

**LETRAMENTO: uma questão de linguagem ou de interação?**

Eduardo CALIL  
UFAL  
PPGL/LCV/CHLA  
CEDU

Os sentidos de “letramento” podem ser encontrados em diversos trabalhos publicados recentemente (Lentin, 1986; Garnton & Pratt, 1989; Kleiman, 1995; Tfouni, 1995; Teberosky, 1990, 1991a, 1991b; Rojo, 1994, 1995; entre outros.) De modo geral, a noção de letramento mantém em suas diversas e, não tão raras, opostas definições, um denominador comum, a saber, elas dizem respeito as relações possíveis entre linguagem oral e linguagem escrita. É do lugar comum a estas modalidades - a linguagem - que pretendo iniciar minha reflexão.

Partindo então da indagação sobre qual seria o estatuto da linguagem que atravessa diferentes concepções de letramento, pretendo discutir, do ponto de vista da aquisição, o que poderia ser definido por “letramento”.

São muitos os trabalhos em aquisição que tratam da noção de letramento. Irei discutir apenas o posicionamento de três autores (Lemos, 1988, 1989, 1992a; Rojo, 1994, 1995, no prelo; Tfouni, 1988, 1990, 1992, 1993, 1995) que julgo serem representativos no estudo desta questão no Brasil, para posteriormente apresentar o que venho refletindo.

Lemos, em dois prefácios escritos para livros que tratam das relações do sujeito com a linguagem escrita (Lemos, 1988, 1989),

afirma que antes da criança estar lendo e escrevendo convencionalmente, há um "saber" sobre a escrita. Este "saber" irá ser interpretado como um "outro modo de falar" marcado nos enunciados da criança quando, por exemplo, está "lendo" um livro.

Neste momento, Lemos toma "o saber" da criança como sendo instanciado por diferentes "modos de participação" em práticas discursivas orais. Estas práticas estariam fortemente determinadas pelas interações sociais das quais a criança participa, deslocando a relação do sujeito com a linguagem para assentá-la sobre tais práticas interacionais. Desse modo, o "saber" da criança estaria sendo determinado pelas eventos de leitura e escrita, excluindo precisamente a linguagem da inter-relação entre escrita e oralidade.

Esta crítica pode ser ilustrada através do que a autora diz sobre os fatores que interferem no grau de letramento da criança.

*"Nos estudos sobre a concepção da escrita da criança, o grau de letramento do grupo a que ela pertence se faz representar através, s de dois fatores na construção desse saber: a maior ou menor presença em seu cotidiano de objetos em que algo está escrito para ser lido e a maior ou menor presença da criança em situações de produção de escrita." (Lemos: 1988:10) (grifo meu).*

Explicar o grau de letramento através da presença destes dois fatores confirma a exclusão apontada acima. As situações interacionais e a "história de interlocução inscrita no objeto" (Lemos, 1988:3) possuem uma dimensão que obscurece a relação do sujeito

com a linguagem, permitindo assim interpretações centradas na descrição dessas práticas.

É assumindo uma concepção interacionista bastante semelhante a esta que muitos trabalhos procuram discutir a noção de “letramento emergente” (Garnton & Pratt, 1989). Tomarei como ilustração desta posição o que vem pensando Rojo.

Esta autora tem investigado as inter-relações entre a modalidade oral e escrita nos eventos de letramento. Tomando as práticas interacionais adulto-criança como unidade de análise, em vários trabalhos ela procura relacionar a noção de “fala letrada”, ou mais propriamente, “um outro modo de falar”, conforme proposto por Lemos (1988), com o que a literatura tem chamado de “letramento emergente”.

Apesar desta autora afirmar que pretende escapar das concepções de letramento que se limitam a descrever situações interativas, procurando entender como as relações entre as modalidades oral e escrita se dão em diferentes contextos, sua análise da noção de “fala letrada” nos episódios de “book reading” ainda fica presa à idéia de “retextualização” de práticas ou esquemas interacionais.

*“Ela (a criança) parece retextualizar, num esforço de monologização próprio do lugar de articulação do discurso em que se encontra, porções de esquemas interacionais - do ponto de vista do lingüista, 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 , a fala letrada.”*  
(Rojo, 1994:56) (grifo meu).

Partir do ponto de vista de que a criança, durante situações de “book reading”, está percebendo e concebendo as características de uma monologização do discurso é retirar o sujeito da linguagem, colocando-o como um observador externo, extraposto, e não dando conta de como esse outro modo de falar está marcado no próprio sujeito. Em outras palavras, tal concepção preserva não só a exclusão, como também a possibilidade de acesso direto ao mundo a partir da interlocução e negociação com parceiros mais desenvolvidos.

Seguindo a argumentação apresentada nestes trabalhos, o “saber” sobre a escrita antes de se saber ler e escrever diz respeito não a um “saber a língua” (Lemos, 1991), mas sim a um “saber” relacionado a práticas de interlocução mediada pelo objeto-texto.

Mesmo não estudando o processo de aquisição na criança, Tfouni (1990, 1992, 1995) também sofre uma certa influência da reflexão elaborada por Lemos e busca uma aproximação com uma teoria não subjetiva do sujeito (Pêcheux, 1975, 1983). A autora faz uma outra leitura da noção de letramento, ao tomar o adulto não alfabetizado como lugar de reflexão sobre a noção de letramento.

De um ponto de vista geral, para Tfouni (1990) o letramento enquanto processo sócio-histórico está vinculado às práticas sociais, culturais e comunicativas através das quais a escrita faz sentido. Seria nestas prática que o “texto escrito assume suas verdadeiras características sócio-culturais, e passa a ser visto como algo integrado

CALIL: LETRAMENTO: uma questão de linguagem ou de interação?

---

a um portador de texto” (Tfouni, 1992:24). Essas prática determinam papéis sociais que seriam construídos na história interacional de cada criança.

A noção de letramento manteria a inter-relação entre a modalidade oral e escrita presente em uma dada cultura, comunidade ou grupo social, sendo enfatizado pela autora a idéia,ia de que mesmo pessoas não alfabetizadas que vivem em sociedades letradas podem ter um certo conhecimento sobre escrita.

Para ela, em oposição a uma perspectiva a-histórica na qual o letrado é somente aquele que sabe ler e escrever,

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

Provavelmente, ressaltar esta interface na noção de letramento esta diretamente relacionado ao quadro teórico assumido e abre espaço para se pensar a relação da criança com o “saber” destas modalidades.

Seria interessante perguntar então quais são estes traços da escrita presentes na oralidade daquele que não é alfabetizado? Ou, para ser mais fiel ao pressuposto teórico, como a linguagem escrita está afetando a linguagem oral daquele que conta uma história?

Segundo a autora, estas marcas poderiam ser identificadas nos efeitos de sentido que aquele que narra (adulto não-alfabetizado) pode produzir durante a contagem de uma história ficcional.

O efeito de suspense produzido por dona Madalena, adulto analisado por Tfouni, que é conhecida como uma grande contadora de histórias, são marcas da escrita, assim como os índices de antecipação, pelo narrador, das necessidades do narratário.

Para Tfouni, dona Madalena ocupa um posição-autor na medida em que está "atuando sobre a estrutura lingüístico-discursiva das narrativas que produz" (Tfouni, 1995:62). Isto seria uma marca da escrita no discurso oral uma vez que, para a autora, o conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico, supõe a noção de "autor da próprio discurso".

Dizendo de outro modo, a posição-autor como defendida por Orlandi (1988) é o que permite entender se um discurso é letrado ou não, independentemente de sua modalidade oral ou escrita e de seus aspectos formais, como definido pela tipologia textual<sup>15</sup>. Esta função está relacionada ao discurso letrado que, por ser social e historicamente constituído, pode ser acessível aos que não dominam ao sistema de base alfabética.

