



ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AUTORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Soraya Maria Romano Pacífico¹

Noilma Alves Martins²

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que vem afetando o mundo todo desde dezembro de 2019, provocou mudanças avassaladoras em todas as atividades sociais, e, especialmente, na Educação. O ensino passou a ser remoto, tanto para as escolas que já tinham plataformas de ensino quanto para aquelas que não contavam com essa tecnologia e passaram a recorrer a celulares, computadores, vídeos gravados nas casas dos próprios professores, os quais, muitas vezes, não estavam (não estão) familiarizados com essa tecnologia.

Simultaneamente, do outro lado da tela, há alunos que não possuem computadores, sequer acesso ilimitado à internet, o que impossibilita a participação dos estudantes e a interação dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem, a saber, professores e alunos.

Nesse contexto, os impactos sobre as práticas escolares de alfabetização e letramento foram intensos e problemáticos, merecendo, pois, destaque neste artigo.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para Tfouni (1995), a alfabetização é concebida como prática de leitura e escrita relacionada às atividades escolares. Nessa concepção, que a autora

¹ Doutora em Ciências (FFCLRP-USP), Docente nos cursos de Graduação e Pós-graduação do DEDIC/FFCLRP-USP e no curso de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP – Ribeirão Preto – SP. E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br.

² Mestre em Ciências (FFCLRP-USP), Doutoranda em Educação (FFCLRP-USP) – Ribeirão Preto – SP. E-mail: noilmamartins@usp.br.



crítica, a alfabetização é vista numa perspectiva a-histórica, em que a língua é entendida como um código, uma estrutura que o indivíduo precisa aprender para avançar nos anos escolares. Por outro lado, o letramento, embora contemple a alfabetização, vai muito além, pois considera os aspectos sócio-históricos que influenciam o modo como os sujeitos usam a leitura e a escrita em suas práticas cotidianas. Sendo assim, a questão que nos inquieta é: como diferentes eventos de letramento podem ocorrer por meio das aulas remotas, especialmente para os estudantes que não tem acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, se somente participam de práticas de letramento restritas à sua comunidade discursiva?

Conforme temos demonstrado (PACÍFICO, 2016), as práticas de letramento proporcionam aos sujeitos um conhecimento para que participem do processo de produção de sentidos, tanto pela oralidade quanto pela escrita. As situações de uso da linguagem, na perspectiva do letramento discutida por Kleiman (1995) e Tfouni (1995), não ocorrem desvinculadas de uma prática social. Isso significa que, a partir desse campo teórico, a língua não é um objeto neutro, ela é perpassada pela relação de classes, pela posição social ocupada pelos sujeitos do discurso, pelo jogo de formações imaginárias que sustentam o modo como os interlocutores dizem A ou B, em determinado momento sócio-histórico.

No que diz respeito ao contexto escolar, dependendo desse jogo imaginário, assim como das condições de produção do discurso, o sujeito-aluno³ pode, ou não, exercer a função-autor. Na perspectiva da Análise de Discurso pecheuxtiana (AD), e, também, na teoria sócio-histórica do letramento defendida por Tfouni (1995), a autoria nos dá indícios do grau de letramento do sujeito. Investigar a autoria, considerando-se o processo simbólico de identificação do sujeito com determinada formação discursiva⁴ faz do ensino de língua muito mais do que a aprendizagem do alfabeto, de um

³ Os sujeitos enunciam a partir das posições discursivas que ocupam, se estão na escola assumem a posição discursiva de alunos, portanto, sujeitos-alunos.

⁴ Aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito, em determinado contexto sócio-histórico (PÊCHEUX, 2014).



código escrito que deve ser codificado e decodificado pelo sujeito-aluno.

AUTORIA

Na perspectiva da AD, entendemos o conceito de autoria advindo de práticas discursivas. Orlandi (2007, p. 68) entende que “o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações”. Isso implica que para exercer a autoria, o sujeito assume uma posição na qual é responsável pelo texto que produz. A autoria é, então, uma posição discursiva que o sujeito assume para dar unidade e coerência ao texto a partir da organização que faz dos sentidos. O autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem.

A autoria também é uma posição discursiva em estrita relação com a história, pois o sujeito que a exerce articula sentidos já existentes, constituídos historicamente, com sentidos inesperados, advindos das condições imediatas de produção do discurso. Nesse sentido, o sujeito-alunose constitui na e pela linguagem por meio da interpretação que faz ao materializar o discurso; na repetição – propiciada pelo interdiscurso⁵ – com a atualização, advinda do intradiscurso⁶. Isso permite que o sujeito, ao tornar o seu dizer interpretável ao e pelo outro, historizice-o (dizer). Essa concepção de linguagem se alinha à teoria do letramento proposta por Tfouni (1995), que considera a linguagem uma instância histórica e social. Analisaremos, a seguir, como a autoria pôde ser praticada em sala de aula.

Em pesquisa realizada com dezenove alunos do 5º ano da Educação Básica de uma escola pública, em Ribeirão Preto – SP, constituiu-se um corpus sobre a temática aprendizagem da linguagem escrita, a educação e a escola. Em quatro encontros com os sujeitos-alunos, trabalhamos o documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim; o livro *De Carta em Carta*,

⁵ Interdiscurso é entendido como os sentidos construídos historicamente sobre determinada questão, tudo que já-está-lá (PÊCHEUX, 1999).

⁶ O intradiscurso mantém a relação do que é dito agora, com o que foi dito anteriormente e o que ainda será dito sobre determinada questão (PÊCHEUX, 2014).



de Ana Maria Machado; e o poema *O apanhador de Desperdícios*, de Manoel de Barros. No último encontro foi produzida uma redação, de gênero livre, com o tema “Eu, a escola e a escrita”. A partir dos recortes abaixo é possível analisar a assunção da autoria:

Recorte 1 – Sujeito-aluno J:

Todos os dias eu escrevia uma história, um poema, alguma coisa assim, mas eu não podia deixar de escrever.

Todos os meus colegas me perguntavam porque eu gostava tanto de escrever, mas eu não tinha resposta para isso.

Minha classe não gostava de estudar, de vir para a escola e quando vinha era só para bagunçar, mas eu era diferente amava ir para escola, não perdia uma aula. Pois, não era atoa que era a nerd da classe, todos os meus amigos tiravam a nota 5 para baixo e a professora senpre tinha que chamar os pais.

A escola, a escrita e a leitura garantem um futuro para você.

Recorte 2 – Sujeito-aluno B:

A escrita, que bom que existe a escrita,
ela faz parte da minha vida.

Se ela não existice

Nossa vida seria triste.

Muita gente quer saber e também conhecer,
a bela da escrita
que atraiu a nossa vida.

Gosto da escrita, mas não sei porque
e também, quem é que vai saber?

A escrita que nos envadiu sem dó nem piedade
e isto existe em qual quer idade.

Nos recortes, os sujeitos-alunos argumentam sobre seus



relacionamentos e identificação com a escrita. No recorte 1, o texto indicia uma escrita polissêmica, marcada pela subjetividade. A exceção é quando, o sujeito-aluno faz uma repetição da formação discursiva dominante sobre a escrita e a escola: “garantem um futuro para você”. A repetição pode ter acontecido como uma forma de legitimação do texto, como se fosse necessário repetir o que foi discutido anteriormente para que a escrita fique “correta”, sentidos caros à instituição escolar. No recorte 2, há uma argumentação sobre a escrita para além do que foi discutido durante a pesquisa: a escrita é bela, não sabemos por que gostamos dela, a vida seria triste se não existisse escrita, mesmo que ela não tenha piedade das pessoas. O sujeito-aluno B recorre ao interdiscurso para construir o intradiscurso. Assim, os sujeitos-alunos assumem um posicionamento de responsabilidade pelo dizer e se aproximam da autoria, que segundo Orlandi (2007) só acontece quando o texto é interpretável.

CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que uma condição que permitiu a autoria foi o acesso que os sujeitos-alunos tiveram ao material da pesquisa. Outra condição foi o contato presencial entre a pesquisadora, os alunos, a professora e a escola. A falta de interação presencial entre professor e aluno pode distanciar os sujeitos das possibilidades várias de letramento, alfabetização e autoria.

Os sujeitos-alunos, muitas vezes, não contam com aparatos tecnológicos que lhes permitam participar das aulas e discussões, o que os silencia. O sujeito-professor, exaurido de tentar diferentes práticas para que o trabalho remoto seja interativo e motivador para os envolvidos, carece da possibilidade do contato presencial para escutar as demandas dos sujeitos-alunos. Para possibilitar que esses sujeitos ascendam à autoria de seus discursos são necessárias práticas que respeitem e propiciem a polissemia, a interpretação e a escuta em sala de aula, o que uma conexão online falha em oferecer. Em decorrência disso, o que temos observadosão práticas



tradicionais de alfabetização, em que a cópia das letras e a formação de sílabas e palavras ganham as telinhas, em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ORLANDI, E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PACÍFICO, S. M. R. Letramento e autoria em perspectiva discursiva: processos de constituição do sujeito. *In:* FERREIRA, F.A.; LUDOVICE, C.A.B.; PERNAMBUCO, J. (Org.). **O texto:** processos, práticas e abordagens teóricas. Franca: UNIFRAN, 2016, p. 257-276.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In:* ACHARD, P. (Ed.) **Papel da memória.** Campinas: Pontes, 1999, p. 49-58.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora UNICAMP, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.