PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM RELATOS DE MULHERES

Izabel Magalhães

Introdução

Seguindo uma estrada empoeirada do Planalto Central, paralela ao Lago Norte de Brasília, os visitantes deparam com uma placa onde se lê *Paranoá.* Se, interessados em conhecer um pouco da história de Brasília, entrarem na vila, logo avistarão, de um lado, o CIAC, a escola construída para ser uma das salas de visita do Distrito Federal. Continuando na mesma pista, faz-se um retorno para chegar à Avenida Central, com suas fortes cores. As lojas atraem os olhos pouco acostumados com os enormes letreiros, pintados nas fachadas, em que predominam o azul e o vermelho. A língua escrita convive com a população nas ruas do Paranoá.

Em 1960, um lago foi construído como parte do plano de Brasília. Concluída a cidade, algumas famílias se alojaram no canteiro de obras do Lago Paranoá. Em 1970, as famílias haviam aumentado para seis mil pessoas. No início da década de 1980,

como decorrência do processo migratório para o Distrito Federal, a população da vila já era superior a dez mil (Ridley 1979). Em 1979, com o apoio do Partido dos Trabalhadores, estabeleceu-se uma associação local de moradores, cujo propósito era reivindicar melhorias nas condições de vida do lugar. A associação então reivindicou das autoridades do Distrito Federal um sistema regular de ônibus, eletricidade, água encanada e escolas.

A educação é um direito civil básico tornado explícito na Constituição do Brasil.[1] Entretanto, o sistema educacional brasileiro tem favorecido historicamente os grupos sociais detentores de poder, negligenciando a educação das camadas populares. Magda Soares (1987, p. 1) sugere que "o fracasso da escola brasileira em alfabetizar" está ligado à conquista pelas camadas populares de acesso ao ensino. Pondera Soares:

> Ora, essa acelerada democratização do *acesso* à escola não se tem feito acompanhar da necessária transformação dessa escola, transformação que a tornasse competente para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela; por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização *do saber* e *da cultura*, que acompanhe a democratização do *acesso à escola*, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro.

1. *Constituição*: *República Federativa do Brasil*, 1988, Título II, Capítulo II, Artigo 6.

Em sintonia com o quadro traçado por Soares, parte da população do Paranoá, principalmente homens, teve acesso à escola, mas nada aprendeu. Acrescente-se a isto que, de acordo com o censo realizado em 1985 pela associação de moradores, aproximadamente metade da população adulta se incluía entre os não-alfabetizados. Por outro lado, muitas mulheres foram vítimas do costume, ainda comum nas áreas rurais do Brasil, de enviar os filhos homens para estudar na capital do estado e manter as mulheres em casa, para ajudar nos trabalhos domésticos e na roça, até o aguardado momento do casamento (Magalhães 1991a; no prelo). Tais mulheres, sem acesso à leitura e à escrita, são duplamente vítimas numa sociedade androcêntrica e grafocêntrica.

Este capítulo tem dois objetivos: 1) A análise da língua escrita em letreiros e placas nas ruas da vila Paranoá, documentados em fotos. O uso da língua escrita é regulado por convenções discursivas institucionais e comunitárias derivadas de *práticas de letramento* particulares. 2) O estudo de traços linguístico-textuais que contribuem para construir a *identidade* de mulheres no contexto de alfabetização de adultos.[2]

Este estudo está baseado em conceitos da teoria de Análise de Discurso Crítica e em recentes trabalhos reunidos na perspectiva metodológica denominada Etnografia Crítica, que propõe uma nova relação entre pesquisadores e pesquisados. A Etnografia Crítica rejeita a postura científica convencional que, sob a justificativa do rigor metodológico e da objetividade, impõe um distanciamento entre os dois grupos de sujeitos na relação de pesquisa

2. Os dados analisados neste capítulo foram coletados em trabalho de campo realizado no projeto integrado de pesquisa *Heterogeneidade em Processos Discursivos na Educação*, coordenado por mim e contemplado com financiamento do CNPq e da Universidade de Brasília. Participaram do trabalho de campo os alunos: Janaína Theodoro, Guilherme Rios, James Dias e Paulo Valladão. De 1991 a 1992, participou também o professor Eugenio Batista.

(Cameron *et al.* 1992; Magalhães 1990). Ao contrário, a proposta de Etnografia Crítica é de defesa dos pesquisados:

> Os etnógrafos convencionais geralmente falam *a favor* de seus sujeitos, comumente para uma audiência de outros pesquisadores. Os etnógrafos críticos, ao contrário, aceitam uma tarefa de pesquisa adicional, a de levantar a voz e falar *para* uma audiência *em nome* dos sujeitos, como forma de conferir-lhes poder ao conceder mais autoridade às vozes dos sujeitos. (Thomas 1993, p. 4)

Tal postura de defesa explícita dos sujeitos da pesquisa não torna os trabalhos desenvolvidos na perspectiva metodológica crítica menos científicos do que os que adotam metodologia derivada do positivismo, que analisam, por exemplo, dados quantitativos. Trata-se "simplesmente de uma outra linguagem científica porque a ciência é um modo de pensar e não simplesmente uma técnica de processamento de dados". (Thomas 1993, p. 17).

Práticas discursivas de letramento

Iniciarei esta seção de análise de letreiros e placas fotografados nas ruas do Paranoá introduzindo o conceito de *prática discursiva de letramento*, que é derivado de um conceito semelhante, o de "prática de letramento", desenvolvido pelo antropólogo britânico Brian Street (1984, 1993). Para Street (1993, pp. 12-13), as "práticas de letramento incorporam não apenas 'eventos de letramento', ocasiões empíricas integradas pela escrita, como também 'modelos populares' destes eventos e as preconcepções ideológicas que lhes são subjacentes". Tanto o conceito de Brian Street quanto o de Shirley Brice Heath (1983), de "evento de

letramento", são produtos da relação entre a Linguística e a Antropologia, definindo o que Street denomina "os novos estudos da escrita" (1983, p. 4). As práticas discursivas de letramento são matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos. As práticas discursivas de letramento têm caráter institucional ou comunitário, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pelo meio escrito (ver seção "Identidade social'). Na seção "A gente não pode viver sem a escrita", analiso a construção da identidade de Mariana, de 35 anos de idade, residente no Paranoá, aluna do Curso de Alfabetização de Adultos. Mariana, em seu relato, fala de si e dos outros, indicando a dependência que a comunidade tem da língua escrita.

O fato de metade da população da vila não ser alfabetizada determina os usos da escrita nos letreiros e placas nas ruas do Paranoá. Como assinalei na introdução, os letreiros apresentam cores fortes, principalmente o azul e o vermelho, que são interpretadas pela população não-alfabetizada. A leitura das placas é facilitada também pelo uso de letras grandes.

O termo "interpretação" indica a relação estabelecida, na leitura, entre os "recursos dos membros" da comunidade, interiorizados socialmente e organizados na memória, e as propriedades dos textos (Fairclough 1989, p. 24). Define-se *texto*, segundo M.A.K. Halliday (1985, p. 10), como linguagem falada ou escrita organizada em uma unidade semântica. A linguagem do texto é funcional, nos termos de Halliday, que propõe três metafunções. A função *ideacional*, que compreende a *experiencial* e a *lógica*, se relaciona aos processos, aos participantes e às circunstâncias (causa, tempo) dos processos. A segunda, a função *interpessoal*, se refere à relação entre os processos ou entre os participantes no texto. Elas inclui os aspectos linguísticos que representam a rela-

ção social entre os participantes. Por último, a função *textual* estabelece a ligação entre as partes do texto, a *textura.*

O texto é um produto e um processo: é um produto no sentido de ser resultado de um *contexto de situação* e *de cultura* particular; é um processo no sentido de exigir contínua "escolha" semântica, "cada conjunto de escolhas constituindo ambiente para um outro conjunto".

Os termos "contexto de situação" e "contexto de cultura" derivam do trabalho do antropólogo Bronislaw Malinowski (1935). O contexto de situação corresponde ao ambiente do texto, à situação imediata de produção textual. Para Malinowski, os valores socioculturais integram o "ambiente cultural total" ou o "contexto de cultura".

> (Malinowski) considerava que, para uma descrição adequada, era necessário fornecer informações não apenas sobre o que estava ocorrendo naquele momento, como também sobre o ambiente cultural total, porque em qualquer tipo de interação linguística, em qualquer tipo de troca conversacional, estão envolvidos não só os elementos virtuais e sonoros imediatos que estão em volta do evento mas também toda a história cultural subjacente aos participantes e suas práticas ou rituais. Todos esses elementos tinham um papel na interpretação do sentido. (Halliday, 1985, p. 6).

David Barton (1991, p. 5), adotando o conceito de "domínio", formulado pelo sociolinguista americano Joshua Fishman na década de 1960, refere-se aos diversos domínios da língua escrita, como a escola, a casa e o trabalho. Tais domínios se caracterizam como contextos institucionais ou comunitários estruturados parcialmente pela língua escrita (ver a próxima seção). Os domínios

da escrita podem ser públicos e privados: os primeiros são realizados e mantidos, principalmente, por iniciativa do Governo, enquanto os segundos dependem da iniciativa dos membros da comunidade. Existe, no entanto, uma "mistura" entre os domínios públicos e privados nas iniciativas da comunidade. Por exemplo, uma das características do domínio privado nos letreiros é a produção artesanal, como na figura 1. Entretanto, algumas manifestações da comunidade, embora produzidas coletivamente e destinadas ao público, podem apresentar esta característica em avisos e recomendações escritos em letreiros, cartazes e mesmo em placas.

Figura 1 – Minimercado "João da Praia **II**" e Drogaria Lasmiller.

Uma redução na leitura de placas e letreiros tem sido considerá-los na perspectiva do "português correto". Uma reportagem do *Correio Braziliense*, de 22 de maio de 1988, tem como título "Brasiliense não sabe usar a língua nacional", e como subtítulo "Placas comerciais retratam ignorância generalizada sobre regras ortográficas primárias" (1991, p. 34). Tais enunciados evidenciam uma noção preconceituosa e discriminatória de língua, além de reduzir o uso linguístico a uma questão de erro. Os exemplos apresentados em fotos na reportagem são de letreiros nas ruas da cidade satélite de Ceilândia, uma das comunidades mais pobres do Distrito Federal. Uma das pessoas entrevistadas é um pintor de Ceilândia:

> Francisco Roque, um dos pintores mais conhecidos da Ceilândia, pode cometer ainda muitos enganos na vida. Mas, com certeza, jamais escreverá novamente "projeto" com "G". Essa foi uma das lições que Roque aprendeu em nada menos que 18 anos na profissão de pintor... Ele lembra do erro como coisa do passado e não se envergonha ao dizer que foi corrigido pelo próprio cliente.

Não é apenas a imprensa que demonstra possuir uma noção reduzida de língua que tem como resultado a discriminação de grupos pobres da população brasileira que não tiveram acesso à escola. A revista *Sala de Aula*, dirigida a profissionais de ensino de 2º grau, citando fontes autorizadas da academia, não deixa por menos:

> Os erros do noço português ruim
> Os especialistas são unânimes. O brasileiro anda abusando demais do seu direito de ser humano e, portanto, de errar. Um deles chega a pedir punição para todos os crimes de lesa gramática Outros preferem lembrar: entre o certo e o errado, há um povo que não aprende porque a escola não ensina. (1991, p. 11)

Embora reconheça que a escola brasileira não ensina, a reportagem da revista assume uma posição de defesa do que venho chamando *mito do português correto* (Magalhães 1994). Segundo esta noção de língua, derivada da gramática tradicional, os brasileiros estão divididos em duas classes: os que cometem "erros de português" e os que se comportam segundo as normas historicamente consagradas da gramática.

Na análise de placas e letreiros do Paranoá, adoto uma noção de língua escrita radicalmente distinta da noção de "correção" exemplificada acima. Os usos da escrita derivam de matrizes históricas, práticas discursivas de letramento, que estão estruturadas em domínios públicos e privados. Existe, como sugeri anteriormente, uma considerável "mistura" entre os domínios sociais da escrita decorrente da relação entre determinados "elementos" das práticas discursivas (Fairclough 1992). Os referidos "erros de português" não passam, portanto, de "elementos" de práticas de escrita organizadas em domínios privados.

Os usos da escrita na comunidade do Paranoá cumprem determinadas finalidades. Na figura 1, a placa do minimercado "João da Praia II" explora a função ideacional do português, informando aos clientes que a loja faz "entrega a domicílio" (Halliday 1985). Paralelamente, registra-se a função interpessoal, com o propósito de conquistar os clientes, em "seja bem-vindo ao... menor preço da praça". Ocorre também a função textual na repetição do nome do mercado e do sintagma nominal – uma estrutura linguística que tem corno núcleo um substantivo – "o menor preço da praça", na fachada da loja. Note-se ainda o uso da cor, na alternância entre azul, preto e vermelho, com o fim de destacar determinados aspectos da mensagem.

Figura 2 – A coluna do relógio.

Na figura 2, apresenta-se a coluna do relógio, que está localizada numa praça, na avenida central do Paranoá. A coluna, de certo modo, assume o papel da torre da igreja matriz em comunidades tradicionais, com a leitura da hora oficial, que regula a vida dos habitantes locais. No Paranoá, além de informar a hora oficial, a coluna do relógio também se presta à publicidade de anúncios de estabelecimentos comerciais, como as panificadoras "Capricho" e "Filadelfia", a madeireira "Lopes" e a loja de ferramentas "Casa Leal".

Figura 3 – Supermercado, pizzaria e propaganda eleitoral.

Na figura 3, estão representados o supermercado "Maré Mansa" e a pizzaria "Arco-Íris". Na época em que foram fotografadas as ruas do Paranoá, antes do primeiro turno das eleições gerais de 1994, a vila foi invadida pela propaganda eleitoral. A figura 3 apresenta, assim, a propaganda de um candidato a deputado distrital, do lado esquerdo do supermercado. Na propaganda, usa-se o recurso gráfico de transformação da letra "O" no desenho de um rosto sorridente, com o fim de atrair os eleitores, explorando a função interpessoal e também a função textual, à medida em que

contribui para a organização do texto. Enquanto nas figuras 1 e 2, temos práticas discursivas de letramento ligadas ao comércio, a figura 3 vai apresentar, ao lado da prática comercial, a prática política.

A figura 4 apresenta uma placa oficial do Governo do Distrito Federal, um domínio público da escrita:

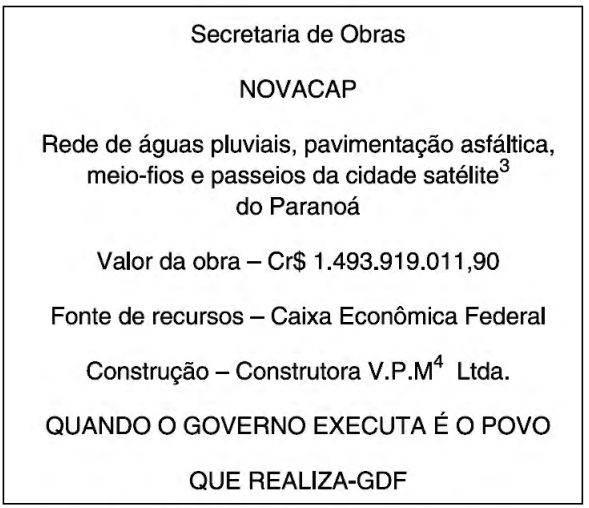

Figura 4 – Urbanização da Cidade Satélite do Paranoá.

A placa do governo, além de informar aspectos técnicos da obra de urbanização do Paranoá, como o órgão responsável, a definição e o valor da obra, a fonte de recursos e a empresa construtora, busca o apoio da população para o governador em exercício, apoio este que significa votos para o candidato do

3. A placa do Governo do Distrito Federal refere-se à "Cidade Satélite do Paranoá". Contudo, neste trabalho, mantenho o temo "vila do Paranoá", em conformidade com o uso linguístico comunitário.
4. As iniciais da construtora foram substituídas.

governador na eleição. Portanto, a placa deriva da prática política na comunidade, que determina o uso que se faz da língua escrita, mobilizando os sentidos para consolidar o poder do Governo (Thompson 1984). Note-se, por exemplo, em "Quando o Governo executa é o povo que realiza", que o sujeito do período composto por subordinação [quando o Governo executa], uma oração subordinada adverbial de tempo, é o *tema*, tomando como dada, pressuposta ou tácita a execução de ações pelo Governo que se igualam a realizações da própria comunidade, apresentadas no *rema* (Halliday 1976). Como o rema corresponde aos elementos novos introduzidos na estrutura textual, a placa destaca o sintagma nominal "o povo", construindo um sentido ideológico que busca a manipulação do leitor.

Na próxima seção, retomo a definição de *prática discursiva* e conceituo as noções de *discurso* e *identidade social.*

Identidade social

Definirei o termo *identidade social* segundo a Análise de Discurso Crítica. As identidades sociais são constituídas pelo discurso, compreendido como *prática social.* Esta concepção de discurso tem três implicações, de acordo com Norman Fairclough (1992, pp. 63-64). Primeiro, o discurso é um modo de ação sobre o mundo e os outros; é também um modo de representação da realidade. O conceito de linguagem como ação é bastante conhecido no âmbito da pragmática, mas, neste caso, a ação linguística é realizada individualmente. Ao contrário desta noção idealizada, tem-se em mente "atos de fala" que correspondem *ao que pode* e *deve ser dito*, na perspectiva da *prática discursiva.* O conceito de prática discursiva deriva do trabalho do filósofo Michel Foucault (1969/1987, p. 136):

> Finalmente, o que se chama "prática discursiva" pode ser agora precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Segundo, o discurso se relaciona dialeticamente com a estrutura social. Tal relação dialética é compreendida do seguinte modo: em sentido amplo, o discurso é moldado pela estrutura social no nível societal, pelas relações de classe social, gênero e etnia, bem como nos níveis institucional e situacional, por normas e convenções discursivas e não-discursivas. A determinação dos eventos discursivos varia de acordo com a instituição, como, por exemplo, o direito, a educação, a mídia, ou o domínio social específico.

A terceira implicação, entretanto, é que o discurso constitui socialmente objetos, identidades e conceitos, como escreve Foucault (1969/1987). O discurso contribui para construir:

> todas as dimensões da estrutura social que direta ou indiretamente o moldam e restringem: as próprias normas e convenções, como também as relações, identidades e instituições que estão por trás delas. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o significado do mundo. (Fairclough 1992, p. 64)

Para Foucault, o sujeito é constituído por um *sistema de relações* entre o espaço institucional e "códigos de percepção"; entre "observações imediatas" e "informações já adquiridas", entre os múltiplos papéis que exerce no "espaço social" (pp. 59-60). Tal sistema de relações é determinado por uma *prática discursiva* específica, na qual os enunciados valem por sua concretude. A "rede de lugares distintos" na prática discursiva constitui a "dispersão do sujeito", a *heterogeneidade* em sua identidade:

> Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão – a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (1992, pp. 61-62)

É, contudo, o sociólogo britânico Anthony Giddens (1991) que vai desenvolver uma reflexão profunda sobre o conceito de identidade, no que denomina Idade Moderna Posterior. Para Giddens, a identidade na sociedade contemporânea se caracteriza por três fatores:

a) "*A separação de tempo e espaço*: a condição para a articulação de relações sociais através de amplos períodos de tempo-espaço, até e inclusive sistemas globais.
b) *Mecanismos descontextualizadores*: consistem de índices simbólicos e sistemas especialistas (estes juntos =

sistemas abstratos). Os mecanismos descontextualizadores separam a interação das particularidades dos locais.

c) *Reflexividade institucional*: o uso regularizado de conhecimento sobre as circunstâncias da vida social como um elemento constitutivo em sua organização e transformação" (1991, p. 20).

A língua escrita, sem dúvida, permite a leitura de textos produzidos em diversas épocas e locais. Halliday (1993, p. 118), a propósito do discurso científico, aponta a cristalização efetuada nos sentidos pela escrita:

> A escrita põe a língua em correntes; congela-a, para que se torne uma *coisa* a ser refletida. Consequentemente ela muda os meios pelos quais se usa a língua para significar. A escrita retira da língua o poder de intuir... Mas, em segundo lugar, ao destruir esse potencial, cria um outro: o de estruturação, categorização e disciplina... O mundo da língua escrita é um mundo nominalizado, com alta densidade lexical e metáforas gramaticais.

