

MODELOS DE LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA¹

Angela B. Kleiman

O que é letramento?

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto

-
1. Este estudo é parte de um projeto mais amplo denominado de *Letramento e comunicação intercultural*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na condição de Projeto Integrado, e do projeto denominado de *Interação em sala de aula: subsídios para a autoformação do professor*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), na condição de Projeto Temático – ambos por mim coordenados.

social da escrita” (Kleiman 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a vêem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (Freire 1980). Porém, como veremos na próxima seção, esse sentido ficou restrito aos meios acadêmicos (ver também Matencio, neste volume).

Os estudos sobre letramento, no entanto, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (Heath 1986; Rama 1980).

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar

as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição do estado de São Paulo, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa. Para realizar tais estudos, utilizam-se, na pesquisa atual sobre o letramento, metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhe como são essas práticas. Tais metodologias podem ser complementadas com metodologias experimentais (por exemplo, a fim de testar os sujeitos para comprovar um efeito específico da aquisição e conhecimento da escrita), com o objetivo de conhecer mais profundamente, mediante a combinação de métodos etnográficos e experimentais, as consequências que diferentes práticas de letramento, socialmente determinadas, têm no desempenho desses sujeitos.

A palavra “letramento”² não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse

2. Pelo que sabemos, o termo “letramento” foi cunhado por Mary Kato, em 1986 (Kato 1986, p. 7).

investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (ver Heath 1982 e 1983; ver também Rojo, neste volume).

De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. Similarmente, se, durante a realização de uma atividade qualquer, ouvimos e compreendemos a expressão “deixa eu fazer um parêntese”, ou, ainda, se entendemos uma expressão como uma ironia (isto é, expressando o contrário do que está dito), porque o falante utiliza a expressão “entre aspas” ou porque faz um gesto com as duas mãos alçadas à altura dos ombros, e com dois dedos de cada mão desenhando a forma das aspas no papel, é porque temos familiaridade com a escrita por causa da leitura de certos tipos de textos, isto é, temos familiaridade com certas práticas de letramento.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e

como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Isto fica mais claro por meio de um exemplo relativo às práticas de letramento de uma alfabetizadora participante do projeto de pesquisa que coordeno. Essa alfabetizadora escrevia poemas (“Se eu não escrever, acho que eu morro, se eu não... sair aquilo de mim”), e demonstrava uma reflexão bastante desenvolvida sobre o seu ato de escrever. Assim, num depoimento ela afirmou que quando lia poemas ficava pensando: “Que coisa! Brincar com as palavras, com as palavras pequenininhas e sai uma coisa [...] com sentido enorme”. Na sua relação pessoal com a poesia, então, ela utilizava seu conhecimento sobre a escrita para definir uma relação estética com a linguagem por meio da análise e criação de poemas. Porém, essa mesma alfabetizadora costumava elaborar exercícios de alfabetização nos quais solicitava que seus alunos procurassem palavras que rimassem com outras, como “pastel”, “barril”, “anel”, e corrigia os “erros” dos alunos que forneciam respostas como “chapéu”, “céu”, porque não rimavam com a lista de palavras que ela fornecera (ver Oliveira 1994). Podemos dizer, portanto, que as práticas de letramento dessa alfabetizadora estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam à medida que essas condições também mudam.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Os estudos de Carraher, Carraher e Schliemann (1988), por exemplo, investigaram crianças que resolvem problemas de matemática cotidianamente. São crianças cujos pais têm uma barraca na feira, por exemplo, e que acompanham os pais, num primeiro momento sem se envolver com as atividades. Logo, a partir dos dez anos, aproximadamente, passam a assumir responsabilidade pelas transações, e mais tarde começam a desenvolver uma atividade independente, como vendedores ambulantes. Segundo os autores, os sistemas abstratos de cálculo matemático utilizados pelas crianças para desempenhar transações ligadas à sobrevivência, desenvolvidos coletivamente, primeiro com base observação dos adultos e depois com base nas interações com os fregueses, são extremamente eficientes, porém muito diferentes dos sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização (ver também Matencio 1994, sobre a relação entre agência de letramento e estilo comunicativo).

As práticas de uso da escrita da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada por Street (1984) de *modelo*

autônomo. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Como vários dos trabalhos neste volume o demonstram, esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa (ver Gee 1990). A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.

O objetivo deste trabalho é familiarizar o leitor deste volume com essas duas concepções de letramento. A relevância dessa familiarização ficará evidente na parte final deste trabalho, onde se discutem as práticas de letramento na escola e a relação que se estabelece entre o modelo subjacente a essas práticas e o sucesso ou fracasso na construção de contextos facilitadores da transformação dos alunos em sujeitos letrados.

O modelo autônomo de letramento

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser inter-

pretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação.

Da ênfase no funcionamento regido pela lógica decorrem outras características do modelo, dentre as quais destacamos: 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Letramento e desenvolvimento cognitivo

O argumento que correlaciona a aquisição e o desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo se utiliza, basicamente, de trabalhos empíricos e etnográficos que têm comparado as estratégias de resolução de problemas utilizadas por grupos letrados e não-letrados. De certa forma, a própria configuração da experiência ou da observação parte do pressuposto da existência de um grande divisor entre grupos ou povos que usam a escrita, e aqueles que não a usam. Em alguns autores, a divisão letrado não-letrado vem substituir as divisões mais antigas entre povos primitivos x avançados, pré-lógicos x lógicos, tradicionais x modernos, pensamento mítico x pensamento científico. O argumento da abstração inerente à escrita (Goody 1977; Olson 1983)

aponta diretamente para esse divisor, no cotejo de pensamento concreto *versus* pensamento abstrato. Goody (1977, p. 150), que critica vários dos parâmetros dessa grande dicotomia, considera o parâmetro da abstração diretamente dependente da escrita:

Quando se fala do desenvolvimento do pensamento abstrato a partir da ciência do concreto, da mudança dos signos para os conceitos do abandono da intuição, imaginação, percepção, essas são pouco mais do que formas rudimentares de avaliar em termos gerais os tipos de processos envolvidos no crescimento cumulativo do conhecimento sistemático, um crescimento que envolve procedimento de aprendizagem complexos (além de saltos imaginativos) e que depende criticamente da presença do livro.

A tese das consequências cognitivas da aquisição da escrita pareceria se remontar às efetivas diferenças na resolução de problemas de classificação, categorização, raciocínio dedutivo lógico, entre outros, constatadas por Luria (1976) em pesquisas realizadas no início da década de 1930, na regiões de Uzbekistan e Kirghizia, na União Soviética, entre camponeses que ainda viviam em condições de um regime feudal (os mais velhos, analfabetos, que subsistiam de economias tradicionais) e outros grupos que passavam por transformações socioeconômicas e culturais profundas em consequência de seu engajamento na Revolução (jovens, participantes de comunas, com alguns – de um a três – anos de escolarização, e, portanto, alfabetizados). Comparando a resolução de uma tarefa como categorização nesses dois grupos, Luria aponta para diferenças significativas quanto às estratégias utilizadas para sua resolução. Assim, por exemplo, dado um conjunto de objetos que deveriam ser comparados, e com base nessa comparação, classificados como membros de uma

categoria genérica (por exemplo, um pepino e uma rosa pertencem à vida vegetal; uma coruja e um peixe, à vida animal), os sujeitos mais jovens, alfabetizados e que trabalhavam coletivamente no campo comparavam os objetos utilizando categorias superordenadas e genéricas, ao passo que os camponeses que participavam de economias e formas de vida tradicionais tipicamente respondiam seguindo esquemas práticos, muitas vezes utilitários, como está ilustrado no exemplo (1) a seguir, retirado de Luria (1976, p. 82):

EXEMPLO 1

(a) [Entrevistador] O que o sangue e a água têm em comum?

[Entrevistado] O que é semelhante entre eles é que a água pode lavar todo o tipo de sujeira, então pode lavar o sangue também.

(b) [Entrevistador] O que um corvo e um peixe têm em comum?

[Entrevistado] Têm muitas diferenças entre um corvo e um peixe.

Um vive na água, o outro voa. A única coisa em que se parecem é que o peixe usa a água e o corvo às vezes também, quando tem sede.

A estratégia para resolver a tarefa consistia em criar situações em que os dois objetos funcionassem, ou interagissem. As diferenças nas formas de categorização, ilustradas anteriormente, eram sistemáticas, reaparecendo em todas as tarefas solicitadas aos dois grupos. À medida que os sujeitos entravam em contato com instituições como a escola, a escrita, a comuna, eles começavam a utilizar princípios de organização do conhecimento que não estavam contextualmente determinados.

O problema de isolamento da variável que determina as diferenças – entre a escolarização ou a aquisição da escrita – ficou sem resposta por muito tempo. Na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento.

Quase cinco décadas depois do estudo de Luria, Scribner e Cole (1981) investigaram um contexto na Libéria, que permitia isolar essas duas variáveis. Havia, entre os grupos *vai*, da Libéria, três formas de escrita em uso: a) a escrita *vai*, adquirida informalmente, em contexto familiar, utilizada para correspondências sobre assuntos pessoais e transações comerciais informais; b) a escrita inglesa, adquirida formalmente na escola, com funções tipicamente escolares; c) e a escrita árabe, adquirida formalmente em contexto religioso, utilizada para a leitura dos textos sagrados e para registros formais e, aparentemente, secretos.

Os resultados da pesquisa desses autores apontam claramente que o tipo de “habilidade” que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita. Assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização, pois foram apenas os sujeitos escolarizados, que conheciam a escrita inglesa, os que demonstraram diferenças significativas sistemáticas quanto às formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo, memorização.

Basicamente, essas diferenças se traduzem numa habilidade de explicitação: os sujeitos escolarizados conseguiam, consistentemente, explicar os princípios que estariam envolvidos na resolução das diversas tarefas a eles solicitadas. Não houve, entretanto, maior capacidade dos sujeitos escolarizados na resolução de tarefas que requeriam o que Scribner e Cole denominam de “atitude abstrata” (1981, p. 131). E, muito importante, a análise de cada uma das tarefas mostrou que são tantos e tão complexos os fatores envolvidos naquilo que à primeira vista pareceria um fenômeno unitário, que não é possível atribuir a uma capacidade cognitiva, ou outra, as diferenças que se definem na resolução de determinada tarefa. Assim, por exemplo, os sujeitos não-escolari-

zados (porém letrados em *vai e/ou* árabe) revelaram estratégias extremamente complexas diante de problemas metalinguísticos como o exemplificado em (2), retirado, segundo os autores, de Piaget 1929: (Scribner e Cole 1981, p. 128):

EXEMPLO 2

Vamos supor que todo mundo se reuniu e decidiu que de agora em diante chamariam o sol de lua e a lua seria chamada de sol. Tudo que vamos fazer é trocar os nomes. Poderíamos fazer isso se quiséssemos?

Então, quando você fosse para a cama à noite, como você chamaria aquela coisa que você vê no céu?

Segundo os autores, as respostas dos sujeitos refletiam uma concepção do mundo específica à cultura, e não uma confusão entre coisas e palavras (como as crianças avaliadas por Piaget, que respondiam usando justificativas do tipo: “Não, porque o sol brilha com mais calor do que a lua”). Por exemplo, eles rechaçavam a possibilidade de troca de nomes utilizando justificativas teológicas, porém mantendo a diferença entre objeto e nome: “Há duas coisas no mundo: uma coisa pode ser, e uma coisa pode ser falada. A coisa que é não pode ser mudada. Qualquer coisa criada por Deus. Sua palavra, os nomes que Ele deu às coisas não podem ser mudados” (Scribner e Cole 1981, p. 142).

A interpretação de Scribner e Cole para as diferenças atestadas entre os escolarizados e os não-escolarizados correlaciona a presença das “habilidades cognitivas” à prática nos usos dos diferentes alfabetos, colocando assim em evidência a importância do contexto social (ver também, a respeito, Tfouni 1988). A maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva

privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber mas o “saber dizer”.

Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários (Lemos 1983; Erickson 1987; Soares 1986), concepções estas perigosas, pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem (ver a análise de Ratto, neste volume, sobre a propaganda na televisão brasileira em que analfabetos são representados como símios).

A dicotomização da oralidade e da escrita

Nas concepções que privilegiam o estudo do letramento independentemente das práticas discursivas nas quais a escrita está integrada, a prática de letramento focalizada é aquela que leva à produção do texto tipo ensaio (isto é, o texto expositivo e/ou argumentativo), justamente aquele texto que mais se diferencia da oralidade, particularmente se o padrão da oralidade é o diálogo. Olson e Hildyard (1983, p. 41) – o primeiro caracterizado por Street (1984, 1993) como um dos proponentes da versão mais marcada do modelo autônomo – dizem a respeito que

Os anunciados conversacionais tendem a ser pouco planejados, informalmente empregados, e expressam conteúdos informais.

Os textos escritos, por outro lado, tendem a ser cuidadosamente planejados, utilizados seletivamente, e expressam conjuntos formais de conhecimento.

Entretanto, as diferenças são bem mais relativas quando o foco não está nas diferenças e quando a concepção não é polar. Em primeiro lugar, porque nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento. As cartas pessoais, por exemplo, têm mais semelhanças com a conversação do que a conversa tem com uma palestra inaugural, pois esta última, muitas vezes, parece ter apenas a modalidade – isto é, o fato de ser falada – em comum com outras formas orais.

Alguns autores que trabalham com a interface entre a oralidade e a escrita (por exemplo, Tannen 1980; Chafe 1984) têm proposto um contínuo, em vez de pólos extremos de diferenciação entre as duas modalidades. Nesse contínuo, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo (por exemplo, uma aula), a que Halliday chama de função ideacional da linguagem, e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda da função ideacional para a função interpessoal, isto é, quando a identidade dos participantes e a relação que se quer estabelecer com a audiência ou com o interlocutor são mais relevantes para a comunicação (por exemplo, uma propaganda para vender um produto, no jornal).

Em segundo lugar, após as reflexões de Bakhtin sobre a linguagem, e das análises que se enquadram nas diversas vertentes da análise do discurso, isto é, análises que consideram que a prática social é constitutiva da linguagem, a redução da dimensão interpessoal na escrita fica difícil de ser sustentada. A linguagem, seja qual for a sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enun-

ciador. Estabelecendo o enunciado, ou o que nós chamaríamos de texto, como a unidade *real* da comunicação discursiva. Bakhtin insiste na necessidade de focalizar o linguístico como denominador comum dos mais diversos tipos de textos, apesar de suas grandes diferenças formais e da complexidade intrínseca dos gêneros a que eles possam pertencer.

Os gêneros discursivos secundários, por exemplo, seriam mais complexos, tanto porque surgem em situações mais complexas, como porque absorvem e reelaboram os gêneros mais simples da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros complexos – nos diz Bakhtin –, tais como romances, dramas, relatórios científicos de todo tipo, grandes gêneros jornalísticos etc. “surgem em condições de comunicação cultural mais complexa, relativamente mais desenvolvida e organizada, sobretudo escrita” (1990, p. 250).

Adotando o pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto, a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado. Tal perspectiva é importante, pois, como Bakhtin já previa,

O menosprezo da natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer esfera da investigação, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo da linguagem com a vida. (1990, p. 251)

Da perspectiva da prática, a concepção dialógica da linguagem, a incorporação do outro no texto do autor, nos permite pensar numa outra dimensão para o ensino da escrita, em que o abstrato, que remove os vínculos com, e o suporte de, a oralidade no processo de aquisição da escrita, não é o elemento de maior

saliência. Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (ver, por exemplo, Lemos 1983; Terzi 1992, e neste volume).

Se focalizarmos, entretanto, os *processos* de produção da fala e da escrita, a pesquisa etnográfica e experimental aporta dados importantes que também mostram o denominador comum em ambos: as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído pela colaboração, numa relação quase que tutorial (a diáde), ou pela participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto no jornal (conferir Heath 1983). O suporte do adulto nesses eventos de letramento é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interações. Por todas essas razões, faz mais sentido reencaminhar o ensino da escrita na escola priorizando o que há de comum e relegando a um segundo plano a diferença.

Qualidades intrínsecas da escrita

Um corolário da tese das consequências cognitivas da aquisição da escrita (Olson, 1981 e 1984) é a incorporação desse poder transformador de nossas estruturas mentais como atributo intrínseco da escrita. O poder liberador da escrita já é predicado quando se tece o argumento de que a posse da escrita permite que o possuidor, seja ele um indivíduo ou um povo, dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, supe-

riores. Ong (1982, p. 33), por exemplo, caracteriza negativamente a fala quando nos diz que ela é restritiva: “nas culturas orais, a restrição das palavras ao sonoro determina não só modos de expressão mas também processos mentais”.

De fato, num influente estudo que apresenta a tese da escrita como tecnologia (e portanto artificial, em oposição ao natural), Ong (1982, p. 82) mantém que

Como outras criações artificiais e de fato mais do que qualquer outra, a escrita é absolutamente valiosa e aliás essencial para a realização do potencial interior humano mais completo. As tecnologias não são meros auxiliares externos, mas também transformações internas do nosso ser ciente (*consciousness*), e o são muito mais ainda quando elas afetam a palavra. A escrita aumenta a condição de ser ciente.

Essa conclusão está fundamentada numa complexa comparação entre processos mentais orais e processos mentais característicos da escrita. Em geral, a caracterização apresenta os processos mentais orais como mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana, enquanto o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna. Aspectos do primeiro numa sociedade tecnologizada pela escrita, como a narrativa primária oral, o discurso político bombástico ou panfletário, a violência na televisão e no cinema, seriam resíduos de modos orais de pensamento em culturas tecnologizadas. Algumas das características são reminiscentes de outras comparações postuladas para distinguir os códigos linguísticos utilizados por diversas classes sociais, como códigos elaborados e códigos restritos (por exemplo, Bernstein 1974).

Quanto ao estilo da linguagem propriamente dito, Ong aponta três diferenças entre a linguagem das culturas orais e as manifestações da escrita:

- estilo aditivo (orações compostas e relacionadas por “e”) em vez do estilo subordinativo característico da escrita (“gramática mais elaborada e fixa”) (1982, p. 38);
- construções agregativas (com uso abundante de epítetos e fórmulas) em vez de expressão analítica, características da escrita (para o autor, “os clichês nas denúncias de caráter político de muitos países com baixa tecnologia” seriam “vestígios de fórmula que eram necessárias nos processos mentais orais”) (1982, p. 38);
- uso da redundância e da repetição, com o objetivo de manter na mente o raciocínio mental em curso *versus* continuidade linear e analítica do pensamento transformado pela escrita, uma vez que a escrita permitiria que o fluxo de pensamento possa ser mantido na página, liberando a mente para progressivos raciocínios.

Não há necessariamente implicações qualitativas no cotejo dos códigos acima. Entretanto, essas implicações começam a se delinear quando os processos de pensamento de grupos orais são comparados aos processos diferenciados que a escrita facilitaria. Nessa comparação, os modos de pensamento orais estariam determinados muito mais por questões de sobrevivência do grupo do que pela inovação. Assim, teríamos o seguinte leque de características do pensamento oral:

- conservadorismo ou tradicionalismo, pois o conhecimento arduamente adquirido deve ser mantido na memória, o que, nas palavras do autor, “inibe a experimentação intelectual”,

- embora isto não signifique que “as culturas orais não tenham um tipo particular de criatividade” (1982 p. 41);
- formas de conceitualização e de verbalização do conhecimento muito próximas à vida humana, mantendo na categorização e na classificação os contextos de experiência e de ação, enquanto as formas de pensamento transformadas pela escrita poderiam manter aspectos relevantes a sua cultura sem qualquer apoio na observação, na prática, no contexto;
 - dinâmica agonística dos processos mentais orais, o que implicaria uma orientação para o conflito, a luta, a glorificação e o elogio das qualidades físicas e da ação em contraposição com os efeitos mais introspectivos em formas escritas. Segundo Ong, “a violência nas formas artísticas orais está relacionada com a estrutura da própria oralidade” (1982, p. 45), pois na comunicação face a face “as relações interpessoais são salientadas – as simpatias e muito mais, os antagonismos”;
 - imbricamento participatório do narrador, da personagem e da audiência, que muitas vezes se confundem, enquanto os modos de pensar transformados pela escrita favoreceriam o distanciamento mais objetivo;
 - estado permanente de equilíbrio nos processos mentais, uma vez que o contraditório, o defasado pode ser relegado da memória, enquanto a escrita mantém vigentes conhecimentos e informações conflitivos, por exemplo, na dicionarização do arcaico, da ambiguidade.

Por último, uma diferença maior entre os dois modos de pensar retoma a tese da abstração, pois nos grupos orais predominaria o pensamento situacional e operacional, que para Ong é

minimamente abstrato (ou seja, é abstrato apenas na medida em que toda conceitualização é de fato abstrata) enquanto os grupos que dominam a escrita utilizariam uma lógica abstrata, livre de considerações contextuais na realização de diversas operações cognitivas.

Uma vez que a nossa sociedade valoriza justamente aquilo que é postulado como característico do pensamento transformado pela escrita, caracterizações como a de Ong reforçam o que Graff (1979) denominou de “mito do letramento”, isto é, uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito do social. Esses efeitos vão desde a participação na espécie até a posse de qualidades espirituais, como os trechos abaixo, publicados em jornais do país, o mostram:³

- Efeitos que garantem a manutenção das características da espécie:

É muito grave que [...] haja número tão elevado de crianças sem escola no Mundo – garantia de uma taxa acumulada de adultos ignorantes no futuro. É como se assistíssemos, neste final de século, a uma degradação do Homo Sapiens – nós e a nossa civilização. (*O Globo*, 4/3/1990)

O analfabeto compreende mal o que ouve e responde de maneira bastante imperfeita às mensagens assim recebidas. O analfabeto precisa até de atenção mais aplicada ao que vê. (*O Globo*, 27/10/1989)

3. Os textos de 1989/1990 foram retirados da coletânea de textos *Analfabetismo no Brasil*, publicada no Ano Internacional da Alfabetização pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação, São Paulo, 1990.

- Efeitos que garantem a modernidade, a capacidade de integração na vida moderna, o igualitarismo:

Tomar um, dois, três ônibus errados no mesmo dia e à meia-noite ainda se encontrar longe de casa é apenas um dos problemas enfrentados por Maria do Socorro Pereira, 39 anos, por não saber ler. Os outros vão desde lidar com dinheiro, ir ao supermercado e à farmácia, até o constrangimento e o sentimento de discriminação. Mas, sobretudo, o que mais a humilha é a sensação de dependência, por precisar da ajuda de outras pessoas até para preencher as fichas nas empresas onde procura trabalho. (*Jornal da Tarde*, 8/1/1990).

- Efeitos que determinam a ascensão e mobilidade social:

Cada um tem um sonho que no fundo se funde num só: conseguir ascender socialmente através da garantia de um emprego melhor. “Sou faxineira e o que eu faço não exige estudo. Mas eu não quero ser faxineira a vida inteira”, diz Clemilda Maria dos Santos, que só agora pôde frequentar a escola. (*A Gazeta*, 18/3/1990)

- Efeitos nos macroprocessos de desenvolvimento econômico:

O mapa histórico da entrada da Europa no processo de industrialização é o próprio mapa da difusão da instrução: em meados do século XIX a parte industrialmente mais avançada da Europa (Inglaterra e França) contava de 30 a 40% de analfabetos adultos; países periféricos como Itália, Espanha, Portugal e Grécia ficavam entre 60 e 70%, enquanto no Leste (países balcânicos, Polônia e Rússia), o percentual era de 90 a 95%. (*O Globo*, 4/3/1990)

- Agente necessário para a distribuição da riqueza:

Os problemas causados pelo analfabetismo são as principais razões do ciclo permanente de pobreza e subdesenvolvimento em que muitos países se encontram. (*Correio Brasiliense*, 7/9/1989)

- Efeitos no aumento da produtividade:

Sem educação e treinamento, o operário é um desastre para si mesmo e para a empresa. 96% dos trabalhadores japoneses têm curso ginásial, 90% têm o colegial e 36%, curso superior. 50% de nossos trabalhadores são analfabetos. (da entrevista de um empresário paulista na *Folha de S.Paulo*, 7/3/1993).

- Agente necessário no processo de emancipação da mulher:

Não é difícil entender que a própria emancipação da mulher seja função da escolarização: enquanto os conhecimentos úteis se transmitem só dentro do lar e ligados à figura materna, também se assiste à reprodução da discriminação em razão do sexo. (*O Globo*, 4/3/1990)

- Agente necessário para o avanço espiritual:

O analfabetismo inibe o progresso e a produtividade, impede o avanço cultural e espiritual, e ajuda a manter a dependência crônica de sociedades inteiras. (*Correio Brasiliense*, 7/9/1989)

A metáfora do analfabetismo como elemento cerceador da liberdade e sobrevivência é comum nas campanhas públicas ou privadas em prol da alfabetização universal. Recentemente, por

exemplo, uma propaganda televisiva apresentava o analfabeto na figura de um homem com as mãos atadas, dentro de um carro que lentamente ia submergindo num lago e que não conseguia, apesar de suas tentativas desesperadas, se livrar de suas amarras para se salvar, enquanto uma voz comparava explicitamente o retrato desse homem com a luta do analfabeto para sobreviver na sociedade brasileira.

Trata-se, como vemos, de uma grande gama de consequências para cuja postulação não existe evidência histórica. Em seus estudos sobre a história do letramento, Graff (1979) mostra, por meio da análise de esforços concretos de alfabetização em massa em países do Hemisfério Norte no século passado, que não houve um efeito estatisticamente significativo da alfabetização na mobilidade social. Pelo contrário, alguns indivíduos conseguiram ascensão social mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres. Não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização. Entretanto, as vozes de historiadores, educadores, sociólogos raras vezes se fazem ouvir na mídia entre as vozes mais fortes dos políticos profissionais e dos burocratas. Quando o fazem, é justamente para desmistificar o letramento:

São os mais pobres, os mesmos que não puderam participar do banquete do milagre, aqueles que fazem crescer os índices de analfabetismo. E não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres. (Sérgio Haddad, “O analfabetismo no Brasil”, na *Folha de S.Paulo*, 1989).

O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecno-

lógicas (Gee 1990; ver Ratto, neste volume). É comum a percepção do problema em termos individuais, contraditórios à realidade social, nas avaliações dos analfabetos eventualmente citados no jornal. Assim, uma analfabeta da Paraíba, estado onde mais de 50% da população é analfabeta, atribui primeiro a seus pais essa responsabilidade ao relatar que “nunca frequentou a escola quando criança ‘por causa da ignorância dos pais’”, e logo culpa a si mesma por ter desistido da escola quando adulta. Apesar do relato que faz das condições em que tentou estudar (“as aulas eram à noite, ela dormia, cansada do trabalho de faxineira que tinha de dia”), ela afirma: “Isso foi há 15 anos. Hoje eu me arrependo de não ter continuado para aprender mais.”

O modelo ideológico de letramento

Street (1984 e 1993) denomina o modelo alternativo de letramento *ideológico* para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade.⁴ Segundo Street,

qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado. (1993, p. 9)

4. Note-se que aqui já se fala de *práticas*, no plural, não se subentendendo então a existência de apenas um tipo de letramento, neutro, como no *modelo* autônomo.

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. Entretanto, como os estudos neste volume atestam, o questionamento dos efeitos universais do letramento alarga o campo de investigação consideravelmente, pois aspectos específicos do fenômeno podem ser examinados relativamente a questões outras que o marco divisor entre oralidade e escrita, e mesmo as consequências cognitivas podem ser estudadas como fenômenos complexos cuja correlação simplista com a aquisição da escrita esconde a complexidade do fenômeno (ver Oliveira, neste volume).

Práticas discursivas e eventos de letramento

O nosso entendimento das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devido às formas em que eles integram a escrita no seu cotidiano tem avançado devido a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto. Assim, por meio de um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, Heath (1982, 1983) mostra que o modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização.

A unidade de análise no estudo da autora é o *evento de letramento*, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas. Por exemplo, uma atividade como a estorinha antes de dormir, evento de letramento existente em ambas as comunidades de classe média do ponto de vista econômico mas diferenciadas pelo nível de escolarização, revela padrões diferenciados para, nas palavras de Heath, “extrair significado da escrita”. Resenharemos as práticas de letramento desses dois grupos, mais próximos, justamente porque em ambos há eventos superficialmente similares mas profundamente diferentes. Já as práticas discursivas de um terceiro grupo estudado pela autora aparecem radicalmente diferentes: não há estorinhas na hora de dormir, a leitura é uma atividade coletiva de extração de significado etc.

De acordo com a autora (1982, pp. 52-62), no grupo majoritário, isto é, famílias com nível de escolarização alto (universitário), adulto e criança alternam os turnos num diálogo durante o evento de letramento: a mãe ou o adulto dirige a atenção da criança para o livro, faz perguntas (“o quê?”, “quando?”), rotula itens na página, tratando a figura bidimensional como se fosse um objeto tridimensional, e estabelecendo rotinas para que a criança fale de um objeto arbitrário, descontextualizado, cuja existência se dá somente no papel. Já pelos dois anos de idade, a criança tem familiaridade com a mais importante estrutura de turnos da sala de aula: iniciação, resposta, avaliação (Sinclair e Coulthard 1975; Cazden 1989). Isto é, nos seus anos pré-escolares, no processo de socialização primária do lar, a criança aprende uma maneira de falar informativamente sobre o livro e a escrita que logo depois a escola retoma na interação grupal.

Esse padrão de letramento incipiente tem outras características observadas em todas as famílias com nível alto de escolaridade.

zação. Os livros e a informação proveniente dos livros (personagens dos clássicos infantis, por exemplo) ocupam um lugar central no quarto da criança, e já aos seis meses ela presta atenção a esses elementos decorativos. Nessa idade começa a reconhecer perguntas sobre os livros, e tão logo a criança começa a verbalizar o adulto as expande e reelabora, abandonando o simples pedido de rótulos (“o que é ?”) para incluir perguntas sobre os atributos (“o que o gato disse?”, “de que cor era o gato?”). Os adultos verbalizam constantemente, como se se tratasse de um diálogo contínuo, sobre elementos que a criança conheceu nos livros (“olha esse gato, igual ao x. Será que o dono dele também é muito pobre?”). A partir dos dois anos, as crianças começam a inventar, contar histórias que não são verdadeiras, e os adultos encorajam esse tipo de atividade verbal. Além disso, há uma atitude generalizada de tratar o livro como se fosse uma diversão. Assim, por exemplo, quando a criança tem de se engajar numa atividade tediosa, como esperar para ser atendida num consultório, os adultos se valem do livro para quebrar o tédio, ou aproveitam esse espaço para fazer com que a criança descreva, nomeie, conte como se sente. Há, de fato, uma verbalização contínua, concomitantemente à realização de outras atividades. Quando a criança tem mais ou menos três anos, o adulto espera que ela se comporte como um membro numa audiência, escutando a estória em silêncio e esperando até que o adulto lhe faça uma pergunta. Nesse período, a criança começa a “ler” (fingir que está lendo) para o adulto.

Os eventos de letramento, nessas famílias, quaisquer que eles sejam, são altamente valorizados, pois qualquer iniciativa da criança de começar um evento de letramento faz com que uma interrupção de uma conversação entre os adultos, uma inverdade, uma tática diversiva por parte da criança sejam aceitáveis e bem-vindas.

No grupo de baixa escolarização, segundo Heath, crianças também têm um ambiente colorido, decorado com ilustrações de contos de ninar. Possuem livros que ilustram objetos familiares e que enfatizam habilidades como abotoar, fazer laços, além de livros de estorinhas infantis. A autora distingue três estágios diferentes na leitura de estorinhas para dormir no processo de socialização primária da criança nesse grupo. Num primeiro estágio, o adulto reconta de maneira simplificada as histórias dos livros, e por meio de perguntas introduz informações discretas sobre a escrita, como nome das letras, números, cores, e nomes de objetos familiares. A criança responde. “Lê” o material aos adultos. Memoriza trechos. Não há, no entanto, perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças e diferenças existentes entre as figuras bidimensionais e os objetos reais, não havendo, assim, uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento para outros contextos. Num segundo estágio, quando a criança quer falar durante a sessão de estorinhas, ela não é mais encorajada a participar; espera-se que sua participação se restrinja à de um observador que irá ser entretido pela leitura, ou que deverá apreender a informação do livro, para depois recontá-la respondendo a perguntas do adulto. Num terceiro estágio, a criança conhece livros de exercícios sobre formas, cores, e seu trabalho com os livros é monitorado pelo adulto. Durante esses anos pré-escolares, os adultos encorajam e praticam, repetidas vezes, regras sobre o uso correto da palavra escrita, que consideram importante para o sucesso escolar.

Uma diferença marcante entre os dois grupos é que os adultos com menos escolarização não estendem nem o conteúdo nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, lembrando às crianças, na presença de objetos do mundo real, de

eventos ou objetos semelhantes nos livros que conhecem. Não existem a verbalização e retomadas constantes que caracterizam o grupo majoritário. Atividades do cotidiano, como cozinhar ou montar um brinquedo, não são comentadas ou descritas numa série de passos ou procedimentos sequenciais. Dessa forma, por exemplo, para ensinar a criança a segurar a bola na forma correta, em vez de dizer “coloque o polegar neste lugar e depois abra os dedos” – como o adulto das classes majoritárias faz –, o adulto nos grupos menos escolarizados confia nos poderes de observação da criança dizendo apenas “faça assim, ó”.

Outra diferença notável é que as crianças das famílias de baixa escolarização não recebem encorajamento quando inventam estórias, pois apenas alguns membros da comunidade têm o papel de contadores de estórias; além disso, as estórias valorizadas pela comunidade são relatos factuais que servem para enfatizar alguma lição moral.

Quando as crianças de ambos os grupos estudados chegam à escola, elas são bem-sucedidas nas três primeiras séries, quando o trabalho escolar com o livro se centra na leitura de partes do texto, e na resposta a perguntas sobre informações explícitas da estória. Na extrapolação para outros contextos (por exemplo, a opinião sobre a estória, ou analogias com situações do cotidiano), são as crianças dos grupos majoritários as que participam plenamente. Quando chegam à quarta série, as diferenças entre dois grupos são marcadas. Como a escola pressupõe que a criança pode estender as suas práticas em eventos de letramento a outros contextos – como de fato é o caso da criança majoritária, que já teve ampla prática pré-escolar nessas formas discursivas na díade, com sua mãe –, a escola não ensina essas crianças a fazê-lo. O processo de reprodução da classe social, que leva à desistência quando a obrigatoriedade de frequentar a escola já foi atingida, se restabelece em mais um lugar, justamente naquele onde estariam

atuando os agentes e os processos que poderiam mudar o destino (Bourdieu e Passeron 1970). Como seus pais, essas crianças não chegarão à universidade.

As práticas de letramento na escola

Os resultados supracitados do estudo de Heath mostram com clareza que o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio.

As práticas escolares nesse contexto americano estariam constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que encaminham o aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ou etnia, não em função de sua inteligência ou potencialidade. Essas trilhas efetivamente reproduzem as desigualdades do sistema. Segundo Gee (1990), este tipo de atrelamento (*tracking*) é prevalente nas escolas americanas, e determina as atitudes de ambos – o professor e o aluno. Num extenso estudo realizado por J. Oakes e resenhado por Gee (1990), a autora descobriu, ao entrevistar alunos e professores, fatos significativos sobre esse processo: enquanto a disciplina, a honestidade, o respeito, o domínio de habilidades para seguir instruções eram os objetivos considerados desejáveis para os alunos no atrelamento profissionalizante (*low tracking*), para os grupos no atrelamento acadêmico superior (*high tracking*) os

objetivos visados pelo professor, e apontados pelos próprios alunos como os mais importantes que tinham aprendido na escola, consistiam no desenvolvimento de habilidades verbais e analíticas, pensamento crítico, capacidade de comunicação.

Os estudos realizados no contexto brasileiro mostram uma situação semelhante quanto à reprodução do *status quo* pela escola, situação esta, entretanto, muito agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas.

Uma prática escolar que visa ao domínio da escrita para a produção de um texto expositivo abstrato, internamente consistente, pressupõe uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita. Por isso, para ser coerente com essa concepção, a prática escolar deveria se fundamentar numa análise das diferenças entre ambas modalidades, começando por aquelas diferenças que decorrem da transmutação de uma mensagem de um meio fônico para o visual, que se centram na fugacidade de uma *versus* a permanência da outra. Assim, nesse enfoque seriam relevantes as possibilidades de mais planejamento, de maior potencialidade de revisão e portanto de exatidão no texto, bem como a exploração das diversas funções da escrita, como as funções de apoio para a memória, de transmissão de conteúdos independentemente das limitações do espaço e do tempo.

Segundo essa mesma concepção de letramento, que analisa a escrita como objeto, o ensino teria como objetivo iniciar – e avançar em – um processo que culminaria na produção de um objeto já definido de antemão pelas suas diferenças formais com o texto oral. Como esse objeto tem características lexicais e sintáticas que o diferencia da oralidade, o ensino teria de estar baseado num conhecimento contrastivo das duas modalidades. Esse objeto revelaria também marcas estruturais de um planejamento prévio que resultasse num texto ordenado, sequenciado,

amarrado num tecido que constitui alguma forma estrutural reconhecível, do gênero narrativo, expositivo, argumentativo.

No plano referencial, ou ideacional, isto é, dos conteúdos, esse objeto seria mais abstrato do que o texto oral, embora não seja tão evidente em que consista essa abstração. Teríamos, por um lado, o grau de abstração que seria determinado pelo distanciamento do interlocutor, ausente do contexto imediato de produção do texto, resultando assim num texto com menos marcas de interpessoalidade. Também a dimensão abstrata poderia estar determinada pelo rito de iniciação à escrita. O iniciado pode ir se adentrando num universo informacional cada vez mais restrito àqueles iniciados, onde a intertextualidade, as referências – explícitas ou não – a outros textos escritos servem como mecanismos de exclusão de grandes grupos. Por último, teríamos a progressão e o desenvolvimento temáticos, mais abstratos porque seriam de responsabilidade do autor sem o apoio da interlocução imediata, que permite a construção conjunta de texto, e portanto o desenvolvimento de tópicos conjuntamente, em grande parte das comunicações orais.

Sabemos, entretanto, por meio de estudos sobre redações de vestibulandos, por exemplo, que são poucos os alunos que mostram domínio em e conhecimento sobre o uso desse objeto que decorreria da análise contrastiva nas linhas anteriores. Para citar apenas um exemplo, estudos sobre o léxico (Azevedo 1989) mostram uma conscientização dos alunos sobre as diferenças entre a oralidade e a escrita, mas resultam na criação de formas novas, pesadas do ponto de vista inflexional (como “linguajáveis” por “falantes”, “afetuosidade” por “afeto”), revelando uma concepção vaga, impressionística, das diferenças. Similarmente, estudos sobre a leitura de alunos com oito ou mais anos de escolarização (inclusive universitários e egressos de cursos de magistério) mostram que o texto expositivo tipo jornalístico acarreta problemas de compreensão para grupos significativos de leitores nesses níveis

(ver, por exemplo, Carraher e Santos 1984; Kleiman 1989; Oliveira 1994).

No entanto, as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada (ver Kleiman 1991) nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.

A concepção de ensino da escrita como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita uma prática discursiva que

na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (Freire 1991, p. 68)

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.

Letramento e alfabetização de adultos

Os estudos etnográficos, que examinam a construção das práticas escolares na interação, constituem um campo propício para a transformação da práxis, uma vez que esses estudos permi-

tem perceber a inscrição, no microcontexto da interação em sala de aula, de questões macrossociais, como a ideologia do letramento. O contexto da aula de alfabetização de adultos é particularmente revelador porque os contextos de aprendizagem, formais ou informais, agem como catalisadores das diferenças nos sistemas de crenças e valores de grupos letrados e não-letrados (ver Signorini, neste volume). Apresentarei, a seguir, dados da nossa pesquisa sobre a interação na aula de alfabetização de adultos, focalizando a potencialidade de transformação da concepção de letramento dominante nesses contextos.

Práticas discursivas em conflito:
a construção de funções não-complementares

A interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologicada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares.

Acredito que o distanciamento entre a língua oral e a língua escrita, devido à especialização e ao funcionamento diferenciado de ambas, configura uma situação diglôssica, não de línguas em contato mas de línguas em conflito (Ferguson 1959; Hamel 1983; Martin-Jones 1989). Trata-se de duas modalidades que constituiriam variedades discursivas da mesma língua, sendo que cada uma tem *status* e prestígios diferentes, e que também teriam diferenças em consequência das suas funções diferenciadas na sociedade (ver Bortoni, neste volume). Também há diferenças nos níveis formais – lexical, morfológico, sintático – do sistema. Estas acentuam-se

mais ainda quando consideramos que apenas a língua escrita tem uma herança literária de prestígio, que codifica, reproduz e divulga os valores culturais dos grupos de poder da comunidade. Também apenas a língua escrita tem sido objeto de processos de gramaticalização, dicionarização e normatização. Do ponto de vista sócio-histórico, as condições para a configuração de uma situação diglósica de línguas em conflito também estão presentes: o uso da escrita está limitado a uma pequena elite, e a situação de usos, funções e contextos diferenciados tem uma realidade histórica, pois emerge juntamente com a burocracia letrada nas cidades no século XVI (ver Rama 1985).

Tal potencialidade de conflito nos permite entender melhor a inadequação de práticas pedagógicas que, apesar de parecerem estar sustentadas em princípios pedagógicos razoáveis, não são bem-sucedidas. Considerem o exemplo a seguir, numa aula de produção coletiva de um texto (uma receita), em que o que pareceria estar sustentando a ação pedagógica é, por um lado, a instrumentalização para uma atividade, profissional ou não, e por outro, uma estratégia pedagógica de utilizar o conhecimento anterior do aluno para construir o novo:

EXEMPLO 3

Profa.: (...) que que vai (faltar) a gente sabê?

Vou dá um exemplo. Presta atenção aqui. ... Eu tenho uma receita de bolo de fubá. E eu digo assim, o de ... Qual é o título da receita? Bolo de fubá. Que que vai, né? Quais são os ingredientes? Ah, vai ... duas chécaras de fubá, ahmm ... três colheres de farinha de trigo, uma colher de pó Royal, dois ovos, um copo e meio de açúcar ... cabou aí a receita?

Alunos: (quase inaudível) Não

Profa.: O que que está faltando?

Ne: O leite

Profa.: Não, (faz de conta) que eu falei todos os ingredientes, tinha leite, também. Que é que vai falta a gente sabê ainda?

Ne: Margarina

Profa.: Não, eu num tou falando que tá faltando ingrediente. O que que vai faltá a gente sabê?

Ne: Fazê

Profa.: Isso! E como que a gente fica sabendo isso?

Vi: Ah, fica sabeno é, ... no jeito de fazê ela todinha

Vi: Ah, fica sabeno é, ... no jeito de fazê ela todinha

A professora está tentando construir uma função, para a escrita, que era perfeitamente preenchida pela oralidade. As alunas não têm dificuldade em relação ao procedimento envolvido no uso de uma receita; a incompreensão se estabelece relativamente às características formais de uma receita escrita. Note que o foco nessa interação está na *forma* desse tipo de texto. Numa outra aula observada (de alfabetização de mulheres) a professora promovia atividades coletivas para aprender a fazer sabão, aprender a fazer massa de modelar etc. Nesse contexto, essas receitas, escritas depois das atividades “para não esquecer como a gente fez” circulavam naturalmente no grupo, e logo outras receitas, não apoiadas contextualmente por atividades conjuntamente desenvolvidas em sala de aula, foram trazidas pelas alunas que queriam partilhar algum conhecimento.

No primeiro grupo (exemplo 3), que adota uma perspectiva ideacional, com ênfase no conteúdo, para introduzir essa nova modalidade de receitas, a aceitação dessa prática traz consigo a desestruturação de uma prática discursiva oral eficiente, se constituindo aí numa perda funcional na língua do aluno. Podemos atribuir ao modelo de letramento autônomo da professora a inade-

quação da estratégia: pressupõe-se que a escrita seria um facilitador neutro dos processos mnemônicos e mentais. Porém, como Heath (1982) aponta, nem todos os grupos letrados verbalizam ou se apóiam na escrita para analisar a sequência de passos envolvidos na realização de uma tarefa, e, com certeza, os grupos de tradição oral têm outras estratégias para auxiliar a memória. Certamente, introduzir uma função restrita para grupos de tradição mais oral, numa prática que representa mera tradução da fala para a escrita, é decorrente de uma concepção de letramento autônomo contestável, pois postula funções universais da escrita independentes do contexto de uso.

Identidades em conflito:

a (re)construção de um sujeito menor

Um dos pressupostos mais prevalentes, populares e duradouros do letramento autônomo, que, como vimos anteriormente, pode se reproduzir tanto na fala de um ministro como na fala do analfabeto, é o das consequências cognitivas da alfabetização, independentemente dos contextos e práticas de aquisição da escrita. Nas formas mais grosseiras, o não-alfabetizado não tem nem a inteligência da espécie: é um símio, como a propaganda televisiva nos dizia, ou um bobo como um dos adolescentes infere da fala de outra das professoras durante a conclusão de uma aula de leitura:

EXEMPLO 4

Profa.: Por que seria bom sabê lê e escrevê como Sinhá Terta? É verdade que ajuda a gente a num sê enganado? Você é enganado, E?

An: Eu acho que não. Num precisa. É a mema coisa!

E: Tem que usá a cabeça só. É tudo igual, uma pessoa que num sabe lê, num pode sê enganada não. É tudo igual.

Ade: Ele foi esperto porque ele desmanchou o negócio.

An: Mas ele percebeu que tava sendo enganado. Não sabê lê num significa que é bobo.

No processo de significação na estrutura de perguntas e respostas (exemplo 4), o aluno An inicia o processo de negação da pressuposição subjacente ao enunciado da professora (a escrita nos torna mais espertos), sem se comprometer totalmente com essa negação, como o uso da modalidade subjetiva “eu acho” indicaria. Os seus colegas, entretanto, retomam a proposição de forma categórica, indicando maior comprometimento com o valor de verdade da proposição, como o presente categórico e a dupla negação no último turno indicam (“não sabê lê num significa que é bobo”). Ora, na interação, o uso de modalidades que significam uma crescente adesão à proposição implica muito mais a construção de elos de solidariedade entre os interlocutores, do que crença no valor de verdade da proposição (ver Fairclough 1992). A solidariedade assim se constitui numa estratégia que reforça a identidade do grupo numa situação de conflito, mas que, ao mesmo tempo, torna disfuncional a participação dos alunos no curso, geralmente motivada pela mesma concepção de letramento que estão contestando.

A discussão aberta do postulado das consequências cognitivas conduziria à desnaturalização da ideologia do modelo autônomo subjacente à prática escolar, refletida na fala supracitada da professora; aliás, se os diversos contextos sociais em que as práticas de letramento se inserem são objeto de exame, as relações entre poder e discurso ficam menos opacas. Além disso, o tipo de conhecimento que esse exame produziria é um elemento essencial na formação do professor, pois com base nele poderia ser iniciado o processo de o sistema se adaptar à grande maioria de seus alunos em vez de esperar que estes se adaptem a ele.

Valores em conflito: a resistência à cultura letrada

As abordagens predominantemente instrumentais, mais típicas de programas emergenciais, como a alfabetização de adultos, organizam-se, geralmente, com base na análise das necessidades de leitura diversificada: a seleção de panfletos do sindicato, bulas de remédios, contratos de compra e venda, faturas, cheques, embalagens, como material didático obedece critérios utilitários que visam permitir o acesso a informações cuja confiabilidade e objetividade estariam no fato de pertencerem ao mundo da escrita e da ciência. Tal seleção se fundamenta nas concepções funcionais de ensino da escrita para grupos extremamente defasados, como o seria o analfabeto adulto.

Entretanto, a confiabilidade e a objetividade das formas escritas são construtos das classes que têm acesso à escrita, produto de práticas discursivas estabelecidas muito cedo, já na socialização primária (ver Mey 1975). Consideremos, por exemplo, a prática de ler as bulas antes de ingerir um remédio. Como Gee (1990) bem aponta, para que alguém possa compreender um texto como esse, será primeiro necessário desvendar questões relativas ao discurso em que esse texto faz sentido: quem é o interlocutor previsto? que valores culturais estão nele representados? qual é a relação social que o responsável pelo texto (a companhia farmacêutica) estabelece? Nesse caso, o ensino instrumental de leitura deixa de ser meramente funcional para se tornar um instrumento crítico que poderia levar à transformação do discurso.

A concepção autônoma do letramento não nos permite questionar textos como a bula, que vêm respaldados por instituições de prestígio, como seriam a instituição médica e a própria tradição letrada, ambas instituições autoritárias. Entretanto, se analisarmos as nossas crenças em relação ao corpo de conhecimento que essas instituições representam, veremos que essa rela-

ção é uma questão de fé, e não de lógica ou consistência interna. Em relação à ciência médica, sabemos, por exemplo, que o conhecimento sobre vírus é instável na própria ciência médica, e que falta muito ainda para desenvolver as vacinas necessárias para combatê-los. Também, como leigos, não temos nenhuma evidência empírica sobre sua existência. Entretanto, se uma moléstia é diagnosticada pelo médico como causada por um vírus, aceitamos o veredito e seguimos suas instruções para aliviar os efeitos desse vírus no nosso organismo.

Essa relação, no entanto, é muito diferente nos grandes grupos para os quais nem o livro representa uma fonte de informação confiável, nem a classe médica inspira confiança já que as interações entre os dois grupos acontecem nas piores condições imagináveis. Para esses grupos, nas palavras de um dos adolescentes do curso de alfabetização, “os médicos estão aí sentados para tirar dinheiro dos pobres”.

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada. Situações conflitivas na aula de alfabetização de adultos, que terminam com o aluno se negando a continuar, poderiam ser previstas. No exemplo a seguir (exemplo 5), após 75 minutos de leitura e discussão sobre as informações contidas numa bula, em que os alunos se posicionaram frontalmente contra a medicina e a indústria farmacêutica (ver Kleiman 1992), a professora recorre finalmente à estrutura institucional para cercear a palavra dos alunos, que reiteram suas posições iniciais, opostas às posições subjacentes às informações que a professora tentava repassar: tomar remédio, ou não, não faz diferença, eu fico com o remédio

caseiro, a doença é um azar predeterminado, não dependendo, portanto, de remédio para ser curada (Kleiman 1993).

EXEMPLO 5

Profa: Mas todo mundo acha assim? Que remédio de agora num presta? ...

D: Pra mim é a mesma coisa. Tomá ou não tomá é a mesma coisa

AI: Eu gosto de chá de erva-doce

J: (inaudível) mas eu num posso tomá já, se tivé que morrê, morre logo, se tivé que sará, sare logo. Eu num vou tomá remédio não

Profa: O que nós estamos falando nessa aula gente é sobre tomá remédio sozinho. É disso que nós estamos falando

AI: É mesmo né

Profa: (subindo o tom de voz, e acelerando, sem permitir ao aluno continuar) você corre o risco

AI: de morrê

Profa: (falando mais alto e mais rápido, sem interrupção) desse remédio num sê, num sê próprio pra essa doença, você corre o risco desse remédio num tê mais efeito, porque de tanto que você já tomou, ele num vai servi pra mais nada. Você num vai sará ... você corre o risco desse remédio tê perdido a validade

Nesse trecho, que conclui a aula, são três os alunos que se posicionam contrariamente às informações. No início da discussão, apenas um manifesta sua incredulidade relativamente aos remédios receitados por médicos. À medida que a professora vai desmontando os argumentos do aluno sobre as vantagens da medicina caseira, em vez de utilizá-los para discutir os pressupostos da informação (e, se não desconstruí-los, pelo menos relativizá-los) mais alunos se juntam ao primeiro; contestando a informação e mostrando, pela linguagem corporal, seu desconfor-

to (não olham para a professora, mudam de posição na cadeira constantemente, fazem apartes entre si, jogam longe o papel portador do texto). Enfim, o objetivo instrumental da professora certamente não foi atingido, e as relações que professora e alunos construíram na aula prejudicaram o contexto de aprendizagem.

Acredito que a análise da interação nas linhas propostas (análise de microníveis) se constitui num elemento potencial de transformação da prática escolar. O conflito constitutivo da comunicação entre professor e aluno na aula de alfabetização de adultos pode vir a ser o elemento transformador quando as práticas discursivas que reproduzem práticas sociais dominantes, na sala de aula, são examinadas a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante, o modelo autônomo. Somente quando essa prática discursiva for adotada é que poderemos pensar na construção de contextos de aprendizagem.

A tarefa de introdução do adulto nas práticas letradas majoritárias não fica necessariamente mais fácil uma vez que os nossos pressupostos sobre as consequências sociais e cognitivas do letramento, de caráter universal, são questionados e problematizados. Para pensar na prática, precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas tecnologizadas, particularmente as práticas de letramento de grupos não-escolarizados: por exemplo, quando fazem “bicos”; como calculam o material que necessitarão para realizar uma tarefa; quem faz o papel de escriba desses grupos, isto é, a quem recorrem quando precisam mandar uma correspondência, e como é a interação entre escriba e cliente; quais são as estratégias que eles usam quando fazem cursos de treinamento em serviço; quais são as operações mentais que eles utilizam para realizar tarefas complexas; e assim sucessivamente. Porém, novamente, esse questionamento se faz possível somente se adotarmos

alguma das perspectivas dentro do modelo ideológico do letramento. Levando em consideração o fato de que os objetivos que nos interessa atingir no ensino são aqueles de uma pedagogia culturalmente relevante (Erickson 1987) e crítica (Freire 1980), devemos concluir que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, L. F. (1989). “Criações e recriações de palavras em redações de universitários”, *Revista Delta*, vol. 5, nº 1, pp. 23-35.
- BAKHTIN, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. 4ª ed., México, Siglo Veintiuno Editores.
- BERSTEIN, B. (1974). *Class, codes, and control: theoretical studies towards a sociology of language*. Londres, Routledge & Kegan Paul, vol. 1.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1970). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.
- CARRAHER, D. e SANTOS, S. L. (1984). “Leitura e senso crítico”, *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina.
- CARRAHER, T., CARRAHER, D. e SCHLIEMANN, A. L. (1998). *Na vida dez, na escola zero*” 3ª ed., São Paulo, Cortez Editora.
- CAZDEN, C. (1989). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, Heinemann.

- CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (1990). *Analfabetismo no Brasil. Ano Internacional da Alfabetização*. Materiais de Imprensa 89-90 & Dados Básicos. São Paulo, Cedi.
- CHAFE, W. (1984). "Integration and involvement in speaking, writing and oral literature", in: TANNEN, D. (org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. New Jersey, Ablex.
- ERICKSON, F. (1987). "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement". *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, nº 4, pp. 335-357.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press.
- FERGUSON, C. A. (1959). *Diglossia*, Word 15, pp. 325-340.
- FREIRE, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. 10ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1991). *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora.
- GEE, J. (1990). *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. Hampshire, The Falmer Press.
- GOODY, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GRAFF, H. J. (1979). *The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century*. Nova York, Academic Press.
- HAMEL, R. E. e SIERRA, M. T. (1983). "Diglosía y conflicto intercultural". *Boletín de Antropología Americana* 8, pp. 89-110.
- HEATH, S. B. (1982). "What no bedtime story means; narrative skills at home and school", *Language in Society*, vol. 11, pp. 49-76.

- _____ (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (1986). "Critical factors in literacy development", in: CASTELL, S. de; LUKE, A. e EGAN, K. (orgs.). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KATO, M. (1986). *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática.
- KLEIMAN, A. B. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo, Pontes Editores.
- _____ (1991). "O letramento na formação do professor". Resumo publicado nos *Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre 1992*. Goiânia, Anpoll.
- _____ (1992). *The language of contrai: teacher-student interaction an adult literacy classroom*. 13th Forum for Ethnography in Education, Philadelphia, 2/1992, mimeo.
- _____ (1993). "Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino da língua materna", *Alfa* 37, pp. 59-74.
- LE MOS, C. de (1983). "Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e alfabetização", *Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*, São Paulo, Brasília, MEC/Inep, pp. 11-13.
- LURIA, A. R. (1976). *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge, Harvard University Press.
- MARTIN-JONES. M. (1998). "Language, power and linguistic minorities: the need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift", in: GRILLO, R. (org.). *Social anthropology and the politics of language (Sociological Review monograph 36)* Londres, Oxford University Press.

- MATENCIO, M. L. M. (1994). *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, Mercado de Letras / Autores Associados.
- MEY, J. (1985). *Whose language: a study in linguistics pragmatics* Amsterdam, John Benjamins.
- OLIVEIRA, C. (1994). *O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço*. Tese de Mestrado (Inédita), Unicamp.
- OLSON, D. R. (1981). "Writing: the divorce of the author from the text", in: KROLL, B. M. e VANN, R. J. (orgs.). *Exploring speaking-writing relationships*. Urbana, III, National Council of Teachers of English.
- _____ (1984). "See! Jumping! Some oral language antecedents of literacy", in: GOELMAN, H., OBERG, A. A, e SMITH, F. (orgs.). *Awakening to literacy. The University of Victoria Symposium on clidre's response to a Literate Environment: literacy before schooling 1982*. Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- OLSON, D. R. e HILDYARD, A. (1983). "Writing and literal meaning", in: MARTLEW, M. (org.). *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. Nova York, John Wiley and Sons.
- ONG, W. J. (1982). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Londres, Meuthen.
- RAMA, A. (1985). *A cidade das letras*. São Paulo, Brasiliense.
- SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.
- SINCLAIR, J. M. e COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an analysis of: the english used by teachers and pupils*. Londres, Oxford University Press.
- SOARES, M (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3ª ed., São Paulo, Ática.

- STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (1993). (org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TANNEN, D. (1980). "Implications of the oral-literate continuum for cross-cultural Communication", in: ALATIS, J. E. (org.). *Georgetown University round table on language and linguistics 1980, Current Issues in Bilingualism*. Washington, D.C., Georgetown University Press.
- TERZI, S. B. (1992). *Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção da leitura por crianças da periferia*. Tese de Doutorado (Inédita), Unicamp.
- TFOUNI, L. (1988). *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo, Pontes Editores.