

Luiz Percival Leme Britto
luiz.britto@uniso.br

Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento School, Language Teaching, Literacy, and Knowledge

RESUMO – A partir da consideração das relações entre conhecimento e escrita na sociedade contemporânea, apresenta-se neste artigo a tese de que o letramento é inseparável do conhecimento formal e de mundo, não sendo possível sustentar a hipótese de que seja uma competência específica nos moldes de um saber abstrato. Para sustentar a tese enunciada, examina-se, primeiramente, como o conhecimento da escrita tem sido considerado na literatura específica e de que modo se chegou ao conceito de letramento como saber abstrato, para, em seguida, estabelecer um quadro de referência em que se vincula o domínio e os usos da escrita com outras formas de conhecimento. Conclui-se que, muito mais que o domínio de uma norma ou de uma tecnologia, saber ler e escrever implica dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade.

Palavras-chave: escrita, letramento, competências, conhecimento, educação, escolar.

ABSTRACT – Taking into consideration the relationships between knowledge and writing in contemporary society, this article presents the thesis that literacy is inseparable from formal knowledge and knowledge of the world. Thus it is not possible to maintain the hypothesis that literacy is a specific competence conceived as a kind of abstract knowledge. In order to sustain the thesis above, we first examine how knowledge of writing has been treated in the literature, and what led to the formulation of the concept of literacy as abstract knowledge. Next we establish a theoretical framework in which mastery and uses of writing are connected with other forms of knowledge. We conclude that much more than mastering a certain norm or technology, knowing how to read and write implies having acquired elaborated knowledge and being able to use it to participate and intervene in society.

Key words: writing, literacy, competences, knowledge, education, school.

A língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo.

Independentemente de qual seja a base biológica em que se sustenta a linguagem humana, seja admitindo-se um fundamento genético específico, seja reconhecendo a capacidade simbólica humana conseqüente do desenvolvimento cerebral, o fato é que a língua é um fenômeno de ordem histórica e, como tal, realiza-se e produz-se em função da ação humana, do trabalho humano.

Devemos sempre considerar, ao refletir sobre as formas de ser e os usos da língua, que ela é, acima de tudo, expressão de identidades: identidades de grupos, de nações, países ou regiões (de onde surge o conceito de língua ou línguas nacionais), de países, de comunidades de países, de localidades e, também e de forma muito significativa, de indivíduos. Evidentemente, não se postula nenhum processo “natural”, mas sim um movimento histórico, que se submete a múltiplas funções e é objeto de

constante disputa. As identidades são produções histórico-sociais e pertencem ao humano genérico.

Daí as limitações das percepções dicotômicas da língua que se constituíram na tradição dos estudos lingüísticos e dos modelos pedagógicos de ensino de língua materna. Assim é que se estabeleceram, sempre em pares excludentes, paradigmas avaliativos ou descritivos dos usos e definições lingüísticas, tais como *próprio* e *impróprio*, *adequado* e *inadequado*, forma *culta* e *popular*, registro *formal* e *informal*, língua *padrão* e *não-padrão*, falar (ou escrever) *certo* e *errado*, modalidade *escrita* e *oral*, entre tantas outras oposições simplificadoras.

Não se trata de afirmar que tais formas de apreensão do fenômeno lingüístico são ilegítimas ou mero equívoco teórico. Pelo contrário, é preciso considerá-las como resultado da política e dos focos de interesse que se manifestam nas formas como se realiza a luta pelo poder.

Por isso faz todo sentido afirmar que língua é poder. O domínio sobre a linguagem, mais exatamente sobre seus usos, produzindo e legitimando determinadas formas como ela se realiza, pelo estabelecimento de uma legislação lingüística (gramáticas, normas, gêneros, regras) e de valores arbitrários por meio da publicidade deste ou daquele registro é uma forma de poder. E um poder particularmente rele-

vante na medida em que tanto o conhecimento formal como as formas de normatização da vida e de produção se concretizam na linguagem, em particular nas formas de escrita. Bourdieu (1998) captou com precisão essa idéia quando formulou o conceito de *língua legítima*, isto é, aquela que, para um determinado Estado, aparece como a única língua que expressa o poder e que é (e assim deve ser) muito mais reconhecida do que conhecida.

