sistema de representação mais complexo, mais imediato que a fala” (Brasil, 1997, p. 59).

Vemos, portanto, uma rede de memória, no sentido dado por Pêcheux (1999), de uma legibilidade e um regime de interpretação de evidências, em que nesse material analisado pareceria óbvio o sentido de letramento, camuflado por essa concepção de aprendizagem significativa

que, na realidade, atesta afinidade com o modelo autônomo de escrita.

Notamos também, em um dos fascículos do *Pró-letramento: Programa de Formação de Continuada dos Professores das séries iniciais/ensino fundamental*, uma equivalência entre ‘letramento’ e ‘alfabetização funcional’, como se isso fosse possível, para resgatar o pressuposto pecheutiano da ilusão da sinonímia. Vejamos:

Com o surgimento dos termos ‘letramento e alfabetização’ (ou alfabetismo funcional), muitos pesquisadores preferiram distinguir ‘alfabetização’ e ‘letramento’. Passaram a utilizar alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Correspondentemente passaram a reservar os termos letramento ou em alguns casos alfabetismo funcional, para designar os usos (e as competências) de uso da língua escrita (Brasil, 2008, p. 10, grifo do autor).

Como queremos mostrar, não se aborda, como notamos nessa citação, a complexidade epistemológica desse campo de estudos, o que inclui o valor sociopolítico do discurso da escrita, da oralidade e a alteridade entre ambas. A explicação vista acima reduz a questão à funcionalidade, numa proposta empirista e pragmatista.

Trata-se de um retorno disfarçado da ‘grande divisa’ e do modelo autônomo filiado a um modo de veicular um tipo de cognitivismo, que tenta ignorar os estudos das ciências da linguagem e sua complexidade em definir o que é da ordem da língua e dos saberes sobre a língua, da ordem do discurso e da interpretação, fazendo prevalecer especulações acerca do pensamento e da consciência; naturalizam-se sentidos sobre o ‘funcionamento’, o ‘funcional’ e a ‘competência’, por meio de um efeito de verdade do psicologismo subjacente ao modelo autônomo de escrita. É o que notamos nesse trecho do fascículo do Programa Pró-letramento, em que é explícita, mesmo com a tentativa de ressalvas que ali aparecem, a dominância de um cognitivismo reducionista. Afinal, a psicologia não tem resposta definitiva para a relação entre pensamento e linguagem.

Em suma, além desses pontos de presença de um paradigma dominante, o que está ausente quando se apresenta essa definição? Em se tratando de documentos do MEC e de editoriais privadas que também passam por um crivo oficial, de que modo o que se concebe por letramento, escrita e leitura sustenta esse sentido?

Podemos citar pelo menos duas implicações do predomínio de concepção de escrita (e de

letramento) que retornam na materialidade: uma, na ordem das ações governamentais; outra, no cotidiano escolar tendo por foco a escrita infantil.

Quanto ao primeiro, Street (2014) argumenta que na esteira do modelo autônomo as agências e as campanhas de alfabetização se atêm majoritariamente aos sinais escritos, decodificados e fazem crer que há consenso sobre o aspecto de ganho e ‘evolução’ dos fenômenos de letramento, sem se ater ao legado dessas práticas sócio-históricas para as futuras gerações. Para esse autor, essa submissão em larga escala aos padrões normativos da escrita autônoma separa aspectos dos vários letramentos que, pedagogizados, reificam a língua como se esta fosse uma coisa neutra, desprovida de base sócio-histórica, criando cisões e abismos entre receptores passivos e padrões impostos.

Isto porque

[...] em contraste com essas abordagens mais qualitativas, de prática social, as perspectivas políticas dominantes em nível internacional tendem a enfatizar uma definição mais estreita de letramento, quantitativa, por meio de habilidades educacionais sujeitas à classificação [...] o relatório EFA (*Education for all global monitoring report*, 2013/14) continua a apresentar uma perspectiva de política que ignora as abordagens qualitativas e de prática social mencionadas nos relatórios citados antes e evidentes nas perspectivas teóricas e de pesquisa alternativas (Street, 2014, p. 194).

Esse predomínio da concepção quantitativa e de um padrão, alinhado, a nosso ver, a um processo de reificação da escrita, opera cisões no campo epistemológico, cisões estas disfarçadas sob um termo caro a este debate; o uso do termo letramento disfarça essas dicotomias e promove uma espécie de esgarçamento do itinerário político e discursivo de tal debate de modo a obscurecer em meio a suas várias decorrências a complexidade da sociedade letrada; uma dessas decorrências pode ser a profusão de programas de governos, políticas públicas, voltadas ao letramento e à alfabetização que continuam desenraizadas dos propósitos de valorização da realidade brasileira.

Lorenzatti (2006) problematiza essa uniformização também na realidade da educação de jovens e adultos na Argentina ao denunciar como em documentos educacionais oficiais há a normatização de um sentido de cultura escrita, normatização esta encontrada na busca por um sujeito ideal não político, o que descaracteriza o trabalho com alfabetização como prática social tendo como norte experiências orais e escritas e a participação em eventos comunicativos complexos do cotidiano.

Para Street (2014, p. 201, grifo do autor), essa reflexão obrigatória sobre a natureza do contingenciamento em um programa ou ação governamental, voltada ao letramento e à alfabetização, obriga a perguntar:

[...] que práticas locais já existem independentemente das que são trazidas de fora pela escolarização formal? Quais são as relações de poder entre os participantes, tanto localmente quanto com relação aos que vem ‘de fora’? Quais os recursos trazidos pelas diferentes partes? Para onde vão as pessoas, se elas assumirem um tipo de letramento em vez de outro?.

É disso que procuramos tratar ao demonstrar os ‘equivocos’ e ‘mal-entendidos’ decorrentes da prevalência de uma concepção individualista da escrita como aparato cognitivo, disfarçado sob a nomenclatura ‘letramento’. Os (des)caminhos tortuosos, então, interpelam o sujeito do letramento em uma encruzilhada em que é acometido por pistas confusas em trilhas para as quais tem pouca possibilidade de ação e de tomada de posição diante desse lugar do Outro que institui um retrocesso nas programações governamentais de avaliação e de padronização da escrita. Não se valorizam investigações e programas que busquem integrar aspectos identitários, voltados à pluralidade linguística do país, às variações regionais, à riqueza da estética da oralidade no cotidiano.

Essa busca por um padrão idealizado em nível dos programas e avaliações e imposto no cotidiano, amarrado na ordem do dia nos modos de se tratar dos saberes da língua e sobre a língua, também aparece na abordagem da escrita infantil. Abaurre (2011), Tfouni & Assolini (1999), Abaurre et al. (2000), Machado & Capristano (2016) e Belintane (2013) apresentam pesquisas sobre a escrita infantil em que foram feitas coletas de *corpora* heterogêneos, principalmente de ‘dados’ em grande parte considerados negligenciáveis nessas situações de avaliação.

Com interesse voltado aos eventos singulares de escrita, episódicos e residuais que tocam a riqueza da atividade linguageira, esses autores também criticam o alcance maciço dos programas governamentais e das avaliações padronizadas e que fortalecem uma roupagem já dada pela instituição escolar na medida em que o despreparo e a idiosincrasia limitam os modos de a oralidade apontar estilos singulares.

É o que vimos aqui, revelado nos modos de uma opacidade discursiva sobre letramento, indicar também um lugar nas materialidades discursivas que infelizmente ainda se destacam na cena principal do uso da escrita no cotidiano escolar.

Considerações finais: afinal, letramento: onde? para quem? de que modo?

Na linha do que Pêcheux (1997) em *Ler o arquivo hoje* mostra sobre a contradição de uma higiene pedagógica do pensamento, propagada pela escolarização na cisão do trabalho e leitura do arquivo, bem como na linha do que Gnerre (2012), denuncia sobre ausência ou redução de momentos e instrumentos que valorizem a mediação entre oralidade e escrita, o que desacredita o gosto e confiança na oralidade. Vimos no material analisado um lugar dominante para o sentido de letramento que tenta descaracterizar a constituição sócio-histórica desse campo de estudos.

É esse caminho de descaracterização dos aspectos sócio-históricos do letramento que traz essa questão para um dilema de natureza política: ou continuamos a seguir o paradigma individualista do cognitivismo sobre a escrita, a despeito da roupagem de letramento que adquiriu um estatuto inclusive de disfarce aos meandros de um processo de reificação da escrita mais amplo e insistimos no sintoma do fracasso plural e na ruptura de um pacto coletivo que daria conta de uma integração maior aos aspectos caros do cotidiano brasileiro, ou resgatamos essa herança e marcamos posição face às imposições dos modos padronizados e tecnicistas de se elaborar programas e generalizar siglas, convenções, portarias, propagandas e materiais na mais avassaladora excrecência da tecnoburocracia.

Optamos por proferir vozes à estética das nossas oralidades e nos aprofundarmos nos efeitos do letramento de que os vários modos de alfabetização são parte, como em Pereira (2015) e Pereira & Tfouni (2015).

Afinal, somente por esse segundo caminho resgataremos parte do rastro de memória do campo de estudos sobre letramento, que, na realidade brasileira, adquiriu um valor de resistência política frente aos imperativos do cognitivismo e seus modos de tentar reduzir a questão do sujeito intérprete à dimensão individual; em outro nível, mas de modo a resvalar nesse imperativo, esbarramos no meio do caminho investigativo, aqui percorrido, com questões afins aos desmandos dos discursos dominantes, como o excessivo uso de medicação no contexto escolar, a padronização dos corpos como mercadoria, o uso prescritivo e normativo de questões caras à condição humana tal como se traduzem na ditadura velada do politicamente correto nas expressões languageiras e na valorização excessiva dos produtos das tecnologias de informação em detrimento do tratamento com a

dimensão mais complexa da condição de intérpretes da linguagem.

Referências

- Abaurre, M. B. M. (2011). A relação escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volant*, 2(1), 167-200.
- Abaurre, M. B. M., Fiad, R. S., & Mayrinksabinson, M. L. T. (2000). Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. *Educação em Revista*, 31(1), 135-151.
- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Belintane, C. (2008). Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. *Estilos da clínica*, 1(1) 36-51.
- Belintane, C. (2013). *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo, SP: Cortez.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o primeiro semestre do ensino fundamental*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2008). *Pró-letramento: Programa De Formação Continuada De Professores Dos Anos/Séries Iniciais Do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem* (Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência). Brasília, DF.
- Cavéquia, M. P. (2011). *A escola é nossa: letramento e alfabetização: 3º ano*. São Paulo, SP: Scipione.
- Chacon, L. (2006). Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In M. L. G. Córrea, & F. Boch (Eds.), *Ensino de língua: representação e letramento* (p. 155-167). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Gnerre, M. (2012). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Goody, J. (2012). *A domesticação da mente selvagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Higounet, C. (2011). *História concisa da escrita*. São Paulo, SP: Parábola.
- Kristeva, J. (1969). *História da Linguagem*. Lisboa, PT: Editora 70.
- Lorenzatti, M. C. (2006). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Cordoba, AR: Ferreyra.
- Machado, T. H. S., & Capristano, C. A. (2016). Rasuras ligadas à segmentação de palavras na aquisição da escrita. *Educação em Revista*, 32(1), 337-364.
- Pêcheux, M. (1993). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp.
- Pêcheux, M. (1997). *Ler o arquivo hoje*. In E. P. Orlandi (Org.), *Gestos de leitura: da história no discurso* (p. 52-64). Campinas, SP: Unicamp.
- Pêcheux, M. (1999). O papel da memória. In P. Achard (Ed.), *O papel da memória* (p. 49-59). Campinas, SP: Pontes.
- Pereira, A. C. (2011). *Letramento e reificação da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Pereira, A. C. (2015). Oralidade e letramento entre remanescentes quilombolas do sudoeste da Bahia. *Educação Popular*, 14(2), 134-146.
- Pereira, A. C., Tfouni, L. V. (2015). Artimanhas da malandragem em personagens do cotidiano: Pedro Malasartes e Mineirinho ladrão, os 'fora da lei'. *Boitatá*, 19(1), 152-170.
- Solé, I. (1998). Disponibilidade para a aprendizagem e o sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Marín, T. Mauri, M. Miras, & J. Onrubia (Ed.), *O construtivismo em sala de aula* (p. 29-54). São Paulo, SP: Ática.
- Street, B. (1989). *Literacy: theory and practice*. Cambridge press.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, SP: Parábola.
- Tfouni, L. V. (1992). *Letramento e analfabetismo* (Tese de Livre Docência). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Tfouni, L. V. (1994). A escrita: remédio ou veneno? In M. A. Azevedo, & M. L. Marques (Orgs.), *Alfabetização hoje* (p. 55-64). São Paulo, SP: Cortez.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização* (9a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Tfouni, L. V., & Assolini, F. E. P. (1999). Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Paideia*, 9(17), 25-34.
- Tfouni, L. V., Monte-Serrat, D. M., & Martha, D. J. B. (2013). Abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. *Scripta*, 17(32), 23-48.

Received on March 29, 2016.

Accepted on September 29, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.