A definição de "autor do próprio discurso" é entendida pela autora como um conceito base para se entender o letramento como processo sócio-histórico. O autor, a partir de um princípio organizador contraditório - porém, necessário e desejável - estruturaria seu

---

3.. Confira crítica de Gallo, 1992.

discurso (oral ou escrito), possibilitando uma posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso. (Tfouni, 1995).

Mais adiante Tfouni afirma que

*“o autor é visto como aquele que organiza o intradiscurso, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura.”* (Tfouni, 1995:53).

Ao tomar o autor como aquele que “organiza o intradiscurso”, a pesquisadora parece estar deixando escapar um dos pressupostos básicos da teoria não-subjetiva do sujeito como formulada por Pêcheux (1983, 1988), isto é, a idéia de que o sujeito tem a ilusão de que diz aquilo que expressa seu pensamento.

Essa organização do intradiscurso permite supor uma tomada de consciência sobre a estruturação do discurso (oral ou escrito) que daria ao sujeito uma conotação empírica na qual um dos movimentos típicos de autoria seria a "atividade de retorno ao próprio discurso" (Tfouni, 1994:59).

Assumir a autoria como sendo uma instância controladora que se instaura acima da linguagem, que a olha de fora e produz o efeito de sentido que se quer e se deseja, não permite contemplar os efeitos que a linguagem possa estar produzindo naquele que narra, nem as condições de produção subjacentes a todo processo discursivo.

Além destes problemas teóricos, esta forma de abordar a questão da autoria e, conseqüentemente, do letramento, preserva a concepção de que o autor é um indivíduo e não o efeito da relação sujeito/linguagem.

Se tomar a noção de formação discursiva como enunciada por Pêcheux (1983), ou seja, como uma constelação de enunciados logicamente estabilizados em universos discursivos, talvez seja possível resgatar a colocação feita no início deste texto.

A idéia de 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” (1988:168). O autor procura estabelecer a relação entre esses enunciados e as condições de produção (sua exterioridade) que devem incluir tanto fatores da situação imediata, como fatores do contexto sócio-histórico (Orlandi, 1983).

Aquilo que é da ordem do “já-dito” é exterior ao sujeito enunciativo. Ele se caracteriza 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, 1988:163).



CALIL: LETRAMENTO: uma questão de linguagem ou de interação?

---

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.

Deste modo, o letramento seria 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 circulação através de práticas discursivas que instauram as possibilidades do dizer.

É neste sentido que talvez seja interessante 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 deste atravessamento da escrita no sujeito, efeito que poderia ser relacionado ao seu modo de inscrição na linguagem marcada pela escrita.

Se este for um caminho plausível para se interpretar a noção de letramento na aquisição de linguagem, se pode voltar ao início deste trabalho e ressignificar o que Lemos diz sobre o “saber” da criança antes de saber ler e escrever.

Este “saber” não seria uma atitude, um comportamento ou um conhecimento lingüístico do qual a criança faria uso. Ele seria um modo de funcionamento no qual o sujeito é significado e atravessado por uma linguagem inscrita em um universo de enunciados letrados.

Este funcionamento, como mostra Lemos (1992b), se dá através de redes de relações entre os processos metafóricos e metonímicos que são constituídas por relações de diferenças.

Como uma possível ilustração de como a criança pode estar significada nesta relações, gostaria de mostrar dois breves momentos.

No primeiro momento Juliana, três anos e meio, conta um pequeno trecho da história da “Branca de Neve e os sete anões” para outras crianças da turma de Maternal II. Mostrando o livro para toda a classe, ela diz:

Fragmento 1

Juliana: “- E também... porque o caçador... porque a maçã invenenada **deu prá ela a bruxa... só que tivia** uma madrastinha bem feiosinha.”