É importante frisar que a *língua legítima*, mesmo que sustentada pelo cânone gramatical, não é o próprio cânone, mas sim a forma de ser dos que se situam no lugar do poder, sendo, neste sentido, uma expressão de classe, incluindo um léxico, uma sintaxe e uma prosódia própria, enfim um *estilo*. Muito do conceito de língua nacional e dos procedimentos e agências de regulação *oficiais* da língua funcionam como suportes de manutenção, enquanto objeto ideológico, da língua legítima.

O preconceito lingüístico sustenta-se no reconhecimento desta língua legítima e na reprodução contínua de estereótipos de cultura e de incultura e na divulgação sistemática de um modelo regulador e corretivo, de caráter basicamente estilístico, cuja finalidade, mesmo que não afirmada e até negada, está em fazer crer que o suposto domínio deste modo de usar a língua (o que é praticamente impossível, não estando o sujeito inserido no lugar social em que este falar se realiza) traz sucesso social. Mais que isso, se naturaliza um estilo como original e se marcam os demais como desvios ou atrasos e, neste sentido, ameaça à integridade social.

Deste fato (por que tal imagem se constitui como fato social, mesmo que se fundamente numa crença) se aproveitam pretensões especialistas que mantêm espaços didáticos regulares em jornais, revistas e programas de tevê; mas também, infelizmente, tendo interiorizado esta lógica e reconhecendo-a como verdade insuspeita, atuam nesta direção educadores sérios e dedicados.

Esta forma de compreender a questão da linguagem é motivo de intenso debate pedagógico em que se indaga não apenas como a escola deve ensinar a língua materna, mas também o que tem a ensinar¹. Infelizmente, este debate raramente abandona o referencial normativo e, preso às concepções dicotômicas, desconsidera a questão central, a saber, aquela que diz respeito ao conhecimento, limitando-se, quando se busca escapar ao estrito limite de demonstrar o “certo”, à invenção de novas estratégias para reproduzir o mesmo, ou ao âmbito dos usos funcionais cotidianos da escrita, numa versão de educação voltada para satisfazer as demandas do mercado.

A posição que cabe sustentar não é a de que o ensino da *língua legítima* é democrático (visão monolítica

de cunho autoritário) nem a de que cada um sabe do seu jeito e que não há o que aprender no que tange à linguagem (conceito que só se sustenta por um culturalismo idealista). Assumiremos por enquanto que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (Britto, 1997). Isto porque, a aprendizagem da escrita e dos conteúdos que se veiculam por ela é central na formação dos sujeitos e não se realiza senão através do exercício sistemático e reflexivo. Esta tese, contudo, será objeto de reconsideração no decorrer desta exposição.

De fato, a escrita é um instrumento poderoso, cuja principal característica – mas certamente não a única – é a de permitir a expansão da memória, que passa a situar-se fora dos indivíduos, o que, por sua vez, permite a produção de formas de pensamento descontextualizado e a monitoração continuada de ações e atividades intelectuais. Durante muito tempo, ela foi o único recurso desta natureza (hoje existem vários, como a gravação em áudio e vídeo, a fotografia, os arquivos eletrônicos)². A expansão da memória oferece aos indivíduos e aos grupos sociais maior capacidade de pensamento, porque permite esquecer sem esquecer, uma vez que não é preciso guardar na mente todas as informações, mensagens, idéias, raciocínios. Armazenando e registrando a informação fora do corpo físico, mas ao alcance dos interessados, a escrita teve papel fundamental no desenvolvimento da ciência, da filosofia, das leis, das artes, etc.

Contrariamente ao que costuma repercutir o senso comum, a escrita não tem, nem teve em sua origem, como função primordial a comunicação. De fato, ela foi produzida principalmente em função da necessidade do registro da propriedade e do controle do fluxo de mercadorias e se desenvolveu na medida em que a sociedade de classes, centrada na apropriação da riqueza por uma das classes e pelo poder que esta classe exercia sobre o conjunto da sociedade, se expandiu.

Há, portanto, um vínculo estrito entre a escrita e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita. E isto não é de se estranhar quando se considera uma ordem social em que a apropriação desigual da produção é essencial. Como ocorre com qualquer outra técnica, a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às

¹ A escola, como instância de socialização do conhecimento formal, tem uma tarefa na Educação Lingüística que certamente não pode ser a da simples reprodução da aprendizagem desorganizada que se faz no cotidiano e em outras esferas sociais.

