

## O DISCURSIVO E O SÓCIO-HISTÓRICO NA NOÇÃO DE LETRAMENTO

EDUARDO CALIL <sup>(1)</sup>

*Universidade Estadual de Campinas*

### INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, os estudos sobre aquisição de linguagem realizados tanto pela Psicologia quanto pela Psicolinguística consideraram o desenvolvimento da oralidade como diferente e absolutamente desvinculado do desenvolvimento da escrita. Dessa relação subentende-se também que haja uma precedência da oralidade sobre a escrita: a criança até um momento determinado em seu desenvolvimento estaria construindo a oralidade, depois haveria um momento marcado pelo aprendizado e desenvolvimento da escrita, comumente denominado de "alfabetização".

As inúmeras decorrências dessa relação (ou "não relação") entre oral e escrita nas práticas pedagógicas foram (e ainda são) nefastas. Um dos reflexos disso pode ser ilustrado por propostas de alfabetização que realizam um treino de pronúncia "correta" de determinadas sílabas ou fonemas antes do aprendizado de suas correspondentes grafias, como também impõem e determinam a necessidade da criança falar "corretamente" para escrever "corretamente".

Claramente, tal concepção do aprendizado da escrita pressupõe essa relação unidirecional e hierárquica entre as duas modalidades. Isto pode ser justificado em parte pela definição aí subjacente da escrita como sendo a transposição da oralidade, apagando as diferenças entre ambas, assim como suas inter-relações, na medida em que uma se sobrepõe a outra.

É interessante observar que há uma espécie de paradoxo nessa suposição: ao mesmo tempo em que se estabelece uma relação de precedência, portanto de diferenciação, entre as duas modalidades, supõe-se que uma seja transposição da outra, tornando-as iguais.

A questão que está sendo posta é se podemos pensar no desenvolvimento de oralidade e de escrita não como processos autônomos e independentes, mas como inter-relacionados. E se podemos pensar em um certo tipo de relação, como podemos dar conta disso sem que a noção de letramento seja subsumida às práticas interacionais e comunicativas, nas quais o sócio-histórico fica determinado pela história de interlocução do sujeito e o discursivo entendido como a linguagem

<sup>(1)</sup> Instituto de Estudos Linguísticos - IEL.

em uso, fora de sua historicidade.

Pretendemos, então, defender neste trabalho a idéia de que a escrita interpenetra a oralidade e vice-versa, havendo uma inter-relação entre ambas, apesar de cada um desses sistemas preservar suas propriedades específicas.

E é esta inter-relação entre oralidade e escrita atravessada pelo discurso e pela historicidade que tentaremos marcar como aquilo que tem sido chamado pela literatura de "letramento". Defenderemos uma perspectiva discursiva fundamentada em uma teoria não subjetiva do sujeito (Pêcheux, 1988, 1990), diferenciando-se, portanto, das abordagens conhecidas.

### LETRAMENTO E DIVERGÊNCIAS

Uma das investigações mais significativas que (apontou para o fato de que há um conhecimento anterior da criança sobre a escrita antes dela ser submetida ao ensino formal, começando a desfazer o simulacro da precedência da oralidade sobre a escrita, foi a de Ferreiro e Teberosky (1985).

No entanto, a discussão desse conhecimento ficou restrita às questões relacionadas à base alfabética ou, quando muito, em outros trabalhos (Bellefroid e Ferreiro, 1979; Ferreiro, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1987), a hipóteses sobre separabilidade de palavras ou convenções ortográficas. É nesse sentido que podemos afirmar uma limitação desses trabalhos sobre aquilo que procuramos entender como "letramento", na medida em que tais investigações limitam-se ao processo de alfabetização tendo por pressuposto um sujeito cognitivo ou, de acordo com o quadro teórico que caracteriza os trabalhos de Ferreiro, um sujeito epistêmico. Além disso, o enfoque dado por estas investigações não permite uma consideração entre as possíveis relações da escrita enquanto discurso com a linguagem oral.

Para dar conta de algo que supere as restrições impostas sobre essa determinação da escrita com sistema de representação da fala, implicando por parte da criança a elaboração de relações conceituais e lógicas, nos trabalhos mais recentes de Teberosky (1990, 1991a, 1991b) e Landsmann (1989<sup>02</sup>, 1990) elas procuram diferenciar o que é da ordem da notação gráfica daquilo que seria a "linguagem que se escreve".

Para as autoras, a escrita ("escritura") seria entendida como um sistema de notação "que descreve os fonemas da linguagem" (Teberosky, 1991a, p.3). Essa notação é uma espécie de análise da linguagem que identifica os fonemas e os simboliza notacionalmente.

<sup>02</sup> Landsmann, L.T. (1989) *Lingua, escritura y conocimiento linguístico*. Conferencia realizada durante o XIV Seminário "Langues e Education". Sitges Barcelona (mimeo).

Com isso, diferenciam "escrita" de "linguagem escrita" e procuram resgatar as relações entre oral e escrita, não reduzindo a segunda à primeira e dando espaço para outros aspectos que não a base alfabética. A linguagem escrita seria então a "linguagem que se escreve" e estaria próxima a uma "linguagem formal" em oposição à "linguagem cotidiana". Essa diferenciação permite que se "perceba o escrito no oral" (Teberosky, 1991a), na medida em que tanto a linguagem formal como a linguagem cotidiana estariam permeadas por ambas as modalidades.

Entretanto, as autoras não explicam como o escrito interpenetra o oral. Fica também fora de suas formulações a relação inversa: de que forma o oral está relacionado com o escrito? Podemos supor que as autoras não dão conta dessas questões por considerarem a linguagem a partir de uma perspectiva cognitivista, através da qual o sujeito opera sobre a linguagem e é assumido como exterior a ela.

Essa concepção de sujeito e sua relação com a linguagem escrita é confirmada através de sua definição de texto e de uma indiferenciação frente ao que vem a ser discurso. O texto enquanto produto material da linguagem que se escreve é assimilado ao discurso na medida em que esse é definido como sendo a "linguagem em uso".

Fortemente marcada pela abordagem da lingüística textual e da teoria comunicacional (aliás compatível com essa visão cognitivista), as autoras reduzem a linguagem a seus usos e funções, afirmando que qualquer descrição de formas lingüísticas de um ato de linguagem deve supor as descrições dos objetivos da comunicação humana (Teberosky, 1991a, 1992<sup>b</sup>). Sendo assim, o texto é tomado como um "registro verbal de um ato comunicativo" ou como uma "unidade de produção de discurso" que pressupõe seu caráter comunicativo e pragmático, assim como suas regras estruturais.

O equacionamento da noção de "texto" à de "discurso" também pode ser observado quando Teberosky afirma que estudar os textos escritos implica considerar os aspectos discursivos e semânticos dentro do próprio texto. Os primeiros restringem-se às regularidades do texto e aos recursos de coerência, coesão e progressão, enquanto que as relações semânticas reduzem-se às informações novas ou já dadas no texto (Teberosky, 1992).

Ora, com essa concepção de discurso e de sujeito que controla a coerência, a progressão e os sentidos de um texto visando a objetivos e funções sociais e comunicacionais, fica realmente impossível dar conta de uma noção de "letramento" que articule as inter-relações entre oral e escrita, assim como os movimentos do sujeito dentro dessas relações.

---

(3) Teberosky, A. (1992) Letrados y alfabetizados. Conferência realizada na Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE. São Paulo (mimeo).

Uma noção que tenta resolver este impasse é a de "alfabetização generalizada" (Teberosky, 1992). Com essa noção a autora admite que o "ser letrado precede o ser alfabetizado", na medida em que o "conhecimento da linguagem escrita, de algumas de suas propriedades, do uso discursivo é anterior ao conhecimento da escrita" (Teberosky, 1992, p.2). Para que essa "alfabetização generalizada" aconteça, a autora defende que os "usos sociais discursivos" - que a escola deve propiciar - têm por objetivo garantir uma representação cognitiva e social na mente da criança tanto no que se refere ao funcionamento do sistema (notacional) de representação, quanto às formas do discurso escrito.

No entanto, conceber a linguagem escrita como um conjunto de conhecimentos que possibilita usos discursivos diferenciados e estabelecidos socialmente é insuficiente para se entenderem os efeitos do discurso escrito sobre a criança, já que ao falar em "conhecimento" e "uso" pressupõe-se uma apropriação por parte dos participantes de uma dada situação comunicacional e, portanto, indivíduos controladores desses conhecimentos, usos e funções.

Além disso, essa concepção de "alfabetização generalizada" ou "alfabetização total" como também tem sido denominada, guarda em si uma íntima relação com a educação formal e o grau de escolaridade, pois é atribuído à escola um papel quase exclusivo e determinante desse processo.

Entretanto, a noção de "letramento", como já apontado por Tfouni (1988, 1990, 1993a, 1993b), abarca uma não necessária vinculação entre esse conceito, a noção de alfabetização e escolarização.

O letramento dentro de uma perspectiva sócio-histórica tem sido desenvolvido por alguns investigadores de forma nem sempre homogênea e convergente. Não cabe aqui uma resenha crítica das definições mais significativas da noção de letramento<sup>40</sup>. Iremos apenas apontar seus desdobramentos em três autores que atualmente têm pensado essa questão e procurado entender as inter-relações entre oralidades e escrita.

Uma reflexão extremamente frutífera sobre essas relações foi elaborada por de Lemos (1988). Considerando que há um saber sobre a escrita anterior ao saber ler e escrever e que esse primeiro saber atravessa o segundo e nele não se detém, a autora nos leva a pensar que há uma relação entre o sujeito com a linguagem (oral e escrita) que não tem fim, nunca é total, nem atinge a perfeição. Daí uma das dimensões da noção de letramento que impossibilita sua redução à idéia de alfabetização, seja ela "generalizada" ou "total".

(4) Sugerimos a leitura da tese de livro-docência de L. V. Tfouni, onde ela faz a revisão destas definições.

Para de Lemos (1988), é através das práticas discursivas orais instauradas entre o adulto e a criança que a escrita ganha sentido. Em outras palavras, o ato de ler possibilita a interpretação de "um outro modo de falar", atravessado pela escrita. Em seu trabalho, as situações interacionais e a "história de interlocução inscrita no objetivo" (Lemos, 1988, p.3) possuem uma dimensão que obscurece a relação do sujeito com a linguagem, permitindo assim interpretações centradas na descrição dessas práticas.

Assumindo esse enfoque sócio-interacionista e considerando o letramento enquanto um processo sócio-histórico, Rojo (1992<sup>(5)</sup>, 1993<sup>(6)</sup>) desenvolve essa noção a partir da formulação de Garnton e Pratt (1989, p.2): "o domínio da linguagem falada e da leitura e da escrita". Com isso, ela pretende alargar a noção de letramento e ir além das descrições de situações interativas, procurando entender como as relações entre as modalidades oral e escrita se dão nesses contextos.

Apesar de querer ir além de uma visão empirista presente nos trabalhos sobre *emergent literacy* através da análise de situações de *book reading*, a autora ainda interpreta essas situações como práticas ou esquemas interacionais que serão "retexualizados" pela criança na tentativa de monologizar seu discurso.