Fragmento 2

Juliana: “- E também... o principi des-ceu do cavalo ... deu um **beijo de amor... felizes prá sempri.**”

Juliana, ao descrever o encontro da bruxa com a Branca de Neve, diz “deu prá ela a bruxa” e, logo em seguida, “só que tivia uma madrastinha...”. Estes dois enunciados apresentam aquilo que a literatura está chamando de “fala letrada” e que estou interpretando como um certo modo de inscrição do sujeito na linguagem. A inversão entre “deu prá ela” e “a bruxa” parece indicar que este “outro modo de falar” está significado não por uma prática interacional, mas por um universo discursivo que aí circula e a constitui.

Talvez o mesmo possa ser afirmado sobre o enunciado “só **que** **tivia** uma madrastinha bem feiosinha”. Provavelmente, Juliana faz referência ao fato da bruxa ser a própria madrasta da Branca de Neve. Mas, em seu enunciado, há a entrada de algo - materializado na forma “**tivia**” - que parece estar no lugar de outra coisa como, por exemplo, “havia”, “tinha”, “era”, “via”.

Como pode ser observado quando a criança diz “E também... o príncipi des-ceu do cavalo ... deu um **beijo de amor**... **felizes prá sempri**.” há marcas da escrita já estabilizadas nas possibilidades do dizer.

Em uma outra situação em que a professora escreve, junto com seu grupo de crianças de 4 anos, a história d’A Bela Adormecida”, em certo momento, uma criança participa dizendo:

Fragmento 3

Bruno: “- Deixou o rei e a rainha **em brandos**.”

Prof<sup>a</sup>.: “- Em prantos? (RINDO) A fada má... que que ela fez mesmo?”

A expressão “**em brandos**” presente neste fragmento parece indicar um uso sem análise, através do qual a criança tenta dizer como o rei e rainha ficaram após o feitiço da fada má.

Esta expressão é marca do discurso escrito no qual se insere um modo de dizer e constitui a posição discursiva daquele que narra/escreve. Deste lugar, as relações entre as modalidades orais e escritas parecem se dar por um processo de inserção do sujeito na linguagem.

Fragmento 4

Rodrigo: “- Não. Ela não foi convidada... daí...  
ai falou assim... Você espetará o dedo  
no fuso e morrerá. Ai... a... a... a velha  
falou assim... é... **ela não vai morrerá,  
ela vai dormir a cem anos.**”

O que faz com que Rodrigo diga “**ela não vai morrerá**”? Se o funcionamento da linguagem é regido pelos processos metafóricos e metonímicos (Lemos, 1992b), parece haver a concorrência de vários enunciados latentes. Estes enunciados pertencentes à modalidade oral e à modalidade escrita estariam entrando em relação no modo como a criança fala.

Formas verbais que se compõem através da relação entre um verbo auxiliar (“ir”) e um verbo principal (“morrer”) quando se referem a um futuro próximo estão bastante consolidadas na oralidade.

Como pode ser constatado na fala da personagem “bruxa má”, “morrerá”, ou melhor, esta forma de conjugação verbal está mais próximo da linguagem escrita.

Estes significantes entram em relação na medida em que estão circulando em processos discursivos marcados por um discurso letrado. É a forma do verbo na linguagem oral (“ela não **vai morrer**”) se cruzando com o futuro do verbo na forma escrita (“ela não **morrerá**”).

Vale lembrar que as crianças estão ditando para a professora escrever a história. “Morrerá”, que pertence a este universo

CALIL: LETRAMENTO: uma questão de linguagem ou de interação?

---

discursivo, entra no lugar de “morrer”, imprimindo assim a marca da escrita na oralidade.

Logo em seguida, quando Rodrigo diz “**ela vai dormir a cem anos**” há também um funcionamento semelhante como o apontado acima. O sujeito está significado neste modo de funcionamento em que os elementos estabelecem relações de diferença. Há uma espécie de fusão entre diferentes expressões. Concorrendo sob o enunciado “Ela vai dormir a cem anos”, podemos identificar pelo menos três outros enunciados:

“Ela vai **dormir** por cem anos.”

