

## LETRAMENTO: ISSO SE APRENDE NA ESCOLA?

**Leda Verdiani TFOUNI**

*Universidade de São Paulo*

**Dioneia Motta MONTE-SERRAT**

*Universidade de Ribeirão Preto*

**Resumo:** A teoria do letramento proposta por Tfouni (1992, 2005) vai além da alfabetização, por levar em conta o contexto sócio-histórico nos usos sociais da língua. Trata-se de um tipo de relação com as práticas escritas que independe da experiência escolar do sujeito, bem como de seu grau de escolaridade. Este artigo pretende apresentar evidências que mostrem que sujeitos que nunca frequentaram a escola, ou têm um grau baixo de escolaridade, podem construir textos de maneira mais elaborada que outros, às vezes até com diploma de nível superior. A proposta de um continuum entre práticas letradas escritas e orais é apresentada como suporte teórico para a argumentação.

**Palavras-chave:** Letramento. Nível de escolaridade. Escrita. Oralidade.

## LITERACY: IS IT LEARNED AT SCHOOL?

**Abstract:** Tfouni's theory of Literacy (1992, 2005) goes beyond learning to read and write, because it takes into account the historical context in the social uses of language. This kind of relationship with the written practice is independent of the subject's school experience, as well as his/her level of schooling. This article presents evidence towards the fact that subjects who never attended school, or have a low degree of schooling, can build more elaborate texts than others, sometimes even with higher level diploma. The proposition of a continuum between written and oral literate practices is presented as theoretical support for this argument.

**Keywords :** Literacy. Level of schooling. Writing. Orality.

## LETRAMENTO: ¿SE APRENDE EN LA ESCUELA?

Resumen: La teoría del letramento propuesta por Tfouni (1992, 2005) va más allá de la alfabetización, por considerar el contexto histórico en los usos sociales de la lengua. Se trata de un tipo de relación con las prácticas escritas que no depende de la experiencia del sujeto, así como de su grado de escolaridad. Este artículo pretende presentar evidencias que muestren que sujetos que nunca concurrieron a la escuela, o tienen un grado bajo de escolaridad, pueden contruir textos de manera más elaborada que otros, a veces hasta con diploma de nivel superior. La propuesta de un continuum entre prácticas letradas escritas y orales es presentada como soporte teórico para la argumentación.

Palabras clave: Letramento. Nivel de escolaridad. Escritura. Oralidad.

### INTRODUÇÃO

Letramento é um neologismo e se refere a um campo heterogêneo de estudos. O termo letramento será tratado aqui segundo a teoria de Tfouni (1992, 2005), que o articula à prática da linguagem dentro e fora da escola e investiga, num mesmo continuum, os alfabetizados e os não-alfabetizados. Não se restringe, portanto, à aquisição de habilidades de escrita e leitura. O foco de nosso estudo recai sobre questões políticas e sociais de inclusão e justiça existentes nos mecanismos educacionais.

Falar de letramento é falar de um uso da língua que implica efeitos ideológicos da língua, ou seja, àquilo que passa despercebido em seu uso. A perspectiva da teoria do letramento, todavia, nos permite sair da superfície linguística para ir mais além, ou seja, para buscar uma compreensão da língua juntamente com o contexto sócio-histórico em que um enunciado é proferido, a fim de “investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado” (TFOUNI, 2005, p. 10). Desse modo, deixamos de lado o aspecto individual de aquisição da escrita nos bancos da escola para nos determos no social.

É necessário refletir por que motivo existe a imposição de sentidos, por que existem instituições encarregadas de controlar o sentido para que este seja único. Precisamos nos dar conta do fato de que a língua tem uma eficácia social, é objeto que opera no funcionamento ideológico, traz um efeito que não é, de modo algum, neutro como se pretende, pois acaba, como veremos, servindo de instrumento de exclusão dos menos letrados.

A proposta de Tfouni, ao desenvolver a teoria do letramento, foi a de concebê-la numa relação do sujeito da linguagem com a palavra, dentro de um continuum que leva em conta o contexto sócio-histórico, sem separação entre alfabetizados e não alfabetizados. Dessa maneira podemos começar a compreender o modo como a ideologia funciona e, ao mesmo tempo, como ela encobre seu próprio funcionamento fabricando “posições-sujeito” dentro da sociedade e fazendo-lhes corresponder um “poder-dizer”.

