

# Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos

## Literacy and daily life: Sparse voices, alternative paths

Leda Verdiani Tfouni<sup>1</sup>

lvtfouni@usp.br

Universidade de São Paulo

Anderson de Carvalho Pereira<sup>2</sup>

apereira.uesb@gmail.com

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Filomena Elaine Paiva Assolini<sup>1</sup>

elainefdoc@ffclrp.usp.br

Universidade de São Paulo

---

**RESUMO** – Neste artigo, defendemos que as práticas com letramento são determinadas pelo valor sociopolítico da decifração do Outro, seja dentro ou fora da escola. Empreendemos uma retomada da consolidação no Brasil de um campo de estudos sobre letramento, apoiados nos fundamentos da Análise de Discurso pècheutiana e da Psicanálise lacaniana, filiamo-nos aos postulados de Tfouni sobre letramento. Apresentamos a análise de recortes de uma Coletânea de textos do Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA/INEP/MEC) e de falas de professores alfabetizadores, que compõem no cotidiano um mosaico de vozes dispersas sobre a questão. Concluimos que essa aparente dispersão sustenta, de modo disfarçado, o fortalecimento de um sentido de letramento alinhado à ideologia da decodificação, sendo que disso resultam alguns retrocessos decisivos nesse campo de estudos.

**Palavras-chave:** letramento, alfabetização, discurso, Programa de Professores Alfabetizadores.

**ABSTRACT** – In this article, we defend that literacy practices are determined by the sociopolitical value of deciphering the Other, either inside, or outside school. We undertake the paths of the studies on literacy in Brazil, based on pècheutian Discourse Analysis as well as lacanian Psychoanalysis. We present an analysis of texts taken from the *Programa de Professores Alfabetizadores* (PROFA/INEP/MEC), together with teachers' oral discourses, which constitute in daily life a mosaic of disperse voices about the topic. We conclude that this apparent dispersion hides, in an undercover way, the straightening of one meaning of literacy, tied to the ideology of decoding, and that, some decisive setbacks in this field of studies result from this.

**Keywords:** literacy, reading and writing, discourse, *Programa de Professores Alfabetizadores*.

---

### Letramento: algumas considerações introdutórias

Estudos sobre o letramento, divulgados no Brasil, podem ser identificados a partir da década de oitenta. Na introdução de seu livro *Letramento e Alfabetização*, Tfouni afirma: “[...] apresento aqui uma série de trabalhos que venho produzindo desde 1982, quando comecei a pesquisar adultos não-alfabetizados” (1995, p. 7). Podemos observar ainda o uso do termo letramento em

1986, data da publicação do livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Nesse texto, a linguista defende o argumento segundo o qual a língua falada culta é consequência do letramento. Ainda na década de oitenta, especificamente em 1988, é publicado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Tfouni. Na introdução desse livro, a referida autora expõe a distinção entre alfabetização e letramento, o que representa um marco nos estudos a respeito desses fenômenos.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia. Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Av. Bandeirantes, 3900, Vila Monte Alegre, 14040-900, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Estrada do Bem Querer, KM4, Caixa Postal 95, 45083-900, Vitória da Conquista, BA, Brasil.

É importante ter em mente que o letramento é um neologismo, nascido justamente a partir da percepção de estudiosos de que os olhares precisariam ser voltados também para um fenômeno que ultrapassa a alfabetização. Nessa linha de pensamento, Tfouni (1995, p. 30) esclarece que “[...] a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e determinante desta”. Em suas reflexões sobre o letramento, Kleiman (2008, p. 15) argumenta que o termo começou a ser usado como tentativa de separar “[...] estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Trabalhamos, pois, com um fenômeno cujos estudos não se esgotaram, ao contrário, suas questões permanecem abertas, dada sua complexidade.

Esta abertura é reconfigurada constantemente pelo campo das manifestações languageiras e por dizeres “oficiais”. Do ponto de vista científico, optamos por modos de se investigar a questão em que (em termos discursivos) entendemos ambos os universos discursivos como modos de remeterem o sujeito aos processos de identificação imaginária. Claro que de modo desnivelado.

Por resultar de interpelação, o sujeito tem que se haver com a relação entre sentido e interpretação. Trata-se de um jogo político, desnivelado em que estar *sujeito* à interpretação específica permite entender os determinantes políticos na esfera dessas atividades languageiras do cotidiano, mas também na esfera dos modos de programas governamentais voltadas a uma dada questão atuarem como matrizes de sentido; no caso, às questões sobre letramento e alfabetização. É disso que vamos tratar ao longo deste debate.

## Aspectos teóricos

### **Letramento: uma perspectiva discursiva**

À abordagem discursiva, aos fundamentos da Análise de Discurso pècheutiana e à Psicanálise laciana, filiam-se os postulados de Tfouni sobre letramento, entendido como “[...] um *processo*, cuja natureza é discursiva” (1995, p. 31, grifo da autora). Essa concepção desconstrói e se contrapõe àquelas que não são processuais nem históricas, que tratam o letramento como sinônimo de alfabetização ou de aquisição da leitura e da escrita. Frágeis, estas últimas entendem e traduzem “*literacy*” (o vocábulo inglês que foi traduzido por letramento), tendo um ponto comum: as “práticas”, “habilidades” e “conhecimentos” são voltados sempre para a *codificação e decodificação de textos escritos*. Importa notar o vocábulo *escritos*, visto que esse entendimento desconsidera o discurso da oralidade.

Tfouni (1988, 1992a, 1995, 2001) critica aqueles que postulam que práticas letradas seriam sempre práticas de leitura/escrita de textos, e aponta que se cria, com essa definição, um equívoco, que consiste em considerar que o letramento manteria uma relação necessária com escolarização e ensino formal. Outra consequência negativa decorrente dessas concepções a-históricas é o entendimento de que “letradas” seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas. Essas concepções são também criticadas por se posicionarem favoravelmente à teoria da grande divisa, que parte do pressuposto de que haveria características marcadas para as modalidades orais e modalidades escritas de comunicação.

O letramento, pensado aqui como um processo mais amplo que a alfabetização e que a contém e determina, está relacionado com a existência e a influência de um sistema de escrita, socialmente vigente em uma sociedade letrada. Com base na proposta do *continuum* (Tfouni, 1994), podemos dizer que, de diferentes formas, sofreremos a influência de um sistema de escrita e, em função disso, *todos alcançamos algum nível de letramento, mesmo os não alfabetizados*. O nível de letramento depende, dentre outros fatores, por exemplo, das demandas cognitivas e de reviravoltas na economia escriturística (Pereira, 2009; Tfouni e Pereira, 2009) pelas quais passa uma sociedade quando se torna letrada, das exigências advindas das práticas sociais letradas, dos eventos de letramento aos quais o sujeito tem acesso.

A concepção discursiva de letramento, tal como formulada por Tfouni (1988, 1992a, 1995, 2001) não restringe o fenômeno à aquisição da leitura e da escrita, em situações formais de escolarização. A aquisição da leitura e da escrita, um processo sempre individual, constitui para a autora um dos aspectos da alfabetização, que, por sua vez, está encaixada no letramento (Tfouni *et al.*, 2017).

Alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse “aprendizado” não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados. O sujeito que aprende a ler e escrever como se fosse um processo de cifração/decifração (fazendo uma comparação, e sem entrar nas nuances das diferenças textuais, é assim, por exemplo, que muitos muçulmanos “leem” o Alcorão, que deve obrigatoriamente ser lido em árabe: como não dominam a língua, nem o *script*, realizam um ato automático e robótico de repetição). O conteúdo fica fora, assim como o diálogo imaginário com um “outro”, que a leitura e escrita permitem, e ao qual dão acesso.

Para Biarnès (1998, p. 2)

[...] se a palavra é “para o outro presente”, a letra é para o “outro ausente”. A letra me permite encontrar o outro, encontrar a alteridade e, sobretudo, construir “meu outro” em mim. A letra, objeto do outro se a leio, objeto para o outro se a escrevo, é um

espelho mágico que me permite reconhecer-me, descobrindo-me outro. O problema do acesso à leitura, como o da iniciação à escrita, está aí. Para que, pela letra, eu possa conhecer-me outro, é necessário que eu possa antes reconhecer-me nela. Se sou obrigado a reconhecer nela o outro que eu deveria ser, antes de me reconhecer a mim próprio, encontro-me mergulhado num *non-sens*, num delírio. É o problema da aprendizagem da leitura (letras do outro) quando não houve antes iniciação à escrita (minhas letras – cartas – para o outro). É o problema da alfabetização numa língua diferente da materna, é o problema dos “métodos” de leitura, sejam quais forem, quando, em vez de serem uma ferramenta a serviço do aprendiz, fazem dele o objeto de uma ideologia pedagógica. Tudo o que o aluno pode fazer é, então, aderir ao espelho oferecido da letra, sem nele se reconhecer. Essa aderência anula todo espaço de jogo e, impedindo então de se ver outro, impede o acesso a qualquer funcionalidade da letra, ou então cria uma funcionalidade mínima que logo se perderá.

Ver-se outro, ver-se no outro, como se sabe, é condição fundamental para que o sujeito aceda à intersubjetividade e alcance a autonomia. O trecho de Biarnès (1998) coloca a importância de dissociar a escrita própria daquela decalcada e imposta por métodos que impedem que o aprendiz venha a ser um escritor/leitor autônomo.

Outra importante característica da concepção discursiva do letramento relaciona-se à sua noção-eixo: as (im)possibilidades de o sujeito colocar-se como autor dos discursos que produz. A autoria do discurso, tal como pensada por Tfouni (1995) não se refere apenas ao discurso escrito, mas também ao discurso oral. Assim:

[...] deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm um baixo grau de escolaridade (Tfouni, 1995, p.42).

Considerar que o sujeito pode colocar-se como autor também no discurso oral amplia enormemente o entendimento do fenômeno, permitindo-nos incluir na questão o discurso oral de sujeitos não-alfabetizados, crianças ou adultos, que vivem em sociedades letradas. Na mesma direção de Tfouni, Assolini (2003, 2010) mostra que o princípio de autoria está presente em discursos orais de crianças que ainda não sabiam ler e escrever. Dentro dessa concepção, o foco de interesse dá um giro: A questão não se resume mais ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela se torna muito mais ampla, pois nos lança o desafio de termos de descrever o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola. É preciso considerar, ainda, o papel da memória (histórica e particular), além da história da constituição dos sentidos na escrita e na oralidade.

No discurso oral produzido por sujeitos pouco escolarizados e de classe baixa, o saber não aparece na forma de definições, explicações e metalinguagem, como se mostra na escrita. A descrição de estereótipos, ou a busca de “receitas” prontas quanto a um método “certo” de ensinar a ler e escrever, cremos, afeta a identidade do sujeito. O discurso escolar, influenciado pela escrita, faz uso da metalinguagem (como é o caso das definições e equivalências) e constitui-se em um tipo de discurso que exige do sujeito que se coloque numa posição em que suas experiências e conhecimento factual podem ser dispensados e negados. O esforço que os alunos de classe baixa fazem para conseguir acompanhar a língua falada da escola, e ainda por cima, para aprender a representá-la por escrito, frequentemente passa despercebido dos agentes educacionais, os quais, aprisionados às normas do bem falar e do bem escrever, muitas vezes ficam insensíveis à riqueza e à criatividade de algumas escritas. Somente como ilustração, apresentamos o texto abaixo, coletado por Assolini para seu doutoramento (Assolini, 2003, p. 158):

Era uma vez um patinho, um principi e uma princeza. Eles brincarão no parqui perto do supermercadu foi lá que o principi falou pra princeza 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.

O texto apresenta algumas características que ilustram a interpenetração de oralidade e escrita. Nota-se, por exemplo, a grafia fonética de certas palavras, como “principi”, “supermercadu”, “salvar”, etc. Tais trocas não devem ser consideradas erros; são, antes, hipóteses a respeito de como se devem escrever palavras que até então só circulavam para o sujeito na forma oral. Por outro lado, é de se notar a habilidade que o sujeito mostra para estruturar uma narrativa, com seus principais elementos: personagens, lugar, enredo, temporalidade, conflito, resolução e coda. É muito interessante o uso que o sujeito faz do arquivo, ou campo dos documentos que constituem sua memória discursiva, ao compor a ação da narrativa: por exemplo, brincar no parque perto do supermercado, ao lado do conhecimento sobre os feitos heroicos que o personagem masculino deve praticar principalmente nos contos de fada e nas narrativas de cavalaria (salvar a princesa da “dragoa” feroz).

Outro indício valioso é a repetição de “vou salvar você” que instala a expectativa de que a história se encerre com o cânone “viverão felizes para sempre”. Nesta parte, notamos uma subversão da norma culta da língua, e é interessante notar que a grafia do verbo instala um ponto de deriva, pois viverão tanto pode ser entendido tanto no sentido de “viveram” (voz do verbo no passado) quanto no sentido de “viverão” (no futuro), neste último caso, servindo de apoio para a continuidade da narrativa.

A condição de classe social pobre aparece também através da submissão à ideologia dominante: mesmo sendo príncipe, ele foi ser síndico de um prédio; mesmo sendo princesa, ela foi costurar para fora a fim de ganhar um dinheirinho, o que indicia também a ideologia referente ao papel secundário da mulher para o sujeito-narrador. O sujeito consegue estabelecer um diálogo entre posições conflitantes, e resolve uma aparente contradição. Ao fazer isso, atinge um efeito de humor, que provoca o riso do leitor. Caso o professor leia esse texto segundo a concepção estrita de letramento como alfabetização, irá ater-se às características da escrita como código (“corrigindo”, “erros”), e não perceberá toda a criatividade que outorga a autoria ao aluno.

Do que foi visto, pode-se então falar em um processo, que denominaremos “letramento”, que é mais amplo do que a alfabetização. Sem dúvida, a criança quando se alfabetiza (desde que não seja uma alfabetização baseada na “mecânica” da escrita) torna-se letrada. *Porém, há pessoas letradas que não são alfabetizadas/escolarizadas, ou dominam o código escrito de maneira rudimentar.* Sendo assim, pode-se dizer que a alfabetização deve estar encaixada no letramento, mas que este extrapola tanto a aprendizagem individual de leitura e escrita, quanto a escolarização e o ensino formal.

Considerando que estamos no Brasil, um país cheio de contradições e injustiças, onde a educação de boa qualidade é oferecida somente à classe rica, privilegiada, precisamos considerar aqueles que ficam à margem. É preciso levar em consideração que aprender a ler e escrever não é tarefa fácil para os membros da classe pobre. Além da exigência de dominar a norma padrão (que não é aquela que usam no cotidiano), há toda a questão da simbolização do código escrito, das regras escolares, das exigências, às vezes absurdas, do discurso pedagógico; enfim, é como se o aprendiz entrasse em outro país, onde se fala outra língua e onde há regras de comportamento diferentes. É como mudar de mundo, nas palavras de Biarnès (1998).

O que ocorre é que, no momento em que a criança pobre entra na escola e precisa dominar a língua escrita, há uma situação de diglossia, que afeta a identidade do sujeito, visto que ele se vê colocado diante de duas línguas, e somente uma delas lhe é plenamente acessível (não é a que proporciona o sucesso: esta é a língua da escola). Em outras palavras, a criança pobre já leva uma desvantagem inicial ao entrar na escola, porque não domina o dialeto culto, empregado pelos agentes educacionais e utilizado pelos livros didáticos. Por outro lado, sua cultura e conhecimento, são ignorados; seu modo de falar e vocabulário são ridicularizados; desse estado de coisas decorrem colocações e crenças, às vezes desastrosas, sobre a importância do letramento para a criança pobre.

Há quem pense que não vale a pena alfabetizá-la, ou letrá-la, porque não teriam o que ler e escrever. Do nosso ponto de vista, existe aí um equívoco, pois

sabe-se que uma das características do funcionamento das sociedades letradas é a difusão generalizada das práticas escritas (Tfouni, 1995) que são exercidas no cotidiano. A escrita permeia todas as atividades sociais direta ou indiretamente. Está em toda parte, como o ar que se respira. Logo, não há esse lugar social de “não ter o que ler nem o que escrever”. Estamos lendo e/ou escrevendo, direta ou indiretamente, desde que inseridos em uma sociedade letrada.

O mais grave é a questão ideológica. Ao se afirmar que não “adianta” letrar – ou até alfabetizar – a criança pobre, desenterra-se o mito da carência cultural, defunto da década de 1970 ou 1980. Junto com isso, recoloca-se a questão do fracasso como sendo decorrente de um déficit social ou cultural; quase um destino.

Perguntamos: Que alternativa resta para a criança pobre, então? Continuar analfabeto? Desistir de lutar por um futuro menos injusto, por um lugar na cadeia impiedosa de produção do capitalismo, lugar esse que lhe garantirá o mínimo de condições para viver dignamente, e ao qual só terá acesso se souber ler e escrever? Note-se que foi criado um paradoxo, do tipo “A bolsa, ou a vida”. Não existe opção de escolha: se o sujeito não for letrado (alfabetizado), então é melhor deixá-lo como está; ele nunca será um cidadão (!), pois “não tem o que ler e escrever”.

Outra crença equivocada que pode ser encontrada em textos sobre letramento diz que a meta dos programas de letramento deve ser proporcionar o “sentimento de cidadania para os alunos”. Nota-se aí um ressurgimento de uma teoria que postula que haveria uma carência ambiental tácita que, por sua vez, seria sanada pelo ambiente escolar direcionado àqueles de quem, por não estarem presentes na escola, somente pode se esperar o “pio”. Na linha do *slogan* “escolas cheias, cadeias vazias” que Patto (2007) denuncia como o enunciado que formaliza a expectativa imaginária de um lugar em potencial a ser ocupado pelas camadas populares caso haja ausência da escolarização.

Outro equívoco está em afirmar que o processo de escolarização é, fundamentalmente, um processo de letramento. Como se nota, a hipervalorização da escolarização como lugar que criaria o “sentimento de cidadania” confronta o que vários pesquisadores (Tfouni, 1988, 1992a, 1992a, 1995, 1996, 2001); Assolini (2003, 2010), Belintane (2013), Pereira (2011) têm mostrado acerca da complexidade da circulação de práticas letradas. Além disso, deixa de lado o fato de que a escolarização brasileira é produtora, em grande parte das vezes, de exclusão social.

Pensamos que fazer ciência é fazer política. Sendo assim, esse campo de estudos deve estar atento à maneira insidiosa pela qual os parâmetros generalistas e universais – que assolam também programas governamentais – pretendem impor uma ideologia do “destino do fracasso” a uma discussão e a ações de natureza complexa, complexidade esta que toca a passagem do saber oral para o código escrito generalizado em uma esfera de jogos de poder e de tomada

de posição. Por esse motivo, postulamos que uma leitura discursiva dessa implicação entre ações governamentais e a dispersão de vozes pouco críticas sobre o tema seja um caminho para ratificar nossa posição.

### Questões metodológicas

Dando continuidade a esse debate, apresentaremos a análise de recortes efetuados em um *corpus* linguístico constituído por uma coletânea de textos do Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA/INEP/MEC) e de falas de professores alfabetizadores, que compõem no cotidiano um mosaico de vozes dispersas sobre a questão. Salientamos que a noção de recorte é pertinente para explicar que analisamos unidades de sentido que tendem a ratificar a veiculação de sentidos sobre escrita e letramento de modo a estabelecer fronteiras artificiais para o sentido. A análise de recortes descortina modos de funcionamento específicos dos discursos, trazendo à tona quais sentidos foram apagados, quais foram mostrados como ‘evidentes’, o que resulta numa aparente escolha do sujeito e, conseqüentemente, em uma única interpretação possível.

O recorte é entendido como unidade de sentido (Orlandi, 2001) e é aqui analisado na perspectiva do paradigma indiciário (cf. Ginzburg, 1989) em que uma pista, um ponto de interpretação indica um rumo para o sentido e não obriga o analista (pesquisador) a tentar saturar o conteúdo ou “as origens” da concepção de letramento e alfabetização vista no texto do programa governamental. É um ponto de giro no tratamento da questão, um deslocamento do olhar para a evidência do “dado”, que, assim, passa a ser considerado como indício a ser decifrado (Tfouni, 1992b).

Os recortes que analisamos foram elencados e definidos conforme principalmente a discussão de natureza teórico-metodológica acima apresentada. Nosso objetivo não foram critérios cronológicos – ou seja, considerar se o programa em questão ainda está vigorando –, nem critérios de qualidade aferida ‘oficialmente’ – ou seja, saber se o programa foi “eficaz”. No caso dos programas e discursos governamentais, essa eficácia tem a ver com um núcleo sintático “duro”, praticamente imutável, que na AD é denominado de “línguas de madeira” (Courtine, 1982). Para o autor, as línguas de madeira são línguas duras e herméticas, cuja política consiste em continuar sempre as mesmas, aparentando mudança (mutatis mutandi). É nessas línguas que se apoiam os discursos oficiais, que servem para multiplicar os estereótipos e as fórmulas petrificadas, principalmente em Política. Os recortes das pistas, indícios que mobilizam redes de sentido acerca de letramento, alfabetização e escrita foram analisados em consonância com o campo teórico e metodológico constituído pela pesquisa dos autores deste artigo, em diálogo com redes de discussões mais amplas e em projetos indi-

viduais e coletivos sobre o tema (Tfouni e Pereira, 2009; Pereira, 2011, 2017; Tfouni *et al.*, 2013; Belintane, 2013).

### **Programas Governamentais brasileiros e suas ações voltadas ao letramento e à alfabetização: uma análise discursiva**

A fim de abordar adequadamente esse assunto, é necessário focar a contingência da imposição político-econômica internacional alinhada com uma concepção dominante de letramento e alfabetização. Seguindo essas reflexões e o contato com a materialidade discursiva que constitui nosso *corpus*, propomos analisar parte desse contingente de práticas sociais e culturais usando a noção de determinante político em Análise de Discurso (Pêcheux, 1993). Street (2014, p. 201) postula ser necessária e obrigatória uma reflexão cuidadosa sobre a natureza do contingenciamento de um programa ou ação governamental voltada ao letramento e à alfabetização. Esta reflexão nos obriga a perguntar: “Que práticas locais já existem independentemente das que são trazidas de fora pela escolarização formal? Quais são as relações de poder entre os participantes, tanto localmente quanto com relação aos que vêm “de fora”? Quais os recursos trazidos pelas diferentes partes? Para onde vão as pessoas, se elas assumirem um tipo de letramento em vez de outro? ”.

Podemos parafrasear essas questões para nosso percurso de análise da seguinte maneira: quais efeitos de sentido sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento são veiculados na legislação e nos manuais? Qual o lugar do sujeito da escrita e do sujeito do letramento nesses discursos? De que base material da ideologia se trata quando se privilegia uma evidência de sentido sobre essas questões em relação a outra, no que se refere aos estudos sobre letramento? Defendemos que existe um modo de tornar contingente o determinante político, seja nas políticas públicas e nos programas de avaliação de desempenho de leitura e escrita sob o enfoque de um olhar da concepção autônoma e tecnicista dessas atividades do cotidiano pedagógico.

Nos Programas governamentais e no material didático direcionado aos professores alfabetizadores, aparecem concepções de escrita, cujo modo de se organizar como arquivo e memória discursiva atendem às prerrogativas de um uso autônomo e reificado da escrita (Pereira, 2011), que acolhe interesses específicos da economia de mercado voltada à criação de um contingente de mão de obra cuja qualificação esteja adequada apenas ao que lhe será exigido no trabalho. As avaliações criadas pelo sistema governamental não são neutras, nem dotadas das melhores intenções. Ao mesmo tempo em que criam uma ideia de homogeneidade social ao lado da obrigatoriedade, esse campo de ação da política educacional sofre impacto da imposição de acordos internacionais que impõem um padrão de “avaliação da compreensão leitora”, e, por conta

disso, “a aquisição em larga escala de materiais didáticos impressos pelos governos federais, estaduais e municipais e no investimento público na formação continuada de professores alfabetizadores e de língua portuguesa” (Bunzen, 2014, p. 10).

Dentre esses, Street (2014, p. 14) destaca: “[...] a OCDE (Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e o GMR (Relatório Global de Monitoramento), que estão impondo um novo sistema de governança internacional”. Como ainda explica o autor, as propostas desses programas são herdeiras também do alinhamento entre governos locais e a reprodução de um jogo político ainda determinado pela herança colonial. A repercussão desse modelo nas ações governamentais para alfabetização, muitas vezes, exclui o amplo debate sobre letramento ou mesmo reforça a reprodução do sentido dominante que tenta descaracterizar o alcance sociopolítico do campo do letramento.

### ***O determinante político em programas governamentais voltados à alfabetização no contexto brasileiro***

Aos profissionais da educação, particularmente aos professores, desde meados dos anos noventa, são oferecidos no Brasil cursos de formação continuada, que buscam concretizar metas formuladas no âmbito de políticas públicas brasileiras, sob inspiração de programas educacionais exitosos em países como Portugal e Espanha. Essas metas têm a pretensão de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica. O que caracteriza tais programas é a preocupação com o fracasso escolar e a formação adequada dos professores, fato que criticaremos brevemente abaixo.

Na esteira dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, também, os referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores (Brasil, 1999), o MEC, em parceria com municípios brasileiros, oferecia cursos de formação continuada para professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e também para aqueles que atuavam junto a públicos específicos, como no caso da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Indígena. Em seguida, o governo criou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2001, que se propôs socializar o conhecimento didático disponível sobre a alfabetização, a partir da identificação de dois problemas: os elevados índices de fracasso escolar e a formação inadequada dos professores, principalmente os de alfabetização.

A partir de 2005, quase vinte anos depois que o estudo do letramento teve início nas universidades, surge a implementação do Programa Pró-Letramento, que também teve como objetivo principal intervir no que

as políticas públicas entendiam por “fracasso escolar”, isto é, o baixo desempenho de estudantes em provas e avaliações de ensino, internas e externas. O Programa chama a atenção de estudiosos da área educacional pelo alcance nacional, uma vez que foi implementado pelo MEC em inúmeros estados brasileiros, atingindo estados e municípios que raramente eram contemplados com algum tipo de programa oficial de formação continuada. O Pró-Letramento propôs-se a oferecer formação para os professores alfabetizadores, com a finalidade de lhes oferecer subsídios teórico-metodológicos para que melhor pudessem ensinar crianças e jovens a ler, escrever e contar. Em 2007, foi firmado por todos os estados e municípios com o governo federal, o Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, dentro do Plano Nacional de Educação. Nesse contexto, surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um compromisso formal de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Essas iniciativas têm pressupostos e objetivos comuns: partem do entendimento de que os professores são os principais responsáveis pelos baixos desempenhos dos estudantes e acreditam que, se melhor formados, poderão melhor ensinar, o que, segundo essa lógica, contribuiria para que os alunos adquirissem conhecimentos escolares que lhes permitissem responder às exigências das avaliações internas e externas.

De acordo com nosso ponto de vista, essas são iniciativas que mascaram o determinante político, que traz contingências de âmbito internacional que se alinham no cotidiano à dispersão de falas, dizeres, ações “inovadoras” no âmbito da questão que parecem dar conta da problemática em nome de supostas novidades “tecnológicas”, incluindo abordagens simplistas e reducionistas que incluem a captura do termo “letramento”. Isso tudo sem mencionar o lamentável e distorcido objetivo de preparar os alunos para ter bom desempenho nas avaliações!

Cabe aqui, também, apresentar uma breve reflexão sobre a ênfase dada pelos programas governamentais à preparação dos professores. Do ponto de vista discursivo, temos aí uma formação discursiva dominante, oficial, cujo efeito é o apagamento da dúvida sobre quem é o responsável pelo fracasso escolar, pela violência nas escolas, pelo desprestígio da profissão do magistério. Muitas vezes, tal responsabilidade é apresentada como culpa, transformando os professores em réus a serem julgados pelo fracasso que é do sistema. Assobrados por uma carga horária excessiva (produto do baixo salário), desamparados diante das exigências oficiais, muitas vezes contraditórias ou paradoxais, sem apoio especializado para enfrentar situações críticas de sala de aula ou da dinâmica escolar, os professores tornam-se peças de um jogo no qual nunca têm o poder de definir o resultado. Mas, no discurso oficial, são sempre o alvo de programas que visam ao seu

“aperfeiçoamento”, “reciclagem”, etc., ou seja, por trás das boas intenções do sistema, surgem como os “fracos” e “incapazes”.

Vamos ilustrar algumas das colocações apresentadas até aqui através da análise de documentos (Coletânea de textos do Programa de Professores Alfabetizadores [MEC-INEP]) e de depoimentos de professoras que frequentaram um curso de extensão universitária por nós oferecido, e que já havia tido contato com os programas citados acima. Ressaltamos que a análise não será extensiva; adotaremos o método de recortes, visando a retomar concepções de letramento e alfabetização. Veremos que a especificidade e a complexidade da tarefa do professor, assim como seu trabalho cotidiano, são desconsiderados pelos documentos oficiais. Há um desprezo e ignorância sobre a reflexão complexa de natureza teórica de que o professor deve se apropriar para tomar posição frente a uma “enxurrada” de dizeres dispersos e de fórmulas de “como fazer” apresentadas em documentos e em depoimentos. Apontaremos também para a confusão teórico-prática na qual os professores se encontram, muitas vezes sem se dar conta disso, resulta do fato de estarem impossibilitados de exercer a autoria de seu discurso e de ficarem reféns dos discursos-outros que devem reproduzir.

Partimos das bases teóricas da Análise de Discurso francesa que propõe uma “teoria da identificação e da eficácia material do imaginário” (Pêcheux, 1993, p. 125). No nosso caso, a eficácia material é principalmente a legislação sobre o tema e os manuais de professor que aparecem como anexo aos livros de letramento e alfabetização; por sua vez, a identificação de um lugar do imaginário sobre letramento e alfabetização nos permite discutir os discursos dominantes acerca das definições e usos dessas práticas, cabendo indagar: a quem atendem os programas governamentais e as falas dos professores? De que maneira se constrói um lugar de ratificação e de legitimidade de um efeito de sentido sobre essas questões? Guiando-nos por esses questionamentos, analisamos um conjunto de depoimentos (*corpus*) de professores alfabetizadores.

No site do INEP-MEC (s.d.), na seção destinada ao PROFA, são apresentados três módulos de coletâneas de textos. Gostaríamos de destacar dois recortes que ratificam esse modo de construção de um lugar, a partir do qual essa crença em fórmulas se refletiria diretamente na formação do professor.

No item “recomendações a uma professora iniciante”, o tempo cronológico é posto em primeiro plano, quando uma professora, indagada sobre como agiria para fazer com que uma criança aprendesse a ler e a escrever, responde: “o mais rápido possível”. A pergunta dirigida às professoras foi: “Imagine que você orientará uma professora alfabetizadora iniciante. Quais recomendações lhe daria para que seus alunos aprendessem a ler e escrever o mais rápido possível?” (INEP-MEC, 2001, p. 76).

O que se nota nas reações à questão que ocorreram na situação acima descrita, em primeiro lugar, é que quase não há questionamentos das professoras ao problema apresentado. Vamos observar cada um desses eventos para analisar seu respaldo, seu antecedente (memória discursiva) e apontar de que maneira circulam em outras falas de professores-alfabetizadores.

“Diria a ela que é preciso ter muita paciência no início do ano, pois nem todas as crianças ingressam na 1ª série com maturidade para se alfabetizar”, respondeu um dos sujeitos, e nota-se aí um certo desconforto com a situação proposta pela questão. A professora demonstra preocupação com as diferenças individuais no processo de aquisição da escrita, contrapondo-se, assim, à generalização embutida na questão. No entanto, a “maturidade para se alfabetizar” resulta da forte e desastrosa influência de um psicologismo excessivo marcado na formação dos professores; os estudos das ciências da linguagem ficam a cargo do estudo superficial de autores que discutem a relação que haveria entre pensamento e linguagem, de modo a creditar a aspectos cognitivos, que são objeto de especulação, um lugar privilegiado a dar um veredito sobre a relação entre sujeito, linguagem e mundo. Deixa-se de lado a questão principal, a do intérprete.

Pêcheux (1990, p. 43), em “O discurso: estrutura ou acontecimento” discute sobre o real para falar em interpretação. Para o estudioso, “interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não-logicamente-estável não seja considerado *a priori* como um defeito, um simples furo no real”. Ou seja,

É supor que – entendendo-se o “real” em vários sentidos – possa existir outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos? (Pêcheux, 1990, p. 43).