“Ela vai **dormir** até cem anos.”

“Ela vai acordar daqui **a** cem anos.”

A fala letrada que marca os enunciados analisados parece ser efeito da inserção do sujeito em um universo discursivo que o funda. Estas relações não são dadas fora da linguagem. Ao contrário, elas estão constituídas na e pela linguagem.

Talvez esta reflexão permita olhar para a noção de letramento sem apagar aquilo que lhe é próprio, a saber, a linguagem e sua relação com o sujeito.

## BIBLIOGRAFIA

- LENTIN, L. (1986) “La dépendence de l’écrit par rapport à l’oral: paramètre fondamental de la première acquisition du langage”. In Catach (org.) (1986) Pour une théorie de la Langue Ecrite. Paris: Editions du CNRS, 1990, pp. 113-122.
- GALLO, S. L. (1992) Discurso da Escrita e ensino. Campinas: Unicamp.
- GARNTON, A. & PRATT, C. (1989) Learning to be literate: the development of spoken and written language. New York: Basil Blackwell.
- KLEIMAN, A. (1995) “O que é letramento”. In.: Kleiman, A. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva do significado social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEMOS, C. T. G. (1988) “Prefácio”. In: Mary A. Kato (Ed.) A Concepção da Escrita pela Criança. Campinas (SP): Pontes: 9-14.
- \_\_\_\_\_, (1989) “Prefácio”. In: A. Teberosky Psicopedagogia da Linguagem Escrita. Campinas (SP): Trajetória/UNICAMP.

CALIL: LETRAMENTO: uma questão de linguagem ou de interação?

---

\_\_\_\_\_, (1991) "Saber a língua e o saber da língua". Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Campinas (aula inaugural do ano letivo de 1991).

\_\_\_\_\_, (1992) "Prefácio" In: M. C. Perroni Desenvolvimento do Discurso Narrativo. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_, (1992b) "Metaphorical and Metonymic Processes as Mechanisms of Change towards an Explanation of Social Interaction within a Theory of Symbolic Processes". Substratum, 1, 1992.

ORLANDI, E. P. (1983) A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_, (1988) Discurso e Leitura. Campinas: Unicamp.

PÊCHEUX, M. (1975) Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_, (1983) O Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

ROJO, R. H. R. (1994) "A noção de "Fala Letrada": implicações psicolinguísticas. Estudos Lingüísticos XXIII - Anais de Seminários do GEL. Ribeirão Preto, GEL, 1992. 1994, vol. I, pp. 51-58.

\_\_\_\_\_, (1995) "Modos de participação da oralidade no letramento". In: Kleiman, A. (org.) Os significados do

- Letramento: uma nova perspectiva do significado social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 65-89.
- \_\_\_\_\_. (no prelo) "Ontogênese do Letramento". In.: Rojo, R. H. R. (org.) Letramento & Alfabetização: perspectivas Lingüísticas. São Paulo, EDUC/PUC - SP.
- TEBEROSKY, A. (1990) "Lenguaje escrito, alfabetización y estrategias de aprendizaje" In: C. Monereo (org.) Aprendizaje. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1991a) "El lenguaje escrito y la alfabetización". Lectura y Vida 2 (12) (7:15).
- \_\_\_\_\_. (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 avesso do avesso. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1990) "O letramento enquanto processo sócio-histórico". Anais da XX Reunião Anual da SPRP.
- \_\_\_\_\_. (1992) "Letramento e Analfabetismo". (Exame de livre-docência) (mimeo).
- \_\_\_\_\_. (1993) "Perspectivas históricas e a-históricas do letramento" Cadernos de Estudos Lingüísticos, 26. (IEL/UNICAMP), pp. 49-62.
- \_\_\_\_\_. (1995) Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez.