



29(2):125-142
jul/dez 2004

A INVENÇÃO DE MÚTIPLAS ALFABETIZAÇÕES E (AN)ALFABETISMOS

Iole Maria Faviero Trindade

RESUMO – *A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos.* Tendo por referência o campo dos Estudos Culturais e campos afins, como os estudos pós-modernos e os estudos pós-estruturalistas, em sua vertente *foucaultiana*, este trabalho analisa um recorte da produção acadêmica na área da alfabetização, tratando tais produções como artefatos culturais, por serem resultado de um processo de construção social, que produz identidades e subjetividades no contexto de relações de poder. A análise cultural, ao interpretar a cultura como modo de vida global da sociedade, permite localizar a invenção e produtividade de alfabetizações escolares e alfabetismos culturais contextualmente, pelo exame de discursos que os constituem, como o da produção acadêmica, visibilizando algumas de suas representações.

Palavras-chave: *Estudos Culturais, discursos, representações, produção acadêmica, alfabetizações, (an)alfabetismos, artefatos culturais.*

ABSTRACT – *Invention of multiple literacy and (il)literacy.* Based on Cultural Studies and correlated fields, such as postmodernism and post-structuralism, in its Foucauldian version, this paper analyzes a clipping from the academic production in the literacy field, treating them as cultural artifacts because they are the result of a process of social construction that produces identities and subjectivities, in a context of power relations. By interpreting culture as a global way of living in society, the cultural analysis allows us to locate the invention and productivity of school literacy and cultural literacy processes contextually by examining discourses which shape them, such as the academic production, visualizing some of its representations.

Keywords: *Cultural Studies, discourses, representations, academic production, literacy, (il)literacy, cultural artifacts.*

Introdução

Analfabetismo e *alfabetismo* são termos que ganham definições contextualizadas historicamente, tendo, ainda, a possibilidade de receberem interpretações diversas em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinada orientação teórica. Uma discussão inicial sobre os conceitos de *alfabetização* e (*an*)*alfabetismo* auxiliará na interpretação da invenção¹ desses termos – enquanto produtos culturais datados –, localizando sua produção e diferentes deslocamentos.

Silveira (1999²) crê que se generalizou o termo *analfabetismo* e não o de *alfabetismo*, não simplesmente porque houvesse mais analfabetos do que alfabetizados, já que o estado “corriqueiro”, “normal” das pessoas nem sempre é designado, nomeado, com um prefixo que signifique negação, como é o caso do *analfabeto*. O que teria contribuído para o uso generalizado dos termos *analfabetismo* e *analfabeto* teria sido justamente o preconceito com o indivíduo que não soubesse ler e escrever que, na Modernidade, era visto como “incivilizado”, “bruto”, “bárbaro”. Com isso, teria se tornado necessário nomear esse “fenômeno” para que ele pudesse ser estigmatizado, repellido. Argumenta, ainda, que as palavras (que nomeiam grupos e pessoas) surgem com os preconceitos ou com os favorecimentos – distinguindo o que não era distinguível – e não com o “impacto” da realidade, como sugerem algumas explicações. Street (1995) reconhece também que o uso popular do termo *analfabeto* geralmente significa exatamente isso, a saber: “ilógico”, “irracional”.

Já a generalização do termo *alfabetismo* pode ser discutida a partir da invenção do “mito da alfabetização” e do “mito do alfabetismo” e/ou do “mito do letramento”. A discussão de tal invenção visa mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos.

Como veremos a seguir, não passamos do *analfabetismo* ao *alfabetismo* – mas de múltiplas *alfabetizações* à *alfabetização escolar*³. Penso, inclusive, que poderemos concordar, ao final deste texto, que o *analfabetismo* pode ser tomado como uma metáfora (Marzola, 2001), um efeito discursivo e, exatamente por isso, extremamente produtivo. Veremos também que os “mitos da alfabetização, do alfabetismo e/ou do letramento” são produzidos pelos mesmos discursos que produzem o *analfabetismo*. Veremos, ainda, que tais conceitos e mitos são produtos da linguagem, através de seus discursos e representações, ao discutirmos como a linguagem produz teorias e verdades.

Conforme Graff (1990), a crença de que um nível intermediário de progresso econômico, social e individual se relacionasse com a capacidade para o emprego – associada a um nível de alfabetização mais sofisticado – é que pode ser identificada com o “mito da alfabetização e do alfabetismo”⁴. Cook-Gumperz (1991) mostra como se dá a invenção desse mito através de diversos estudos

históricos, que mostram que mudanças nas expectativas da alfabetização, ao longo da escolarização, substituíram a concepção de uma capacidade rudimentar e quase que geral, de leitura de assinatura do próprio nome, por uma capacidade de ler materiais novos e aprender informações antes desconhecidas. Mostra, também, através da análise da produção dessas expectativas desde o século XVI, e especialmente entre os séculos XVIII e XIX, em diferentes regiões e comunidades, que a alfabetização de uma parte substancial da população pode ser vista como tendo precedido o desenvolvimento industrial, ao contrário da idéia comumente difundida. Tal alfabetização se daria na interação cotidiana, por meio de tarefas práticas, possuindo maior valor nas áreas sociais e recreativas da vida. Apenas gradualmente ela ingressaria na vida econômica das pessoas comuns, em formas que determinariam suas perspectivas de vida. Ou seja: inicialmente, a atividade econômica não era a única razão para o desenvolvimento da alfabetização; a mudança, portanto, não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização até a noção de uma alfabetização única, estandardizada no século XX (Cook-Gumperz, 1991).

Cabe dizer que, se as equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudança cognitiva, alfabetização e desenvolvimento econômico incluíam a escolarização da alfabetização – tendo por base o mito da alfabetização e do analfabetismo –, é a análise cultural que nos permite colocar em dúvida esse conjunto de equações e seus resultados, como também compreender por que motivos tais discursos ganham destaque no decorrer do século XX. A partir disso, podemos também examinar como os estudos acadêmicos interpretavam o analfabetismo e a alfabetização há alguns séculos e como os interpretam hoje, distinguindo-os em novos tipos e níveis.

Quando mapeamos a produção de conhecimento sobre métodos e processo de alfabetização, alfabetismo e letramento – e a localizamos contextualmente –, mesmo que identificada em autorias, nos referimos à possibilidade de tal produção poder ser reconhecida como prática social, criada a partir de determinados discursos e representações. A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produto de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual também nos seus deslocamentos, sofre os efeitos de mudanças nas práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais dos sujeitos. Isto é, permite reconhecer o quanto tal produção acadêmica é moldada pela linguagem, que passa a ser vista como produtora de tais artefatos.

Os discursos, ao serem concebidos como práticas sociais, imbricam-se em outras tantas práticas sociais. Dessa forma, para Rojo, Pardo e Whittaker (1998), os discursos se vêem conformados pelas situações, estruturas e relações sociais e,

por sua vez, as conformam e incidem sobre elas, consolidando-as, questionando-as. As autoras ressaltam, ainda, que a noção de discurso presente nessas investigações não pode ser a do discurso como reflexo dos acontecimentos, das relações sociais e dos sujeitos. Ou seja, o discurso é interpretado como “conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas, que são definidos em um determinado quadro de condições de existência” (Costa e Silveira, 1997, p. 10).

Sobre a representação, Hall (1997, p. 25) considera que “nem as coisas por si próprias nem os usuários da linguagem podem fixar sentido na linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação – conceitos e signos”. Para o autor, essa é a chamada abordagem construtivista ou “construcionista” da linguagem. De acordo com tal abordagem, não devemos confundir o mundo material, onde pessoas e coisas existem, com as práticas simbólicas e processos através dos quais a representação, o sentido e a linguagem operam. Tal posição não implica negar a existência do mundo material, mas entender que não é este que confere significado a tudo, mas sim o sistema de linguagem ou qualquer sistema que estamos usando para representá-lo. Para o autor, a representação é produção de sentido por meio da linguagem e, nessa produção, usamos signos “para simbolizar, referir objetos, pessoas e eventos no chamado mundo ‘real’. Mas eles também podem referir coisas imaginárias e mundos fantásticos ou idéias abstratas que não são, no sentido mais óbvio, parte do nosso mundo material” (Hall, 1997, p. 28).

Reconhecer a produção acadêmica como artefato cultural implica a discussão do modo como se olha para os discursos que a constituem. Metodologicamente, duas tendências têm sido privilegiadas no campo dos Estudos Culturais: de um lado, pesquisas etnográficas, e, de outro, pesquisas de interpretação textual. Entendemos que a mudança de discursos behavioristas (comportamentais) para discursos psicolinguísticos sobre a linguagem verbal renomeou o/a aluno/a como usuário/a da linguagem inatamente criativo. Já o discurso sociolinguístico acentuou o caráter social da linguagem, sendo que a terceira e mais recente virada nos estudos discursivos baseia-se na análise pós-estruturalista de Michael Foucault, que passa a descrever o caráter “construtivo” da linguagem (Luke, 1996).

Campos como os do pós-estruturalismo, em sua vertente *foucaultiana*, devido à centralidade dada à linguagem, associam-se ao dos Estudos Culturais para a análise de textos como produtos culturais, ao enfatizarem a análise de discursos e textos e permitirem reconhecer o discurso “como a associação de um *texto* ao seu *contexto*” (Maingueneau, 1998, p. 45). “Entretanto, mesmo que os discursos possam ser localizados em textos e os textos possam ser meios pelos quais circulam o conhecimento discursivo, estabelecido ou suprimido, os próprios discursos não são textuais” (O’Sullivan, 1997, p. 83).

Os chamados estudos pós-modernos integram também essa *bricolage* de caminhos investigativos, ao colocarem em dúvida a noção de progresso, a qual

orienta a concepção moderna e racional, orientando os discursos sobre alfabetização, alfabetismo e letramento em sua vertente moderna.

É sob inspiração de tais interpretações que apresentamos a discussão a ser feita nas próximas quatro seções. Na seção intitulada “*Verdades*”, *que orientam a produção acadêmica na área da alfabetização*, apresentamos três grandes grupos de discursos: os de analfabetismo, os de métodos e processos de alfabetização e os de alfabetismo e letramento. Na seção intitulada “*Verdades*” *em suspeição I*, examinamos alguns deslocamentos, identidades e diferenças entre a produção acadêmica em torno do analfabetismo, métodos, processo de alfabetização e alfabetismo e letramento. Na seção intitulada “*Verdades*” *em suspeição II*, examinamos a grande divisão, o *continuum*, e uma abordagem alternativa a essas narrativas acadêmicas, que nos levaria para além da grande divisão. Na seção intitulada *Em favor da permanência de “verdades” em suspeição*, reconhecemos tais narrativas como discursos que se multiplicam como pedagogias escolares e como pedagogias culturais em uma diversidade de representações. Após, na última seção, intitulada *À guisa de conclusão*, apontamos algumas observações quanto a essa multiplicidade de “verdades”, datadas e localizadas em uma rede de produção cultural.

“Verdades” que orientam a produção acadêmica na área da alfabetização

Para análise, nesta seção, de uma multiplicidade de discursos sobre a alfabetização, pinçamos algumas interpretações, as quais preferimos reconhecer como grupos de discursos circulantes. São eles os estudos acadêmicos sobre a alfabetização realizados por autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as, que tiveram grande repercussão na formação e na prática docente nos últimos 50 anos no nosso país. Destacaremos aqui, a título de exemplo, alguns desses trabalhos: os estudos sobre métodos e processos de alfabetização e os estudos sobre alfabetismo e/ou letramento.

Pesquisa como a de Soares (1989), sobre o estado da arte da alfabetização em nosso País, nos permite localizar a ênfase dos estudos acadêmicos na face metodológica de um dos grandes grupos de discursos mencionados anteriormente, conforme sua multiplicidade de interpretações. A autora mostra que as pesquisas sobre alfabetização eram praticamente inexistentes até a década de 50, crescendo significativamente nas décadas de 70 e de 80, no Brasil. Nesse período, Soares identifica os seguintes temas predominantes: proposta didática, prontidão, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos, fatores determinantes de sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, caracterização do alfabetizador, sistema fonológico e sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, formação do alfabetizador, língua oral e língua escrita, conceituação de língua escrita, letra de forma e letra cursiva e literatura para

alfabetizando. Assim, no estudo sobre o estado da alfabetização, Soares (1989), privilegia e entrelaça temáticas que corresponderiam a um dos três grupos de discursos destacados neste artigo, em suas múltiplas interpretações: o dos métodos de alfabetização.

Marcando um novo deslocamento nos estudos sobre a alfabetização, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985), sobre o processo de aquisição da escrita por crianças argentinas, realizado em meados da década de 70 e divulgado no Brasil na década de 80, teve um grande impacto na formação de professoras, especialmente das alfabetizadoras. Métodos e cartilhas perdem, por fim (ou momentaneamente?), o *status* que possuíam na didática da alfabetização. Para as autoras (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 21), os métodos de alfabetização teriam como defeito, “sobretudo, o tipo de estratégia perceptiva em jogo: auditiva para uns, visual para outros”, pois elas julgam que a ênfase nessas habilidades descuidaria de aspectos que consideram fundamentais, como a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas. Apresentam, então, três princípios básicos que guiariam suas pesquisas: não identificar leitura com decifrado, não identificar escrita com cópia de um modelo e não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. Nessa mesma linha, outros aspectos passam a ser privilegiados na aquisição da escrita e da leitura em pesquisas afins de autoras brasileiras, como a valorização da concepção discursiva (Smolka, 1980) e sociopsicolingüística (Braggio, 1992), entre outras.

Um novo enfoque nas pesquisas sobre alfabetização efetuadas no nosso País pode ser localizado a partir da década de 80, com os estudos sobre letramento e alfabetismo. Tais estudos deixam de ocupar-se com o “como se ensina” e com o “como se aprende”, anteriormente apresentados, passando a discutir os mitos que se constroem em torno da alfabetização – como o de ela ser alavanca para progresso social e equidade social. Kleiman (1995) avalia que os estudos sobre letramento são recentes e que começam a ser usados numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Nuanças nessa nova abordagem dos estudos sobre letramento podem ser focalizadas, como a de sua identificação com as práticas de alfabetismo ou a sua discussão quanto aos efeitos dessas práticas. Assim, tais práticas podem ser abordadas como produtos históricos, sociais e culturais de épocas e contextos diversos com peculiaridades próprias, bem como estando sob a influência de práticas de caráter macro, desde que resguardadas as diferenças de caráter micro.

Kleiman (1995) mostra que o alargamento do conceito de *letramento* se dá quando os estudos deixam de pressupor como universais os efeitos das práticas de uso da escrita, passando a examinar esses efeitos através das práticas sociais e culturais particulares de diversos grupos e ilustrando tal movimento com dois

modelos de letramento discutidos por Street (1995 e 2003) – o autônomo e o ideológico –, destacando que cada um deles leva a usos diversos da escrita. O modelo autônomo pressupõe que há apenas uma maneira de se fazer uso da escrita, sendo que essa forma está associada quase que causalmente ao progresso, à civilização, à mobilidade social, enquanto o modelo ideológico procura mostrar que as práticas de escrita são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder da sociedade. Teríamos, assim, duas definições diversas de letramento: uma apropriada ao modelo autônomo e outra apropriada ao modelo ideológico. Cabe observar ainda que, ao referir a preocupação com a superênfase no local em alguns relatos dos *Novos Estudos do Letramento*⁵, Street (2003) sugere que analisemos os resultados de encontros locais-globais de práticas de letramento, reconhecendo tais encontros como uma versão híbrida e não-simples dos mesmos. Para Street (2003), os *Novos Estudos do Letramento* enfocam múltiplos letramentos, variando conforme o tempo e espaço, mas também contestando relações de poder. O autor argumenta, ainda, que esses novos estudos não tomam nada por certo, com respeito ao letramento e às práticas às quais é associado, e problematiza o que é considerado como letramento em qualquer tempo e lugar, perguntando “quais eventos são dominantes e quais são marginalizados ou que resistem” (Street, 2003, p. 11).

“Verdades” em suspeição I

Ao apresentarmos estudos correlacionados ao analfabetismo – como os dos métodos de alfabetização em uma perspectiva comportamentalista (Soares, 1989), ou aqueles direcionados ao processo de alfabetização, como o da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986) –, ou, ainda, aqueles voltados para os usos sociais da oralidade, leitura e escrita, como os de alfabetismo e/ou letramento (Kleiman, 1995; Street, 1995 e 2003), como grupos de discursos privilegiados pelos estudos acadêmicos, precisamos refletir sobre o porquê de tais temas se destacarem entre outros.

Viñao Frago (1990), ao questionar a divisão da sociedade em modos de pensamento – avançados e primitivos, domesticados e selvagens, abertos e fechados –, mostra que essa ordem é ilusória e a categorização por ela empreendida é apriorística e etnocêntrica. O autor considera que as diferenças vêm do modo de processamento, armazenamento e transmissão da informação, já que os processos intelectuais podem ser similares, mas não são iguais; critica a visão evolucionista do conhecimento, bem como a redução da fala à sua imagem gráfica; questiona também o tipo de transformações que tem sido atribuído à escrita, como tecnologia da palavra, desencadeadora de processos psicológicos considerados superiores; defende, ainda, que a capacidade de generalizar, ordenar e classificar não é somente dos escolarizados.

Tais críticas de Viñao Frago (1990) – às pretensas atribuições dadas à alfabetização e à escolarização – permitem que discutamos a distinção entre escolarização e alfabetização e que concordemos com diversos estudos históricos, que demonstram que os efeitos da escolarização costumam ser atribuídos à alfabetização.

Consideramos problemáticos os discursos que desvalorizam as habilidades dos não-escolarizados, ao mesmo tempo em que valorizam as dos escolarizados, já que cada habilidade deve ser analisada no seu contexto de aprendizagem e uso. Podemos, isto sim, lançar um outro olhar para a relação entre as equações alfabetização e escolarização, bem como alfabetização e mudança cognitiva, destacando a importância de considerarmos tais equações como produtos culturais que ganham contornos regionais e históricos.

Cook-Gumperz (1991) observa que, quanto mais específicas são as definições e os padrões de alfabetização, mais difícil se torna o julgamento sobre o comportamento letrado e alfabetizado. Observa, ainda, que junto com a maior precisão e expansão da definição de alfabetização, precisamos discutir as especificidades que a definição de analfabetismo recebe, pois esta também se amplia ao incluir, além da ausência da aquisição da leitura e da escrita, a ausência de suas “habilidades funcionais”, propiciando, assim, uma provável associação negativa com uma capacidade limitada.

As especificidades contextuais de comunidades e grupos nos fazem retomar a discussão da multiplicidade de níveis de alfabetização, alfabetismo e letramento, propiciadas pelas já comentadas equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudança cognitiva, e alfabetização e desenvolvimento econômico – equações essas que passam a incluir novas definições de alfabetização, com a invenção das expressões letramento escolar e letramento funcional. Soares (1998) destaca que o letramento avaliado com os anos de escolarização é o letramento escolar e não o letramento funcional, sendo que este último tipo de letramento contemplaria comportamentos cotidianos que a aprendizagem formal em contextos escolares não promoveria, pois os mesmos são requeridos em situações exteriores à escola. Ou seja, quando Soares (1998 e 2003) propõe que a escola deveria *alfabetizar letrando*, nos leva a discutir o letramento escolar. Isto é, seguindo o pensamento da autora, esse tipo de letramento corresponderia ao desenvolvimento de práticas “escolares” de leitura e de escrita e que, por essa razão, seriam bastante restritas e fortemente controladas, e nem sempre condizentes com as habilidades e as práticas sociais de leitura e de escrita.

Pelo que vimos até aqui, entendemos que o terceiro grupo de discursos sobre a alfabetização contemplaria os discursos sobre letramento e alfabetismo, em suas faces autônoma e ideológica. Com a configuração desse terceiro grupo de discursos, as definições de alfabetismo e letramento passam a ser diferenciadas das de analfabetismo e alfabetização e, dependendo do campo de análise em

que trabalhamos, podemos reconhecer o quanto tais definições são produtivas e produzidas contextualmente. Vejamos, na próxima seção, como Street (1995) interpreta a relação entre oralidade e escrita, associando-as aos modelos autônomo e ideológico, bem como a análise que faz das implicações do uso de um ou outro dos modelos de alfabetismo ou letramento.

Verdades em suspeição II

Penso que poderíamos, agora, ver como Street (1995) interpreta a produção de Ong (1993) e outros pesquisadores sobre a relação entre oralidade e escrita, bem como a análise que faz das implicações de uso de um ou outro dos modelos de *letramento* que apresenta. Primeiramente veremos as críticas que Street faz à *grande divisão*, especialmente em relação ao trabalho de Ong e dos estudos que se propõem a revisá-la, pretendendo representar um *continuum*, para vermos depois o modelo proposto pelo autor e que aponta um caminho *para além da grande divisão*. A discussão de velhas e novas crenças será retomada e examinada.

Street considera que a interpretação que Ong faz da relação entre oralidade e escrita tem grande repercussão nos estudos acadêmicos. Dois aspectos do estudo de Ong podem ser discutidos: por um lado, o seu trabalho estabelece uma *grande divisão entre* oralidade e cultura escrita; por outro, argumenta que o nosso conhecimento da cultura oral é distorcido em virtude de termos uma compreensão da oralidade a partir de uma concepção letrada. Julga que precisamos imaginar-nos fora de uma cultura escrita – e dentro de um mundo pluralmente oral – para sermos capazes de compreender completamente o significado da cultura escrita em si e as diferenças envolvidas quando ela substitui a oralidade.

Ao caracterizar o mundo oral como conservador, situacional, envolvendo mais a memorização de fórmulas do que de palavras, e o mundo da cultura escrita como abstrato, analítico, distante, objetivo e separatista, Ong distingue duas formas culturais maiores na história do desenvolvimento humano: as culturas “verbomotoras” e as culturas de “alta tecnologia”, correspondendo, respectivamente, às culturas orais e às culturas escritas. Street questiona tal interpretação, ressaltando que um modelo de comunicação, ao invés de privilegiar a *divisão*, deveria ver como se dá a *mistura* de discursos, situações e eventos orais e letrados.

A crítica de Street não se atém a Ong, mas a uma série de estudos, especialmente aqueles que surgiram durante os anos 80 nos Estados Unidos, que reivindicaram representar a relação entre letramento e oralidade como um *continuum*, buscando diminuir as diferenças – sendo que os acadêmicos estavam agora mais interessados em sobrepor, misturar e diferenciar funções no contexto.

Ao examinar essa nova interpretação da relação entre oralidade e escrita, Street argumenta que a mudança da *divisão* para o *continuum* é mais retórica do

que real, pois muitos dos pesquisadores que atuam nesse campo continuam a representar o letramento como muito diferente de oralidade em suas consequências sociais e cognitivas, e suas descobertas raramente diferem do conceito clássico da *grande divisão*. O autor argumenta ainda que as afirmações, freqüentemente rejeitadas de forma explícita no trabalho desses pesquisadores, neles também estão presentes, já que tais estudos apresentam estreita definição do contexto social e a reificação do *letramento* às custas do reconhecimento de posição em estruturas de poder e ideologia e com a restrição do significado no nível da sintaxe na lingüística tradicional.

Street sugere uma abordagem alternativa que situe a relação entre oralidade e escrita para *além da grande divisão* por meio da discussão dos modelos autônomo e ideológico de letramento. O modelo que categoriza como autônomo está representado por estudos que privilegiam os aspectos técnicos, independentemente do contexto social, enquanto que o modelo categorizado como ideológico representa os estudos que buscam entender as práticas de letramento, ligadas às estruturas sociais e de poder. Ele avalia que o modelo ideológico não nega as habilidades técnicas e os aspectos cognitivos de ler e escrever, mas os entende encapsulados em contextos culturais mais amplos e em estruturas de poder. Dessa forma, o modelo ideológico mais inclui do que exclui o trabalho empreendido pelo modelo autônomo.

Para o autor, a desmistificação da superioridade da escrita em relação à oralidade tem a possibilidade de superação por meio da revisão metodológica da lingüística tradicional; e a opção por um modelo de letramento ideológico, em que a lingüística atue na interface da antropologia, por meio da análise do discurso e da etnografia, com a ênfase em processos ideológicos e de poder. Da escrita que representa a oralidade e da escrita que serve de modelo para a oralidade temos, nesse momento, disponível um modelo de letramento em que a escrita e a oralidade são interpretadas como parte de um contexto cultural mais amplo, em que as práticas de letramento ocupam posições em estruturas de poder e ideologia. Tal combinação de disciplinas é proposta pelo autor como estratégia para substituir o conceito da *grande divisão* por conceitos mais ricos e menos etnocêntricos, pela discussão de *eventos de letramento*, *práticas de letramento* e *práticas comunicativas*. Vejamos uma rápida definição desses conceitos, conforme os estudos de Heath, Grillo e Street (*apud* Street, *ib.*).

Heath define como *evento de letramento* qualquer ocasião em que um trabalho de escrita é fundamental para o tipo de participantes, interações e processos interpretativos. Já Street emprega o conceito de *práticas de letramento* de forma mais ampla, referindo-se aos comportamentos e conceitualizações provenientes do uso da leitura e/ou da escrita. Grillo interpreta o conceito de *práticas comunicativas* como o meio pelo qual as atividades de linguagem e comunicação são produzidas.

Street considera que, para o desenvolvimento desse aparato conceitual para estudo *do letramento*, é fundamental a reavaliação da importância do *con-*

texto na análise lingüística, sendo que este precisaria ser visto a partir de parâmetros mais amplos. A contribuição dos estudos etnográficos em Antropologia pode ser extremamente útil a essa ampliação, desde que enfatizem a natureza dinâmica dos processos sociais e as mais amplas estruturas de relação de poder, por meio da exploração dos conceitos de ideologia e discurso. Nesse modelo alternativo, a ideologia é vista como o ponto de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência individual e criatividade, de outro. Esta tensão opera no meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo o letramento, sendo importante estudá-lo, então, a partir de um modelo ideológico explícito. Os pesquisadores que adotam o modelo “ideológico” de letramento acham problemático usar simplesmente o termo “letramento”, enquanto unidade e objeto de estudo. Street (2003) enfatiza, então, que o termo letramento já vem carregado de pressuposições ideológicas e políticas, que dificultam a execução de estudos etnográficos da variedade de letramentos por meio dos contextos.

A discussão da opção do uso do termo letramento ideológico por Street merece vir acompanhada da trajetória da produção do conceito de ideologia e da interpretação que podemos fazer da mesma, a partir das contribuições dos estudos que a orientam, com vistas a problematizar o modelo ideológico de letramento e seus efeitos enquanto prática discursiva.

Segundo Chauí (1984), o termo ideologia aparece pela primeira vez em 1801, no livro de Destutt de Tracy, que pretendia elaborar uma ciência da gênese das idéias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. O sentido pejorativo do termo *ideologia* é dado por Napoleão Bonaparte, ao inverter a imagem que os ideólogos franceses tinham de si mesmos, passando a reconhecê-los como metafísicos. Marx, ao criticar os ideólogos alemães, conservará o significado napoleônico do termo: “o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as idéias e o real” (Chauí, 1984, p. 25). Althusser (*apud* Silva, 2000, p. 69) contribui para a reconceitualização do termo ideologia, ao definir que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Hall (2003) dá destaque à definição que Althusser faz das ideologias como sistemas de representação – compostos de conceitos, idéias, mitos ou imagens – que não flutuam simplesmente no vazio, mas se materializam em práticas sociais e as permeiam:

A noção de uma ideologia dominante ou de uma ideologia subordinada é uma forma inadequada de se representar a complexa interação dos distintos discursos ideológicos e formações em qualquer sociedade desenvolvida moderna. Tampouco é o terreno da ideologia constituído como um campo de cadeias discursivas mutuamente exclusivas e internamente auto-sustentáveis. Elas se contestam umas às outras geralmente a partir de um repertório comum e compartilhado de conceitos, rearticulando e desarticulando esses conceitos dentro de sistemas de diferença e equivalência (Hall, 2003, p. 181).

O termo ideologia tem sido crescentemente deslocado pela produção acadêmica, assim como letramento e alfabetismo. Logo, a combinação entre estudos pós-críticos, lingüísticos, antropológicos e sobre letramento e alfabetismo, pode ser útil à articulação e rearticulação entre tais termos. Ou seja, o reconhecimento pelas pesquisas de uma multiplicidade de letramentos e alfabetismos requer uma compreensão híbrida, não simples, complementar e superposta dos mesmos, variando conforme o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder; requer o uso de etnografias de letramento em esferas diversas – nas casas, nas escolas, nas organizações comunitárias, no trabalho, nos programas pós-escolares, etc. –, visando ao exame do encontro de aspectos locais e globais, sociais e escolares, sem romantizar o local ou privilegiar o global ou o extra-escolar e os contrapor ao intra-escolar (Street, 2003). Deixamos tal discussão sobre os modelos de letramento em suas faces autônoma e ideológica em suspeição par retomá-la na próxima seção.

Em favor da permanência de “verdades” em suspeição

Colocar em suspeição “verdades” sobre a produção acadêmica aqui apresentada e discutida, mesmo que de forma parcial e fragmentada, exige novos olhares sobre a mesma, pelo menos em suas interpretações mais recentes, pois, como já vimos antes, embora a alfabetização historicamente tenha precedido a escolarização no mundo ocidental, também historicamente passou a servi-la, passando a ser “controlada” por esta em seus diferentes níveis e tipos. Questionamos, então: o que reconhecemos hoje como letramentos e alfabetismos não constituiriam novas tentativas de controlar práticas sociais da oralidade, leitura, e escrita, escolarizando-as, pedagogizando-as?

As especificidades contextuais de comunidades e grupos nos fazem retomar a discussão da multiplicidade de níveis de alfabetização, alfabetismo e letramento, propiciadas pela já comentadas equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudança cognitiva e alfabetização e desenvolvimento econômico – equações essas que passam a incluir novas definições de *alfabetização*, com a invenção das expressões *letramento escolar* e *letramento funcional*. Com isso, podemos dizer que “as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem de contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Kleiman, 1995, p. 21).

Se o modelo “autônomo” é aquele que reconhecemos como escolar, por outro lado, esse mesmo alfabetismo ou letramento, em sua dita face “ideológica”, é produto de práticas sociais. Cabe observar, entretanto, que tanto o alfabetismo ou letramento escolar quanto o alfabetismo ou letramento funcional são pedagogizados, diferenciando-se apenas em função das esferas em que

ocorrem: na família, na igreja, na escola, por meio da TV ou da Internet. Devo sublinhar, também, que tanto o alfabetismo ou letramento escolar, quanto o alfabetismo ou letramento funcional são produtos culturais como as “teorias” e discursos que os produzem e os analisam e representam. Mais: ao “alfabetizar letrando”, seguindo o letramento social, estamos escolarizando práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, como as múltiplas alfabetizações do século XVI ao XIX foram transformadas em uma alfabetização única, escolarizada. Ao que parece, estamos conformando o letramento social, ao final do século XX e início do século XXI, renomeando alfabetizações em alfabetismos e/ou letramentos, ao criarmos situações que levem os/as alunos/as a fazerem usos de diferentes gêneros textuais e práticas discursivas na escola e fora dela.

Poderíamos retomar agora a discussão da opção pelo uso do termo/interpretação *alfabetismo* ou *letramento* para sublinhar que, quando os mesmos estão identificados com o modelo ideológico, mais incluem do que excluem os conceitos/interpretações que estariam associados ao modelo autônomo. Cook-Gumperz (1991) observa que quanto mais específicas são as definições e os padrões de alfabetização, mais difícil se torna o julgamento sobre o comportamento letrado e alfabetizado. Destaca, ainda, que junto com a maior precisão e expansão da definição de alfabetização, precisamos discutir as especificidades que a definição de analfabetismo recebe, pois esta também se amplia ao incluir, além da ausência da aquisição da leitura e da escrita, a ausência de suas “habilidades funcionais”, propiciando, assim, uma provável associação negativa com uma capacidade limitada.

Como bem esclarece Cook-Gumperz (1991), a alfabetização deixou de representar um desenvolvimento progressivo para as pessoas e sociedades para tornar-se pré-condição não só do desenvolvimento da escolarização, mas também da educação, fazendo com que a definição de *analfabeto* se ampliasse e passasse a incluir o de *não-escolarizado* e o de *não-educado*. Ou seja: tais termos ganham definições contextualizadas historicamente, conforme interpretações diversas, tendo, ainda, a possibilidade de se adequarem melhor a uma determinada denominação em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinadas práticas de pesquisa e campos de estudos. Como vimos, a invenção dessas definições todas surge contextualmente, ganhando visibilidade através, por exemplo, dos discursos e representações que recebem na produção acadêmica, passando a distinguir o que não era distinguível, classificando pessoas e grupos, por meio de favorecimentos e preconceitos.

Resumindo: as práticas sociais de alfabetizações diversas, escolarizadas ao final do século XIX, são ressignificadas ao final do século XX, através de outras denominações, outras interpretações, e pela valorização de novos gêneros textuais, que se mesclam entre si, tornando-se híbridos, em uma pluralidade de práticas discursivas.

À guisa de conclusão

Esse mapeamento inicial dos estudos acadêmicos nos permite localizar, em um contexto e tempo específicos, parte dos estudos sobre a alfabetização no nosso País. Pensamos que, ao darmos visibilidade aos discursos sobre leitura, escrita e oralidade – que circulam em diferentes instâncias e segundo concepções diversas –, também damos visibilidade aos deslocamentos pelos quais passam esses discursos, bem como às suas permanências. Isso favorece a presença de uma *bricolage* de discursos circulantes e permite localizar, dessa forma, a “invenção” de determinadas concepções, quanto à aquisição e usos da língua escrita. Exemplificando: em que medida os discursos sobre letramento se diferenciam daqueles sobre métodos, dos da psicogênese da língua escrita? Isto é: julgamos que determinados discursos, quando passam a circular como “verdades”, precisam ser questionados quanto às diferenças e articulações que possam ter entre si e em relação a outros discursos.

Consideramos também que, ao propormos a análise desses múltiplos textos acadêmicos sobre alfabetização, an/alfabetismo e letramento, o fizemos considerando-os como produtos culturais marcados por uma racionalidade datada e identificada em autorias, que permitem reconhecer tais interpretações e suas representações, bem como seus deslocamentos e permanências – sem perder de vista que discursos e práticas anteriores permanecem e disputam com os novos o reconhecimento acadêmico, bem como sua visibilidade na prática docente. Ou seja: ao analisarmos a produção acadêmica sobre alfabetização, alfabetismo e letramento, reconhecendo-a como artefato cultural, estamos interessados/as em discutir as posições e relações que ocupam em uma cadeia de produção cultural, na medida em que, como produtos culturais, não interessam por si mesmos, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais e pelo poder de constituir outras mais. Portanto, nos interessou analisar quais representações recebem os discursos sobre alfabetização, alfabetismo e letramento e como se movimentam, se entrecruzam e lutam por supremacia.

Como já dissemos em um outro texto (Dalla Zen; Trindade, 2002, p. 131):

Não importa questionar somente quem são os/[as] alfabetizados/[as] e quem são os/[as] letrados/[as], nem o que os/[as] torna alfabetizados/[as] ou letrados/[as], mas a “invenção” dessa necessidade. Não precisamos nos questionar apenas se devemos deslocar o trabalho pedagógico da alfabetização para o letramento, da redação ao texto, ou ainda, da crença no discurso monossêmico ao polissêmico, do monofônico ao polifônico, mas buscar entender, por um lado, o quanto as nossas aulas, nossos planos não são produzidos de forma autônoma e criativa como imaginávamos, mas que decorrem de discursos e representações do que é ler, escrever e oralizar.