² Há que se registrar que, em função da forma como se realiza, a escrita (tanto na redação como na leitura) permite um nível de controle da atividade intelectual que não se verifica nas outras formas de registro. Por outro lado, certos usos da escrita nas atividades cotidianas tendem a ser automatizados e, neste sentido, pouco reflexivos.

transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social³.

Até este momento da exposição, considere a língua e a escrita como objetos em si, descolados de outras dimensões do conhecimento e das práticas humanas, conforme se costuma fazer nas reflexões oriundas na área da linguagem. Contudo, e esta é a tese fundamental que sustenta meu posicionamento atual, tal separação tem trazido significativos mal-entendidos e prejuízos, senão para os estudos da linguagem, pelos menos para a educação em sentido amplo.

Para dar segmento a este raciocínio, tomo em consideração o conceito de letramento, que se vulgarizou dos anos noventa cara cá nos estudos de escrita, educação lingüística e propostas de educação escolar. Para tanto, retomo aqui a defesa de Kato, a primeira autora a usar o termo no Brasil, sobre a função da escola:

A função da escola é introduzir a criança no *mundo da escrita*, tornando um cidadão *funcionalmente letrado*, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada *norma-padrão*, ou *língua falada culta*, é consequência do *letramento*, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p. 7; destaques meus).

A idéia de um *mundo da escrita* apareceu em função das análises dos gêneros da escrita e da relação que se estabelece entre eles e o conhecimento. Nos textos escritos, as frases podem ser mais longas e complexas e apresentar maior diversidade de palavras. As formas de organizar o enunciado se definem com outros critérios, diferentes das formas próprias da fala. Na fala são elementos essenciais o tempo e o ritmo, a repetição e a ênfase sonora como recursos para organizar o que dizemos. O ouvinte serve de orientação para que a falante se explique, se corrija, tome um novo ritmo, fale com maior ou menor intensidade. Ao escrever, organiza-se o texto em períodos, parágrafos, capítulos, partes. As palavras são escritas da mesma forma (diferentemente da fala, quando variam em função do ritmo e da situação).

Além disso, a escrita favorece maior percepção da língua e a fixação de suas formas. Por permanecer presen-

te diante daquele que a vê, permite que um texto possa ser revisto tantas vezes quantas o autor quiser e que o leitor possa retomar qualquer ponto do texto. Graças a essa possibilidade se estabeleceram conceitos, como o de palavra e de fonema, desenvolveram-se teorias para explicar a língua, seu funcionamento e sua relação com o pensamento, produziram-se dicionários e gramáticas.

Outro aspecto relevante da escrita é a bidimensionalidade, em oposição ao caráter linear da fala, o que permite a construção de quadros, tabelas, esquemas e mapas, que, por sua vez, permitem outras formas de apreensão e representação do real. Também se associam à escrita diversas atividades intelectuais e sociais (literatura, filosofia, ciência, direito), e produtos culturais materiais. A tais atividades e produtos se vinculam muitas profissões (a de escrever, a de ensinar, o jornalismo, o trabalho de edição e revisão de textos, a indústria gráfica e, mais recentemente, a eletrônica).

Como vemos, a idéia de um *mundo da escrita* diz respeito às formas de organização da sociedade e do desenvolvimento do conhecimento. É certo que a língua ganhou novas conformações e estruturas neste processo, mas não há como imaginar que seja possível aprender esta escrita sem conhecer os conteúdos que a ela se associam e, portanto, entrar neste *mundo da escrita* é, de fato, entrar no *mundo do conhecimento*.

Equívoca-se a autora quando estabelece a equivalência entre “introduzir a criança no mundo da escrita” e “torná-la um cidadão funcionalmente letrado”⁴, porque a idéia de alfabetismo funcional implica não o domínio das formas superiores de conhecimento, mas a possibilidade de usar a escrita para as tarefas de cotidiano, as quais se relacionam com situações próprias do contexto imediato; aliás, não é por acaso que as formas de escrita relacionadas às esferas do cotidiano são coladas na oralidade, isto é, exigem pouco mais que a decodificação da escrita, já que sua interpretação se faz com informações e conhecimentos dados pelo contexto imediato.

Outro erro de Kato é derivar *norma-padrão* do conceito de letramento. Se é fato que a atividade normativa no âmbito da linguagem se desenvolveu enormemente com a escrita, isto não significa que haja correspondência estrita entre o conhecimento dos conteúdos veiculados pela escrita e o domínio de regras de uso e de um determinado estilo. Menos ainda se pode dizer que a norma padrão

³ Há um aspecto importante a considerar: os processos de escrita e os objetos culturais a ela vinculados (seja porque nasceram dela, seja porque se transformaram ao se incorporarem a este modelo) incorporam, nas formas hegemônicas de cultura, a feição e os valores dos grupos que a controlam, mesmo que haja “generalização” de certos usos; a produção da arte, da ciência, das leis, das moralidades, das normas de comportamento e da própria expressão oral (já que não é uma fala original, mas uma fala que manifesta os padrões de escrita), tudo isso comporta um viés de classe, de expressão do poder. A universalidade do conhecimento nos leva a postular a necessidade de sua distribuição igualitária; mas deve-se ter em mente que a manifestação objetiva do conhecimento na cultura tem as marcas daqueles que mais o manipulam, de modo que seria ingenuidade imaginar uma forma de escrita ou cultura neutra, isenta de valores ideológicos. A apropriação do conhecimento implica a crítica do conhecimento e de suas formas de realização e veiculação.

⁴ A acepção de *letrado*, no raciocínio da autora, diz respeito ao domínio das formas e regras da escrita, correspondendo, neste sentido, a *alfabetizado* e não a *culto*, *ilustrado*, como tradicionalmente se utiliza este vocábulo em português.

(que seria uma espécie de cânone estabelecido pelos mecanismos de controle lingüísticos) se equivalha à *língua falada culta*, que é a manifestação de oralidade de um segmento social. Tais confusões decorrem de uma percepção a-crítica das questões político-sociais no plano da linguagem e fortalecem o preconceito e o normativismo. Esta postura fica evidente quando a autora sustenta que tal forma de linguagem é “a institucionalmente aceita”, como se isso fosse da natureza humana e não da história. A defesa do que se chama norma culta, como expressão de uma linguagem elaborada e “correta”, está diretamente relacionada com a reprodução da língua legítima e das relações de poderes em que ela se encerra, pouco se relacionando com o desenvolvimento intelectual e com o conhecimento formal (ver, a respeito, Britto, 1977; 2003)⁵.

Cabe aqui remeter ao argumento de Soares sobre a necessidade de distinguir letramento de alfabetização. A autora, após identificar as origens do conceito de letramento nos países de primeiro mundo e no Brasil, observa que ocorre aqui uma perigosa confusão entre este conceito e o de alfabetização e, admitindo que são objetos inter-relacionados, propõe a explicitação de cada um e uma ação pedagógica que os distinga. Em suas palavras:

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto

lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (Soares, 2004, p. 16).

Assim como Kato, Soares vê o letramento associado a uma forma de organização social de base escrita, de modo que ter letramento seria dispor de um conjunto de “habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas”, para “participar em eventos variados de leitura e de escrita”. O conhecimento do sistema da escrita, no entanto, mesmo sendo condição de letramento, tem sua especificidade e deve ser assim considerado. Coerentemente, a autora não faz nenhuma relação entre alfabetização e letramento com *língua falada culta*, uma vez que esta pode ser uma expressão de cultura, mas não diz respeito nem ao sistema de escrita nem às habilidades de uso nas práticas sociais que envolvem a escrita⁶.

Soares, no entanto, mantém a compreensão de letramento diretamente relacionada a um domínio abstrato da escrita (uma habilidade) e não específica o que seriam os eventos de escrita. Se considerarmos sua exposição sobre a emergência do conceito de letramento nos países de primeiro mundo, veremos que este diz respeito ao funcional, já que remetem para uma situação em que parte expressiva da população, “embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (p. 6). Nestas circunstâncias ter letramento não significa ir além do alfabetismo funcional, isto é, do uso da escrita para a realização das tarefas do cotidiano urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se subsume ao fato de o modo de produção exigir um domínio de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida, pouco tendo a ver diretamente com a questão do conhecimento formal.

A idéia de letramento como uso da escrita nas práticas sociais e profissionais implica, mesmo quando a concepção de sociedade do pesquisador é outra, como é o caso de Soares, uma concepção tecnicista da educação dos sujeitos. De fato, quando se fala em novas demandas

⁵ A submissão da disciplina de Língua Portuguesa aos modelos normativos e à fixação de uma cultura corretiva nada mais faz que reforçar o reconhecimento sem conhecimento da língua legítima, reafirmando o preconceito lingüístico e a pobreza intelectual, privando os alunos de uma aprendizagem significativa. Recusar este modelo não significa, contudo, abandonar as questões da linguagem como conteúdo importante na educação escolar, mas, ao contrário, buscar elevar os estudos para além do pragmático e do cotidiano. A investigação da linguagem humana supõe considerar as formas de expressão, as artes, os valores, os conceitos, assim como as teorias e modelos de análise, numa lógica de conhecimento em que não se admite a reprodução de fórmulas equivocadas nem preconceitos e juízos de valor camuflados de verdade. Nesta direção, a língua em todas as suas dimensões e manifestações, como qualquer outro conhecimento, pode ser tomada como objeto de estudo, reflexão e aprendizagem.

⁶ Como aponta apropriadamente Soares, a alfabetização, entendida como o domínio do sistema da escrita (algo, contudo, que não significa treinamento nem se reduz à fixação mecânica de formas e regras) é um objeto central na formação intelectual dos sujeitos, mas que deve se submeter ao conhecimento – sendo ao mesmo tempo condição e resultado dele – e não compreendido com habilidade ou pré-condição.

da escrita, o que se consideram são os usos pragmáticos, em que predomina a ordem da produção material e da reprodução ideológica, a qual se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme os protocolos de comportamento, assumir os valores ideológicos hegemônicos. Nas palavras de Osakabe

Alfabetiza-se o indivíduo para que seja mais produtivo ao sistema: por exemplo, para que leia e compreenda instruções escritas no trabalho, para que leia e compreenda ordens e mandamentos que zelam a todo o canto para a manutenção da ordem. Para além disso, a alfabetização não parece tão necessária: a manipulação ativa da escrita (o ato de escrever, por exemplo) se faz dispensável pela imposição de fórmulas já prontas, por modelos estabelecidos e já consagrados em manuais de ampla difusão. (...) O que significa, em outros termos, que este [o indivíduo] se põe em contato com um universo fechado, orgânico e coeso, que se impõe como sendo real, o que como tal o desenraiza de seu lugar histórico e o homogeneiza. Mais que isso, tranqüiliza-o (Osakabe, 1983, p. 150-151).

O conceito de “alfabetização” presente no argumento de Osakabe coincide com o que Soares identifica como letramento, já que implica usos da escrita em práticas sociais e profissionais. A distinção que faz este autor não é, então, entre um nível específico de saber o sistema da escrita em oposição a saber usar a escrita, mas sim entre um saber que se limita ao plano da produção e do consumo em contraposição aos “discursos elaborados do mundo da escrita”, isto é, o conhecimento formal e as práticas culturais mais elaboradas.

Podemos, em função da análise desenvolvida, identificar duas tendências de como compreender e lidar com o conhecimento da escrita na sociedade contemporânea. De um lado, está a *tendência tecnicista* e, de outro, o que chamarei de *tendência política* – entendendo política como o lugar do conflito social, da luta de classes, da existência de interesses contraditórios e inconciliáveis.

A tendência tecnicista, que tem predominado nos estudos teóricos e nas políticas e propostas de educação, tem por fundamento a idéia de que seria possível considerar o *letramento* como um saber abstrato, que se sustentaria em operações resultantes de um sistema de procedimentos intelectuais de uso da escrita; neste sentido, saber ler e escrever se dissociaria de outros conhecimentos, aparecendo na forma de uma *competência*. Em vista disso, supõe-se, tal saber – de natureza pragmática e central nas formas de ser na sociedade capitalista contemporânea – pode ser mensurado, comparado e, acima de tudo, administrado em seu ensino e uso por medidas procedimentais e protocolares.

Esta tendência, que se relaciona com as teorias das competências e com as políticas educacionais a elas relacionadas, mantém o argumento de que existiria um espaço de ação e de conhecimento humano universais e, neste sentido, ideal e próprio para todos. Em outras palavras, esta tendência sustenta que haveria um modo de

funcionamento mental em que os processos são de natureza puramente abstrata, uma operação mental *vazia*, a qual seria aplicável a inúmeras situações (metáfora do *software*) e que uma educação igualitária viria a ser aquela que permitisse a todos o desenvolvimento de tais competências.