## **1 O SUJEITO COMO POSIÇÃO DISCURSIVA**

O conceito mais comum de sujeito é o que designa indivíduo. Em filosofia, o “sujeito é definido como o próprio homem enquanto fundamento de seus próprios pensamentos e atos [...] sujeito do conhecimento, do direito ou da consciência” (ROUDINESCO, 1998, p. 742). Esse conceito de sujeito está em desconformidade com o conceito de sujeito dado pelo letramento (TFOUNI, 2005), que o articula à língua, ao discurso, à história e à ideologia. As Ciências Humanas galileanas cuidam de um sujeito previsível, mensurável submisso a uma língua universal e transparente, mas, para Tfouni (2005) - que se orienta pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1988) e da Psicanálise (LACAN, 1998) - inconsciente e história influenciam a língua e, por conseguinte, o próprio sujeito que dela se utiliza. Dentro da teoria do letramento, o sujeito não é previsível nem universal; o sujeito é compreendido, não como uma pessoa, mas como uma posição discursiva influenciada pela ideologia. Assim, uma mesma pessoa pode ocupar diferentes posições discursivas: a de professora, a de secretária etc. Esses papéis equivalentes a lugares sociais não estão disponíveis para todos (TFOUNI, 2005) e acabam se transformando em um lugar social em que as desigualdades sociais são ignoradas (TFOUNI&MONTE-SERRAT, 2010).

Tfouni (2005) tenta compreender a língua, não como um código comum, imutável, composto de palavras com significado fixo, como propõem o idealismo subjetivista e o objetivismo abstrato (VOLOSHINOV, 1976). Com esse seu modo de pensar, a autora vai além do conteúdo de um texto ou de uma fala para conceber o discurso como lugar de sentidos múltiplos, de polissemia, considerando que esta última passa por um percurso social, ideológico e psíquico, e, por esse motivo, admite vários sentidos e não um sentido único, dicionarizado.

A concepção de letramento aqui adotada (TFOUNI, 1992, 2005) leva em conta que existe um processo de sedimentação dos sentidos, e que, nesse processo, as instituições têm como função a de impor um sentido dominante. Desse modo, podemos compreender que as noções de “erro” e de “acerto” sobre a fala e a escrita se dão devido a uma vinculação ideológica, o que torna supostas a “estabilidade” e a “transparência” da escrita.

## 2 A GRANDE DIVISA

O letramento é definido por Tfouni (1992, p. 12) como “processo de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” e esse processo comporta perdas e ganhos, influencia os indivíduos de modo desigual. A autora (op. cit.) afirma que a maneira como as pessoas aprendem e usam o letramento (práticas letradas) não se confunde com a codificação e decodificação da língua escrita (alfabetização), e rejeita a tese da grande divisa.<sup>1</sup>

Para os defensores da grande divisa, a aquisição da escrita modifica a sociedade e faz “separação entre os usos orais e os usos letrados da língua” (TFOUNI, 1992, p. 9); para eles, o pensamento oral corresponde a um raciocínio emocional e se afasta da modalidade escrita, que corresponde ao raciocínio lógico. Dentro dessa concepção, a língua escrita é superior à oral, e, conseqüentemente, a alfabetização é tomada como o caminho para atingir um pensamento lógico e um raciocínio descentrado, necessários à sobrevivência na sociedade moderna. A alfabetização, compreendida como um processo de aquisição individual de habilidades necessárias à leitura e escrita, fica intimamente ligada à instrução formal. Assim, nesse processo em que a escola passa a ser o veículo por excelência de aprendizado e difusão da escrita (alfabetização), ficam excluídas as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias (práticas essas que são objeto de estudo da teoria do letramento), e nas quais serão efetivamente colocadas em uso.

A teoria da grande divisa, assim como o modelo autônomo de letramento que ela suporta, não resiste a um olhar voltado para as práticas cotidianas de linguagem. Nestas é

---

1 Essa teoria propõe que existiria um abismo intransponível entre práticas escritas e orais em uma sociedade específica, num dado momento histórico.

possível observar que se pode falar como se fosse escrita; e também se pode escrever usando o código oral, conforme mostra o texto abaixo:

Cosmópolis, 26 de abril de 1994

Eu te escrevo esta carta com muitas saudades de você Cida. E você está bem Cida?

Eu te escrevo com muitas saudades de você? E você está morando em Itu? E você está trabalhando em Itu?

Eu vou me despedir de você Cida?

Quem te escreveu esta carta com muitas saudades é

(nome ilegível) (SIGNORINI, 1999)

O autor, ao escrever a carta acima, mistura recursos do texto escolarizado (como parágrafos e pontuação) a recursos orais (como ritmo, redundância e repetição). Esse texto, fora do contexto pedagógico, não teria legitimidade. Ele figura como reprodução “imperfeita” de uma carta se for avaliado, por exemplo, dentro dos critérios de uma teoria de gêneros textuais.

Tfouni (2004) vai além dos modelos autônomo e ideológico de letramento, ao dizer que existe uma superposição entre língua oral e escrita, já que “o letramento é uma atividade, uma modalidade de pensamento, não um conjunto de habilidades” (LANGER, 1987 *apud* TFOUNI, 1992, p., 12). Para a autora, a “cada tipo de letramento correspondem aquisições cognitivas diferentes” e isso leva a uma “heterogeneidade dentro da relação sociedade-escrita-letramento” (TFOUNI, 1992, p. 13), que se contrapõe à teoria da grande divisa.

A autora estuda, em sua teoria, não a aquisição da escrita pelo indivíduo, mas “os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2005, p. 20) relacionado ao fato de que “a dominação cultural e política faz-se em grande parte baseada na ‘força’, no ‘poder’ e na ‘autoridade’ da escrita” (TFOUNI, 1992, p. 17). Com esse olhar ela busca compreender os modos de produção e cultura dos sujeitos não alfabetizados, o modo como estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada.

### 3 ESCRITA E RELAÇÕES DE PODER

Se pensarmos as atividades da escrita sem considerarmos a teoria da grande divisa, fora de um modelo de letramento circunscrito às instituições escolares, poderemos considerar a existência de um trabalho ideológico dos sentidos dentro das instituições sociais.

Tfouni (2004a) afirma que há preconceito originado na comparação do conhecimento da classe dominada com o da classe dominante (supostamente mais letrada), cuja consequência é uma depreciação do analfabeto, que, através de um mecanismo de assimilação do discurso dominante refere-se a si mesmo como “ignorante”, “incapaz”. Para a autora não existe relação necessária entre alfabetização, grau de letramento, tempo de escolarização e grau de escolaridade. Esse fato pode ser demonstrado no documento transcrito abaixo, de circulação interna à universidade, redigido por secretário de departamento:

Reajuste dos salários – Mês de Maio – 46%  
Of. GR/CIRC/722, do Magnífico Reitor, informando que o índice definitivo da inflação de abril (IPC-FIPE=28,74%) e a estimativa para maio (1ª quadrisemana=28%) e o compromisso de recuperar o salário real de maio de 1992, o reajuste dos salários a serem créditos (sic!) no dia 04 de julho foi alterado para 46% (TFOUNI, 2004a).

Nota-se no texto acima uma dispersão dos sentidos, por falta de coesão entre os enunciados. O escritor não conseguiu mobilizar os elementos linguísticos necessários para dar continuidade à sua escrita. O resultado é uma lista iniciada pelo conectivo “e”, sem qualquer relação causal entre os eventos que elenca. Esse documento, sem coesão, poderia ser reescrito como se segue:

O Magnífico Reitor informa, no ofício GR/CIRC/722, que o reajuste dos salários referentes ao mês de maio será de 46%, tendo em vista o índice definitivo da inflação de abril (IPC-FIPE=28,74%), a estimativa desse índice para maio (1ª quadrisemana=28,8%), bem como o compromisso já assumido no sentido de recuperar o salário real de maio de 1992.

Como se pode concluir, o grau de escolaridade, o tempo de escolarização e a alfabetização formal do secretário de departamento em nada contribuíram para que seu texto fosse escrito a contento.

Outro exemplo de que a alfabetização não está relacionada ao tempo de escolarização e ao grau de escolaridade pode ser a seguinte carta de um presidiário, que não sabia ler nem escrever, e que, depois de passar por um processo de aprendizagem de quatro meses, com três aulas semanais, escreveu (TFOUNI, 2004a):

MÃE

Graças a Deus eu lhe tenho no coração e a sua presença  
viva neste dia para mim agradecer.

Porque para muitos esse dia duro e longo não aquece mas  
queima (...)

E nesta hora sem mãe, é uma hora vazia, com muito de  
Saudade e de lembrança.

Ah! ...doce presença! O sorriso na hora da volta, refeição  
posta na mesa.

E aqueles olhos acesos, escancarados. Velas acesas (...)

Predomina, nessa escrita, a função poética da linguagem, artifício refinado, onde figuras de linguagem, como, por exemplo, a metáfora “velas acesas”, é usada para delinear outra função da linguagem, a emotiva. Obviamente, esse sujeito nunca ouviu falar em Jakobson ou em estilística, o que não o impede de se colocar dentro das regras da escrita para exprimir sua singularidade.

Signorini (2001, p. 112) afirma que a escrita “objetiva” passou a ser vinculada “ao desenvolvimento psico-sócio-cognitivo dos sujeitos” de modo que exista uma vinculação ideológica “entre desempenho na elaboração de um texto e desenvolvimento das capacidades individuais”. Esse processo de valorização sobre a escrita traz, como consequência, a não-legitimidade, a não-visibilidade para textos em que a escrita é mixada à língua falada. Há, embutidas nesse processo, noções de “erro” e “acerto”, ideias de “pureza de uma escrita que

não se confunde com a fala” e de “extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou ‘interferência’ da oralidade” (SIGNORINI, 2001, p. 114). Assim, a explicação para o alto índice de analfabetismo e do baixo grau de letramento “estaria localizada, ou no próprio indivíduo, ou em suas condições de vida, nunca no sistema social enquanto gerador de desigualdades” (TFOUNI, 2004a).

Ao lado da ideia de pureza da escrita existe a negação do ato de interpretação; existe a imposição do sentido único por meio de uma “sobreinterpretação antecipadora” (PÊCHEUX, 2002, p. 55), que nega “o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece”. Há um “funcionamento lógico-linguístico” que acoberta a descontinuidade entre ciência e ideologias, na ideia de “uma ‘ciência de todo e qualquer objeto’, para a qual só existiriam *relações pensadas*, esvaziadas do todo ‘ser’” (PÊCHEUX, 1988, p. 126, grifo do autor), que apaga a situação com o fim de levar a um “sujeito universal [...] que pensa por meio de conceitos” (op. cit., p. 127).

Ao estranhar a “estabilidade” e a “transparência” da escrita, e colocá-las como construções de uma ideologia partidária da grande divisa, Tfouni (1992, 2005) traz à tona o trabalho subliminar que recai sobre os sentidos: o de que a atividade da escrita leva à desigualdade na esfera individual e torna naturais as relações de poder (TFOUNI&MONTE-SERRAT, 2010). É o que tentaremos explicar por meio do continuum desenvolvido por Tfouni.

#### **4 O CONTINUUM DO LETRAMENTO**

Compreender o letramento como prática social (TFOUNI, 1992) é enxergá-lo como um processo sócio-histórico que estuda, num mesmo conjunto, tanto aqueles que são alfabetizados com variados graus de domínio da escrita, quanto os não-alfabetizados. As práticas sociais da escrita dentro da sociedade têm maior eficácia quanto maior for o grau de letramento do indivíduo e, para dar conta desses graus, Tfouni desenvolveu a proposta de um continuum (TFOUNI, 1992, p. 26), uma linha imaginária onde estariam as várias posições discursivas disponíveis em uma sociedade letrada.



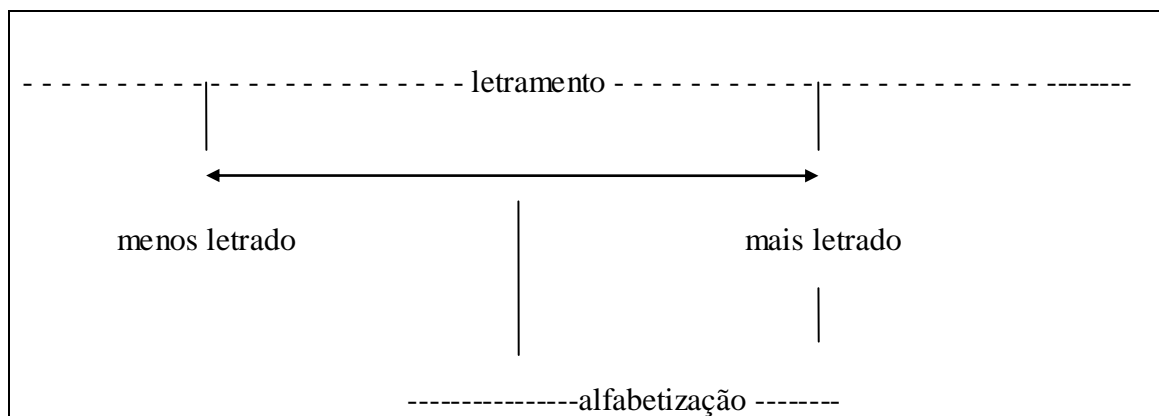


FIGURA 1: Continuum do letramento (TFOUNI, 1994, p. 56)

Essa proposta de Tfouni permite perceber que há letramento sem alfabetização, pois a autora parte da compreensão de que letramento pressupõe um sujeito afetado por práticas letradas mesmo que não seja alfabetizado.

No nível mais letrado do eixo do continuum estão os usos mais abstratos e sofisticados da escrita. Nele se situam os sujeitos mais letrados, com maior habilidade sobre os mecanismos de produção de sentido (TFOUNI, 1992) e que produzem textos mais objetivos, descentrados e abstratos. Exemplo disso são os discursos que se utilizam do raciocínio silogístico (premissa maior; premissa menor; conclusão), recurso que independe da experiência e do conhecimento factual (TFOUNI, 2005). Nos textos elaborados segundo o raciocínio silogístico encontram-se artifícios mais complexos e lógicos que tornam possível realizar as operações de dedução e inferência sem necessidade de obter apoio da experiência direta (LURIA, 1977). Seguem esse modelo, também, as grandes obras da literatura universal, os escritos dos grandes criadores, dos produtores de novas discursividades (FOUCAULT, 1992).

Devemos considerar, no entanto, que o sentido não é único e que pode apresentar-se fragmentado, com rupturas, sem “amarração”. Nesse caso surge o equívoco, o ato falho, a deriva ou até mesmo o silêncio, quando o sujeito vê impedida sua inserção em determinadas formações discursivas (TFOUNI, 2005). Não podemos ignorar a existência de um “campo de forças” (SIGNORINI, 2001, p. 128) que influencia os “modos de dizer/fazer” e uma luta, dentro desse campo, como de “resistência a esses mesmos padrões” (idem, p. 128-129).

## 5 PERSPECTIVA “ABERTA” PARA FALAR DO OBJETO DISCURSIVO

Considerando que o raciocínio lógico, carro-chefe da teoria da grande divisa, “fecha” as possibilidades de sentido, e que o sentido não é um só, Tfouni (2005) propõe o discurso narrativo como alternativa ao raciocínio lógico-verbal. No discurso narrativo é possível a inserção da subjetividade e a perspectiva para falar do objeto discursivo não é fechada. A autora encontrou essa saída teórica para conseguir explicar momentos de produção discursiva em que sujeitos escapam das premissas de um silogismo para refugiar-se num outro tipo de discurso, o narrativo. Vejamos um caso: Ao fazer estudar adultos não-alfabetizados com o propósito de “testar” a compreensão de silogismos, a autora apresentou o seguinte raciocínio:

*“Todas as frutas têm vitamina / A maçã é uma fruta / Ela tem vitamina, ou não?”.*

Uma das respostas foi:

Ah, tem vitamina, sim, porque...eu acho que ela tem vitamina porque a gente sempre, né, quando que fazê alguma coisa qualquer pr'uma criança, né,tem que tá correndo, e eu mesmo já dei muita fruta...de maçã pro meus filho...Então...daí eu acho que ela tem vitamina, porque alimenta os bebês, né? Assim, pras pessoas quando tá fraca dá maçã, né, primeira coisa que eu vejo, quando não é banana, tem que sê maçã. Então eu acho que ela tem muita vitamina (TFOUNI, 2005, p. 72).

Como se nota, o sujeito deslizou do discurso formalizado do silogismo para o discurso informal da narrativa, substituindo os elementos linguísticos-discursivos típicos do primeiro por operadores narrativizantes, como a inclusão da primeira pessoa (“eu”), conectivos de expressão de tempo (“daí”, “já”). Logo, a narrativa surge como lugar discursivo alternativo ao raciocínio lógico verbal, um lugar de resistência ao discurso logicizante e letrado da escola, discurso esse inacessível aos não-alfabetizados.

Os silogismos silenciam outros sentidos possíveis e apagam o processo de constituição histórica do sujeito. O raciocínio silogístico recalca as diferenças sociais (TFOUNI&PEREIRA 2009) quando traz a ilusão, ao sujeito que escreve, de que o que ele diz é um objeto a ser compartilhado “tal-e-qual” com o interlocutor. Nesse processo funciona um mecanismo em que há identificação universal fazendo parecer que todos seriam iguais e utilizariam o código da mesma maneira (op. cit.). As narrativas, por sua vez, permitem ao sujeito, impedido de

significar em determinado lugar, que se desloque para outra região discursiva e signifique de outro modo. O discurso do menos letrado é marcado de experiências pessoais e de subjetividade; suas “narrativas aparecem [...] como uma oposição [...] à organização lógica e formalizada do discurso do alfabetizado, que se materializa no silogismo, em particular, e no discurso científico em geral” (TFOUNI, 2005, p. 72).

Existe, na língua, um processo de apagamento da constituição histórica do sujeito (HAROCHE, 1992), que comporta o seguinte paradoxo: de um lado, há a ideia de “signo aberto, combinável, racional, ‘objeto de escolha’ e de arranjo por parte do sujeito”; de outro lado há a imposição de linearidade e de transparência, que controla possíveis ambiguidades (são imperativos de um poder baseado numa rede complexa de “verdade, ambiguidade e desambiguação”, baseado na necessidade de harmonia entre sujeito e objeto) (op. cit., p. 47). Segundo Haroche (op. cit., p. 58) a determinação na gramática constitui a “interiorização da dependência [...] do sujeito à ideologia e ao poder”. O importante para o poder, divino ou terrestre, é sempre o mesmo: “fazer-se entender, mas não compreender, nem, a fortiori, criticar” (op. cit., 1992, p. 84).

Haroche (idem) diz que, no decorrer da história, a língua ganha importância, pois, “de inteligível que era na ordem religiosa, a letra se pretende inteligível, ao menos em aparência” para “qualquer sujeito”, criando a suposta necessidade de intérpretes. Tfouni (2008, p. 72), retoma essa questão ao discutir o ideal de língua clara e transparente pretendido pela escola e pela alfabetização. Para Tfouni, esse ideal é impossível de ser alcançado devido à ocorrência constante de deslizamentos entre significante e significado, além de falhas, ranhuras, no intradiscurso. Tfouni refere-se aqui à existência da deriva dos sentidos: fatos discursivos como lapsos, jogos de palavras, trocadilhos, chistes funcionam como uma “quebra” na mensagem supostamente organizada, por trazerem consigo a “verdade do sujeito” (sob o conceito psicanalítico), que é algo diferente do valor de verdade do enunciado e do seu caráter linear de comunicação de um pensamento.

Tfouni (2008, p. 77) ensina que equívoco e deriva estão unidos: “a deriva se constitui pela palavra que falta”, pois inexistente “ajuste perfeito entre as palavras e as coisas”. Nesse processo, “ocorrem esquecimentos, lapsos, hesitações, falsos começos”. Ela (TFOUNI, 2005, p.

18) afirma que o equívoco não é acidental, mas é constitutivo da língua. Enquanto os equívocos são compreendidos como supostos “erros” dentro do ao processo de alfabetização; sob a perspectiva da teoria do letramento, Tfouni (2005) os observa sob o foco da autoria. Assim, a dispersão e a deriva não são tomadas pela autora como algo que determina o grau de letramento do sujeito; são elementos determinantes para observar a autoria, ou seja, a posição que o sujeito ocupa para estruturar seu discurso de modo a controlar essa dispersão e deriva.

No texto de um adulto que estava há apenas um mês aprendendo a escrever, Tfouni (2005, p. 88) observa que o fluxo de significantes é recortado “em lugares outros que não aqueles congelados pela forma do grafismo”:

*Vamos falar das palavras muda  
No horto florestal há muitas muda  
Todas arboris vem di muda Eu gosto de formar muda-  
A cana tambem da muda  
A lua tambem sempre muda  
Os nomes de um para o outro as ltras muda  
(Sebastião Ferreira da Silva)*

A deriva no texto acima é tomada como um ponto de apoio para o sujeito criar manobras retóricas (TFOUNI, 2005, p. 89-90). Quando o gesto de interpretação aponta para a deriva do “relançar infinito das significações”, instala a autoria que desfaz a aparente unidade do signo, provocando um distanciamento da suposta transparência da palavra “muda”.

## **6 O LETRAMENTO COMO ATIVIDADE, MODALIDADE DE PENSAMENTO**

Refletir sobre o letramento não significa tratar de habilidades de um “sujeito concreto individual” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 50) que “pensa por meio de conceitos”. Compreender o letramento como algo para além dos bancos da escola significa abrir a possibilidade de entender como funcionam os processos de produção de conhecimento, que excluem e deslegitimam os sujeitos menos letrados na busca de um consenso, de um sentido universal.

Quando observamos somente as habilidades do sujeito na escrita (como algo aprendido na escola), podemos nos deparar com o que Signorini (2001, p. 116) chama de “sinais de fratura”, que dão um “efeito caricatural” ao conjunto, com “efeito de descontinuidade sintático-semântica”, e com “efeito de inconsistência no argumento” da cadeia discursiva. Nesse caso podemos observar o paradoxo de um sujeito alfabetizado que produz um texto com inconsistência, descontinuidade na cadeia discursiva, que mistura diferentes gêneros textuais na tentativa de elaborar uma escrita que seria “pura”, sem traços da oralidade. Exemplo disso é o convite redigido por aluna da USP aos docentes do departamento (TFOUNI, 2005, p. 39):

“Prezados Professores:

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

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

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

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

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

Atenciosamente”

Nesse texto, a autora supostamente obedece a um estilo formal. Ela utiliza palavras que não são do uso cotidiano, como, por exemplo, “adentrarmos”, “justificadamente”, “dividendos”. Grafa foneticamente “dispeço”. Existe um descompasso entre a necessidade de controle da escrita formal e a falta de estrutura para mantê-la. Esses fatos reforçam os argumentos, já apresentados, na direção de mostrar que não existe relação entre letramento e escolarização.

A existência desse paradoxo: sujeito com habilidade *versus* fratura na escrita pode ser explicada pela teoria do letramento, que articula língua, discurso, ideologia, história e sujeito,

de modo a compreender como se dão os efeitos contraditórios de uma “ausência que trabalha internamente as relações de dominação/resistência” inscrita nas formas linguísticas (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 55). Por trás das supostas “habilidades” necessárias para usar a linguagem escrita existem interesses sociais e políticos.

A teoria do letramento deixa de observar o indivíduo em suas habilidades na escrita e coloca o foco sobre as características linguístico-discursivas da língua escrita que estão presentes no discurso oral de analfabetos. Só com esse processo, afirma Tfouni (2005), poderemos enxergar em grupos não alfabetizados características que, geralmente, são atribuídas a grupos alfabetizados ou escolarizados. Exemplo disso são as histórias de Dona Madalena (TFOUNI, 1992), mulher não-alfabetizada, moradora da periferia de Ribeirão Preto e que só sabia escrever seu nome, por ocasião da coleta de dados. Dona Madalena é contadora de histórias, rezadeira, conhecedora de medicina popular e líder comunitária do bairro onde mora. Nessas histórias contadas por Dona Madalena, Tfouni (idem, p. 8) observa “como atua a interpretação oral/escrito através da ocupação discursiva de posições aparentemente reservadas àqueles que fazem parte da escolarização formal e dominam o código escrito”. Vejamos um recorte:

“A mulher que tinha vontade de ter uma filha e ganhou uma porquinha”  
- Madalena de Paula Marques

A mulher tinha vontade de ter um filho e nunca tinha ... um filho. Aí ela pediu a Deus, nem que fosse uma leitoinha pra dá pra ela. Aí um dia ela durmiu. Quando foi no outro dia cedo pareceu uma leitoinha lá dentro da casa dela. Essa leitoa lavava ropa, e ... arrumava cozinha, limpava a casa. Fazia tudo pra ela. Era uma filha. Ela cabô de criá a leitoa. E a leito ... E ela era muito satisfeita com a leitoinha.

Aí quando foi um dia... e ela lavava ropa lá na ... na mina. Aí, quando foi um dia, a leitoinha foi lavá ropa e o moço falô:

Eu vô vê como é que porco lava ropa. Eu nunca vi porco lavá ropa. Aí o moço foi, iscondeu numa ... numa moita e ficô oiano, ficô oiano...

A leitoinha chegava lá, tirava a ropa de porco. Porque ela era encantada; ela não era leitoa de verdade. (...)

Notam-se, no recorte acima, vários momentos em que o fluxo de significantes é interrompido para que a narradora acrescente, ou corrija algo, que parece estar deslocado ou mal colocado na sequência enunciativa. Por exemplo, na primeira linha, a repetição de “*um filho*” ao final do enunciado; o acréscimo “*...e ela lavava ropa lá na mina*”, ou ainda na última linha, a explicação de que a leitoa era encantada, “*não era leitoa de verdade*”. A utilização do discurso direto, que requer mudança de posição enunciativa, além da inclusão de outra voz, é recurso típico de quem sabe utilizar recursos um pouco mais complexos da escrita. O que se pode observar aí são gestos de autoria em ato, ou seja, uma réplica do processo de produção de textos escritos sem a perda das retificações e correções que, na forma escrita, desaparecem para o leitor, porque são eliminadas do produto final. Apesar de termos aí um fragmento de discurso narrativo produzido na forma oral, detectam-se, no mesmo, características estruturantes do discurso narrativo escrito: coerência, unidade, não-contradição e fim. O narrador também provoca efeitos de cumplicidade com o ouvinte e efeito de suspense, construindo a ilusão de um produto linear e coeso. Embora analfabeta, Dona Madalena apresenta histórias com características do discurso narrativo escrito.

Retornando à proposta do continuum apresentada anteriormente, acrescentamos neste ponto que, para Tfouni, existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização, e que delimitam zonas discursivas que se interpenetram às vezes, delimitando saberes sobre a escrita que não provêm da escola (necessariamente). Tfouni liga esse saber (que é diferente de conhecer) à possibilidade que o sujeito tem de assumir a posição de autor de seu discurso, o que propicia que produza textos “legítimos” (no sentido de GNERRE, 2009) sejam eles orais ou escritos.

## CONCLUSÃO

A teoria do letramento, pelo fato de fundamentar-se no contexto sócio-histórico, permite observar aspectos que vão além do conteúdo e da forma dos textos escritos, bem como das competências e habilidades que fundamentam a proposta da grande divisa. O abismo existente entre alfabetizados e não-alfabetizados deixa de ter importância quando pensamos o processo de letramento como possibilidade de “pertencimento dos não incluídos” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). Ao longo da cadeia discursiva, dentro da proposta do continuum do

letramento (TFOUNI, 1992, 2005), coexistem as desigualdades sociais, as práticas discursivas heterogêneas e a subjetividade como diferentes nuances da concepção do sujeito letrado.

Para Tfouni um texto autêntico independe do fato de ser ou não escrito. A autora prova que podemos encontrar produtores de linguagem que não sabem escrever e que, no entanto, produzem tais textos. Não-alfabetizado não quer dizer que o sujeito não é letrado. No que diz respeito às práticas discursivas heterogêneas abarcadas pelo continuum de Tfouni, em qualquer lugar do eixo podemos encontrar a dimensão de um sujeito capaz de produzir texto com começo, meio e fim. Quando nos distanciamos do sentido único imposto por uma língua supostamente universal, podemos colocar em dúvida sua “clareza” e “ler” outros sentidos possíveis emergindo de outras regiões discursivas que significam de outro modo (TFOUNI, 1992, 2005).

Procuramos mostrar, neste artigo, que grau de escolaridade e letramento não têm necessariamente relação causal, visto que sujeitos com uma parca história de relacionamento com as práticas escritas, baixo grau de alfabetização, e pouca escolaridade, são capazes de produzir textos orais mais organizados, com maior coesão e mais coerência do que outros sujeitos, que passaram muitos anos na escola e possuem alto grau de escolaridade (nível superior).

É nesse contexto que se encaixa a questão contida no título: Letramento, isto se prende na escola? A resposta a que se chega diante dos argumentos apresentados neste texto, pode ser a seguinte: na escola, pode-se aprender a ler e escrever, mas isso não faz do sujeito alguém mais letrado. As posições disponíveis no continuum do letramento não têm relação direta com o domínio da escrita. Logo, como o papel primordial da escola é ensinar a ler e escrever, segue-se que ali o sujeito pode se tornar alfabetizado, mas não necessariamente muito letrado.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **O que é um autor?**. Veja, Lisboa: Passagens. Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. 1992.



GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 5ª edição, 2009.

GUIMARÃES, E., **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HAROCHE, C., **Fazer dizer, querer dizer**, São Paulo: Hucitec, 1992.

LACAN, J., **Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LANGER, J., A Socio-Cognitive Perspective on Literacy, *In* LANGER, J., **Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling**, New Jersey: Ablex Publishing Corp., 1987

LURIA, A. R. **Cognitive Development – its cultural and social foundations**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

PÊCHEUX, M., **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, Campinas: Ed. Unicamp, 1988

\_\_\_\_\_, **O Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2002.

ROUDINESCO, E., **Dicionário de psicanálise**, trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SIGNORINI, I., O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados, *In* **Leitura: teoria & prática** 34 (18): 5-12, DLA/IEL/UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_, **Construindo com a escrita “outras cenas de fala”**, *In*: SIGNORINI, I. (org.), “Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento”, Campinas: Mercado das Letras, p. 97-134, 2001.

TFOUNI, L. V., **Letramento e analfabetismo**. Tese de Livre-Docência, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1992.

\_\_\_\_\_, **Letramento, fracasso escolar e exclusão social**, Caderno de textos do Curso de Extensão Universitária ministrado por TFOUNI, L. V. na FFCLRP-USP, fevereiro a maio, 2004.

\_\_\_\_\_, **Letramento e escolaridade no Brasil: uma relação imprecisa**, *In* Caderno de textos do Curso de Extensão Universitária ministrado por TFOUNI, L. V. na FFCLRP-USP, fevereiro a maio, 2004a.

TFOUNI, L. V., **Letramento e alfabetização**, São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ Mensagem e poesia. A atualidade de Saussure e Jakobson, ou sobre a verdade do sujeito (e do sentido) em deriva. In Gaspar, N. M. & Romão, L. M. S. **Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação**. São Carlos: EDUFSCAR 2008.

TFOUNI, L. & MONTE-SERRAT, D., Letramento e Discurso Jurídico, In **Linguagem e Direito**, Org. Virgínia Colares, Recife: Ed universitária da UFPE, 2010.

TFOUNI, L. & PEREIRA, A., **Letramento e formas de resistência à economia escriturística**, , Revista Forum Linguístico, UFSC, v.2. p. 67-79, jul-dez 2009.

VOLOSHINOV, V., **El signo ideológico y la Filosofía del Lenguaje**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

ZOPPI-FONTANA, M., **Objetos Paradoxais e Ideologia**, Estudos da Linguagem, nº 1, Vitória da Conquista, junho, p. 41-59, 2005.

(Apoio CNPq, FAPESP e CAPES)

***Leda Verdiani TFOUNI***

Possui graduação em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1964), é Master Of Arts In Language Acquisition - University of California (1979), doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1984) e livre-docente e associada pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora titular sênior da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto. Realizou estágio de pós-doutorado em duas ocasiões na Université de la Sorbonne Nouvelle, com Jacqueline Authier, e também na Universidade de Bologna, com Carlo Ginsburg, Atua na pós-graduação nas áreas de letramento, análise do discurso, autoria, psicanálise lacaniana, genéricos discursivos. Tem formação em psicanálise. É pesquisadora do CNPq.

***Dioneia Motta MONTE-SERRAT***

Possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito Laudo de Camargo da Universidade de Ribeirão Preto (1986) e graduação em Letras Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Barão de Mauá (1982). Doutora (Doutorado Direto) (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni. Estagiária de doutorado sanduíche (CAPES-BEX 4394/10-0) na Université Sorbonne Nouvelle, Paris III, sob co-orientação do Prof. Jean-Jacques Courtine (Paris, set-dez 2010). Estagiária da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) (FAPESP 09 54417-4) sob orientação do Prof. Marcello Carastro (Paris, fev. 2012). Atualmente é Professora Assistente Especialista I, da Universidade de Ribeirão Preto e Pós-Doutoranda como Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, sob supervisão da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, com projeto de pesquisa intitulado Neurolinguística Discursiva e Letramento na inclusão social de crianças com afecção neurológica definida como hidrocefalia. É membro do grupo de pesquisa AAD e suas Interfaces coordenado pela Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni (FFCLRP-USP), cadastrado e certificado pelo CNPq. Membro do Grupo de Pesquisas Neurolinguística Discursiva: práticas com a linguagem e banco de dados, coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, (IEA-UNICAMP), cadastrado no CNPq.