

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO



Questões da Nossa Época
Volume 15

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tfouni, Leda Verdiani

Letramento e alfabetização / Leda Verdiani Tfouni. —
9. ed. — São Paulo : Cortez, 2010. — (Coleção questões da
nossa época ; v. 15)

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1631-1

1. Alfabetização (Educação de adultos) 2. Analfabetos
3. Escrita 4. Letramento I. Título. II. Série.

10-07680

CDD-374.0124

Índices para catálogo sistemático:

1. Adultos não alfabetizados : Letramento : Educação de adultos 374.0124
2. Escrita : Alfabetização de adultos : Educação 374.0124

Leda Verdiani Tfouni

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

9ª edição

2ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Leda Verdiani Tfouni

Capa: aeroestúdio

Preparação de originais: Solange Martins

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 1995 by Autora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo - SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – fevereiro de 2017

Sumário

<i>Apresentação à 9ª edição</i>	7
<i>Prólogo</i>	9
1. Escrita, alfabetização e letramento.....	11
2. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento	30
3. Autoria e letramento: análise das narrativas orais de ficção de uma mulher analfabeta	49
4. Letramento e atividade discursiva	65
5. Sujeito da escrita e sujeito do letramento: coincidência?.....	85
<i>Referências bibliográficas</i>	97

Apresentação à 9ª edição

Como é do conhecimento de todos que circulam pelos meios acadêmicos, o termo “letramento” é um neologismo, que foi apenas recentemente dicionarizado. A introdução da palavra na língua portuguesa deu-se no início da década de 1980, quando começaram a chegar ao Brasil publicações inglesas, norte-americanas e ainda traduções para o inglês de obras que abordavam a questão, escritas por Luria e Vygotsky. Deve-se destacar que nesses trabalhos nem de longe havia um consenso sobre o que fosse “literacy”. Várias abordagens teóricas, advindas de diversas disciplinas, que iam desde o marxismo revisitado, passando pela psicologia transcultural e cognitiva, chegando à antropologia, vieram trazer para os pesquisadores brasileiros da área de estudos da linguagem, muita perplexidade, mas também uma contribuição sem medida para a reflexão original que desde então tem constituído os estudos do que se denomina, hoje, de letramento.

Deste modo, o aparecimento desta nova área de estudos e pesquisas veio marcada pela heterogeneidade, e assim continua até hoje, pois, sendo filiada à linguística e às teorias da linguagem em geral, o mosaico que se mostra atualmente é

multifacetado, numa réplica às várias correntes e vertentes teóricas que informam essas disciplinas.

A concepção particular de letramento que eu tenho — desde 1980, quando comecei a dedicar-me ao tema — começa seu questionamento por aquele grupo que em geral é esquecido e relegado a segundo plano entre os especialistas que se debruçam sobre essa questão. Refiro-me aos não-alfabetizados.

Desde então, tenho dirigido minhas questões para tentar definir e formalizar uma teoria do letramento que não esteja voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, mas que também tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, principalmente através dos mecanismos educacionais. Este livro representa o marco inaugural dessa tarefa.

Prólogo

Este é um livro desafiador, tanto para mim, autora, quanto para o leitor. Isto porque seu objetivo é propor um novo discurso teórico e uma nova abordagem para a questão da aquisição da escrita.

Apresento aqui uma série de trabalhos que venho produzindo desde 1982, quando comecei a pesquisar adultos não alfabetizados. Minha investigação científica dirigiu-se, desde o princípio, para o *avesso* daquilo que se estava habituado a observar em trabalhos desse tipo.

Explico-me melhor: enquanto a grande maioria desses trabalhos procura descrever o que acontece com um indivíduo, ou um grupo (geralmente, crianças), quando adquire a escrita e torna-se alfabetizado, minhas preocupações voltaram-se para olhar o que acontece com adultos *não alfabetizados* que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, ou seja, uma sociedade *letrada*.

A primeira coisa que notei nesse processo foi que com certeza não se podia atribuir a essas pessoas as mesmas características que a literatura atribui às sociedades *iletradas*, que são aquelas que não possuem um sistema de escrita.

Dei-me conta, como consequência, de uma lacuna linguístico-discursiva, que se resumia no seguinte: a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo *letramento*.

Creio que nos capítulos que compõem este livro os leitores encontrarão justificativas mais do que suficientes para a adoção do termo. Linguistas, educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, e todos aqueles que têm interesse ou curiosidade pela natureza da linguagem encontrarão aqui, espero, motivos para uma reflexão crítica sobre estas questões tão atuais que são o letramento, a alfabetização e o analfabetismo.

Leda Verdiani Tfouni

Ribeirão Preto, janeiro de 1995.

1

Escrita, alfabetização e letramento*

Como decifrar pictogramas de há dez mil anos se nem sei decifrar minha escrita interior?

Carlos Drummond de Andrade, "O outro"

Apesar de estarem indissolúvel e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria inicialmente que a relação entre eles é aquela do *produto* e do *processo*: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto,

* Este capítulo foi originalmente publicado sob a forma de artigo no periódico *Cadernos CEVEC*, n. 4, 1988, p. 18-24.

da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. A seguir, farei comentários mais específicos sobre os três componentes desse tema. Adianto, no entanto, que a questão não se esgota aí; pelo contrário, ela apenas se inicia.

Escrita

A escrita é o produto cultural por excelência.¹

É, de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo, que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas “orelhas” do livro; na sua página de “rosto”; nas notas de “rodapé”, e o capítulo nada mais é do que a “cabeça” em latim.

1. Estou entendendo “cultura”, aqui, no sentido do materialismo histórico, onde estão embutidas as categorias: consciência (atividade reflexiva); poder de decisão; proposição de finalidades pessoais; historicidade; construção e transformação da natureza.

Historicamente, a escrita data de cerca de 5.000 anos antes de Cristo. O processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, foi lento e sujeito, é óbvio, a fatores político-econômicos. O mesmo se pode dizer sobre os tipos de códigos escritos criados pelo homem: pictográficos, ideográficos ou fonéticos, todos eles, quer simbolizem diretamente os referentes concretos, quer “representem” o “pensamento” (ou “ideias”), ou ainda os sons da fala, não são produtos neutros; são antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade. Falarei mais detalhadamente sobre esse aspecto a seguir.

Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. Serve como ilustração o caso da Índia, onde a escrita esteve intimamente ligada aos textos sagrados, que só eram acessíveis aos sacerdotes, e aos “iniciados”, isto é, aqueles que passavam por um longo processo de “preparação” (que era, no fundo, a garantia de que poderiam ler esses mesmos textos guardando segredo deles). Aliás, o caráter hermético de algumas religiões, seus segredos e seus poderes, está relacionado com o maior ou menor controle sobre seus textos escritos. Relativamente recente é o caso do catolicismo, que, quando premido pelo avanço de religiões “alternativas”, resolveu “popularizar-se”, e a primeira providência nesse sentido foi traduzir os textos sagrados, que antes eram em latim, para línguas vernáculas...

Na China temos outro exemplo dessa não neutralidade, agora relativo ao tipo de código escrito adotado: o sistema

ideográfico da escrita chinesa funcionou durante séculos como forma de garantir o poder aos burocratas e aos religiosos (confucionistas). Com efeito, tanto a quantidade elevada quanto o grau de sofisticação dos ideogramas são barreiras que impedem que as pessoas do povo possam aprender a ler e escrever.

Kathleen Gough (1968, p. 68), falando sobre a questão, relata que “apesar de a escrita alfabética ser conhecida dos chineses desde o século II d.C., eles se recusaram a aceitá-la até a época atual [...] provavelmente porque [...] seu código mais desajeitado [...] havia, há séculos, se tornado o meio de expressão de uma vasta produção literária, *além de estar inextricavelmente ligado às instituições religiosas e de ser aceito como marca distinta das classes educadas*” (grifos meus).²

Outra evidência de que não é casual a relação entre a resistência de algumas classes sociais chinesas à adoção do alfabeto, e a manutenção dessa sociedade em estado feudal até recentemente, é apresentada por Jack Goody (1968, p. 23), quando cita um poeta revolucionário chinês, Hsiao San, que fez a seguinte denúncia: “Na realidade, a escrita hieroglífica nada mais é que um sobrevivente arcaico da época feudal, um símbolo da escravização das massas trabalhadoras pela classe dirigente”. E Mao Tsé-tung (também citado por Goody) declarou, em 1951, que “a linguagem escrita deve ser reformada; ela deve seguir a direção comum da fonetização, a mesma que foi seguida pelas línguas do mundo” (1968, p. 24).

2. Todas as traduções de obras estrangeiras, constantes na bibliografia, são de responsabilidade da Autora.

Se a escrita está associada, desde suas origens (como acabei de mostrar), ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. A mais antiga forma de escrita de que se tem notícia surgiu na Mesopotâmia (atualmente partes do Irã e do Iraque). Era a escrita suméria, peças de argila utilizadas dentro dos templos para gravar as relações de troca e empréstimo de mercadorias que lá se realizavam, e que coincide historicamente com outras “inovações como a roda, a organização da agricultura e a engenharia hidráulica”, assim como “um comércio que cresceu regularmente e uma cultura que se estendeu a povos vizinhos e alcançou terras longínquas como a Índia e a China” (Valverde, 1987, p. 4).

No Ocidente, a escrita alfabética (sistema fonográfico, em que sinais gráficos representam sons de fala) foi introduzida na Grécia e Jônia por volta do século VIII a.C.

Inicialmente, contudo, não ocorreram mudanças decorrentes na cultura de tradição oral daquela sociedade, visto que o processo de difusão de um sistema escrito é demorado, levando, muitas vezes, séculos. Por esse motivo é que somente nos séculos V e VI a.C. foi possível reconhecer a sociedade grega como generalizadamente “letrada”. Não é por coincidência que esse seja o momento histórico em que a sociedade grega passou por um processo de radicais transformações culturais e político-sociais. O aparecimento, entre outras coisas, do pensamento lógico-empírico e filosófico, a formalização da história e da lógica enquanto disciplinas intelectuais, e a própria democracia grega têm

íntima relação com a expansão e solidificação da escrita fonética na Grécia e Jônia.

Segundo Valverde, um dos motivos dessas profundas mudanças em várias áreas está no fato de que “ao contrário de outras civilizações de seu tempo, a sociedade grega não conhece uma casta sacerdotal que monopolize os livros sagrados. *A própria escrita não é um segredo dos governantes e escribas, mas de domínio comum e discussão de ideias*” (1987, p. 14; grifos meus).

Em resumo, a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito.

Alfabetização

Existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude,

e que a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da *escolarização* do que da alfabetização. De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente.

Por esse motivo, muitas vezes se descreve o processo de alfabetização como se ele fosse idêntico aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar onde se alfabetiza.

William Teale parece separar os dois processos (alfabetização e escolarização) quando afirma que "... a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura" (1982, p. 559).

Fica aparente, portanto, que, de um ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante. Por exemplo, produzir ou decodificar significativamente um texto narrativo simples de uma cartilha ou manual didático, e um texto que descreve o funcionamento de um computador, não constituem duas atividades iguais, do ponto de vista da alfabetização do mesmo indivíduo. Assim, talvez seja melhor não falar em alfabetização simplesmente, mas em *graus*, ou *níveis*, de alfabetização. O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele se engajar.

Vejo, então, com uma certa desconfiança estudos (e estudiosos) que privilegiam no processo de alfabetização aqueles que são definidos como objetivos da escolarização, sem fazer as devidas distinções, inclusive do ponto de vista ideológico.

Pierre Giroux (1983) esclarece brilhantemente essa questão. A citação será um pouco longa, e peço desculpas por isso aos leitores, mas não acredito que conseguiria, com minhas próprias palavras, exprimir a questão mais claramente do que Giroux. Vejamos o que ele diz: “A alfabetização é um tema que, no atual debate sobre o papel e o objetivo da escolarização, parece ter ‘escapado’ às ideologias que o informam. À primeira vista, há um curioso paradoxo no fato de que, embora a alfabetização tenha se tornado outra vez um item educacional em evidência, o discurso que domina o debate distancia-se de uma análise significativa da questão, representando um retrocesso conservador. Em outras palavras, a expansão do interesse pela alfabetização e pela escolarização tem geralmente servido para enfraquecer as análises ao invés de enriquecê-las. [...] A crítica ao atual debate sobre a alfabetização e a escolarização é importante, porque indica como, em parte, a produção de significados e do saber escolar é determinada por relações mais amplas de poder. Além disso, tal crítica revela o instrumental lógico e a ideologia positivista que dominam aqueles discursos pondo também a nu os interesses sociopolíticos que são servidos por eles. Por exemplo, dentro do atual contexto, a alfabetização é definida principalmente em termos mecânicos e funcionais. Por um lado, é reduzida ao domínio de ‘habilidades’ fundamentais. Neste caso, é apresentada como ‘determinadas habilidades para usar a linguagem

escrita, o que inclui tanto as habilidades relativas à linguagem escrita, como um segundo sistema representacional para a linguagem falada e uma memória visual, externa' (Stricht, 1978). Por outro lado, torna-se completamente subjugada à lógica e às necessidades do capital e o seu valor é definido e medido pela exigência daquelas habilidades de ler e escrever necessárias para a expansão do processo do trabalho envolvido na 'produção em massa de informação, comunicação e finanças' (Aronowitz, 1981, p. 53-55)" (Giroux, 1983, p. 57-58).

Giroux continua sua argumentação acerca das relações entre alfabetização e escolarização dizendo que: "A relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que, embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consuma" (1983, p. 59).

Desse modo, o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso. O autor afirma a esse respeito que: "A ideologia instrumental expressa-se através de uma abordagem puramente formalista da escrita, caracterizada por uma ênfase em regras, exortações sobre o que fazer e o que não fazer quando se escreve. Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despe a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz à aprendizagem de habilidades que, ao nível mais restrito, enfatiza o domínio de regras gramaticais. Em um

nível mais 'sofisticado' — mas não menos positivista — a ênfase é posta no domínio formalista de estruturas sintáticas complexas, frequentemente sem considerar o seu conteúdo" (Ibid., p. 66).

A questão do conteúdo, central em todo processo de alfabetização, não pode ser ignorada: enquanto discutem coisas consideradas "essenciais", tais como: "prontidão", correspondência som-grafema etc., algumas pessoas se esquecem da "natureza do objeto de conhecimento envolvendo essa aprendizagem" (Ferreiro, 1987, p. 9).

Entramos aqui na segunda concepção, já apresentada, sobre a alfabetização: o processo de representação. Dentro dessa perspectiva, Emilia Ferreiro afirma que esse objeto (a escrita) não deve ser tomado como "um código de transcrição gráfica das unidades sonoras" (1987, p. 12), mas sim como um sistema da representação que evoluiu historicamente. Deste segundo modo é que ele deve ser focado no processo de alfabetização, isto é, não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de *simbolização* — e este a criança vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização.

O que deve ser enfatizado, portanto, seriam os "aspectos construtivos" das produções infantis durante a alfabetização.

Sob este segundo enfoque, então, a alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação entre a escrita e a

oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente.

Nesse sentido, o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som |s| com os grafemas *ss* (osso), *c* (cena), *sc* (asceta), *xc* (exceto) etc.) até um nível mais complexo (representar o interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo).

Em resumo, e concluindo, temos então que a concepção que em geral se faz a respeito da aquisição da linguagem escrita (alfabetização) corresponde a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto “x” e chegando a um ponto “y”. A realidade, no entanto, passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança.

Uma das perguntas que o alfabetizador deve fazer-se é: qual a natureza desses objetos? Outra, relacionada com a anterior, é: quais as práticas sociais que exigirão da criança o domínio da escrita, e em que medida, enquanto alfabetizador, eu estou preparado para elas?

Letramento

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Entre outras, os estudiosos do letramento procuram responder às seguintes questões básicas:

- Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?
- Grupos sociais não alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”?
- Como estudar e caracterizar grupos não alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?

Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

A ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais.

Para Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e dife-

renciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

É preciso ter em conta, no entanto, que, conforme afirma Ginzburg, “os instrumentos linguísticos e conceituais” que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são “neutros nem inocentes” (1987, p. 132).

O mesmo Ginzburg, narrando o caso fascinante e emocionante de Menocchio, um moleiro italiano que no século XVI foi perseguido, torturado e condenado pela Inquisição por suas ideias “heréticas”, faz implicitamente uma análise das influências do letramento sobre os indivíduos pertencentes às classes subalternas naquela época. É, ao mesmo tempo, um estudo das relações entre letramento e poder, que deixa aparecer claramente que a condenação de Menocchio não foi devida ao fato de saber ler, mas sim porque antepôs aos textos sagrados (considerados como indiscutíveis, e possíveis de interpretação apenas através da “chave” dos representantes da Igreja católica), a sua cosmogonia pessoal. Desse modo, a leitura pessoal que Menocchio fazia dos principais livros sobre a história sagrada e a religião,

que circulavam na Europa na época, não lhe teria sido fatal, se essa leitura não estivesse impregnada do “materialismo elementar, instintivo, das gerações de camponeses” (1987, p. 132). Continua Ginzburg sua análise afirmando que Menocchio “viveu pessoalmente o salto histórico, de peso incalculável, que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada, da cultura oral, para a linguagem da cultura escrita, desprovida da entonação e cristalizada nas páginas dos livros [...] Na possibilidade de emancipar-se das situações particulares está a raiz do eixo que sempre ligou de modo inextricável escritura e poder” (id., p. 128). E Menocchio, diz Ginzburg, “compreendia que a escritura e a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita era uma fonte de poder” (ibid.). Por isso era “perigoso”.

Ginzburg, a meu ver, traz ao centro do debate a questão do letramento e sua influência, não naqueles que detêm o poder (as classes dominantes), mas naqueles que são marginalizados e dominados (as classes subalternas).

O que a história de Menocchio mostra é, principalmente, que o termo “letrado” não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo.

Minha argumentação vai mais longe que isso: proponho mostrar que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.

A visão etnocêntrica acerca dos grupos sociais não alfabetizados, que está presente em vários estudos de psicologia transcultural, etnolinguística, psicologia cognitiva e antropologia, precisa ser revista urgentemente. E o primeiro ponto dessa revisão deve centralizar-se em esclarecer a confusão que é feita entre “não alfabetizado” e “iletrado”. Do meu ponto de vista, o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas.

Segundo a perspectiva etnocêntrica, somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para solução de problemas etc. Afirma ainda que o pensamento dos alfabetizados é “racional”, e por um deslizamento preconceituoso coloca também que os indivíduos não alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas etc., bem como que seu pensamento é “emocional”, “sem contradições”, “pré-operatório” etc.

Malinowski (1976, p. 132), por exemplo, diz que “os membros analfabetos de uma comunidade civilizada tratam e consideram as palavras de um modo semelhante aos selvagens”. Ou seja, para o autor, tanto os “selvagens” em geral quanto os não alfabetizados em particular, não dominam a função intelectual da linguagem, função esta que apareceria “nas obras de ciência e filosofias” em que “tipos altamente desenvolvidos de fala são empregados para controlar ideias e torná-las propriedade comum da humanidade civilizada”.

Uma forma de acabar com o etnocentrismo parece ser começar a considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento

como um “continuum”. Desse modo estaremos evitando as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias “letrado” e “iletrado”, bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, “alfabetizado” e “não alfabetizado”. Estaremos ainda separando o fenômeno do letramento do processo de escolarização, que, como já foi visto, comumente acompanha o processo de alfabetização.

A questão, então, passa a ser: Pode-se encontrar em grupos não alfabetizados características que usualmente são atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados? Se a resposta for positiva, estaremos mostrando que letramento e alfabetização são distintos, e devem ser estudados separadamente.

E a resposta, de fato, *é positiva*.

Tradicionalmente, tem sido afirmado que, como a aquisição da escrita leva ao raciocínio lógico, então quem não souber ler nem escrever seria incapaz de raciocinar logicamente, e, portanto, de compreender um raciocínio dedutivo do tipo lógico-verbal (silogismo).³

Sylvia Scribner e Michael Cole (1981, p. 7), por exemplo, escrevem que “a linguagem escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categori-

3. O silogismo é um tipo de raciocínio dedutivo lógico-verbal composto por uma premissa maior, uma premissa menor e uma conclusão. Existe uma relação de necessidade lógica entre o conteúdo da conclusão e o das premissas. Do ponto de vista da compreensão, o silogismo exige que o indivíduo seja capaz de descenterar seu raciocínio, ignorando seu conhecimento empírico e sua experiência pessoal, atendo-se apenas ao conteúdo linguístico, o qual pode negar aquele outro conhecimento, sem deixar de ter uma estrutura lógico-dedutiva, como em: *Todos os homens que usam saia são altos/Pedro usa saia/Logo, Pedro é alto*.

zação, *uma abordagem lógica à linguagem*" (grifos meus). Goody (1977, p. 11), fazendo a mesma relação entre domínio da escrita e raciocínio lógico, afirma que "a lógica, 'a nossa lógica', no sentido restrito de um instrumento de procedimento analítico [...] parece ter sido uma função da escrita, visto que foi a representação escrita da fala que possibilitou aos homens claramente a segmentação das palavras, a manipulação da ordem das palavras, *bem como o desenvolvimento de formas silogísticas de raciocínio; estes últimos encarados especificamente como produtos escritos, não orais*" (grifos meus).

Desse modo, parece inquestionável que a aquisição, para os autores, da escrita tem como consequência, cognitivamente, o desenvolvimento do pensamento lógico, e a capacidade para compreender e produzir silogismos.

Porém, a questão que se desloca é: a inversa é verdadeira? Isto é, pode-se inferir daí que quem não adquirir a escrita é *incapaz* de raciocinar logicamente e, portanto, de compreender silogismos?

Não é isso que os dados mostram. Na verdade, minhas pesquisas com adultos não alfabetizados (Tfouni, 1984, 1986) revelam alguns fatos interessantes sobre o raciocínio lógico desses adultos.

O primeiro deles é que, ao contrário do que se pensa, os não alfabetizados têm capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia. O que se percebe, pesquisando esses momentos, é que existem planos de referência delimitados por esses indivíduos, e que eles estão comparando esses planos para decidir em qual deles irão buscar as evidências necessárias para resolver um problema proposto.

Esses fatos representam, então, contra-argumentos à afirmativa segundo a qual não alfabetizados não raciocinam logicamente, não descentram, não solucionam problemas...

A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, *em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem*. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não.

Concluindo, tenho a dizer que nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente, a nível individual, ou de pequenos grupos sociais, desenvolvimento este que independe da alfabetização e escolarização. Existe, no entanto, o lado negativo, o lado da perda: esse desenvolvimento não ocorre à custa de nada. Ele, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade. A alienação, portanto, também é um produto do letramento. A ciência, produto da escrita, e a tecnologia, produto da ciência, são elementos reificadores, principalmente para aquelas pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, são, no entanto, “letradas”, mas não têm acesso ao conhecimento sistematizado nos livros, compêndios e manuais. Muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como

de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento.