



## “Eu não procuro; eu encontro” (Entrevista com a professora Leda Verdiani Tfouni)

Aline Suelen Santos Sabatini<sup>1</sup>, Cristiane Carneiro Capristano<sup>2\*</sup> e Elaine Cristina de Oliveira<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, Delmiro Gouveia, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual de Maringá, Avenida Colombo, 5790, Jardim Universitário, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. <sup>3</sup>Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. \*Autor para correspondencia. E-mail: cccapristano@uem.br

Received on November 17, 2025.

Accepted on November 17, 2025.

### Introdução

Falar em alfabetização e em letramento no Brasil, hoje, é necessariamente encontrar a obra e o pensamento da professora Leda Verdiani Tfouni, referência fundamental pela profundidade e pelo rigor de suas contribuições teóricas sobre esses temas. Graduada em Letras Anglo-Germânicas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre em Aquisição da Linguagem pela University of California e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Leda Tfouni foi pionera ao trazer para o debate brasileiro uma compreensão crítica e sócio-histórica dos processos que envolvem aprender a ler e a escrever.

Seus estudos trouxeram contribuições importantes para a compreensão das relações entre alfabetização e letramento, ao mostrar que a escrita não se resume a um conjunto de habilidades técnicas, mas constitui uma prática social atravessada pela história, pela ideologia e pelas condições de produção dos discursos. Fundamentada na Análise do Discurso de linha francesa, em diálogo com a psicanálise lacaniana, sua obra mostrou que alfabetizar é auxiliar sujeitos a participarem de forma crítica e reflexiva de práticas significadas por relações de poder e pela produção de sentidos. Essa perspectiva possibilitou problematizar visões estritamente escolarizadas ou individualizantes da leitura e da escrita, influenciando de forma profunda a formação docente, a produção acadêmica e as políticas de educação comprometidas com uma escola pública equitativa, democrática, de qualidade e socialmente referenciada.

Ao longo de sua extensa carreira na Universidade de São Paulo (USP), campus de Ribeirão Preto, Leda Tfouni atuou na graduação e na pós-graduação, participou de seminários e grupos de pesquisa, orientou iniciações científicas, dissertações e teses, e supervisionou pós-doutorados. Como pesquisadora do CNPq e líder do grupo ‘A Análise do Discurso e suas Interfaces: Letramento, Autoria e Psicanálise’, consolidou uma produção científica robusta, com muitos artigos, capítulos e livros publicados, além de participação constante em congressos nacionais e internacionais.

Sua trajetória, amplamente reconhecida na comunidade acadêmica, tem contribuído não apenas para o avanço teórico dos estudos sobre língua, fala, oralidade, escrita, alfabetização e letramento, mas também para debates essenciais sobre justiça social, inclusão e acesso ao conhecimento. Ao problematizar desigualdades estruturais que atravessam as práticas de leitura e de escrita, Leda Tfouni oferece bases para pensar políticas educacionais comprometidas com o direito à alfabetização e com o fortalecimento da educação pública brasileira. É com esse legado intelectual e político que convidamos o leitor a acompanhar a entrevista a seguir, na qual a autora aprofunda suas reflexões e compartilha aspectos fundamentais de sua trajetória e de sua obra.

### Entrevista

**Pergunta 1.** Os temas ‘letramento e alfabetização’ são de grande relevância não só acadêmica, mas, sobretudo, política, dentro e fora do país. Os seus trabalhos estão na vanguarda dos estudos sobre letramento e alfabetização no Brasil. Com uma abordagem própria e inovadora, eles têm impactado positivamente gerações de pesquisadores. Como esses temas surgiram na sua trajetória acadêmica?

**Resposta.** Essa é uma longa história! Apesar de ter sido formada em Letras Anglo-Germânicas pela UNESP de Araraquara, fui para São Paulo, comecei a dar aulas de Português, e fui selecionada para cursar a pós-graduação em Teoria Literária na USP de São Paulo, que não pude terminar, mas que me possibilitou ter aulas

com Antonio Cândido, Paulo Emílio Sales Gomes e Rui Coelho. Desnecessário dizer que, mais por mérito deles do que meu, este curto período foi também bastante importante na minha formação. A poesia de Zeca Baleiro me vem à memória agora: 'A saudade é Brigitte Bardot acenando com a mão num filme muito antigo...'. Foi nessa época também que fui trabalhar no Colégio de Aplicação da USP, que funcionava então na rua Gabriel dos Santos, em Perdizes. Entrei em contato com todas as propostas inovadoras de então na área educacional. Foi o período mais sangrento da ditadura. Prisões, torturas, mortes. O PARASAR, o AI 5, a foto do Che morto em todos os jornais, levando consigo nossas ilusões de um mundo mais justo. Mas também do Arena Conta Zumbi, que trouxe Brecht para nós, exilados em nossa própria terra ('Eu vivo num tempo de guerra/ Eu vivo num tempo sem sol') Boal e Guarnieri. Dina Sfat, Marília Medalha, o bar Redondo, a Maria Antônia, tantos mosaicos formando esta parede de lembranças... Chico Buarque ('A gente vai contra a corrente/até não poder resistir...'). Vandrê, maravilhoso, transformando as ideias marxistas em poesia e música: 'Na boiada já fui boi/Boiadeiro, já fui rei/Mas um dia me montei/ E agora sou cavaleiro/ Braço firme, laço forte/ No reino que não tem rei'.

Trabalhando no Colégio da Aplicação da USP e mais tarde no Ginásio Experimental II, estive sempre dentro do movimento de discussão e renovação sobre o ensino da Língua Portuguesa que perpassou a segunda metade da década de 1960 e a de 1970 inteira. Renovação nem sempre positiva, pois, em muitos momentos desse período, teorias linguísticas importadas sem preocupação crítica mais prejudicaram do que ajudaram a melhoria de qualidade do ensino de línguas no Brasil.

Do Aplicação, passei para o GEPE (Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental), tão famoso quanto a Escola Vocacional, e fui trabalhar com adolescentes e adultos com defasagem de escolaridade, em uma unidade que funcionou durante muitos anos no período noturno. Dirigida por José Carlos Libâneo, sob a coordenação geral de Therezinha Framm, esta escola atendia a uma clientela difícil, que apresentava problemas de todo tipo, comportamentais e de aprendizagem, devido ao tempo que tinham permanecido fora da escola, e também às condições adversas de classe social. Foi quando comecei a me interessar pelo 'lado do avesso', e a pesquisar sobre o fracasso escolar do ponto de vista das Ciências da Linguagem, pesquisa formalizada na pós-graduação em Linguística Aplicada que eu fui fazer na PUC de São Paulo. As ideias de Chomsky estavam chegando no Brasil. A PUC, com Leyla Bárbara, Mercedes Roldán e, mais tarde, Mary Kato, foi a introdutora da Linguística Gerativa ou Transformacional no Brasil. Li todos os autores filiados a essa teoria, e que publicavam na época: Lakoff, Kiparsky, Chomsky, Hall-Partee, etc. Participei como leitora ávida da polêmica entre semanticistas e gerativistas, os primeiros pregando que o sentido estava já dado pela estrutura profunda; os segundos afirmando que não; que ele era dado no nível superficial.

Meu projeto de pesquisa para esse mestrado, que eu não cheguei a desenvolver completamente, tinha por objetivo estudar meus alunos e alunas do GEPE. Eu queria mostrar que a exclusão social e a marginalidade educacional não interferiam no funcionamento cognitivo desses sujeitos. Já estava aí um embrião da minha tese de doutoramento, que eu viria a elaborar quase dez anos depois. A preocupação com a classe baixa, devido a minhas opções políticas e ideológicas e também à minha história de vida, sempre perpassou meu trabalho científico. Nunca consegui ver a ciência como algo neutro, instrumentalizado para servir interesses acadêmicos apenas. Sempre achei que fazer ciência é uma forma de atuar politicamente, de criar meios para combater a injustiça social. A Universidade, nesse contexto, é a instituição social por excelência onde esse conhecimento deve ser produzido e de onde deve ser irradiado para a sociedade em geral. Voltando à história da pós na PUC, cheguei a completar todos os créditos, mas minha vida não era um mar de rosas.... Ao mesmo tempo em que trabalhava no GEPE, também comecei a dar aulas na Escola Paulista de Medicina, no curso de Fonoaudiologia. Já tinha meus dois filhos, o Fábio Elias e a Sílvia Amélia. Conciliar a vida doméstica com a atuação profissional sempre foi muito dolorido para mim. Eu trabalhava muito, o Elias já estava contratado pela USP em Ribeirão Preto, e ficava por lá a semana toda. Foi por causa desse dilema, tão comum entre as mulheres naquela época (década de 1970), que me mudei para Ribeirão Preto.

Comecei a fazer o doutorado na UNICAMP. Anos 80. O Instituto de Estudos da Linguagem estava se constituindo naquilo que é hoje. Um dos Centros de excelência e referência da área no país e na América Latina. Ali, tive a oportunidade de conviver com grandes pensadores da linguagem. Meu conhecimento da teoria pragmática pôde expandir-se ali. Estavam em gestação as teorias interacionistas na área de aquisição da linguagem, bem como a análise do discurso.

Nesse período, (por volta de 1980) um significante da língua inglesa começou a circular entre nós, fazendo enigma e clamando por interpretação: 'literacy'. Durante uma disciplina sobre a língua escrita, Maurizio Gnerre indicou uma série de livros em língua inglesa que continham essa palavra como uma das palavras-chave.

O meu interesse por pesquisar sujeitos de classe baixa, que havia surgido quando trabalhava no GEPE, não havia desaparecido, e retornou quando tomei contato com alguns desses livros, especialmente o de Scribner e Cole intitulado 'The Psychology of Literacy', e o de Luria, 'Cognitive Development'. Os dois livros relatam experimentos feitos com compreensão de raciocínio lógico-verbal (sílogismo) entre pessoas com pouco ou nenhum conhecimento da escrita. Interessada, durante uma disciplina ministrada por Claudia Lemos, iniciei um trabalho com um pequeno grupo de adultos não-alfabetizados de Ribeirão Preto, trabalho este onde eu tentava replicar os experimentos de Luria e Scribner & Cole. O corpus que foi constituído serviu de base para que muitos questionamentos acerca dos dois trabalhos de referência fossem levantados. Dentro de uma visão processual da linguagem, pude começar a colocar um novo ponto de vista acerca da questão. A palavra 'letramento' ainda não era utilizada, o que veio a ocorrer algum tempo depois. Esse trabalho, o primeiro que escrevi sobre o tema ('Adultos não-alfabetizados: O resgate da identidade'), ganhou o prêmio CNPq/UNICAMP de Incentivo à Pesquisa, dado por uma comissão julgadora da qual fazia parte Antonio Houaiss. A continuação desta história (e como fui uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a usar 'letramento', no sentido científico de 'práticas de linguagem que constituem a sustentação das atividades de uma sociedade letrada') está detalhada na minha tese de livre-docência, onde reconstituo minhas atividades científicas desde o doutorado até a data em que a referida tese foi escrita.

Posso dizer que construí uma teoria própria sobre o letramento nestes quase dezessete anos que tenho trabalhado com a questão. Uma teoria que contempla a desigualdade e as diferenças, sem cair no panfleto, e, sim; sustentando-se em pilares estritamente científicos. A opção pelo paradigma indiciário, coerente com o trabalho na linha da Análise do Discurso e da Psicanálise lacaniana, afasta-me da metodologia experimentalista, mas garante um rigor de outra natureza, sustentado pela minha formação em Linguística e pelo meu conhecimento da linguagem e seu funcionamento. Eu tinha encontrado minha questão teórica. Comecei a investigação que viria compor minha tese de doutorado, que defendi em 1986. Dela surgiu um livro, 'Adultos não-alfabetizados: O avesso do avesso', que dizem estar esgotado. Faço nesse trabalho uma análise da enunciação, ao mesmo tempo em que procuro exorcizar alguns fantasmas cuja importância extrapola a causa científica, e atinge conteúdos de valor psíquico, os quais prefiro não comentar aqui.

Foi mais ou menos nesse período que Lauro César Muniz, que estava começando a escrever a novela 'O Salvador da Pátria', leu alguns trabalhos meus e inspirou-se nesses para compor a personagem de Sassá Mutema.

Nessa época, eu já tinha sido contratada pelo departamento de Psicologia da FFCLRP da USP. Única linguista, não só do departamento, como de todo o campus, posso dizer que foi doído, sofrido, tentar manter minha identidade. Fui abrindo caminho, às vezes de maneira um pouco inadequada, às vezes contando com o apoio de colegas. Comecei dando aulas de Psicologia Educacional, e não tinha espaço algum para falar do que me tocava. Sou daquelas que acreditam que em uma universidade o professor deve produzir parte do conhecimento que ensina a seus alunos. Não gosto, nunca gostei de ser mera replicante de ideias e palavras alheias. Mesmo assim, dediquei-me a ensinar e aperfeiçoar meu trabalho didático.

Como é do conhecimento de todos que circulam pelos meios acadêmicos, o termo 'letramento' é um neologismo, que foi apenas recentemente dicionarizado. A introdução da palavra na língua portuguesa deu-se no início da década de 1980, quando começaram a chegar ao Brasil publicações inglesas (Street, 1989, 1993), norte-americanas (Goody, 1968, 1977, 1986, 1987; Greenfield, 1972) e ainda traduções para o inglês de obras que abordavam a questão, escritas por Luria (1977) e Vygotsky (1984). Deve-se destacar que nesses trabalhos nem de longe havia um consenso sobre o que fosse 'literacy'.

O grande ganho advindo do surgimento das pesquisas sobre o letramento está no fato de que finalmente passamos a contar com um referencial diferente daquele da psicologia e da sociologia, e, deste modo, pôde-se começar a investigar alfabetizados e não-alfabetizados, escolarizados e não-escolarizados, através de uma visão que não leva mais em conta o ponto de vista individual ou sócio-econômico. O foco passou a ser sobre as práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam elas dentro da escola, ou fora dela.

Meu interesse científico por esse tema vem desde 1980. Usei pela primeira vez a palavra 'letramento' com a intenção específica de fazer uma distinção com a alfabetização em 1987, durante uma apresentação em congresso científico (SBPC) em Brasília. Esse trabalho foi publicado depois (Tfouni, 1988, p. 35). Ali afirmo o seguinte:

[...] este artigo aborda também a questão do letramento, isto é, os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as consequências disso para indivíduos que, apesar de não ser alfabetizados, vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita.

Pela citação, pode-se ver que a concepção particular de letramento que eu tinha, e ainda tenho, começa seu questionamento por aquele grupo que em geral é esquecido e relegado a segundo plano entre os especialistas que se debruçam sobre essa questão. Refiro-me aos não-alfabetizados.

Desde então, tenho dirigido minhas questões para tentar definir e formalizar uma teoria do letramento que não esteja voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, e também que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, principalmente através dos mecanismos educacionais.

O ponto de partida básico para este posicionamento está na incorporação da premissa de que não é possível pensar ou propor que o letramento se restringe apenas aos usos sociais da leitura e escrita, como propõem alguns colegas que recentemente aderiram ao tema, e que definem letramento como um conjunto de habilidades, técnicas e competências voltadas exclusivamente para a produção e recepção de textos escritos e para o domínio maior ou menor de técnicas de leitura e escrita. Tais abordagens simplificam a questão do letramento, que é bastante complexa, além de perfilarem-se à teoria da grande divisa, contribuinte do modelo autônomo de letramento.

É preciso muito mais esforço de pesquisa, para podermos incluir no conceito de letramento todos os que vivem numa sociedade letrada, visto que todos aí são letrados. A questão não se resume ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela é muito mais ampla, pois nos atira o desafio de termos que descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola. É preciso considerar que, no centro do debate sobre o letramento, estão, não somente aqueles que podem frequentar a escola e aprender a ler e escrever, mas também os excluídos do sistema escolar formal, principalmente os analfabetos, e aqueles que são excluídos, pelas condições de classe, das práticas letradas hegemônicas.

**Pergunta 2.** Passadas mais de três décadas desde as suas primeiras publicações sobre o tema (destacamos, especialmente, a obra ‘Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso’, de 1988, publicada pela Editora Pontes), em sua avaliação, quais contribuições os estudos sobre letramento trouxeram para as políticas públicas de educação e para as práticas pedagógicas no país?

**Resposta.** Os avanços foram incríveis, tanto em termos de política pública, quanto com relação às práticas educacionais. Porém, ainda persistem desafios.

Com relação às políticas públicas, a introdução do conceito e seus desdobramentos contidos no livro referido representam uma conquista muito importante que deslocou o foco de uma visão tecnicista e estreita, que era centrada na decodificação (leitura automática, meramente decifratória) e na avaliação do ‘nível de alfabetização’ (algo impossível de ser mensurado, dadas as dificuldades inerentes a uma postura quantitativa) – para uma compreensão mais ampla, ideológica e social da linguagem escrita, e também na valorização, antes desprezada, do conhecimento linguístico de sujeitos analfabetos ou com pouca escolaridade. O mesmo vale para as diferenças regionais do uso da língua. Se antes havia a crença de que o material didático e a atuação pedagógica podiam ser programados de forma abrangente e válida nacionalmente, ampliou-se o olhar sobre a diversidade de sujeitos e suas experiências linguísticas, especialmente em contextos de ensino de jovens e adultos, educação popular e comunidades marginalizadas. Em sala de aula, ainda há uma certa dificuldade para reconhecer que a criança pobre, quando entra na escola, tem uma defasagem, causada pelo sistema social desigual, com relação às crianças das classes dominantes, que não era considerada pelos agentes educacionais. Assim, a cultura, as experiências de vida, o contexto familiar e as crenças dessa população, diferente sob muitos aspectos da cultura dominante, ainda devem ser incorporadas à prática. A elaboração do livro didático, cujo objetivo é puramente comercial, ignora também essas diferenças, pois o livro ‘pensa’ numa criança padrão, de classe média ou alta, e a ela se dirige, excluindo, ainda novamente, os pobres. A introdução dos estudos do letramento esclarece que não existe déficit, mas, sim, diferenças. Minha persistência em pesquisar não-alfabetizados está centrada nesse ponto crucial: se há diferenças, e não déficit, então elas precisam ser reconhecidas e amparadas pelo Estado. Esses pontos de reflexão podem levar os professores e outros agentes educacionais a refletir sobre quem são seus alunos, de onde vêm e como se relacionam com a linguagem escrita. 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 descharacterizar 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. 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 descharacterizar 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. Outra contribuição importante refere-se à valorização das práticas sociais de leitura e escrita nas políticas de alfabetização, como se constata em propostas como o Programa Brasil Alfabetizado ou nas diretrizes do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Esses eventos mostram que o conceito de letramento passou a ser incluído em documentos oficiais, projetos de formação docente e currículos. É importante notar, ainda, que o conceito de letramento foi incorporado ao ensino universitário, e tem gerado dezenas de pesquisas, traduzidas em dissertações, teses, artigos e reuniões científicas no Brasil e exterior. O desafio continua sendo formar professores capazes de compreender o letramento como prática social e política, e não apenas como ‘nova metodologia’ de ensino da escrita, algo que ele nunca vai ser, porque isso é impossível, uma vez que não se ensina, nem se aprende, letramento. 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, 2019), vemos neste o predomínio de orientações para leitura que se filiam à perspectiva individualista do modelo autônomo de escrita em que predomina o sujeito psicológico. Não se vê esses conceitos funcionando na prática. O que está em questão no projeto 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 marcador de ausência ao sustentar um paradigma do sujeito do conhecimento, da tradição racionalista. No primeiro, expressamos a herança e o legado refletidos na concepção autônoma de letramento e escrita; que se opõe ao modelo ideológico. Neste último, como os estudos sobre segmentações não convencionais na escrita infantil (Abaurre et al., 2000; Chacon, 2006) e outros estudos sobre letramento, tais como os de Tfouni (2010), Pereira (2011) e Belintane (2013; 2017). 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

**Pergunta 3.** Em trabalhos publicados na atualidade sobre o tema ‘letramento’, temos visto proliferar a utilização de termos cuja finalidade parece ser a de tornar mais especificados os sentidos do conceito de ‘letramento, como em letramento científico, letramento visual, letramento literário’, dentre outras expressões. Como seus trabalhos, construídos prioritariamente a partir de uma visão discursiva e, nos últimos tempos, psicanalítica de linguagem, dialogam com essa necessidade de especificação?

**Resposta.** Terminei há pouco de escrever um artigo com Anderson de Carvalho Pereira, com o título ‘O letramento e suas vicissitudes’, onde fazemos uma crítica a essas adjetivações. Irei me valer desse texto para responder. É sabido que o termo letramento alcançou ampla circulação no Brasil, sobretudo nas duas últimas décadas. Esta amplitude da questão vem se consolidando por meio de uma rede conceitual que atravessa este campo de estudos e que é afetada por concepções de leitura, escrita, oralidade e alfabetização, filiadas aos modelos pré-existentes. Neste artigo, situamos esta atualidade da questão, a partir da retomada do debate sobre os modelos autônomo e ideológico formalizados por Street. Em seguida, problematizamos publicações de Soares e sua filiação ao modelo autônomo de tal forma que chegamos à questão da pedagogização do letramento, sua repercussão em Programas Governamentais e em adjetivações comumente utilizadas no cotidiano. Por estes caminhos, também criticamos os reducionismos presentes nestas adjetivações e concluímos que as diversas nomenclaturas têm enfraquecido a luta por igualdade social e qualidade da escolarização pública. Retomando Street, trazemos à memória os modelos autônomo e ideológico. Brian Street lançou a pedra fundamental aos estudos sobre letramento, ao lançar seu livro ‘Literacy in theory and practice’, em 1984. Nesse livro ele inaugura a tradição anglo-saxônica da pesquisa sobre letramento, ao incluir as práticas de leitura e escrita em um contexto amplo, que inclui a cultura, as identidades e os contextos onde elas ocorrem (modelo ideológico). Rompe, assim, com uma visão engessada que predominava (e ainda predomina) segundo a qual haveria uma grande divisa separando práticas de leitura/escrita das práticas orais (modelo autônomo). Eu, retomando essa tradição em 1994, afirmo que o letramento se apresenta como fenômeno sócio-histórico e implica mudanças nas atividades sociais quando um código (escrita) passa a ter 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. Em 2006, divido em duas categorias o campo de estudos do letramento, as que adotam uma perspectiva histórica e as que adotam uma perspectiva a-histórica, e critico as concepções a-históricas por não serem nem processuais, nem históricas, ou adotarem uma posição ‘fraca’ quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização ou aquisição da escrita. Afirmo que o modelo autônomo é depositário das perspectivas a-históricas de letramento, as quais delimito em três categorias: Em uma primeira perspectiva, que denominei ‘individualista-restritiva, literacy’ é vista como estando voltada unicamente para a aquisição da leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende. Uma segunda perspectiva, que pode ser chamada ‘tecnológica’, relaciona ‘literacy’, enquanto ‘produto’, com seus usos em contextos altamente sofisticados. [...] já a terceira perspectiva, a ‘cognitivista’, enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e consequentemente vê o indivíduo (‘criança’) como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo. Nota-se que as colocações apontadas ampliam o debate a respeito da complexidade da legitimação, circulação e consolidação das práticas letradas, nunca reduzidas aos procedimentos de leitura e escrita, pautados na decodificação de um código e restritas ao âmbito escolar. E aqui temos um ponto de ruptura, pois os três enquadres estabelecidos e criticados por mim pareciam superados, mas têm retornado com força nos últimos anos. É o caso dessas adjetivações. Elas proliferam, e produzem uma ‘explosão conceitual’, de acordo com Ângela Kleiman. Concordo com Street quando afirma que a riqueza da questão é reduzida, empobrecida, de tal modo que “[...] passam a conceituar letramento como um conjunto separado, reificado de competências neutras, desvinculado do contexto social [...].” Esse autor aponta como o letramento é pedagogizado no sentido de “[...] como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (Street, 2014, p. 129) e acrescento que não só na relação professor-aluno isso ocorre, mas na sociedade como um todo. Ocorre que esta disseminação vai além desta centralidade dos gestos burocráticos e administrativos de órgãos reguladores. Esta separação, tratada por Street (2014), que leva a uma pedagogização do letramento, tem raízes mais profundas. Remonta ao próprio divórcio entre o científico e o literário que, conforme Pêcheux (1997), é o eixo articulador de modos de leitura dos arquivos baseados em um sistema diferencial cada vez mais quantitativista. Este sistema de distribuição de leituras sobre as diferenças sempre dependeu de gestos silenciosos, subterrâneos. Ocorre que também sempre mascaram uma divisão social do trabalho de leitura. A repercussão da questão é ampla no cenário contemporâneo. Basta uma busca ligeira na internet, em indexadores acadêmicos ou não, e uma avalanche de caracterizações e de adjetivações associadas ao termo letramento aparece a cada momento. Iaconelli (2024) faz uma crítica severa ao uso de adjetivações para a psicanálise em coluna que traz o subtítulo: ‘Apresentar uma psicanálise com adjetivos e certificados é impostura’. De seu texto destacamos o que se segue: ‘Se o leigo pedir uma dica de como separar o joio do trigo na oferta obscena de psicanalistas que vemos hoje nas redes, diria que qualquer um que apresente uma psicanálise com adjetivos e/ou certificados está realizando uma impostura. Psicanálise evangélica, positiva, próspera, enfim, essas bizarres oportunistas só revelam ignorância sobre a teoria, oportunismo e má-fé’. Concordo, e subscrevo, com relação ao conceito de letramento. Ademais, a proliferação de adjetivações ligadas ao termo letramento remete a uma espécie de amparo em um código, que explicamos assim: por exemplo, conhecer e saber aceder um código digital equivale a letramento digital, e assim por diante. Nessas nefastas subdivisões de letramento predomina o sujeito que decodifica um ou outro código específico, e apaga-se a proposta processual e sócio-histórica do conceito. Nesse contexto, encaixa-se a declaração de um pastor protestante: “A esquerda não gosta de evangélico. A militância fala tanto em letramento racial ou LGBTQAI+, o que é bom. Mas também precisa fazer letramento evangélico. Ou não vai conversar com essas pessoas” (Scarella, 2024) Nossa questão é: havendo letramento evangélico, por que não letramento budista, católico, espírita, muçulmano, candomblecista, umbandista, etc.? Diante disso, cabe perguntar: o que se pode esperar de um letramento profissional, letramento crítico, acadêmico, racial, etnoletramento, cênico, matemático, estatístico, empresarial, científico? Haverá um momento em que as adjetivações se esgotem, pois, todos os campos do conhecimento foram cobertos pelo letramento? Seria esse um desejo de completude, impossível de ser atingido? Do ponto de vista político, sabe-se que essas divisões e subdivisões do conhecimento só enfraquecem a luta pela igualdade social. Do ponto de vista psicanalítico, pode-se classificar essas adjetivações sem fim a um sintoma, um mal-estar, que se concretiza na figura da metonímia.

**Pergunta 4.** Em seu texto ‘Letramento – Mosaico Multifacetado’ (publicado no livro ‘Letramento, Escrita e Leitura’, em 2010, pela editora Mercado de Letras), é possível observar que suas pesquisas buscam construir uma teoria sobre o letramento, estudando especialmente um grupo, em geral, esquecido e relegado a segundo plano pelos especialistas: os não-alfabetizados. Também observamos que suas questões de pesquisa são direcionadas a definir e a formalizar uma teoria do letramento não voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, mas, principalmente, para a consideração das chamadas práticas orais-letradas. Poderia explicar a importância dessas práticas, especialmente no contexto dos seus estudos sobre os não-alfabetizado?

**Resposta.** Início citando artigo meu com colaboradores (Tfouni et al., 2019, p. 1):

Com base na teoria discursiva do letramento e na Análise de Discurso de matriz Francesa (pecheuxtiana), discutimos, nesse texto, como circula a oralidade no contexto escolar; problematizamos a inexistência, e até mesmo negação, dessa modalidade discursiva em livros didáticos, programas oficiais de ensino e atividades pedagógicas, bem como nos dizeres de professores do ensino fundamental. Destacamos o não reconhecimento da autoria em textos orais, e, ainda, a violência simbólica presente na recusa em aceitar a oralidade como uma modalidade legítima de língua, de instalação de autoria e de subjetividade. Defendemos um trabalho pedagógico que se valha de fatos, pessoas e rotinas conhecidos dos alunos, a fim de que possam transferir esse conhecimento para a escrita, o que pode funcionar como um disparador capaz de superar a distância entre as formas escritas e as orais da língua.

Minha teoria de letramento, por ser contrária à divisão estanque entre oralidade e escrita, aposta em uma interpenetração dessas duas modalidades. Depois da proposta do ‘continuum’ no capítulo A escrita: remédio ou veneno? refinei essa interpenetração, mostrando que há discursos orais com grau de letramento alto, assim como há discursos escritos sem autoria. O conceito de autoria foi criado por mim com a finalidade de mostrar a interpenetração dessas modalidades. Em meu livro Letramento e Alfabetização apresento exemplos de escritas produzidas por sujeitos com escolaridade superior, que, no entanto, são incapazes de produzir um texto escrito com começo, meio e fim. Devo esclarecer que a oralidade se caracteriza pela dispersão de várias vozes discursivas, e a escrita por uma aparente contenção imaginária que faz com que a enunciação se constitua na forma de um encadeamento retroativo, que se dá através de conectivos que sedimentam e marcam começo, meio e fim. Tendo em vista a heterogeneidade discursiva das práticas letradas, segue-se daí que muitos caminhos podem abrir-se diante desta formalização conceitual. Assim, um texto produzido oralmente pode estar organizado dentro de um discurso altamente letrado, e indicar que está ali presente um autor, enquanto que um texto escrito pode caracterizar-se pela ausência de coerência e coesão, mostrando consequentemente, também ausência de autoria. Alerto para o fato de que letramento não tem nada a ver com nível de escolaridade ou grau de escolarização. Conforme afirmo no artigo referido, é preciso considerar, portanto, que, no centro do debate sobre o letramento, estão, não somente aqueles que podem frequentar a escola e aprender a ler e escrever, mas também os excluídos do sistema escolar formal, principalmente os analfabetos, e aqueles que são excluídos, por condições de classe social, das práticas letradas hegemônicas. É como proposta programática que a distinção oral x escrito precisa ser ultrapassada, a fim de propiciar avanços nas pesquisas sobre o letramento. Uma teoria sobre o letramento que leve em consideração que não existe, em termos de práticas discursivas, uma dicotomia oral x escrito (visto que este é um fato da língua), nem o predomínio de um discurso sobre o outro, poderá ajudar a introduzir práticas pedagógicas consistentes que irão tranquilizar as inquietações dos professores. Ao mesmo tempo, ela poderá restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos e projetos de vida e discutir suas perspectivas particulares sobre o conhecimento sistematizado e engessado pelo discurso científico. Esse quadro de dissociação subjetiva, provocado pelo abismo que separa a escrita da oralidade, e que caracteriza uma situação de diglosia para a classe pobre (a criança pobre, quando entra na escola, depara-se com a língua de prestígio, que lhe é estranha) tem provocado os pesquisadores da área da linguagem a investigar as práticas cotidianas de usos da língua oral, seguindo a tradição dos trabalhos de De Certeau, retomado por Durán (2007, p. 116):

O tema do cotidiano tem aparecido com frequência nas pesquisas e nos estudos da Educação e das Ciências Humanas em geral, evidenciando-se um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas “[...] questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula” (Chizzotti, 1992, p. 87-88, apud Durán, 2007), nas ruas ou nas igrejas, e todo o sentido social e político dessas práticas e comportamentos que se expressam ‘na penumbra’, num cotidiano tão carregado de contradições.

Verdadeira violência simbólica, a recusa em aceitar a oralidade presente na escrita como uma forma possível da língua, sem ver ali erros, mas uma passagem necessária dentro do processo de subjetivação e

representação de si, gera conflitos nem sempre explicitados, principalmente nas práticas escolares. O depoimento de Annie Ernaux no seu romance ‘Les armoires vides’ (1974, p. 132-133) ilustra essa sensação de perda da identidade do sujeito da classe subalterna diante da língua culta própria daqueles que dominam a escrita:

A professora fala lentamente, com palavras muito compridas, ela não tem nenhuma pressa... Pendurem o agasalho no cabide! Minha mãe berra: não largue o casaco por aí, quem que vai guardá? Tem um mundo separando as duas... Em casa, cabide ninguém sabe o que é; agasalho, não se diz. Pior que uma língua de gringo, se fosse alemão ou turco, a gente já sabe que não vai entender. Mas na escola, eu entendia quase tudo o que a professora dizia, mas sozinha não conseguia fazer... A língua de verdade, era em casa que eu ouvia; a birita, o rango, ser enrolado, dá uma beijoca, neguinha. As coisas estavam todas lá, na casa, os gritos, as caretas, as garrafas pelo chão. Quando a professora falava, as coisas não existiam!

**Pergunta 5.** Ainda hoje, circulam em discursos acadêmico-científicos (por exemplo, em publicações e em eventos acadêmicos, principalmente, nos campos de estudo da educação e da linguagem) e, também, no contexto escolar, afirmações de que, em razão da suposta hegemonia dos discursos sobre ‘letramento’, tem ocorrido um ‘abandono’ das discussões sobre alfabetização, especialmente no que se refere ao ensino da ‘escrita alfabetica’. Nessas afirmações, subentende-se que, nas teorias de letramento, o aprendizado da ‘escrita alfabetica’ ocorreria de forma ‘natural’ e ‘espontânea’. Baseada na sua experiência de trabalho e de pesquisa com os temas da alfabetização e do letramento, qual a sua opinião sobre esse posicionamento?

**Resposta.** Parto do princípio que letramento não é ensinado, nem se aprende, enquanto que a alfabetização supõe ensinar a ler e escrever, em geral dentro do sistema escolar. A análise do termo literacy, realizada por Tfouni (2006), assinala que as concepções individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista reduzem letramento a alfabetização, e são a-históricas, ligadas ao modelo autônomo de letramento, e não processuais. A autora concebe o letramento como um processo, inserido em um continuum; o fenômeno do letramento, tal como pensado por Tfouni (2006) é mais amplo que a alfabetização, e não se limita ao contexto escolar; pelo contrário, o letramento está intimamente ligado às práticas sociais de cada período histórico. As três concepções que critico nesse artigo pareciam estar superadas. Contudo, a observação e a análise atenta de algumas produções bibliográficas assinalam que tais enquadres ainda fundamentam o entendimento a respeito do letramento, destacando o modelo autônomo. É o que se pode notar no trabalho de Soares (2004), que entende que o letramento depende da alfabetização. Esta seria uma etapa a ser conquistada pelo sujeito, para se ‘tornar letrado’. Nota-se a filiação de Soares (2004) ao modelo autônomo, o apagamento das contribuições dos estudos prévios de língua inglesa sobre letramento, e da literatura contemporânea, e, ainda, o entendimento segundo o qual o letramento só poderia desenvolver-se no contexto da, e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema. Dentre as inúmeras limitações do método fônico, salienta-se o entendimento de que o processo de alfabetização, que quase sempre se dá de forma descontextualizada, deveria partir de uma unidade mínima de som (o fonema) para o reconhecimento das letras, segue a construção de sílabas, palavras, frases, e, finalmente textos. Ressalto também que o método fônico ignora o letramento e o funcionamento da linguagem e da língua, dentro de um contexto sócio-histórico, cultural e ideológico, e saliento autores como Tfouni (1998), Gallo (2008). Belintane (2013; 2017), Pereira (2016) que tecem críticas à perspectiva a-histórica de letramento, ao modelo autônomo, e ao entendimento de que alfabetizar é tão somente ensinar o código escrito vigente em uma sociedade, em um determinado período de tempo. Essa crítica – de que a ênfase nos estudos sobre letramento teria levado ao ‘abandono’ da alfabetização, especialmente do ensino da escrita alfabetica – parte, muitas vezes, de uma compreensão equivocada ou reducionista do que os estudos de letramento propõem. Na verdade, o letramento não nega, nem substitui, a alfabetização, mas amplia o entendimento sobre ela. Trata-se de uma crítica que opõe indevidamente dois campos que são, na verdade, complementares e interdependentes. Com o conceito de letramento que proponho, a alfabetização não tem por objetivo apenas ensinar a ler e escrever, e adquire um sentido mais amplo, relacionado à circulação das práticas letradas, dentro e fora da escola. Isto é, a alfabetização, ou a aquisição de um código escrito, é entendida num contexto mais amplo, que extrapola o contexto escolar ou pedagógico, pois implica conhecer os usos sociais da escrita. ‘Ensinar’ o beabá reduz a alfabetização a um conceito simplório, tal como as cartilhas propõem também (lembro do famigerado ‘Ivo viu a uva’). Infelizmente, muitos professores alfabetizadores ainda têm a noção de que letramento é algo que se ensina, ou que está ligado à alfabetização, fato que eu mostro em meus trabalhos que é um erro, porque existe letramento sem alfabetização. Os depoimentos abaixo, coletados por Elaine Assolini com professores alfabetizadores mostram a confusão com o conceito de letramento, além dos preconceitos que carregam com as crianças pobres.

“Para mim, o aluno trocar ‘f’ por ‘v’ é um erro muito grave. Como é que eu posso aprovar uma criança que ainda é analfabeta?” Constatamos, nesse enunciado, que a troca de um grafema por outro (que todos nós fazemos e é um momento de passagem na aquisição da escrita) é considerado pelo sujeito-professor como um erro grave, denotando uma atitude preconceituosa e purista.

“Bom, se as crianças não erassem tanto, não fizessem tanta confusão com as letras e escrevessem corretamente, o ensino da leitura se tornaria mais fácil. O problema é toda essa ignorância e desconhecimento, bem do nível social deles, que é muito baixo.” Pior ainda, esse enunciado mostra o preconceito de classe pelo sujeito-professor, que relaciona dificuldade ortográfica com classe baixa.

“Se não sabem ortografia, não sabem nada ou quase nada. Acho fundamental que o menino escreva corretamente, não cometa erros senão ele vai ficar pra trás. Nessa sociedade de hoje não há espaço para indivíduos iletrados.” Nesse enunciado, outro engano: o sujeito que não “sabe” ortografia é iletrado (sendo que iletramento não existe na sociedade letrada).

“Letrado é o aluno que frequentou a escola, que sabe ler, falar e escrever e redigir um texto corretamente.” Aqui, relaciona-se letramento com escolaridade. Mostro, em meus trabalhos, que adultos que não frequentaram a escola, ou têm baixo nível de escolaridade, possuem um grau de letramento às vezes sofisticado, como é o caso dos cordelistas e repentistas. Claudemir Belintane é um profundo conhecedor desses modos alternativos de saber fazer com a escrita.

Creio que, que para edificarmos uma sociedade menos desigual e injusta, é necessário saber que todos nós somos afetados pela escrita, visto que vivemos em uma sociedade letrada. Que este importante fenômeno, o letramento, e suas particularidades, possa ser melhor tratado e compreendido, se, de fato, quisermos ampliar as limitações que ora o reduzem a alfabetização, ora a um método de ensino. A aspiração a um ensino único, o mesmo para todos (a elaboração de uma ‘cartilha nacional’, por exemplo), supõe que todas as crianças sejam semelhantes e estejam em nível zero de alfabetização e letramento. A partir desse ‘a priori’ há uma uniformização do conhecimento escolar e uma rigidez de programas de ensino. Em decorrência disso, as diferenças são apagadas, a diversidade é negada e a homogeneização é impingida aos alunos, tornando seus discursos e produções semelhantes e, portanto, passíveis de domínio e controle. Do mesmo modo, acredita-se, erradamente, que a aquisição da escrita produziria um divórcio com os usos orais e também que deveria ser isolada de toda influência da oralidade. Retiro a conclusão de artigo já publicado (Tfouni et al., 2019, p. 3):

Tais metodologias, que mantêm alunos e professores aprisionados a um fazer pedagógico em que se destacam sobretudo os passos e etapas a serem rigorosamente seguidas, acabam por sustentar uma pedagogia de alfabetização em que ambos (aprendizes e professores) ocupam inevitavelmente a posição de ‘escreventes’, que apenas realizam ‘tarefas subalterinas’; no dizer de Pêcheux (1997), transcrevendo, copiando e reproduzindo os arquivos inaugurados pelos intérpretes, isto é, aqueles que têm o direito de produzir leituras originais. Dessa forma, se de um lado, temos as crianças que copiam mecânicamente e ininterruptamente as vogais, sílabas e frases desarticuladas e sem sentido; de outro, temos os professores que transcrevem *ipsis litteris* para a lousa os ‘textos’, atividades e exercícios trazidos pelas cartilhas e livros didáticos”.

**Pergunta 6.** Como a concepção de autoria proposta em seus estudos, por exemplo, no trabalho ‘A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento (publicado no livro *Investigando a relação entre o oral/escrito*, em 2001, pela editora Mercado de Letras), contribui para problematizar a relação direta que ainda se faz entre o ‘grau de letramento e o domínio da escrita’?

**Resposta.** O texto abaixo foi retirado de um artigo meu (Letramento e autoria - uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral / escrito. Revista da ANPOLL, dez. 2005, 1-18). Em trabalho anterior (Tfouni, 2001) proponho que se tome como critério para distinguir entre oralidade e escrita a noção de autoria, que serviria de base para tratarmos da heterogeneidade das práticas letradas. Mais especificamente, mobilizo os conceitos de dispersão e de deriva, que estão colocados como contrapartes discursivas dos conceitos que nas teorias da linguística textual são denominados de coerência e coesão. Proponho, nos trabalhos citados, que o não-controle da dispersão, ao lado de um não-saber como lidar linguística e discursivamente com a deriva, seriam os elementos que caracterizam o discurso com baixo grau de letramento e que teriam como marca a ausência de autoria, fato que coloca o sujeito do discurso como totalmente perdido no grande Outro. Já no caso de discursos com grau mais alto de letramento, haveria autoria, na medida em que a dispersão e a deriva estariam controladas pelo sujeito através de um processo de retroação sobre a cadeia metonímica. Note-se sempre que estas colocações são feitas tendo em vista que não é o fato de ser alfabetizado que define se o sujeito é letrado. Em Tfouni (2001), apresento uma proposta segundo a qual a autoria de um texto se instaura quando o sujeito do discurso ocupa uma posição que lhe permite lidar com a dispersão e aceitar a

deriva que sempre se instala. Vou retomar essa reflexão aqui, e tentar aprofundá-la, fazendo, para tanto, conforme afirmei no início, um esforço no sentido de estabelecer um diálogo entre a Análise de Discurso de filiação francesa e a Psicanálise lacaniana. Deste modo, retomo (e recomeço) aqui uma reflexão iniciada em trabalhos anteriores (Tfouni, 1999, 2001, 2005), através da qual procuro relacionar o conceito de autoria com o de deriva, tomando como bases teóricas a análise de discurso pecheuxiana (AD) e a psicanálise lacaniana. É na tentativa de estabelecer um diálogo entre essas duas abordagens que afirmo em Tfouni (2001, p. 83):

O trabalho de autoria situa-se naquilo que Pêcheux descreveu como “[...] uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito das interpretações” (Pêcheux, 1997, p. 51). Analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarra’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua. O autor, assim, produz aquilo que Lacan (1998a) denominou de ‘point de capiton’, ponto de estofo, lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado, e pode, assim, olhá-lo de um outro lugar, que proponho denominar o lugar de autor.

É esse trabalho de amarração de pontas soltas e dispersas que faz do autor um tapeceiro. Nesse mesmo texto, unindo a noção de dispersão colocada acima com a de deriva, comento ainda:

[...] mesmo conseguindo conter a dispersão, através dos ‘shifters’ e outros recursos (que são da ordem do sistema), o autor não consegue controlar o equívoco, e, consequentemente, a deriva sempre se instala. A questão é que, se para o sujeito-enunciador a deriva é um processo inconsciente, produto das duas ilusões ou esquecimentos descritos por Pêcheux, para o sujeito-autor a deriva é ponto de apoio, seja para criar manobras retóricas a fim de evitá-la, como ocorre no texto científico (que pode ser oral, como uma aula, ou escrito, como uma tese), seja para escancará-la como recurso de denegação da equivocidade da língua (Pêcheux, 1997, p. 82).

Conforme afirmo em Tfouni (2005), o trabalho de autoria faz-se conjuntamente com uma interpretação dêitica que se dá durante a enunciação. Ou seja: ao enunciar, o sujeito-autor constrói formações imaginárias sobre o texto que pretende construir, as quais darão origem a mecanismos de antecipação, ou de ‘espera’ do sujeito em lugares ainda virtuais da significação. O sujeito, nesse movimento, situa-se em algum ponto da rede interdiscursiva que constitui a memória do dizer, onde se localizam os enunciados (o já-formulado). Enunciar é um ato histórico-social de apropriação e de funcionamento da língua, um acontecimento ancorado nas determinações da História dos dizeres possíveis ou interdiscurso. Segundo Pêcheux (1988), olhar os fenômenos linguísticos do ponto de vista da enunciação, ou do seu funcionamento, implica aceitar que esse funcionamento é em parte não-linguístico, e que ele só pode ser definido em relação às suas condições de produção (incluindo-se aqui a história pessoal do sujeito). Vejamos as próprias palavras de Pêcheux:

[...] propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. [...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência de sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 1988, p. 162).

Podemos dizer que existe, assim, um mecanismo (ideológico) de naturalização dos sentidos, que captura o sujeito, e que pode atualizar-se na língua através da escolha de um léxico por exemplo. Bakhtin, sob o pseudônimo de Voloshinov (1986), já afirmava que as palavras de uma língua são carregadas de um conteúdo ideológico que reflete a história da luta de classes. Deste modo, as formações metafóricas que concretizam a deriva (origem do acontecimento) inserem-se também na história particular, ou seja, na memória do sujeito, de onde se segue que as atualizações na língua são produto da História social e da história particular. Comento, em artigo de 2008:

Atribuir um sentido é trabalho do imaginário, da ideologia: fazer laço, estabelecer relações, ordenar, classificar, comparar, transformar este novo que perturba em algo sempre-já-lá: domesticar a instabilidade da ‘lalangue’ através da ‘langue’, fixando, assim, por metáforas e metonímias, uma nova unidade transitória, que logo também se dissolverá sob o assédio incessante do real, do retorno do recalcado, daquilo que é impossível de se dizer enquanto tal.

Como fica o trabalho do autor diante da possibilidade de deriva? Sabemos que toda escolha implica exclusões. “A memória é memória do desejo”, afirma Freud, e, portanto, a estratégia que o sujeito usa para restituir à cadeia metonímica a sua sequência perdida não está ligada a um processo consciente nem aleatório (Tfouni, 2008, p. 3).

Consideremos que a deriva é a irrupção do real, no sentido de que o real está na falta, e, pelo processo de deriva, outras possibilidades de significação irrompem, quebrando a unidade e instalando o não-Um. Algo sempre escapa ao controle do sujeito e se manifesta tanto na língua oral quanto na escrita. Nesta última, em geral, aparece sob a forma de rasuras, mas muitas vezes o sentido escapa para uma outra região, sem que o sujeito da enunciação se dê conta disso, e esse movimento, semelhante a um ato falho (mas que muitos interpretam como um ‘erro’ de escrita) produz um efeito de heterogeneidade. A autoria, segundo Tfouni (2004) segue um fluxo contraditório, porém necessário, onde a dispersão e a deriva atuam no encadeamento do fluxo narrativo, de modo a ameaçar incessantemente os atributos de começo, meio e ‘closure’ (ou fechamento). O resultado dessa batalha discursiva, conforme descreve Coracini (2007, p.19), é o “[...] poder de permitir que o outro se narre e, ao narrar-se, colabore para a construção de sua própria identidade, da verdade sobre si mesmo”. Mas essa luta constante nunca chega a um fim, pois, como observa Tfouni (submetido), a deriva ameaça constantemente o fluxo do dizer (ou do escrever), visto que a cada escolha lexical possível, no eixo paradigmático, antecede um vazio de significação que ameaça a unidade do texto. Psicanaliticamente, Costa (2001, p 102) observa que existe aí um movimento de “[...] descolagem/ separação que nunca termina de se realizar”.

Deste modo, não é só na língua oral que atos falhos ocorrem, e isto se deve ao fato de que em toda produção linguística há um ‘eu’ que controla, e um ‘sujeito’ que se perde. Retorno, neste ponto, a artigo anterior (Tfouni, 2021, p. 7), onde afirmo que “O processo descrito gera momentos de uma dinâmica especial na enunciação, e isto é mostrado, na fala, pela ocorrência de hesitações, falsos começos, enfim, as assim chamadas parapraxias, que, atuando sobre a sequência sintagmática, indicam a força paradigmática, ou ainda o embate entre a ilusão de livre escolha, que é a essência do trabalho de autoria, por um lado, e a irrupção do real, ‘fazendo furo’ no simbólico, e quebrando a transparência imaginária da língua. Nesses momentos, em que se dá conta de que as palavras não recobrem totalmente o mundo, o sujeito perde seu apoio como autor, e se refugia no grande Outro, a fim de buscar tamponar esse real. O que se delineia acima é um embate entre consciente e inconsciente, ou, como afirma Tfouni (2003, p. 29) “[...] um compromisso dialético entre o sujeito do consciente e o do inconsciente, o que traria uma consideração interessante sobre a noção de que o indivíduo não é senhor em sua própria casa”. Este mesmo autor lembra que, se Pêcheux considera o sujeito como assujeitado, no entanto, em Estrutura ou Acontecimento? (2002), o mesmo Pêcheux coloca esse sujeito como um estrategista. “É este jogo de aprisionamento e liberdade que caracteriza o processo descrito acima, de irrupção do real no processo simbólico: processo esse que cria, para o autor, uma necessidade de driblar, enganar a lalangue e refugiar-se na aparente opacidade da língua. Esse estrategista, de que, em grande medida, é feito o autor, procura, então, formas de contornar a dispersão e a deriva que constantemente resvalam pelos interstícios, tentando instalar-se” (Tfouni, 2021, p. 7). É porque esse processo existe que ocorre o relançar das significações, e também é por isso que tudo não é pura repetição. É preciso sublinhar que esses fatores são independentes da alfabetização, escolaridade e escolarização. Devo esclarecer que a oralidade se caracteriza pela dispersão de várias vozes discursivas, e a escrita por uma aparente contenção imaginária que faz com que a enunciação se constitua na forma de um encadeamento retroativo, que se dá através de conectivos que sedimentam e marcam começo, meio e fim. Tendo em vista a heterogeneidade discursiva das práticas letradas, segue-se daí que muitos caminhos podem abrir-se diante desta formalização conceitual. Assim, um texto produzido oralmente pode estar organizado dentro de um discurso altamente letrado, e indicar que está ali presente um autor, enquanto que um texto escrito pode caracterizar-se pela ausência de controle da dispersão e da deriva, mostrando consequentemente, também, ausência de autoria.

**Pergunta 7.** O tema do nosso dossiê faz referência às ‘Instabilidades da linguagem’. Você considera que seus trabalhos, reflexões e pesquisas sobre letramento, alfabetização e autoria têm lidado com a instabilidade da linguagem? Se sim, de que forma (s)?

**Resposta.** Desde Bernadete Abaurre, pioneira no estudo da escrita infantil de um ponto de vista não-convencional (ou seja, não vendo ‘erros’, mas passagem necessária e postulação de hipóteses) o estudo da segmentação não convencional tem ganhado fôlego, através da contribuição de vários pesquisadores, como Tenani (e.g. 2013, 2017) Capristano (e. g., 2004), Chacon (2021) e outros. O ponto importante nesses trabalhos é que a segmentação é explicada como indício de autoria, “[...] na medida em que se articulam à construção de mais de um sentido do texto” (Tenani, L. ‘Letramento e segmentações não-convencionais de palavras’). Em artigo que terminei de escrever há pouco com Anderson de Carvalho Pereira (‘Sobre o significante em deriva e a segmentação como lugar de estabilização’), articulamos a segmentação com a noção de deriva, que vem da análise do discurso e da psicanálise. Afirmamos ali que

O objetivo é estabelecer uma relação entre segmentação e deriva, na tentativa de articular um diálogo entre uma teoria da língua e uma abordagem do discurso, em diálogo com a psicanálise. Assumimos, de início, que a segmentação, intencional ou não, é uma forma de a deriva se mostrar na língua. Tomamos como ponto de partida o clássico esquema da relação entre significante e significado proposto por Saussure, para mostrar que ali, em embrião, já se encontra a possibilidade de deslizamento do sentido que Lacan irá retomar e radicalizar com a noção de significância. Nesse esquema, pode-se visualizar a possibilidade de o significante esfacelar-se, quebrar-se, dividir-se, de tal forma que o significado almejado pode não ser encontrado como um todo, ou seja: o que o sujeito almeja dizer pode não ser aquilo que é dito, visto que há uma zona indeterminada entre significante e significado onde a deriva (a possibilidade de o sentido vir a ser outro) se instala. Diante da deriva, manifestada sob a forma da segmentação, o sujeito tem três opções: ou a controla, através de mecanismos linguísticos adequados; ou incorpora e usa a deriva em seu benefício, como recurso estilístico, ou, ainda, deixa-se levar, e fica ‘a céu aberto’, sem fechar a significação. Nos dois primeiros casos, temos a possibilidade de a autoria instalar-se [...] (Tfouni & Pereira, 2025, no prelo).

Relacionamos também a segmentação e com o aparecimento da função poética. Sobre a função poética, há fatos interessantes para pesquisa. Vejamos, por exemplo, a segmentação que Gilberto Gil fez do nome de Mário Lago: ‘Mário Lago; o mar, o rio e o lago’. Ainda, Gil mostra, pela segmentação, um fato de sua vida, em ‘Drão’: ‘Quem poderá fazer aquele amor morrer/Nossa ‘caminhadora’/dura caminhada/Pela vida afora’. Creio que podemos considerar essa segmentação ‘caminha dura/dura caminha’-da como sendo do tipo especular. E o que dizer das rimas, onde a parte final das palavras é semelhante ou idêntica? ‘Ora, direis, ouvir estrelas? Certo/ Perdeste o senso? Eu vos direi, no entanto/ Que para ouvi-las muita vez desperto/ E abro a janela, pálido de espanto’ (Olavo Bilac). Notem que nesses versos existe outro elemento importante da poesia: a segmentação de um verso e sua continuação no verso seguinte (enjambement). Quanto à alfabetização, o sujeito que está aprendendo a ler e escrever, e tem baixo grau de letramento, enfrenta as instabilidades inerentes ao simbólico frequentemente apelando para sua cultura oral. Como exemplo, cito o caso de uma mãe que, durante a consulta com o pediatra, afirmou que seu filho tivera um ‘ataque pnéia’, pretendendo referir-se a taquipnéia (respiração acelerada), mostrando aí, nesse lapso involuntário, a instabilidade da linguagem. Escrevendo sobre autoria, eu afirmo que o sujeito se encontra diante (ou dentro) de um turbilhão de significantes ao tentar escrever, bem como submetido a múltiplas vozes. Assim, o ato de escolher uma palavra, dentre as várias que ali concorrem, é produto de controle. É exatamente aí, nessa instabilidade que está sempre prestes a instalar-se, que reside a potência (no sentido aristotélico e de Agamben) onde a autoria pode se aninhar. As instabilidades tratam-se de momentos de indefinição e indecisão, nos quais o sujeito, para emergir (O sujeito é aquele que emerge fugazmente entre dois significantes), precisa ‘se virar’ e fazer uma escolha que nem sempre é a mais adequada do ponto de vista do sistema. Os trabalhos, reflexões e pesquisas sobre letramento, alfabetização e autoria lidam, de maneira profunda, com a instabilidade da linguagem. Os estudos sobre letramento e autoria encaram as instabilidades da linguagem, não como um desvio ou um problema a ser corrigido, mas sim uma característica constitutiva da linguagem, como prática social e histórica. Creio que o conceito de ‘momento decisivo’ pode nos ajudar a entender essa luta dramática do sujeito para poder emergir. Esse conceito vem da fotografia, e foi criado por Cartier-Bresson para designar o instante fugaz em que a deriva parece controlada. A câmera, ao congelar um momento, exclui os demais momentos que poderiam ser ali registrados. Assim, a arte de uma foto é afetada pela estabilidade, mas não deixa de ser, paradoxalmente, afetada pelo insólito. Comentando o conceito de instante decisivo, publiquei um texto em coautoria (Monte-Serrat et al., 2012) no qual tentamos transpor esse conceito para o discurso:

Pensando esse conceito de instante decisivo em um texto sobre uma cadeia discursiva, podemos afirmar que sua possibilidade de vir a acontecer se deve ao fato de que o sujeito é dividido por seu próprio discurso, ou seja, de que existe o sujeito do inconsciente emergindo entre os significantes; segundo Lacan, ele ‘escapa’ sem se dar conta daquilo que o constitui. Pêcheux (2002) afirma que no discurso existe um universo logicamente estabilizado, construído pelos efeitos ideológicos da interpretação linguística. Essa estabilidade discursiva é desfeita no discurso opaco do sujeito, que apresenta diversas significações e não uma só. Assim como a fotografia, como arte, desestabiliza o óbvio, captura o olhar e obriga o sujeito a interpretar, também o discurso, como acontecimento, desestabiliza o já-formulado, desloca as fronteiras das formações discursivas e produz novos efeitos de sentido, inesperados. É o que chamados de instante decisivo no discurso do sujeito, ou seja, algo, na cadeia discursiva, funciona como um jogo metafórico que traz a equivocidade (Monte-Serrat et al., 2012, p. 2).

Deste modo, podemos interpretar as instabilidades como vacilos do sujeito. No artigo referido, também comentamos que:

Pelo lado do fotógrafo, o instante decisivo se refere a um momento fugaz em que a deriva parece deter-se. Sua câmera, ao congelar um momento, exclui os demais momentos que poderiam ser ali registrados. A arte de sua foto é afetada pela estabilidade, mas não deixa de ser, paradoxalmente, afetada pelo insólito (Monte-Serrat et al., 2012, p. 7).

Acredito que assim são as segmentações (um inesperado que clama por interpretação).

**Pergunta 8.** Considerando a profundidade e a consistência de sua trajetória acadêmica, poderia compartilhar alguma questão que ainda a mobiliza ou a inquieta no âmbito de suas investigações?

**Resposta.** Nada do que é humano me é estranho. Sigo Terêncio. Continuo produzindo, e tenho como mote o dístico de Lacan, reproduzindo Picasso: 'Eu não procuro; eu encontro'. Esse posicionamento de pesquisa dentro das ciências humanas, especificamente na análise do discurso francesa (pecheutiana) e na psicanálise lacaniana, levou-me a adotar uma análise do tipo indiciária, na qual o que move o pesquisador não é a explicação dos fatos (linguísticos), mas a interpretação do discurso através de pistas que indiciam um, ou outro, modo de funcionamento, o que leva a entender o modo da ação da ideologia e do inconsciente sobre o sujeito. Em procura de respostas, fiz visita científica a Carlo Ginzburg (1989; 2006) em Bologna. Ginzburg, como se sabe, é o 'pai' moderno do paradigma indiciário, apesar de não ter conhecimento, como ele me disse, dos desdobramentos científicos que seu trabalho produziu no Brasil. Publiquei, como organizadora, em parceria com Nilton Milanez e Anderson de Carvalho Pereira, o livro *O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas ciências humanas*, pela Editora da UFSCar (esgotado). A sinopse desse livro diz: "Quais as repercussões da discussão sobre a natureza interpretativa das ciências? Ao retomar o valor do paradigma indiciário como eixo norteador – por ser marco decisivo da constituição das Ciências Humanas ao final do século XIX –, este livro aborda a problemática de uma postura interpretativa, em que as condições de leitura são opacas à decifração, lançando o pesquisador no dilema entre o geral e o particular, entre o oculto e a ilusão da observação pela consciência". Um outro livro de Ginzburg influenciou-me na criação da teoria do letramento. Trata-se de *O queijo e os vermes* (2006). A história de Menocchio, um moleiro analfabeto da Idade Média, que criou um sistema próprio de interpretação das Escrituras, (co)moveu-me e inspirou-me. Retomo meu depoimento: Após vinte e cinco anos de análise lacaniana, como é previsto, tornei-me analista, mas atendi clinicamente apenas alguns casos. Incorporei, no entanto, o ensino de Lacan como orientadora de dissertações e teses, além de vários artigos em que me aproximo da abordagem lacaniana, que também é indiciária. Interesso-me, tanto por fatos do cotidiano, relacionados a questões políticas ou prosaicas do dia-a-dia, quanto por estranhamentos produzidos por fatos da língua. Minha opção político-ideológica levou-me a ser uma pesquisadora sempre atenta às causas dos oprimidos.

## Agradecimentos

Agradeço ao CNPq, pela bolsa de produtividade que, durante toda minha trajetória acadêmica, proporcionou-me tranquilidade como pesquisadora, e que divulgasse meu trabalho em inúmeros congressos nacionais e internacionais. Às colegas Elaine Cristina de Oliveira, Aline Suelen Santos Sabatini e Cristiane Carneiro Capristano, que abriram este espaço para dar meu depoimento. Sinto-me honrada por esse gesto.

## Referências

- Abaurre, M. B. M., Fiad, R. S., & Mayrink-Sabinson, M. L. T. (2000). Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. *Educação em Revista*, 31(1), 135–151.
- Belintane, C. (2013). *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. Cortez.
- Belintane, C. (2017). *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores*. Scortecci.
- Brasil. (2019). *Política Nacional de Alfabetização*. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização.
- Capristano, C. C. (2004). A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, 39(3), 245–260.
- Chacon, L. (2006). Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In M. L. G. Côrrea & F. Boch (Orgs.), *Ensino de língua: representação e letramento* (pp. 155–167). Mercado de Letras.
- Chacon, L. (2021). A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. *Cadernos de Linguística*, 2, 1–17. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id328>

- Chizzotti, A. (1992). O cotidiano e as pesquisas em educação. In I. Fazenda (Org.), *Novos enfoques da pesquisa educacional*. Cortez.
- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro: Arquivo, memória e identidade*. Mercado de Letras.
- Costa, A. (2001). *Corpo e escrita: Relações entre memória e transmissão da experiência*. Relume Dumará.
- Durán, M. G. (2007). Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educacional*, 7(22), 115–128. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4177>
- Ernaux, A. (n.d.). *Les armoires vides* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/hyZGfWfdExw>
- Ernaux, A. (1974). *Les armoires vides*. Gallimard.
- Gallo, S. M. L. (2008). *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Nova Letra.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2006). *O queijo e os vermes*. Companhia de Bolso.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge University Press.
- Goody, J. (1986). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge University Press.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge University Press.
- Goody, J. (Ed.). (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press.
- Greenfield, P. M. (1972). Oral or written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. *Language and Speech*, 15(2), 169–178. <https://doi.org/10.1177/002383097201500207>
- Iaconello, V. A. (2024, 2 de dezembro). Psicanálise e seus predicados. *Folha de S.Paulo*, p. A37. <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vera-iaconelli/2024/12/apsicanalise-e-seus-predicados.shtml>
- Luria, A. R. (1977). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard University Press.
- Monte-Serrat, D. M., Tfouni, L. V., & Pimenta, L. (2012). Acontecimento e instante decisivo no discurso fotográfico: Desconstruindo efeitos ideológicos óbvios em uma fotografia. *Linguagens & Cidadania*, 14, 1–14
- Pêcheux, M. (1997). Ler o arquivo hoje. In E. P. Orlandi (Org.), *Gestos de leitura: Da história no discurso* (pp. 52–64). Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Pêcheux, M. (2002). *Discurso: Estrutura ou acontecimento?* Pontes.
- Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. (E. P. Orlandi, Trad.). Pontes.
- Pereira, A. C. (2011). *Letramento e reificação da escrita*. Mercado de Letras.
- Scarella, F. (2024, 25 de outubro). Lula e Bolsonaro perderam influência, dizem eleitores de Boulos e Nunes. *Jornal de Brasília*. <https://jornaldebrasilia.com.br/noticias/politica-e-poder/lula-e-bolsonaro-perderam-influencia-dizem-eleitores-de-boulos-e-nunes/>
- Soares, M. B. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5–17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- Street, B. V. (1989). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (Marcos Bagno, Trad.). Parábola Editorial.
- Street, B. V. (1993). Preface. In M. Prinsloo & M. Breier (Eds.), *The social uses of literacy* (pp. 1–9). John Benjamins Publishing Company.
- Tenani, L. E. (2013). Hipersegmentação de palavras: Análise de aspectos prosódicos e discursivos. *Linguagem & Ensino*, 16, 305–324.
- Tenani, L. E. (2017). Estruturas morfossintática e prosódica dos enunciados: fatores para hipersegmentações. *Domínios De Linguagem*, 11(3), 600–626. <https://doi.org/10.14393/DL30-v11n3a2017-8>
- Tfouni, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Pontes.
- Tfouni, F. E. (2003). *A fantasia capitalista do sujeito centrado e o desmentido fetichista* [Manuscrito não publicado].
- Tfouni, L. V. (2001). A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In I. Signorini (Org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 77–96). Mercado de Letras.

- Tfouni, L. V. (2004). Interpretação e autoria: Trabalho do analista. *Correio da APPOA: Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 52–59.
- Tfouni, L. V. (1999). Letramento e escolaridade no Brasil: *Uma relação imprecisa. Hispeci & Lema*, 4, 27–33.
- Tfouni, L. V. (2005). *Letramento e alfabetização* (7a ed.). Cortez
- Tfouni, L. V. (2008). Autoria e contenção da deriva. In L. V. Tfouni (Org.), *Múltiplas faces da autoria: Análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. Editora Unijuí.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização* (9a ed.). Cortez.
- Tfouni, L. V. (2021). *Letramento e autoria: Dispersão e deriva dos sentidos. Cadernos de Linguística*, 2(1), 1–20. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id299>
- Tfouni, L. V., & Pereira, A. C. (2025, no prelo). Sobre o significante em deriva e a segmentação como lugar de estabilização. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 47, e76908.
- Tfouni, L. V., Assolini, F. E. P., & Pereira, A. C. (2019). Letramento: É possível uma escrita despida da oralidade? *Pro-Posições*, 30(2), 1–21. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0023>
- Voloshinov, V. N. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem* [Obra atribuída por alguns estudiosos a Mikhail Bakhtin]. Editora Hucitec.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.