

Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade?^{1,2}

Literacy: is it possible writing without orality?

Leda Verdiani Tfouni ⁽ⁱ⁾

Filomena Elaine Paiva Assolini ⁽ⁱⁱ⁾

Anderson de Carvalho Pereira ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5474-1662>, lvtfouni@usp.br.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-8433-4862>, elainefdoc@ffclrp.usp.br.

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Itapetinga, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1485-0095>, apereira.uesb@gmail.com.

Resumo:

Com base na teoria discursiva do letramento e na análise de discurso de matriz francesa (pecheutiana), discutimos como circula a oralidade no contexto escolar; problematizamos a 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 orais da língua.

Palavras-chave: letramento, oralidade, língua, ensino

¹ Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Normalização, preparação e revisão textual: Mônica Silva (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br.

Abstract:

Based both in the socio-historical theory of literacy, as well as in the French approach to discourse analysis (pecheutian), we discuss the ways that orality circulates within the school context; we question the denial of this discursive modality in textbooks, teaching official programs and pedagogical activities. Elementary school teachers' testimonies are also considered. The absence of authorship in oral texts, along with the symbolic violence present in the refusal to accept orality as a legitimate modality for the installation of authorship are also highlighted. We defend a pedagogical work grounded in facts, people and routines that are familiar to the students, so that they are able to transfer this knowledge to writing, what might trigger the ability to surpass the distance between oral and written modalities of the language.

Keywords: *literacy, orality, language, teaching*

Introdução

Uma reviravolta na rede de sentidos sobre letramento, oralidade e ensino se apresenta quando escutamos com acuidade os meandros de suposta atualização e “avanço” no tratamento da questão, mas que de outro modo aparece sob as amarras de uma rigidez no padrão da interpretação, dentro ou fora da escola. Parte desta rede de sentidos é materializada nas falas de professores, em programas governamentais como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em textos de alunos.

Apresentamos neste artigo uma análise pormenorizada de um *corpus* formado por depoimentos de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de Ribeirão Preto (SP), observações decorrentes de aulas ministradas por essas profissionais, por enunciados coletados na seção Língua Portuguesa da BNCC (Brasil, 2016) e em textos de alunos daquele mesmo município. O intuito é marcar, de forma polissêmica, um debate que leve em conta a envergadura sociopolítica de um campo de estudos do letramento que considera a decifração dos enigmas do Outro como condição ética, e também a cautela em considerar progressista a avalanche de padronizações de interpretação que continuam a calar os gestos cotidianos de linguagem.

Letramento, discurso pedagógico escolar e a exclusão da oralidade

Mencionando brevemente a discussão sobre a relação entre atividade pedagógica e fracasso escolar, destacamos que o discurso pedagógico escolar está sustentado pela ilusão de que possa existir efetivamente a democratização do ensino e, por conseguinte, uma distribuição equânime do conhecimento acumulado. Como sabemos, esse pressuposto é um logro, porque ignora as singularidades desde o início da escolarização.

A aspiração a um ensino único, o mesmo para todos, supõe que todas as crianças sejam semelhantes e estejam em nível zero de alfabetização e letramento. A partir dessa hipótese se uniformiza o conhecimento escolar e se enrijecem 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, a aquisição da escrita segue o preceito de que ela deve ser “ensinada” (fato que não ocorre com a língua oral) e também isolada de toda influência da oralidade.

Tais metodologias, que mantêm alunos e professores aprisionados a um fazer pedagógico no qual se destacam sobretudo os passos a serem rigorosamente seguidos, 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 (1997), somente transcrevem, copiam e reproduzem os arquivos inaugurados pelos intérpretes, isto é, aqueles que têm o direito de produzir leituras originais. Dessa forma, se de um lado temos crianças que copiam mecânica e ininterruptamente as vogais, sílabas e frases desarticuladas e sem sentido, de outro, temos professores que transcrevem *ipsis litteris* para a lousa os “textos”, atividades e exercícios trazidos pelas cartilhas e livros didáticos.

A visão predominante é que a escrita não pode se misturar nem manter resíduos das práticas orais. É preciso depurar os textos escritos de todos os “erros” que façam lembrar a fala. Esta posição é chamada de “teoria da grande divisa”. De acordo com o entendimento de alguns autores, existiriam usos orais e usos letrados da língua, sendo estes últimos isolados, separados, como bem explica Tfouni (1995). Ainda segundo a pesquisadora, a tese da grande divisa pressupõe “... características marcadas para as modalidades orais e modalidades escritas de comunicação” (p. 34). As primeiras sustentariam um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo; as segundas, por sua vez, um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico.

Alguns professores se perfilam ao lado dessa ideologia, mesmo sem se dar conta disso e, muitas vezes, em um discurso carregado das melhores intenções, como veremos mais adiante.