Por outro lado, concordamos com observações de Silveira (1998, p. 55), quando discute as imagens que constituem os/as leitores/as entre si, ante suas próprias produções escritas: “A resposta das teorias reprodutivistas de educação e de certas abordagens analíticas que vêem o sujeito assujeitado, aprisionado nas injunções de um discurso autoritário e numa posição fixa do jogo escolar, nos parece insatisfatória e estreita”. A autora aponta “a urgência de considerar, sob uma inspiração *bakhtiniana*⁶, na interpretação de processos de produção textual dos/das alunos/as, a multiplicidade de OUTROS virtuais que povoam a sua palavra, apenas ilusoriamente emanada de um sujeito empírico único e determinado”. Tal observação vale para a produção deste artigo, datado e localizado em uma rede de produção intertextual e interdiscursiva⁷, e que se inspira em discursos produtivos sobre alfabetização, alfabetismo e letramento, que constituem tais práticas e outras mais.

Notas

1. Utilizo “invenção” para mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos (Dalla Zen; Trindade, 2002, p. 124, N. nº 3).
2. Em comunicação oral, proferida em setembro de 1999, por Rosa Maria Hessel Silveira – incluída na proposta de tese *Cartilhas, discursos e representações* (Trindade, 1999, p. 20). Cf. também a discussão desses significados em Mortatti (2004) e Trindade (2004).
3. Também podemos reconhecer a *alfabetização escolar* como múltipla pelas interpretações discursivas que recebe na produção acadêmica e na prática didático-pedagógica.
4. Entendemos que o termo *literacy*, tal como Graff (1990) o interpreta, inclui tanto a aquisição quanto o domínio da leitura e da escrita; por essa razão, então, traduzimos a expressão *literacy myth* como *mito da alfabetização e do alfabetismo*. Tal expressão costuma receber na produção acadêmica a tradução de *mito da alfabetização* ou *mito do letramento* ou, ainda, *mito do alfabetismo*. Diferenciamos nesta discussão *alfabetismo* de *letramento*, pois pensamos que o segundo inclui e extrapola as práticas culturais, sociais e escolares do primeiro. A opção pelo uso do termo *alfabetismo* ou *letramento*, exige uma discussão cuidadosa que não cabe nos limites deste trabalho, mas antecipamos que o uso do termo *alfabetismo* remete diretamente a *analfabetismo e alfabetização*, sem ficar encoberto em um novo termo – enquanto o uso do termo *letramento* exige a discussão do significado que recebe nos estudos acadêmicos. Em publicação de 1990 (*Teoria & Educação*, n. 2) o termo *alfabetismo* é usado em muitos artigos traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva. A tradução de *literacy* por *alfabetismo* no texto de Graff (1990) é justificada pelo autor (cf. N. do T. nº 36). Para Soares (1996, p. 83), “letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das ciências linguísticas: é na 2ª metade dos anos 80 (...) que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. A autora observa que as primeiras ocorrências foram nas publicações de Kato (1986), Tfouni (1988) e Kleiman (1995).

5. O que passou a ser denominado *New Literacy Studies* (NLS), traduzido neste artigo por *Novos Estudos do Letramento*, representa a nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de conhecimentos, mas o que significa pensar letramento enquanto prática social (Street, 2003).
6. Os estudos sobre letramento também tem usado noções *foucaultianas* de discurso associadas às noções bakhtinianas de intertextualidade (Street, 2003). Hall (2003, p. 196, N. n.º. 2) argumenta que “a articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra”. Portanto, tal articulação será marcada por interesses variados de pesquisadores/as inscritos em situações variadas.
7. Este artigo resulta inicialmente da participação, entre outros, nos seminários *Questões de Alfabetismo*, *Questões de Alfabetismo II*, e *Introdução aos Alfabetismos*, ministrados pela colega Profa. Dra Norma Regina Marzola, e *Produção Textual: aspectos teóricos e práticos, Discurso e Educação, Tópicos de Discurso e Educação, Estudos de Narrativa e Educação, Estudos Culturais e Caminhos de Pesquisa e Discurso e Identidades*, ministrados pela colega e orientadora do Curso de Doutorado Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, entre os semestres letivos de 1996/2 e 2000/1, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Referências Bibliográficas

- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Produzindo subjetividades femininas para a docência: uma análise da revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. [Relatório de Pesquisa]
- DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luiza (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 123-133.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.
- HALL, Stuart (org.) *Representation: cultural representations and signyng practices*. London: Sage Publications, 1997.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 15-61.
- LUKE, Allan. Text and discourse: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21, 1996, p. 3-48.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MARZOLA, Norma. O analfabetismo como metáfora. In: SCHMIDT, Sarai. *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-16.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ONG, Walter J. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura, 1993.
- O'SULLIVAN, Tim et alii. Conceitos chave em estudos de comunicação e cultura. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.
- ROJO, Luísa Martin; Pardo, M. Laura; WHITTAKER, Rachel. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madri: Arrecife Producciones, 1998.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O processo de elaboração de textos: interpretando o "passar a limpo". *Linguagem & Ensino*, v. 1, n. 2, 1998, p. 39-57.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, Magda. SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP; REDUC, 1989.
- _____. Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n.10, ago./1996, p. 83-89.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004, p. 5-17.
- STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.
- _____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, New York: Teachers College / Columbia University. v.5, n.2, (May 12, 2003). Disponível em: < <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm> >. Acesso em: 26 jun. 2004, 9p.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. *Cartilhas, discursos e representações*. 1999. Proposta de Tese Proposta (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre.
- _____. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: Editora da Editora Universitária São Francisco, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. *Teoria & Educação*, n.2, 1990, p. 124-135.

Iole Maria Faviero Trindade é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
ioletrin@terra.com.br