Não há como deixar de fazer referência aos sistemas de avaliação que têm se multiplicado e incorporado ao senso comum do pensamento pedagógico. Tais sistemas se organizam, todos eles, em torno de uma lógica burocrático-administrativa útil ao mundo globalizado e ao poder concentrador da riqueza material e imaterial, tornando equivalentes coisas tão distintas como educação, saúde, produção, informação. Financiados e impostos pelos órgãos reguladores internacionais, os “indicadores” produzidos por estes mecanismos multiplicam-se e ganham foro de fatos incontestes.

Estes indicadores, como se autodenominam, para serem eficazes na lógica que os promove, devem ser capazes de reduzir tudo a elementos discretos mensuráveis e comparáveis. Daí porque são sempre e necessariamente transformados em números abstratos, em escalas, em dados destituídos de valor de uso (como o dinheiro, que se nos aparece apenas como valor de troca). Trata-se de impor uma normalidade vertical, um modelo de percepção e de realização da vida em que o sucesso e o fracasso se relacionam com a produtividade. Há um só mundo e uma só forma de vida – o mundo e a vida determinados pelo Mercado. Trata-se, em palavras claras, de mecanismos capazes de promover e, simultaneamente, controlar a produção e a competição.

Na ideologia da competição, disfarçada de neutralidade técnica, o conhecimento se transforma em operações do tipo saber-fazer, em habilidades, funcionalidades. Todas as diferenças, assim computabilizadas, são neutralizadas e naturalizadas em formas apropriadas ou inapropriadas de ser. Impera a ordem do que seria útil para a vida – de fato, útil para os interesses da reprodução do capital.

O sucesso político e ideológico desta orientação é de tal ordem que há um verdadeiro fascínio por indicadores, dados, números, como se fossem a própria realidade. Todos têm a mesma direção e o mesmo fundamento: sob o argumento de que é preciso verificar como tem sido a educação escolar em seus diferentes níveis de ensino e de fazer um gerenciamento produtivo do bem público, estabelece-se uma referência do quê e de como se deve ensinar e organizar os sistemas e unidades escolares, vinculando a educação às demandas do mercado.

Desde a perspectiva política, o conhecimento de leitura e de escrita (letramento, se assim se quiser e houver razão para manter este conceito) não se dissocia dos outros conhecimentos objetivos, em suas diversas formas de produção, manifestação, circulação e apropriação. Disto decorre que não há possibilidade de pensar um con-

ceito de letramento que implique apenas um saber-fazer. Retomo aqui a tese de Osakabe, na obra já referida. De acordo com este autor, o conhecimento da escrita implica a operação de formas de pensamento e de conhecimento muito específicos, desigualmente distribuídos na sociedade de classes. Neste sentido, é importante frisar, não há um saber da escrita que independa do conhecimento.

A concepção de letramento como a competência do uso da leitura e da escrita está associada à idéia de mudanças fundamentais na ordem social. Soares, no artigo já referido, sustenta que

nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (Soares, 2004, p. 4).

Como se vê, fica evidente que o que está em questão não é o conhecimento, mas sim o tipo de formação geral do cidadão, de forma a torná-lo apto para agir em conformidade com as determinações do sistema. Haveria, na sociedade capitalista contemporânea “novas demandas”, de modo que os trabalhadores dispõem de “um domínio de leitura ainda limitado, que não responde às novas e crescentes situações mediadas pela escrita”. Isto justificaria não só o avanço teórico em torno do conhecimento da escrita (alfabetização x letramento), como também a emergência de novas estratégias e materiais de ensino, mais contextualizados e diretamente relacionados aos usos práticos.

É interessante indagar de que se fala exatamente quando se afirma que haveria novas demandas de conhecimento e de uso de leitura e escrita na sociedade contemporânea. Aí está um elemento sempre afirmado e poucas vezes efetivamente explicitado.

Levanto a hipótese de que estas “novas demandas” estão vinculadas ao uso da escrita e dos processos normatizados no plano da vida cotidiana, nas atividades de produção e consumo e da organização dos espaços públicos e da vida diária. Neste sentido, trata-se antes de expansão de certos usos – em especial dos usos contextualizados e automáticos da escrita – que de criação de novas formas de relacionamento intelectual com o conhecimento formal; trata-se, em outras palavras, de processos reguladores do cotidiano do trabalhador que impõem a necessidade de certos usos da escrita, seja para seguir comandos, realizar tarefas conforme o modelo, informar-se, distrair-se, circular no espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária, enfim, agir com o padrão normatizado no espaço público. Trata-se, enfim, para repetir o argumento de Osakabe, de garantir que a população tenha um “nível pragmático” de leitura e escrita. A formação intelectual que implique o pensamento descontextualizado e a suspensão da cotidianidade não se inclui “nas novas demandas”.

Essas novas demandas estão, portanto, plenamente articuladas com a realidade do mercado, em que se ampliam as formas de exploração, de competição e de subordinação aos interesses do capital. Daí tanto se falar em trabalhador ágil, versátil, colaborativo. A qualificação a que tanto se referem os discursos oficiais e empresariais se faz necessária na justa medida em que se busca um indivíduo mais produtivo ao sistema, para que saiba seguir instruções, movimente-se com desenvoltura no espaço urbano, seja capaz de seguir instruções e assuma e respeite os valores ideológicos hegemônicos.

Mesmo assim, parece haver um certo consenso quanto à insuficiência atual da educação escolar, em especial no que tange à educação pública. Mas o consenso não está na busca de uma educação que distribua a riqueza intelectual e material, mas sim no fato de que a escola pública não tem sido capaz de garantir uma formação suficiente sequer no nível pragmático, necessário para a otimização da exploração e para a apropriação privada da riqueza.

E aqui já se desfaz o consenso. O problema da educação escolar, desde a perspectiva popular radical (em sintonia com o que chamei de tendência política de letramento) não está na ausência de propostas pedagógicas mais eficientes ou mais interessantes, mas exatamente no fato de que, tal como vem se realizando, não contribui – e vemos que por razões estratégicas – para a aprendizagem de conhecimentos relevantes que, avançando para além do senso comum e das soluções da vida prática, contribuam para o desenvolvimento integral, intelectual e socialmente, dos alunos.

As reflexões de Newton Duarte apontam neste sentido:

Contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo (Duarte, 2004, p. 10).

Seguindo o raciocínio deste autor, podemos dizer que uma concepção de “letramento” que esteja centrada nos usos cotidianos da escrita e que suponha que saber ler e escrever é uma competência, não faz mais que repetir a idéia de uma educação subserviente às demandas produtivas, e não de uma educação a serviço da formação intelectual integral. Reconhecer a aprendizagem como mais que aquisição de padrões de comportamento e submissão aos valores do senso comum implica reconhecer que se aprende a ler e escrever ao mesmo tempo em que se aprendem os conhecimentos relevantes da história humana.

Neste sentido,

o cotidiano escolar (deve) expressar o universo de múltiplas práticas formativas que tensionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política. E é desta perspectiva que consideramos a possibilidade de uma abordagem – crítica e alternativa àquela exposta anteriormente – do cotidiano com base nas relações entre trabalho, prática social e reprodução social (González, 2003, p. 70).

Somente desta perspectiva é que faz sentido afirmar que o ensino da escrita está no cerne da atividade escolar, perpassando todas as áreas de conhecimento: o estudo da História, da Geografia, da Política, da Economia, da Astronomia, por exemplo, se organiza em função de referenciais específicos e de modos de compreender a realidade, elaborados muito além dos contextos imediatos da vida prática e veiculados por uma escrita que não é a que se encontra no dia-a-dia das pessoas. O mundo da escrita não é o mundo das letras nem dos estudiosos da linguagem, é o mundo do conhecimento.

Agora retomo e refaço a tese que defendi em *A sombra do caos* (Britto, 1997). Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-

la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade.

Referências

- BOURDIEU, P. 1998. *A economia das trocas lingüísticas*. 2ª ed., São Paulo, Edusp, 192 p.
- BRITTO, L.P.L. 2003. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, Mercado de Letras, 216 p.
- BRITTO, L.P.L. 1997. *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, Mercado de Letras / ALB, 288 p.
- DUARTE, N. 2004. *Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3ª ed., Campinas, Autores Associados, 320 p.
- GONZÁLEZ, J.L.C. 2003. Trabalho e Cotidiano. In: R.L. BATISTA e R. ARAÚJO (orgs.), *Desafios do trabalho – capital e luta de classes no século XXI*. Maringá, Práxis, p. 55-82.
- KATO, M.A. 1986. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, 144 p.
- OSAKABE, H. 1983. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola – as alternativas do professor*. 2ª ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 147-152.
- SOARES, M. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25:5-17.

Submetido em: 25/03/2007

Aceito em: 30/03/2007

Luiz Percival Leme Britto

Programa de Pós-Graduação em
Educação

Universidade de Sorocaba, SP, Brasil