Com essa discussão, o filósofo francês aponta-nos algumas direções, na medida em que salienta que, para se pensar em interpretação, tem que se deixar algumas coisas em aberto, em suspenso. Não há como considerarmos elementos *a priori*, pois esses elementos só farão sentido na cadeia significante, no discurso, historicamente produzido.

Dessa constatação de que o problema estaria no indivíduo, que segue o discurso prevalente de que haveria um amadurecimento que subjaz à aprendizagem da escrita, outro depoimento oscila para uma suposta causa ambiental. Afirma: “[...] é muito importante para o sucesso dos alunos na alfabetização estar atento aos problemas que vivenciam em seus lares: alimentação precária, falta de carinho e atenção, dificuldade econômica para a compra de material escolar, agressividade [...]” (INEP-MEC, 2001, p. 76).

Consideramos ser importante para o trabalho do professor que ele esteja atento a fatores que podem afetar negativamente a aprendizagem, porém, parece-nos que tais fatores (negativos) aparecem nesse discurso sob a forma difundida no Brasil a partir segunda metade do século XX, herdeira do funcionalismo nos estudos norte-americanos sobre “carência cultural”. O que foi calado, silenciado, na declaração desse sujeito? Sentimos falta do eixo positivo, que se refere às habilidades e conhecimentos que as crianças pobres já possuem ao entrar na escola, os quais são deixados de lado em nome da produtividade, eficiência e competência para alfabetizar no menor tempo possível.

No depoimento da terceira professora, ela recomenda, quando perguntada como faria para os alunos aprenderem a ler e a escrever em pouco tempo: “Fazer ditado de formas variadas também é um ótimo recurso. [...] ditado mudo em que a professora dita palavras significativas para os alunos apenas fazendo o movimento com a boca sem pronunciar a palavra” (INEP-MEC, 2001, p. 76). Temos dúvidas se esse sujeito conhece a definição linguística de “palavra significativa”, e apostamos que não, dado que o estudo dessa ciência (a Linguística), imprescindível para entender o processo de alfabetização, é praticamente nulo nos cursos de formação de professores. O retorno ao famigerado ditado, com novas roupagens, para dar a impressão de que se trata “de outra coisa” – mas que continua reduzindo o aluno a mero decodificador de palavras isoladas e de adivinho de sua grafia, que ele muitas vezes desconhece – deve ser condenado com veemência.

Nos estudos sobre letramento, trata-se de analisar a condição do intérprete, sua posição, as possibilidades de interpretação entre o lugar que ocupa e o que se exige dele. A exigência depende também do lugar do interlocutor. A questão se complica. No documento analisado, exige-se que o tempo seja determinante. Não se trata, portanto, de trazer “conhecimentos prévios”, de construir conjuntamente um arquivo de saberes para ler significativamente. Trata-se, no lugar disso, de mergulhar no complexo debate acerca da natureza da interdição de algumas formas de organização do conhecimento diante de outras. É este campo que interessa aos estudos sobre letramento.

O espaço da interpretação é o espaço do possível, da falta, do efeito metafórico. É um trabalho da história e do significante. Trata-se, assim, de um trabalho do sujeito, que tem o seu lugar inscrito ou pelas leis da produção (Althusser, 1970) ou pelas leis da cultura (Lacan, 2009). Expor-se à opacidade do texto, como ensina Pêcheux (1990), explicitar e compreender como um objeto produz sentidos (Orlandi, 2001), enxergar-se como um sujeito capaz de (re)criar sentidos (Assolini, 2003), desenvolver uma escuta atenta, fazendo cortes e intervenções na materialidade linguístico-discursiva podem ser alternativas para o aprimoramento da condição de intérprete.

Em outro depoimento, o sujeito-professor declarou “Eu sei, aprendi na faculdade que tem vários conceitos

de letramento. Eu gosto daquele que fala que letrar é ensinar a criança a ler e a escrever. Quanto mais e melhor a criança souber a ler e a escrever mais letrada ela será. Eu me cobro muito ser uma ótima professora, por isso me empenho a ensinar a ler e a escrever; quero muito que os meus alunos sejam muito letrados, muito cultos, para fazerem a diferença neste mundo”.

Como se nota, a decodificação tomada a partir de uma posição que seria a do professor – a de tornar acessível um metaconhecimento sobre a linguagem – pressupõe que “letrar é ensinar a criança a ler e a escrever”, mas deixa de lado de que natureza é essa relação entre sujeito, linguagem e realidade. É uma relação indireta e não relacionada a um produto que denotaria uma predicação de que se chegou a um produto “mais” e “melhor”. Por ignorar a complexidade do fenômeno do letramento com o jogo da interpretação, em que é crucial debater a natureza da interdição do conhecimento sobre as formas dispersas do discurso cotidiano (o que não quer dizer que ensinar a decodificar uma lista de compras ou uma receita – concepção funcionalista por excelência – seria equivalente a trabalhar com letramento) é que a professora em questão iguala letramento a que seus “alunos sejam muito letrados, muito cultos, para fazerem a diferença neste mundo”. Subjugada pela ideologia dominante, que prega que só vence na vida quem tem muita cultura, esse sujeito cai na velha armadilha de pensar que ser letrado equivale a ser culto.

Nota-se a influência de alguns autores que escrevem sobre letramento sem saber direito de que se trata, segundo os quais “letrar é ensinar a ler e escrever” (apresentamos alguns equívocos desse tipo neste texto). Com efeito, letrar não se trata de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. Letrar significa dar acesso às práticas sociais onde a escrita é usada, direta ou indiretamente, como veículo de materialização. Letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana, depositado em bibliotecas, *drivers*, na cultura oral, na gíria, na música, dentro ou fora da escola. Letrar é respeitar a diferença nos usos da língua, mas também possibilitar que todos dominem a língua de prestígio, ao falar ou ao escrever. Não se trata de “cidadania”, como dizem alguns, visto sermos todos cidadãos sob as mesmas leis, alfabetizados ou analfabetos, com maior ou menor grau de letramento. Diante dessa profusão de dizeres sobre esse complexo campo de estudos e de um labirinto de imposição de práticas e ações que parecem apresentar uma saída, mas que muitas vezes nos fazem “andar em círculo” (expressão nossa), uma proposta é estar atento à forma insidiosa pela qual o tema é tratado recorrendo aos clichês e a fórmulas aparentemente prontas. Apostar na intuição do exercício da interpretação e na volta ao patrimônio cultural local em diálogo com a esfera global que, muitas vezes, parece um caminho com resultados menos visíveis faz parte de um caminho possível: alternativo, marginal e dinâmico.

Para “encerrar” este trabalho, lembramos uma passagem do Seminário 18, de Jacques Lacan (2009). O autor declara e salienta a afinidade dos gregos com as letras e brinca com o equívoco entre “as normas” e “o enorme da escrita”, que, em francês, são perfeitamente homofônicos (*les normes e l’énorme*). Esse jogo de palavras pode nos fazer pensar o letramento como “o enorme da escrita”. Não se trata, portanto, de um fenômeno que pode ser reduzido a normas ou definições que o reduzem às ações de ler e escrever. As questões que envolvem o letramento são amplas, contemporâneas e exigem saberes que possam dar conta de descrever “esse enorme”. E isso não é pouca coisa.

## Referências

- ALTHUSSER, L. 1970. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. 3ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 128 p.
- ASSOLINI, F.E.P. 2003. *Interpretação e letramento: pilares de sustentação da autoria*. Ribeirão Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 269 p.
- ASSOLINI, F.E.P. 2010. Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. *Práxis Educacional*, 1(1):25-45.
- BELINTANE, C. 2013. *Oralidade e alfabetização – uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. 1ª ed., São Paulo, Cortez, 224 p.
- BIARNÈS, J. 1998. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista da Faculdade de Educação-USP*, 24(2):137-161. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200009>
- BRASIL. 1999. Programa parâmetros em ação. Brasília, MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_acao/pcnacao\\_alf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf). Acesso em: 16/08/2016.
- BRASIL. 2007. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Brasília, MEC, 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 16/08/2016.
- BUNZEN, C.S. 2014. Apresentação. In: B. STREET (ed.), *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, Editora Parábola, p. 1-3.
- COURTINE, J.J. 1982. Définitions d’orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophies*, IX:239-265. <https://doi.org/10.7202/203194ar>
- GINZBURG, C. 1989. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História*. São Paulo, Cia das Letras, 281 p.
- INEP-MEC. [s.d.]. Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/formacao-de-professores>. Acesso em: 19/04/2018.
- INEP-MEC. 2001. *Coletânea de textos. Módulo 1*. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/professor/profa/2009/profa\\_textos1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/professor/profa/2009/profa_textos1.pdf). Acesso em: 19/04/2018.
- KATO, M.A. 1986. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 1ª ed., São Paulo, Ática, 144 p.
- KLEIMAN, A.B. (org.). 2008. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 294 p.
- LACAN, J. 2009. *O Seminário, livro 18. De um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 269 p.
- ORLANDI, E.P. 2001. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed., Campinas, Pontes, 276 p.
- PATTO, M.H.S. 2007. Escolas cheias, cadeias vazias: Notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21(61):243-266. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>
- PÊCHEUX, M. 1990. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 68 p.
- PÊCHEUX, M. 1993. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora UNICAMP, 287 p.
- PEREIRA, A.C. 2009. *Mito e autoria nas práticas letradas*. Ribeirão Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 332 p.
- PEREIRA, A.C. 2011. *Letramento e reificação da escrita*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 160 p.
- PEREIRA, A.C. 2017. Letramento: o alcance político de uma questão. *Acta Education*, 39(2):176-184. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i2.31486>
- STREET, B. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, Editora Parábola, 240 p.
- TFOUNI, L.V. 1988. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. 1ª ed., Campinas, Pontes, 131 p.
- TFOUNI, L.V. 1992a. *Letramento e analfabetismo*. Ribeirão Preto, SP. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo, 160 p.
- TFOUNI, L.V. 1992b. O “dado” como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *D.E.L.T.A.*, 8(2):205-223.
- TFOUNI, L.V. 1994. A escrita: remédio ou veneno? In: M.A. AZEVEDO; M.L. MARQUES (eds.), *Alfabetização hoje*. São Paulo, Cortez, p. 51-69.
- TFOUNI, L.V. 1995. *Letramento e alfabetização*. 1ª ed., São Paulo, Cortez, 105 p.
- TFOUNI, L.V. 1996. *A emergência da função poética em adultos não-alfabetizados*. FFCLRP-USP. [mimeo].
- TFOUNI, L.V. 2001. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: I. SIGNORINI (ed.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, p. 77-94.
- TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A.C. 2009. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. *Fórum Linguístico (UFSC)*, 6(2):67-79. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2009v6n2p67>
- TFOUNI, L.V.; MONTE-SERRAT, D.; MARTHA, D.J.B. 2013. Abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. *Scripta*, 17(32):23-48.
- TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A.C.; ASSOLINI, F.E. 2017. Da escrita do nome à escrita da vida: letramento e alfabetização de adultos. *Interseções*, 1:56-76.

Submetido: 26/05/2017

Aceito: 12/01/2018