

**O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização / *The Concept of Literacy under Analysis: Towards a Discursive Perspective of Alphabetization***

Cecília M. A. Goulart\*

**RESUMO**

O objetivo do artigo é analisar relações político-pedagógicas entre os conceitos de alfabetização e de letramento. O conceito de letramento é considerado como uma estratégia de compensação, enquanto o processo de alfabetização é compreendido em perspectiva discursiva. O Brasil tem apresentado historicamente dificuldades para universalizar a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira socialmente significativa. Na direção da formação do cidadão crítico, discutimos modos de funcionamento da escola, no movimento de aprender-ensinar, com base na teoria da enunciação de Bakhtin.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento; Alfabetização; Discurso; Compensação; Bakhtin

**ABSTRACT**

*This article aims to analyze the political and pedagogical relations between the concepts of alphabetization and literacy, as they are studied in Brazil. The concept of literacy is examined in terms of a compensatory strategy and the process of alphabetization is understood as a discursive process. In Brazil, there has been a historical struggle to universalize both reading and writing learning knowledge in a socially meaningful way. Bakhtin's enunciation theory is a theoretical basis to examine alternative ways to discuss this question.*

**KEYWORDS:** Literacy; Alphabetization; Discourse; Compensatory Strategy; Bakhtin

---

\* Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; [goulartcecilia@uol.com.br](mailto:goulartcecilia@uol.com.br)

## Apresentação

A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido historicamente um desafio para a sociedade brasileira, constituindo-se em matéria básica de muitas pesquisas da área de educação, sob variados ângulos. Alguns dados evidenciam o desafio que tem representado alfabetizar a maioria da população de modo significativo. Em 1890, o percentual de analfabetos no Brasil era de 85% e, na passagem do século XIX para o século XX, havia baixado para 75% (cf. RAMOS, 2001, p.49), números preocupantes que foram se modificando muito lentamente ao longo do século XX (GOULART, 2010). Os dados do INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional período 2011-2012, entretanto, já possibilitam a mudança de referência - do percentual de analfabetos passa a referir-se à população alfabetizada funcionalmente, que passa de 61%, em 2001, para 73%, em 2011.

Outros dados do INAF, contudo, indicam que um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática e que 75% da população brasileira não conseguem entender um texto simples, sendo apenas 25% da população brasileira adulta plenamente alfabetizada. Tal situação mostra-se crítica, portanto. A análise dos resultados do INAF realizada por seus autores relembra que níveis insuficientes de aprendizagem têm sido revelados pelas avaliações em larga escala do desempenho escolar, como a Prova Brasil, o ENEM<sup>1</sup>, realizadas pelo MEC/INEP<sup>2</sup>, e outros de âmbito estadual e municipal. Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas no nível mais abrangente, ou seja, *alfabetizados em nível pleno*<sup>3</sup>. Provocando-nos ainda mais, afirma-se no relatório que, em ambos os casos, essa proporção é inferior ao observado no início da década. E afirma-se, ainda, que um em cada quatro brasileiros

---

<sup>1</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>2</sup> Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Brasil.

<sup>3</sup> O INAF define quatro níveis de alfabetismo que, em linhas gerais, se apresentam assim: *Analfabetismo* - corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases; *Nível rudimentar* - corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta); *Nível básico* - as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências; *Nível pleno* - classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

que cursam ou cursaram até o segundo segmento do ensino fundamental ainda estão classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período. Em meados da segunda década do século XXI, os dados brasileiros continuam alarmantes.

No processo de buscar caminhos para enfrentar o desafio delineado acima e aprofundar o entendimento tanto de fundamentos teóricos quanto de diretrizes para o processo de alfabetização, surge o conceito de letramento em meados da década de 1980. O conceito ganha destaque no cenário educacional brasileiro na década de 1990. Estudos de Soares (1998) e Kleiman (1995) são representativos desta época, embora tratem o conceito de modo diferente. O estudo de Soares é o que mais influencia propostas educacionais e pesquisas<sup>4</sup>. Apresentando-o de forma ampla, podemos dizer que o conceito é trazido à tona para ressaltar uma dimensão fundamental do processo de alfabetização que, de um modo geral, tem ficado obscurecida: o valor social da aprendizagem da escrita, os usos e funções sociais desta modalidade de linguagem.

A noção de letramento vem sendo utilizada em alguns de nossos estudos anteriores de diferentes perspectivas, sendo principalmente considerada como horizonte político para o trabalho escolar de alfabetização (GOULART, 2001; 2003a; 2003b; GOULART et al., 2005; GOULART, 2006; 2007; 2010). No presente artigo, entretanto, o objetivo é debater a pertinência político-pedagógica do conceito de letramento, focalizando-o como uma estratégia de compensação. O processo de alfabetização do ponto de vista da pesquisa e também de práticas pedagógicas, por sua vez, é entendido em perspectiva discursiva. Para discutir a temática, valemo-nos primeiramente e brevemente de estudos que abordam temas como repetência, fracasso escolar e direito à educação, e de outros estudos para rever balizas da discussão do tema proposto aqui. Na sequência do artigo, tomamos aspectos específicos da teoria da enunciação de Bakhtin para refletir sobre o processo de alfabetização-letramento, muito embora o autor não trate desses temas.

## **1 A noção de letramento em questão**

Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social. Toma-se por

---

<sup>4</sup> Não nos deteremos em relação às diferenças entre os estudos, dadas as limitações de espaço do artigo.

base o modo como os processos de escolarização e de alfabetização são concebidos por Paulo Freire - como ato político e prática de liberdade. Nosso país, vale lembrar, tem apresentado muitas dificuldades para efetivar esses processos de forma a transformar a condição de cidadania da população brasileira como um todo.

Dados sobre repetência escolar e dificuldades de aprender marcam inequivocamente a história do fracasso da sociedade para alfabetizar o povo brasileiro (PATTO, 1990; MOYSÉS, 1988; MOYSÉS & COLLARES, 2011; COSTA, 1991; entre muitos outros estudos). Brandão (1979) publicou uma coletânea de textos concentrados principalmente em problemas decorrentes da expansão escolar a partir de 1960, considerada inadequada às características das condições econômicas, sociais e culturais dos setores populares da população brasileira. No livro focalizam-se questões de várias naturezas, como o trabalho com a linguagem na escola em abordagem sociolinguística e a educação compensatória, além da questão do fracasso escolar e outras. Em 1981, Brandão, Baeta e Coelho da Rocha organizaram uma síntese de problemas atrelados à evasão e repetência nas escolas brasileiras em que as questões acima continuavam sobressaindo, juntamente com outras: experiências escolares inadequadas, culpabilização dos alunos pelo fracasso, rotatividade e despreparo dos professores, jornadas escolares insuficientes, reconhecimento da importância do período pré-escolar etc.

Em artigo de 1991, Ribeiro analisou resultados do PNAD<sup>5</sup> e outros dados da década de 1980 no Brasil, e destacou a taxa de repetência escolar, grave e preocupante, principalmente na primeira série (quase 60%), além da alta evasão escolar em regiões rurais e pobres do Nordeste. Nessas regiões, os problemas de fome e saúde eram tão urgentes que secundarizavam a educação como prioridade.

Em artigo de 2011, Brandão discute o direito à educação e ao que denomina cidadania escolar, enfatizando que esta cidadania envolve o domínio da língua escrita e falada, da linguagem matemática e dos conhecimentos básicos curriculares, condição esta que considera como não alcançada pela maioria da população brasileira. A autora critica propostas de correção de fluxo, julgando-as geradoras de novos problemas,

---

<sup>5</sup> PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), acesso em 27 ago, 2014.

elegendendo como o mais perverso a multiplicação de analfabetos funcionais ao final do ensino fundamental. Brandão revela o panorama não animador, caracterizado pelo investimento em estratégias compensatórias nos vários níveis da escolarização – políticas de ciclos, promoção automática, correção de fluxos, educação de jovens e adultos, cotas para as universidades, entre outras, enquanto a baixa qualidade do ensino permanece sem atenção. Na conclusão, Brandão ressalta que a supervalorização da educação como condição para o projeto de cidadania escolar, no contexto do projeto de desenvolvimento e democratização da sociedade, é nociva, pois “sem condições de saúde, saneamento, moradia, trabalho, segurança etc, não há possibilidade de escolaridade de qualidade para todos” (BRANDÃO, 2011, p.12). Concordando com a autora, também entendemos que “a educação é apenas uma das políticas sociais necessárias à construção da verdadeira cidadania” (BRANDÃO, 2011, p.12). Acompanhando o percurso do raciocínio de Brandão no artigo, observamos que o termo letramento se forjou no Brasil no mesmo movimento das ações compensatórias, constituindo-se ele próprio, a nosso ver, como uma estratégia desta natureza também.

Assumir as citadas propostas de ação política como estratégias compensatórias, incluindo aqui a noção de letramento, leva-nos a esclarecer aspectos do problema social em discussão – o fracasso em alfabetizar plenamente a população como um todo. As estratégias são compensatórias para quem? O que compensam? Há uma visão assistencialista de compensar dificuldades de pessoas que, pela necessidade de luta por sobrevivência, não puderam ir à escola na época esperada, e de outras, que tiveram experiências de insucesso. Grupos sociais que apresentam valores e características de vida diferentes daqueles para quem a escola é historicamente concebida apresentam dificuldades na escola. A face política da questão então continua se destacando: um modelo de escola que toma como valores de referência a parte privilegiada da sociedade, desconsiderando outros possíveis pontos de ancoragem, ligados à riqueza cultural dos diferentes grupos sociais. Considerando esse último aspecto, as estratégias não deveriam ser concebidas como compensatórias, visto que as pessoas, qualquer pessoa, têm direito a legitimar-se socialmente por meio da educação pública de qualidade. A ideia de compensação faz crer que haja falta, déficits a reparar, e não desigualdades, ligadas à eleição de parâmetros sociais que continuamente (o)põem

grupos populares em desvantagem. O risco é contribuir para perpetuar o que é considerado defasagem.

Faz muita diferença organizar políticas educacionais considerando a existência de déficits, ou seja, para compensá-los, como criticava Soares (1985), e organizar políticas considerando perspectivas de vida democrática em que todos têm direitos e deveres iguais, embora os pontos de partida sejam diferentes. É relevante a compreensão da natureza das diferenças, para que não se compare tangerina com maracujá, por exemplo, embora ambos sejam frutas.

Na tese de Rocha (2006), por exemplo, destaca-se o desempenho de parte dos alunos que chegam à escola pública na 5ª série (atual 6º ano) sem o domínio esperado da leitura e da escrita. Alguns evidenciam grande dificuldade na realização de atividades de ler e escrever, especialmente alunos oriundos de famílias que não apresentam familiaridade com a cultura escrita. Os professores justificam a dificuldade em problemas na alfabetização dos alunos, entretanto Rocha verifica uma problemática maior. Envolve a compreensão pelos alunos de que algo está errado com eles, já que seus desempenhos não correspondem ao esperado pela escola e ao que outros alunos apresentam. Ou seja, a expropriação vai além da escrita e afeta subjetivamente estes alunos, retornando à própria interação com o professor, e prejudicando as relações de ensino.

O conceito de letramento, elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, famílias para quem a linguagem escrita não tem um peso aparente, cujas práticas pessoal e profissional dela podem prescindir, como vimos acima. Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos. Uma forte evidência deste fato é a associação cada vez mais estreita dos dois termos, alfabetização e letramento, em que alfabetização encampa o primeiro elemento de cada dupla elencada e letramento, o segundo. As expressões “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998) e “letrar alfabetizando”<sup>6</sup> (GOULART, 2010), do mesmo modo, apartam as dimensões do

---

<sup>6</sup> "alfabetizar, letrando"/"letrar, alfabetizando". Ao associarmos estas duas palavras - alfabetizar e letrar, estamos significando *alfabetizar* como a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e *letrar* como a aprendizagem do sentido social da linguagem escrita. Desse modo, de um lado, ao se alfabetizar letrando,

ensinar-aprender a escrita. Concebê-las como dois processos determina uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis.

Do ponto de vista pedagógico, começou-se a buscar entender como trabalhar com o letramento, isto é, como transformá-lo em conteúdo. O termo entra no circuito escolar, em que tudo precisa se tornar conteúdo - didatizável e mensurável -, esvaziando-se muitas vezes do sentido cultural, socialmente referenciado. A existência de textos se torna a garantia para alfabetizar letrando? Que textos? De quem para quem? Que textos os antecedem e a que textos se ligam? Que outros textos se produzem como contrapalavras no fluxo histórico do movimento discursivo?

No movimento de discussão do processo de alfabetização e do sentido da noção de letramento no contexto, apareceu o temor de perder a especificidade do que foi sempre considerado o centro do processo de alfabetizar, a análise das palavras em unidades linguísticas, como sílabas e fonemas/letras (SOARES, 2004). Talvez a própria força da conservação tenha falado mais alto, sujeitando, de algum modo, possibilidades de renovação de fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da escrita na escola. E o fortalecimento de estratégias e atividades de ensino consagradas em métodos de marcha sintética, que nunca deixaram a cena escolar, além do espaço para a entrada de velhas propostas, involucradas como novas, se destacaram. Ganhou terreno o clamor de grupos nacionais ligados a políticas de organismos internacionais<sup>7</sup>, enfatizando que países como os EEUU, a França e a Inglaterra conseguiram alfabetizar suas populações porque utilizaram métodos como o fônico, especialmente. Argumentação falaciosa, o discurso encobre a disputa que também existe em outros países sobre modos mais culturais e modos mais estritamente estruturais de ensinar a língua escrita, além de sonegar outras informações e desconsiderar as diferenças históricas de realidades político-sociais.

Pode-se pensar a escola com uma lógica interna própria, institucionalmente falando; e pensar a escola com uma lógica externa, elaborada histórico-socialmente, em movimento. A questão não é vestir a didática com roupas sociais, nem didatizar o social. O desafio é definir princípios pedagógicos em que as janelas das salas de aula

---

ensina-se o sistema alfabético da escrita na perspectiva do seu sentido social. Por outro lado, ao se letrar alfabetizando, parte-se do sentido social da escrita, na perspectiva do ensino do sistema alfabético de escrita.

<sup>7</sup> Este clamor se tornou explícito por meio do relatório da Câmara Federal (BRASIL, 2003).

permaneçam abertas para a sociedade, para o mundo, colocando o presente numa situação crítica, como nos indica Konder (1988, p.22).

Consideramos muitas vezes que nossos alunos não estão preparados para entender determinados assuntos, no entanto, a sociedade tem vivido e sentido a desigualdade social, e uma grande parcela não tem elementos para entender o porquê das diferenças. De modos e profundidades variados, nossos alunos são capazes de realizar análises do que observam e experienciam, como mostram em seus relatos cotidianos nas salas de aula. Na pesquisa de Daros (2014), investigando os sentidos que crianças de cinco e seis anos, no primeiro ano do ensino fundamental, atribuem ao ensino da língua escrita, uma das crianças, ao ser entrevistada pela pesquisadora, entrega-lhe um desenho e diz o seguinte: “Ó, esse desenho é pra você colocar lá no livro que as professoras vão ler<sup>8</sup>. É que elas vão saber que tem que prestar mais atenção nos alunos, daí eles aprendem melhor” (p.90). Outra criança diz à pesquisadora que a professora chamou sua mãe à escola e contou-lhe que ela (a criança) só queria saber de brincar. Daros relata que a criança de cinco anos suspirou, movimentou os ombros e disse: “É que eu sou criança, né!” (p.138). As crianças parecem saber o que os adultos, no caso, as professoras, não sabem. Outra criança, comentando com a pesquisadora sobre o desenho que havia feito, diz: “Na minha escola devia ter parquinho igual o da creche que eu ia quando era pequena (...) é que toda criança precisa brincar senão fica triste” (p.148) - reflexão de uma criança de cinco anos sobre *quando ela era pequena...*

No processo de alfabetização, temos nos mantido sem saída, reféns de conceber a escola com uma lógica interna própria, “caindo” no eixo simplificador que caracteriza historicamente o processo: a relação entre os movimentos de síntese e de análise, em que as unidades linguísticas menores (fonema, letra, sílaba) e as maiores (palavra, frase, texto) se hierarquizam, organizando modos de ensinar, e também de avaliar a produção dos alunos.

Sarita A. Moysés, em 1986, utiliza o adjetivo *problemática* para tratar da alfabetização brasileira como estratégia assegurada no acesso restrito à escrita, garantido pela abstração das atividades de leitura e escrita, “consideradas distintamente de seus valores de uso” (p.84). É o que encontramos muito ainda hoje.

---

<sup>8</sup> Referia-se à dissertação de Daros.



A excessiva preocupação com a didatização e a mensuração é fruto oblíquo do chamado tecnicismo educacional, em que há uma supervalorização de aspectos técnicos do ensino. Esta abordagem possui presença marcante em nossa história escolar, sufocando muitas vezes aspectos sociais e culturais. Surge da ideia de que é necessário metodizar o ensino, no sentido de gerar instruções unidirecionais, um modo de fazer, de operar, empobrecendo as possibilidades de aprender e também de viver dos alunos.

O pragmatismo social que caracteriza o cotidiano de sociedades capitalistas parece marcar o surgimento do termo letramento, tornando instrumentais as ações para sua implementação. Deste modo é preocupante que tantos letramentos (científico, literário, matemático e outros) tenham vicejado no panorama de propostas educacionais. A concepção de práticas pedagógicas em que os alunos, os professores e os conhecimentos sejam as molas propulsoras dos processos de aprender-ensinar, em vez de métodos e instruções, deve prevalecer. Os processos humanos apresentam regularidades mecânicas ao lado de criações imprevistas, imperfeições, incertezas, sustos. Na escola os processos também devem ser pensados assim. Além disso, os conhecimentos e seus modos de organização, como a linguagem escrita, são objeto da cultura e não da escola.

## **2 Modos de aprender, modos de ensinar: alfabetização como prática discursiva**

Em pesquisa que realizamos investigando dez crianças de 4 e 5 anos de uma creche universitária (GOULART et al., 2005), observamos o quanto a vida das crianças de quatro e cinco anos investigadas estava atravessada pela linguagem escrita. Muitas e heterogêneas formas sobressaíram: o conhecimento de aspectos da organização da própria escrita, a avaliação de suas capacidades de leitura e produção de escrita, o significado social dos objetos e de atitudes relacionadas ao uso dessa modalidade de linguagem. No movimento de enunciar e de serem enunciadas, iam hibridizando a linguagem e a vida, tornando-se competentes para refletir sobre características da escrita, tomando unidades da língua como objeto, e mostrando conhecimento de diferentes linguagens sociais e gêneros integrantes dos discursos da cultura letrada.

O trabalho educativo da creche não estava voltado para, deliberadamente, ensinar as crianças a ler e a escrever. A escrita, no entanto, impregnada na vida social de

variadas maneiras, a todo momento se destacava, ora mostrando uma face, ora outra, e, em outras, mais faces ainda. Desse modo, podemos entender que desmembrar a face social do conceito de alfabetização, voltada para práticas culturais de leitura e de escrita, seria apartar forma e conteúdo.

A prática da professora evidenciava marcas de ações pedagógicas deliberadas para provocar a atenção e a reflexão das crianças em determinados temas e seus desdobramentos, característicos do mundo da escrita. O planejamento das ações incluía largos espaços para o aproveitamento de situações inesperadas, de acontecimentos, e para a expressão das crianças de variados modos. A participação das crianças era instigada e, neste movimento, conhecimentos de áreas variadas surgiram e foram trabalhados. Os temas que entravam no espaço educativo eram tratados sem simplificações, seja da organização sintático-discursiva dos enunciados, seja do vocabulário, ou ainda de aligeiramento dos conteúdos.

A dinâmica das práticas discursivas orais e o atravessamento de aspectos da produção e do funcionamento social da escrita favoreciam a ampliação do conhecimento e a inserção das crianças no mundo letrado. O trabalho se desenvolvia colocando a criança no centro do processo de ensinar e aprender. No desenvolvimento das ações pedagógicas, observamos uma multiplicidade de objetos, gestos e atitudes que caracterizam pessoas e ambientes letrados, que não se descolavam de seus contextos de origem.

As crianças de quatro e cinco anos investigadas tinham muitas e variadas experiências com a linguagem escrita, nas famílias e na creche. O conhecimento das crianças sobre o mundo da escrita se apresentava, em geral, por meio da oralidade, inclusive em reflexões e perguntas sobre a composição de letras de palavras, o destaque a rimas, observações sobre semelhanças e diferenças entre unidades da língua em palavras e textos. Elas mostravam com estas ações a análise crítica que iam construindo do material falado e escrito. Um dado importante é que o trabalho realizado na creche contribuía para atenuar os efeitos das diferenças sociais observadas nas famílias.

O fato de a escrita ocupar o espaço político-social de forma tão contundente a coloca em destaque na vida dos sujeitos, inscrevendo-os e atribuindo-lhes valor, ainda que muitas vezes os sujeitos não se apercebam disto. Ou seja, a escrita atravessa a vida social, as nossas vidas particulares, de uma infinidade de maneiras, marcando-as por

meio de registros gráficos, misturados a imagens e números, na arte, no direito e na política, entre muitas outras áreas. E também por meio de materialidades e textualidades dos discursos (GOULART, 2010), em que a palavra se traduz como gêneros e linguagens sociais, e ainda por meio de emaranhados de outros signos sociais, não linguísticos. Como então conceber o trabalho alfabetizador que não desvirtue o sentido de linguagem da escrita? A entrada do termo letramento no cenário tem deixado explícitas as facetas em destaque?

A escola e especialmente o processo contínuo de alfabetização e de trabalho com a linguagem na escola são espaços importantes para vivermos a transformação ideológica que é “justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações” (BAKHTIN, 1998, p.146). São importantes espaços para enredarmos e adensarmos nossos fatores biográficos e biológicos ligados à ideologia do cotidiano com sistemas complexos de conhecimento (GOULART, 2013, p.73).

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov (1988), apresentando seu estudo sobre as relações entre língua, fala e enunciação, ao se referir ao ensino de línguas vivas, chama atenção para o seguinte:

(...) A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da

enunciação como um signo flexível e variável. (p.94-95, nota de rodapé).

É o movimento da forma linguística que caracteriza um signo, e não sua identidade como sinal, como elemento da língua. De acordo com o autor, a língua como sistema de formas nos distancia da realidade viva da língua e de suas funções sociais. Não se recebe a língua pronta para ser usada, penetra-se na corrente da comunicação verbal: “ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.108).

Zandwais (2011), com base em Bakhtin, também contribui para refletirmos sobre o trabalho com a linguagem escrita na escola, quando afirma que as palavras,

enquanto meras propriedades do repertório lexical, iludem, porquanto não são condição suficiente para ‘corporificar’ os sentidos. Exclusivamente por meio delas, podemos deixar escapar os acontecimentos a que remetem, a memória histórica a que fazem referência (ZANDWAIS, 2011, p.9).

Zandwais toca num ponto crucial para criticarmos propostas de alfabetização e de letramento em que as palavras e outras unidades linguísticas, além dos próprios usos das unidades, são despidas de seus valores político-sociais: funcionando como partes de uma engrenagem técnica a serem apreendidas, separam forma de conteúdo. As palavras existem e fazem sentido no interior de construções composicionais, é preciso que a sintaxe mantenha relações de interdependência com as condições histórico-sociais que permeiam o modo de produção das diferentes práticas discursivas, continua a autora, fundamentada em Bakhtin/Volochínov (1986, p.139). É preciso observar e analisar a lacuna existente entre a variante estilística da língua ancorada em esquemas gramaticais e o funcionamento orgânico da língua que caracteriza as práticas sociais do cotidiano das sociedades e os modos como se produzem como discurso, destaca Zandwais. Esta é a questão para se levar em conta ao conceber e planejar o trabalho com a linguagem verbal na escola, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e mesmo na Educação Infantil.

A abordagem da língua em que se prioriza a reflexão linguística de caráter formal-sistemático, como na maioria dos métodos de trabalho alfabetizador, insistindo na escansão de unidades mínimas da língua, fragmentando-a, é incompatível com uma

perspectiva histórica e viva da língua (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.104). Como indica o autor, “a história da língua torna-se a história das formas linguísticas separadas (fonética, morfologia, etc) que se desenvolvem independentemente do sistema como um todo e sem qualquer referência à enunciação completa” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.105). Nos trabalhos pedagógicos que temos acompanhado, inclusive na creche, observamos que as crianças desde muito pequenas são capazes de analisar a língua, relacionando os conhecimentos que percebem e suas articulações com aqueles que já possuem, mantendo o significado ativo (PACHECO, 1992; 1997; GOULART, 2011, entre outros).

O caráter discursivo, social, das práticas sobressai quando trazemos à tona o outro dos processos escolares - as crianças, os alunos, não como o outro lado da moeda, mas como encontro e confronto de conhecimentos: vivos, pensantes, desafiadores.

## **Conclusão**

Para que novas perspectivas de trabalho se constituam é fundamental transformar a agenda de estudos e práticas de alfabetização: de aprender a ler e a escrever, que envolve prescrição, precisão e determinação, para ler e escrever para aprender (ROCKWELL, 1985, p.87), ligando-os à precariedade e heterogeneidade dos processos, das culturas, dos sentidos, como nos aponta Bakhtin. Tal perspectiva se opõe a propostas de ‘alfabetismo pragmático’, conforme denominou Britto (2008, p.55), um tipo de alfabetização “que permite à pessoa ler e escrever umas tantas coisas e operar com números, de modo a agir apropriadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo”.

Compreendemos, com base nas leituras de Bakhtin, que o alargamento da inserção no mundo se dá pela ampliação da comunicação da vida cotidiana, no processo de acesso às esferas superiores de conhecimento, indo além dos fatores biológicos e biográficos. Os processos de alfabetizar e alfabetizar-se não podem perder o vínculo de pertencimento a estas esferas.

A questão da (im)pertinência do conceito de letramento relaciona-se à participação dos sujeitos nas esferas superiores de enunciação, extrapolando a trivial participação em práticas sociais de leitura e escrita. Esta participação deve envolver um

sentido de liberdade e de autonomia que possibilitaria aos sujeitos a sua sucessiva integração e aprofundamento na vida social, tornando-os mais livres e criativos para reinventar continuamente gêneros e linguagens sociais. A maior compreensão e utilização de gêneros, de acordo com Bakhtin, podem levar os sujeitos para além da descoberta da potencialidade criadora, onde for possível e necessário, à realização de um livre projeto de discurso (2003, p.285).

Não se questiona aqui, que fique claro, a relevância da aprendizagem da língua escrita para ampliar a participação dos sujeitos em atividades sociais. O que se questiona é que isso não inclua outras perspectivas de conhecimentos, relevantes para a formação de sujeitos cidadãos, críticos. A proposta de leitura do mundo ampliada pela leitura da palavra, de Paulo Freire, se coaduna melhor com o que se constrói aqui. Não concordamos com a aproximação entre a noção de letramento e a proposta de leitura do mundo de Freire. A noção de letramento tem sido associada a práticas sociais de leitura e escrita; a leitura de mundo extrapola estas práticas em natureza e caráter, especialmente pelo viés filosófico que envolve.

A ultrapassagem pelos sujeitos de fatores biográficos e biológicos, suposta por Bakhtin (1988, p.121) para o acesso a esferas superiores de conhecimento, parece se aproximar da leitura do mundo de Freire. Liga-se à compreensão da dimensão humana, universal e criadora dos sujeitos, coletivizando-os e inserindo-os na história como produtores de conhecimentos, de cultura. Essa premissa também segrega o conceito de letramento, muito ocupado com o papel e o sentido que a cultura escrita tem na sociedade. Para Bakhtin, o mundo muda radicalmente com o surgimento da consciência. No ingresso em sistemas ideológicos de conhecimento, os sujeitos, os objetos e as coisas passam a ser conscientizados, deixam de existir em si e para si e passam a existir para o outro, porque se refletem na consciência do outro, gerando uma mudança radical de enriquecimento e transformação. Esta entrada reorganiza nosso discurso interior, conhecimentos legitimados, estabilizados e antigos, formados historicamente a partir de nossos grupos sociais de referência, basilares em nossa constituição.

Em artigo anterior (GOULART, 2003a), concordando com Soares (2004), indicávamos que a dupla alfabetização-letramento não seria necessária, mas circunstancial. Entendíamos, e continuamos a entender, que o termo alfabetização comporta as facetas social e linguística. O termo letramento foi postulado na expectativa

de tornar clara esta dupla perspectiva. A ampliação do estudo da teoria bakhtiniana, a pesquisa, a leitura de artigos de colegas e as atividades com professores têm-nos feito rever esta posição, entretanto, como procuramos expressar aqui. A dicotomização talvez esteja servindo para, mais uma vez, esvaziar o conteúdo do termo alfabetização em seu sentido político, situado historicamente. E para perpetuar as diferenças de conhecimentos que grupos sociais populares levam para a escola como insuficiências que acarretam dificuldades, que precisam ser compensadas.

O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita. Envolve outros aspectos e conhecimentos também: novas formas de existência e participação política, ligadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos e à possibilidade de transformação dessas linguagens e gêneros, e também de criação de novos.

Cabe-nos, então, continuar perguntando: qual é o objeto de estudo no processo de alfabetização? O sistema alfabético? A língua escrita? O discurso escrito? As práticas sociais de leitura e escrita? A transformação do sujeito pela escrita? Tudo isso? A aprendizagem da escrita precisa fazer sentido em nossas vidas, o sentido da transformação, da renovação político-social. O debate continua aberto.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4ª. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni, José Pereira Jr et al. 4ª ed. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1998 [Original russo, 1924].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A., COELHO DA ROCHA, A. *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamée, 1982.
- BRANDÃO, Z. (Org). *Democratização do Ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BRANDÃO, Z. Direito à educação e cidadania escolar. Disponível em: [[http://www.cis.puc-rio.br/cedes/bn/janeiro\\_marco\\_2014/Artigo%20-%20Zaia%20Brandao.pdf](http://www.cis.puc-rio.br/cedes/bn/janeiro_marco_2014/Artigo%20-%20Zaia%20Brandao.pdf) ]. Acesso em: 2 mar. 2011.

BRASIL. *Grupo de trabalho Alfabetização infantil: os novos caminhos*. Relatório Final. Comissão de Educação e Cultura. Câmara dos Deputados, 2003. (160 pp.)

BRITTO, L. P. L. Educação de adultos: formação x pragmatismo. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens Adultos*, v. 2, n. 2, p.53-60, 2008.

COSTA, D. A. F. C. *Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar*. 1987, 231 p., Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

DAROS, T. M. V. *Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do ensino fundamental*. 2014, 138 p., Dissertação (Mestrado em Educação), UNIOESTE, Cascavel.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p.5-21, set./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a, p.35-49.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.) *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003b, p.95-112. (Coleção Questões de Nossa Época)

\_\_\_\_\_. et al. *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Relatório final de pesquisa. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, CNPq, dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p.450-460, set/dez.2006.

\_\_\_\_\_. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: SCHOLZE, L. e RÖSING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p.61-82.

\_\_\_\_\_. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010, p.438-456.

\_\_\_\_\_. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011, p.129-151.

\_\_\_\_\_. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.69-93.

INAF Brasil 2011. *Indicador de alfabetismo funcional*. Principais resultados. Relatório. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo, 2012.

KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. São Paulo: Campus, 1988.



KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MOYSÉS, M. A. A. Fracasso escolar: uma questão médica? *Ideias*, FDE, São Paulo, p.29-31, 1988.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.) *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, 2011.

MOYSÉS, S. A. Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? *Educação e Sociedade*, São Paulo, 22, p.84-93, set/dez, 1985.

PACHECO, C. M. G. *Um estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos*. 1992, 245 p., Dissertação (Mestrado em Letras), PUC-RJ, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. *Era uma vez três cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos*. 1997, 306 p., Tese (Doutorado em Letras), PUC-RJ, Rio de Janeiro.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RAMOS, L. M. P. de C. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.47-56, jan./jun. 2001.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, 12 (5), p.7-21, mai/ago 1991.

ROCHA, H. A. B. *O lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 52, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.85-95, 1987.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, p.5-17, 2004.

ZANDWAIS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p.4-19, 1º semestre 2011.

*Recebido em 16/05/2014*

*Aprovado em 01/11/2014*