

Letramento e trabalho pedagógico

Literacy and pedagogical work

Filomena Elaine Paiva ASSOLINI

Leda Verdiani TFOUNI

RESUMO

No presente artigo, discutimos alguns conceitos de letramento, sobretudo os trazidos pela bibliografia de língua inglesa. Criticamos o modelo autônomo de letramento, destacando que ele referencia cientificamente a tese da grande divisa, e mostramos como a ideologia desse modelo reflete-se no discurso e no fazer pedagógico de professores do ensino fundamental do sistema educacional brasileiro. Apresentamos, em oposição, a abordagem sócio-histórica de letramento, tal como é proposta por Tfouni. De acordo com esta abordagem, deve-se separar alfabetização de letramento, sendo que este último - que é concebido como um processo que se insere em um “continuum” — é investigado tendo em vista as transformações que ocorrem em uma sociedade, quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado. Os postulados teóricos da análise do discurso francesa¹, associados a algumas das contribuições da psicanálise lacaniana, possibilitam-nos refinar os estudos sobre a questão da autoria relacionada ao letramento, em especial os conceitos de dispersão e de deriva, além de nos permitir mostrar que a autoria instala-se tanto nas produções lingüísticas orais quanto nas escritas. Refletimos, ainda, sobre o fato de a escola evitar a oralidade e nunca considerá-la como um recurso onde a autoria poderia instalar-se. Ressaltamos, por fim, que a proposta de uma abordagem discursiva de letramento não é idealista nem romântica, uma vez que a falta de oportunidades, a exclusão, e a conseqüente impossibilidade de ocupar posições discursivas dominantes são marcas da posição de sujeito não-alfabetizado, mesmo se tiver um grau de letramento mais alto. (Fapesp, CNPq)

Palavras-chave: autoria, letramento, trabalho pedagógico.

¹ A análise do discurso de filiação francesa (AD) é uma disciplina de entremeio entre a sociologia e a lingüística, cujo expoente máximo é Michel Pêcheux. Surgiu na França na década de 1980, e propõe a não-transparência do sujeito e do sentido, além de um componente ideológico que determina o que pode e deve ser dito a partir das condições de produção (contexto imediato e contexto sócio-histórico) do discurso.

ABSTRACT

In this article, we discuss some concepts about literacy, especially those presented in the English language literature. We criticize the autonomous model, emphasizing that it defends, implicitly, the great divide theory, and we show how the ideology of this model, in Brazil, reflects itself both in the teacher's discourse and in their pedagogical work. In opposition, a socio-historical approach is presented, as it is proposed by Tfouni. According to this approach, literacy is not confused with skills to read and write. In this conception, literacy is conceived as a process embedded in a "continuum", which is investigated taking in consideration the transformations that occur in one society when its activities are all permeated by a system of writing. The theoretical postulates of "French" discourse analysis, in association with some contributions from Lacanian psychoanalysis, help us to refine this approach to literacy, especially with the inclusion of Authorship, with its components: dispersion and drift, so that we could be able to show that authorship is present both in oral and in written productions. A reflection is also carried out, about the fact that schools almost never take orality into account, and never consider it as a discourse where authorship can install itself, as it frequently happens in written texts. We stress, finally, that the discursive approach to literacy is not an idealistic, nor a romantic one, given that the lack of opportunities and the exclusion, together with the prohibition to occupy dominant discursive positions, are marks of the subject who can not read and write, even if he/she may have a higher degree of literacy.

Index Terms: authorship, literacy, pedagogical work.

Introdução

O letramento aborda os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as consequências disso para todos os sujeitos que vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita, mesmo os não-alfabetizados.

Segundo dados recentes, o Brasil possui cerca de 25 milhões de analfabetos. Aí não foram computados os assim chamados "analfabetos funcionais" (rótulo absurdo, que apenas serve para dissimular as estatísticas e dourar a pílula das políticas governamentais, em geral, ineficientes com

relação à alfabetização de jovens e adultos). Se levarmos em conta essa não inclusão, poderemos extrapolar esses dados para um número muito maior. Então, do ponto de vista de 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, 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. O que se nota, ao ler a extensa bibliografia publicada na área, não só no Brasil, como no exterior, é que está longe de existir um consenso entre os autores sobre o que seja letramento. A título de ilustração, vamos examinar algumas definições:

1. Literacy é habilidade para ler e escrever, relacionada com a escolarização e seu sucesso. (LANGER, 1987, p. 2).
2. Um constructo unitário, que chega a um final descritível e controlado pela aquisição de habilidades específicas. (LANGER, 1987, p. 2).
3. É um conjunto de informações que todos os leitores competentes possuem. É a informação de fundo, armazenada em suas mentes, que permite que eles leiam um jornal com um nível adequado de compreensão, entendendo o assunto. (HIRSH, 1987, p.2).
4. Literacy é a habilidade para entender materiais escritos, para a qual é importante a informação partilhada, e está relacionada com as necessidades da informação industrial. (JACOB, 1984, p. 73).

Essas concepções heterogêneas e muitas vezes contraditórias de letramento só podem causar espanto, confusão e perplexidade entre os professores, o que se reflete muitas vezes no seu discurso, como veremos a seguir, em depoimentos coletados por Assolini (1999, 2003), em suas pesquisas que envolvem o discurso pedagógico escolar, D.P.E., e as práticas de ensino de leitura e escrita.

1. Para mim, ser letrado significa ter muito, muito conhecimento a respeito de tudo: física, matemática, química, ciências, literatura, arte, enfim, conhecimento vasto. Algumas crianças, principalmente aquelas que vêm de família melhor financeiramente, chegam à escola letradas, quer dizer, elas têm muita cultura e isso facilita a aprendizagem delas na classe.

2. Ser letrado é ser alfabetizado, e bem alfabetizado, o que permite ao aluno ter habilidades para escrever muito bem, se virar em qualquer assunto que a gente trabalhe em classe.

3. Eu acho que letrado é o aluno que lê, que sabe escrever e sabe falar também. Agora, como essas crianças não querem nada e como não gostam de ler, eu acho que elas são iletradas. Aliás, o Brasil é um país iletrado, pois as pessoas praticamente não sabem ler nem escrever.

Retornando à discussão acima iniciada, acerca de algumas concepções equivocadas sobre letramento, queremos tecer alguns comentários históricos sobre a constituição desse novo objeto científico, que tem trazido tantas contribuições para o campo da Linguagem, da Pedagogia, da Fonoaudiologia e da Psicologia no Brasil.

Não é possível pensar em letramento sem considerar a contribuição de Brian Street, antropólogo, professor da Universidade de Londres, que tem uma reflexão seminal, e que serve de ponto de partida para todos que estudam o letramento, seja qual for a concepção de letramento adotada.

Para Street (1989), o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades técnicas aprendidas através da educação formal. Este conceito, diz o autor, deve ser tomado no sentido de práticas sociais embebidas em contextos específicos, discursos e posições.

Assim, é preciso considerar tanto descrições de práticas letradas como “*insights*” da complexidade da vida social cotidiana.

Talvez a maior contribuição de Street esteja no delineamento formal de duas posições antagônicas sobre o letramento, que ele denomina de modelo autônomo e modelo ideológico. Muito mais do que uma reflexão teórica, o autor traz uma contribuição política e ideológica. É essencial que todos que trabalham com letramento conheçam muito bem os dois modelos, e, sobretudo, que aprendam a questionar-se, nos vários momentos de sua prática, por qual dos dois está optando.

O modelo autônomo de letramento

O modelo autônomo de letramento assume que os gêneros e as formas correntes de letramento são fixos, universais e dados, quando, na verdade, foram construídos historicamente.

Esse modelo parte da suposição de que o letramento se resume a habilidades para leitura e escrita, e também que ele, por si próprio (ou seja, autonomamente), terá efeitos nas práticas sociais e cognitivas. Por exemplo, a literatura desenvolvimentista assume que, se as pessoas adquirem o letramento, seu funcionamento cognitivo melhorará, e obterão maior facilidade em abstração, raciocínio lógico e capacidade metalingüística. Do mesmo modo, assume que o letramento traz conseqüências sociais, como a “modernização”, o “progresso” e a “racionalidade econômica”, para citar apenas alguns aspectos. Pesquisas recentes, no entanto, têm enfraquecido o modelo autônomo e sugerem que ele, na prática, está simplesmente impondo concepções ocidentais de letramento sob outras culturas. O modelo autônomo, então, disfarça suas suposições culturais e ideológicas, que podem, desse modo, ser apresentadas como se fossem neutras e universais.

Por se constituir em uma ideologia, o modelo autônomo é insidioso e age nos sujeitos de maneira inconsciente. Ou seja, as pessoas se perfilam ao lado dessa ideologia, mesmo sem se dar conta disso, e, muitas vezes, em um discurso carregado das melhores intenções. Examinemos, por exemplo, estes depoimentos dados por professoras de escolas municipais de Ribeirão Preto (ASSOLINI, 1999, 2003).

1. 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?.

2. Bom, se as crianças não errassem 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.

3. 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”.

4. Aluno letrado para mim é aluno culto, é um aluno que sabe um pouco de tudo, que tem muitas informações.

5. Criança letrada é criança viva, esperta, que sabe ler e escrever corretamente e, portanto é plenamente alfabetizada; quero dizer, aproveitou ao máximo tudo o que a escola tinha para lhe oferecer.

6. Letrado é o aluno que frequentou a escola, que sabe ler, falar e escrever e redigir um texto corretamente.

Como se percebe, em todos os depoimentos se confunde letramento com habilidades e técnicas para ler/escrever, ou com o conhecimento formalizado da língua. É fácil interpretar o não-dito desses discursos: se letrado é o aluno que frequentou a escola, que sabe redigir e ler corretamente; se letrado é alguém com muita cultura (certamente cultura escrita); enfim, se letrado é aquele que é plenamente alfabetizado (ou seja, que conhece as regras ortográficas), então, o oposto de tudo isso se reduziria a um NÃO TER, NÃO POSSUIR, NÃO SER CAPAZ. Apenas ausência de habilidades, déficit de conhecimento, falta de cultura, etc. O modelo autônomo, interiorizado no discurso dessas professoras, reduz os não-alfabetizados a iletrados, a um sinal de menos.

Decorre daí um trabalho pedagógico que se fundamenta no pressuposto de que os alunos, ao chegarem à escola, não possuem conhecimento algum sobre a língua, sendo tomados como aprendizes totalmente desprovidos de história (de leituras, de convivência com outros textos e discursos orais e escritos, de saberes sobre a utilidade prática da leitura e da escrita).

As metodologias de ensino e as concepções sobre aprendizagem, que mantêm alunos e professores aprisionados a um fazer pedagógico em que se destacam, sobretudo, os passos e as etapas a serem, rigorosamente, por eles seguidas, acabam por sustentar uma pedagogia de alfabetização em que ambos (aprendizes e professores) ocupam, inevitavelmente, a posição de

“escreventes” que apenas realizam “tarefas subalternas”, no dizer de Pêcheux (1982), transcrevendo, copiando e reproduzindo os arquivos inaugurados pelos intérpretes, isto é, por aqueles que têm o direito de produzir leituras originais. Dessa forma, se de um lado temos as crianças que copiam mecânica 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”, as atividades e os exercícios trazidos pelas cartilhas e pelos livros didáticos.

A escola, assim, ocupa-se da alfabetização em sua dimensão restritiva, isto é, ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar, e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual motora, orientação espacial, etc. Essa visão reducionista de alfabetização traz como resultado, para dentro da escola, a desconsideração das práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso. Como diz Kleiman (1995, p. 20),

[...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Diante destas colocações, torna-se compreensível que os professores afirmem, como mostrado nos recortes anteriores que *“letrado é o aluno que frequentou a escola, que sabe ler, falar e escrever e redigir um texto corretamente”*.

É exatamente esse modelo autônomo, que referenda cientificamente a tese da grande divisa, ou divisão, que propõe uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, ao mesmo tempo em que incorpora a interpretação (ideologicamente construída), segundo a qual as modalidades orais seriam “inferiores” às escritas.

A teoria da grande divisa, em sua versão moderna, atualiza uma abordagem antropológica sobre as sociedades primitivas, letradas ou ágrafas, cujas características são: ausência de raciocínio lógico; incapacidade para fazer inferências; incapacidade para efetuar descentrações; e pensamento emocional, contextualizado e ambíguo.

Essas características são decorrentes da ausência da escrita nestas sociedades. Por outro lado, postula esta teoria, a da grande divisa, que a escrita possibilitaria o aparecimento das funções mentais superiores: conceitos abstratos, capacidade metalingüística, raciocínio analítico; uma abordagem lógica à linguagem.

Autores que seguem essa tendência etnocêntrica defendem a posição de que não há autoria na língua oral (SCHOLLES; KELLOG, 1977). Conseqüentemente, não se encontrariam autores analfabetos.

Porém, de acordo com o conceito de letramento proposto por Tfouni (1995, 2001), em primeiro lugar, não é mais a língua, enquanto código, que é considerada como parâmetro, mas os *discursos* que servem de suporte às práticas letradas; em segundo lugar, a dicotomia língua oral/língua escrita já não serve mais, e passa-se a considerar que tanto pode haver características de língua oral na escrita quanto vice-versa. Daí decorre que, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas, antes, em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor.

As práticas sociais letradas (TFOUNI, 1993, p. 1) “[...] influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, é claro que de maneira desigual.” Sendo assim, existe um conhecimento sobre a escrita, que as pessoas dominam, mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido, desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada. Conseqüentemente, pessoas que vivem em sociedades letradas não podem ser chamadas, em hipótese alguma, de iletradas, mesmo que não dominem o sistema de escrita desta sociedade e, em decorrência, sejam não-alfabetizadas. Isso ocorre porque, para pessoas que vivem em uma sociedade letrada, a “[...] exposição às

práticas sociais embasadas direta ou indiretamente no uso da escrita é inevitável.” (TFOUNI, 1993, p. 1).

Sendo o letramento, segundo esta concepção, um processo, no qual está encaixado outro (a alfabetização), é preciso considerar nele uma heterogeneidade. Assim, afirma Tfouni (1995) que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização. Para dar conta disso, a autora postulou, após discussões a respeito com Carlo Ginzburg, durante visita científica feita em Bologna, um “continuum”, que, pela própria natureza, opõe-se a uma visão linear e dicotômica, visto que encara as diferenças entre os níveis de letramento como sendo produzidas discursivamente, o que equivale a considerar que a relação entre “ser alfabetizado” e “ser letrado” não é de maneira alguma linear.

Tais considerações vêm acarretar um giro teórico e metodológico na questão do letramento, visto que não estamos mais considerando indivíduos empíricos que fazem uso da língua escrita, mas *posições de sujeito*, dentro do “continuum” do letramento, posições estas que não são intercambiáveis nem equivalentes, em função do processo de legitimação das práticas letradas.

É preciso considerar, portanto, no processo de letramento, uma heterogeneidade discursiva, que, além de englobar discursos orais e escritos, deve ainda diferenciar-se da alfabetização, sem excluí-la, visto que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização (TFOUNI, 1992a). Ou seja, esta proposta incorpora o lado da perda à teoria do letramento.

O “*continuum*” descreve, graficamente, um processo que se relaciona com a existência de posições de sujeito, que vão possibilitar que os textos produzidos em determinado momento sócio-histórico circulem (sejam eles orais ou escritos), e também quem pode (no sentido de “está autorizado a”) ocupar esses lugares. Isto quer dizer, por exemplo, que saber escrever um ofício, ou um sermão, ou uma outra peça discursiva qualquer,

não garante que o sujeito, que as produziu, esteja efetivamente inserido nas práticas letradas, que garantem a circulação desses discursos. Ou vice-versa, como podemos observar abaixo.

Prezados Professores:

Ao adentrarmos neste sexto mês do ano, as festividades, justificadamente, juninas se iniciam. A nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras acompanha esta tradição brasileira, promovendo no dia 25 de junho, a partir das 20:00h um evento desta natureza.

Convidamos, então com grande prazer, a sua pessoa, para esta festividade, a ser realizada pelos alunos desta faculdade.

Tradicionalmente, o Centro de Estudos Psicológicos (CEP) se encarregará da barraca de doces, visando obter dividendos para futuras promoções de eventos que interessem aos alunos que representa.

Neste sentido, gostaríamos de constar com a sua colaboração, de qualquer natureza, para com a barraca do CEP.

Em nome dos alunos da Psicologia, agradeço sua atenção e compreensão. Sem mais para o momento, me despeço.

Atenciosamente.

Chama-nos a atenção, no “texto” acima, a intenção da “autora” em utilizar um estilo formal, valendo-se de um léxico que foge à linguagem cotidiana. Porém, a pretensão a um estilo sofisticado transforma-se em paródia, quase em uma caricatura, na qual palavras de um eruditismo desgastado (“adentrarmos”, “evento”, “dividendos”, “visando”, “promoções”, “tradicionalmente”) são usadas em períodos redundantes, não apenas no eixo sintagmático (“Ao adentrarmos neste sexto mês do ano, as festividades, justificadamente juninas, se iniciam”), como também no eixo paradigmático (a repetição das palavras “festividades”, “evento”, “natureza”, “tradição e seu advérbio tradicionalmente”). Ao lado disso, temos, no último parágrafo, a grafia fonética de um vocábulo (dispeço), fato que poderia ser aceito como adequado em um texto de outra natureza, mas que aqui assume a mesma importância que o ato falho tem para o psicanalista. Guardadas as devidas proporções teóricas, esse “erro” (que nem seria propriamente erro em outro contexto) é o indício de um

descompasso entre a necessidade de controle de um estilo escrito formalizado e a falta de estrutura para mantê-lo.

Propomos compará-lo com as duas “redações” seguintes, escritas por alunos do ensino elementar de escolas municipais de Ribeirão Preto-SP.

1. Era uma vez um patinho, um principi e uma princesa. Eles brincarão no parqui perto do supermercadu foi lá que o principi falou pra princesa vou salvar você da dragoa feros vou salvar você de todos os jacares ela e ele viverão felizes pra sempre. O principi foi ser cindico do prédio grandão e a princeza começou a costurar pra fora pra ganhar uns trocadinho. (Aluno “M”)

2. Neste ano fiquei esperando o tempo todo para chegar o dia 25 de dezembro o Natal. Neste ano eu fui: educado, bonsinho, obedecia a minha mãe, respeitava os mais velhos, ajudava os velhinhos atravessar a rua, Não tinha invejá dos outros, ia bem no bolitim de aula, não brigava, brincava com meu irmão, dormia na hora certa, Na hora que eu acordasse ia direto para o banheiro escovar os dentes, não brincava na rua éra um Santo. Até que chegou o dia 24 de Dezembro festa de Natal, eu estava louquinho para saber o que tinha ganhado do papai Noel, fiquei pensando: será que eu ganhei a Super Nave espacial ou os hominhos Spaider-Man o que será.

Coloquei Meus sapatinhos na janela falei – papai Noel me traga um presente Bom e fui dormir, acordei, não estava o presente lá na janela só os sapatinhos comecei á chorar papai Noel Não existe ouvi dim-dongui a campainha fui logo atender era o papai Noel adivinha o que ele me trouxe á Super nave espacial eu falei: tem sempre alguém que faz o papel de papai – Noel.

Os dois textos acima não podem ser considerados legítimos, visto que não circulam para fora dos muros da escola. Muitas vezes, nem do caderno do aluno que os escreveu eles saem, pois a redação é um tipo de escrita que, institucionalmente, serve apenas para o aluno provar ao professor que “sabe” escrever. A circulação de textos desse tipo, então, quase nunca extrapola a relação diádica professor/aluno. É bom anotar que caberia, neste ponto, uma reflexão sobre a relação entre letramento e grau de escolaridade e/ou tempo de escolarização, que, como vimos, não se sustenta diante dos três textos acima, apesar de muitos autores e até mesmo órgãos oficiais, como o IBGE, tomarem-nos como critério.

Diante disto, surge a questão: Se não é alfabetização, nem grau de escolaridade, nem tempo de escolarização, então que critério utilizar para refinar essas posições discursivas presentes no “*continuum*”?

Os trabalhos de Tfouni (1992a, 1992b, 1995, 2001, 2005) têm procurado mostrar que a “autoria” parece ser o conceito mais adequado para lidar com essa hipótese. Trata-se de elucidar que, como já dissemos, ao contrário do que apregoam defensores da grande divisa, como Scholles e Kellog (1977), existe autoria no discurso oral de sujeitos não-alfabetizados. Na contramão, é preciso mostrar que o discurso escrito, muitas vezes, não está organizado dentro de um princípio de autoria.

Analisando narrativas orais de uma mulher não-alfabetizada, Tfouni (1995) conclui que o sujeito, nessas narrativas, não é um mero eco de fórmulas pré-existentes. Ao contrário, ele está constantemente atuando sobre a estrutura lingüístico-discursiva das narrativas, construindo efeitos de sentido que estão relacionados a sua (do sujeito) memória enunciativa, a elementos do interdiscurso e a mecanismos de antecipação (formações imaginárias) sobre necessidades virtuais do narratário – a pesquisadora denomina isso de “trabalho de autoria”.

Tfouni (2001, 2005) tem procurado refinar o conceito de autoria através de sua filiação à AD francesa, e também pelo início de uma aproximação com a psicanálise lacaniana, pois considera a autoria como um lugar afetado de maneira singular pela ideologia e pelo desejo, e também porque procura aproximar a proposta de níveis (ou graus) de letramento, implícita no “*continuum*”, da questão da subjetividade.

Para dar consistência teórica a essa proposta, mobiliza os conceitos de “dispersão”, “deriva” e “retroação”.

Tfouni (2001) afirma que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de “deriva” e “dispersão” de sentidos, que o autor pretende controlar.

Confirmando sua filiação à AD, a pesquisadora considera o autor como uma posição discursiva do sujeito, diferente da de escritor e de narrador (MAINGUENEAU, 1989). O autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito), de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar” (TFOUNI, 2001), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (este termo foi emprestado de Gallo (1995)).

Podemos perceber que Tfouni (1995, 2001) aproxima-se da psicanálise lacaniana, na medida em que a autoria está relacionada com um processo descrito por Authier (1982) como “de ajuste perfeito entre as palavras e o real, que sempre escapa”. Nesse processo, inclui-se, necessariamente, um descarte de outras formas possíveis de dizer, o que vem marcar o discurso da escrita, ao mesmo tempo, pelo desejo da completude e pela falta, pela perda. O texto produzido, no entanto, não admite lapsos. É preciso, portanto, controlar as formações do inconsciente, as chamadas parapraxias (LACAN, 1957-1958). Assim, lapsos e atos falhos, principalmente, que quebram a estrutura linear do discurso (o intradiscurso), não podem ocorrer, para não comprometer a “unidade” ilusória do texto.

O trabalho de autoria situa-se naquilo que Pêcheux (1997, p. 51) 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.

Analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está, sempre, virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua. O autor, assim, produz aquilo que Lacan (1957) denominou de

“*point de capitón*”, ponto de estofo, lugares do processo de enunciação, onde se percebem 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.

Quando a autoria não se instala, vigora a dispersão, e isto ocorre, quer a produção esteja na língua oral, quer esteja na escrita. A dispersão é da ordem da sistematicidade, e ocorre quando a autoria não se instala, fazendo com que o texto fique sem coesão. É gerada, por exemplo, quando há falha no uso dos “*shifters*” ou “*embrayeurs*”. Refere-se ao intradiscurso e é própria da enunciação. O autor está constantemente renunciando a outras formas paradigmáticas possíveis, e, nesse processo, podem ocorrer hesitações, lapsos, falsos começos, que criam a dispersão. A autora defende a posição de que a dispersão antecede e produz a ausência de coesão. Vamos analisar o texto abaixo:

Cheli e o príncipe do mar

Era uma vez, né, uma menina, que ela, ela sonhava i em uma praia. Chegô um dia que ela foi.(...) Daí ela pegou e ficou sozinha na praia. Daí, do mar, ela tava nadando, brincando com os peixe...De trás do mar veio um home assim ...do mar... e falô assim:

— Cê tá sozinha aqui?

Ela pegou e falou assim:

— Estou. É, minha mãe morreu, meu pai morreu; só tá eu no mundo...

Aí, ela pegou e falou assim... aí ela pegou e falou assim:

— Então, eu vô vivê aqui no mar, que é meu sonho tanto morá aqui.

Daí, ela começô a conversá com ele... Daí, ele... Daí, ela pegô e falô assim, falô assim:

— Eu...

Daí, né?, ela pegô e falô assim:

— **Tem um grande, eu, eu tenho um grande segredo que a minha mãe, quando que, quando que ela morreu, não deu tempo dela falá pra mim.**

Que é, é... que eu... que ela é, que a mãe dela era uma sereia. Aí, ela pegô e falô assim, pa filha dela:

— Minha filha, eu não sei se você é uma sereia. Mas um dia você pode i no mar. Cê, cê saberá... Você encontrará alguém... que te contará... (Trecho de narrativa contada oralmente por Sh., menina de rua de 13 anos).

No trecho em negrito, ocorre um forte movimento de dispersão, desencadeado pelo uso das formas pronominais “eu” e “ela”, sem ancoragem, ou seja, sem que haja um referente preciso na cadeia lingüística. O “eu”, que até aquele momento era usado para presentificar e dar voz à personagem Cheli, começa, num movimento gradual, a ser substituído por “ela”, ao mesmo tempo em que passa a referir-se, também, à narradora (no trecho grifado). A voz do discurso direto, que até esse momento era da personagem, fica confundida (fundida) com a da narradora, sem, no entanto, desprender-se totalmente da personagem. Esses fatos discursivos geram a dispersão e impedem que se produza texto, ou seja, que o sujeito ocupe a posição de autor. Vale notar que a dispersão não se instala aí, nem por acaso, nem por “incapacidade” ou “desconhecimento” das regras da língua. Também não é porque o sujeito-narrador é quase analfabeto. O que temos aí é o impedimento de um “enlace”, de uma amarração entre significantes, talvez porque os sentidos que começam a ser mobilizados sejam insuportáveis (“...é...minha mãe morreu, meu pai morreu...”), o que remete a memória do dizer à história pessoal do sujeito. Com efeito, Sh não conheceu o pai, e sua mãe, que tivera filhos de vários parceiros diferentes, morrera de Aids, há pouco tempo, fatos que Sh. tinha vergonha de admitir.

Ainda temos aí fortes indícios de que o gênero narrativo presta-se para que o sujeito fale de si mesmo de forma disfarçada. Neste caso, os sentidos mobilizados na memória do sujeito tornam-se insuportáveis, o que faz com que o sujeito perca o apoio discursivo, faltando-lhe, em consequência, os significantes, o que provoca uma dispersão, manifestada pela ausência de ancoragem dêitica e anafórica.

Tendo discutido sobre a dispersão, vamos comentar sobre a deriva. A deriva refere-se ao fato de que o sentido sempre pode vir a ser outro, e, quando ocorre sem ser controlada, instala uma ausência de coerência no texto. Refere-se ao interdiscurso, e se substancia em um relançar infinito das significações (PÊCHEUX, 1997). Está no plano dos enunciados. A deriva é

a irrupção do real, visto que o real está na falta, e, pela deriva, outras possibilidades de significação irrompem, quebrando a unidade aparente, e instalando o não-UM. É da ordem da equívocidade (“*lalangue*”).

Saber controlar a deriva independe do conhecimento de regras de gramática ou de ortografia, conforme mostra o texto abaixo, escrito por um adulto que estava, há menos de dois meses, freqüentando um curso de alfabetização:

Vamos falar das palavras muda
No horto florestal há muitas muda
Todas arvoris vem di muda Eu gosto de formar muda-
A cana tambem da muda
A lua tambem sempre muda
Os nomes de um para o outro as letras muda
Existe varios nomes com letras muda. (Sebastião

Ferreira da Silva)

Temos aí um belo exemplo de atividade metaenunciativa. A ocorrência da homonímia aponta para o fato de que o autor examina a palavra “muda” enquanto um significante que pode ligar-se a vários significados. O autor, assim, desfaz essa aparente unidade do signo, e mostra que percebeu que a relação entre significante e significado não é biunívoca, ou seja, que as palavras não recobrem totalmente o mundo, admitindo, deste modo, mesmo sem o saber, implicitamente, a existência da *lalangue*. Este caráter resvalante da língua caracterizaria a deriva, que o autor controla aqui, usando a palavra (palavras?) em diferentes contextos.

Segundo Tfouni (2001, 2005), a deriva antecede e provoca a dispersão. Quando falta a palavra na cadeia metonímica, o sujeito não pode emergir (segundo Lacan, o sujeito é aquele que emerge entre significantes), e, conseqüentemente, ele fica à deriva, pois, sem o próximo significante, perde o ponto de ancoragem, e, daí, o intradiscurso entra em dispersão. Por isto, ocorrem os lapsos e as hesitações. Quando é impossível prosseguir, quando o sujeito encontra-se diante de algo que falta, de um conteúdo interdito, e por isso não tem acesso a determinadas zonas do interdiscurso, ele encontra refúgio no grande Outro, e pode recorrer a fórmulas já prontas

do interdiscurso, como nos genéricos, por exemplo, provérbios, “slogans”, palavras de ordem, etc.

Apresentaremos, a seguir, dois textos que serão brevemente analisados:

1. Aí, quando o pai chegô, o Ramilo num quis comê nada.... ficou chorando até o pai chegá da roça.

E a véia veio e falou assim:

— (voz alterada) Esse minino tá chorando desde cedo, desde a hora que aconteceu a confusão... Todo mundo já calô, todo mundo já ta cuidando da obrigação, e ele ficou chorando o dia inteiro.

Aí, o pai falou assim:

— (voz suave) Vem cá, meu filho... vem cá, Ramilo...

Num pode ficá assim... chorando o dia inteiro. Que que é isso? Já passô. **Homem num chora**”

(“As três estrelas de ouro na testa” — narrativa oral de Madalena de Paula Marques)

2. Reajuste dos salários – Mês de Maio = 46%

Of. GR/CIRC/722, do Magnífico Reitor, informando que o índice definitivo da inflação de abril (IPC-FIPE=28,74%) e a estimativa para maio (1^a. quadrissemana = 28,8%) e o compromisso de recuperar o salário real de maio de 1992, o reajuste dos salários a serem créditos [sic!] no dia 04 de junho foi alterado para 46%.

Tfouni (2003a, 2005) tem argumentado que o uso de genéricos constitui uma estratégia da qual pode valer-se o sujeito do discurso, para controlar o fluxo narrativo.

Assim, ao enunciar “homem não chora”, a autora da narrativa oral de ficção coloca-se em uma posição de sujeito interpretante, o que lhe permite retroagir sobre o processo de significação de seu discurso, olhá-lo de um outro lugar, denominado por Tfouni (2001) “lugar de autor”, e criar o efeito de síntese, de verdade incontestável, que serve de fechamento ou ponto de estofo, controlando, portanto, a dispersão e a deriva, que poderiam instalar-se naquele lugar.

Em relação ao segundo “texto”, podemos dizer que o “autor” é totalmente dominado pela afluência dos significantes, e parece que vai escrevendo “sempre para a frente”, não voltando para reler o que já escreveu

e corrigir-se. Assim, o produtor do texto não consegue efetuar um movimento de retorno ao enunciado e “amarrar” a dispersão, que sempre se instala em decorrência da equivocidade da língua.

Como fica o trabalho do autor nestes momentos de dispersão e deriva? Tfouni (2005) lida com essa questão, incorporando ao quadro teórico da AD. o conceito lacaniano de “retroação”. Para retomar sua posição de autor, o sujeito do discurso executa um movimento de retorno à seqüência discursiva, com o propósito de (re)interpretá-la, através de um mecanismo de retroação que estabelece ponto-de-estofo. (LACAN, 1998). Assim, ao ocupar a posição-autor, o sujeito do discurso torna-se também **intérprete** do já-dito, do já formulado.

Conclusões

As redações completamente descontextualizadas e que sequer chegam a estruturar-se como texto, que comumente são produzidas na escola, talvez sejam uma consequência do tipo e do método de ensino ao qual muitos alunos estão expostos. Com efeito, examinando-se alguns manuais do professor, que acompanham livros didáticos, encontraremos as seguintes instruções/definições/receitas:

1. Assimilar as regras, as estratégias e a estrutura de nossa língua exige preparo e motivação. Uma vez assimilado o código das letras, o aluno deve ser treinado para mecanizar a escrita correta das palavras, a estruturação de frases, pontuação, etc. Cumprindo essas tarefas, os alunos se tornarão letrados. (Manual didático A).

2. Professor, incentive seus alunos à escrita correta. Dessa forma, você estará contribuindo para a formação de um educando consciente, crítico e letrado. (Manual didático B).

Então, podemos concluir, pelo que foi dito até aqui, que a distorção e o equívoco gerados pela adoção de um modelo autônomo fazem com que se confunda letramento com alfabetização. A filiação do professor à ideologia do modelo autônomo influencia aquilo que ele considera ser alfabetização.

É pertinente ressaltar que a passagem do “sujeito da oralidade” para o “sujeito da escrita” somente será possível a partir de mudanças e transformações do processo pedagógico.

Dentre estas, acreditamos que as relacionadas com condições de produção de leitura poderiam dar oportunidades ao educando, para inserir-se em formações discursivas, presentes no interdiscurso, que fossem “novas”, “diferentes” para ele, mas que, ao mesmo tempo, estabelecessem sentidos que fizessem sentido em “seu” discurso, em seu saber discursivo, em sua memória, enfim.

A nosso ver, entretanto, o trabalho de ensino-aprendizagem de leitura com narrativas poderia, dentre outras coisas, levar a criança a movimentar-se por outras formações discursivas as quais lhe permitissem, por exemplo, falar sobre suas próprias experiências, suas emoções, seus sentimentos, além de proporcionarem-lhe oportunidades para criar, e não apenas repetir o que a escola julga relevante. Como vimos, a concepção de letramento aqui defendida caracteriza-se justamente por não reduzir esse conceito à aquisição de um saber metalingüístico.

Vale dizer, por fim, que, caso esses fatores não sejam observados pelo D.P.E., “[...] o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos”. (TFOUNI, 1996, p. 6).

É importante também que, tomando consciência do modo pelo qual a ideologia do modelo autônomo de letramento atua, consigamos mudar nossa concepção do que é escrita e do que é oralidade. Com este gesto, passaremos a valorizar textos produzidos oralmente.

No entanto, pode-se pensar, por exemplo, na questão do discurso pedagógico, e no fato de que os textos, na escola, geralmente devem ser produzidos por escrito. Este posicionamento leva-nos a questionar o papel da escola enquanto difusora das práticas letradas. Para onde vão os textos que são produzidos no espaço escolar? Por onde circulam? Se são lidos, de que forma isso é feito? E o que ocorre com as práticas letradas orais dentro da escola? Pesquisa realizada por Assolini (1999), mostra que os professores estão tão colados ao discurso pedagógico (tal qual estudado por Orlandi (1987)), que não conseguem realizar outro tipo de atividades em sala de aula, que não sejam as de leitura, e, principalmente, escrita, propostas pelo livro didático. Examinemos este outro recorte registrado em sala de aula:

Vamos, gente... vamos parar com essa conversa (sobre futebol), que isso não leva a nada.

É melhor a gente fazer os outros exercícios do livro, temos muita matéria pela frente... vamos em frente que atrás vem gente... não dá pra desperdiçar tempo... se não a tia fica atrasada com a matéria e aí nos vamos ter que repor aula no sábado.

A criança, que havia solicitado à professora “contar uma história” insiste novamente e, desta vez, vale-se do seguinte argumento: “Tia, conta uma história que a gente faz cinco vezes a tabuada do 7.”

A professora responde para a criança:

D, eu já disse que só conto história no final do bimestre. Fazem (sic!) poucos dias que eu contei aquela da dona baratinha, agora só no final do mês, se eu cumprir o programa, que é coisa muito séria. Historinha só quando a gente estiver com o conteúdo em dia, porque não dá pra perder tempo com isso, tem coisa mais séria. (Professora C. D. W.) (grifos meus).

Podemos depreender desse trecho que a professora considera que narrar histórias não constitua uma atividade pedagógica “séria”, que possa contribuir com o desenvolvimento infantil. Podemos afirmar também que, de acordo com a formação discursiva na qual esta professora está inserida, o que pode e deve ser dito diz respeito apenas ao conteúdo pedagógico institucionalizado, não havendo, portanto, espaço e possibilidade para que

outras formas de conhecimentos (que não as legítimas) façam parte do processo educacional.

Estes dados confirmam nossa afirmativa, com relação ao fato de que, na escola, a oralidade é evitada, e nunca é considerada como um produto, muito menos valorizada como um recurso pelo qual a autoria pode instalar-se. Por outro lado, as leituras parafrásicas, que predominam na escola, colocam os alunos na posição de sujeitos enunciadorees que devem repetir o discurso escolar, mas, quase nunca, na de autores. E, mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para a autoria, muitas vezes, não há legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição.

Para finalizar, é preciso ressaltar que esta não é uma proposta idealista, nem romântica. A exclusão, a falta de oportunidades e a impossibilidade de ocupar posições dominantes são marcas da posição de sujeito não-alfabetizado, mesmo se tiver um grau de letramento mais alto.

Referências bibliográficas

ASSOLINI, F. E. A. (1999). **Pedagogia da Leitura Parafrástica**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

_____. (2003). **Interpretação e Letramento**: pilares de sustentação da autoria. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

GALLO, S. L. (1995). **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: UNICAMP.

LACAN, J. (1957). L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. In: _____. **Écrits I**. Paris: Senil.

_____. (1957-1958). **Las formaciones del inconscientet mimeo**.

_____. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 807-842 (original de 1966).

MAINGUENEAU, D. (1989). **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Unicamp/Pontes.

ORLANDI, E. P. (1987). **A Linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes.

PÊCHEUX, M. (1982). Lire l'archive aujourd'hui. In: **Archives et documets de la société d'histoire et d'epistemologie dès sciences du langages**. Saint Cloud, p. 35-45.

_____ (1997). **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores.

STREET, B. (1989). **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University.

SCHOLLES, R.; KELLOG, R. (1977). **A natureza da narrativa**. São Paulo: MacGraw-Hill.

TFOUNI, L. V. (1992a). **Letramento e analfabetismo**. Tese (Livredocência). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

_____ (1992b). O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador nos estudos sobre compreensão da linguagem. **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**: revista do programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 8(2), p. 205-223.

_____ (1993). Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Caderno de Estudos Lingüísticos**: revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 26, 49.

_____ (1995). **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez.

_____ (1996). A escolaridade é um critério adequado para avaliar o grau de letramento em um país do terceiro mundo. In: **WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS**, 11, 1996, Finlândia.

_____ (2001). A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 77-96.

_____ (2003a). A ilusão de completude do sujeito da escrita (autor). **Caderno interno para las jornadas de la Frontera**, Foz do Iguaçu, p. 148-149. (CNPq, Fapesp).

_____ (2003b). Autoria e Letramento: análise das narrativas orais de ficção de uma mulher analfabeta. In: _____. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 47-63.

_____ (2005). Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. In: **Revista da ANPOLL**: publicada pela associação de pós-graduação e pesquisa em letras e lingüística, Campinas, n. 18, p. 127-141.

Autoras

Filomena Elaine Paiva Assolini

Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - Ribeirão Preto

Fone: (0xx) 15-3602-3801

Rua André Veloni, 46 – Parque Bandeirantes – Ribeirão Preto – SP – 14090-450

elainefdoc@ffclrp.usp.br

Leda Verdiani Tfouni

Professora Titular do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - Ribeirão Preto

Fone: (0xx) 16-3602-3714

Rua Maria Octavia Pichioni Villa, 71 – City Ribeirão – Ribeirão Preto - SP – 14021-047

lvtfouni@usp.br

Como citar este artigo:

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e trabalho pedagógico**. Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro de 2006.