

LETRAMENTOS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: DO IMPÉRIO DA ESCRITA AOS SONHOS DO PÓS-PANDEMIA¹

DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.1.1-2>

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Universidade de São Paulo
mcorrea@usp.br

<https://orcid.org/0000-0003-3638-7086>

RESUMO: O caráter plural dos letramentos, embora não seja uma novidade, tem sido reconhecido como um fenômeno contemporâneo. Problematizo essa visão, partindo: a) da definição dos letramentos como práticas sociais; b) da recuperação da oposição entre *letramento autônomo* e *letramento ideológico*; e c) de uma indagação sobre o império da escrita tanto no ambiente escolar quanto no funcionamento da sociedade de maneira geral. Comento o fato de que recursos tecnológicos disponíveis antes da pandemia do coronavírus – e de uso desigual na sociedade – passaram a ser definidos como o instrumental apropriado para uma nova concepção de escola no “pós-pandemia”. Busco, por fim, mostrar que os letramentos se caracterizam pela demarcação de espaços para as pessoas e de distâncias entre elas. Proponho, pois, uma crítica sobre o efeito dos letramentos, defendendo que podem ser modos de administrar o espaço e as distâncias dos pontos de vista físico e social.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Produção do sentido. Perspectiva etnográfico-discursiva. Língua. Discurso.

LITERACIES IN A HISTORICAL PERSPECTIVE: FROM THE EMPIRE OF WRITING TO THE POST-PANDEMIC DREAMS

ABSTRACT: The plural character of literacies, despite not being a novelty, has been increasingly recognized as contemporaneous. I query it from: a) the definition of literacies as social practices; b) the recovery of the opposition between autonomous and ideological literacies; and c) the inquiry about the empire of writing in the school and in the functioning of society as a whole. Then, I comment that the technological resources which were already available before the pandemic – and are unevenly used in society – came to be defined as the adequate tools to a new conception of school in “the post-pandemic times”. Finally, I intend to defend that literacies can be characterized by the delimitation of spaces for people and distances between them. I propose, thus, a criticism on the effect of literacies, claiming they can be forms of managing the space and the distances from the physical and social points of view.

KEYWORDS: Literacy. Production of Meaning. Ethnographic-discursive Perspective. Language. Discourse.

¹ Alterado em alguns pontos, este trabalho foi apresentado, numa primeira versão, por ocasião da Semana de Letras do Cinquentenário das Letras da Universidade Federal do Acre (UFAC-Rio Branco-AC), em 26 ago. 2021.



INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresento uma reflexão sobre o ensino, informada pela diversificação e combinação de letramentos e, sobretudo, pela relação entre letramentos e sentido. Exploro, ainda, alguns aspectos do impulso que algumas dessas práticas ganharam com o advento da pandemia de COVID-19 a partir de março de 2020, impondo o ensino remoto.

Inicialmente, apresento uma breve reflexão sobre a relação entre língua e discurso, buscando abordá-la do ponto de vista da produção do sentido por meio de um atalho, sem, no entanto, acreditar que isso possa tornar a tarefa mais simples ou menos arriscada. Eis em que consiste esse atalho. Como sabemos, a linguagem verbal se realiza pela retomada da língua e do discurso. Para tratar da produção do sentido, limito-me a perguntar sobre o que é repetível da língua e do discurso no *acontecimento discursivo*².

Para que fique claro que trato de coisas muito concretas, defendo a pertinência desse questionamento a partir de duas representações, mais ou menos ingênuas, sobre como retomamos a língua e o discurso. A primeira consiste em representar a retomada da língua como uma simples escolha, numa espécie de dicionário mental, das palavras que vão compor um texto, seja ele verbal (falado ou escrito) ou verbo-visual. Língua, nesse caso, seria uma nomenclatura, conjunto das palavras que dariam nome às coisas do mundo, tomadas assim mesmo, genericamente. Por sua vez, uma versão ingênua da retomada do discurso é a que se assume como estrita reprodução dos padrões comportamentais de um grupo: familiar, de amigos, de trabalho etc. Discurso, nesse caso, seria o fruto de uma adequação estrita a situações bem definidas e sempre passíveis de controle por parte de quem produz um texto. Nada disso corresponde à realidade da língua e do discurso na produção do sentido, como pretendo mostrar adiante.

Em seguida à breve reflexão sobre a produção do sentido na língua e no discurso com que iniciarei este trabalho, apresento diferentes modos de encarar os letramentos, encaminhando a discussão para a relação entre letramentos e sentido, problematização que é um dos objetivos deste trabalho. Nela, destaco três modos de abordar os letramentos:

- a. o da definição do letramento como a condição do indivíduo quanto a ele ter acesso direto ou indireto à escrita;
- b. o da definição dos letramentos como participação em um processo social particular, gerando tipos de letramento ou letramentos múltiplos;
- c. o que considera a combinação de letramentos pelos indivíduos em seus textos, incluindo o jogo entre diferentes semioses e os multiletramentos.

Na parte final, faço algumas observações sobre o pós-pandemia e os letramentos requeridos a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), voltando, então, esta reflexão diretamente para o tema do ensino.

² Conferir a respeito, Foucault (2004; 2005) e Pêcheux (2006).

LÍNGUA E DISCURSO: O REPETÍVEL DOS SENTIDOS

Faz parte do senso comum caracterizar o trabalho do linguista como sendo o trabalho com a gramática da língua ou com o estudo de várias línguas. Neste caso, ele é tido, frequentemente, como um estudioso de línguas estrangeiras.

É verdade que o linguista trabalha com a ideia de língua, de sua gramática, e, também, com as línguas e suas gramáticas. No entanto, quando fala da língua e de sua gramática, o linguista se refere a um conceito de língua, formulado pela ciência linguística, proposta inicialmente por Saussure no começo do século passado. Note-se que não é pouca a pretensão ao se propor o conceito de língua. Trata-se de acomodar nele, do ponto de vista científico, o funcionamento de todas as línguas. Mas, mesmo quando o linguista estuda línguas particulares e suas gramáticas, ele também o faz no sentido de, por meio de distanciamentos ou aproximações entre línguas, generalizar descobertas particulares, mantendo de diferentes formas, mas sempre, a pretensão universalizante do conceito de língua, tal como inicialmente elaborado pela Linguística. Depois de mais de um século, muita coisa se alterou na própria ciência linguística, mas a visada explicativa se mantém, embora diferentemente distribuída segundo áreas derivadas e divergentes de sua proposta inicial.

Neste trabalho, optei por remeter o termo “língua” ao conceito de língua elaborado pela primeira formulação da Linguística como ciência. Ao mesmo tempo, limito-me à situação de uma língua particular, o Português Brasileiro (PB), embora sem deixar de anotar a situação multicultural e multilíngue que é definidora dele. Destaque-se que a consideração da sociedade, da cultura e da língua – marcadas sempre pela diversidade e pela transformação – possibilita refletir sobre o PB em sua relação com outras línguas (indígenas, de imigrantes, de sinais). Desse modo, restringindo-me ao PB e dando por aceita a íntima relação entre os letramentos, por um lado, e sociedade-cultura-língua, por outro, tematizo a relação entre letramentos e produção do sentido no discurso, já que, quando se fala em práticas de letramento ou em práticas discursivas encontra-se um ponto comum entre elas, ambas são práticas sociais, atreladas, portanto à sociedade-cultura-língua.

Tendo falado um pouco sobre língua, passo – por alto – pela noção de discurso, conceito cuja definição pode variar bastante a depender de suas filiações teóricas dentro do campo da Linguística. Como não é meu objetivo dar destaque, neste ponto, a uma perspectiva teórica particular, mas abordar a questão do sentido por um caminho não muito comum – esse que associa letramentos e produção de sentido no discurso –, prefiro assumir o risco de ir compondo uma noção de discurso, cuja filiação deixo que o leitor determine no decorrer destas considerações.

Para falar sobre **letramentos e produção de sentido no discurso**, lanço uma pergunta, cuja resposta, embora não muito óbvia, pode se beneficiar do fato de que, segundo Street (1984), os *letramentos* não se definem por traços materiais, mas por serem *processos sociais*. Eis, pois, a pergunta motivadora desta parte da discussão: Se as formas de signi-

ficar pertencem à língua e aos discursos, onde se localiza o que é repetível em relação ao sentido: na língua ou no discurso?

Para começar, há sentidos repetíveis a partir da língua e a partir do discurso. Admitindo-se isso, supomos, ao mesmo tempo, que o repetível do sentido a partir da língua não é, necessariamente, o repetível do sentido a partir do discurso.

Começo pela noção de língua. Para Saussure, a língua é constituída por “um liame social” que só atingiríamos “se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos” (SAUSSURE, 1975, p. 21). E o autor sintetiza:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 1975, p. 21).

Note-se, portanto, que um indivíduo não alcança nunca a completude de uma língua. Ela só seria alcançada na massa de indivíduos contemporâneos de um dado estado de língua, isto é, no conjunto de indivíduos contemporâneos de uma dada sincronia – leia-se, pois, com Saussure: o *liame social* que constitui a língua, completo só na sociedade, não é apreensível por indivíduos particulares.

Dessa impossibilidade de o indivíduo alcançar a completude da língua no seu aspecto social, pode-se supor que a mesma incompletude de apreensão se apresenta também quanto ao seu aspecto histórico. Saussure, ao falar sobre o modo pelo qual se manifesta a oposição entre o diacrônico e o sincrônico, afirma: “está claro que o aspecto sincrônico prevalece sobre o outro, pois, para a massa falante, ele constitui a verdadeira e única realidade” (SAUSSURE, 1975, p. 105–106).

É, pois, sabido que o indivíduo também não pode guardar aquilo que foge ao seu período de vida, já que ninguém precisa saber a história de uma língua para ser proficiente nela. Ou seja, o que significa contemporaneamente numa língua mantém relação, explícita ou não, com a história, mas a totalidade desta história escapa a indivíduos particulares.

É bom insistir nisto: sempre completo do ponto de vista da possibilidade de produção de sentido, aquele tesouro guardado na memória dos indivíduos restringe-se ao período de vida de cada um e não cobre a massa de todos os indivíduos que lhe são contemporâneos, não abarcando jamais nem a história dos sentidos de palavras e construções contida em uma sincronia, nem a história dos sentidos que antecederam a entrada do indivíduo naquela língua.

A partir dessas duas restrições (a social e a histórica) quanto ao que é acessível da história dos sentidos, pode-se afirmar que o repetível desse tesouro guardado individualmente é, portanto, menos amplo do que o repetível da história. Isto não significa que o repetível da história esteja ausente e não atue no *liame social* – e também nos próprios indivíduos – que Saussure define como constituidor da língua. Mas este, como vimos, também escapa ao indivíduo.

E o que dizer do discurso? Ora, a história que ultrapassa os limites de uma vida ou de uma sincronia ainda guarda sobrevivências, com diferentes nuances, no plano do discurso. Nesse sentido, toda a região que escapa ao indivíduo não é mais memória conscientemente acessível por parte dele. Mesmo não sendo plenamente consciente, continua na história e mantém-se no processo discursivo de que o indivíduo participa. Tênuas ou densas, essas sobrevivências se realizam na materialidade do *processo social*, inscrevendo-se, desse modo, na história das práticas sociais e, por essa via, nos corpos e nas coisas.

Mas voltemos à pergunta anteriormente formulada: *Se as formas de significar pertencem à língua e aos discursos, onde se localiza o que é repetível em relação ao sentido: na língua ou no discurso?*

O repetível do discurso segue a mobilidade dos sentidos (a possibilidade de polissemia) aberta pelo repetível da língua, mas não se restringe a ela, nem a regras prontas. Por se constituir num *acontecimento*, os sentidos são produzidos pelas relações que esse *acontecimento discursivo* engata com outros num dado momento da história. Encontram-se, no *acontecimento discursivo*, tanto a história registrada no tesouro da língua (cuja emulação mais bem-sucedida é a do dicionário) quanto a que se materializa na relação entre discursos.

Tanto quanto aquele tesouro guardado na mente dos indivíduos, a “memória discursiva” (PÊCHEUX, 1999, p. 52) é de natureza coletiva, com a diferença de que ela não é uniformizada nem padronizada em sistemas. Desse modo, obedece, ora retrospectiva, ora prospectivamente, aos movimentos da história e, em função da singularidade histórica do *acontecimento discursivo*, abre caminho para diferentes fragmentos de história transitarem pelos domínios dos discursos, expandindo os limites do sentido para fora do que guarda aquele tesouro da língua e estabelecendo contato com outras regiões da história dos sentidos. Pode-se dizer que toda a região de sentido que escapa ao tesouro da língua guardado na memória dos indivíduos ainda está presente, com diferentes nuances, no plano do discurso.

Uma inversão interessante parece ocorrer. Quando, no plano das palavras, um novo sentido passa a compor o tesouro da língua, acarretando uma nova entrada ou, pelo menos, uma nova acepção no dicionário, esse novo sentido representará sempre o que foi repetível no discurso e se sedimentou como parte da língua. Sendo, pois, o discurso o motor das mudanças na língua, o sentido que se integra como parte de um novo termo na língua é o que atesta a existência de repetibilidade já suficientemente referendada no discurso. Embora pareça paradoxal, a anterioridade do discurso em relação à língua mostra que, antes da fixação do sentido para um termo ou construção particular, existe a história não dicionarizada dos seus usos, que, sendo uma história concreta de usos, é, no discurso, difusa, não linear e não acessível apenas pela recorrência ao dicionário.

Quando os sentidos se fixam na língua e são registrados no dicionário é porque já tiveram toda uma vida no processo discursivo. Os campos que, no dicionário, demarcam as acepções de um termo, como Economia, Religião, Justiça etc. comportam discursos,

mas não são discursos. Trata-se de um repositório de sentidos especializados e cristalizados segundo recortes sincrônicos – congelados, portanto, no tempo. São sentidos institucionalizados, fixados no processo discursivo.

O discurso se realiza no espaço-tempo e não se fecha nunca, porque marca justamente a materialização provisória do sentido numa dada prática social. Não se trata, uma vez mais, da frequência de uso de um termo ou de construção a partir do dicionário, mas em função do repetível dos discursos segundo limites estabelecidos na história dessas práticas. Ou seja, a língua fixa uma história, mas é o discurso que materializa a história nas práticas sociais em que ele ocorre. No limite, é sempre de discurso (ou de prática discursiva) que falamos quando falamos do sentido.

A RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTOS E PRODUÇÃO DE SENTIDO NO DISCURSO

Para chegar à relação entre letramento e produção do sentido no discurso, passo, neste ponto, a tratar do conceito de letramento. Como se sabe, é um conceito que, sendo muito presente no campo da Linguística Aplicada, tem sido contemplado por reflexões bastante representativas nas áreas da Educação e da Etnografia. Muito do que se tem feito no Brasil se deve às reflexões realizadas nesses três campos, com destaque para a abordagem etnográfica. Nesta exposição, busco uma aproximação entre a abordagem etnográfica e uma perspectiva etnográfico-discursiva (cf. CORRÊA, 2011).

OS LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Tento, a partir deste ponto, dar um contorno mais nítido à noção de letramento e refletir, também, sobre como ele constitui tipos ao operar em diferentes circunstâncias e mobilizar diferentes semioses.

É imenso o território em que a presença da escrita se manifesta de forma consistente, o que – não tanto pela extensão desse território, mas por suas características –, me levou a figurá-lo, em trabalho anterior, como um império: o “império da escrita alfabética” (CORRÊA, 2004, p. 10). A escrita está em quase tudo que se produz de linguagem. A constituição desse império da escrita se justificou por características como: sua matéria gráfica (isto é, o fato de ser fixável no espaço); seu caráter simbólico próprio (isto é, por ser flexível em relação ao objeto que apreende) e seu produto invariante no tempo (isto é, por sua tecnologia gráfica permanecer no tempo, embora isso não signifique, necessariamente, a permanência do sentido do texto escrito) (CORRÊA, 2004, p. 10).

Os indivíduos pertencentes a uma *sociedade com escrita* como a nossa são, portanto, chamados a participar de inumeráveis práticas sociais letradas (ou, simplesmente, práticas letradas). Estas, por sua vez, compõem conjuntos de práticas específicas em torno das quais se reúnem grupos de indivíduos, os quais, dotados de letramentos específicos, se situam em dadas atividades de uma dada região da sociedade.

Com o termo “letramento”, delimita-se, portanto, o território da realidade sociocultural e linguística, que é marcado pela presença, direta ou indireta, da escrita (SOARES, 2002, p. 23–24). Isto é, delimita-se um conceito, cuja complexidade abrange um aspecto

sociocultural – recorta regiões da sociedade e da cultura – e um aspecto linguístico – refere-se à presença da escrita em práticas sociais. Já aí o uso do termo no plural se ajusta melhor à descrição do fenômeno de realidade de que ele participa: letramentos que são práticas sociais.

Também nesse ponto, já se pode fazer uma primeira aproximação entre a produção do sentido no discurso e os letramentos. O discurso, como vimos, se materializa em práticas sociais e é sempre do discurso que falamos quando falamos do sentido.

O conceito de letramento opera, portanto, de forma particular a depender do espaço social em que práticas sociais letradas se situem. É, pois, a especificidade dos letramentos, ou seja, a sua **qualidade**, que impõe o reconhecimento de uma grande variedade de letramentos. Do conceito de letramento, passa-se ao uso do termo *letramentos*, no plural, também designado pelo termo “**letramentos múltiplos**”. Desse modo, a **qualidade dos letramentos** é o que permite classificá-los. Como resultado dessa classificação, o nome “letramento” passa a ser acompanhado por um adjetivo (p. ex., letramento DIGITAL, letramento LITERÁRIO). A grande variedade da classificação obtida, permite, por sua vez, uma aproximação a um elenco **quantitativo dos letramentos**.

Os diferentes tipos, constituídos e particularizados por se situarem em diferentes regiões do território da escrita ou por participarem de diferentes semioses, aparecem, também, frequentemente combinados, constituindo o fenômeno da multisseiose. Desenha-se, assim, a seguinte apreensão do fenômeno dos letramentos: de uma classificação qualitativa (um tipo) chega-se a um elenco quantificável de tipos (letramentos múltiplos), para, ao final, considerar-se os letramentos múltiplos combinados. Nesta última etapa, retorna-se à apreciação da qualidade de suas combinações, as quais são nomeadas de “**multiletramentos**”.

No que se refere ao aspecto quantitativo, não se deve entender que a compreensão dos letramentos múltiplos se restringe à descrição particularizada de suas variações e à atribuição de um nome a um tipo de letramento. A questão não é só classificatória. Já está assentado que os letramentos múltiplos desempenham um papel importante na escola e na inclusão social (ROJO, 2009).

Por sua vez, no que toca ao aspecto qualitativo, inúmeras questões podem ser levantadas a partir da convivência entre diferentes letramentos nas produções marcadas pela presença direta ou indireta da escrita. Como lembra Rojo (2012, p. 11–31), as produções de linguagem marcadas pelos multiletramentos apontam para dois aspectos característicos das sociedades urbanas contemporâneas: o da “multiplicidade cultural das populações” e o da “multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13). Mais uma vez, agora pela ideia de letramentos, no plural e de forma combinada, reafirma-se a importância do conceito de letramento, cuja complexidade abrange um aspecto sociocultural, já que recorta regiões da sociedade e da cultura, e um aspecto linguístico, relativo ao texto e ao discurso pela combinação entre diferentes semioses.

Pensando, portanto, na variedade dos letramentos, as primeiras observações a serem fixadas são as de que:

- a. Os textos marcados pelos multiletramentos se realizam em práticas sociais;
- b. Eles supõem, sobretudo, sujeitos marcados pela diferença em termos de letramentos, fato cuja consideração é importantíssima no contexto educacional.

Não se deve supor, a partir disso, que chegamos à ideia de uma separação entre, por um lado, as práticas sociais letradas (a dos letramentos múltiplos e dos multiletramentos) e, por outro, as práticas sociais orais (que podem, como se sabe, entrar como um dado linguístico – uma das semioses – em textos multissemióticos que comportam multiletramentos). Longe, portanto, de supor que as enunciações faladas pudessem ser vistas em sua completa pureza, considero que as práticas sociais orais/faladas são marcadas também pela heterogeneidade (CORRÊA, 2004, p. 2 e segs.).

Perseguindo, ainda, a associação entre letramentos e produção de sentido no discurso, passo a resumir, rapidamente, a polêmica quanto à Grande Divisa, que consiste em separar cultura primitiva e cultura civilizada segundo sejam definidas pela oralidade ou pela escrita.

De antemão, reafirmo: não há dicotomia entre práticas sociais orais e escritas, nem entre fatos linguísticos falados e escritos. A natureza dos letramentos é, nas palavras de Brian Street (1984), a do *mix*, da mistura.

A DICOTOMIA ENTRE LETRAMENTO AUTÔNOMO E LETRAMENTO IDEOLÓGICO

A posição defendida por Street (1984) se opõe à ideia de Olson (1977) de que, a partir do surgimento da imprensa, teria sido constituída uma modalidade escrita autônoma em relação às manifestações faladas. Muito difundida, essa ideia tem sido criticada justamente por conceber o texto escrito como o produto histórico de uma técnica, cujo avanço máximo seria a prosa escrita autônoma (exemplificada pela técnica ensaística britânica). Para Olson, com base na técnica ensaística britânica, se chega ao modelo mais acabado³, autônomo e descontextualizado do texto, e à constatação da autonomia da escrita.

Contraopondo-se a essa posição, Street afirma que adquirir letramento é introduzir-se num “processo de socialização” e, só em segundo plano, consistiria em capacitar-se por meio de um “processo técnico” (STREET, 1984, p. 180). De particular importância, é sua afirmação sobre o significado que os letramentos podem ter. Em outro trabalho, em que também rejeita o modelo autônomo de letramento, Street afirma: “Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo ‘ideológico’ de letramento, o qual [(a)] **reconhece uma multiplicidade de letramentos**, [(b) reconhece] **“que o significado e as práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos”** e, por fim, [(c) reconhece] **“que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”** (STREET, 2006, p. 466 – grifos nossos).

Retenhamos dessa discussão, a observação de Street de que “o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos”, uma

3 O ensaio seria “o texto acadêmico oficialmente estabelecido” (CAMITTA *apud* STREET, 2006, p. 479).

vez que, independentemente dos textos com os quais lidamos no trabalho escolar (e mesmo na universidade), não podemos deixar de lado os textos “vernaculares” que constituem as diferentes histórias de escrita dos aprendizes. Segundo Camitta, os textos vernaculares estão “mais estreitamente associados com uma cultura que não é nem de elite nem institucional”. A autora entende por escrita vernacular “a escrita que é tradicional e nativa aos diversos processos culturais de comunidades e distinta dos padrões uniformes e inflexíveis das instituições” (CAMITTA *apud* STREET, 2006, p. 479).

A atenção aos textos vernaculares impõe a constatação de que, mesmo na escrita universitária, é possível flagrar formas dessas escritas tradicionais. É muito comum, como disse anteriormente, que esse tipo de ocorrência seja rapidamente identificada como interferência de gêneros discursivos produzidos em registros informais, especialmente os do campo do falado, o que tem motivado imediata exclusão de seus vestígios. Simplesmente excluí-los – é bom lembrar – é recusar o repetível da história, repetibilidade essa que é definidora do discurso e também da sua proficuidade inovadora na qualidade de participante da novidade dos acontecimentos discursivos.

Para evitar essa recusa, própria da Grande Divisa, é preciso lembrar que as práticas sociais orais e letradas e os fatos linguísticos das enunciações faladas e escritas são todos práticas sociais e, como práticas, têm a mesma natureza das práticas discursivas, em que o repetível do sentido se produz no movimento da história, inclusive para produzir o que serão as inovações da língua. Se compreendermos que os letramentos só são tangíveis a partir do processo social de que participam e que, nesse processo, se relacionam com o processo de produção do discurso, os limites dos letramentos já não se fixarão apenas institucionalmente, mas terão a natureza e o dinamismo do próprio processo social e discursivo de que fazem parte.

A respeito disso e assumindo uma perspectiva etnográfica, Street⁴ afirma: “nenhum traço material serve para definir o letramento em si mesmo. É um **processo social**, em que tecnologias particulares, socialmente construídas, são usadas no interior de sistemas institucionais particulares para propósitos sociais específicos” (STREET, 1984, p. 97).

Pode-se dizer, portanto, que os letramentos só são tangíveis a partir do processo social de que participam, o que, nesta exposição, significa dizer que eles têm a natureza das práticas sociais em que se cruzam: cultura/sociedade, língua-e-discurso e história, conjunto com que sintetizo a relação entre letramentos e produção do sentido no discurso.

LETRAMENTOS E A PRODUÇÃO DO SENTIDO NO DISCURSO

Feita essa primeira aproximação entre letramentos e diferentes semioses nos textos e, em seguida, entre práticas sociais orais e letradas, faladas e escritas e a produção do sentido no discurso, busco, nesta parte, consumir a aproximação entre a perspectiva etnográfica dos letramentos a uma perspectiva etnográfico-discursiva, que os associe à produção do sentido no discurso.

4 Conferir também Street (1994). Nesse artigo, o autor mantém-se crítico em relação ao modelo autonomista, reafirmando sua preferência pelo “modelo “ideológico” de letramento, segundo o qual há uma *multiplicidade de letramentos*. Para Street, o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos.

No discurso, seja ele materializado pela fala, pela escrita ou pela combinação de várias formas de produzir sentido (várias semioses) – tanto nos meios de comunicação (mídias) tradicionais quanto nos digitais (ROJO, 2012, p. 23) – não cabe pensar em produção semioticamente isolada.

Na fala, por exemplo, ao lado da própria enunciação falada, o gesto é a presença segura de uma outra semiose. Mesmo características menos óbvias, como as da enunciação escrita, penetram na vida e na fala das pessoas sem que estas nem se deem conta disso. Portanto, não há como afirmar que, na fala, tida, erroneamente, como um modo simples de comunicação, atue uma única semiose.

No que se refere à escrita, tenho argumentado contra a visão mais comum de que, no texto escrito, não pode haver “interferência da oralidade”. Ao contrário dessa visão autonomista da escrita, tenho defendido que é falsa a ideia de “interferência da oralidade na escrita” e que, em vez disso, o falado entra sempre no – é constitutivo do – texto escrito por meio da diferença que cada sujeito marca. Se o repetível do discurso constitui a singularidade histórica do sujeito, seria preciso considerar que, na sua produção de linguagem, várias semioses em diferentes modos de combinação marcarão presença, mesmo quando essa produção esteja entre as mais restritivas, como aquelas que se situam no chamado polo do tipicamente escrito (MARCUSCHI, 2001, p. 39).

O professor, ao retirar aquilo que ele percebe como “interferência do falado no escrito”, corre, portanto, o risco de apagar uma diferença que poderia, numa outra abordagem, dar vida a novas formas de expressão. O efeito desse procedimento é, em geral, o de apagar (e não o de transformar) a singularidade de uma produção escrita para conformá-la a um modelo, privilegiando, portanto, uma forma modelar do texto e não o seu produtor. Isto é, ao apagar, sem mais, essas “interferências”, apaga-se a diferença da singularidade histórica do próprio sujeito (sua inserção sociocultural e sua história com a linguagem). Com um tal procedimento, desconsidera-se, ainda, o fato de que qualquer prática letrada, produzida no interior de qualquer campo, é uma prática social e, portanto, não se define por isolamento, mas pela relação com outras práticas. Ora, os discursos, embora não sejam sempre reprodutores, são práticas sociais marcadas pelo repetível da história. Letramentos e produção do sentido no discurso têm, de fato, em comum, a fixação e o dinamismo de sua inserção na cultura, na sociedade e na história.

Para sintetizar essa ideia, em qualquer semiose, a presença do sujeito faz pensar imediatamente na produção de sentido pela diferença. Ora, ao assumir um discurso, o sujeito é levado a se representar de um certo modo, mas não deixa de marcar uma diferença, aquela que, sendo também determinada por sua inserção na cultura, na sociedade e na história, lhe dá singularidade histórica em relação à representação que ele próprio faz ao assumir aquele discurso.

De uma forma mais geral, é preciso lembrar que o sentido só está no texto porque ele está na vida, e a forma de estar na vida é pelo discurso. Nele, o sujeito se investe do

comum que lhe é possível (o vivido, o projetado, o desejado, o representado, o noticiado por outros etc.) para significar para um outro.

Os letramentos e os discursos não são espaços fechados e não se deixam descrever como variedades sociolinguísticas, isto é, segundo lugares suficientemente fixos e estáveis que possam resultar numa cartografia matematicamente segura de uma sociedade ou de uma língua. Sendo o motor da língua, o discurso é sempre o produtor dos sentidos e, nem sempre, de forma previsível. Do mesmo modo, os letramentos não se conformam às variedades sociolinguísticas nem tampouco a algum dos fatores sociais (gênero, raça, escolaridade, classe social, situação de uso) que pudesse ser uma espécie de correlato dos letramentos. O mais lembrado dentre esses fatores é o grau de escolaridade, mas não há como estabelecer, para os letramentos, uma medida tal como a do ensino seriado. Escolaridade e letramentos não se correspondem, portanto, como não faz sentido também tomar os letramentos como medidas de competências e habilidades, já que, como se sabe, não são todas as competências e habilidades que são valorizadas para compor os perfis institucionalizados dos alunos. Portanto, mesmo resultando, inequivocamente, em competências e habilidades particulares, os diferentes letramentos são desigualmente classificados quanto aos valores dominantes no campo da educação.

OS LETRAMENTOS NO PÓS-PANDEMIA

Em trabalho apresentado no último seminário do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), em 2021, em coautoria com Cristian Henrique Imbruniz, refletimos, ainda que superficialmente, sobre o uso do termo “pós-pandemia”. Retomo aqui algumas das ideias desenvolvidas no trabalho. O termo “pós-pandemia” tomou um desses recursos de linguagem de efeito mágico. Sem outra saída senão aguardar o fim da pandemia, passou-se rapidamente a projetá-lo e, por que não, a vivê-lo por antecipação.

Se o efeito mágico é o de nos projetar à frente e fora da pandemia, muitos educadores e, talvez mais enfaticamente, muitos empresários e autônomos empreendedores do campo da educação, não demoraram a vislumbrar oportunidades. Os educadores, sonhando com uma formação talvez mais autônoma por parte dos alunos, os empreendedores sonhando, talvez, com mais sucesso pessoal e os empresários sonhando com mais lucro. E, curiosamente, fortemente empenhados em mobilizar os letramentos digitais.

Em quase todos esses sonhos, a cena se repete: o espaço virtual, o tempo integral, o professor-computador-celular, o estudante-computador-celular, os pais e as diversas atividades didáticas (não tão diversificadas assim) em regime remoto. No centro das ações, o aparato tecnológico e as salas virtuais facultando cenários *fake* ou domésticos. E, às vezes, a publicização do privado, expondo alunos, pais e professores, não importa a condição social.

A conclusão mais comum e ligeira é a de que, com a pandemia, “a tecnologia veio para ficar”. Recursos tecnológicos já disponíveis antes da pandemia do novo coronavírus e de uso muito desigual na sociedade passaram a ser definidos como o instrumental apropriado para uma nova concepção de escola no que se passou a chamar de “pós-pan-

demia”. A tecnologia passou a ocupar o centro de preocupação, suplantando, inclusive, a antiga centralidade – mesmo quando era apenas retórica – da formação do aluno, deixada de lado em favor da centralidade dos supostos desejos do aluno – quase sempre com a câmera fechada –, mas como centro da autogestão educacional, entre o aprendiz de empreendedor e de futuro empresário, já que, ao educador, não mais ocupando o lugar de modelo, restou o lugar de curador de almas, submetidas aos rigores das inúmeras tarefas e obrigações.

Ao educador, restaria, ainda, enfrentar o fantasma dos “nativos digitais” (PALFREY; GASSER. 2011, p. 11 e segs.), categoria que rapidamente se popularizou pelo reconhecimento, por parte dos próprios professores, de sua falta de domínio das novas tecnologias, mas também por acrescentar mais uma dose de descrédito à figura do professor. Sabemos que certos tipo e uso de livro didático já o depreciou, assim como a imposição de apostilas, adotadas para serem rigorosamente seguidas. Portanto, na ainda sobrevivente época do papel, esses instrumentos didáticos já há bastante tempo se apresentaram como recursos de suplência para o que seria a formação deficitária atribuída ao professor. Nenhuma novidade, portanto. A suplência atual do professor tem sido mal disfarçada pela ênfase nas novas tecnologias, ênfase, em muitos aspectos, justificável, em função das possibilidades que elas abrem. Calcule-se sua força quando, ao interesse dessas tecnologias (e ao seu caráter de disfarce, como elemento de suplência), se junta o interesse econômico da indústria de aparelhos, programas e ferramentas digitais, vendidos como instrumentos de autonomização do estudante, naturalmente, uma autonomização baseada no consumo individualizado desses produtos e não na formação do estudante, na qual o professor teria papel de destaque.

É curioso, porém, que essa noção tende a apagar a desigualdade que marca os alunos quanto à posse de dispositivos de qualidade (acesso à internet, aparelhos adequados, espaço na própria casa) ou quanto ao interesse específico da maior parte deles (voltado para os sites de entretenimento, sobretudo, de jogos). Logo se vê que o aluno, com suposto alto domínio do letramento digital, esbarra em dificuldades como a de lidar com programas de uso corriqueiro como o Word, cabendo ao professor introduzir os chamados nativos digitais a esses programas. Mas não só isso. Também o desenvolvimento de pesquisa na internet, a seleção do que ler e do que não ler, bem como a separação de informações relevantes e não relevantes são parte da lista de dificuldades dos nativos digitais. A preferência pelos celulares pode explicar, em parte, essas dificuldades, já que a ideia de computador pessoal vai ficando no passado, acentuando-se, cada vez mais, a integração da máquina ao corpo. Caberia, portanto, refletir sobre o que sabem os chamados nativos digitais? Em que região do digital nasceram e têm vivido?

Considerar os espaços dentro do digital é, portanto, levar em conta a inserção do aluno no mundo, que é também o nosso mundo. O fato de o acesso remoto levar a lugares e pessoas distantes e de ter efeito na maneira de aprender, de pensar e de se relacionar não pode caber, a meu ver, num único modo de estar no espaço digital ou em poucos

deles. O acesso à máquina pode manifestar uma propensão à abertura de infinitas possibilidades, mas a experiência concreta talvez seja bem mais restrita, isto é, o estudante precisaria ser capaz de abrir portas para espaços diferentes daqueles com que se habituou.

Nas circunstâncias que se apresentam, a noção de *nativo digital* não se aplica nem à generalização para a sociedade como um todo (há os estudantes que não têm recursos), nem a cada estudante em particular, pois seriam necessários os dados pessoais de sua inserção na internet: documentos pessoais – as senhas –, naturalidade (em que lugar nasceu na internet), ocupação (qual a atividade desempenhada com mais frequência), itinerários (quais são as rotinas de sua mobilidade digital), lazer (quais opções mais o atraem), tipos de viagens (qual a natureza das visitas é a mais comum), frequência de variação dos trajetos (em que medida as escolhas do nativo digital são dele mesmo, em que medida são fruto da obediência cega de algoritmos?). Também são fundamentais aqueles números mais comumente lembrados e investigados: qual a qualidade da internet?, qual o aparelho que utiliza?, quantas pessoas utilizam o mesmo aparelho?, em que espaço da casa? etc.

O argumento da supremacia dos *nativos digitais* como forma de menosprezar o conhecimento supostamente ultrapassado dos professores não vale sequer para os jovens de classe média. Quando, a propósito da pandemia, se compara, por exemplo, o ensino presencial e o remoto, insiste-se sempre na falta de recurso das famílias mais pobres – o que não deixa de ser verdade para o caso dos recursos tecnológicos e também no caso de muitos outros recursos –, mas, mesmo em famílias de classe média, é preciso refletir sobre os lugares – virtuais – onde nasceram e até hoje vivem os tais nativos digitais. No caso da pandemia, a reflexão apropriada é sobre qual diferença é marcada nos ensinamentos presencial e remoto. Não basta, portanto, pensar no presencial e no remoto apenas pela falta de recursos. É importante considerar a diferença que carregam (inclusive a diferença que marca, por exemplo, o *homeschooling*), caso contrário pode parecer que a solução do problema dos recursos tecnológicos está na base da solução do problema como um todo. Cabe insistir, no entanto, na pergunta: estar em um ponto ou em outro da navegação na internet faz diferença ou não?

PALAVRAS FINAIS

No decorrer desta exposição, ao buscar responder sobre onde se localizaria o repetível em relação ao sentido, se na língua ou no discurso, dei destaque ao fato de que o tesouro da língua dominado pelos indivíduos de uma sociedade não alcança recobrir o *liame social*, constituído pela comunidade inteira dos indivíduos. Em outras palavras, aquele tesouro, embora guarde a história de um estado do processo de produção de sentidos de uma língua, não tem a mesma amplitude do repetível da história, o qual ultrapassa, retrospectiva e prospectivamente, a duração de uma sincronia, não sendo diretamente apreensível pelos indivíduos. Por sua vez, o discurso, como lugar da produção do sentido, segue a mobilidade dos sentidos (tanto aqueles atinentes ao repetível da língua, quanto aqueles que a ultrapassam, pois são do domínio da história). Entre língua e história, os sentidos se produzem não em função da noção de valor, interna ao sistema, mas pela

relação entre *acontecimentos discursivos*, o que permite olhar para o discurso não como um ato pontual e acabado, mas como relação entre eventos, numa cadeia não linear que dá mobilidade ao sentido até o limite da deriva, o de se tornar outro sentido (PÊCHEUX, 2006, p. 55–57). Desse modo, se o repetível da língua é menos amplo que o repetível da história, o repetível do discurso acessa e se produz na história, de tal modo que as inovações de uma língua são fruto da repetibilidade do sentido no discurso.

Todo esse percurso em parte foi feito para reafirmar a relação entre letramentos e discurso, numa abordagem etnográfico-discursiva dos letramentos que tivesse como efeito distanciar essa noção de categorias sociais suscetíveis de uma métrica, como a categoria de escolaridade. Dos mais integrados ao cotidiano aos mais sofisticados, os letramentos dividem com o discurso a mobilidade na produção do sentido, já que lidam sempre com múltiplas semioses como exemplifica o diálogo cotidiano, em que, em um único funcionamento multissemiótico (POSSENTI, 2010, p. 31–32), são reunidos pelo menos os seguintes modos de produção de sentido: a fala, o gesto e o próprio espaço do diálogo, este último produzido e produtor de sentido no mesmo funcionamento multissemiótico.

Como anunciei, não era meu objetivo falar do interior de uma perspectiva teórica particular. Utilizei durante boa parte do tempo o termo indivíduo em vez de sujeito e o fiz com o propósito de fixar a reflexão sobre o repetível do sentido na língua e no discurso, não ignorando que o sujeito é figuração em que a produção coletiva de sentido atua. Espero que tenha ficado claro que a *análise do discurso* em sua vertente francesa – em uso livre de conceitos de Michel Pêcheux (2006) e de Michel Foucault (2004; 2005) –, povoou a formulação desta proposta de uma abordagem etnográfico-discursiva dos letramentos.

Finalmente, como retomada não conclusiva sobre as TICs, chamo a atenção para o aspecto da leitura, intimamente relacionado aos letramentos. Em trabalho anterior (cf. CORRÊA, 2020), chamo a atenção para um curioso fenômeno ligado a práticas de leitura emergentes nos meios digitais, presente já bem antes do advento da pandemia do novo coronavírus. Trata-se da eliminação da polêmica como fundamento da leitura, fenômeno ao qual chamei de “leitura solipsista”, ligado a um fenômeno mais geral, ao qual chamei de “ecumenismo solipsista”: Ecumênico porque distribuído e generalizado, solipsista porque é próprio do sujeito que considera que a única realidade é aquela reconhecida pelo seu eu. É, pois, desse ecumenismo que trato ao falar de leitura solipsista” (CORRÊA, 2020, p. 75).

Ligado a esse fenômeno mais geral do *ecumenismo solipsista*, impõe-se como continuidade no pós-pandemia o tema da solidão, com o qual encerro este trabalho:

[...] o maior perigo para a solidão vem das novas tecnologias da comunicação que, como vimos, dão a ilusão de fazê-la desaparecer com um clique. “Eu me conecto, logo eu sou”, ou melhor, “somos”, ou mais precisamente ainda, “se é”, para retomar a distinção heideggeriana entre o “nós”, comunidade viva de indivíduos dotados de uma verdadeira personalidade, e o “se” anônimo, conjunto de indivíduos que não tem verdadeiramente existência própria. A partir de agora, contrariamente ao poeta romântico, o mundo não será jamais despo-

voado por nós, pois “se um só ser nos falta...”, cliquemos num site de encontro! A solidão desaparece imediatamente com um golpe do mouse mágico. Por trás da tela, estamos, sem dúvida, mais sós do que nunca, mas não nos damos conta disto. O problema é escamoteado. O computador e o telefone celular são próteses extraordinariamente eficazes, capazes de apagar o sentimento de solidão... e o sentimento, simplesmente. O utilizador, disperso, cindido, está ao mesmo tempo aqui e além; esvaziado de sua substância, ele é apenas um cruzamento de informações, um fio da malha, net, no qual ele está entrelaçado, uma caixa de ressonância, um código, uma senha, um número de assinante. Despersonalizado, ele não está mais só: é solidário de uma rede social como a malha é solidária da corrente. (MINOIS, 2019, p. 490).

REFERÊNCIAS

- CORRÊA, M. L. G. A inter-incompreensão polêmica e sua versão solipsista em práticas de leitura emergentes. **Revista Com Humanitas**, Quito, v. 11, n. 1, p. 68–81, 2020. Disponível em: <https://comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/225>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- FOUCAULT, M. Retornar à história. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 282-295.
- GOODY, J. **La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage**. Paris: Minuit, 1979.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MINOIS, G. **História da solidão e dos solitários**. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 2019.
- OLSON, D. R. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**, Cambridge (MA), v. 47, n. 3, p. 257–281, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.47.3.8840364413869005>. Acesso em: 18 set. 2020.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2011. p. 11–25.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas (SP): Pontes editores, 2006.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.) *et al.* **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49–57.
- POSSENTI, S. Teorias de texto e de discurso: inconciliáveis? **Gragoatá**, Niterói, s/v., n. 29, p. 23–34, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33071>. Acesso em: 18 set. 2020.
- ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger (Org.). Trad. José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 23–24.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, s/v., n. 8, p. 465–488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 18 abr. 2020.