Aspectos metodológicos

O *corpus* desta investigação é composto por depoimentos orais de professoras alfabetizadoras do ensino fundamental, observações das aulas dadas por essas mesmas professoras, materiais didático-pedagógicos por elas utilizados para preparar suas aulas, recortes dos documentos como BNCC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

À medida que os argumentos são apresentados, trazemos os recortes, entendidos aqui como “... fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (Orlandi, 1987, p. 137). Os dados, por sua vez, são concebidos como elementos indiciários de um processo discursivo (Tfouni, 1995). Os recortes por nós selecionados são analisados e discutidos à luz das contribuições da análise de discurso de matriz francesa (AD) e da teoria discursiva do letramento (TDL).

Em nossa prática analítica, deter-nos-emos tanto no interdiscurso – eixo vertical em questão, disponibilizando todos os dizeres já ditos, os quais afetam o modo como o sujeito significa numa situação discursiva dada – quanto no intradiscurso, o fio do discurso, eixo horizontal da formulação. A AD e a TDL propõem-se a uma escuta arguta, sensível, considerando o intra e o interdiscurso, bem como o que está para além das evidências.

Examinemos, por exemplo, estes depoimentos dados por professoras do ensino fundamental de escolas municipais de Ribeirão Preto (SP), coletados no ano de 2008, repondendo perguntas sobre as concepções de letramento e alfabetização que fundamentam sua prática pedagógica:

Sujeito 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.

Sujeito 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.

Sujeito 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.

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

Sujeito 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.

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

Sujeito 7 – Escrever torna o indivíduo letrado, e culto, quanto mais escreve, mais letrado ele se torna.

Observar estas afirmações permite-nos dizer que os professores se filiam ao que Street (1989, p. 121) denominou “modelo autônomo de letramento”. Fundamentada nos estudos desse autor, Tfouni (1995) destaca as principais características desse modelo às quais remetem alguns dizeres dos professores. Nessa perspectiva, letramento é definido como: (a) atividade estritamente voltada para textos escritos (conforme relato do Sujeito 7), em especial aqueles que correspondem às exigências da norma culta da língua; (b) causa, com suporte da escolarização, conforme ilustram as afirmações dos Sujeitos 5 e 6.

Outra forma de perceber a evidência destas asserções acerca da supremacia da decodificação do código escrito em detrimento de uma postura interpretativa que leve em conta saberes da língua e sobre a língua – como se nota, os sentidos de letrado e letramento são restritos à aquisição individual da escrita – é a noção de gramatização vista em Auroux (1992).

Conforme esse autor, a padronização da escrita por meio da ampla divulgação de dicionários e gramáticas, principalmente a partir do Renascimento italiano, transformou “profundamente a ecologia da comunicação humana” (pp. 8-9) e forneceu ao Ocidente algumas ferramentas de domínio cultural. Ocorre que, desde as tradições antigas, uma objetivação do saber linguístico pela fixação na escrita provocou também uma objetivação das várias alteridades que o compõem. O grau máximo desta objetivação foi a ampla divulgação das gramáticas, que transformaram o interesse de conhecer (interesse cultural, por excelência) em um empreendimento tecnológico. Assim, “o domínio das línguas chegou a esse saber desinteressado e abstrato, que é a gramática” (Auroux, 1992, p. 30). Por este caminho, Auroux defende que a gramatização é um modo tecnicista de interpretar uma língua, firmado em dois pilares: a gramática e o dicionário.

O livro didático muitas vezes ratifica a crença nesta supremacia por meio da promessa antevista em seus prefácios de que haverá somente progresso, formação cumulativa, caso o aluno domine o código escrito (Pereira, 2012). Conforme apontamos em Pereira (2017), programas governamentais também têm se filiado a este sentido dominante. A perspectiva individualista de letramento fundada no modelo autônomo de escrita aparece, por exemplo, na seção de letramento da BNCC, a saber: “A alfabetização – a aprendizagem do sistema alfabético de escrita – é importante porta de acesso ao mundo letrado” (Brasil, 2016, p. 65).

Em uma perspectiva de letramento não vale a promessa de inserir o sujeito em mundo letrado, uma vez que todos são letrados. O que há são metaníveis referentes às estratégias de interpretação de analfabetos e pouco escolarizados diante do padrão lógico da escrita (Tfouni, 2006).

Outra formulação encontrada na BNCC e situada na mesma zona de sentido da rigidez do controle da interpretação afirma:

É preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, por meio do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula. ... Em síntese: o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafo fonêmicas são também condição para o letramento. (Brasil, 2016, p. 69)

Para além da herança das teorias do *déficit*, acreditar na correspondência entre fonemas e grafemas é um engodo filiado aos domínios de certeza falseados pelo cognitivismo forjado para manipular as massas e a classe trabalhadora. É desvirtuar os estudos brasileiros sobre letramento da fundamentação sociopolítica que reivindicou para si, como campo de estudos, o lugar de um argumento acadêmico voltado à soberania da complexidade dos mecanismos da oralidade como eixo do patrimônio cultural nacional. Este desvirtuamento se agrava em momentos atuais de judicialização do cotidiano. No mesmo documento encontramos:

Nesse eixo, e também no eixo Leitura, a escolha dos textos para leitura pelos alunos deve ser criteriosa, para não expô-los a mensagens impróprias ao seu entendimento, consoante determinam os Artigos 78 e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). (Brasil, 2016, p. 65)

Ao tratar de leitura, nota-se que esse documento oficial desconsidera o valor estético da literatura, que sofre um apagamento. Literatura é incompatível com os tecnicismos da escrita que o processo de gramatização impôs. E o tom de cerceamento à interpretação polissêmica

reduz o campo da estética e da ética à educação moral. Neste mesmo sítio de sentido, alguns acontecimentos recentes evidenciam os riscos das concepções tecnicistas de letramento que situam a leitura, a literatura e a estética em geral. Um deles é o recolhimento, por parte do governo do estado de São Paulo, do livro que contém o conto “Obscenidades para uma dona de casa”, de Ignácio de Loyola Brandão (“Justiça proíbe”, 2010), texto que incomodara o pai de um aluno, conforme aponta Silva (2012). Outro caso foi o recolhimento por parte do governo federal do livro *Enquanto o sono não vem*, baseado em contos populares e de onde teria vindo uma ameaça aos pressupostos do Pnaic: o conto denominado “A triste história de Eredegalda” (“Com base”, 2017).

A confusão só aumenta com certos autores que recentemente adotaram a denominação “letramento”, mas continuam situando-se como defensores da grande divisa e implicitamente defendem que “letrado” é somente o sujeito alfabetizado. É o caso de Soares (1996, p. 56), que nos fornece a seguinte definição de letramento:

é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos ... ; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto, ... ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informação e conhecimento, escrevendo e lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor ...

Trata-se de um engodo: a autora substitui a palavra “alfabetização” por “letramento”, porém mantém o discurso teórico da grande divisa. Se seguirmos ao pé da letra essa definição, teremos de admitir que poucas pessoas são letradas. Além de desenhar um sujeito extremamente capaz (“letrado” no sentido de “lido”, “informado”), Soares (1996) exclui todos aqueles que não dominam ou que desconhecem as “habilidades” descritas. Por isso, vemos autores como ela utilizarem, sem a menor censura, a palavra “iletrado” para nomear os analfabetos da sociedade moderna. Esse gesto trai a ideologia preconceituosa: pensando falar em letramento, estão, na verdade, defendendo a grande divisa e fazendo nossos analfabetos retornarem à posição das tribos primitivas, as quais não possuíam escrita – estas, sim, iletradas. Na sociedade moderna não existem iletrados; existem *mais* ou *menos* letrados.

Podemos entender que estaria neste argumento um retorno disfarçado das teorias do déficit que assolaram o Brasil e a América Latina, principalmente a partir dos anos 1970. Tal

argumento se situa na mesma zona de sentidos do Sujeito 2, para quem os “erros” se explicariam por “toda essa ignorância e desconhecimento, bem do nível social deles, que é muito baixo”.

Pesquisa de doutorado realizada por Assolini (2003) mostra que os professores estão tão colados ao discurso pedagógico (tal qual estudado por Orlandi em 1987) que não conseguem realizar outras atividades em sala de aula que não sejam as de leitura, e principalmente escrita, propostas pelo livro didático. Examinemos este outro recorte registrado em 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 nós vamos ter que repor aula no sábado.

A criança que havia solicitado à professora para “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 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.³

Podemos depreender desse trecho que a professora não considera o ato de narrar (*contar historinhas!*) como uma atividade pedagógica “séria”, capaz de contribuir com o desenvolvimento infantil. De acordo com a formação discursiva na qual essa professora está inserida, o que pode e deve ser dito abarca apenas o conteúdo pedagógico institucionalizado, não havendo, portanto, espaço e possibilidade para que outras formas de conhecimento (que não as “legítimas”) façam parte do processo educacional.

Estes dados confirmam nossa percepção de que a escola evita a oralidade, nunca considerada como um produto, tampouco valorizada como um recurso a partir do qual a autoria pode se instalar. Por outro lado, as leituras parafrásticas predominantes 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 fora dela. Cabe perguntar: como reagiriam esses professores diante de textos como o que segue?

³ Nesta e nas demais citações foi preservada a escrita/fala original dos participantes.

Vamos falar das palavras “muda”

No horto florestal há muitas muda
Todas arboris 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 ltras muda
Existe varios nomes com letras muda.

(Sebastião Ferreira da Silva)

Temos aí um belo exemplo de atividade metaenunciativa: a ocorrência da homonímia na tentativa de delimitar os sentidos aponta que o autor examina a palavra “muda” enquanto um significante capaz de se ligar a vários significados. O autor, um adulto que estava aprendendo a ler e escrever, desfaz essa aparente unidade do signo e mostra ter percebido que a relação entre significante e significado não é biunívoca, ou seja, que as palavras não recobrem totalmente o mundo, admitindo – mesmo sem o saber, implicitamente – a existência da *lalangue*. Este caráter resvalante da língua caracterizaria a deriva, que o autor controla usando a palavra (palavras?) em diferentes contextos. Será que um professor que privilegiasse o erro, o afastamento da norma culta escrita, notaria a riqueza desse texto?

Belintane (2008) discorre sobre essa separação entre oralidade e escrita em um belo texto, no qual apresenta composições de escritores consagrados que, mesmo alfabetizados e muito letrados, preferiram algumas vezes desrespeitar o registro “da escrita escolar, da gramatização que a escrita impõe sobre a língua materna”. E aponta que “...traços dessa contenda podem ser vistos em alguns poemas que registram certa pugna entre a poesia feita para os ouvidos e a feita para os olhos” (Belintane, 2008, p. 40). O autor ainda apresenta o seguinte recorte:

Luísa (1;9): A menina está batendo em uma tigela com uma colher de pau; a mãe se aproxima para repreendê-la e sucede o seguinte diálogo:

- Filha, você vai quebrar a tigela!
- Mãe, canta o pato! (Belintane, 2013, p. 18)

Assistimos nesse jogo à emergência de uma habilidade essencial da leitura e da subjetividade: o efeito metafórico-metonímico em que a palavra “tigela”, vinda do outro, fissa uma canção inteira também procedente do outro (“O pato”, de Vinicius de Moraes), através do

link com o verso “o pato... quebrou a tigela”. O mais interessante é que, detrás do pedido “Mãe, canta o pato”, está uma cantiga, um texto completo e não apenas outra palavra ou frase. De acordo com o autor, Luísa parece já ter a noção de que as palavras não andam sozinhas, como pregam alguns métodos de alfabetização.

O conhecimento de letras de músicas infantis por parte de Luísa nos faz pensar que ela possui rico interdiscurso, concebido aqui como esse “...todo complexo com dominante das formações discursivas” (Pêcheux, 1995, p. 162), que é constituído pelo conjunto de dizeres já ditos, mas também esquecidos, de que nos valem para (re)formular nosso dizer.

Pensemos agora um pouco sobre o texto seguinte, uma redação composta em aula a pedido da professora, que antes havia sintetizado o que os alunos deveriam escrever para falar da festa (bolo, doces, presentes):

O Juquinha fez aniversário e ele ficou feliz porque ele é um minino inteligente e esperto e também porque teve brigadeiro, bolo e refrigerante.

O Juquinha ganhou muitos presente. Mas não levou eles pra escola porque lá não é lugar de presente aqui a gente só faz tarefa e presente nem pensar nisso.

No meu aniversário teve coxinha e bexiga e eu ganhei muitas figurinha e uma camisa do Corintias, o meu timão do coração.

É pertinente observar os advérbios “lá” e “aqui”. “Lá”, lugar da escola, do discurso institucionalizado, controlado, onde a subjetividade, a interpretação e a autoria não podem se instalar. “Aqui”, lugar onde o sujeito pode falar de si, mesmo de maneira disfarçada.

É a função lúdica do discurso posta em ação. Opondo-se a uma dinâmica em grande parte autoritária que sustenta o discurso pedagógico escolar, o sujeito coloca na escrita as verdades de seu cotidiano, seu posicionamento diante do mundo, suas preferências, enfim, sua subjetividade. Esse texto se opõe ao espaço escolar, enfadonho, cheio de deveres e tarefas a cumprir, sem escolhas possíveis.

Ressaltamos que, ao delimitar dois espaços, o lá e o aqui, e caracterizá-los de modo a diferenciá-los, o estudante consegue efetuar um movimento de retorno ao enunciado e pode assim olhá-lo de outro lugar, denominado por Tfouni (2001) como “lugar de autor”, conseguindo dar ao texto “... uma unidade aparente, com começo, meio e fechamento” (p. 83). É possível dizer, portanto, que o aluno consegue controlar o intradiscurso, o fio do discurso, condição importante para a instalação de autoria.

Cumpramos notar que, apesar de ter recebido orientações da professora sobre o que escrever, praticamente um roteiro a ser seguido, o sujeito escapa às formas de controle de interpretação e consegue produzir um texto no qual podemos observar a circulação de sentidos que, provavelmente, são oriundos das redes de sentido às quais se filia e com as quais se identifica, por exemplo, quando destaca que ganhou, na festa de aniversário, figurinhas e uma camisa do seu “time do coração”.

No contexto escolar, temos observado o fechamento destes espaços de interpretação, restringindo os gestos de leitura do aluno aos campos da repetição “empírica” e “formal”. Ou seja, a interpretação é continuamente negada aos estudantes, que têm como atividade “escrever sobre”, de acordo com requisitos e critérios de livros didáticos, manuais e almanaques escolares, mas estão submetidos a um jogo que lhes permite acessar apenas algumas zonas de sentido e certos espaços interpretativos, e não outros.

Nessas condições de produção, na maioria das vezes os alunos não conseguem se inscrever num espaço interpretativo que lhes dê acesso ao interdiscurso de modo a construir sentidos a partir das formações discursivas nas quais ele se inscreve. Como tal sujeito é impingido a entrar em formações discursivas que se movimentam em outros lugares – os da autoridade do ensino –, ele se vê numa situação contraditória: ao mesmo tempo, cobram-lhe que interprete, crie e escreva um texto, porém, o obrigam a se inserir em formações discursivas que não lhe são próprias, mas impostas e forçadas, às quais ele não se filia, portanto. Em decorrência disto, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso, pois, de acordo com Pêcheux (1995), a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve inscrever-se em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido.

Vimos ressaltando a produção textual enquanto espaço da subjetividade, entendida aqui a partir do ponto de vista discursivo, ou seja, “... como um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos ...” (Tfouni, 1995, p. 74). Esse espaço discursivo, onde a subjetividade poderia emergir, oferece oportunidade para a construção de textos que possibilitem aos alunos aprenderem que podem assumir o lugar de autoria, a partir do qual vão atribuir ao texto um efeito de unidade, por meio de recursos de coesão, coerência, controle do intradiscurso, mobilização de elementos do interdiscurso, cuidando e responsabilizando-se pela organização de seu dizer. Se de fato

almejam um ensino capaz de contribuir para a formação de um sujeito crítico, capaz de estranhar os sentidos evidentes e inquietar-se com aqueles que promovem um mundo “semanticamente normal” (Pêcheux, 1997), é imprescindível que a escola considere e valorize também a língua oral, bem como o postulado segundo o qual todos os alunos possuem certo grau de letramento, incluindo aqueles que ainda não dominam o código escrito vigente na sociedade contemporânea, como mostram os trabalhos de Tfouni (1988, 1995, 2001, 2006, 2010). De acordo com a autora,

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 e, ao mesmo tempo, restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos e projetos de vida; bem como discutir suas perspectivas particulares sobre o conhecimento sistematizado pelo discurso científico. (Tfouni, 2001, p. 86)

Esse quadro de dissociação subjetiva, provocado pelo abismo que separa a escrita da oralidade e que caracteriza uma situação de diglossia para a classe pobre, tem provocado os pesquisadores da área da linguagem a investigar as práticas cotidianas de usos da língua oral, seguindo a tradição dos trabalhos de Certeau. Segundo Duran (2007, p. 115):

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), 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 antes uma passagem necessária dentro do processo de subjetivação e representação de si – gera conflitos, nem sempre explicitados, principalmente nas práticas escolares. Observemos o “diálogo” abaixo, entre uma professora e seu aluno, em sala de aula de ensino fundamental. Esse “diálogo” foi presenciado e consta do diário de campo construído por Assolini (2003):

Professora: Por que o coelhinho Malhado se distraiu e fugiu?

Aluno: Porque ele é dez.

Professora: O que quer dizer isso, que o coelho é dez?

Aluno: Que ele sabe correr pra caramba.

Professora: Não, ele se distraiu porque não sabe obedecer. Ele desobedeceu seus donos, o tio Júlio e a dona Amélia.

Colocamos a palavra “diálogo” entre aspas com uma intenção irônica, visto que, discursivamente, o que ali se passa é uma verdadeira “queda de braço” entre duas posições: a da professora, que se coloca como detentora da verdade e doadora da única interpretação “certa” e possível para a posição do aluno, que, nas formações imaginárias da professora, é um sujeito que não sabe, não domina a metalinguagem, e precisa ser corrigido para aprender.

O menosprezo pelo conhecimento linguístico do aluno talvez seja explicado (mas não justificado) pelo fato de a professora estar mergulhada na ideologia da grande divisa e, portanto, não ver diálogo possível entre escrita (como sinônimo de formalismo e correção) e oralidade (entendida como um erro a ser corrigido). A riqueza semântico-pragmática das expressões “ele é dez” e “correu pra caramba” não afetam a posição desse sujeito, que está cego (teve os olhos vazados pelo discurso pedagógico tradicional) e mudo (não consegue ouvir sua própria voz, que muitas vezes é próxima da oralidade do aluno).

Fazeres docentes que fixam o aluno em posições discursivas predeterminadas porque pressupõem um leitor-escritor incapaz, incompetente e interdito, que tomam a linguagem como literal e, ainda, não valorizam o exercício da escuta atenta, contribuem para que momentos preciosos de manifestações linguísticas orais não sejam reconhecidos. Nessas condições de produção, educador e educando sofrem consequências negativas, porque tanto a riqueza dos saberes escolares e não escolares acumulados pelo educando, quanto o processo polissêmico de linguagem e as possibilidades de escuta docente tornam-se questões menores.

Entendemos que as histórias de leitura do aluno, seu grau de letramento, seu arquivo e seu interdiscurso deveriam ser tomados como ponto de partida pelos professores nas atividades de produção linguística escrita ou oral. Assim, o professor poderia criar espaços interpretativos reais, que permitissem aos alunos se inscreverem no interdiscurso, criar sítios de significância e historicizar os sentidos, colocando-os ativos no funcionamento da linguagem. Um trabalho pedagógico que contemplasse esses aspectos conduziria o educando à posição de intérprete, condição fundamental para se constituir como autor, segundo Assolini (2003).

Nesse contexto, acreditamos que a perspectiva discursiva do letramento, tal como proposta por Tfouni (1988, 1992a, 1992b, 1995, 2001, 2008a, 2008b, 2010), pode contribuir com os educadores que atuam no ensino fundamental, pois para chegar à compreensão de um texto faz-se necessário atingir o funcionamento ideológico da linguagem e, para tanto, é preciso que o estudante estabeleça relações com a cultura, com a história, com o social e com a ideologia. Conhecer os mecanismos que constroem os sentidos “evidentes”, que irrompem dos textos escolares, contidos sobretudo em cartilhas, livros didáticos, manuais e cadernos oficiais de ensino, requer que tanto o educando como o educador problematizem e desconstruam o texto, o que lhes permitiria explicitar os processos de significação configurados nele. Além disso, a AD abre possibilidades para um trabalho com a língua enquanto estrutura e acontecimento (Pêcheux, 1997), o que permitiria entender e trabalhar pedagogicamente com o funcionamento ideológico da linguagem.

Esta perspectiva de letramento, por sua vez, poderia contribuir com os professores no sentido de levá-los a compreender que, embora o educando não saiba ler e escrever, não pode ser rotulado de iletrado e analfabeto. Essa teoria, que nos permite falar em graus ou níveis de letramento, oferece recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não sejam sustentadas pela ilusão de homogeneidade, ou seja, a de que os estudantes chegariam à escola sem conhecimento algum, devendo aprender os mesmos conteúdos em tempos iguais e chegar ao término do ano letivo com os mesmos saberes.

Nesta oportunidade, lembramos que no livro *Educação impossível*, a psicanalista francesa Maud Mannoni (1977) traz a noção de *instituição estourada*. O “estouro da instituição” consistiria na instauração de uma dialética e de um projeto que promovessem a constante revisão das pesadas rotinas institucionais, criando brechas que permitissem o seu não engessamento.

A noção de *instituição estourada*, formulada pela pesquisadora, nos leva a um importante questionamento: como pensar numa instituição que, por definição, é um lugar de rotina administrativa, a escola, mas que seja ao mesmo tempo um espaço de abertura à palavra livre, “... fora do peso das convenções e instituições sociais”? (Mannoni, 1977, p. 76).

Recorrer ao cotidiano, aos fatos, pessoas e rotinas conhecidos do aluno, fazendo-o transferir esse conhecimento para a escrita, pode funcionar como um disparador para superar a distância enorme que separa o discurso escrito daquele da oralidade. Por exemplo:

Neste ano fiquei esperando o tempo todo para chegar o dia 25 de dezembro o Natal. Neste ano eu fui: educado, bonzinho, obedecia a minha mãe, respeitava os mais velhos, ajudava os velhinhos atravessar a rua, Não tinha inveja 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 era 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 Spaidier-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.

A nosso ver, essa produção linguística é marcada pela autoria. O autor, que é uma posição discursiva, diferente de escritor e narrador, realiza um trabalho com a língua, no intradiscorso, que lhe permite controlar a afluência dos significantes mediante a construção de um texto coeso, coerente, com começo, meio e fim. Desse modo, consegue produzir o efeito de sentido de um todo linear, organizado (Tfouni, 1995).

Isto porque consegue criar efeitos de expectativa, usando marcas como “neste ano”, “não tinha”, “até que”. Além disso, o enunciado final, “tem sempre alguém que faz o papel de papai Noel”, consegue contornar a deriva prestes a se instalar por meio do uso da expressão clichê “papai Noel Não existe”, deriva esta marcada pelo dilema de precisar lidar com ao menos duas possibilidades de interpretação. A primeira, “comecei a chorar, papai Noel”, marcaria Papai Noel como interlocutor, porém, adiante percebemos que se trata de outro interlocutor, pois Papai Noel ainda não havia chegado. Na segunda interpretação, “papai Noel não existe”, o sujeito-autor lida com esta ambiguidade e contorna a deriva ao fechar o sentido com o uso de “tem sempre alguém que faz o papel de papai-Noel”. O fechamento confere ao texto um efeito de unidade e completude que lida com as manobras impostas por efeito do segundo esquecimento. É interessante também o uso da função poética da linguagem, marca de autoria bastante valiosa, que aparece na rima: “papel de Papai Noel”. Note-se a riqueza no uso dos significantes, que, a partir de “papel”, são decompostos e reaparecem transmutados em “**papai**” e “**Noel**”.

Outra marca de autoria dessa produção diz respeito aos efeitos de sentido que promovem certa sensação de cumplicidade entre autor e leitor, sobretudo quando o primeiro destaca suas qualidades positivas, contando com a concordância do segundo em relação à sua “santidade”. “Neste ano eu fui: educado, bonzinho, obedecia a minha mãe, respeitava os mais

velhos, ajudava os velhinhos atravessar a rua...”. É possível observar também o recurso linguístico do aposto, que indicia tentativa de explicar uma frase, como em: “Até que chegou o dia 24 de Dezembro, festa de Natal”.

Outro aspecto relacionado a essa produção tem a ver com as formações discursivas nas quais o sujeito se insere. Segundo nosso entendimento, são altamente letradas, assim como é elevado o nível de letramento do sujeito. Nessa linha de pensamento, destacamos que “... o sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado não-alfabetizado” (Tfouni, 1995, p. 97).

O deslocamento de sentidos prefixados e a produção de novos requerem que o discurso pedagógico escolar acolha a compreensão de que um trabalho com a leitura e a escrita precisa considerar o simbólico, as relações de poder e que os conhecimentos não são distribuídos igualitariamente para todos. A interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas predeterminadas poderá ser rompida a partir de uma *práxis* pedagógica em que a língua seja trabalhada como estrutura e acontecimento. Sendo assim, as contradições, os deslocamentos, a falha, o equívoco, ou seja, o processo polissêmico de linguagem ocuparia um lugar nobre nas situações de ensino e aprendizagem, em especial nas de língua materna, promovendo o reconhecimento da materialidade discursiva, sem o qual não é possível atingir o funcionamento ideológico da linguagem. Em outras palavras:

Assim, de um ponto de vista discursivo, ao invés de computar “erros” ou “acertos”, ou ainda de realizar uma análise que evidencie a “falta”, a “falha”, podemos investigar qual (ou quais) outro tipo de discurso ocupou o lugar onde deveria ter sido produzido um discurso do tipo lógico ou científico. (Tfouni & Pereira, 2009, p. 73)

Muitas vezes, as situações de ensino-aprendizagem de ortografia em sala de aula, bem como os exercícios contidos no livro didático Caderno de Ortografia, não levam em conta o interdiscurso trazido pelo educando, nem o seu conhecimento anterior sobre a escrita. Sua origem discursiva e o seu “grau de letramento” são, portanto, hipotéticos, artificiais, descontextualizados. Deste modo, algumas práticas tornam-se enfadonhas e sem utilidade aparente para a criança. As redações completamente descontextualizadas – e que sequer chegam a estruturar-se como texto – talvez sejam uma consequência do tipo e método de ensino aos quais muitos alunos estão expostos, e que certamente baseiam-se na crença de que escrever e

falar são duas atividades totalmente dissociadas, como podemos observar nos dois “textos” abaixo (Abaurre & Cagliari, 1985).

O patu nadou no lagu

O patu não é bonito

O patu tem aza gandi

O patu tem bicu piquenu.

O patinho nadou, nadou.

O patinho brinca na lagoa de manhã.

As crianças gosta do patinho.

O patinho é feliz.

Na realidade, não há texto nas duas “redações” anteriores, simplesmente porque não existe textualização. Ou seja, os enunciados não fazem cadeia; estão justapostos, sem uma sequenciação temporal ou causal. A estrutura sintática rígida indicia um sujeito “amarrado” a determinadas formas da língua, que, para ele, representam a forma escrita. Salta aos olhos a semelhança entre esses dois textos e aqueles da cartilha utilizada para alfabetização, uma das responsáveis por criar tal estado de pobreza criativa. Essa barreira levantada pela alfabetização tradicional – que não se fundamenta na perspectiva do letramento, e adota a ideologia da grande divisa – entre as práticas escritas e orais cria um sujeito dividido, que não consegue ocupar a posição de autor. Tal divisão, em alguns casos, marca o sujeito por toda a vida.

Conclusão

A partir destas galerias abertas em meio à vastidão e complexidade do debate sobre letramento, oralidade e ensino, e contrapondo-nos a esse modo de funcionamento da língua no contexto escolar, propomos um trabalho pedagógico que ofereça ao educando condições favoráveis de produção para que construa arquivos e reporte-se àqueles já por ele construídos. Esse movimento servirá de base para o estudante empreender diferentes gestos de interpretação, lidar com os discursos orais e escritos, bem como com as práticas sociais contemporâneas, que lhe exigem habilidades para compreender que não há língua sem ideologia e, ainda, que os sentidos “evidentes” de um texto são produzidos social e historicamente, a partir de relações de

poder. Os sentidos institucionalizados, sedimentados e que se fixam como “únicos” e “naturais” podem ser observados na relação língua-história. Daí a importância de a escola, “... a principal agência de letramento” (Kleiman, 1995, p. 67), atentar para um trabalho pedagógico que envolva os processos de significação do texto, tornando visível sua historicidade e observando as relações de sentido que nele se estabelece, pois “... toda palavra, para significar tira seu sentido de formulações que se sedimentam historicamente” (Orlandi, 1992, p. 181).

Mostramos, em Tfouni e Pereira (2009, p. 76), “alternativas à rigidez do discurso científico e pedagógico escolar, que, no geral, não leva em conta de que maneira a diversidade de manobras interpretativas pode romper com uma “economia escriturística” (Certeau, 2001), pela qual se elencam formas supostamente mais aprimoradas de gestos de leitura”.

Esclarecemos, por fim, que o escriturístico estabelece um regime de apartação e tentativa totalitária de cooptação de quaisquer atividades languageiras do homem ordinário em favorecimento de um padrão de leis abstratas, leis estas que podem ser entendidas por uma confluência entre o jurídico e o científico na consolidação da reificação da escrita (Tfouni & Pereira, 2009; Pereira, 2011). Portanto, não basta nos atermos a estes apontamentos; é necessário fortalecer uma leitura de estratégias cotidianas da linguagem a serem reconhecidas por uma perspectiva discursiva de letramento, que possibilite fazer a travessia “da escrita do nome à escrita da vida” (Tfouni, Assolini & Pereira, 2017a, 2017b).

Referências

- Abaurre, M. B., & Cagliari, L. C. (1985). Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização pela criança de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. In R. Zilberman, & J. M. A. Moysés (Orgs), *Recuperando a alegria de ler e escrever* (pp. 25-29). São Paulo: Cortez.
- Assolini, F. E. P. (2003). *Interpretação e autoria: pilares de sustentação da autoria*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização* (E. P. Orlandi, trad.). Campinas: Editora da Unicamp.
- Belintane, C. (2008). Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. *Estilos da clínica*, 13(25), 36-51.
- Belintane, C. (2013). *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. Ministério da Educação (2016). *Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar* (2a ed. rev.). Brasília: MEC.
- Certeau, M. (2001). Ler: uma operação de caça. In *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (6a ed., L. Giard, estab. e apres., pp. 259-73). Petrópolis: Vozes.
- Com base em parecer técnico, MEC recolhe das escolas o livro “Enquanto o sono não vem”. (8 jun. 2017). *Portal MEC*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50011-mec-recolhe-das-escolas-o-livro-enquanto-o-sono-nao-vem>
- Duran, M. C. G. (2007). Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educacional*, 7(22), 115-28.
- Justiça proíbe que escolas estaduais de SP deem livro que aborda sexo. (18 nov. 2010). *O Globo*. Recuperado de <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/11/justica-proibe-que-escolas-estaduais-de-sp-deem-livro-que-aborda-sexo.html>
- Kleiman, A. B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

- Manonni, M. (1977). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (2a ed. rev. e aum.). São Paulo: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1992). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (E. P. Orlandi, trad., 2a ed.). Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (1997). Ler o arquivo hoje. In P. E. Orlandi (Org.), *Gestos de leitura: da história no discurso* (pp. 55-67). Campinas: Editora da Unicamp.
- Pereira, A. C. (2011). *Letramento e reificação da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Pereira, A. C. (2012). Prefácios de livros didáticos e o imaginário da leitura: do dado marginal à legitimação de um lugar da escrita. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 6(11), 146-168.
- Pereira, A. C. (2017). Letramento: o alcance político de uma questão. *Acta Scientiarum: Education*, 39(2), 175-84.
- Silva, M. A. (2012). A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, 37(3), 803-21. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>.
- Soares, M. B. (1996). Construir Notícias, 37. Recuperado de <http://www.construirnoticias.com.br/letramento-e-escolarizacao/>
- Street, B. (1989). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tfouni, L. V. (1988). *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.
- Tfouni, L. V. (1992a). *Letramento e analfabetismo*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Tfouni, L. V. (1992b). O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *Delta*, 8(2), 205-23.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização* (Questões da nossa época, Vol. 47). São Paulo: Cortez.

- 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. 77-97). Campinas: Mercado de Letras.
- Tfouni, L. V. (2006). *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. (2008a). Letramento e contenção da deriva. In L. V. Tfouni (Org.), *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação* (pp. 141-48). Ijuí: Editora Unijuí.
- Tfouni, L. V. (2008b). *O discurso do cotidiano: formas alternativas de lidar com a ausência da escolarização*. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional Diálogos sobre Diálogos, Niterói.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização* (Questões da nossa época, Vol. 15, 9a ed.). São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V., & Pereira, A. (2009). Letramento e formas de resistência à economia escriturística. *Fórum Linguístico*, 6(2), 67-79.
- Tfouni, L. V., Assolini, F. E., & Pereira, A. C. (2017a). Da escrita do nome à escrita da vida: letramento e alfabetização de adultos. *Intersecções*, 22(1), 56-76.
- Tfouni, L. V., Assolini, F. E., & Pereira, A. C. (2017b). Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. In A. F. Rodrigues, & M. P. Fortunato (Orgs.), *Alfabetização e letramento* (pp. 31-45). São Paulo: Humanitas.

Submetido à avaliação em 23 de março de 2018; aceito para publicação em 18 de julho de 2018.