*"Ela (a criança) parece retexualizar, num esforço de monologização próprio do lugar de articulação do discurso em que se encontra, porções de esquemas interacionais - do ponto de vista do linguista, sintáticas, lexicais, fonológicas -, de certa maneira "exigidas" pelo próprio esforço de monologização, que foram anteriormente percebidas e concebidas como características e viabilizadoras deste outro modo de falar que é a fala letrada." (Rojo, 1993, p.15) (grifo nosso).*

Supor que a criança, durante situações de *book reading*, está percebendo e concebendo as características de uma monologização do discurso é retirar esse sujeito da linguagem (como um observador externo, extraposto) e não dar conta de como esse outro modo de falar está afetando o próprio sujeito do discurso. Em outras palavras, tal concepção preserva um caráter empirista que pressupõe uma noção de sócio-histórico centrada nas situações interativas constituídas no processo de desenvolvimento do sujeito com seus interlocutores.

Tfouni (1990, 1992, 1993b) também faz uma abordagem sócio-histórica sobre a noção de letramento influenciada pela reflexão de de Lemos e buscando uma aproximação com a teoria não subjetiva do sujeito (Pêcheux, 1988, 1990). Seu

(5) Rojo, R. H. R. (1992) A ontogênese do letramento: uma perspectiva sócio-histórica. Mimeo.

(6) Rojo, R. H. R. (1993) A noção de fala letrada: implicações psicolinguísticas.

trabalho diferencia-se do de Rojo, entre outras coisas, por focar o adulto não-alfabetizado na sociedade letrada.

Para a autora, o letramento enquanto processo sócio-histórico está relacionado às práticas sociais, culturais e comunicativas através das quais a escrita faz sentido. É através dessas práticas que o "texto escrito assume suas verdadeiras características sócio-culturais, e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto" (Tfouni, 1992, p.24). Essas práticas determinam papéis sociais que seriam construídos na história interacional de cada criança.

Assim como a reflexão de Rojo, essa concepção da noção de letramento não dá espaço para que se possa entender aquilo que seria da ordem do discursivo na relação da criança ou do adulto com este outro modo de falar. Em outras palavras, essa interpretação das práticas sociais parece supor que as interações determinam o que está sendo chamado de papéis ou posições a serem ocupadas pelos participantes de uma dada situação ou evento de leitura e escrita.

A noção de sócio-histórico como entendida por Tfouni e Rojo está relacionada a essas práticas sociais sem que se considere que esse processo é antes de tudo atravessado pelo discurso. Com isso estamos querendo dizer que uma interpretação discursiva e sócio-histórica sobre a noção de letramento não pode restringir-se aos aspectos interacionais sem que antes se procure entender como as práticas discursivas determinam as possibilidades do dizer. Ou seja, segundo Pêcheux (1988), a língua, como pressuposto às condições de produção possíveis em um dado momento histórico, passa a ser a condição de possibilidade do discurso. A fonte de produção dos efeitos de sentido no discurso está, portanto, nos processos discursivos e a língua é o lugar material em que se realizam esses efeitos.

### LETRAMENTO : UMA INTERPRETAÇÃO DISCURSIVA

Em uma teoria não subjetiva do sujeito, os discursos são governados por formações ideológicas. Entende-se o discurso como uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. Vale dizer, portanto, que o discursivo pertence à ordem do ideológico.

Se estas possibilidades do dizer são determinadas ideologicamente, o sentido necessariamente encontra-se aí vinculado. Isto é, aquilo que é dito muda de sentido ou adquire outro sentido de acordo com as posições inscritas (por aquele que enuncia) em determinadas formações ideológicas. Há, portanto, uma relação intrínseca entre os sentidos e as formações discursivas em que são produzidos.

Segundo Pêcheux (1988), as formações discursivas, que representam um dos componentes das formações ideológicas, produzem o efeito da transparência do sujeito e do sentido. A saber: por um lado, a ilusão (necessária) do sujeito-falante de ser o sujeito de seu discurso, na qual se esquece de que todo enunciado,

para que tenha um sentido, está inscrito em uma formação discursiva e não em outra (processos de identificação). De outro, não se leva em conta que o sentido está determinado através do processo histórico de sua constituição e que ao dizer algo apagam-se outras possibilidades de significação (o não-dito).

No livro *Discurso: estrutura ou acontecimento* (Pêcheux, 1990), a noção de formação discursiva é entendida como uma constelação de enunciados logicamente estabilizados, desfazendo-se da idéia de reprodução marcada por sua leitura althusseriana da noção de "forma-sujeito".

Esta constelação de enunciados está ligada à noção de interdiscurso, ao conjunto do dizível historicamente determinado (domínio da memória discursiva). Para Pêcheux, o interdiscurso é o lugar do pré-construído, do já-dito "antes, em outro lugar e independentemente" (1988, p.168). O autor procura estabelecer a relação entre esses enunciados e sua exterioridade, isto é, as condições de produção que devem incluir tanto fatores da situação imediata como os fatores do contexto sócio-histórico (Orlandi, 1988). Relação constitutiva do próprio discurso.

O já-dito é a exterioridade, é exterior ao sujeito enunciativo. Ele se caracteriza pelo domínio da memória, isto é, pelo conjunto de enunciações dispersas e distintas em outros discursos e que tem um efeito sobre o sujeito. O interdiscurso e seu modo de funcionamento (o pré-construído) vai ser marcado no que é efetivamente formulado (o intradiscurso). Esta relação é operada pelo "efeito-sujeito" que simularia o interdiscurso no intradiscurso através da unidade imaginária do sujeito, isto é, os elementos do interdiscurso seriam re-inscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 1988, p. 163).

Entender este movimento do já-dito no dito parece imprescindível para que se possa definir uma noção de letramento sem que se incorra em interpretações empiristas e na idéia de um sujeito que consegue se colocar em um lugar "monologizado", fora da linguagem. Do nosso ponto de vista, o letramento é um aspecto do interdiscurso, estando relacionado a um certo tipo de circulação de enunciados ou de universos discursivos (universos de sentido, de significação). Esses enunciados ou um conjunto de enunciados são postos em funcionamento em determinadas práticas discursivas que determinam as possibilidades do dizer.<sup>(7)</sup>

É nesse sentido que podemos refletir sobre a necessidade de se considerar o "outro modo de falar" como sendo uma fala atravessada pelo discurso escrito. Em outras palavras, aquilo que tem sido chamado de "fala letrada" seria o efeito desse atravessamento sobre o sujeito, efeito que o afeta e dele, o sujeito, não conse-

(7) Esta interpretação da noção de letramento foi elaborada juntamente com Claudia T. G. de Lemos.

guiria escapar. Obviamente que também deve ser considerado o movimento inverso no qual a oralidade marcaria esse discurso escrito.

Com isto, esperamos poder iniciar uma discussão sobre a noção de letramento e aquilo que seria sua relação com o discursivo e o sócio-histórico.

### Referências Bibliográficas

- Bellefroid, B. de e Ferreiro, E. (1979). La segmentation de mots chez l'enfant. *Archives Psychologiques* XLVII, 180, 1-36.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C. e Zuccheromaglio, C. (1987). Doppie o doppie? Come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere. *Età Evolutiva*, 27, 24-38.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garnton, A. e Pratt, C. (1989). *Learning To Be Literate: the Development of Spoken and Written Language*. New York: Basil Blackwell.
- Landsmann, L. T. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de "alfabetismo". *Infancia y Aprendizaje: Comunicación, Language y Educación*. Madrid: Vision.
- de Lemos, C. T. G. (1988). Prefácio. In, M. A. Kato (org.) *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1988). *Discurso e Leitura*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (1988). *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, m. (1990). *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Teberosky, A. (1990). Lenguaje escrito, alfabetización y estrategias de aprendizaje. In, C. Monereo (org.) *Aprendizaje*. Barcelona.
- Teberosky, A. (1991a). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*, 2 (12), 7-15.
- Teberosky, A. (1991b). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 3 (12), 23-31.
- Tfouni, L. V. (1988) *Adultos Não-Alfabetizados: o Averso do Averso*. Campinas: Pontes.