

OS (DES)CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO, DO LETRAMENTO E DA LEITURA¹

Filomena Elaine Assolini
Leda Verdiani Tfouni²

RESUMO: Considerando que o vocábulo *letramento* tem sido diferente e frequentemente utilizado por profissionais da educação, buscamos investigar, com base nos postulados teórico-metodológicos da análise do discurso de “linha” francesa e nos trabalhos de Tfouni sobre alfabetização e letramento, os diferentes enfoques de letramento que atualmente circulam no contexto escolar, bem como as conseqüências e implicações para a prática de ensino de leitura e de escrita decorrentes desses enfoques. Realizamos entrevistas com professores e assistimos a aulas por eles ministradas com o objetivo de verificar se suas concepções de letramento eram levadas a efeito no ensino de leitura e de escrita. Uma das conclusões a que chegamos é que, no contexto escolar, *letramento* é tomado como sinônimo de *alfabetização*, sendo o aluno não-alfabetizado rotulado de “iletrado”, “ignorante” e “analfabeto”. Criticamos tal enfoque e apresentamos as propostas de alfabetização letrada e de um trabalho que considere leitura como atribuição de sentidos.

Palavras Chave: Alfabetização – Letramento - Leitura

THE “OTHER” WAYS OF LITERACY, READING AND WRITING

ABSTRACT: Considering the fact that the word *literacy* has been frequently and differently used by education professionals, we intend to investigate – based on the theoretical-methodological postulate of the analyzes of the French “line” speech and on the Tfouni works on literacy and alphabetization – the different focuses of literacy that circulate nowadays in schools, as well as their consequences and implications on the reading and writing practices. We interviewed teachers and attended their classes, intending to observe how they effectively used their conceptions of literacy while teaching reading and writing. One of our conclusions was that literacy is used as a synonym for alphabetization, and the student that can not read or write is seen as “illiterate” and “ignorant”. Such focuses are not acceptable so we presented a proposal of literate alphabetization and a work where one takes into consideration reading as an attribution of senses.

Key words: Literacy - reading

Temos observado que, no sistema atual de ensino, o vocábulo *letramento* tem sido frequentemente utilizado por professores de educação infantil, ensino fundamental, pedagogos, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos, bem como por psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, para ficarmos no âmbito de profissionais que, de uma forma ou de outra, têm suas atenções voltadas para os anos iniciais de educação formal.

Assim, é comum ouvirmos frases como: “Os alunos desta classe são iletrados, precisam ser alfabetizados com urgência”; “A coordenadora pedagógica disse que o mais importante é que a criança seja letrada, não precisa saber tabuada, mas tem que saber ler corretamente”; “O letramento é a salvação da lavoura, porque se o aluno for letrado ele saberá interpretar um texto; vai escrever muito, vai entender Matemática, Ciências, tudo, etc..”

Discursos como os acima apresentados, a observação de que muitos cursos e palestras envolvendo o tema (letramento) têm sido constantemente ministrados, bem como o fato de muitos autores de livros didáticos de português discorrerem sobre o assunto nos manuais de orientação ao professor e,

¹ Artigo recebido para publicação em abril de 2000; aceito em agosto de 2000

² Endereço para correspondência: Leda Verdiani Tfouni, Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Avenida Bandeirantes, 3900, Cep 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, fone (16) 602 3714, fax (16) 602 3730, e-mail lvtfouni@ffclrp.usp.br

ainda, a abordagem sobre *letramento*, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - P.C.N(s), ou seja, “(...) como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (1997, p.23) - motivou-nos a investigar como o termo *letramento* tem sido tratado pela e na instituição escolar, assim como as conseqüências e implicações para uma prática pedagógica de ensino de leitura e escrita decorrentes desse tratamento, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para alcançar nosso objetivo, ou seja, verificar os enfoques de *letramento* que atualmente circulam na escola e as práticas pedagógicas que se efetivam a partir desses enfoques, valemo-nos dos postulados teóricos e metodológicos da análise do discurso de “linha” francesa e dos trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre *letramento* e alfabetização.

Cumpramos ressaltar, por fim, que este trabalho não se restringe a denunciar os usos (e abusos) do vocábulo *letramento*, mas se preocupa também em apresentar propostas teóricas que possam contribuir com os educadores de maneira geral, no sentido de levá-los a refletir sobre sua prática pedagógica.

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão teórica sobre esses referenciais, que nos ajudam a refletir sobre as questões relativas ao *letramento*.

Essa teoria crítica da linguagem – a análise do discurso de “linha” francesa –, que propõe fazer confluírem conhecimentos lingüísticos, sócio-históricos e ideológicos, busca tratar da determinação histórica dos processos de significação, contrapondo-se à análise do conteúdo, praticada pelas ciências humanas, que concebe o texto em sua transparência e, portanto, considera relevantes questões como: “o que o autor quis dizer?”; “qual a mensagem do texto?”

Tendo em vista que esse referencial teórico-metodológico procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade na linguagem em seus mecanismos imaginários, vale ressaltar que o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão discursiva.

Dentre os conceitos básicos da análise do discurso de “linha” francesa interessam, particularmente, para este estudo, os de *formações ideológi-*

cas, formações discursivas, sentido e protagonistas do discurso.

No que diz respeito às *formações ideológicas*, podemos afirmar, com base em Haroche, Henry e Pêcheux (1971), que “(...) elas constituem um conjunto complexo de atividades e representações, que não são nem individuais, nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe, em conflito umas com as outras” (p. 102). Dessas *formações ideológicas* fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas.

As *formações discursivas*, por sua vez, são concebidas por Pêcheux (1990) como aquilo que, “(...) numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. (p. 160).

Dentro desse contexto, gostaríamos de destacar que, na perspectiva discursiva, os sentidos não nascem “do nada”, eles são, isto sim, sócio-historicamente construídos. Decorre daí o porquê de Pêcheux (op. cit) afirmar que o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente, com a literalidade do significante), mas é determinado pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Buscando sintetizar sua explicitação, o autor coloca que

“(...) as palavras, as proposições, mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que eles tomam seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem (...)” (id. ibidem, p. 160).

Diante disso destacamos que uma das principais contribuições de Pêcheux (1990) está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, “(...) mas a representação de “lugares” determinados na estrutura de uma forma social (...)” (id. ibidem, p. 178). Dessa forma, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais.

Considerando os conceitos acima destacados, acreditamos que não podemos deixar de nos

posicionar criticamente em relação aos diversos enfoques sobre *letramento* que, atualmente, circulam na instituição escolar, uma vez que estes, como veremos mais adiante, além de serem tomados como verdades inquestionáveis, acarretam situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita cansativas e desestimulantes, porque caracterizadas por técnicas e procedimentos de ensino que transformam o aluno em receptor passivo, copista e reproduzidor de sentidos que não lhe dizem coisa alguma.

Dentro disso, é oportuno assinalar as considerações de Orlandi (1987) sobre os *processos parafrástico e polissêmico*, desenvolvidas pela autora a partir de uma concepção de linguagem como discurso. No que concerne ao processo parafrástico de linguagem, podemos dizer que ele nasce da reiteração de sentidos ideológica e institucionalmente cristalizados porque considerados legítimos e cabíveis. A paráfrase, entendida como matriz de sentido, segundo Orlandi (op. cit.), relaciona-se com a fixidez e estabilização dos sentidos. O processo polissêmico, por sua vez, permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Falar em processo polissêmico é falar sobre o diferente, o novo, o múltiplo, o inusitado, enfim.

Apresentada a fundamentação teórica que sustenta nossa investigação e dando continuidade ao nosso estudo sobre o *letramento*, deter-nos-emos, a partir de agora, nos esclarecimentos referentes à metodologia de análise dos dados.

Método

Inicialmente, realizamos entrevistas com trinta professores efetivos da primeira série do ensino fundamental, com o objetivo de verificar como tais professores entendiam os conceitos de alfabetização e letramento. Valemo-nos de entrevista do tipo semi-estruturada.

A fim de verificar as conseqüências e implicações desse entendimento para uma prática pedagógica de ensino de leitura e escrita, estivemos, ao longo do mês de setembro de 1998, em cinco diferentes salas de aula de primeira série do ensino fundamental, a fim de assistir, gravar em áudio e registrar por escrito as aulas de português (alfabetização), minis-

tradas pelas cinco professoras responsáveis por essas classes. Essas cinco salas de aula situam-se em cinco diferentes escolas.

Ao término do período correspondente à nossa permanência nessas salas, obtivemos quatro fitas gravadas, que perfizeram um total de duzentos e quarenta minutos. Considerando a noção de *espaço discursivo* proposta por Maingueneau (1987), bem como a de *recorte* (Orlandi, 1987), selecionamos algumas seqüências discursivas que funcionaram como *seqüências discursivas de referência* (S.D.R.) (Courtine, 1981), para a análise dos dados.

É interessante ressaltar que a análise do discurso de “linha” francesa entende o dado como um elemento indiciário de um modo de funcionamento discursivo. As marcas lingüísticas que sobressaem e configuram as pistas para a análise traçam o caminho que leva o analista ao processo discursivo, possibilitando-lhe, assim, explicar o funcionamento discursivo. Logo, a interpretação dos dados não é mecânica, automática.

Cumprido apontar, por fim, que as marcas são *pistas*, segundo Ginsburg (1988), e, para atingi-las, é preciso teorizar, ou seja, estabelecer as possíveis relações entre os funcionamentos discursivos que remetem às formações ideológicas referentes à instituição escolar.

Resultados e Discussão

Nos recortes abaixo, apresentamos as considerações de cinco professoras, acerca da seguinte indagação: “*O que é ser letrado(a)?*”

“Para mim, ser letrado significa ter muito, muito conhecimento a respeito de tudo: física,

Primeiro Recorte

matemática, química, ciências, literatura, arte, enfim, conhecimento vasto. Algumas crianças, principalmente aquelas que vêm de família melhor financeiramente, chegam à escola letradas, quer dizer, elas têm muita cultura e isso facilita a aprendizagem delas na classe.”

Como podemos constatar, para esta posição

de sujeito, indivíduo letrado é indivíduo culto, erudito, que *“tem muito conhecimento a respeito de tudo”*, conforme ela afirma.

Os indícios lingüísticos acima destacados remetem-nos a uma concepção “tradicional” de letramento, aquela que pode ser encontrada em diferentes dicionários, isto é, “versado em letras”, “erudito”.

É interessante salientar que, embora essa professora considere que muitas crianças já sejam “letradas” ao chegarem à escola e, que, em decorrência disso, a aprendizagem se efetiva de forma mais rica e eficaz, na “prática”, ou seja, nas situações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, tais fatores (conhecimento anterior do aluno antes do início do processo formal de escolarização) não são valorizados e reconhecidos pela professora, pois, de acordo com o que pudemos observar, ao longo de nossa permanência em sala de aula, o aluno só estaria “autorizado” a ler e a escrever após ter cumprido todas as etapas do método de alfabetização de que se valia a professora, isto é: conhecimento das vogais, depois das consoantes, formação de sílabas “simples”, formação de frase, e, somente no final do ano, a produção de “textos”.

É fundamental assinalar que pudemos observar que as crianças eram submetidas a intermináveis sessões de treino e repetição (tanto oral quanto escrita) de palavras e frases absolutamente descontextualizadas e artificiais que, de forma alguma, portanto, faziam sentido em seu saber discursivo, em sua memória, enfim.

Quanto a isto, vale citar Bethelheim e Zelan (1992), que afirmam:

“(...) o ensino da leitura por meio da apresentação a uma criança de algumas setenta palavras desinteressadamente simples, isto é, menos do que duas por semana e isto num momento em que seu vocabulário funcional é umas cinqüenta vezes mais amplo, consistindo em palavras muito complicadas e mais importantes emocionalmente é, em si mesmo, uma condescendência negativa. Quando, além disso, as histórias construídas com este vocabulário tão “lastimavelmente” pequeno estão repletas de intermináveis repetições sem sentido, com as mesmas palavras vazias, chatas e na maioria das vezes monossilábicas, então tudo isso se transforma num

insulto para a criança, a qual está sendo tratada como uma pessoa estúpida”. (p.37).

Nessa perspectiva, gostaríamos de lembrar que, segundo Tfouni (1996), deve-se levar em conta todos os conhecimentos anteriores do aluno, sua bagagem cultural, seu grau de letramento, etc.

Segundo Recorte

“Outro dia, na reunião pedagógica, nós discutimos muito sobre isso e chegamos à conclusão que menino letrado é o menino que tem bagagem ou porque os pais leram para ele ou porque a família conversa com a criança, ou porque a criança vê muita televisão, assiste filmes, os pais compram livrinhos, jornais, elas lêem gibis, etc.. Outra coisa que foi falada é que os alunos de hoje são letrados porque eles conhecem o que é tecnologia desde pequeninhos; qualquer criança de três anos hoje põe um videocassete para funcionar. Moleque de seis anos lida no computador melhor do que a gente. Falar que a criança é letrada é falar que ela tem cultura e conhece tecnologia”.

Podemos verificar também que, de acordo com esta posição de sujeito, o letramento não se relaciona apenas com a bagagem cultural do educando, mas também com os conhecimentos referentes à tecnologia, pois, segundo o que ela mesma afirma, *“falar que a criança é letrada é falar que ela tem cultura e conhece tecnologia”*.

As afirmações contidas nesse segundo recorte remetem-nos aos estudos de Tfouni (1995) acerca da variedade de enfoques do conceito de *literacy*. A autora apresenta-nos algumas das perspectivas sob as quais o termo *literacy* tem sido focalizado na literatura inglesa, principalmente norte-americana.

Vejam, então, o que nos diz Tfouni (op. cit.) sobre tais enfoques. Em uma primeira perspectiva, denominada pela autora “*individualista - restritiva*”, *literacy* é vista como estando voltada exclusivamente para a aquisição da leitura/escrita. A segunda perspectiva, chamada “*tecnológica*”, por Tfouni (op. cit.), relaciona *literacy*, enquanto produto, com seus usos em contextos altamente sofisticados. Tem, ainda, uma visão positiva dos usos da leitura e da escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e desenvolvimento tecnológico. Por fim, a terceira perspectiva, a “*cognitivista*”, enfatiza

o aprendizado como produto de atividades mentais, e, em decorrência disso, o educando é visto como o principal responsável pelo processo de aquisição da escrita. Essa perspectiva está sustentada sobre o pressuposto de que o conhecimento e as habilidades têm origem no próprio indivíduo. Portanto, são valorizados os processos internos e ignoradas as origens sociais e culturais do letramento.

Cumprido ressaltar que todas essas perspectivas são criticadas pela autora, pois, segundo ela, essas concepções de letramento atualmente em uso não são nem processuais nem históricas. Dentre as críticas de Tfouni (op. cit.) às três posições apresentadas (*individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista*) destacamos a que diz respeito ao fato de que em todas elas *literacy* é entendida como aquisição da leitura e da escrita, sendo que as “práticas”, “habilidades” e “conhecimentos” são sempre voltados para a codificação/decodificação de textos escritos. Ainda, segundo a autora, o que existe de fato, em todas essas concepções a-históricas, é uma superposição entre letramento e alfabetização. De forma implícita, aparece também uma relação entre letramento, escolarização e ensino formal.

Outro fator crítico destacado por Tfouni (op. cit.) nesse contexto tem a ver com a questão de essas perspectivas focalizarem sobretudo o produto “(...) quer no plano individual, como é o caso das perspectivas individualista e cognitivista, quer no social (perspectiva tecnológica)” (p.33). Dessa forma, “(...) letradas seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas (visto que na nossa sociedade a alfabetização é levada a efeito na escola)” (p.34).

Retomando nossa análise, destacamos que as pistas lingüísticas que se sobressaem nos recortes referentes às colocações da segunda posição de sujeito sobre a questão do que é ser letrado(a) remetem-nos à segunda perspectiva de *literacy*, a “tecnológica”, conforme Tfouni (op. cit.), segundo a qual, conforme já dissemos, os usos da leitura e da escrita têm conexão com a civilização e desenvolvimento tecnológico. Trata-se de uma concepção utilitária, que se fundamenta em um sujeito “adaptado” às regras socioeconômicas, e que exclui os usos da escrita que não são voltados para o pragmatismo (usos, por exemplo, voltados ao prazer estético, à expressão da subjetividade, etc.).

Terceiro Recorte

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

Dando continuidade à nossa discussão, e tendo em vista as pistas lingüísticas assinaladas no terceiro recorte, isto é, “ser letrado é ser alfabetizado, o que permite ter habilidades para escrever muito bem”, podemos perceber que, para essa posição de sujeito, letramento é sinônimo de alfabetização, sendo que esta se restringe ao aprendizado de habilidades especiais, no caso, “escrever muito bem”.

Considerando que nos filiamos aos estudos e à abordagem de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre o letramento, convém salientar que, de acordo com o enfoque desta autora, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Vale destacar que os estudos da autora sobre letramento investigam não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desligam-se de verificar o individual e centralizam-se no social.

No que concerne à prática pedagógica de ensino de leitura e de escrita, a partir de uma concepção de letramento como sinônimo de alfabetização (como a que examinamos acima, no terceiro recorte), verificamos que esta prática se dá a partir da concretização de tarefas, exercícios e atividades que também enfatizam o treino de vogais e consoantes e a repetição de palavras. Por conta dessa concepção equivocada de letramento (enquanto sinônimo de alfabetização), a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” até capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para atribuir novos sentidos ao texto.

Outra questão relevante para o tema em discussão, e intrinsecamente associada à concepção de letramento como sinônimo de alfabetização, tem a ver com a extrema valorização do “ensino” de gramática, em especial de ortografia, nas séries iniciais do ensino fundamental, como podemos verificar no quarto recorte.

Quarto Recorte

“Eu penso que aluno letrado é aquele capaz de resolver os problemas da língua, porque o nosso português não é fácil, tem muitas regras, a ortografia, por exemplo, é super complicada para a criança aprender”.

Entretanto, conforme pudemos constatar nas observações de aulas que realizamos, o trabalho pedagógico de ensino de ortografia a partir de práticas baseadas sobretudo na cópia de textos e exercícios repetitivos estúpidos, chatos e ofensivos à inteligência infantil, acarreta um total desinteresse do educando pela leitura e pela escrita (consideradas por eles como atividades cansativas, custosas e repugnantes), ao mesmo tempo em que os prende a uma posição discursiva rígida, inflexível, restando-lhes, assim, somente a “opção” de reproduzir o discurso escrito institucionalizado.

Nessa linha de raciocínio, trazemos Geraldí (1996), que diz:

“(...) a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e, por isso, o externo se interioriza) de outro porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado é hoje condição de produção do presente, que, também fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, em construção”. (p. 28).

Quinto Recorte

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

Prosseguindo com nossa discussão, gostaríamos de colocar que consideramos equivocadas as considerações desta posição de sujeito, pois, a partir do momento em que se considera o letramento como processo sócio-histórico, que se insere em um *continuum* (Tfouni, 1994, 1995), já não se pode mais

usar o termo ágrafo ou iletrado para as pessoas que não sabem ler e escrever. O rótulo mais adequado, segundo a autora, passa a ser “não-alfabetizado”, e esta mudança de nomeação tem uma série de consequências, inclusive ideológicas, visto que se torna impossível reduzir à categoria de iletrados os educandos não-alfabetizados.

É importante assinalar também que, de acordo com a autora, as práticas sociais influenciam todos os indivíduos de uma sociedade (de maneira desigual). Sendo assim, diz ela, “(...) existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada”. (Tfouni, 1994: 35).

Portanto, de acordo com Tfouni, pessoas que vivem em sociedades letradas, e que não sabem ler e escrever, são consideradas não-alfabetizadas, mas não iletradas, pois possuem um saber sobre a escrita: o letramento. Diante de tudo isso, destacamos que as formações discursivas nas quais essas professoras estão inseridas fazem-nas acreditar que o educando é ignorante, analfabeto e iletrado (porque não escreve corretamente), sendo que tais rótulos remetemos às formações ideológicas caracterizadas pela exclusão e marginalização daqueles que pertencem às camadas mais pobres da população, ou seja, aqueles que estão à margem do conhecimento letrado.

Seguindo com nossas reflexões, e tendo em vista a importância que os “saberes escolares” têm para os professores, abordaremos a questão que envolve o que Orlandi (1998) denomina *identidade lingüística escolar* (I.L.E.), ou seja, “(...) os discursos produzidos por e na língua que falamos e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a escolaridade”. (p. 206). Segundo a autora, podemos caracterizar a identidade lingüística escolar em diferentes instâncias (todas elas do nível do imaginário):

“a) não dizer “brusa” mas “blusa”, não dizer “nóis vai”, mas “nós vamos”, não dizer “os menino”, mas “os meninos”. Em suma, saber produzir uma relação com a língua oficial, que produza uma imagem de boa linguagem, linguagem correta, escolar; b) saber o convencional sobre conhecimentos: em Geografia, qual é o pico mais alto do Brasil; em História,

quem descobriu o Brasil; em Matemática, o que é teoria dos conjuntos, etc, sem esquecer que “saber” é “saber dizer”; c) em Literatura, saber que Rui Barbosa era chamado o Águia de Haia; que José de Alencar e Gonçalves Dias promoviam o índio, saber que autores e que obras são as mais importantes de nossa literatura e da literatura portuguesa, etc”.(p. 205).

Dentro desse contexto, Orlandi (op. cit.) afirma que “(...) no caso da identidade lingüística, o que se tem buscado, nos projetos escolares, é a chamada “competência técnica” ou seus similares, ou seja, é a racionalização da repetição formal”. (p. 209). Vale esclarecer que, com a repetição formal, Orlandi quer referir-se ao aluno que reproduz frases e exercícios gramaticais que não historicizam o dizer, que não trabalham a ligação do sujeito com a memória discursiva. (Orlandi, 1997).

Considerando, pois, que o que se privilegia é principalmente a “competência técnica”, podemos afirmar que o “melhor aluno” é o que reproduz os enunciados do ponto de vista das repetições empírica e formal. Decorre daí, a nosso ver, a produção em série de “clonezinhos” bem sucedidos lingüisticamente. Um exemplo, para ilustrar, é o das redações. A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, “politicamente corretos”, chochos, como neste texto.

“Eu gosto de bola.

A bola é do bebê.

Eu tenho duas bola.

Eu jogo bola”.

(Aluno P. C. F.)

Por outro lado, há textos que, embora apresentem “erros”, “distorções”, “dificuldades ortográficas”, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração, uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer “outros sentidos”, como neste texto:

“Eu inventei uma historia e ela é assim: era uma vez um menino e uma bola e a mãe dele falou assim chega diso, chega de joga bola na rua vai pra dentro seu muleque dezobediente ta na ora dos bandido chega. Mas chegou o batiman e grito fique a

ondi quizer bandido não pega as criança porque ela joga fotibol tanbém”. (Aluno D. P. C.).

Por todos esses motivos, julgamos pertinente trazer para essa discussão as contribuições de Tfouni (1994, 1995, 1996) acerca da abordagem discursiva do letramento. Dentre as várias contribuições da autora, interessa-nos, particularmente, neste momento, a que diz respeito à proposta de alfabetizar a criança de maneira a torná-la letrada.

Esse processo de *alfabetização letrada* pode ser levado a efeito “(...) tanto pela inserção das práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto pelo conhecimento da criança sobre os portadores de texto que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico (...)”. (Tfouni, op. cit., p.6). A autora cita Miller (1992), para quem este processo permite que a criança se torne “(...) um ativo participante na conversação histórica de sua cultura”. (Miller, 1990, p.2 Apud Tfouni, 1994, p.4).

Nessa perspectiva, diz Tfouni (1996), “(...) o texto escrito assume suas verdadeiras características socioculturais e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto”. (p.5).

Como podemos ver, para Tfouni, o processo de tornar a criança letrada implica mostrar-lhe que os discursos da leitura e da escrita interpenetram-se e têm uma utilidade prática e social, bem como o fato de que ela (a criança) pode ocupar lugares (posições) para falar e escrever sobre si mesma. Como consequência disso, o educando poderia produzir sentidos próprios, sentidos que lhe fizessem sentidos; poderia, enfim, assumir a posição-autor. Destacamos que, para Tfouni (1995), “(...) o autor é aquele que estrutura seu discurso (oral e escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma posição auto-reflexividade crítica no processo de produção do discurso”. (p. 56).

Outras implicações referentes a uma prática de ensino da leitura e da escrita, baseada na concepção de letramento como sendo sinônimo de alfabetização, têm a ver com a técnica de leitura oral, que se constitui em uma estratégia absolutamente mecânica, automática, instrumental, repetitiva. Em sala de aula, os professores importam-se com fatos periféricos, como a emissão de voz dos alunos, que

deve ser feita com pontuação, entonação e ritmo adequados. Os objetivos únicos a serem alcançados restringem-se ao treino e ao aperfeiçoamento da dicção e da fluência verbal do aluno.

Esse tipo de atividade é marcado por frequentes correções dos erros de acentuação, entonação e pronúncia.

Observamos inúmeros episódios em que os alunos eram interrompidos pelo professor e “aconselhados” a recomeçar a leitura desde o início. Ridicularizações e ironias por parte de outras crianças (e do próprio professor) também são frequentes nessas situações. Como consequência disso, acentuam-se a timidez e a resistência dos alunos que, obviamente, recusam-se a ler, deixando o professor irritado e nervoso.

Seguem-se a isso a leitura oral realizada pelo próprio professor, bem como propostas aos alunos de exaustivas leituras (leitura apenas feita pelos meninos, depois somente pelas meninas, leitura “mista”, em coro, focalizadas, etc.). Nessa perspectiva, gostaríamos de ressaltar que concordamos com Kleiman (1996), quando ela afirma que a prática da leitura oral se constitui em uma forma de avaliação, pois:

“(…) nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura que a aula se reduz quase exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permite ao professor perceber se o aluno está entendendo ou não”. (p. 21).

Essa explicação por parte do professor, ou seja, leitura em voz alta a fim de verificar “se o aluno está entendendo ou não”, é contestada pela autora, pois, segundo ela, “(…) é mais fácil perder o fio da história quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à interpretação, aspectos que devem ser atendidos, quando estamos lendo em voz alta”. (Kleiman, 1996: 21).

A forma como a leitura oral é realizada em sala de aula, de acordo com o que pudemos verificar, remete-nos à Idade Média, e, em especial, à pedagogia medieval, que contemplava, dentre outros, o exercício de leitura denominado *lectio*.

Antes de falarmos resumidamente sobre suas principais características, convém destacar que, segundo Haroche (1992), os exercícios pedagógicos

medievais refletem diferentes modos de assujeitamento do indivíduo em relação às sagradas escrituras, de forma ampla, e em relação ao texto, de forma particular.

A *lectio* caracteriza-se pela recitação e repetição de textos que são tomados como transparentes, unívocos e perfeitamente inteligíveis. Trata-se de um método mnemônico e enclausurante. Não se comenta, não se interpreta, não se questiona o texto. Em suma, não se procura conhecer um objeto desconhecido, pode-se apenas reconhecê-lo pela recitação ou, quando muito, anunciando-o.

Tal qual na *lectio*, a prática de ensino de leitura oral, atualmente, baseia-se fundamentalmente em propostas de atividades que colocam o aluno na posição de mero “declamador de textos”, cujos sentidos são aparentemente evidentes.

Podemos buscar compreender o funcionamento da leitura escolar à luz do trabalho de Pêcheux, *Ler o arquivo hoje* (1982). Nesta obra, o autor comenta que existe em nossa sociedade um processo de divisão social do trabalho de leitura, e coloca que se articulam, historicamente, dois modos de relação com os sentidos: o modo literário e o científico. Esses dois modos são sobredeterminados pela divisão existente entre um corpo social que tem direito à interpretação (atribuir sentidos) e um corpo social que só pode exercer o trabalho de sustentação do sentido estabilizado, sob a forma do efeito do “sempre-já-lá”. Os primeiros são os intérpretes e os segundos são os escreventes. Nessa distinção, os escreventes são os que põem em funcionamento a administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, mantendo o efeito da literalidade da linguagem. Nessa perspectiva, Orlandi (1996) afirma que: “(…) pela divisão social da leitura, os gestos de interpretação são já determinados e os sítios de significância são previstos”. (p. 67).

Cumpramos ressaltar que nossa preocupação não se restringe às atividades ou exercícios de leitura em si, mas se estende aos pressupostos sócio-histórico-ideológicos que sustentam essas propostas pedagógicas. Consideramos que esses pressupostos fornecem parâmetros para o estabelecimento e a divisão entre os que têm direito à leitura (interpretação) e os que não têm. Conforme afirma Pêcheux (1982), tal divisão não é “acidente”. A oposição entre os in-

térpretes e os escreventes inscreve-se numa relação de dominação política.

Considerando, pois, que os professores partem do pressuposto de que letramento é sinônimo de alfabetização, sendo esta, por sua vez, entendida como um conjunto de habilidades necessárias para a leitura e a escrita, é pertinente assinalar que, de acordo com esses profissionais, *ler é sinônimo de decodificar*.

É interessante colocar que, embora tivessem afirmado não adotar livro didático algum em sua prática de ensino, os professores entrevistados baseiam-se justamente nessas obras didáticas, tanto no que diz respeito ao material pedagógico do qual se valem para preparar suas aulas, quanto ao que se refere a uma fundamentação teórico-metodológica. Dessa forma, as concepções e as abordagens apresentadas pelos autores dos livros didáticos são, portanto, tomadas como certas e definitivas pelos professores. Podemos verificar, assim, que no discurso dos professores entrevistados ecoam as vozes dos autores dos livros didáticos, considerados pelos professores “figuras de prestígio”, que dominam um saber e um conhecimento não passíveis de contestação. Segundo Orlandi (1988),

“(...) há um processo social de atribuição (distribuição) dos sentidos, segundo o qual, em toda sociedade, há vozes que se tornam gerais (indeterminadas) e que contribuem para a formação do conhecimento “*consenso*” (senso comum); são as vozes das autoridades (...)” (p. 44), sendo que essas vozes “(...) desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido”. (p.45) (grifos da própria autora).

Do processo de naturalização de sentidos que se estabelece em decorrência disso, segue-se que as concepções e as abordagens teórico-metodológicas apresentadas pelos autores dos livros didáticos são tomadas como certas e definitivas pelos professores. Retornando à concepção de leitura que orienta os professores entrevistados (*ler é sinônimo de decodificar*), destacamos que a análise do discurso de “linha” francesa contrapõe-se a esse enfoque, uma vez que entende leitura como um processo de atribuição de sentidos (Orlandi, 1998), ou seja, a leitura é um processo de desvelamento e de construção de

sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Esses fatores, entretanto, não são considerados, nem pelos professores, nem pelos autores dos livros didáticos.

Finalizando nossa discussão, ressaltamos que a análise do discurso de “linha” francesa pode contribuir com os educadores na medida em que, para se chegar à compreensão de um texto, faz-se necessário atingir o funcionamento ideológico da linguagem e, para tanto, é preciso que o leitor estabeleça relações com a cultura, com a história, com a ideologia, enfim. Conhecer os mecanismos que constroem os sentidos evidentes e “naturais” de um texto requer, assim, que tanto o aluno como o professor problematizem as relações com o texto, “desconstruindo-o”, o que lhes permitiria explicitar os processos de significação que nele estão configurados.

Para concluir nossa reflexão destacamos que a abordagem discursiva de letramento, tal qual propõe Tfouni (1995), pode contribuir com a educação de maneira ampla e com os educadores de forma particular, no sentido de mostrar-lhes que o educando não alfabetizado não pode ser rotulado de analfabeto, ignorante ou iletrado. Nessa perspectiva, lembramos, para finalizar nosso trabalho, a relevância da proposta de Tfouni (1996) de alfabetizar a criança de maneira a torná-la letrada, uma vez que, dentre outras possibilidades, o aluno poderia colocar-se como autor de seu próprio discurso. Frente ao funcionamento hegemônico dos gestos de leitura e de escrita produzidos pelo e no contexto escolar, permitir que o aluno assumira a função-autor adquire a urgência de um gesto político impreterível.

Referências Bibliográficas

- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1992). *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. (J. L. Caon, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Courtine, J. J. (1981). *Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse de discours*. *Philosophiques*, vol. XII, Paris.

- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de Passagem*. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- Haroche, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. (E. P. Orlandi, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Haroche, C.; Henry, P. & Pêcheux, M. (1971). *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, discours*. *Langages*. Paris: Didier-Larousse, nº 24.
- Kleiman, A. B. (1996). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4ª ed., Campinas: Pontes.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. (F. Indursky, Trad.). 3ª ed., Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. P. (1998). Identidade lingüística escolar. Em: I. Signorini (Org.). *Lingua(gem) e Identidade*. (pp.203-212). Campinas: Mercado de Letras.
- Pêcheux, M. (1982). "Lire archive aujourd' hui". *Archives et documents de la Societé d' histoire et d' épistémologie des sciences du langage*. Paris: Saint Cloud. 2, 35-45.
- Pêcheux, M. (1990). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (E. P. Orlandi, L. C. Jurado Filho, M. L. G. Corrêa, S. M. Serrani, Trad.). Campinas: Editora da UNICAMP.
- Tfouni, L. V. (1994). A escrita – remédio ou veneno? Em: M. A. Azevedo & M. L. Marques. (orgs.) *Alfabetização hoje*. (pp.51-69). São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. (1996). Letramento e alfabetização: colocações para uma reflexão sobre distúrbios de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 14(32), 41-44.
- Tfouni, L. V. (1996). *A emergência da função poética em adultos não-alfabetizados*. (mimeo).