A cristalização nos sentidos da escrita, como sugeri na seção anterior, tem lugar em matrizes históricas, as *práticas discursivas de letramento.* Segundo Foucault, as práticas discursivas regulam as identidades mediante um "sistema de relações" (nesta seção, acima). Portanto, não há como descontextualizar a escrita ou os chamados "sistemas globais", como a televisão e o computador, da prática social. É, porém, a própria prática social que constrói, mediante a escrita, a separação entre as interações sociais e os contextos de produção textual, como se observa nas entrevistas usadas como instrumentos de coleta de dados no

discurso científico e como parte da "pauta jornalística" no discurso da mídia (Mota 1992).

Conforme Giddens e Halliday, a língua escrita contribui para formar a identidade de um determinado modo, sobretudo se considerarmos o fator (c), de Giddens, a *reflexividade institucional.* A prática discursiva pode construir de maneira distinta a identidade de pessoas que apenas falam a língua das que a falam e também a escrevem. A reflexividade institucional, contudo, vai permitir construções alternativas da identidade, dependendo do sistema de conhecimento subjacente. Assim, uma pessoa que não conhece a escrita pode ser considerada "analfabeta", "deficiente", "cega", como também detentora de um rico sistema de valores e crenças mediado pela língua falada (Magalhães 1994 e 1991b).

Os aspectos discutidos nesta seção orientam a análise que será apresentada, na seção a seguir, do relato de Mariana, aluna do Curso de Alfabetização de Adultos do Paranoá.

"A gente não pode viver sem a escrita": o relato de Mariana

Como assinalei nas seções anteriores, a prática discursiva (de letramento) constitui conceitos, relações sociais, identidades, valores e crenças. Shirley Brice Heath (1983, pp. 199-218) aponta usos distintos da escrita nas comunidades de Trackton e Roadville, no Sul dos Estados Unidos. Na comunidade negra de Trackton, a escrita tem usos *financeiros e públicos* (religiosos), servindo também, principalmente entre as mulheres, como *auxílio da memória*, e como *substituto para mensagens orais.* Já em Roadville, a escrita tem usos *financeiros* e *sociointeracionais*, além de servir como *auxílio da memória* e *substituto* ou *reafirmação de mensagens orais.* No relato que se segue, Mariana fala de si e da

comunidade do Paranoá, de acordo com determinados valores e usos da escrita próprios a sua comunidade. Nestes valores, encontram-se elementos que constroem as relações de gênero no Paranoá.

[01] Meu nome é Mariana e tenho 35 anos. Nasci em Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Já morei no Buriti, Sobradinho, na Península Norte, no Varjão, e tem uns onze anos que moro no Paranoá. Não posso trabalhar que tem o meu filhinho pequeno e ele é doentinho, ele não anda.

Quando eu vim pra cá eu não sabia nem o abc, agora já sei. Comecei o Curso de Alfabetização de Adultos dia 27 de abril de 1992. Antes ficava muito difícil pra

[10] mim, principalmente pegar um transporte. Aliás ainda é difícil pra mim, é difícil sair do Paranoá, pra poder pegar um ônibus, pra ir ao hospital, eu tenho que pedir a alguém pra me dizer, senão pego o ônibus errado, em vez de pegar do Lago Sul eu pego do Lago Norte. Aí eu precisava ver pelos numerais, porque o do Lago Norte é 101 e o do Sul é 100.

E no hospital também, quando eu vou ao hospital, aí leitura assim facilita, tem aqueles traços, eu não sei bem o nome. Aí fala pra gente olhar nas plaquinhas,

[20] já fim difícil e eu tenho que perguntar às pessoas: – "Moço, o que tá escrito aqui nesse papel? Que eu tô procurando." Aí as pessoas me falam. Que eu não sei ler ainda, mas eu não sabia algumas palavrinhas, agora já tô sabendo. A gente vai tentando, vai tentando. Tem vez que eu barulho assim umas letrinhas, mas eu já sei o abc.

Em Brasília, nunca fui à escola, mas agora só falto quando eu venho da escola que tem uns camaradinhas na rua que correm atrás de mim, aí tem vez que

[30] eu falto, tem vez, olha eu vim quarta-feira, eu não vim quinta, nem segunda, nem terça, com medo de vir. Depois que eu tô estudando aqui, já levei umas dez carreiras.

Eu moro aqui pertinho, vou dar a volta por ali, não vai ninguém naquele local. Eu tenho que ir por aí, eu vou sozinha nos escuros, aí é ruim. Agora eu tô trazendo uma menina. Hoje eu trouxe uma menina, mas eu pedi à Suzana, minha professora, falei: – "Suzana, será se dá pra mim trazer a menina? Que

[40] de duas é melhor né." Aí ela falou: – "Pode trazer, eu não quero que cê falte." Então eu falei: – "Ah, então tá bom." Ela escreve, traz o dever direitinho que a professora passa, quer ir ao quadro e eu não deixo. Falo: – "Não, isso aí só pra nós. Cê já sabe um pouco, nós tá aprendendo né."

Vixe a gente não pode viver sem a escrita. Se você vai arrumar um serviço, vou arrumar um serviço de quê? Trabalhar pros outros, faxina. Não posso trabalhar assim, que tem que marcar o carimbo lá né, tem

[50] que assinar o nome. Aí fim difícil, assinar o nome, toda se tremendo. Eu tô perto de muita gente pra mim assinar o meu nome, fico tremendo, pareço que tão matando alguma coisa, fico tremendo. Por quê? Por que a gente treme quando a gente não sabe ler? Eu não tive chance quando era pequena.

Quando minhas meninas estudavam no CIAC, assinei meu nome tudo rabiscado. Aí eu falei assim: – "Ó sinto muito, não sei assinar que preste não." Mas saiu tudo rabiscado, não dá nem pra entender. Então eles me

[60] chamavam Marigana. Eu escrevi Marigana lá. O meu nome é Mariana. Agora não, assino direitinho, bonitinho. Assino de lápis, caneta, o que me derem.

Mas é porque tenho força de vontade. Acontece que eu tenho o nenê doente, deixo lá em casa e venho. São só duas horas. Quem é a gente sem leitura? Não, a gente é alguma coisa né, eu sou

alguma coisa, mas é que é diferente de uma pessoa que já sabe ler bastante, pode arrumar serviço que preste, pode arrumar um serviço bom. Eu acho que é tão cansativa a

[70] vida de empregada doméstica, cansativa mesmo. Já trabalhei muito tempo com essas coisas ixe, sabe? Passar o tempo lavando roupa, fazendo comida, fazendo faxina, é cansativo demais. E os ônibus que a gente vem são superlotados, cansativos. Quando vem dentro do ônibus, em pé, não acha cadeira: um homem amassa dum lado, outro amassa do outro, a gente tem que ficar ali firme. No outro dia de manhã tem que tá firme de novo pra se mandar. Aí é fogo viu. Se eu tivesse um estudo melhor eu arrumava outro

[80] serviço, numa loja, mais moleza, trabalhava num restaurante, acho mais devagar, porque não sofre muito, agora em casa de madame sofre muito.

Agora tem muitos que não têm é vontade de aprender. Eu conheço uma turma aí, não tem nem vontade de aprender e é jovem, jovem, já não tem vontade, não tem aquela força de vontade. Devia ir todo dia pro colégio, mas não tem aquela vontade. Conheço muitos homens e mulheres. Como minha amiga. Minha mãe não tava aí né, eu pedi a ela, falei assim: –

[90] "Oh menina, escreve aí um bilhete pra mim, pra mim mandar lá pra minha mãe, que eu não posso ir não. Dá pra você escrever um bilhete pra mandar?" Ela falou: – "Oh dona, oh dona Marianinha," todo mundo me chama Marianinha, "oh dona Marianinha eu não sei escrever não." Uma menina de dezessete anos podia aproveitar né. Não paga nada pra fazer o curso de alfabetização. A gente é bem recebido, os professores são ótimos, é monitor mas eu chamo professor. Não, a gente não pode trazer à força.

[100] Paranoá, entrevista 25-A, 1992.)[5]

5. No texto de Mariana, foram mantidas suas próprias palavras, extraídas de uma

O relato de Mariana faz referência a pontos ligados ao contexto de situação e ao contexto de cultura, termos derivados do trabalho do antropólogo Bronislaw Malinowski (1935; ver acima). No segundo parágrafo, linha 7, Mariana introduz um sintagma nominal, "o abc", que é indicativo do contexto de situação. Mariana, migrante nordestina, como grande parte da população do Paranoá, não teve acesso à leitura e à escrita em seu lugar de origem. Como os colegas do Curso de Alfabetização de Adultos, só recentemente é que lhe foi possível dedicar-se ao estudo da escrita.

Entretanto, as razões que impediram Mariana de aprender a ler e escrever estão ligadas ao contexto de cultura, isto é, aos valores socioculturais atribuídos à escrita em muitos povoados e cidades pequenas no Brasil. As tradições destas comunidades, ainda bastante arraigadas, lembrando a época colonial, reservam para a mulher um papel centrado no lar, no casamento e na procriação (Del Priori 1993). É verdade que muitas mulheres das áreas rurais trabalham na agricultura, mas não são reconhecidas como trabalhadoras, de vez que são nomeadas por meio do sintagma verbal *ajuda o homem* (Suárez 1992). Tais funções sociais têm contribuído para impedir, na prática social hegemônica, o acesso de mulheres à leitura e à escrita. Mariana provavelmente se refere a esses valores quando diz: *Eu não tive chance quando era pequena* (linha 55).

Dados os contextos situacional e cultural do relato de Mariana, que moldam os sentidos produzidos no texto, vamos analisar agora os traços linguísticos que contribuem para construir a identidade de Mariana. Proponho analisar o relato de Mariana como um texto múltiplo, marcado pela heterogeneidade.

---

entrevista. A apresentação das respostas em forma de relato escrito exigiu, entretanto, algumas adaptações.

Mariana inicia o relato com informações sobre o nome e o lugar onde nasceu. Em relação ao nome, ela contrasta dois modos de registrá-lo no papel pelos adjetivos *direitinho/bonitinho* (linhas 61-62) de um lado e *rabiscado* (linha 57) do outro. Os primeiros correspondem à avaliação de Mariana sobre a maneira como escreve o nome no momento presente e o último se refere ao passado. As avaliações são carregadas de sentidos ideológicos. Neste caso, Mariana avalia positivamente a escrita alfabética, realizada de acordo com determinados padrões de forma e estética e avalia negativamente a escrita que deixa de seguir tais padrões. *Rabiscado* estabelece um elo coesivo com elementos posteriores do co-texto,[6] por meio de referências catafóricas: *não sei assinar que preste não* (linha 58); *tudo rabiscado* (linhas 58-59); *não dá nem pra entender* (linha 59); *então eles me chamava Marigana* (linhas 59-60). A textura contribui, dessa forma, para representar a identidade atual de Mariana – que agora assina o nome *direitinho / bonitinho,* com *lápis, caneta* ou o *que lhe derem* – em oposição a um momento passado, ligado a uma outra identidade (Halliday e Hasan 1985; Falcão 1992).

Além de Mariana, outras personagens ou figuras[7] são identificadas. O *moço* (linha 21) e *as pessoas* (linha 22) leem para Mariana o endereço do hospital, escrito em um pedaço de papel, e as informações escritas nas placas da rua e do hospital. A língua escrita, como se sabe, contribui para constituir domínios públicos e privados (ver acima). Quando Mariana solicita que outros leiam para ela o endereço do hospital e as placas que servem para direcionar os usuários, trata-se de um domínio público da escrita (Barton 1991, p. 5). Na perspectiva de análise adotada aqui, refiro-me a *práticas discursivas de letramento* que constituem, de

6. o contexto linguístico propriamente dito, incluindo as sequências textuais anteriores e posteriores a um determinado elemento do texto, é o co-texto.

7. O termo *figura* é de Erving Goffman (1981).

modo particular, o espaço social, as identidades e relações sociais, os usos da escrita, o olhar sobre o texto.

O filho de Mariana também é identificado com os sintagmas nominais *meu filhinho pequeno* e *doentinho* (linhas 5-6) e com o verbo intransitivo *andar*, no presente do indicativo, na forma negativa, *não anda*. O filho pequeno e doente, por quem Mariana demonstra afeto com o uso do diminutivo (*meu filhinho, doentinho*), é, provavelmente, uma das razões que retardaram a decisão de Mariana de iniciar o Curso de Alfabetização de Adultos. Os dados desta pesquisa são muito claros em relação a este ponto: os homens buscam as aulas de leitura e escrita bem antes das mulheres por não terem os encargos atribuídos ao papel da mãe.

Além do filho, Mariana tem filhas, identificadas pelo sintagma nominal *minhas meninas* (linha 56). Quando as filhas estudavam no Colégio CIAC, Mariana teve de assinar o nome e, na época, ainda o fazia com dificuldade: *Quando minhas meninas estudavam no CIAC, assinei tudo rabiscado* (linhas 56-57). A propósito da assinatura do nome, Mariana oferece duas razões para não trabalhar fora do lar: primeiro, o filho doente, já comentado acima. O segundo motivo, entretanto, se relaciona à imagem que o adulto não-alfabetizado tem de si, em relação ao grupo de alfabetizados, uma imagem marcada pela falta de auto-estima e pela insegurança. Como sugere um colega de Mariana, Raimundo, um cearense de 31 anos, sem escolaridade, profissão carpinteiro:

> ... eu acho que a pessoa que não sabe ler ele é tímido né, aí a pessoa que sabe ler, mesmo que ele seja tímido mas assim se uma pessoa começa a conversar com ele, ele tem um diálogo, se a pessoa não sabe ele não tem como conversar porque ele não conhece. A pessoa que não sabe ler e escrever praticamente ela é cega porque ele vive dependente das outras pessoas.

Raimundo mostra, com riqueza de detalhes, de que modo a escrita contribui para a construção da identidade social. Para Raimundo, os chamados "letrados" defendem seus direitos pelo *diálogo*, sem medo ou timidez, enquanto os "não-letrados" dependem dos outros, como Mariana que precisa solicitar o auxilio de passantes para tomar o ônibus:

> pra poder pegar um ônibus, pra ir ao hospital, eu tenho que pedir a alguém pra me dizer, senão pego o ônibus errado, em vez de eu pegar do Lago Sul eu pego do Lago Norte. Aí eu precisava ver pelos numerais, porque o do Lago Norte é 101 e o do Sul é 100 (linhas 11-16).

Registre-se, a propósito, as pessoas que Raimundo naturalmente associa com a escrita. Ao ser perguntado sobre a escrita no Paranoá, Raimundo usa o pronome pessoal referente a *pessoa* no masculino: *a pessoa que não sabe ler ele é tímido.* Raimundo usa o pronome *ele* seis vezes, deixando muito claro como a escrita, ou sua ausência, divide homens e mulheres no Paranoá. Entende-se, do depoimento de Raimundo e do relato de Mariana, que a escrita é altamente relevante tanto para homens como para mulheres. Entretanto, e este é um ponto muito significativo para a análise proposta neste trabalho, existe um consenso na comunidade de que as mulheres adultas não-alfabetizadas devem cuidar das exigências da maternidade antes de aprender a ler e escrever. As normas comunitárias, neste caso, determinam a construção da identidade social de homens e mulheres mediante a escrita.

Os adjetivos, como registrei acima, introduzem sentidos avaliativos que contribuem para constituir a identidade, como em *tremendo* (linha 51). Note-se a reiteração da forma verbal não-finita *tremendo*, primeiro com função de adjetivo e em seguida

como forma verbal finita: *Por que a gente treme quando a gente não sabe ler?* (linha 54) O uso do presente do indicativo confere um sentido de permanência ao verbo *tremer*, que sinaliza a insegurança de Mariana diante da tecnologia da escrita (Cunha e Cintra 1985).

Já foram analisados aqui dois momentos distintos na identidade de Mariana, antes e após a aprendizagem da escrita. Indicou-se, também, como a identidade de Mariana é construída pela identificação de outras pessoas com as quais ela se relaciona: o *filho,* as *filhas,* o *moço,* as *pessoas.* Vimos, em seguida, a insegurança de Mariana em sua relação com os letrados: saber ler e escrever é ter acesso a uma espécie de "linguagem secreta" que confere não apenas segurança e autoestima, mas, sobretudo, *poder de argumentar* e *direito de ser ouvido* (Magalhães 1994).

Outras pessoas identificadas no relato de Mariana são: *uns camaradinhas* (linhas 28-29), *Suzana – a professora* (linha 38), *muitos que não têm vontade de aprender* (linhas 83-84), a *amiga* (linha 88), a *mãe* (linha 89), *muitos homens* e *mulheres* (linha 88).

O sintagma nominal *uns camaradinhas* (linhas 28-29) representa um aspecto ligado ao contexto de cultura, consistindo no que Gunther Kress e Bob Hodge (1979), e Norman Fairclough (1992, p. 76) denominam *lexicalização / relexicalização.* A forma *camarada,* que, no português do Brasil, significa "sujeito" ou "indivíduo", é usada no diminutivo com um tom de reprovação e crítica (Ferreira 1986, p. 324). O artigo indefinido acrescenta um sentido de indeterminação e distanciamento que contribui para reforçar a reprovação ao comportamento desses membros da comunidade. Os *camaradinhas* são homens jovens – daí também o porquê do diminutivo – que incomodam, perseguem, agridem e desrespeitam mulheres desacompanhadas que caminham à noite nas ruas da vila. Mariana, que *não teve chance quando era*

pequena, agora tem sua oportunidade tardia de aprender a ler e escrever prejudicada pela ação dos agressores: com receio de ser agredida, ela falta a maior parte das aulas.

O relato de Mariana indica, ainda, mudanças nas relações sociais mediadas pela escrita. Por exemplo, na família, a relação com as filhas é mediada pela língua escrita, como se infere das observações que ela faz sobre uma das filhas, nomeada *menina* (linha 37).

> Agora eu tô trazendo uma menina. Hoje eu trouxe uma menina, mas eu pedi a Suzana, minha professora, falei: – "Suzana, será se dá pra mim trazer a menina? Que de duas é melhor né." Aí ela falou: – "Pode trazer, eu não quero que cê falte." Aí eu falei: Ah, então tá bom." Ela escreve, traz o dever direitinho que a professora passa, quer ir ao quadro e eu não deixo. Falo: –"Não, isso aí só pra nós. Cêjá sabe um pouco, nós tá aprendendo né" (linhas 36-45).

O relato de Mariana indica, neste ponto, uma distinção entre a geração da mãe e a da filha. Os filhos dos adultos não-letrados do Paranoá aprendem a ler e escrever na escola e ajudam os pais que estão aprendendo em idade já avançada, de modo semelhante à situação detectada por Rosemary Henze (1992, pp. 52-53), na Grécia rural.

Durante a pesquisa de campo de Henze, ela teve de redigir uma carta para uma médica pediatra grega que conhecera no contexto profissional. Ao solicitar o auxílio de três diferentes membros da família que pesquisava, para elaborar o fechamento da carta em grego formal, Henze obteve respostas diversas. A avó sugeriu, "Beijo-te com amor", enquanto, segundo a filha, com nove anos de escolaridade, o fechamento da carta deveria ser "Com amizade". Contudo, foi a neta, de 17 anos, que demonstrou

conhecer de perto a nova prática de letramento ligada ao trabalho e à profissão, sugerindo a expressão "Respeitosamente". Para Henze:

> As diferentes respostas servem para lembrar a mudança nas funções atribuídas à redação de cartas nas vidas dessas mulheres e nos interlocutores a quem se dirigiam. As respostas de Katerina (a avó) e Anna (a filha) indicam que quase não tiveram experiência de escrever cartas a estranhos ou quase estranhos. Responderam à minha pergunta com as únicas expressões que conheciam para terminar uma carta dirigida a amigos pessoais e parentes. A resposta de Mairi (a neta), como ela explicou posteriormente numa entrevista, é apropriada a situações em que se escreve a estranhos ou quase estranhos. Embora ainda tenha de realmente entrar no mundo público, Mairi vem sendo preparada na escola para uma vida em que tem de comunicar-se pela escrita com uma grande variedade de pessoas fora do mundo pessoal próprio. (1992, p. 53)

A filha de Mariana não só lhe faz companhia na caminhada até a Escola 17, local em que funciona o Curso de Alfabetização de Adultos, como também *escreve* durante a aula e faz o *dever direitinho*. O adjetivo *direito*, no diminutivo, estabelece um elo coesivo com um elemento anterior do co-texto por meio de uma referência anafórica, uma repetição. Além disso, a filha de Mariana demonstra interesse em escrever no quadro-negro, provavelmente para ajudar a mãe e os colegas, que estão aprendendo a ler e escrever. Tal interesse é indicativo de uma aproximação entre mãe e filha, mediada pela escrita.

Entretanto, como na situação pesquisada por Henze, existe, claramente, na comunidade do Paranoá, uma diferença nos usos

da escrita entre mulheres como Mariana e a nova geração. Enquanto a geração de Mariana aprende a escrever com a finalidade de assinar o nome em documentos, como o contrato de trabalho (linhas 48-50), a nova geração de mulheres compreende a "linguagem secreta" ligada à escrita, que confere poder aos que a dominam. Por exemplo, Lúcia, de 21 anos, nascida em Brasília, aluna do 2º grau e membro da diretoria da Associação de Jovens do Paranoá, parece compreender o poder que a escrita pode ter na vida social e política da comunidade. Perguntada se a Associação de Jovens costumava fazer pedidos às autoridades de Brasília, Lúcia oferece a seguinte resposta:

> Olha, geralmente quando a gente vai fazer uma festinha, alguma coisa, um baile, a gente vai ao posto policiai, chega pro sargento e pede pra ele um apoio policial. A gente vai com o ofício por escrito e ele sempre manda o pessoal pra dar apoio à gente. Tudo por escrito, a escrita tá sempre em tudo. (Paranoá, entrevista 5-B, 1993)

Mariana também reconhece que a população do Paranoá não pode prescindir da escrita para tomar o ônibus, ir ao hospital e, principalmente, para trabalhar. Por exemplo, Mariana tem interesse em trabalhar no comércio ou em restaurante, como assinala:

> Se eu tivesse um estudo melhor eu arrumava outro serviço, numa loja, mais moleza, trabalhava num restaurante, acho mais devagar, porque não sofre muito, agora em casa de madame sofre muito. (linhas 79-82)

O relato de Mariana contrasta, por meio do grau comparativo de superioridade e do verbo intransitivo *sofrer*, as oportuni-

dades de trabalho que a comunidade oferece às mulheres que sabem ler e escrever – um serviço *mais devagar*, com *mais moleza*, no qual a pessoa *não sofre muito* – e às não-alfabetizadas – um serviço manual, pesado e *cansativo*, como doméstica *em casa de madame*. O sintagma nominal *casa de madame* é um outro exemplo de relexicalização, mudança no sentido das palavras conforme a prática discursiva e o contexto de cultura. Tem-se aqui representada uma situação de trabalho considerada inferior no Brasil, em que mulheres pobres, por falta de opção no mercado de trabalho, se dedicam a prestar serviços domésticos para mulheres de posse, com condições financeiras de manter empregadas ou diaristas. Entretanto, o enunciado introduzido por *se* representa o conhecimento da língua escrita para Mariana ainda como uma condição hipotética – *se eu tivesse um estudo melhor*. Para Ingedore Koch (1987, p. 129), o significado do enunciado condicional "reside na *relação de implicação* que se afirma existir entre o antecedente e o consequente". No enunciado condicional de Mariana, a relação de implicação é considerada uma *conexão causal*. Tem-se, assim, que trabalhar numa loja ou escritório, no chamado emprego "colarinho branco", ainda é, para mulheres como Mariana, o efeito de uma condição hipotética, ou seja uma realidade distante.

Ressalte-se, para finalizar esta seção, a luta de Mariana para aprender a ler e escrever, sua *força de vontade*, como ela própria reconhece (linha 63). Acrescente-se, porém, que o sintagma nominal *força de vontade* representa os usos da escrita como se dependessem apenas da vontade das pessoas, ignorando o fato de que estamos diante de práticas sociais regidas institucionalmente.

É preciso, ao contrário, trazer para o primeiro plano do debate sobre a escrita a *heterogeneidade* de sentidos construídos nos textos, a *luta* entre identidades e entre enunciados, que contrasta os espaços sociais ocupados por Mariana com os outros, que

a agridem até fisicamente, como os homens que buscam tirar proveito próprio das circunstâncias de viagem no ônibus lotado, no trajeto Paranoá-Plano Piloto-Paranoá: *Quando vem dentro do ônibus, em pé, não acha cadeira: um homem amassa dum lado, outro amassa do outro, a gente tem que ficar ali firme* (linhas 74-77). Existe também a luta simbólica com os *muitos que não têm vontade de aprender* (linhas 83-84). Segundo o relato de Mariana, existe um grupo de jovens do Paranoá que *devia ir todo dia pro colégio, mas não tem aquela vontade* (linhas 86-87). A amiga de Mariana, de 17 anos, ao ser solicitada por esta para escrever um bilhete dirigido à mãe, responde que não sabe escrever.

A redação de cartas e bilhetes é uma atividade comum entre a população migrante que deixou parentes e amigos numa região distante. Mesmo os não-alfabetizados contam com a solidariedade dos que sabem escrever, na hora de lembrar dos parentes e amigos.

Existem, assim, no Paranoá, ao lado de mulheres jovens como Lúcia, que faz tudo *por escrito*, mulheres como a amiga de Mariana, produtos do fracasso da escola brasileira em alfabetizar (Soares 1987, – ver acima). Contudo, a histórica luta dos moradores do Paranoá, suas reivindicações feitas em cartas e abaixo-assinados dirigidos às autoridades de Brasília, indicam que a língua escrita foi integrada a práticas comunitárias, reservando para a mulher um espaço político próprio, nos diversos grupos organizados, como a Associação de Jovens do Paranoá (Magalhães 1994).

Conclusão

Neste trabalho, buscou-se mostrar que a língua escrita contribui para organizar contextos ou domínios institucionais e comunitários. O conceito de *prática discursiva de letramento* é

indispensável, a meu ver, para a compreensão de que a escrita, longe de ser uma tecnologia neutra, tem usos particulares que dependem da experiência textual e dos propósitos dos membros da comunidade (Magalhães e Batista 1993). Analisei aqui exemplos de práticas de letramento comerciais e políticas no Paranoá. Além disso, na análise da construção da identidade de Mariana, apresentei uma heterogeneidade de posições de sujeito derivadas de práticas discursivas distintas e mesmo opostas. Enquanto Mariana ainda está, em parte, sob a influência de uma prática discursiva de letramento de base conservadora, que tem contribuído, na prática, para manter as mulheres presas ao contexto do lar e sem acesso à leitura e à escrita, mulheres mais jovens, como Lúcia, estão seguras de que terão um futuro mediado pela escrita.

Para concluir, quero fazer duas sugestões: a primeira relacionada à alfabetização de adultos e a segunda relacionada à construção da identidade da mulher, ou de um espaço social no qual a mulher possa *dialogar* com os outros, e principalmente com o gênero dominante, no sentido proposto por Raimundo, referindo-se aos letrados (ver seção anterior).

Como os dados desta pesquisa evidenciam, existe uma diversidade de usos da escrita na comunidade do Paranoá: a escrita, como se mostrou, contribui para a constituição de práticas comerciais e políticas e para a construção das relações sociais e das identidades dos membros da comunidade. Tais usos, derivados de *práticas discursivas de letramento*, devem integrar o programa das aulas de alfabetização de jovens e adultos, em que a clientela de alunos é formada por pessoas que aprendem a ler e escrever com propósitos claros como o de Mariana, de ascensão profissional. Deverão ser estendidos também, após a realização de estudos específicos, ao ensino regular, em substituição ao modelo vigente de ensino da escrita, apoiado no *mito do português correto* (ver

seção "Práticas discursivas de letramento"). Acredita-se ser esta uma importante contribuição no sentido de combater o já referido fracasso brasileiro em alfabetizar .

A segunda sugestão é que futuros estudos investiguem o papel da escrita na construção da identidade de mulheres. Esta pesquisa detectou uma mudança na prática discursiva de letramento, de acordo com o fator idade. As mulheres jovens aprendem a ler e escrever com a finalidade de dedicar-se a uma atividade profissional, como atendente, vendedora ou caixa em estabelecimentos comerciais, ou como escriturárias em escritórios e repartições públicas. As mulheres de meia-idade, ao contrário, preocupam-se, principalmente, com a assinatura do nome em documentos e contratos de trabalho. Para estas mulheres, a assinatura do nome, assim como a leitura de placas e letreiros nas ruas e no transporte coletivo, representa uma grande mudança em relação à geração anterior de mulheres, privadas do direito de ler e escrever e mantidas sob o controle dos homens da família. Recomenda-se, finalmente, a adoção da Análise de Discurso Crítica em futuras investigações da relação entre gênero e escrita.

Referências bibliográficas

BARTON, D. (1994). *Literacy*: *an introduction to the ideology of written language.* Londres, Blackwell.

_____ (1991). "The social nature of writing", *in*: BARTON, D. e IVANIC, R. (orgs.). *Writing in the community.* Newbury Park, Califomia, Sage Publications, pp. 1-13.

CAMERON, D. *et al.* (1992). *Reseaching language: issues of polver and method.* Londres e Nova York, Routledge.

CUNHA, C. e CINTRA, L. (1985). *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira,.

DEL PRIORI, M. (1993). *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia.* Rio de Janeiro, José Olympio Brasília, Edunb.

FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and polver.* Londres, Longman.

_____ (1992). *Discourse and social change.* Cambridge, Polity Press.

FALCÃO, A. M. V. D. (1992). "A coesão na tradução do texto literário: uma questão de discurso". Dissertação de Mestrado (inédita). Brasília, Universidade de Brasília.

FERREIRA, A. B. H. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa.* 2ª ed., rev. e aum., Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.

FISHMAN, J. (1965). "Language maintenance and language shift as a field of enquiry", *Linguistics,* nº 9, pp. 32-70.

FOUCAITLT, M. (1969). *A arqueologia do saber.* Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity*: *self and society in the late modern age.* Cambridge, Polity Press.

GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk.* Oxford, Basil Blackwell.

HALLIDAY. M. A. K. (1993). "Language and the order of nature", *in*: HALLIDAY, M. A. K. e MARTIN, J. R. (orgs.). *Writing science*: *literacy and discursive power.* Londres, The Falmer Press, pp. 106-23.

_____ (1985). "Part A", *in*: HALLIDAY. M. A. K.. e HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford, Oxford University Press, pp.3-49.

_____ (1976). *Halliday: system and function in language.* Selected Papers edited by Gunther Kress. Oxford, Oxford University Press.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and wark in communities and classrooms.* Cambridge, Cambridge University Press.

HENZE, R. C. (1992). "Literacy shifts in rural greece: from family to individual", *in*: DUBIN, F. e KUHLMAN, N. A. (orgs.). *Cross cultural literarcy: global perspectives on reading and writing.* Englewood Cliffs, Regents/Prentice-Hall, pp.47-61.

KRESS, G. e HODGE, B. (1979). *Language as ideolagy.* Londres, Routledge.

KOCH, I. G. V. (1987). *Argumentação* e *linguagem.* 2ª ed. São Paulo, Cortez.

MAGALHÃES, M. I. S. (1994). "Beliefs about literacy in a brazilian community", comunicação apresentada no Simpósio *Multilingualism, Education and Palitics in Latin America.* Universidade de Liverpool, Reino Unido.

_____ (no prelo). "A critical discourse analysis of gender relations in Brazil", *in*: *Journal of Pragmatics.*

_____ (1991a). "Discurso da mulher à nova Constituição do Brasil", *in*: MONCLAIRE, S. (org.). *A Constituição desejada*: *Saic: as 72.719 sugestões enviadas pelos cidadãos brasileiros à Assembleia Nacional Constituinte.* Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, pp. 143-186.

_____ (1991b). "The *rezas* and *benzeções*: speech, symbols, and kinesics in popular healing practices", *in*: *Internalional Journal of the Sociolagy of Language*, nº 89, pp. 61-74.

_____ (1990). "Metodologia, contexto social e discurso: a relação com os informantes", *in*: *Anais do V Encontro*

Nacional da Anpoll. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, pp. 339-348, 1991.

MAGALHÃES, M. I. S. e BATISTA, E. E. (1992). "Intenção, texto e contexto na alfabetização de adultos", *in*: *Letras* e *Letras,* Universidade Federal de Uberlândia, vol. 8, nº 1, 1993, pp. 65-73.

MALINOWSKI, B. (1935). *Coral gardens and their magic*: *the language of magic and gardening.* Londres, George Allen and Unwin, vol. 2.

MOTA, C. M. L. (1992). *A produção de sentidos no telejornalismo*, dissertação de Mestrado (inédita), Brasília, Universidade de Brasília.

RIDLEY, D. (1979). *"Uma mão lavando a outra e as duas banhando* o *rosto" – Um estudo de redes de parentesco com uma solução estratégica dentro do contexto da migração.* dissertação de Mestrado (inédita), Brasília, Universidade de Brasília.

SOARES, M. B. (1987) *Alfabetização no Brasil*: o *estado do conhecimento.* Brasília, Inep/Santiago, Reduc, 1991.

STREET, B. (1993). "Itroduction: the new literacy studies", *in*: STREET, B. (org.). *Cross-cultural aproaches to literacy.* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-21.

_____ (1984). *Literacy in theory and pratice.* Cambridge, Cambridge University Press.

SUÁREZ, M. (1992). Entrevista concedida ao jornal *Campus.* Universidade de Brasília, junho.

TROMAS, J. (1993). *Doing critical ethnography.* Newbury Park, California, Sage Publications.

TROMPSON, J. B. (1984). *Studies in the theory of ideology.* Cambridge, Polity Press.