

UMA NOVA
PERSPECTIVA
SOBRE A
PRÁTICA
SOCIAL DA
ESCRITA



OS SIGNIFICADOS DO LETRAMENTO

ANGELA B. KLEIMAN (ORG.)

MERCADO[®]
LETRAS



OS SIGNIFICADOS
DO LETRAMENTO
UMA NOVA PERSPECTIVA
SOBRE A PRÁTICA
SOCIAL DA ESCRITA

ANGELA B. KLEIMAN (ORG.)

OS SIGNIFICADOS
DO LETRAMENTO
UMA NOVA PERSPECTIVA
SOBRE A PRÁTICA
SOCIAL DA ESCRITA

MERCADO[®]
LETRAS

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (C
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)**

Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita / Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP : Mercado de Letras, 1995, *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 85 85725-05-2

1. Aprendizagem 2. Ensino 3. Leitura I. Kleiman, Angela B.

95-0225

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino : Educação 370

COLEÇÃO LETRAMENTO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Coordenação: Angela B. Kleiman (Unicamp)

M. Izabel Magalhães (UnB)

Capa: Vande Rotta Gomide

(imagem: Hiromu Kisa, *O pensador*, 1931)

Copidesque: Maria Clarice Sampaio Villac

Revisão: Lúcia Helena Lahoz Morelli

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© **MERCADO DE LETRAS EDIÇÕES E LIVRARIA LTDA.**

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514

13070-116 – Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

E-mail: livros@mercado-de-letras.com.br

2ª EDIÇÃO

*Conforme as novas normas da ortografia do
Decreto Legislativo nº 54 de 18 de abril de 1995.*

2012

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.

É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

Edición digital © 2022 por Angela B. Kleiman Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial-Sem Derivativos 4.0 Internacional.

Edição digital produzida pela The WAC Clearinghouse (wac.colostate.edu)

ISBN: 978-1-64215-209-8 (pdf)

DOI: 10.37514/INT-B.2022.1527

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

INTRODUÇÃO: O QUE É LETRAMENTO?

MODELOS DE LETRAMENTO E AS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA 15

Angela B. Kleiman

*PARTE I: MODO DE PARTICIPAÇÃO DA
ORALIDADE NO LETRAMENTO*

CONCEPÇÕES NÃO-VALORIZADAS DE ESCRITA:
A ESCRITA COMO “UM OUTRO MODO DE FALAR” 65

Roxane Helena Rodrigues Rojo

A ORALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA
POR CRIANÇAS DE MEIOS ILETRADOS 91

Sylvia Bueno Terzi

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ATIVIDADE DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA	119
<i>Stella Maris Bortoni</i>	

*PARTE II: O NÃO-ESCOLARIZADO
NA SOCIEDADE LETRADA*

LETRAMENTO, CULTURA E MODALIDADES DE PENSAMENTO	147
<i>Marta Kohl de Oliveira</i>	

LETRAMENTO E (IN) FLEXIBILIDADE COMUNICATIVA	161
<i>Inês Signorini</i>	

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM RELATOS DE MULHERES	201
<i>Izabel Magalhães</i>	

PARTE III: VERSO E REVERSO DO ANALFABETISMO

ANALFABETISMO NA MÍDIA: CONCEITOS E IMAGENS SOBRE O LETRAMENTO	239
<i>Maria de Lourdes Meirelles Matencio</i>	

AÇÃO POLÍTICA: FATOR DE CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO DO ANALFABETO ADULTO	267
<i>Ivani Ratto</i>	

SOBRE OS AUTORES	291
------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente. Ela integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados. Para realizar uma atividade rotineira como uma compra no supermercado, por exemplo, escrevemos uma lista dos produtos que precisamos comprar; já no local de compras, lemos e comparamos rótulos, preços, datas de validade, ingredientes e cartazes promocionais; usamos ainda algum método para computar e fazer contas; preenchemos um cheque. Essas atividades que, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros e de agir sobre o meio, quase tão automáticas como falar e que não requerem, portanto, grandes esforços de concentração ou interpretação, representam verdadeiros obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados, que não tiveram acesso à escola, ou foram prematuramente expulsos dela.

Essa escrita ambiental e rotineira, representa, entretanto, apenas uma das funções da escrita, das mais básicas. O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder. Daí os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. A palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação da ordem social é “*empowerment through literacy*”, ou seja, potencializar pelo letramento.

Dentre as formas mais efetivas de se tornar poderoso, destacam-se o acesso à e a manipulação da informação. Essa coletânea tem por objetivo informar àqueles que se encarregam do ensino da escrita, bem como àqueles que participam de situações de comunicação escolarizado / não-escolarizado por meio de programas de difusão de tecnologias (como técnicos agrícolas, de saúde pública, de habitação), sobre os fatos e os mitos do letramento. Os trabalhos a seguir, resultados de pesquisas realizadas no Brasil, sob várias perspectivas e utilizando variados tipos de evidências, examinam diversas concepções – leigas e especializadas – do fenômeno do letramento. Esse conhecimento, acreditamos, poderá dar sustentação à práxis, que tem por objetivo o ensino de escrita e de tecnologias das sociedades letradas como uma das formas de se potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder na sociedade.

O livro está dividido em quatro partes: na Introdução, *O que é letramento?*, o texto de Angela B. Kleiman, intitulado “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, examina duas concepções dominantes sobre o letramento, que orientam

hoje em dia tanto a pesquisa como o ensino da escrita. Uma dessas concepções modula também os conceitos leigos da escrita, tanto os de sujeitos escolarizados como os de não-escolarizados. As consequências dessas concepções, para a situação de ensino, são discutidas com base na interação entre professor e aluno em aulas de alfabetização de adolescentes e adultos.

Os trabalhos na Parte I, *Modos de participação da oralidade no letramento*, focalizam algumas das múltiplas e multifacetadas relações entre a oralidade e a escrita. O trabalho de Roxane H. Rojo, “Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como ‘um outro modo de falar’”, examina várias concepções institucionalizadas e valorizadas da escrita, como artefato, transposição da fala e forma de desenho; não obstante, mediante a análise dos processos iniciais de desenvolvimento da escrita de três crianças de famílias com diferentes graus de letramento, ilustra como os modos de participação na oralidade vão configurando o processo de letramento dessas crianças. O estudo de Sylvia B. Terzi, “A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados”, discute o papel da oralidade para tornar a escrita significativa para crianças oriundas de famílias com baixo nível de escolarização, e que tiveram pouco contato com a escrita na fase pré-escolar. A autora mostra como a socialização da escrita, na fala do adulto, como um outro modo de dizer, vai reconfigurando o processo de construção textual por parte dessas crianças, processo esse necessário para elas se transformarem em leitoras. Utilizando uma perspectiva sociolinguística interacional no seu trabalho “Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula”, Stella M. Bortoni procura respostas para a pertinente pergunta sobre a contribuição da escola para o processo de aquisição dos estilos formais da língua. Mediante a análise do padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não-padrão pelos

alunos, tanto em eventos de letramento como em eventos de oralidade, a autora aponta alguns caminhos para a formulação de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis.

A segunda parte deste livro, *O não-escolarizado na sociedade letrada*, contém três artigos que examinam as relações do sujeito não-escolarizado na sociedade brasileira. O texto “Letramento, cultura e modalidades de pensamento”, de Marta Kohl de Oliveira, apresenta considerações sobre um modo específico de inserção na vida urbana dos grupos não letrados – o da exclusão de diversos aspectos culturais dessa sociedade – e examina as consequências que esse processo de exclusão pode vir a ter em relação às características do funcionamento cognitivo consideradas relevantes na sociedade urbana contemporânea. Já para Inês Signorini, no seu trabalho “Letramento e (in) flexibilidade comunicativa”, o letramento via escolarização é um processo que parece acarretar a consolidação de perspectivas e posições rígidas que dificultam a comunicação entre grupos socioculturalmente diferenciados. Utilizando depoimentos de especialistas responsáveis por programas institucionais de difusão de tecnologias e cotejando-as com depoimentos de sujeitos não-escolarizados, alvo desses programas, a autora examina os pressupostos das concepções de linguagem subjacentes à norma da comunicação bem-sucedida. Isabel Magalhães, autora do terceiro texto dessa mesma seção, “Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres”, traz uma outra perspectiva ao exame da relação do sujeito iletrado na sociedade contemporânea brasileira, qual seja, a perspectiva dos estudos sobre gênero, visto como categoria social que abrange as relações de poder atribuíveis às diferenças biológicas entre os sexos, mas não se esgota nelas. Após examinar as funções da escrita ambiental numa comunidade de baixo nível de letramento, a autora analisa o texto de uma mora-

dora, utilizando a perspectiva da análise crítica do discurso, e relaciona questões de identidade dessa mulher analfabeta com aspectos do poder e da violência nas relações da mulher na sociedade.

Os trabalhos da última seção deste livro, *Verso e reverso do analfabetismo*, examinam, utilizando uma perspectiva discursiva, a ideologia do letramento na mídia e seus reflexos na constituição da identidade do não-escolarizado. Olhando para o verso dessa construção social, o artigo de Maria de Lourdes M. Matencio, “Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento”, baseia-se num extenso *corpus* de textos jornalísticos publicados durante o Ano Internacional da Alfabetização para caracterizar a concepção de letramento, mostrando como suas fontes e seus pressupostos são reproduzidos e legitimados. O texto de Ivani Ratto, “Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto”, examina o reverso dessa construção. A autora analisa, no discurso de um líder sindical não-escolarizado, suas estratégias lexicais e argumentativas para se constituir sendo um representante legítimo nas interações com grupos escolarizados, e assim desfazer as relações assimétricas de poder que a situação do analfabetismo vigente na sociedade brasileira reproduz e recria em todo momento.

Embora utilizando diferentes metodologias, diferentes subsídios teóricos e examinando aspectos também diferentes desse complexo fenômeno, os estudos sobre o letramento que aqui incluímos têm um traço em comum: o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

Angela B. Kleiman

INTRODUÇÃO

O QUE É LETRAMENTO?

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 arábica, 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 díade), 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 tecnologicizada 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 tecnologicizadas. 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, Berstein 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 interessoalidade. 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 lermos 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*” 3º 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.
- LEMOS, 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*. 3^a 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.

PARTE I:

**MODO DE PARTICIPAÇÃO DA
ORALIDADE NO LETRAMENTO**

CONCEPÇÕES NÃO-VALORIZADAS DE ESCRITA: A ESCRITA COMO “UM OUTRO MODO DE FALAR”

Roxane Helena Rodrigues Rojo

É, portanto, natural que os homens, atribuindo poderes mágicos a todas as coisas, conferissem significado sagrado e ritual ao material de escrita, à forma como se apresentava, às suas letras e ao próprio ato de escrever.

(U. Katzenstein, *A origem do livro*)

Estudos recentes em desenvolvimento de linguagem escrita e processos de letramento (Achard 1986; Catach 1986; Garnton e Pratt 1989; Lentin 1986; Rey-Debove 1986; entre outros) têm questionado um conjunto de concepções a respeito tanto da escrita como objeto, como de seu processo de constituição social (na ontogênese na filogênese), que se cristalizaram e que se apresentam como naturais verdades inabaláveis.

Neste texto, trato algumas destas *concepções valorizadas* como *mitologias cristalizadas* na prática social em contextos institucionais (família, escola, meios acadêmicos).

Especificamente, dentre estas concepções valorizadas, discuto, do ponto de vista das concepções sobre o objeto “escrita”:

- a) aquela que o caracteriza como um artefato (Teknh) contraposto à “naturalidade” da fala;
- b) aquela que o caracteriza como uma transposição (transcodificação, transcrição) da língua oral, posterior e segunda em relação a esta última, *i.e.*, que o caracteriza como re(a)presentação;
- c) aquela que o caracteriza como transparente, acessível por si mesmo – sem interpretação mediadora – ao (re)conhecimento, portanto, como reificado; e
- d) aquela que o caracteriza como uma forma simplificada e arbitrária de “desenho”, que teria evoluído do pictograma ao ideograma e, por fim, ao silabário/alfabetário.

A estas concepções correntes e valorizadas sobre o objeto “escrita” correspondem, simetricamente, crenças (mitos?), também correntes, sobre sua construção pela criança no processo de letramento:

Deste ponto de vista, ter-se-ia que:

- a) sendo dependente da constituição da fala – processo “natural e primitivo” –, a construção da escrita na ontogênese só poderia se iniciar tardiamente, escolarmente, como aprendizado, por meio de técnicas (métodos, quaisquer que estes sejam) planejadas artificialmente;
- b) sendo, portanto, segundo em relação à fala, o processo de construção da escrita teria relações (uni)lineares (da fala para a escrita) e regulares, não discursivas mas representacionais, como esta primeira modalidade;
- c) dado um “estágio” bem-sucedido de desenvolvimento da fala (em seus aspectos audioarticulatórios) e da motrici-

dade, a escrita como efeito da “*mão que fala*” (Ajuriagterra e Auzias 1968) seria em si transparente e acessível imediatamente à criança, desde que apresentada por “boas técnicas” (métodos) (vide (a)) e, por último,

- d) sendo um aparato gráfico arbitrário, seria mais “natural” que a “etapa” de grafização da fala como signo – escrita – sucedesse à “etapa” de grafização do mundo como símbolo – o desenho. Especialmente esta última concepção é onipresente nos estudos sobre desenvolvimento de escrita (ver as noções de “representação”, em Ferreiro e Teberoski 1982; Ferreiro 1985, 1986; de “simbolização de segunda ordem” em Vygotski 1935; e afirmações correlatas em Bissex 1980; Jafré 1986; Luria 1929; Read 1986, por exemplo).

Estas concepções institucionalizadas (e, logo, valorizadas) da escrita e de sua constituição permeiam a maioria dos trabalhos acadêmicos – assim como a prática educativa e o senso comum – sobre o campo.

A própria noção mais recente de *letramento* (Kleiman 1991) contrapõe-se ao conjunto destas concepções. Por exemplo, do ponto de vista do objeto, Catach (1986, p. 14), definindo a escrita, afirma que

existe, na maioria dos casos [de escrita] certas diferenças e uma certa autonomia de processos, mas mais além, em geral, uma profunda unidade intrínseca entre o escrito e oral. [...] Uma certa “míscigenação” de sistemas. [...] A questão principal, creio, é a seguinte: para uma dada língua, um dado sistema gráfico, trata-se somente de uma simples mudança de “substância”, de uma mudança de “forma de expressão” (de significantes), de uma

mudança de “signo” (significantes e significados), ou ainda, o que ocorre frequentemente, todas a uma só vez?

No entanto, do ponto de vista do processo de letramento emergente, Garnton e Pratt (1989, p. 2) empenham-se em enfatizar a continuidade entre as modalidades falada e escrita da linguagem, afirmando que o

Letramento está diretamente envolvido com a linguagem escrita: este é um senso comum que compartilhamos. Entretanto, também esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada. Consequentemente, uma definição de letramento deverá reconhecê-lo, especialmente quando se estuda o desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Estas afirmações, num e noutro domínio, questionam as concepções correntes sobre as relações entre oralidade e escritura, como objetos de reflexão ou como processos de constituição, presentes em (a), (b) e (c) anteriores. Lentin (1986, pp. 114-117) é quem, em minha opinião, melhor capta estas relações, quando propõe que, por um lado,

um mesmo sistema sintático – ainda imperfeitamente conhecido – rege a língua oral e a língua escrita, que serão consideradas como propondo um conjunto de variantes enunciativas. O “francófono competente” ajusta o uso destas variantes enunciativas às necessidades e aos contextos discursivos, na escritura como na oralidade. Consideraremos, de modo geral, que o locutor-leitor-enunciador de escritura dispõe de três conjuntos de variantes enunciativas em número praticamente ilimitado [...]: A. conjunto de enunciações faladas; B. conjunto de enunciações escritas e

C. a intersecção entre estes dois conjuntos (enunciações podendo ser faladas ou escritas). Lentin (1986, p. 114).

Por outro lado, no domínio da constituição da escrita pela criança, Lentin (1986, p. 117) sustenta que

A tese aqui é a de que a criança passará, sem ruptura, de seu falar/pensar a seu pensar/ler/escrever. Isto exige que, antes que ela aborde, autonomamente, um texto como leitor e/ou enunciatador de escrita, um treinamento realizado numa interação verbal constante entre ela e os adultos lhe tenha permitido dominar oralmente o sistema sintático da língua (ao menos em parte).

Assumindo este tipo de pressupostos – de base socioconstrutivista – supõe-se que quaisquer afirmações de precedência, transparência ou de relações de (uni)linearidade entre a oralidade e a escritura só podem ser baseadas, por um lado, na sócio-história de construção de uma dada escrita para um povo ou para um sujeito e, por outro, nas necessidades e exigências discursivas que a cercaram.

Neste sentido, é que intento aqui discutir – com base em alguns exemplos extraídos de uma amostragem de pesquisa mais ampla – como concepções bastante variadas sobre o objeto “escrita” emergem nas interações sociais adulto/criança e como estas são, por meio dos mesmos procedimentos interacionais, desvalorizadas ou cristalizadas/mitificadas. Parte importante destas concepções, no que se refere ao processo de letramento emergente, diz respeito aos poderes (possibilidades e deveres) da própria criança, a quem nem sempre é permitido “brincar” de ler/escrever.

Num *Prefácio* relativamente recente, Lemos (1988) coloca a possibilidade de um olhar socioconstrutivista sobre o desenvolvimento de linguagem escrita, e levanta importantes questões

sobre a relação oralidade/letramento. Especialmente, indica que devemos rever alguns pressupostos que caracterizam a oralidade como processo “natural” que precede o processo de educação “formal” da escrita e pensar no papel crucial do jogo de faz-de-conta no desenvolvimento do letramento.

Sabemos que, inicialmente, o desenvolvimento de linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré-)escola etc. – em que esta está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita. E, por outro lado, como ressalta de Lemos (1988, p. 11), seu processo de letramento será também dependente dos seus “diferentes *modos de participação* (...) nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido” (grifo nosso).

Segundo a autora, é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está, ou não, inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto.

É através dessa prática que a criança vai *reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar* e que o objeto-portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o Outro. (1988, p. 11, grifo nosso)

Nestas práticas orais, a autora ressalta a relevância do jogo de faz-de-conta para o processo de letramento emergente.

É no “fazer-de-conta que lê” e no “fazer-de-conta que escreve” – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido(s)

para a criança. Estes jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola etc.), que consignam ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer de conta que lê e escreve e o daquele que não o pode porque não o sabe. É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada.

Ilustro estas posições aqui assumidas com o relato de processos iniciais de desenvolvimento de escrita (letramento emergente), com base em dados retirados de um trabalho de pesquisa (em andamento) que desenvolvo desde 1988.¹ Os dados são de três sujeitos (H., A. e P.), de diferentes graus de letramento, pesquisados por meio de gravações quinzenais ou mensais em vídeo, num período que vai de cerca de 02 até 04;06 anos. São gravações feitas num contexto natural de interação das crianças com membros variados da família e da comunidade e com o pesquisador, interações estas às vezes mediadas por objetos-portadores de texto. O primeiro sujeito é uma menina (H.), pertencente a um universo familiar de alto grau de letramento,² cujos pais são

-
1. Trata-se do Projeto Integrado de Pesquisa por mim coordenado e subsidiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de título *Letramento e desenvolvimento da linguagem escrita: construção social e aprendizagem de língua escrita*, 1990-1994, LAEL/PUC-SP.
 2. Levando em conta a categorização de usos e práticas discursivas orais e escritas proposta por Ehlich (1983), estamos definindo “*grau de letramento*” – numa sociedade letrada complexa como a nossa, mas com claro privilégio de usos orais e com um letramento desigualmente distribuído – com base nos usos e práticas de escrita adotados no seio de uma dada instituição (família, pré-escola, escola etc.), categorizados da seguinte forma: (a) *Baixo Grau de Letramento (BGL)*: de nenhum uso de escrita até uso de escrita para funções empráticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas, anotações – e orientação espaço-temporal – rótulos, letreiros). Neste caso, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado (de modo emprático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade; (b)

professores universitários e com quatro irmãos mais velhos já alfabetizados e escolarizados. Ela própria, frequenta a pré-escola desde 1 ano de idade. No ano das gravações, a mais nova de suas irmãs estava em processo de alfabetização. O segundo sujeito é também uma menina (A.), pertencente uma família de médio grau de letramento, cujo pai é contador de uma empresa e cuja mãe é proprietária de um salão de beleza. A. tem duas irmãs mais velhas, alfabetizadas e escolarizadas, e ela própria frequenta a pré-escola desde os 3 anos. Já P., o terceiro sujeito, é também uma menina, pertencente a uma família ampliada de baixo grau de letramento, filha de mãe diarista e pai empregado do comércio (açougue). P. vive com os avós e tios paternos, donos de pequeno comércio (bar), na periferia de São Paulo. P. não tem irmãos mais velhos e não está escolarizada. Ao final das gravações, nasceu uma irmã mais nova.

Inicialmente, descreveremos aspectos do processo de letramento emergente de H. para, a seguir, compara-lo com os outros dois (A. e P.).

No início da documentação do histórico social de construção do letramento de H. (02;01,18), duas matrizes interacionais se apresentam fortemente marcadas: o processo de alfabetização de sua irmã mais velha, presença do e compartilhado por ela, e uma atividade de pré-escola de confecção de um presente para o dia das mães, na qual a escrita é recortada para a criança pela primeira vez pela professora de pré-escola (01;10,28). Nessa atividade, a professora contorna o corpo da(s) criança(s) com pincel atômico em papel *kraft* e, a seguir, escreve (provavelmente, falando alto)

Médio Grau de Letramento (MGL): os usos de escrita incluiriam também as funções homílica (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos etc.) e institucional. Aqui, o tipo de profissão dos sujeitos exerce algum grau de influência determinante, na medida em que pode exigir do sujeito contabilidades, livros, caixas, relatórios, pareceres etc.; (c) *Alto Grau de Letramento (AGL):* todas as funções seriam frequentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção.

dentro do contorno “1,2,3,4, mamãe, você é um barato!”. Este seria o presente de dia das mães.

Durante todo o início das gravações, esta é a cena matriz – em dois sentidos distintos – da concepção e das práticas de leitura/escrita de H., como se pode ver nos exemplos [1] e [2] posteriores. Ambas são concepções e práticas não-autorizadas e não-valorizadas por nossa cultura. Na primeira vertente, a voz do outro (a professora) é reinstaurada para dotar de linguagem o não-sentido (exemplo [1]). Na segunda, emerge o sentido da cena matriz, reinstaurando o corpo como espaço da escritura (exemplo [2]):

EXEMPLO 1

1ª Gravação – H. – 02:01,18:

Contexto: mãe (M.), criança (C.) e investigadora (I.), no quarto folheando livros de estórias. C. folheando o livro: *O jabuti e a flauta*, livro pouco ilustrado.

(...)

M¹: Hum... Que livro é este?

C¹: Teisi, quato, cinco, sete...

M²: Três, quatro, cinco, sete, o quê?

C²: Teisi e quato, cinco, sete, oto e nove

M³: Hum...

C³: Teisi... Quato... Teisi, quato e cinco e sete. (Olhando o livro que tem uma moldura ilustrada com passarinhos mas numa página em que só tem texto.)

M⁴: Pipiu?

C⁴: É pipiu. Teisi, quatu, cincu, sete, oto, nove, sete, oto, nove.

I¹: Nossa quantu pipiu hein!

C⁵: Teisi, teisi... (Virando para uma página sem ilustração.)

M⁵: Aonde tá o três, quatro, cinco sete, oito e nove? Cadê?

C⁶: Sete, oto, nove. Tá iquito. (Mostra o livro para a mãe.)

M⁶: Tá escrito?

C⁷: Ta aqui.

- M⁷: Ah!
- C⁸: Oto, nove, sete, oto, nove... (Folheando o livro.)
M⁸: Tá escrito sete, oito, nove?
- C⁹: Tá.
M⁹: Aonde?
- C¹⁰: Teisi e quato, cinco, sete, oto, nove
M¹⁰: Mostra pra mamãe. Cadê?
- C¹¹: Ó. (Mostrando o livro.) Teisi, quato, cinco, sete, oto, nove, sete, oto...
I²: Ta tudo escrito aí, H.?
- C¹²: Tudo.
(...)
M¹¹: Não? Aonde tá o treis, quatro, cinco sete?
- C¹³: Ah, é... Cinco, sete, oto, nove...
M¹²: Cadê? Mostra pra mamãe. Cadê?
- C¹⁴: Oito, nove, sete, oto, nove, sete. (Passando a mão por toda a ilustração e acabando por apontar para os escritos do livro.)
M¹³: Hum...
- C¹⁵: Sete, oto, nove. Taizi lápis?
M¹⁴: Cê quê um lápis?
- C¹⁶: É.
M¹⁵: Trago um lápis, sim. Péra aí, (Mãe sai para buscar lápis.)
(...)
M¹⁶: Qué lápis? (Voltando ao quarto.) Qué? (Dá a ela uma caneta *rollerball* e uma folha de papel de computador em branco.) Que cê vai fazê?
- C¹⁷: Esquevê lápis da papel. (Começa a fazer marcas no papel.)
M¹⁷: Hum. Que cê tá escrevendo?
- C¹⁸: Nu papel tá isquevendo. Tá iquito.
(...)
- C¹⁹: Ta equeveno no papel. Tá iquito.
M¹⁸: Ah, no papel tá escrito.
- C²⁰: (Volta a pegar o primeiro livro – *O jabuti e a flauta* –, abre, olha a página em branco e escreve no papel.)

- M¹⁹: Que cê vai fazê?
- C²¹: (Pega um prospecto de *Atari* em inglês e uma boneca que coloca sob o braço.) Vô esquevê papel.
- M²⁰: Com o nenê no colo?
- C²²: Nenê nu colo. issu mesmu.
- M²¹: Vai rasga, num pode rasga.
- C²³: ...rasga... (Manuseando o folheto.) (Volta a escrever no papel, vocalizando baixinho.)
- M²²: Que que é?
- C²⁴: Teisi, quato, cinco...
- M²³: Ah, tá escrevendo treis, quatro, cinco sete?
- C²⁵: Tá iquito.
- M²⁴: Ah?
- C²⁶: Tá iquito. Tá iquito quato, cinco, sete.
- M²⁵: Ah, tá escrito quatro, cinco, sete. E a Helena também tá escrevendo?
- C²⁷: É.
- M²⁶: Hum.
- (...)

EXEMPLO 2

1ª Gravação – H. – 02;01,18:

- (...)
- M¹: Ah... Escreve Helena.
- C¹: A Lena quéve?
- M²: Não Helena escreve Helena.
- C²: Ah! (Continuando a rabiscar o papel.)
- M³: Escreve “mamãe”.
- C³: Quevê mamãe? Põe a dedo quevê mamãe. (Apontando.)
- M⁴: Aonde eu ponho o dedo?
- C⁴: Põe a dedo quevê mamãe.
- M⁵: Assim? (Coloca o dedo indicador no papel.)
- C⁵: Esse dedo põe. Esse daqui. (Pegando os outros dedos da mão da mãe.)
- M⁶: Como? Assim? (Com a palma da mão sobre o papel.)

- C⁶: Aqui. (Passa a caneta irregularmente por volta dos dedos da mãe, fazendo o contorno no papel.)
 M⁷: Pronto? Quatro.
- C⁷: Cinco, ponto.
 M⁸: Hum... (Tira a mão do papel.) Escreveu mamãe?
- C⁸: Queveu mamãe.
 M⁹: Hum... E papai? Escreve papai.
- C⁹: A papai quéve? Não quéve papai não.
 M¹⁰: Por quê? Por que num escreve papai?
- C¹⁰: Papai tá lá fora...
 M¹¹: Ah, papai tá lá fora? E a Ana T., dá pra escrevê?
- C¹¹: Ana Teleezaa... achô! (Fazendo gesto de assentimento com a cabeça.)
 I¹: Dá pra escrevê Tereza?
- C¹²: (Recomeça a rabiscar no papel.)
 M¹²: Tá escrevendo Tereza!
- C¹³: Tá quevenu.
 (...)

Nos jogos de faz-de-conta que lê e escreve do início do período, ambas as concepções aparecem com frequência. O interessante aqui é notar o efeito que estas concepções surtem nas propostas de negociação do adulto. Se, no primeiro caso (exemplo 1), em que a criança recontextualiza a voz do outro/professor, o adulto tem dificuldade inicial em simetrizar (C⁵/M⁵), interpretando a enunciação da criança como contagem ou enumeração de objetos (C¹/I¹) – o que explica não só a insistência na negociação de “o que está escrito”, como também a insistência no deslocamento da negociação da leitura para a escritura –, na segunda vertente (exemplo 2), não só a negociação inicial é instaurada pelo adulto (M¹), como também, rapidamente simetrizada (M⁵), assim

que a criança reinstancia o esquema interacional vivenciado na escola (circundar partes do corpo com a caneta).

Se a primeira concepção é completamente estranha ao adulto, implicando certa passividade e aceitação da negociação proposta pela criança, a segunda vertente – não tão estranha assim, pois aproximada da pictografia primitiva – provoca imediatamente uma nova proposta de negociação por parte do par mais desenvolvido: propondo em M⁹ que a criança grafie da mesma maneira o nome de um objeto ausente (“papai”), o adulto andaima uma concepção simbólica da escrita, na qual o signo gráfico está pelo objeto *in absentia* (ver a respeito Rojo 1991). Tal suporte interativo surte imediatamente efeito, na medida em que, em C¹¹, a criança passa a grafar o nome de um objeto presente (“Teresa”, a investigadora), sem recurso pictórico, por meio de traços e marcas.

No entanto, essa matriz interacional pré-escolar (em ambas vertentes) vai, progressivamente, cedendo lugar à matriz das falas silabadas da irmã alfabetizanda, fortemente privilegiada nas interações do mesmo período pelos adultos.

A primeira matriz leva a criança a identificar aquilo que “está escrito” como “1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9”, e o ato de escrever como a marca pictográfica de um contorno de corpo no papel. Note-se que, nesse período, a criança não reconhece nos números sua significação de quantidade, o que passa a ser intensamente negociado pelo adulto, nas interações posteriores a esta gravação. Também o que “se escreve” é “1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9”, além do contorno corporal. Veja-se que, desde o início, para essa criança, no papel do adulto (mãe/professora), as práticas de ler e de escrever estão intimamente interligadas: ler leva a escrever das duas formas (escrita social). De modo diverso, no papel dos pares

mais desenvolvidos escolarizados (irmã), ler leva unicamente a silabar (escrita escolar).

Ao trocar a caneta da mãe pelo lápis da irmã, altera-se não só a matriz interacional indicativa daquilo que “tá iquito” – que de “1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9” passa a “da-de-di-do-du” –, como alteram-se os traços de escrita, que de segmentares e discretizados (escrita impressa/papel de leitor/escriva), passam a traços longos e contínuos (escrita escolar cursiva). Vejamos o exemplo abaixo:

EXEMPLO 3

1ª Gravação – H. – 02;01,18:

(...)

C¹: (Olha em volta procurando algo.)

I¹: Ó o outro lápis Helena. Cê gosta de escrevê com este aí? (Dá pra ela um giz de cera.)

M¹: Esse é de escrevê? Lápis esse?

C²: Que de. (Começa a escrever no papel.)

M²: Esse é de escrevê?

C³: Quevê

M³: O que cê vai escrevê? No papel?

C⁴: Nu papel. Da-de-di-gó-do-de-di-gó.

M⁴: Que que cê escreveu?

C⁵: Adeguidó!

M⁵: O que cê escreveu? A-de-gui-dó?

C⁶: É. A-de-gui-dó-du.

M⁶: Da-de-di-dó-du!

C⁷: A-de-gui-dó-du. Ai, ai! (Risos)

(...)

Mas somente essa segunda prática (silabação) é insistentemente recortada, valorizada e reconhecida como dotada de sentido pelo adulto, como se pode verificar no próximo exemplo:

EXEMPLO 4

5ª Gravação – H. – 02;04,03:

(...)

M¹: Aonde tá escrito Mônica?

C¹: (Olha a figura.) Mô... ni... ca.

M²: Onde tá escrito Mônica?

C²: Mô... ni...

M³: Aqui. (Indicando a palavra escrita.)

C³: Mô... ni... ca. (Apontando com o dedo a figura.)

M⁴: Aqui ó. Mô... ni... ca (Apontando as sílabas da palavra.)

C⁴: Mô... ni... ca.

(...)

Outras práticas, que revelam concepções não-autorizadas pela cultura letrada (como visto no exemplo 2) sofrerão intenso processo de negociação no sentido de sua regularização/normatização (simetrização) ou passarão como irrelevantes, como no exemplo 1. O exemplo 5 revela a valorização com que o adulto acolhe o “mito” da silabação, que passa, então, a interpenetrar o jogo de contar (*story telling*). Note-se que o adulto reserva o termo “*lendo*” para a silabação:

EXEMPLO 5

5ª Gravação – H. – 02;04,03:

(...)

M¹: Cadê o pão?

C¹: A gali... a, a, a, ...

M²: Cadê o pão?

C²: A, a, a, a.

M³: Tá qui.

C³: É. Do, ma...

M⁴: Que que é isso aqui na mão galinha?

C⁴: Do, ma...

- M⁵: (Vira a página.) Ó a galinha assando o pão.
(Apontando.)
- C⁵: Ma, a...
- M⁶: Tá lendo aqui? (Apontando para o escrito.)
Então lê: “Eu-é-que-não-dis-se-o-por-qui-nho”.
- C⁶: De-pé-que-pé.
- M⁷: Pi-pi-pi-nho.
- C⁷: Pi-pi-pi-pi...
- M⁸: “Quem-as-sá-fa-ri-nha/-dis-sea ga-li-nha”.
- I¹: Que que é isso? (Estranhando.)
- M⁹: Ela tá silabando. (Sorrindo.)
- (...)

Aos 02;05,08, essa prática (silabação) está instaurada no jogo a ponto de começar a permitir à criança “ler” livros e continuar a ser recortada pelo adulto.

É importante notar que, durante todo o período investigado, os jogos mais frequentes na interação mediada por objetos-portadores de texto ilustrados foram os jogos de contar estórias (*book reading* ou *story telling*). Os jogo de fazer de conta que lê e escreve emergiam, sobretudo, em situações (como as dos exemplos) em que o portador de texto não era ou era pouco ilustrado.

Brant de Carvalho (1989) e Rojo (no prelo) mostram que, dentro desses jogos de contar, emergem, com frequência, jogos de nomear os participantes da estória, por meio da nomeação e, posteriormente, da descrição das ilustrações. No exemplo 6, colhido aos 02;05,08, H. “lê” todo um livro para a mãe, narrando-o por meio de uma síntese de todas estas práticas de leitura instauradas em jogos anteriores: silabação, contagem, descrição/nomeação de ilustrações e, mesmo, incorporação da situação discursiva (“i u dedu dela i mão dela”).

EXEMPLO 6

7ª Gravação – H. – 02:05,08:

(...)

C¹: Essi daqui agola! (Pega um livro que está próximo – *Era uma Vez* –, abre, vira as páginas, pára numa ilustração.) Patinho banco tem quato, cinco, sete.

M¹: É?

C²: É. Olha patinho... (Apontando.)

M²: (Lendo.) “Encontrou sete meninas / todas elas muito brancas / altas, mas muito altas / compridas que nem bambu.”

C³: (Vira as páginas, pára numa ilustração.) Olha! Rabu de raro! Olha que rabo! (Vira as páginas.) Olha rabo! Olha quantu bancu pa saré lá na sua casa. (Vira a página.)

M³: Lê pra mim.

C⁴: Eli morreeenu / i pareecenu / mi dá baçu.

M⁴: Hum, que mais?

C⁵: (Vira a página.)

M⁵: Lê.

C⁶: É rabu di ratinho morreu / e rabu aqui / u dedo dela i mão dela. (Olhando a própria mão que segurava o livro.)

M⁶: Lê otra.

C⁷: (vira a página.) Bissinho di suva i au-au... (Vira a página.) Morrenu i parecenu / i ratu morrenu.

M⁷: Posso lê pra você?

C⁸: I-pa-to-mi-nho-pa-pe-lau. (Virando as páginas.)

M⁸: Que mais?

C⁹: E gati... rabo di gatinho / i janela qui do pota.

M⁹: Hum.

C¹⁰: E passarinho morrenu nu a-vi-teis / dois-cincu-teis / e-quatu-cincu-seti.

M¹⁰: Hum.

C¹¹: I-da-mo-li-ca. Cabô!

M¹¹: Hum... Cabô estória?

C¹²: Cabô.

(...)

Uma nova construção emerge nesse episódio que é a da entonação própria do narrar monologizado: H. “lê” com base em *outro modo de falar* (Lemos 1988), tanto no que se refere ao ritmo das sílabas entremeadas ao narrar, como no que se refere ao próprio ritmo do suprasegmento entoacional de uma narrativa monologizada, já apropriado pela criança.

Em resumo, Ferreiro tem mostrado que a criança, ao entrar para a escola, sabe muito mais sobre a escrita do que esta última costuma supor. Particularmente, a autora afirma a origem lógica, numa perspectiva genética, da dita “hipótese silábica”. Não foi, entretanto, agindo solitariamente sobre objetos-portadores de texto que a criança construiu esses conhecimentos. Foi no seio de interações orais, onde o discurso do outro da cultura sobre e a partir desses objetos – discurso este muitas vezes mitológico –, recortou-os como existentes e interpretáveis e dotou-os de sentido. Mesmo quando este sentido, posteriormente, “não faça sentido”, *i.e.*, não seja valorizado (leia-se, mitologizado) para/por este mesmo adulto.

A escrita adquire sentido para o sujeito na dependência do(s) sentido(s) que se apresenta(m) para seus diferentes grupos sociais de inserção.

Assim é que, nos exemplos 7 e 8, dos outros dois sujeitos de outros (baixo e médio) graus de letramento, temos dois processos alternativos de interpretação pelo outro e, logo, de construção, do objeto escrito em sua materialidade:

EXEMPLO 7

4ª Gravação – A. – 02;10,08:

Contexto: (S.), irmã do meio, com o sujeito (C.) e a investigadora (I.), na sala de jantar. A mãe (M.) se encontra nos arredores da sala.

- (...)
- S¹: Vamu iscrevê nu papel G.? Vamu iscrevê nessi papel?
- C¹: Vamu, vamu, isquevê!
- S²: Vamu desenhá? Desenha, desenha a Belinha beim bunita. (Dá o papel e a caneta a C.)
- C²: Be-li-nha! (Fala enquanto faz os traços.)
- S³: Issu, agora desenha u olhinhu, issu... Agora cê desenha...
- C³: Issu, agora desenha u olhinhu, issu... Agora cê desenha...
- C³: Quê?
- S⁴: U corpinhu, issu. Qui vistidu lindu, G.!
- C⁴: Ó, ó, ó... (Acompanha o traço com o som.)
- S⁵: U otro ó, ó, ó... (pega na mão de C..) Agora faiz u pezinhu, faiz u pezinhu.
- C⁵: Fiz.
- S⁶: I u otro pezmhu?
- C⁶: Hã?
- S⁷: U otro pezinhu? U otro?
- C⁷: Aondi?
- S⁸: Aqui, num teim u otro pezinhu? (Aponta no desenho.)
- C⁸: Assim.
- S⁹: Ta bom... I a mão? Feiz?
- C⁹: (Desenha os bracinhos.)
- S¹⁰: Olha como fico.
- I¹: Dexô vê qui lindu u desenho da G.
- C¹⁰: Fazê uma mão, fazê mamãe.
- I²: Cê desenhô G.?
- C¹¹: Fazê mamãe. Mamãe...
- S¹¹: Agora vai fazê a mamãe? Olha a cabecinha da mamãe, faiz u olhinhu, u otro olhinhu. (Pega na mão de C.) Um olhinhu aqui, otro aqui, agora faiz u narizinho.
- C¹²: Essi aqui i essi aqui. (Desenhando.)

- S¹²: Issu, agora faiz a boquinha. Agora faiz u corpinhu dela, da mamãe, assim ó. (Pega a mão de C. novamente.) Faiz? Vai sê listrada a ropa da mamãe?
- C¹³: Hã?
- S¹³: Agora, faiz us pezinhu da mamãe.
- C¹⁴: Otu.
- S¹⁴: Tá erradu, G. Teim qui sigurá melhor a caneta, assim. (Arruma a caneta na mão de C.) Corpinhu, agora, faiz u bracinhu... Issu, agora faiz u otu bracinhu i u cabelinhu. Faiz?
- C¹⁵: Assim?
- S¹⁵: Ó u cabelo da mamãe, olha! (Mostra para a câmara.) Nossa!
- C¹⁶: Fui eu.
- I³: Cêqui desenhô, G.?
- C¹⁷: É.
- I⁴: Qui lindu qui ficô!
- C¹⁸: (Risos.)
- I⁵: Fico lindo, né?
- C¹⁹: Eu vô isquevê papai.
- I⁶: Dexê vê você iscrevê papai.
- C²⁰: Papa-i-ê. (Fala enquanto rabisca algo.)
- S¹⁶: iscreveu papai? Num tá iscritu, G.!
- C²¹: Hã?
- S¹⁷: iscrevi aqui atrais agora. (Vira a folha.) iscrevi papai, assim.
- C²²: Papa-ê. Olhinhu du papai.
- S¹⁸: Issu é u cabelo du papai?
- C²³: É.
- S¹⁹: U papai é careca. Eli num teim cabelinhu, só teim dois fiuzinhos.
- C²⁴: Hã? (Continua rabiscando.)
- S²⁰: Issu. Agora, vamou mostrá u cabelo du papai?
- C²⁵: Vamu.
- S²¹: Olha qui lindu! (Mostra para a câmara.)

C²⁶: Cê viu? Isqueveu? (Dirige-se a I.)
S²²: Tá lindo G., ce viu?
C²⁷: Tá lindu? Tá lindu?
I⁷: Tá lindu, tá lindu mesmu!
(...)

EXEMPLO 8

14ª Gravação – P. – 03;00,28:

Contexto: criança (C.), mãe (M.), irmã (L.), avó (A.), dois vizinhos (N. e R), dois investigadores (I¹ e I²), em interação na sala de visitas:

(...)
A¹: Qué escrevê, fia? Toma. (Entrega papel e caneta.)
C¹: (Tira a chupeta.)
A²: Toma, escreve. Faiz o namorado da A., faiz (referindo-se a I¹).
C²: (Desenha.)
A³: Que é isso aí, fia?
C³: A.
A⁴: A.?
C⁴: A.
A⁵: Nossa A., como cresceu seu cabelo, né?
C⁵: Aqui olha. Aqui.
I^{1a}: Mostra pro G. (referindo-se a I².)
I^{2a}: Deixa eu vê. Hum... Que isso?
C⁶: A A.
I^{2b}: Nossa!
M¹: (Dá uma folha para C.)
C⁷: Eu tô com otru. Olha aqui, olha.
I^{2c}: Há... Quem é?
C⁸: Ó o bichu.
I^{2d}: O bicho?
C⁹: É. Hum... Vô desum bicho.
(...)

Nestes exemplos (ambos), equaciona-se imediatamente as possibilidades de escritura da criança ao “desenho” (S^1/S^2 , no exemplo 7, e A^1/A^2 , no exemplo 8), mesmo quando esta parece tentar “fazer de conta que escreve”, como A. no exemplo 7 (C^2 , C^4 , C^{20}). Note-se que, neste momento, o “desenho” da criança é tão “incompetente” quanto sua “escrita”. No entanto, o par mais desenvolvido insiste e interpretar a grafia como “desenho”. Esta sócio-história vai de encontro ao fato (e, de fato, subjaz ao fato), identificado em muitas pesquisas sobre a dita “pré-história” da escrita, que faz com que os autores coloquem o desenho como protoforma da escrita, inclusive Vygotski (1935). Diria que, aqui, estão mais em causa as concepções não-valorizadas de “criança”, do que as de “escrita”. Em resumo, com base nestes poucos exemplos, entretanto reproduzidos em inúmeras outras pesquisas sobre o letramento emergente, pode-se concluir que a série de mitologias elencadas no início deste texto é o que é: pensamento mágico.

Em primeiro lugar, se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente, como objeto do/no mundo, a própria escrita em sua materialidade.

Por outro lado, não há re(a)presentação – nem secundidade, em nenhum sentido – neste processo. Episódios de fala letrada na interação primária são tão frequentes, em meios de alto grau de letramento, quanto a dialogia mais pura. A constituição das duas (se duas) modalidades é tão coetânea quanto complexamente relacionada na própria constituição da oralidade. Em outros graus de letramento, em que o poder, o papel e o valor da escritura não

estão completamente disponíveis (ou desejáveis) pelo próprio adulto, aí sim, teremos uma constituição em fases.

Por último, qualquer “etapização”, mesmo que esta tenha por base uma pseudofilogenia, como é o caso da postulação da necessária precedência (e pureza, muitas vezes!) do desenho em relação à escrita, também aqui aparece claramente como mito que se faz reprodução de si próprio – na teoria e na prática.

Referências bibliográficas

- ACHARD, P. (1986). “La spécificité de l’Écrit est-elle d’Ordre Linguistique ou Discursif?”, in: CATACH, N. (org.). (1988). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 67-76.
- AJURIAGUERRA, J. e AUZIAS M. (1968). “Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño”, in: LENNEBERG, E. H. e LENNEBERG E. (orgs.). (1968). *Fundamentos del Desarrollo del lenguaje*, Madri, Alianza, 1975, pp. 573-592.
- BISSEX, G. (1980). *GNYS at work: a child learn to write and read*. H.U.P.
- BRANT DE CARVALHO, A. T. (1989). “O desenvolvimento do discurso narrativo: a relação interjogos na emergência das narrativas Oraís e escritas”, in: *Estudos Linguísticos*, XVIII *Anais de Seminário do GEL SP, USP/GEL*.
- CATACH, N. (1986). “Présentation”, in: CATACH, N. (org.). (1988). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 9-24.
- EHLJCH, K. (1983). “Writing ancillary to Telling”, in: COULMAS, F. (org.). (1983) *Journal of Pragmatics: special issue*

on linguistics problems of literacy, vol. 7, nº 5, The Netherlands, North Holland P.C., pp. 495-506.

FERREIRO, E. (1985). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo, Cortez.

_____ (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo, Cortez.

_____ e TEBEROSKY, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann.

GARNTON, A. e PRATT, C. (1989). *Learning to be literate: the development of spoken and written language*. Nova York, Basil Blackwell.

JAFRÉ, J. P. (1986). “Graphèmes et idéographie”, in: CATACH, N. (org.). (1988) *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 93-102.

KLEIMAN, A. B. (1991). “O letramento na formação do Professor”, in: *Anais do VI Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre 1992* (resumo). Goiânia, Anpoll, 1992.

LEMOS, C. T. G. de (1988). “Prefácio”, in: RATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, pp. 9-14.

LENTIN, L. (1986). “La dépendence de l’Écrit par Rapport à l’Oral: Paramètre Fondamental de la Première Acquisition du langage”, in: *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 113-122.

LURIA, A. R. (1929). “O desenvolvimento da escrita na criança”, in: CIPOLLA-NETO, J. et al. (orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 1988, pp. 143-190.

READ, ch. (1986). *Children’s creative spelling*. RKP.

- REY-DEBOVE, J. (1986). “A la recherche de la distinction oral/écrit”, in: *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 77-91.
- ROJO, R. H. R. (1991). “Linguagem oral x linguagem escrita ou ‘O que se perde na escrita é o corpo’”, in: ROJO, R. H. R.; CUNHA, M. C. e GARCIA, A. L. M. (orgs.). *Fonoaudiologia & linguística*, São Paulo, Educ/PUC-SP, pp. 35-50.
- _____ “A noção de ‘fala letrada’: implicações psicolinguísticas”. *Estudos Linguísticos, XVIII Anais de Seminário do GEL*, Ribeirão Preto, GEL 1992. 1994, vol. I, pp. 51-58.
- _____ “A ontogênese do letramento”, in: ROJO, R. H. R. (org.). (no prelo). *Letramento & alfabetização: perspectivas linguísticas*. São Paulo, Educ/PUC-SP.
- VYGOTSKY, L. S. (1935). “A pré-história da escrita”, in: Cole, M. et al. (orgs.). (1978). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984, pp. 119-134.

A ORALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA POR CRIANÇAS DE MEIOS ILETRADOS¹

Sylvia Bueno Terzi

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada (Heath 1982, 1983), já com concepções sobre o letramento. Quanto a crianças de meios iletrados ou pouco letrados, um fato inquestionável é que, ao iniciar a aprendizagem da língua escrita na escola, elas já apresentam um bom domínio da língua oral. Embora as habilidades comunicativas dessas crianças possam variar dependendo das características dos

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.

grupos sociais a que pertencem, todas elas ao iniciar o primeiro grau já são capazes de interagir com os membros da comunidade, expressando-se e fazendo sentido da fala do outro, respeitando as regras conversacionais estabelecidas em seu meio, adequando o registro, o tom, a entonação à situação de interlocução. Parece lógico, então, que tal experiência linguística venha influenciar a aprendizagem da língua escrita, uma vez que as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial. Na fase inicial de letramento, segundo Kato (1993), é a escrita que representa parcialmente a fala, havendo posteriormente a inversão do processo. A autora esquematiza esse movimento:

fala1 → escrita1 → escrita2 → fala2

A fala 1 é aquela do pré-letramento; a escrita 1 é a que pretende representar a fala da maneira mais natural possível; a escrita 2 é a que se torna quase autônoma da fala; e a fala 2 é a que resulta do letramento (ver também oralidade letrada, Kleiman 1992). As altas taxas de fracasso na aprendizagem da escrita na escola parecem provar o contrário, ou seja, elas parecem, porém, revelar que as crianças não usam o conhecimento da língua oral como suporte para tentar entender o funcionamento da língua escrita. Nossas pesquisas mostram que isto de fato ocorre e que é decorrente das próprias práticas de sala de aula. Porém, mostram também que em situações propícias a oralidade passa a influenciar a construção da escrita. É o que apresentamos neste trabalho.

Os dados aqui utilizados são parte de um trabalho mais amplo que tinha como objetivo analisar o processo de construção da leitura de crianças de meios iletrados, o processo de interação e os fatores determinantes de ambos (Terzi 1992). Os sujeitos da

pesquisa eram três crianças de uma favela que no momento cursavam a segunda série do primeiro grau. Foram estudados o letramento pré-escolar dessas crianças, o encontro desse letramento com o letramento escolar e o desenvolvimento de leitura das mesmas em encontros com a pesquisadora fora do ambiente escolar.

A preocupação com o letramento pré-escolar como um dos fatores determinantes do sucesso escolar na aprendizagem da leitura surgiu há décadas. Um dos trabalhos pioneiros foi o livro de Durkin (1966) *Children who read early* no qual a autora apresenta seu estudo sobre crianças que iniciavam a pré-escola, e conclui que aquelas que nessa idade já conseguiam ler tinham tido nos anos anteriores uma rica participação em eventos de letramento, proporcionada pelos pais, principalmente leitura de livros infantis e trabalho com os sons das letras. Desde Durkin vários outros pesquisadores têm estudado os benefícios específicos da exposição da criança à leitura de histórias.

Doake (1986), numa revisão de estudos sobre leitores precoces, conclui que o fator proeminente que mais parecia contribuir para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças era o fato de elas serem oriundas de famílias preocupadas com a escrita e de terem sido expostas, de maneira intensiva, à leitura de histórias desde muito cedo.

Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares (Clark 1976; Wells 1985, 1986). A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendiza-

gem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências (Sulzby 1986; Tannen 1982; McCormick e Mason 1989; DeLoache e De Mendoza 1986; Snow e Ninio 1986; Humphreys e Davies 1983). Em suma, a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso.

Entretanto, a análise que esses estudos fazem da história de leitura das crianças é quase puramente quantitativa. Em sua maior parte ela é constituída de dados sobre o número de exposições da criança à leitura de estórias, a quantidade de material a ela disponível, frequência de participação em eventos de letramento, escolaridade, profissão e hábitos de leitura dos pais. A interação promovida pelos adultos com a criança não é foco de análise, o que nos leva a concluir que, para esses pesquisadores, a aprendizagem se dá, pura e simplesmente, por meio da participação da criança em eventos de letramento, independentemente das características destes e das características individuais da criança (ver Heath 1982, 1983).

Além disso, esses estudos apontam a influência do letramento inicial no sucesso de leitura das crianças tomando como base os padrões escolares. As bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As malsucedidas passam a formar os grupos de risco. O letramento que tiveram é ignorado e elas são colocadas em programas que visam reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola.

Todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente

determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola e essas frequentemente correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média (Gee 1990). A criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit. Daí que os pesquisadores busquem analisar a história de letramento para averiguar o que faltou à criança e o que causou esse déficit e não para apontar as características de letramento da comunidade e a falha da escola ao não considerar essas características e a sobrepôr a ela, ou a impor, uma orientação diferente. Pressupõe-se com isso que os pesquisadores esperam que a comunidade altere sua orientação para adequá-la à da escola e não vice-versa.

Heath (1982, 1983), entretanto, tem uma perspectiva diferente. Ela descreve três comunidades letradas com orientações diferentes de letramento, e relaciona cada orientação com o desempenho escolar das crianças, mostrando que em algumas comunidades a maneira aprendida em casa pode ser similar à da escola, enquanto em outras a maneira da escola pode ser conflitante.

Para seu estudo etnográfico da comunicação Heath utilizou como núcleo de análise os eventos de letramento – ocasiões em que a língua escrita é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos –, identificando os tipos de eventos próprios de cada comunidade (negociação em grupo de significado de um texto, busca de informações em material de referência etc.) e suas características específicas (rotulação, perguntas factuais, comentários afetivos, explicação de razões etc.).

Uma das comunidades – *Maintown* – é constituída por pessoas que apresentam um alto grau de letramento e de valorização da escrita. Nela os pais esperam que as crianças desenvolvam

hábitos e valores próprios de uma sociedade letrada. Um fator que subjaz à orientação de letramento da comunidade é a autoridade que livros e atividades de leitura têm na vida das crianças e dos adultos. Estes sempre relacionam o sucesso escolar com “aprender a amar os livros”, apontando o valor do livro como fonte de saber, de entretenimento e possibilidade de trabalho independente. Qualquer manifestação da criança no sentido de iniciar um evento de letramento determina a interrupção imediata, pelo adulto, da atividade em que estava envolvido e pronto atendimento à criança.

Os eventos de letramento familiares às crianças da comunidade abrangem leituras de livros antes de dormir, leituras de caixas de cereal, de sinais de trânsito, de propagandas na televisão e a interpretação de instruções de jogos e brinquedos comerciais. Nesses eventos, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem com base no material escrito e sobre ele. A estória noturna é o evento de letramento maior que ajuda a estabelecer padrões de comportamento que recorrem repetidamente durante a vida de crianças e adultos da comunidade, apesar de poucos pais terem consciência de o que a leitura de estórias significa como preparação para os tipos de aprendizagem e de demonstração de conhecimento esperados pela escola.

Assim, as crianças dessa comunidade aprendem, em casa, não apenas a fazer sentido dos livros, mas também a falar sobre esse sentido, quando então praticam rotinas que são similares àsquelas da interação em sala de aula. São portanto bem-sucedidas na escola.

A segunda comunidade estudada por Heath – *Roadville* – apresenta uma orientação de letramento diferente. Os eventos de letramento não vão além da leitura de livros. Os adultos geralmente não focalizam com a criança fontes letradas como instrução de jogos, receitas. Se o adulto sabe montar um brinquedo, o faz sem

falar sobre o processo, sem se referir ao material escrito e traduzi-lo para a criança. Apenas mostra como fazer.

As leituras de livros são seguidas por perguntas nas quais o adulto exige que a criança repita o conteúdo. Esta não é encorajada a estender sua compreensão de livros para outros contextos situacionais ou usar seu conhecimento de mundo. Também a razão dos fatos raramente é discutida. A partir dos três anos de idade, o adulto exige a aceitação da autoridade da escrita para entreter, informar e instruir, e a criança passa a um comportamento mais passivo. As crianças conhecem histórias como relatos de livros ou de eventos reais. Na comunidade, as histórias são sobre eventos reais ocorridos com o narrador ou alguém presente, e sempre têm uma lição a ser aprendida. A ficcionalização não é permitida. Assim, as crianças não podem descontextualizar seus conhecimentos ou ficcionalizar eventos e mudá-los para outros contextos situacionais.

Quando vão para a escola, essas crianças têm bom desempenho nas três primeiras séries, mas seu sucesso começa a *cair rapidamente* na quarta *série*. Em *geral* conhecem partes do alfabeto, algumas cores e números, podem reconhecer rótulos e dar seu endereço e nome dos pais. Sentam e ouvem as histórias e sabem responder a perguntas-identificação (o que..., quem..., onde...). Porém não conseguem responder a questões avaliativas, nem criar histórias. Raramente são capazes de transportar o conhecimento adquirido num contexto para outro contexto. Também raramente oferecem comentários pessoais sobre eventos reais ou histórias.

Trockton, a terceira comunidade, apresenta uma orientação de letramento bastante diferente para suas crianças. O desenvolvimento oral da criança não é estimulado pelos adultos, pois estes acreditam que ela aprende pela exposição natural à língua e não numa interação diádica entre mãe e criança. Assim não se consi-

deram tutores mas apenas provedores das experiências necessárias. O desenvolvimento linguístico se dá, então, por meio da exposição da criança a uma comunicação quase contínua entre adultos, uma vez que não há restrições quanto a local ou horário de permanência da criança.

Os adultos também não leem nem providenciam material de leitura para as crianças (exceto o da igreja). Na interação com elas não fazem perguntas-identificação, mas solicitam explicação sobre a razão dos fatos. Além disso, fazem perguntas para obter informações (o que você quer?) e perguntas analógicas (com o que aquilo se parece?) sem contudo explicitar os aspectos envolvidos na comparação.

Embora as crianças não participem de leituras de livros infantis, elas são expostas a eventos de letramento em grupo, nos quais vários membros da comunidade negociam oralmente o significado de um texto e, desde muito cedo, elas começam espontaneamente a produzir histórias: elas ficcionalizam suas histórias verdadeiras e tentam atrair a participação dos adultos na narração.

Ao chegarem à escola, as crianças de *Trackton* são classificadas no percentil mais baixo nos testes de prontidão para leitura. Elas demonstram dificuldade em adaptar-se aos padrões escolares. Em primeiro lugar, a escrita em si tem pouca autoridade no mundo delas. Além disso, as perguntas-identificação não lhes são familiares. As habilidades que apresentam de estabelecer relações analógicas e recriar cenas não são valorizadas pela escola nesse estágio. Quando, posteriormente, essas habilidades são necessárias, elas já foram perdidas.

Heath aponta as falhas da escola em ignorar as características de letramento das crianças e, conseqüentemente, não lhes oferecer o ensino de que de fato necessitam.

O trabalho de Heath mostra, sem dúvida, que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que o tipo de orientação da classe média não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais. Além disso, ele mostra a diferença significativa entre os três tipos apresentados, não apenas quanto a suas características, mas principalmente quanto ao impacto que geram no confronto com o padrão escolar. Porém, o que nos parece mais importante é que ele mostra que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta.

Esses resultados adquirem uma força muito maior quando consideramos crianças de meios iletrados, que ao chegarem à escola apresentam um grau bastante incipiente de letramento, uma posição de não-valorização da escrita e que utilizam na oralidade uma variante linguística discriminada pela instituição.

O letramento pré-escolar das crianças

Um trabalho etnográfico com a comunidade das crianças revelou que a maioria dos adultos é analfabeta e não vê funções para a escrita, embora digam considerá-la importante reproduzindo o discurso das classes majoritárias, afirmando, por exemplo, “é importante mas não faz falta não”. Além disso, consideram a aprendizagem da escrita uma tarefa muito difícil e, influenciados pela concepção de letramento da escola e de outras instituições de poder, acreditam ser a incapacidade dos filhos a causa do fracasso escolar (ver Kleiman, neste volume). Essa posição dos pais acaba sendo assumida pelas crianças: além de não verem um objetivo

claro para aprender a ler e a escrever, elas passam a duvidar da própria capacidade de fazê-lo.

Como consequência das próprias características da comunidade, a exposição das crianças à escrita no período pré-escolar é muito limitada. Em casa, além das marcas e dos rótulos dos poucos produtos existentes, há apenas o material escolar dos irmãos mais velhos, como fonte de escrita. Nas redondezas, a exposição também é muito reduzida: não há nomes de ruas, *outdoors* e nem mesmo a escola, a igreja e bares da favela trazem algum tipo externo de escrita. Além disso, as crianças raramente saem da favela, o que as priva de outros contatos com usos da língua escrita. Além dessa pouca exposição, as crianças não participam de eventos de letramento e o único uso da escrita que podem presenciar é a realização de tarefas escolares pelos irmãos.

Mesmo o pequeno grupo de crianças da comunidade que passam pela creche e pela escola de educação infantil não encontra oportunidades de desenvolvimento de letramento. Na creche, no maternal e no jardim não há trabalho com livros e nem envolvimento das crianças em eventos de letramento. Somente na pré-escola elas são introduzidas às histórias, que ouvem semanalmente, porém sem discuti-las. Tem também início, por essa ocasião, o ensino do traçado das letras, mas sem associá-lo ao nome das mesmas ou à função destas na escrita. Consequentemente, ao iniciar a primeira série, essas crianças apresentam um letramento ainda incipiente, um conhecimento muito limitado da escrita e de seus usos e funções. Porém, já apresentam uma experiência linguística que é o domínio da língua oral.

Os encontros da leitura fora do ambiente escolar

As crianças-sujeitos da pesquisa, embora tivessem concluído o período de “alfabetização”, não conseguiam ler, dadas as próprias condições de sala de aula, como será discutido posteriormente. Os encontros semanais de leitura com a pesquisadora tinham, então, como objetivo, oferecer condições diferentes, e consideradas mais adequadas, para que as crianças aprendessem a ler, levando em consideração o letramento que apresentavam e as práticas culturais da comunidade a que pertencem, e focalizando e trabalhando os conflitos na interação. Nesses encontros, foram utilizadas atividades que promovem a construção de sentido em grupo, considerando-se como apoio teórico as teorias de aprendizagem de Vygotsky e de neovygotiskianos (Vygotsky 1962, 1978, 1981; Wertsch 1979, 1984, 1985) e o modelo estratégico de compreensão de van Dijk e Kintsch (1983). A preocupação em expor as crianças aos usos e funções da escrita esteve sempre presente. Além da leitura de textos de tipos diversos e com objetivos diversos foram criadas, para o final dos encontros, situações envolvendo a escrita, sendo que muitas delas davam início a eventos de letramento, como, por exemplo, a anotação de um recado, a leitura de um bilhete, o recebimento de contas, correspondência, propagandas, o preenchimento de um cheque solicitado por um membro da família, preenchimento de cupons com as crianças etc. Para a leitura e a discussão de textos não havia uma metodologia preestabelecida, isto é, a tarefa de leitura não foi previamente segmentada em habilidades a serem sequencialmente dominadas. Ao contrário, buscava-se identificar as estratégias utilizadas pelas crianças e seu nível e tipo de compreensão, a fim de que pudéssemos oferecer o suporte (Bruner 1976) necessário para o progresso de leitura das mesmas, respeitando, contudo, a trajetória por elas apontada. Nas discussões eram apresentadas

tanto perguntas que solicitavam informações explícitas no texto, como aquelas que exigiam inferências e estabelecimento de relações entre informações, adequando-se porém a complexidade das mesmas ao estágio de desenvolvimento de leitura demonstrado pelas crianças no momento. Diante das dificuldades das crianças, perguntas de condução do raciocínio eram utilizadas para a promoção da compreensão. Com isso, buscava-se oferecer vários modelos a fim de que delas as crianças selecionassem sem aqueles que lhes eram necessários no momento.

A oralidade e a construção da escrita

O desenvolvimento de leitura das crianças, que abrangeu um período de nove meses após o qual já podiam ser consideradas leitoras, revelou seis etapas marcadas por mudanças estratégicas relevantes, mudanças estas que refletem e são reflexo de redefinições dos objetos texto e leitura. Entretanto, essas etapas, quando analisadas do ponto de vista da influência da oralidade na construção da escrita, se constituem em apenas duas grandes etapas: uma inicial, caracterizada pela impossibilidade ou impedimento de influência da oralidade na construção da escrita e uma subsequente, na qual esse impedimento é suspenso e a criança passa a relacionar a língua escrita e a oral, sendo o fator gerador da mudança uma redefinição da escrita pelas crianças.

Impedimento de apoio na oralidade para a construção da escrita

O período inicial dos encontros se caracteriza pela ausência de estabelecimento de relações entre a oralidade e a escrita pelas crianças. Retomando a história de leitura dos sujeitos, temos que,

pela pouca exposição à escrita no período pré-escolar, eles não tiveram oportunidade de percebê-la como uma outra modalidade linguística. Precisam, pois, diferentemente das crianças estudadas por Heath, ser apresentados à escrita, a seus usos e funções. Essa situação de letramento porém é ignorada pela escola que pressupõe uma familiaridade com a escrita e um conjunto de valores próprios de crianças de classe média. Além disso, a crença dos professores em que saber decodificar e codificar é equivalente a saber ler e escrever os leva a um trabalho exclusivo com esses processos, sem levar em consideração a compreensão e a expressão de sentidos (ver Kleimam 1989, 1993). Após o término da cartilha as crianças passam a ser expostas a um livro texto. Porém, as atividades se resumem a leitura oral em turnos do texto ou de parte dele, sem qualquer discussão de seu conteúdo; cópia do texto; cópia de perguntas de compreensão que reproduzem palavras textuais; e apresentação das respostas solicitadas. O uso de palavras textuais na elaboração das perguntas leva os alunos ao desenvolvimento de uma estratégia de pareamento, ou seja, tomam parte da pergunta como pista e, num processo de pareamento com o texto, localizam neste o trecho que, por conter a pista, é uma provável resposta, sem buscar fazer sentido das perguntas e das respostas. Essas atividades revelam a preocupação dos professores com o aspecto mecânico da escrita e não com a apresentação desta como uma maneira diversa de significar, uma nova experiência linguística para cuja compreensão a criança poderá se valer de sua experiência com a oralidade.

O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de

“palavras” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta. Esses conceitos ficam bem claros nos primeiros encontros: as crianças acreditam e afirmam que já sabem ler, embora não compreendam o que leem; quando leem em voz alta, pulam linhas sem perceber e apresentam erros que não ocorreriam se estivessem atentas ao sentido (“tropeçou em algo duro”, “saiu corendo”); nas respostas a perguntas contendo palavras textuais usam a estratégia de pareamento; e não conseguem responder a perguntas que não contenham pistas para o pareamento.

As atividades desenvolvidas em sala de aula com relação à leitura levam ao uso de uma pseudolinguagem que rompe com todos os princípios comunicativos (ver Grice 1975) que determinavam as práticas discursivas da criança em seu dia-a-dia. A “fala” não-significativa produzida na decodificação oral do texto nada tem a ver com a fala que produzem fora da sala de aula. Também as perguntas e respostas propostas pelo professor nada têm a ver com o uso da linguagem que fazem em seu cotidiano para solicitar e oferecer informações. Não há, pois, como essas crianças verem a escrita como uma outra maneira de se comunicar. A língua oral e a língua escrita não constituem para elas, nesse momento, duas modalidades de um mesmo objeto – a linguagem verbal –, mas sim dois objetos diferentes, não relacionados, e como tal não há como se apoiarem na experiência linguística da oralidade para tentar entender o funcionamento da escrita. O impedimento é, pois, gerado pela própria definição do objeto.

Além desse impedimento, a ruptura imposta pelas práticas escolares na comunicação, pelo uso da pseudolinguagem, impede o próprio desenvolvimento da oralidade das crianças, cristalizando a fala 1.

O estabelecimento de relações entre a oralidade e a escrita

O marco divisório entre a etapa anterior e esta é a suspensão do impedimento de uso da oralidade no processo de construção da escrita, através de uma retomada da comunicação com o uso da linguagem do cotidiano para falar sobre os textos escritos. Três momentos relevantes caracterizados por diferentes tipos de influência da oralidade na construção da escrita são revelados. No primeiro há a retomada da linguagem do dia-a-dia na interação com o adulto. No segundo momento, quando as crianças começam a fazer sentido do texto na leitura individual, identificam no texto as palavras já conhecidas na fala e questionam aspectos que são próprios da escrita. No terceiro momento utilizam, na reconstrução do texto lido, o processo de construção textual próprio da interação face a face.

A retomada da comunicação – A primeira etapa revelou a necessidade de se oferecer condições para que as crianças percebessem a escrita como significativa. Nessa ocasião, nos encontros, após a leitura silenciosa do texto, com a instrução de que deveriam lê-lo tantas vezes quantas fossem necessárias para compreendê-lo, o adulto buscava promover a discussão do conteúdo através de perguntas. Entre as perguntas utilizadas havia o cuidado de se colocar algumas que permitissem o pareamento, a fim de se garantir algum sucesso para as crianças. As respostas a essas perguntas, localizadas no texto e lidas pelas crianças, eram sempre parafraseadas pelo adulto numa tentativa de apontar a relação oral-escrita. No caso de respostas incorretas, que ocorriam quando a pista usada pela criança para a localização da resposta aparecia várias vezes no texto, essas respostas eram parafraseadas e contrapostas às perguntas, frequentemente também parafraseadas.

Era nossa hipótese, nesse momento, que, uma vez fora do ambiente restritivo da escola e sendo já capazes de decodificar razoavelmente, o envolvimento das crianças na leitura e na discussão de algumas narrativas seria suficiente para que se desse a percepção da escrita como uma maneira diferente de significar. Porém essa hipótese não se confirmou.

A primeira mudança das crianças é no sentido de focalizarem a linguagem do adulto na interação e de perceberem essa linguagem como significativa. Elas percebem a pergunta do adulto como diferente da pergunta de sala de aula e próxima às perguntas de seu cotidiano, e tentam entender qual é a informação que está sendo solicitada. O resultado disto é a percepção, pelas crianças, da inadequação de respostas e a apresentação de respostas parafraseadas, como nos exemplos a seguir.

(1) P – F, o que aconteceu com o outro patinho? (F relê o texto)

A – (lendo) “O terceiro patinho perdeu a penugem, mas não perdeu a cor dourada.” Não sei onde está.

(2) P – E depois que eles cresceram, o que aconteceu?

F (lendo em voz audível): “Os jovens patinhos foram crescendo, tomando-se, tanto na sorte como no aspecto, muito diferentes uns dos outros.” Era diferente quando cresceu.

O exemplo 1 mostra que A não se utilizou apenas de pistas da pergunta, como comumente fazia, mas também do significado dela, para responder. Ele entendeu a pergunta e por isso percebe que sua resposta está errada.

Ele a entendeu dentro do contexto da discussão esta tinha como foco a diferença entre os três patinhos no que se refere ao destino que tiveram. Ao ler sua resposta, A a interpreta e percebe estar ela errada por relacionar-se ao aspecto e não à sorte de um dos patinhos.

No exemplo 2, F entende a pergunta dentro do contexto da discussão, localiza a resposta e a lê para, em seguida, parafraseá-la. Esse momento revela dois fatos importantes. Em primeiro lugar, revela que nesse estágio de desenvolvimento é mais importante para as crianças retomar a comunicação com o adulto. Nos primeiros encontros, como ativavam a situação de sala de aula, prevalecia o uso da pseudolinguagem. Entretanto, cremos que a proposta de leitura e principalmente de interação sinalizada pelo trabalho do adulto tenha permitido a elas perceber a possibilidade de retomada da linguagem do cotidiano nos encontros. Por outro lado, a retomada da língua oral antes da atribuição de sentido ao texto escrito parece justificar-se pelo fato de a língua oral constituir a experiência linguística que já possuíam, constituir o já conhecido.

Outro fato importante nesse momento é que, simultaneamente à retomada da linguagem do cotidiano na interação face a face, tem início a atribuição de sentido à escrita. Como o texto é o objeto sobre o qual se fala e como as perguntas são agora vistas como solicitação de informações, as crianças estabelecem as primeiras relações entre a língua oral e a escrita. O texto ainda não é visto como uma unidade significativa e na leitura silenciosa, quando não há a interferência do adulto, ainda é apenas decodificado. Porém, ao localizarem as respostas, fazem sentido das mesmas e percebem esses pequenos trechos como informações escritas que têm correspondência na língua oral. Embora a atribuição de sentido só se dê na interação com o adulto, o processo de compreensão da escrita já foi detonado. A escrita já é percebida como expressão de sentidos.

A oralidade e a visão do texto escrito como objeto significativo – Uma vez constatado o conflito entre a trajetória dos sujeitos e a expectativa do adulto, coube a este refazer suas

hipóteses e seu trabalho. O adulto buscou, então, salientar a função comunicativa da escrita e a unidade temática do texto, repetindo, em forma de paráfrase, as perguntas que reproduziam palavras textuais, ampliando o número de perguntas que exigiam o estabelecimento de relação entre as informações e fazendo de quando em quando pequenos resumos do conteúdo já discutido. Além disso, para estimular a busca de compreensão na leitura silenciosa, foram selecionados textos cujo entendimento era imprescindível para a execução das tarefas propostas, como, por exemplo, textos do tipo “descubra quem sou”, que apresentavam características de um animal ou objeto a ser identificado pelas crianças, textos com instruções para preenchimento de cupons e textos contendo incoerências a serem identificadas.

Detecta-se então um outro momento em que, percebida a escrita como uma outra maneira de fazer sentido, as crianças passam a comparar as duas modalidades da língua, agora durante a leitura individual. A palavra escrita é então associada a sua forma oral e a seu referente, e a maior preocupação das crianças está em identificar, no texto, as palavras que já conhecem na oralidade e aquelas que lhes são desconhecidas. Comentários e perguntas feitos durante a leitura silenciosa atestam essa preocupação, como no exemplo:

(3) A – Aqui tem “intenção”.

Com esse comentário, A anuncia ter encontrado no texto uma palavra que já conhece na língua oral. No exemplo:

(4) A – Casulo. Não sei o que é casulo.

a criança identifica uma palavra que lhe é desconhecida e solicita a ajuda do adulto.

É interessante notar que embora essas crianças já tivessem tido contato com textos na escola, nessa ocasião elas começam a observar os textos como se os vissem pela primeira vez. Além do léxico, observam marcas formais como maiúsculas, pontuações, interjeições, onomatopeias etc. Isso parece explicável pela redefinição que fizeram de texto. Este não é mais um conjunto de símbolos gráficos. Ele é agora significativo, portanto, um objeto diferente que deve ser observado e conhecido de maneira diferente.

Fica claro, então, nesse período, que a construção da escrita pelas crianças se dá a partir do conhecimento que têm da língua oral e o primeiro passo parece ser o de verificar até que ponto esse conhecimento permite que entendam a escrita. Entretanto, essa preocupação com o léxico e com marcas formais leva as crianças a uma leitura linear com interrupções sempre que deparam com algo desconhecido, impedindo uma visão global do texto. Isto faz com que o adulto, ao mesmo tempo que dá suporte à análise da escrita, busque relacionar esta análise à atribuição de sentido ao texto.

A oralidade e a construção conjunta do sentido do texto escrito – Esse momento se caracteriza por uma ampliação das relações entre a língua oral e a escrita o uso contextualizado do léxico que se dá na fala é buscado na compreensão da escrita. Assim como na fala, a criança se utiliza de conhecimentos anteriormente adquiridos, de suas experiências, suas crenças e seus valores para fazer sentido na leitura. Porém, embora ela veja o texto como uma unidade semântica, sua pouca exposição à escrita ainda não lhe permite ver o texto como produto de um autor distante. Na oralidade a questão de autoria não se coloca: a criação de um texto é um esforço conjunto dos participantes da interação num processo de ressignificação constante de um pelo outro. Já na escrita há uma unidade de significação, construída pelo autor,

que tem existência prévia ao processo de ressignificação pela leitura. A leitura do texto em grupo reproduz, então, a produção oral de textos: a partir de palavras do texto que funcionam como índices de conhecimentos armazenados na memória, as crianças constroem textos coerentes, porém não condizentes com o texto do autor. Um exemplo é a leitura individual de um artigo de jornal que diz:

A cidade reclama

Na esquina da rua Antonio Lobo com Paulo Setúbal, há um monte de lixo em frente a um terreno. A área está cercada por tábuas, mas o lixo foi jogado na parte de fora do terreno, ocupando toda a calçada e parte da rua, o que dificulta o tráfego pelo local. Segundo os vizinhos, o lixo toma conta do local há vários dias, sem que qualquer providência tenha sido tomada.

A interpretação inicial de F foi a seguinte:

(5) P – Então, o que diz o texto?

F – Reclama que tem um monte de lixo na frente deles e a areia tá cheia de tauba por cima. Os vizinhos também reclamam. É na esquina da rua.

P – Por que reclamam?

F – Porque a rua tá cheia de lixo e a areia tá com um monte de tauba.

P – E com isso ficou difícil o quê?

F – Passar.

P – Por que, você acha, que eles publicaram isso no jornal?

F – É que tava ocupando todas as calçadas, ocupando a estrada. Porque a frente deles estava muito suja que a gente ficava jogando lixo.

P – E, publicando no jornal resolve o problema?

F – Resolve.

P – Como?

F – Eles vão lá limpar.

P – Quem cuida disso?

F – Os homens que trabalham em algum lugar.

O trabalho individual com cada criança, assim como a não-intervenção do adulto na compreensão inicial (houve discussão do texto depois), tinha como objetivo confirmar o fenômeno da apropriação do texto.

Pelo sentido construído para o texto por F podemos tentar reconstruir o processo utilizado. A partir do título do artigo “A cidade reclama”, F deve ter feito uma previsão da estrutura textual alguém reclamando de alguma coisa. Ao iniciar a leitura, após processar “Na esquina da rua”, ela depara com dois nomes próprios e lhes atribui o papel de personagens, no caso agentes (conforme indicam “deles”, “os vizinhos também reclamam” e a explicitação durante a discussão posterior do texto).

Esse tipo de atribuição é feito pelas três crianças, o que parece justificável pelo fato de ser ele consequente da exposição limitada à escrita que é característica comum a todas elas. Essas crianças não haviam participado de eventos de letramento focalizando nomes de ruas. Assim, desconheciam, como demonstraram em conversa posterior, a função do uso do nome como homenagem a uma pessoa supostamente dela merecedora, tanto no que se refere a nomes de ruas, entidades, instituições etc. como ao nome da própria escola que frequentavam. Por outro lado, no pequeno número de textos que até então tinham tido oportunidade de ler, não havia ocorrido referências a nomes de rua, sendo que os nomes próprios neles encontrados se referiam sempre aos personagens. A ausência de conhecimento sobre este uso de nomes próprios impediu a compreensão esperada e fez com que as crianças atribuíssem os nomes das ruas a personagens do texto. No caso de

F, como espera que o texto apresente uma reclamação, ela faz os nomes corresponderem aos reclamantes.

Continuando a leitura, a ligação feita por F da informação “há um monte de lixo em frente a um terreno” com a identificação dos reclamantes gera “tem um monte de lixo na frente deles (do terreno deles)” e “a frente deles estava muito suja”. A leitura sobre o lixo permite-lhe construir esse lixo como a causa da reclamação, preenchendo mais uma parte da estrutura textual prevista, e, ao mesmo tempo, leva-a a pensar em restos de construção, uma situação que presencia no seu cotidiano. Como consequência dessa caracterização do lixo, ela interpreta “A área está cercada *por* tábuas” como “A areia tá cheia de tauba por cima” ou “A areia tá com um monte de tauba”, descrição própria de um amontoado de entulhos.

As informações seguintes do texto, como estão de acordo com a interpretação com a qual F está compromissada, contribuem sem conflito: “a gente (as pessoas) fica jogando lixo” (identificando os causadores do problema), “A rua tá cheia de lixo”, “ocupando todas as calçadas, ocupando a estrada” e “fica difícil passar” (descrevendo o problema).

O pedido de providências pelos vizinhos, no final do texto, parece ter sido compreendido pela criança, uma vez que ela vê, como função da publicação, a resolução do problema, mas como já havia construído dois reclamantes, os vizinhos são juntados a eles: “Os vizinhos também reclamam”.

A última fala de F também evidencia o modelo de situação por ela construído. Por “homens que trabalham em algum lugar” ela quer dizer homens sem trabalho lixo, que fazem serviços extras, entre os quais remover entulhos. Essa interpretação reflete sua vivência, uma vez que viver de pequenos serviços é comum na comunidade da qual faz parte.

O processo de construção de sentido de F nos revela claramente o uso imbricado e equilibrado das informações textuais como índices que ativam tanto os conhecimentos sociais, quanto as regras para preenchimento de implícitos e pressupostos, porém seguindo uma interpretação estabelecida no início da leitura, de conformidade com seu *background* interpretativo. A seleção das informações textuais a serem utilizadas na construção de significado, assim como a interpretação a elas dada, parece ser não-reflexiva, isto é, não há um procedimento em que a própria interpretação é continuamente reavaliada. A experiência com leitura nos encontros não foi ainda suficiente para que as crianças percebessem o texto como expressão de um autor distante. O texto é ainda visto por elas como um objeto que na hora da leitura passa a pertencer ao leitor. Assim, elas se apropriam do texto e o normalizam, ou seja, efetuam nele transformações de maneira a adequá-lo a hipótese que construíram sobre seu conteúdo.

O trabalho em grupo dos conflitos entre a interpretação com a qual as crianças estão compromissadas e a interpretação indicada pelas informações textuais leva à construção do autor, ou seja, à construção da leitura como interação autor-leitor via texto. Nesse momento as crianças já podem ser consideradas leitoras – são capazes de ler criticamente textos de complexidade e conteúdo adequados à faixa etária e vivências.

O percurso feito pelas crianças-sujeitos da pesquisa nos mostra que, uma vez percebida a escrita num contínuo comunicativo do qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora, a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. Porém a contraposição das duas

modalidades não se dá unidirecionalmente. Ao mesmo tempo que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece. Aliás, evidências de estudos em andamento mostram que as influências mútuas entre oralidade e escrita são melhor representadas enquanto movimento dialético cujo esquema seria:

fala 1 ↔ escrita 1 ↔ fala 2 ↔ escrita 2

Esse esquema representa melhor a reflexividade no desenvolvimento das duas modalidades inerentes ao processo.

Essas conclusões determinam que, com alunos de meios iletrados, que no período pré-escolar têm exposição muito limitada à escrita e não-participação em eventos de letramento, a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos, desde os primeiros momentos das crianças na escola, é imprescindível a fim de que elas possam utilizar a experiência que trazem com a língua oral no desenvolvimento do processo de construção da escrita.

Referências bibliográficas

- BRUNER, J. (1976). "Early social interactive: a language acquisition", in: SCHAFFER, H. R. (org.). *Studies in mother-infant interaction*. Londres, Academic Press.
- CLARK, M. (1976). *Young fluent readers*, Portsmouth, Heinemann.
- DE LOACHE, J. e DE MENDOZA, o. (1986). *Joint picturebook reading of children*. Urbana, University of Illinois.

- VAN DIJK, T. A. e KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nova York, Academic Press.
- DOAKE, D. (1986). "Learning to read: it starts in the home", in: TOVEY, D. e KERBER, J. (orgs.). *Roles in literacy learning: a new perspective*. Newark, International Reading Association, 1986.
- DURKIN, D. (1966). *Children who read early*. Nova York, Teachers College Press, Columbia University.
- GEE, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres, The Falmer Press.
- HEATH, S. B. (1982). *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. *Language in Society*, II, pp. 49-76.
- _____ (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Nova York, Cambridge University Press.
- HUMPHEYS, L. e DAVIES, T.C. (1983). *Anticipation of gains in reading comprehension and listening*. (Technical Report Nº 282) Urbana-Champaign, University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- KATO, M. (1993). *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática.
- KLEIMAN, A. B. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes.
- _____ (1992). "O letramento na formação do professor", *Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll*, Porto Alegre, Goiânia, Anpoll.
- _____ (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp.
- McCORMICK, C. e MASON, J. (1989). "Fostering reading for head start children with little books", in: ALLEN, J. e

- MASON, J. (orgs.). *Risk makers, risk takers, risk breakers: reducing the risk for young learners*. Portsmouth, Heinemann.
- SNOW, C. E. e NINIO, A. (1986). “The Contribution of reading books with children to their linguistic and cognitive development”, in: TEALE, W. e SULZBY, E. (orgs.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, Ablex.
- SULZBY, E. (1986). “Writing and reading: signs of oral and written language organization in the young child”, in: Teale, W. e Sulzby, D. (orgs.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, Ablex.
- TANNEN, D. (1982). “Oral and literate strategies in spoken and written narratives”, in: *Language*, 58, pp. 1-21.
- TERZI, S. B. (1992). “Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção da leitura por crianças da periferia”. Tese de doutorado, Unicamp.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MIT Press.
- _____ (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. COLE, M.; JOHN-STEINER V.; SCRIBNER, S. e SOUBERMAN E. (orgs.). Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- _____ (1981). “The genesis of higher mental functions”, in: WERTSCH, J. V. (org.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, M.E. Sharpe.
- WELLS, G. (1985). “Preschool literacy-related activities and success in school”, in: OLSON, D.; TORRANCE, N. e HILDYARD, A. (orgs.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Nova York, Cambridge University Press.

- _____ (1986). *The meaning makers*. Portsmouth, Heinemann.
- WERTSCH, J. V. (1979). "From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory", *Human Development*, 22, pp. 1-22.
- _____ (1984). "The zone of proximal development: some conceptual issues", in: ROGOFF, B. e WERTSCH, I. V. (orgs.). *Children's learning in the 'Zone of Proximal Development'*, 23. São Francisco, Jossey-Bass.
- _____ (1985). *Culture, and cognition: vygotskian perspectives*. Nova York, Cambridge University Press.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ATIVIDADES DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA¹

Stella Maris Bortoni

A aquisição da língua padrão por meio da exposição a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção apesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às consequências educacionais da variação linguística. Seriam as escolas veículos eficientes na transmissão da variedade padrão da língua?

Labov e Harris (1986) argumentam que o sistema básico da língua não é adquirido nas escolas, pelo contato com professores, nem tampouco pela exposição aos meios de comunicação de massa. De acordo com esses autores, os traços linguísticos não atravessam fronteiras de grupo simplesmente pela exposição a

-
1. Este estudo é parte de um projeto mais amplo denominado *Currículo bidialetal de língua portuguesa para o primeiro grau*, que recebe financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na condição de projeto integrado. Participam do presente estudo as seguintes pesquisadoras: Maria Avelina de Carvalho; Alessandra Vanessa de Aguiar; Cintia da Costa Corrêa; Rosa Cecília Freire da Rocha; Vera Aparecida de Lucas Freitas; Márcia Gutierrez Aben-Athar e Rachel do Valle Detonni.

outros dialetos. Fasold (1984) observa, por sua vez, que os métodos de planejamento linguístico não têm influência sobre práticas linguísticas próprias da linguagem não-monitorada. É na arena da linguagem monitorada que a ação das agências de planejamento linguístico encontra êxito. Se considerarmos a ação pedagógica da escola como parte da política de planejamento linguístico, poderemos concluir que a influência da escola na língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes mas sim em seus estilos formais, monitorados.

A pergunta que deveríamos fazer, então, não é se as escolas são veículo eficiente de transmissão da língua padrão, mas, mais especificamente, se as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua.

Para responder a essa pergunta, a pesquisa de sociolinguística educacional precisa concentrar-se na linguagem usada em sala de aula. Temos de saber como as palavras usadas em sala de aula afetam o resultado da educação (Cazden 1988). Mas nossa atenção não deve se restringir à descrição dos traços linguísticos superficiais da linguagem da escola. Nosso objetivo é explorar como a conversa, as práticas de letramento e os processos intelectuais se influenciam mutuamente em sala de aula e quais as implicações para a educação (Bloome e Greene 1992). O presente estudo adota essa perspectiva. Examinamos como os padrões de mudança de código na fala de professores em uma escola bidialetal estão relacionados a práticas de letramento.

Esse tópico relaciona-se com outra questão bastante discutida: o uso de variedades não-padrão em sala de aula. Na história recente da pesquisa sobre dialetos e educação, o uso de dialetos foi recomendado como uma estratégia de transição. Esta proposta tem sido, porém, criticada. Argumentam os seus

críticos que o uso inicial do dialeto na alfabetização retarda o contato dos alunos com a língua padrão e contribui para o declínio dos padrões educacionais.²

Neste estudo, não nos aprofundaremos nesta discussão porque a posição que assumimos é que a língua padrão e o dialeto são componentes funcionais no repertório dos falantes. Ambos serão usados em sala de aula, cumprindo funções diferenciadas.

Podem-se encontrar no imaginário nacional pelo menos duas crenças referentes à linguagem usada contemporaneamente em sala de aula. Acreditam muitos que os professores hoje em dia, seja porque já não são recrutados nas classes sociais de elite como antigamente, seja porque a sociedade toda se tornou mais permissiva, usam em sala de aula uma linguagem excessivamente descuidada, distante dos padrões outrora cultivados no domínio da escola. Outros, e entre eles muitos linguistas, assumem uma posição oposta e acreditam que a linguagem praticada na escola, por ser muito formal, é inacessível aos alunos provenientes de classes populares.

Quando se deixa o terreno das conjecturas e se adentra a sala de aula com o objetivo de se registrar e estudar o que se passa ali, percebemos que há um pouco de verdade em ambas as posições, mas o fenômeno é de fato mais complexo do que as generalizações que a sociedade constrói.

No presente estudo, trabalhamos com uma base de dados recolhida em uma pesquisa etnográfica realizada numa escola rural multisseriada (2^a, 3^a e 4^a séries) localizada a oito quilômetros

2. Para informações sobre o desenvolvimento da discussão a respeito do uso de dialetos na escola, ver Cheshire, J. 1989; Edwards, V. e Cheshire, J. 1989; Toohey, K. 1986. Sobre as críticas à contribuição da sociolinguística à educação, ver Cook-Gumperz, J. 1987 e Mehan, H. 1992.

de Goiânia, em uma comunidade constituída de aproximadamente 50 famílias, provenientes da zona rural de estados nordestinos e que ali se estabeleceram ao longo dos últimos 30 anos. Trata-se de uma comunidade bem fechada. Os homens trabalham na agricultura, a maioria como empregados, e as mulheres têm empregos domésticos em Goiânia ou sobrevivem produzindo e vendendo polvilho.

Consideramos a escola um ambiente bidialetal porque todas as crianças são falantes de variedade rural do português e a linguagem da escola, pelo menos em nível programático, é a língua padrão. É preciso sempre lembrar, entretanto, que os dialetos no Brasil não são considerados como entidades distintas que os falantes podem alternar de acordo com a situação. A mudança de código em nossa ecologia linguística consiste simplesmente no aumento ou na diminuição da frequência de traços não-padrão. Ao falar nesses traços temos também de distinguir os que são graduais no *continuum* sociolinguístico brasileiro, *i.e.*, estão presentes, em maior ou menor intensidade, e dependendo do contexto, na linguagem de qualquer falante nativo do português brasileiro e traços que são descontínuos, *i.e.*, são característicos das variedades geográfica ou socialmente mais isoladas (Bortoni-Ricardo 1985). Observe-se, ainda, que temos no Brasil, de fato, uma peculiar situação de diglossia, porque à variedade padrão e às variedades populares cabem funções bem distintas, mas grande parte da população não é bidialetal já que o acesso à língua padrão é muito restrito. Temos, pois, uma situação de diglossia sem bidialetismo extensivo.

É preciso ressaltar, finalmente, que o uso de um dialeto popular/rural na escola pesquisada não é resultado de uma política linguístico-educacional, mas decorre simplesmente do fato de não terem os professores total domínio da língua padrão.

A pesquisa etnográfica conduzida na escola compreendeu observação e 20 horas de gravação, em vídeo e áudio, de aulas, reuniões comunitárias e festas na escola e um almoço na casa de uma das famílias. Durante a pesquisa, atuaram ali dois professores, um jovem professor de origem rural e uma jovem professora de origem urbana. O professor estava fazendo curso superior noturno e a professora é formada em pedagogia. Nenhum dos dois pode ser considerado um falante paradigmático de português padrão. Na linguagem de ambos observou-se uma ampla variação estilística, sendo que do repertório do professor constam traços típicos de variedades rurais que não surgem na linguagem da professora. O professor demonstrou também maior grau de monitoramento na linguagem que a professora.

Uma característica relevante dessa escola é que ali não identificamos problemas decorrentes de incongruência e desajustamento entre a cultura dos alunos e a cultura da escola. Os professores não têm formação sociolinguística, mas têm um grande respeito pelos alunos e predomina na sala de aula uma atmosfera de confiança e amizade. Os próprios professores, conforme nos informaram nas entrevistas, reconhecem que aquela escola é diferente de outras onde lecionaram, sujeitas a mais conflitos e problemas de relacionamento. Eles atribuem essa peculiaridade da escola ao fato de estar localizada numa comunidade homogênea e fechada.

A pesquisa etnográfica nos revelou que os professores não tinham consciência da variação em sua própria fala. Com relação à fala dos alunos, cultivavam alguns estereótipos referentes à linguagem rural e à diversidade regional. Além disso, a pesquisa etnográfica, que usamos como um recurso para a geração de hipóteses de trabalho, indicou que a mudança de código na fala dos professores era condicionada pelas crenças que estes alimentavam a respeito da maneira adequada de se lidar com a língua oral

e a língua escrita. Em outras palavras, pelo seu sistema de crenças sobre o letramento. Essas categorias que identificamos são categorias naturais, intuitivas. Os eventos de fala relacionados à língua escrita eram realizados predominantemente na língua padrão, enquanto os eventos tipicamente orais estavam sujeitos a maior variação linguística.

Os eventos, de acordo com a tradição da etnografia da comunicação, são percebidos como unidades com início, desenvolvimento e fim. Para Hymes (1974), um evento compõe-se de atividades ou aspectos de atividades, que são governados por regras ou normas no uso da fala. Para a identificação dos eventos recorrentes em sala de aula, usamos, principalmente, o conceito de configurações ou arranjos estruturais da interação, que Philips (1972) denominou de estruturas de participação, e que são marcados pelos “modos de falar, modos de ouvir, modos de tomar e sustentar o piso, modos de conduzir e modos de seguir” (Erickson, F. e Schultz, J. 1977, p. 6).

Foram identificados quatro tipos recorrentes de eventos de fala ao longo da aula. O primeiro tipo de evento, quase sempre curso, é altamente sensível ao contexto. Consiste de respostas, explicações curtas, repreensões, brincadeiras ou observações destinadas a controlar a fala dos alunos e as atividades de sala de aula em geral. A interação nesse tipo de evento remete sempre a uma circunstância presente no contexto imediato. O professor pode dirigir-se a um aluno, a um grupo, ou a toda a turma e sua intervenção geralmente provoca uma resposta do destinatário, que pode ser verbal ou não-verbal. No primeiro caso, o piso pode ser tomado livremente, sem que haja necessidade de solicitá-lo levantando-se o braço. O aluno pode tomar o piso principal e dar uma resposta ao professor, ou responder em tom baixo, audível apenas para os colegas vizinhos, ocupando um piso paralelo. O tom do

professor neste evento geralmente se eleva e o ritmo se acelera. Esse tipo de evento geralmente se instala no interior de outros eventos, ou nas fronteiras entre eventos, ocorrendo sempre que há uma motivação do contexto situacional da interação.

O segundo tipo de evento consiste em exposições instrucionais mais longas, como na explicação de um problema de aritmética ou no comentário de um texto. No interior dessas exposições, podem-se estabelecer diálogos entre professor e alunos, mas a tomada do piso pelos alunos não é tão livre quanto no evento 1 e é geralmente introduzida por um vocativo (“professor”) ou pelo levantar de braço. O tema da interação não é suscitado por circunstância do contexto situacional imediato e se atém a um conteúdo informacional que o professor quer transmitir. A maior parte do tempo da aula transcorre com este tipo de evento.

O terceiro tipo caracteriza-se por tratar-se de evento de oralidade secundária. O falante está lendo um livro, manuscrito ou do quadro-negro, ditando ou falando com base em um texto escrito ou, então, falando e escrevendo simultaneamente. Neste evento, há sempre um texto escrito que funciona como uma pauta para o que está sendo vocalizado. São também classificados como evento tipo 3 as preces que seguem uma fórmula ritualizada e decorada e as intervenções do professor para corrigir um aluno que comete um erro na leitura. Nessas intervenções, o professor corrige, quase sempre, com base no texto que está sendo lido.

O quarto tipo de evento segue a estrutura tripartite típica do discurso de sala de aula, proposta por Sinclair e Coulthard (1975), e se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta –, seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor. Chamamos este evento de IRA: iniciação, resposta, avaliação.

Seguindo nossa hipótese de trabalho sobre o uso intuitivo de português padrão em eventos relacionados ao letramento, examinamos os eventos identificados à luz de alguns traços do discurso oral e escrito (ver Chafe 1985; Tannen 1985). O primeiro e talvez mais importante desses traços é a contextualização. Já vimos que a condução dos eventos 1, 2 e 3 implica sucessivamente menor apoio no contexto imediato para a construção da fala.

Um segundo traço é envolvimento. No evento 1, o falante envolve-se diretamente com seus ouvintes ou ouvinte; nos eventos 2 e 3, o falante torna-se, sucessivamente, mais envolvido com o conteúdo de sua fala.

Um terceiro traço é o grau de rigidez das regras interacionais. As regras que presidem o evento 1 são praticamente as mesmas que presidem as situações informais e espontâneas de fala, que prescindem de planejamento pois são localmente administradas. O planejamento aumenta nos eventos 2 e 3. Este último segue regras próximas das que predominam numa situação formal como um discurso ou um sermão religioso.

Vejamos alguns exemplos dos quatro tipos de eventos em interações em sala de aula. O evento 1 é indicado em **negrito**; o 2 está escrito com letra normal; o 3, em maiúsculas e o 4, em *itálico*; pausa curta é indicada com + e pausa longa, com ++; [xxx] indica trecho ininteligível.

Foram usados os sinais de pontuação para indicar o contorno entoacional. P indica a fala do professor e A e As, a fala de um aluno ou vários alunos.

TRANSCRIÇÃO 1

- P a nossa aula de hoje pra num num esquecer aquilo que nós aprendemos é + esses dias atraí aí nós vamos fazê uma revisão

lá. vô começá aqui pela segunda seri mesmo. o que eu passá aqui cês vão copiá tá? [xxx] eu vô subdividi o quadro aqui pra ficá mais menó. (Escreve no quadro e dita simultaneamente.) quantas dezenas há nos **emendado**, **ó** nos números **dois ponto** aí + primeiro letra a [xxx] vô colocá aqui + ó + eu vô fazê o primeiro tá? eu vô dexá feito pra servi de inzemplu + aí vocês bota [xxx] pelo exemplo que tem lá vocês fazem é o resto. copia igualzinho aqui ó que lá. cento e trinta e cinco quantas dezenas tem aqui? que que cê acha? todo mundo aí + ah + só uma? treze dezenas. aqui ó eu tenho cinco aqui na casa das unidades né isso? o treis [xxx] as dezenas o um na casa de quem? então que vale uma centena? cem. *treis dezena?*

As *trinta*

P *e uma centena tem quantas dezenas?*

As *deiz*

P *e trinta unidades quantas dezenas?*

As *treis*

P *então deiz dezena mais treis dezenas dá quantas centenas?*

As *treze*

P *então aqui eu tenho quantas dezenas? treze dezena tá? **tá feito o primeiro aqui + agora cês vão fazê esses aqui** ó oitenta. vão dizê quantas dezenas tem aqui. Número trezentos e quarenta e nove, duzentos e setenta. **pó copiá ingualzinho esse aqui do quadro tá?** Quatrocentos e dezesseis e oitenta e trei , sessenta, setecentos e cinquenta e um, oitocentos e quarenta e cinco, oitenta + já tem lá né?*

TRANSCRIÇÃO 2

P **é + aquela folha que eu falei que eu ia tomá a leitura de vocês + aquela folha do homem do campo e da cidade.**

(Alunos procuram a folha.)

P não + essa é de ciências ++ aqui ó (lendo) A VIDA NO CAMPO E NA CIDADE ++ que eu falei que a segunda série ia trabalhá estudos sociais e terceira e quarta série vão trabalhá com leitura e português + num foi isso que eu falei?

As é

P então vamu pegá pra gente podê lê, tá?

(Alunos procuram a folha; alguns dizem que não a têm.)

A num tem outra não?

P dex'ovê + acho que num tem não ++ cabô + tem não, ô ++ esse texto tava muito ruim porque ano passado nós trabalhamos com essa folha, né, só trabalhamos com estudos sociais + esse ano nó vamo trabalhá só português com ela.

[xxx]

P então vam fazê igual o Edmilson falô, né Edmilson? quem leu pega emprestado com quem num leu, né? ++ começa a leitura pra nós aí.

A (lendo) AS PESSOAS MORAM NOS LUGARES ONDE PASSAM ONDE POSSAM TRABALHAR E GANHAR O NECESSÁRIO PARA VIVER

P presta atenção [xxx]

A (lendo) AS PESSOAS QUE MORAM NA CIDADE E OUTRAS QUE MORAM NO CAMPO. AS PESSOAS QUE MORAM NA CIDADE FORNECE + COMUNIDADES NO BAIRRO + NOS BAN + NOS BANCOS NOS ESCRITÓRIOS E NAS RESPATI REPARTIÇÕES PÚBLICAS NAS LOJAS E OUTROS MUITOS LUGARES. O CORRE-CORRE DA CIDADE + O MOVIMENTO DAS PESSOAS, CARROS PORP PROPORCIONAM UMA VIDA AGITADA + BARULHENTA E + CANSATIVA AS PESSOAS VIVI NO CAMPO NA ZONA RURAL FORNECE + A COMUNIDADE RURAL TEM MUITO TRABALHO. TAMBÉM MAS A VIDA + A VIDA NO CAMPO É TRANQUILA + SOSSEGADA + O HOMEM DO

CAMPO TRABALHA PRINCIPALMENTE NA AGRICULTURA E
NA CRIAÇÃO DE ANIMAIS. A AGRICULTURA É UM DOS

**P Leni, pára um pouquinho e explica pros seus colega que que
cê tá lendo até agora.**

A a vida no campo e na cidade.

P certo + má que vida de quem?

A dos dois + na cidade e no campo.

P pois é ma de quem?

A das pessoas.

P isso + de que que tá falando aí?

A ta falando como as pessoas da cidade vevi e a pessoa da zona
rural vé + zona rural ++ veve. u jeito que eles são, o jeito que eles
trabalham, a vida deles. como ++ a a vida do pessoal da de Goiã
da cidade é corrida + trabalha em outros lugares + em escritórios,
lojas e a a vida do homem do campo é em roças, lavoras, é isso.

P passa pra Tatiane e deixa a Tatiane continuar a leitura.

Desejando testar a hipótese de trabalho com recursos quantitativos, segmentamos todo o *corpus* em unidades discursivas (UD's). Para caracterizar unidade discursiva, seguimos proposta de Shiffrin (1987), e levamos em conta critérios discursivos, *i.e.*, mudança de turno; critérios semânticos, *i.e.*, a unidade de ideia ou informacional; e critério fonético, *i.e.*, o padrão entoacional e as pausas. A unidade discursiva foi usada como variável dependente para a aplicação da metodologia de análise sociolinguística variacionista denominada análise de regra variável.³

Foram postuladas duas variantes da regra: unidades discursivas realizadas em português padrão coloquial e unidades discursivas

3. Para informações sobre a metodologia *Variable rule analysis*, remetemos o leitor a Mollica, Maria Cecília (org.) (1992). *Introdução à sociolinguística variacionista*, Rio de Janeiro, Cadernos Didáticos Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

realizadas em variedade popular/rural do português. Estas últimas continham uma ou mais regras fonológicas graduais, tais como haplogogias em formas cristalizadas: “cumê”, “dexovê”, “prestenção”, “vão bora”; assimilação e degeminação da segunda consoante nas sequências homorgânicas “mb” e “nd” (“tamém”; “fazenu”); redução de “você” para “ocê” ou “cê”; perda da sílaba inicial nas formas do verbo “estar”; supressão do /r/ em grupos consonânticos; perda do /r/ medial em “porque”; perda do /s/ final no morfema de primeira pessoa do plural; espirantização ou perda do /r/ medial na palavra “mesmo”; desnasalização e redução dos ditongos átonos finais “ão” e “em”; perda da sílaba final no sufixo diminutivo “inho”; uso da forma “vim” como infinitivo; bem como regras fonológicas de caráter descontínuo, altamente estigmatizadas, como a metátese em “barderna”, queda da lateral nos pronomes “eles”, “elas”, “aqueles”, “aquelas” e regras morfossintáticas, como o uso de pronome sujeito com função de objeto; uso do pronome “mim” como sujeito do infinitivo e ausência de concordância nominal ou verbal.

Os seguintes grupos de fatores (ou variáveis independentes) foram incluídos na análise: 1. Tipos de eventos; 2. Origem (rural/urbana) dos professores e os seguintes traços característicos do discurso oral (ver Koch *et al.* 1990); 1. Marcadores discursivos; 2. Dêiticos; 3. Descontinuidades no fluxo de informação (inserção com suspensão temporária do tópico, repetição com hesitação, correção; adjunções etc.); 4. Truncamentos sintáticos (anacolutos e elipses). Com exceção do grupo de fatores origem dos professores, todos os demais foram selecionados como estatisticamente relevantes pela análise.

Foram incluídos na análise 2.934 UD's, sendo 1.962 da variante padrão e 972 da variante popular/rural. A variante padrão foi tomada como valor de aplicação, isto é, os resultados em

frequência e em peso relativo devem ser entendidos como favorecendo/desfavorecendo a variante padrão. As tabelas 1 a 5 trazem os resultados da análise.

Tabela 1 – Marcadores Discursivos

	aplicação/total	frequência	peso relativo*
Presença	459/831	55%	.45
Ausência	503/2103	71%	.52

* Numa análise de regra de variação binomial, *i.e.*, a análise de uma regra com duas variantes, quanto mais próximo de um valor do peso relativo mais o fator favorece a aplicação da regra.

Tabela 2 – Dêiticos

	aplicação/total	frequência	peso relativo
Presença	304/593	51%	.41
Ausência	1658/2341	70%	.52

Tabela 3 – Descontinuidade no fluxo da informação

	aplicação/total	frequência	peso relativo
Presença	140/316	44%	.31
Ausência	1822/2618	70%	.52

Tabela 4 – Truncamentos sintáticos

	aplicação/total	frequência	peso relativo
Presença	90/209	43%	.34
Ausência	1872/2725	69%	.51

Tabela 5 – Tipos de Eventos

	aplicação/total	frequência	peso relativo
Evento 1	587/1009	58%	.39
Evento 2	748/1198	62%	.43
Evento IRA	205/280	73%	.52
Evento 3	422/447	94%	.86

Os resultados indicam eloquentemente que a presença de traços da oralidade (marcadores, dêixis, descontinuidades e truncamentos) favorece a realização de regras da linguagem não-padrão em sala de aula. Com relação aos tipos de eventos, ficou quantitativamente confirmado que a um *continuum* que vai do evento mais caracteristicamente oral (evento 1) ao evento mais caracteristicamente letrado (evento 3) corresponde um *continuum* de padronização da língua. A língua padrão é usada em sala de aula preferencialmente no evento 3, que é um evento de letramento, e no IRA, que é um evento típico da interação em sala de aula.

À guisa de conclusões parciais, podemos observar que os professores em sala de aula alternam o uso da língua padrão com o uso de português popular, predominando, porém, a língua padrão.

Esta alternância não é aleatória. Segue normas interacionais decorrentes da natureza do evento de fala. O grau de padronização da língua, ou dito de outra forma, a modulação estilística do professor, está condicionada ao tipo de evento que está sendo realizado. Nessa modulação parece ser fator decisivo a concepção do professor sobre eventos de oralidade e eventos de letramento.

Além das informações sociolinguísticas quantitativas que obtivemos, submetendo os dados a um tratamento próprio do paradigma da variação, cabe também observar alguns dados qualitativos sobre a reação dos professores à linguagem popular usada pelos alunos.

Focalizamos a reação dos professores ao uso da linguagem não-padrão pelos alunos porque estes são episódios cruciais na dinâmica de sala de aula. É no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém, fornecendo a variante padrão, que os dois dialetos se justapõem. Como proceder nesses momentos é uma dúvida sempre presente

entre os professores. Nas últimas duas décadas, os educadores brasileiros, com destaque especial para os linguistas, seguindo uma corrente que nasceu da polêmica entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, fizeram um trabalho importante, mostrando que é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson 1987) está atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola e alerta para encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, este comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

Na análise de nossos dados, identificamos alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra não-padrão pelos alunos.

1. O professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;
2. O professor não percebe uso de regras não-padrão. Isso se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele.
3. O professor percebe o uso de regras não-padrão, mas prefere não intervir para não constranger o aluno.
4. O professor percebe o uso de regras não-padrão, e não intervém, mas apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

O padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não-padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de evento em que estas ocorrem. Como regra geral, observamos que quase nunca o professor intervém para corrigir o aluno durante a realização de eventos do tipo 1, ou seja, dos mais coloquiais de nossa escala. As intervenções também não são frequentes em eventos do tipo 2, mas ocorrem com certa regularidade nos eventos do tipo 3.

Corrêa (1993), trabalhando com um *corpus* referente a dez horas de gravação do presente estudo, constatou que em 81 ocorrências de uso de regras não-padrão pelos alunos em eventos dos tipos 1 e 2, somente três mereceram algum comentário do professor. No evento 3 e no IRA, a autora analisou 178 ocorrências de “erros de alunos”, 86 dos quais eram simples erros de decodificação na leitura e 92 eram resultado da interferência dialetal. A percentagem de correções no primeiro grupo foi de 77,5% e, no segundo, de 22,4%. Esses números mostram que os professores consideram apropriado corrigir os alunos em eventos relacionados ao letramento mas não em eventos de oralidade.

Vejamos alguns exemplos.

- 1 A (aluno/a) Hoje é vinte e quatro?
P (professor/a) São vinte e cinco (5-A.2)

Este é excepcionalmente um caso de intervenção registrada em evento 1.

- 2 A – (lendo) A onça resolveu atraí-la a sua furna fazendo corrê notícia de que tinha morrido e deitando-se no chão da caverna fingiu-se de cadáver. Todos ós bichos vinheru olhá a defunta contentíssamos.

P – Contentíssimos. Ó, psi, depois de contentíssimos tem ponto, tá? Todos os animais, né, vinheru olhá a defunta contentíssimos. (5-B-27)

O professor corrige a pronúncia de “contentíssimos” e a entoação, mas lhe escapa a realização da forma verbal “vinheru”, que ele próprio reproduz.

- 3 A – (lendo) Mas qual, se o pai sempre sempre com chero forte de suó, cachaça e cigarro. em casa sempre os mesmo medo, briga e as tristeza. (5-B-3)

O professor não intervém para corrigir a concordância nos três sintagmas nominais, mas logo em seguida corrige a acentuação tônica de uma forma verbal e a má decodificação de uma palavra, como vemos no exemplo seguinte. Observe-se que a concordância de número é uma das regras não-padrão mais frequentemente corrigidas durante eventos de leitura.

- 4 A (lendo) Conhecia aquele choro. Aquele aquele modo novo da mãe sófre.
P – Da mãe o quê?
A – Da mãe sófre.
p – Sofrê, rapaiz.
A – (lendo) O pai também não entendeu e virou para o filho crês crescendo sabê.
P – Querendo
A Querendo sabê. (5-A-23)
- 5 P ... fazê um esforçozinho e continuar lendo em casa, tá bom?
A – Zé, é pra mim lê em casa também?
P – É, muitas veze, num é só uma veiz não. (5-B-32)

Este é um evento do tipo 1 e o professor parece não ter-se apercebido da regra não-padrão usada pelo aluno. No exemplo seguinte, temos novamente um evento do tipo 1 e a realização da regra não-padrão não suscita qualquer reação do professor.

6 P – Renaldo, que que foi que cê num vei ontem?

A – Num deu tempo.

P – Num deu tempo por quê?

A – Tava trabaianu.

Em 7, observamos um padrão muito frequente nos dados. O professor repete a frase enunciada pelo aluno, fornecendo a variante padrão. Observe que o evento é do tipo 3.

7 A – (lendo) Sônia ganhô três quinto de sessenta balas e Marlene ganhô treis meios de cinquenta balas.

P – Espera aí. Vai devagar. (Escreve no quadro e fala simultaneamente.) Treis quinto de sessenta, e o outro?

A – Treis, treeis meio de cinquenta.

P – Isso. Treis meios?

A – De cinquenta.

P – Tem certeza que é treis meios?

A – É.

P – (Escreve no quadro e fala simultaneamente) treis meios de cinquenta. (6-A-20)

8 P – Cadê a música do senhor Mabel?

As – (ininteligível)

P – Não, mas é vereador. Ceis tão confundindo.

A – Profesora, profesora, nós sabe a música.

A – Ó nós sabe a música, vem cá, vem cá.

P – Como que é a música? (6-A-40)

Neste episódio as crianças ficam agitadas e querem contribuir com uma informação sobre a propaganda das eleições. O evento é do tipo 1 e a concordância verbo nominal não-padrão passa despercebida para a professora.

O evento seguinte também é do tipo 1. A professora fornece a variante padrão no caso da vocalização da lateral, mas não intervém diante da realização de “deusde”.

- 9 P – Espera um pouquinho, Agnaldo. Deixa seus colegas sentarem por favor. Gente, num escolhe a mesma leitura que o colega lê não, tá?
- A – Eu escuí, mai ei escueiu [xxx]
- P – Ai cê escolhe otro, tá?
- A – Não, essa aqui eu tô lenu deusde ontem.
- P – Agnaldo, sem encostá na parede, tá? Bem bonito. (7-B-5)
- 10 P – Que que você entendeu?
- A – É que que [xxx] na floresta [xxx] o amigo dele o amigo dele foi na ar... subiu, subiu na arvri e o oto ficô, lá, é que o amigo, se fô amigo mesmo num pode [xxx] fazê essas covardia. (7-B-7).

Neste evento em que o aluno está fazendo a interpretação da leitura a professora prefere valorizar o conteúdo e não intervém na correção da forma. O mesmo ocorre no exemplo que temos a seguir. Observe-se que o aluno realiza a variante padrão da lateral palatal quando está lendo e a variante padrão e a popular quando está comentando a leitura.

- 11 A – (lendo) Chove só quando a água cai no telhado do meu galinheiro escareceu a galinha. Ora que bobagem, disse o sapo de dento de dento da lagoa. Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas. Como assim? disse a lebre.

Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas que tem dentu. Nesse momento começou a chover. Viram [xxx] a galinha. O telhado do meu galinheiro está pingando e isso é chuva [xxx] não. Não vê que é chu – a chuva é água da da lagoa borbulhanu? disse o sapo. Mas como assim assim? tornou a lebre. Não vê que a água cai das folhas das árvores?

P – Explica pra nós agora o que você leu. Gente o pessoal num está prestando atenção na leitura dos colegas, tá conversa nu muito. Presta mais atenção, tá?

A – Eu li sobre u a galinha, o sapo e a lebre que eles tava contanu que muitos meses num tava choven e eles começaram a discuti. Só chovia quando a água da telha da galinha começasse a pingá. E aí o sapo dizia que só chovia quando começasse a borbulhá, e a lebre dizia que só chovia quando caísse é água das folhas da [xxx].

P – Isso, qual deles que tava co'a razão. Qual deles que tava co'a razão?

A – É todos.

P – Todso?

/.../

P – O que é a chuva pra você?

A – Pra mim é quando cai a chuva das arvi, quando cai assim da teia da casa lá de cima. (7-B-15/16)

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a) a identificação e b) a conscientização da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que o professor tem da regra. Para muitos professores,

principalmente aqueles que têm *background* regional e rural, regras do português popular são “invisíveis”, o professor as tem em seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais.

O segundo componente – a conscientização – suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a modular seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não-intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou a revolta do aluno.

Comentando a pesquisa de Piestrupp (1973) sobre a interação professor-alunos em uma escola multiétnica nos Estados Unidos, Erickson (1984) observa que, quando a professora faz dos modos de falar da criança uma área de conflito, a criança adere ao conflito e torna seu estilo interacional progressivamente mais distinto do estilo da professora. Quando os modos de falar da criança não são um campo de conflito, a criança se adapta na direção da língua padrão.

Vimos neste trabalho que os padrões de mudança de código e de intervenções dos professores estão associados a estratégias intuitivas que estes desenvolveram com base em seu sistema de crença sobre o letramento. Estas estratégias têm a vantagem de deslocar o eixo da oposição entre “português ruim e bom portu-

guês” para uma oposição entre “o português que usamos para ler e escrever e o português que usamos para conversar”. Esta segunda dicotomia é mais fácil de ser administrada na escola pelos professores, pois nenhum de seus elementos tem associações negativas. Ademais, à medida que os alunos desenvolvam hábitos linguísticos para a prática de eventos de letramento, poderão, naturalmente, transferir tais hábitos para tarefas comunicativas orais que partilham traços com eventos de letramento, *i.e.*, tarefas comunicativas que pressupõem razoável nível de planejamento do discurso. A exposição aos padrões de mudança de código que descrevemos certamente contribuirá nesse processo.

Entendemos que as estratégias intuitivas usadas pelos professores para lidar com a complexa questão da variação linguística podem contribuir para a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível. Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código que for usado – a variedade ou variedades não-padrão – qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. Uma forma efetiva de o professor conferir esta ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a. Se esta contribuição foi veiculada numa variedade não-padrão, no momento em que o professor retomar a contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo, assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre variação linguística. É importante observar, como fez Cazden (1988), porém, que há diferença entre a “expansão” da contribuição do aluno e a “correção”. A primeira é positiva, ao passo que a segunda pode ter um componente negativo. O processo de expansão faz parte do que vem sendo reconhecido como *scaffol-*

ding, termo metafórico usado para denominar o processo interativo por meio do qual o professor, como um parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento. A justaposição de dialetos em sala de aula é um momento propício para desencadear ações de *scaffolding* que contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e de sua consciência crítica das diferenças linguísticas.

Referências bibliográficas

- BLOOME, D. e GREENE, J. (1992). "Educational contexts of literacy", *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, pp. 49-80.
- BORTONI-RICARDO, S. (1985). *The urbanization of rural dialect speakers*. Cambridge, Univerity Press.
- CAZDEN, C. B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, Heineman.
- CHAFE, W. L. (1985). "Linguistic differences produced by difference between speaking and writing", in: OLSON, D. *et al.* (orgs.). *Literacy, language and learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHESHIRE, J. (1989). "Great Britain", in: AMMON, U. e CHESHIRE, J. (orgs.). *Dialect and the school – sociolinguistics: international yearbook of european sociolinguistics*, vol. 3.
- COOK-GUMPERZ, J. (1987). "Toward a sociolinguistic of education", mimeo.
- CORRÊA, C. (1993). "Uso de linguagem não-padrão em uma escola bidialetal: reação dos professores", mimeo.
- EDWARDS, V. e CHESHIRE, J. (1989). "The survey of british dialect grammar", in: CHESHIRE, J. *et al.* (orgs.). *Dialect*

- and education: some european perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- ERICKSON, F. (1987). "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, nº 4, pp. 335-356.
- _____ e SCHULTZ, J. (1977). "When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence", *The quarterly Newsletter" of the Institute for Comparative Human Development*, vol. 1, nº 2, pp. 5-10.
- FASOLD, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Nova York, Basil Blackwell.
- HYMES, D. (1974). *Foundations of sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadélfia, University of Pennsylvania Press.
- KOCH, I. *et al.* (1990). "Aspectos do processamento do fluxo de informações no discurso oral dialogado", in: CASTILHO, A. de (org.). *Gramática do português falado*, São Paulo, Editora da Unicamp, vol. 1.
- LABOV, W. e HARRIS, W. A. (1986). "De facto segregation of black and white vernaculars", in: SANKOFF, D. (org.). *Diversity and diachrony*. Amsterdam, John Benjman.
- MEHAN, H. (1992). "Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies", in: *Sociology of Education*, vol. 65, nº 1.
- MOLLICA, M. C. (org.) (1992). *Introdução à sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro, Cadernos Didáticos, UFRJ.
- PIESTRUPP, A. (1973). "Black dialect interference and accommodation of reading instruction in first grade", Monograph nº 4, Berkely, Language Behavior Research Laboratory.
- PHILIPS, S. U. (1972). "Participant structure and communicative competence: warm springs children in community and classroom", in: Cazden, C.; John, V. e Hymes, D. (orgs.).

- Functions of language in the classroom.* Nova York, Teachers College Press.
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse markers.* Cambridge University Press.
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, M. (1971). *Towards an analysis of discourse.* Londres, Oxford University Press.
- TANNEN, D. (1985). “Relative focus on involvement in oral and written discourse”, in: OLSON, D. *et al.* (org.). *Literacy, language and learning.* Cambridge, Cambridge University Press.
- TOOHEY, K. (1986). “Minority educational failure: is dialect a factor?”, in: *Curriculum Inquiry*, vol. 16, n° 2.

PARTE II:

**O NÃO-ESCOLARIZADO
NA SOCIEDADE LETRADA**

LETRAMENTO, CULTURA E MODALIDADES DE PENSAMENTO

Marta Kohl de Oliveira

O objetivo deste trabalho é a discussão de alguns aspectos referentes às relações entre cultura e modos de pensamento, particularmente no que diz respeito à situação de grupos culturais “pouco letrados” integrados nas complexas sociedades contemporâneas, isto é, sociedades urbanas, escolarizadas, industrializadas, burocratizadas, marca das pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa.

Conforme discutido em artigo anterior (Oliveira 1992), esses grupos tendem a ser extremamente homogêneos do ponto de vista social: seus membros são migrantes de zonas rurais empobrecidas, trabalhadores em ocupações urbanas pouco qualificadas, com uma história descontínua e malsucedida de passagem pela escola e filhos de trabalhadores rurais analfabetos ou semi-alfabetizados. A denominação “pouco letrado” não diz respeito, portanto, a nenhuma classificação técnica do grau de alfabetização dos indivíduos em questão, mas sim à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais nesse tipo de sociedade. O modo

de inserção dos membros dos grupos “pouco letrados” na sociedade tem a marca da exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade.

As contraposições entre a modalidade de funcionamento cognitivo dos membros dos grupos pouco letrados e os modos de pensamento supostamente característicos dos indivíduos pertencentes aos grupos sociais mais tipicamente letrados e as relações entre cultura e pensamento que podem ser estabelecidas nesse confronto intercultural são os principais tópicos a serem abordados neste artigo. A intenção é contribuir, nos limites de um breve texto, para a compreensão das consequências cognitivas de diferentes práticas culturais e apontar para direções mais precisas e verticalizadas de reflexão e investigação acerca desse tema, ainda tão superficialmente compreendido.

Pensamento descontextualizado

A contraposição entre um modo de pensamento que é balizado pelas informações provenientes de dados perceptuais, do contexto concreto e da experiência pessoal e outro que opera com categorias abstratas, é independente das vivências pessoais concretas e liberto das coações do campo perceptual imediato, está claramente presente na literatura sobre diferenças culturais e modos de pensamento. A capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado, sendo um atributo aparentemente ausente no desempenho típico dos membros dos grupos pouco letrados.

A investigação já clássica realizada por A. R. Luria nos anos 30 com camponeses soviéticos aponta exatamente para essa contraposição (Luria 1990). Nos vários tipos de tarefas cognitivas utilizadas por Luria houve claro contraste entre os grupos de sujeitos estudados: os sujeitos mais escolarizados e envolvidos no trabalho mais moderno das fazendas coletivas tendiam a operar do modo que Luria denominou “categorial”, isto é, que trabalha com categorias abstratas, independentes da experiência vivida e do contexto concreto. Esses sujeitos agrupavam cores, formas geométricas e diversos tipos de objetos de acordo com sua pertinência a categorias superordenadas (por exemplo “triângulos” ou “ferramentas”), realizavam operações de dedução e inferência com base em informações verbais, mesmo quando as conclusões eram incompatíveis com a experiência pessoal, solucionavam problemas matemáticos com base em situações hipotéticas.

Em contraste, os sujeitos menos escolarizados e envolvidos em atividades de agricultura tradicional, individualizada, tendiam a operar do modo que Luria denominou “gráfico-funcional”, isto é, fortemente influenciado por configurações perceptuais e baseado na experiência pessoal do indivíduo e nas relações concretas entre elementos inseridos em situações práticas de uso. Os agrupamentos dos diversos tipos de elementos remetiam a relações funcionais entre eles (por exemplo, martelo, serra, tora de madeira e machadinha eram agrupados por serem todos necessários e utilizados juntos), as formas geométricas e as cores eram nomeadas e agrupadas conforme sua relação com situações concretas (por exemplo, “formas que parecem com relógios” ou “cor de algodão estragado”) e a solução de problemas hipotéticos era sempre referida a condições verdadeiras da experiência vivida, havendo dificuldade de realização de inferências quando a informação fornecida pelo pesquisador não fazia parte do repertório

das experiências do indivíduo ou era contraditória com sua vivência pessoal.

Investigações contemporâneas realizadas com adultos pouco escolarizados (ver, especialmente, trabalhos do grupo ligado ao Laboratory of Comparative Human Cognition, da Universidade da Califórnia em San Diego, por exemplo, Cole e Scribner 1974, e trabalhos do grupo do Laboratorio de Actividad Humana do Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación da Universidade de Sevilha, por exemplo, De La Mata e Sanchez 1991; Ramirez *et al.* 1990) também indicam essa mesma contraposição. A predominância de uma abordagem mais formal no enfrentamento de diversos tipos de tarefas cognitivas, em que regras e princípios gerais de classificação, raciocínio, solução de problemas são mais relevantes que critérios contextualizados e diretamente referentes à experiência vivida, parece se opor, de fato, a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo, menos tipicamente letrada, na qual o pensamento é muito mais claramente atrelado à experiência real do sujeito.

Controle da produção cognitiva

O modo como os indivíduos controlam sua própria produção cognitiva parece ser, também, um componente relevante na distinção de modalidades de funcionamento intelectual mais e menos ligadas a características letradas. Diferentemente da questão da descontextualização do pensamento, tão proeminente na literatura sobre diferenças culturais e modos de pensamento, o problema abordado neste item não tem sido objeto de destaque nos trabalhos sobre cultura e pensamento. Alguns dados obtidos em pesquisa com adultos pouco escolarizados que frequentam cursos

supletivos na cidade de São Paulo apresentam, entretanto, para a relevância desses procedimentos de controle (Oliveira 1989).

Uma das situações escolares em que a questão do controle fica bastante evidente é aquela em que os alunos devem seguir instruções explícitas dadas pela professora. Os alunos observados demonstram grande dificuldade em seguir instruções: quando uma tarefa mais complexa é proposta, eles parecem não tomar as explicações iniciais da professora como um “guia”, de forma a dirigir sua ação por um plano intencionalmente elaborado a partir desse guia. Parecem, ao contrário, realizar fragmentos superpostos da tarefa, cada um dirigido por uma ordem simples isolada. Um forte indicador desse procedimento é o fato de que, normalmente, imediatamente depois de a professora terminar uma explicação sobre a tarefa a ser realizada, os alunos perguntam algo como “O que é para fazer, professora?”. E a seguir, durante toda a execução da tarefa, fazem uma parcela dela e perguntam qual é o próximo passo: “Já copiei, e agora?” ou “Depois de colocar as palavras aqui o que eu faço?”.

Luria (1973) discute explicitamente a importância da capacidade de seguir instruções enquanto ligada à capacidade de “auto-instruir-se”, ou seja, de elaborar e seguir sequências de ação dirigidas por planos, projetos e intenções. No caso do desenvolvimento infantil, observa-se que a partir da experiência de seguir instruções dadas pelo adulto, tais como “Eis a xícara” ou “Pegue a bola”, a criança passa a dar instruções faladas a si mesma e começa a subordinar seu próprio comportamento a essas instruções. Com o tempo esse procedimento é internalizado e torna-se um método de organização do comportamento individual. Esse procedimento, afirma Luria, é social na origem, dependente da fala em sua estrutura e voluntário. O comportamento dos adultos observados poderia refletir, talvez, uma experiência cognitiva de

outra natureza, moldada por interações sociais que não promovem esse tipo de desenvolvimento. Isto é, é possível que em grupos culturais menos letrados as práticas sociais que levam à internalização de procedimentos de auto-instrução não sejam tão proeminentes ou relevantes como nos grupos mais letrados.

Outra modalidade de controle da própria produção cognitiva refere-se ao uso de estratégias específicas que auxiliam no monitoramento, por parte do próprio sujeito, do desenvolvimento da tarefa que ele está realizando. As estratégias úteis são, naturalmente, diferentes para cada tarefa. Instâncias típicas desse tipo de estratégia são a prática de assinalar itens de uma lista conforme sejam utilizados para determinado fim (por exemplo, uma lista de nomes que devem ser postos em ordem alfabética), de variar itens numa sequência sistemática para esgotar todas as combinações possíveis entre eles sem que haja repetição, ou de monitorar a sequência de palavras ou frases a serem copiadas de forma a evitar repetições ou lacunas. Na situação escolar é bastante comum haver inadequações no desempenho dos alunos em determinadas tarefas por dificuldades no uso de formas de controle da produção, independentemente de seu bom domínio do conteúdo da tarefa.

Procedimentos metacognitivos

Estreitamente relacionados à questão do controle da produção cognitiva estão os chamados procedimentos metacognitivos, isto é, as operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais. Esses são procedimentos que indicam consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento, a qual lhe permite descrever e explicar esses processos a outras pessoas; envolvem, também, uma busca intencional de estratégias

adequadas a cada tarefa específica a partir da consciência de que há diversas regras e princípios possíveis de serem utilizados na solução de problemas. Membros de grupos pouco letrados parecem transitar com maior dificuldade por essa modalidade de atividade intelectual. Esse resultado fica evidente nas pesquisas desenvolvidas e examinadas por Michael Cole e Sylvia Scribner (Cole e Scribner 1974; Scribner e Cole 1981) e na investigação intercultural de Luria (Luria 1990).

Na pesquisa já mencionada sobre adultos pouco escolarizados na cidade de São Paulo (Oliveira 1989) também emerge esse mesmo resultado: em tarefas de classificação de diferentes tipos de objetos, por exemplo, os sujeitos tendem a produzir agrupamentos muito mais bem estruturados do que sua explicação verbal a respeito indica; em diversas situações de sala de aula os alunos demonstram generalizar a aplicabilidade de certas regras, evidenciando uma adoção “não-refletida” de um princípio como sendo universal: por exemplo, ao copiar da lousa uma lista de frases, os alunos as organizaram sob forma de um texto corrido, sem considerar que elas deveriam ser colocadas em linhas diferentes; isto aconteceu porque eles estavam preocupados em obedecer a uma instrução anterior da professora de que deveriam ocupar cada linha do caderno até o final, independentemente das segmentações feitas na lousa.

Transformações culturais da sociedade letrada

Partindo da ideia de que diferentes grupos culturais inseridos nas sociedades complexas parecem apresentar peculiaridades em seu modo de funcionamento cognitivo, fizemos uma breve discussão das contraposições mais evidentes entre modalidades de pensamento que podemos chamar “letrada” e “não-letrada”. Não

estamos postulando, evidentemente, a existência de duas modalidades intrinsecamente diversas de funcionamento psicológico, resultantes de fatores endógenos da constituição de diferentes “tipos humanos”. Ao contrário, conforme mencionado no início deste artigo, tratamos aqui de compreender como um modo específico de inserção no mundo social, que no caso dos grupos urbanos pouco letrados evidencia uma condição de exclusão de determinados aspectos culturais da sociedade na qual estão integrados, pode ter consequências para o funcionamento cognitivo dos indivíduos. É a explicitação dessas transformações culturais tipicamente letradas o objeto da presente seção.

A própria escrita como sistema simbólico é, quase por definição, um dos principais fundamentos do modo letrado de pensamento. Separando o produto escrito de seu autor e do tempo e do local de sua criação, separando signo de significado, permitindo o exame repetido de registros gráficos, a escrita favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito. Favorece também a consciência metalinguística, por consistir em suporte material da língua, sobre o qual o sujeito pode refletir e construir conhecimento explícito, e a consciência metacognitiva, pela possibilidade de verificação do discurso escrito como produto de pensamento, de objetivação da experiência pessoal.

A escrita fornece, também, ao seu usuário, instrumentos externos que facilitam a utilização de procedimentos de controle cognitivo (listas, calendários, tabelas, instruções escritas) e o próprio recurso do registro gráfico que pode dar suporte a esses procedimentos (por exemplo, o “ticar” de itens de uma lista, a marca “x” para identificar o ponto de um texto onde a leitura ou a cópia foi interrompida, o grifo de textos para assinalar partes relevantes).

Outro aspecto da história humana que pode ser relacionado com transformações no modo de pensamento é o desenvolvimento da ciência formal. Essa modalidade de construção de conhecimento (impossível, aliás, sem a existência da escrita) e a consequente criação de instrumentos, artefatos e tecnologias, trazem consigo alterações nas relações entre o homem e o mundo que têm implicações para o pensamento. Fazem parte da própria essência do empreendimento científico a construção de categorias formalizadas de organização do real e processos deliberados de generalização. Isto é, a compreensão daquilo que é particular, contextualizado, é um passo na busca de conhecimento de aplicabilidade universal, estruturado em sistemas teóricos com articulação interna explícita.

A sociedade regida pelo desenvolvimento científico e tecnológico é pautada por objetivos de predição e controle, que envolvem planejamento em longo prazo, organização institucional e tomada de decisões com base em critérios que ultrapassam as necessidades individuais e imediatas. A plena inserção nesse tipo de sociedade favorece, assim, o pensamento descontextualizado e promove a constante interação com modalidades de organização do real que não fazem referência à experiência particular, individual. Promove, também a interação com instrumentos e símbolos que auxiliam em tarefas de controle da produção cognitiva.

Ainda outro aspecto cultural tipicamente letrado que tem claras conexões com mudanças no modo de funcionamento intelectual é a escola. Essa instituição tem o papel explícito de tornar “letrados” os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência.

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência como modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares.

* * *

A reflexão realizada neste artigo partiu da noção de que determinadas transformações culturais típicas das sociedades letradas teriam efeitos no modo de funcionamento cognitivo dos membros dessas sociedades. Esses efeitos não estariam igualmente distribuídos por todos os grupos culturais, mas dependeriam da modalidade de inserção dos indivíduos na sociedade e de sua interação com essas formas culturais. Assim, indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento “típicamente letradas”.

Duas questões merecem ser, ainda, brevemente discutidas para finalizar essa reflexão. Em primeiro lugar, conforme mencionado anteriormente, parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não-letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de inves-

tigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados”, mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum.

Em segundo lugar, o alinhamento dos itens escrita, ciência e escola, como sendo as principais formas culturais associadas às transformações do pensamento, remete a um mesmo tipo de desenvolvimento cultural, claramente ligado à própria essência do letramento. Parece ser relevante, entretanto, hipotetizar outras formas de atividade do homem no mundo que poderiam constituir fontes de diferenciação de suas modalidades de ação cognitiva. Uma delas é o tipo de trabalho realizado pelos sujeitos: rural ou urbano, isolado ou coletivo, que exige planejamento e tomadas de decisão pelo próprio sujeito como agente do processo ou que coloca o sujeito numa situação passiva, de realização de tarefas mecânicas e pré-planejadas por outrem etc.

Um exemplo de pesquisa empírica que evidencia a influência do trabalho no desenvolvimento cognitivo é a investigação intercultural de Luria anteriormente mencionada (Luria 1990). Entre os camponeses incluídos nessa pesquisa, aqueles que trabalhavam nas fazendas coletivas da União Soviética pós-revolução demonstraram formas de operação cognitiva mais semelhantes às que descrevemos como tipicamente “letradas” do que aqueles camponeses envolvidos em modalidades tradicionais de trabalho individualizado. O trabalho mais moderno das fazendas coletivas provavelmente impunha certas demandas aos sujeitos – planejamento de ações coletivas, tomada de decisões com base em critérios que ultrapassam as necessidades e motivações indivi-

duais, substituição daquilo que é circunstancial e particular pelo que é previsível, geral e compartilhado – que contribuíssem para a emergência de novas modalidades de funcionamento intelectual.

Outra forma de atividade que poderia ser postulada como relacionada a transformações cognitivas é o envolvimento em atividades políticas tais como militância em partidos, movimentos da sociedade civil, organizações sindicais etc. Dados empíricos bastante contundentes a esse respeito têm sido coletados em pesquisa desenvolvida por Ivani Ratto (Ratto 1992 e neste volume). Esse tipo de atividade, por envolver o engajamento do indivíduo em projetos coletivos que transcendem os dados da experiência concreta individual, favorece o desenvolvimento de uma perspectiva metacognitiva, isto é, que se debruça sobre o real como objeto de reflexão e não apenas de ação. A relação intensa do sujeito com algum tipo de utopia parece promover seu desenraizamento dos dados contextuais do momento e do espaço presentes.

As questões acima discutidas parecem indicar que as características do funcionamento cognitivo consideradas relevantes nas complexas sociedades contemporâneas, e denominadas de “tipicamente letradas”, ligam-se sempre, de alguma forma, a atividades que favorecem a transcendência, pelo homem, das condições concretas de sua inserção no mundo. Podemos dizer, assim, que aquilo que tem sido denominado de o “modo letrado de funcionamento intelectual” não se relaciona necessariamente com o domínio das capacidades de leitura e de escrita. Os indivíduos constroem suas possibilidades de ação sobre o conhecimento como objeto e de trânsito por dimensões que superam as limitações do contexto concreto da vida cotidiana seja em atividades mais diretamente ligadas ao letramento, seja em formas de trabalho que promovem ou possibilitam reflexão e distanciamento de uma rotina automatizada, seja ainda na relação intensa com pro-

jetos de transformação social. Uma compreensão mais aprofundada dessas relações entre práticas sociais e modos de funcionamento cognitivo, apenas esboçada neste trabalho, contribuirá para uma construção mais elaborada de uma psicologia do desenvolvimento que contemple o ser humano adulto em sua condição cultural específica.

Referências bibliográficas

- COLE, M. e SCRIBNER, S. (1974). *Culture and thought*. Nova York, John Wiley and Sons Inc.
- DE LA MATA, M. L. e SANCHEZ, J. A. (1991). “Educación formal y acciones de agrupación y memoria en adultos: un estudio microgenético”, in: *infancia y aprendizaje*, 53, pp. 75-97.
- LURIA, A. R. (1973). *The working brain*. NovaYork, Basic Books.
- _____ (1990). *Desenvolvimento cognitivo: fundamentos culturais e sociais*. São Paulo, Ícone.
- OLIVEIRA, M. K de (1989). “Relatório de atividades apresentado à Universidade de São Paulo (1986-1989)”. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, (mimeo).
- _____ (1992). “Analfabetismo na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento”, in: *Travessia: Revista do Migrante*, jan./abril, vol. 12, pp. 17-20.
- RAMIREZ, J. D. *et al.* (1990). “Cambio sociocognitivo y organización de las acciones: una aproximación sociocultural a la educación de adultos”, in: *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, pp. 169-190.
- RATTO, I. (1992). Trabalho apresentado no Congresso de Linguística Aplicada, promovido pelo Instituto de Estudos

Linguísticos da Unicamp, no seminário “Letramento: Aglutinador de Conflitos e resistências Interculturais” (comunicação oral).

SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.

LETRAMENTO E (IN) FLEXIBILIDADE COMUNICATIVA¹

Inês Signorini

Toda ruptura de diálogo ou todo desvio no controle arruina a racionalidade. Essa ruptura é denominada o segredo. Tão logo exista segredo, não há mais ciência. Os saberes eficazes talvez, porém não mais a racionalidade fundadora. (Serres, M. 1990, p. 84)

Letramento, escolarização e sucesso na comunicação social

No Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento (ver Kleiman, neste volume) tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na

-
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.

comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas”, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos. E como é a escola o principal, senão único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a *performance* do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a *performance* do indivíduo na comunicação social.

Nesse sentido, a sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo de aquisição dos bens culturais de prestígio – ser “estudado” é ser “educado”, “mais elevado” – e, ao mesmo tempo, como sinônimo de aquisição dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva, independentemente dos contextos situacionais em jogo – ser “estudado” é saber falar “direito”, é raciocinar/ agir/ avaliar “certo”.

Da mesma forma, tanto o não-acesso à escola quanto o fracasso escolar são vistos como sinônimos de déficit desses mesmos bens culturais – não ser “estudado” é ser ignorante, é não “saber das coisas” – e, ao mesmo tempo, como sinônimos de déficit de recursos necessários à ação social de base discursiva – não ser “estudado” é não falar “direito”, é estar sempre vulnerável diante da multiplicidade de situações e interlocutores do cotidiano e, conseqüentemente, estar sempre sujeito ao fracasso na consecução de objetivos próprios.

Letramento escolarizado e flexibilidade comunicativa

As relações de causa e efeito, assim instituídas, entre poder social e saber escolarizado – o “estudado” pode (ou consegue) porque sabe; o “não-estudado” não pode (ou não consegue) porque

não sabe – são de natureza ideológica (Street 1984) e estão historicamente relacionadas com o racionalismo iluminista e a universalização da racionalidade científica e tecnológica nas chamadas sociedades ocidentais modernas (Habermas 1984). A concepção contemporânea de progresso e de desenvolvimento, frequentemente associada a taxas de escolarização – ou de analfabetismo – é prova disso.

Nessa perspectiva, todo projeto visando progresso e desenvolvimento humano e/ou social tem como princípio, estruturador, explicitado ou não, esse processo de universalização da racionalidade científica e tecnológica, vista como necessária e suficiente à emancipação individual e coletiva.

É o que se pode verificar na passagem abaixo, extraída de um texto publicitário veiculado pela revista *Veja* de 28.09.94. Este texto é um exemplar de uma série de textos de divulgação de uma campanha patrocinada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela Fundação Odebrecht em favor de um compromisso de eleitores e candidatos para com a educação básica. O *slogan* da campanha, iniciada antes das eleições presidenciais de 3 de novembro, é o seguinte: “Só a escola corrige o Brasil”. E o padrão de correção proposto é justamente o da racionalidade científica e tecnológica, que rege o mundo dito “primeiro” – o dos países desenvolvidos – e que se contrapõe, nesse contexto, a uma racionalidade outra, supostamente inadequada – a das soluções “erradas”, termo utilizado em outro texto da mesma campanha – mas que pode ser “corrigida” pela primeira. E essa racionalidade outra é a que rege o mundo dito “terceiro” – o do Brasil que fracassa na escola e “na corrida pelo desenvolvimento”:

Num espaço de 30 anos, Hong Kong, Taiwan e Coreia do Sul reverteram indicadores sociais e econômicos piores que os nossos, apostando firme na universalização de um ensino fundamental de qualidade. Fizeram da porta da escola a entrada para o primeiro mundo, formando uma geração de cidadãos capazes de contribuir decisivamente para o desenvolvimento de seus países. E a prova de que o Brasil também pode mudar a situação não está apenas no exemplo dos tigres asiáticos. (p. 118)

Porque a educação também define quem será vitorioso na corrida pelo desenvolvimento. (p. 119)

E, na condição de “veículo” do saber científico e tecnológico, o discurso dito “objetivo”, ou transparente (explicitude e clareza), espelhado na escrita acadêmica, vai encarnar essa racionalidade no nível da linguagem. Dentre as práticas associadas a esse tipo de discurso, vai ser o diálogo de caráter instrucional, ou a explicação de base discursiva, o principal meio de transmissão ou “repasso” do saber científico.

Nesse sentido, será automaticamente atribuída ao especialista de nível médio ou superior, mais familiarizado com o discurso instrucional de caráter objetivo, uma competência técnico-pedagógica em sua área de especialização, dificilmente questionável por um interlocutor não-especialista ou de menor grau de escolarização. Ao especialista caberá sempre o papel de gerenciador de projetos e programas destinados ao “repasso” de conhecimentos de base científica. Na condição de escolarizado, tido como exemplarmente versado na tradição letrada de prestígio, ao especialista também será atribuída a flexibilidade comunicativa necessária à comunicação com interlocutores com escassa ou nenhuma base comum de conhecimentos, bem como com diferentes crenças e valores relacionados ao objeto de conhecimento.

São inúmeras as situações, porém, em que se pode verificar que o universo ideológico-cultural em que se move o letrado via escolarização aponta antes para uma certa dificuldade em adaptar-se a situações na comunicação social que fogem às expectativas ditadas pela comunicação entre pares sociais. Seu sucesso na prática comunitária tende a se confundir, muito frequentemente, com o uso de estratégias legitimadas de manipulação e controle, não, acessíveis ao interlocutor. A referência letrada, por ser socialmente valorizada, tende a ser imposta, e mais dificilmente negociada, nos termos previstos pelos modelos dialógicos assentados na ideia de cooperação (Mey 1987).

É justamente essa dificuldade que faz com que um coordenador de programas de saúde pública, por exemplo, prefira trabalhar com “a enfermagem” e não com o médico:² “num é com elitismo que a senhora fala/ que a senhora fala com as massas”; ou que faz com que um planejador de projetos de desenvolvimento econômico veja na interação técnico/ agricultor um ponto de estrangulamento no processo de “repasse” de tecnologia: “aí nesses seis anos queu tô à frente desse programa a (...) parte de difusão da do técnico para o produtor é difícil/ é é é muito complicado”.

Nosso objetivo nesse trabalho é a) o de melhor compreender a noção de flexibilidade comunicativa em contextos interculturais

2. As convenções de transcrição foram adaptadas de Marcuschi (1986):

/.../ : turnos não-transcritos

() : fala reconstituída

(...) : fragmento não-transcrito

(()) : comentários do analista

[] : especificação de referência; sobreposição de vozes

/ / : jatos de fala; interrupção brusca em final de turno

:: : alongamento de vogal

(+) : pausa

maiúsculas: ênfase

de “repassar” de conhecimentos e b) o de identificar e “descrever as implicações do letramento via escolarização para a aquisição dessa flexibilidade na comunicação social.

A questão da flexibilidade comunicativa será tratada a partir da teoria contextualista de análise do mal-entendido na comunicação intercultural, proposta por Gumperz (1982a e b; 1992). O modelo gumperziano será revisto em função dos estudos linguísticos do diálogo como *problematic talk* (Coupland *et al.* 1991), do perspectivismo neo-vygotskiano (Hundeide 1985; Rommetveit 1985) e da teoria do diálogo como construção intersubjetiva (Wittgenstein 1968; Duranti 1986; Parret 1988).

A questão do letramento escolarizado será tratada a partir dos estudos sobre letramento em sua concepção ideológica (Postman 1970; Street 1984; Gee 1986, 1990).

A base empírica deste trabalho é constituída por dados de observação e de avaliação de programas institucionais de difusão de tecnologias agrícolas, de aprimoramento da saúde pública e de formação em serviço de professores de 1º grau, desenvolvidos no interior da Paraíba a partir de 1984, conforme descrito a seguir.

Metodologia e descrição da base de dados

A escolha de programas institucionais como contexto para a coleta de dados se deveu em primeiro lugar à função emancipatória oficialmente atribuída a esses programas, e, em segundo lugar, à base tecnocientífica dos conhecimentos que orientam o planejamento das ações programadas e também constituem o conteúdo instrucional a ser “repassado” à população-alvo.

Na área tecnológica, foi focalizado o Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Nordeste (PDCT/NE),

criado e implementado pelo CNPq desde o início da década de 1980, com recursos nacionais e estrangeiros. Na área médico-sanitária, foram considerados os programas estaduais e municipais de saúde pública, desenvolvidos ao longo dessa mesma década no município de Campina Grande (PB) e arredores. E na área de ensino, foram considerados os projetos de formação em serviço de professores de 1º grau da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande e arredores, desenvolvidos ao longo da década de 1980 pela UFPb, com apoio do MEC/ SFBU/FNDE e governos estadual e municipal.

Além dos dados de observação (gravações em áudio e diário) das ações rotineiras de técnicos e agricultores envolvidos num dos subprogramas do PDCT/NE,³ e de universitários e professores em projetos de formação em serviço de professores de 1º grau,⁴ também constituíram nosso *corpus* de análise avaliações orais e escritas dos três tipos de programa acima especificados.

As avaliações orais foram coletadas através de entrevistas informais, gravadas em áudio, e as avaliações escritas foram coletadas em artigos e relatórios (Madeira 1988; Azevedo e Matos 1991; Schulze e Ramalho 1991; Ramalho e Schulze 1991), bem como em questionários de avaliação, normalmente utilizados pelas instituições responsáveis pelos programas. Dado o objetivo específico deste trabalho, foram de particular interesse as avaliações centradas nos problemas de implementação, em campo, das ações programadas.

3. Trata-se do Subprograma Geração e Adaptação de Tecnologia para o campo (GAT) do PDCT/NE na Paraíba.

4. Trata-se dos projetos *Desenvolvimento de Estratégias de Leitura e Avaliação de Redações Escolares de 5ª e 6ª séries* (UFPb/MEC/SESU/FNDE, 1986-1987); *Produção Oral e Escrita no 1º grau* (UFPb/MEC/SESU/FNDE, 1988-1989) e *Ensinando a Escrita na Escola: letramento do Aluno e Auto-formação do Professor* (DLA/IEL/Unicamp 1991-1993).

Nessas avaliações, foram identificadas e descritas as diferentes perspectivas de análise, construídas a partir das diferentes posições de planejador, implementador e beneficiário das ações avaliadas, e a partir das diferentes condições de letrado mais ou menos escolarizado (especialista de níveis médio e superior) e de não-letrado com pouca ou nenhuma escolarização.

Os informantes

O grupo de especialistas, por nós entrevistados, é constituído por professores universitários (Economia, Engenharia Agrícola, Agronomia, Sociologia Rural e Letras) e demais profissionais responsáveis pelo planejamento, coordenação e trabalho de campo dos programas visados (sociólogo, antropólogo, psicólogo social, médico, técnico em desenvolvimento, agrônomos, técnicos agrícolas e zootécnicos).

Na condição de representantes de grupos socioprofissionais fortemente marcados pela cultura letrada de perspectiva escolar e consensualmente aceitos como *experts* capacitados para o “repasse” de saberes gerados por centros de prestígio, como a universidade e os institutos de pesquisa científica e tecnológica, esses especialistas projetam em suas avaliações a perspectiva oficial desenvolvimentista, tanto na avaliação de problemas técnicos e metodológicos quanto na de problemas de comunicação intercultural, presentes em todos os programas focalizados.

O principal interesse dessas avaliações, porém, reside no fato de enfatizarem os prejuízos advindos das dificuldades de comunicação enfrentadas em vários níveis de funcionamento dos programas: relação pesquisador/ técnico; técnico/ agricultor; médico/ enfermagem; enfermagem/ usuário; pesquisador/ professor; professor/ aluno.

Segundo os informantes, essas dificuldades levaram, em graus variados, a uma reorientação das ações programadas, com vistas à obtenção de maiores chances de sucesso a médio e longo prazos. Em suas versões mais radicais, essa busca de melhor adequação à “realidade dos fatos e das pessoas” significou uma problematização da própria racionalidade da tarefa proposta no início, conforme demonstram os depoimentos abaixo, de universitários de áreas diferentes:

os pesquisadores partem de um pressuposto que conhece o problema e que a solução é aquela/ mais nem sempre o problema é aquele” (Agropecuária) se esse programa tivé que sê renovado/ de cara eu acho que a gente teria que dá uma repensada no que diz respeito a cultura a sê (...) irrigada (+) a gente tem que (...) ir muito mais pro lado da (...) expectativa do produto/ o qué que ele qué planta/ tá entendendo? (Agronomia)
acho que o caminho num é por aí não/ num é a gente chegá e colocá o novo não/ acho que deveria sê o contrário/ a gente chegá sem levá nada e pegá o que elas [as professoras] fazem num é? (Letras)

As avaliações de “beneficiados” pelos programas de repasse de tecnologia agrícola e de formação em serviço de professores de 1º grau nos serviram de contraponto na explicitação dos níveis de manifestação e da natureza do confronto a que faz referência o grupo de especialistas em seus depoimentos.

As entrevistas com os especialistas foram gravadas em áudio durante os meses de novembro e dezembro de 1991 e janeiro de 1992, nas cidades de Recife (PE), Campina Grande, João Pessoa e Boqueirão (PB).⁵ As demais foram gravadas a partir de 1988, em datas e locais diversos.

5. Gravações feitas nas Coordenações Regionais e locais dos programas do PDC/NE,

A maior parte dos depoimentos de pequenos proprietários rurais consta de um dos relatórios de avaliação do PDCT/NE (Madeira 1988) e, em função disso, as passagens citadas seguem as convenções de transcrição originalmente adotadas pelo autor do relatório. Todas as demais seguem o padrão proposto por Marcuschi (1986).

Flexibilidade na comunicação social

A concepção gumperziana

A noção de flexibilidade comunicativa foi proposta por Gumperz (1982b) no quadro mais geral de um modelo sociolinguístico da comunicação interacional centrado na descrição de processos emergentes de contextualização e de negociação do sentido (1982a; 1992). A principal contribuição desse modelo é a de introduzir, nos estudos sobre comunicação intercultural (a partir de Goffman e Garfinkel) a perspectiva sociointeracionista de construção/ reprodução da realidade social através da linguagem. Nesse sentido, categorias sociolinguísticas tradicionais, como identidade social (gênero, idade, classe social) e etnicidade, por exemplo, deixam de ser compreendidas como categorias abstratas dadas *a priori* e atuando deterministicamente sobre o processo interacional e passam a ser compreendidas como dados contextuais dinâmicos, maleáveis e localmente (re) produzidos.

na Federação das Indústrias do Estado da Paraíba e nas Universidades Federal da Paraíba e Federal Rural de Pernambuco. Além dos que nos concederam as entrevistas, agradecemos a colaboração da funcionária Ana R. Suassuna (Subunidade de Execução do PDCT/NE em Campina Grande), que participou da coleta de dados, e das professoras Margot Barbosa e Deolinda Ramalho (UFPb, CG), que nos cederam dados de avaliação do Subprograma GAT.

Segundo Gumperz, flexibilidade comunicativa é a habilidade necessária para se interagir satisfatoriamente com desconhecidos (sem experiência comum) oriundos de horizontes sócio e etnoculturais diversos. Essa habilidade consiste basicamente, segundo esse mesmo autor, na manutenção da sincronia e da cooperação entre os interactantes, através da monitoração adequada de uma “constelação” de sinais simultâneos de função linguística (sinalização do conteúdo proposicional) e metalinguística (sinalização do tipo de atividade, dos padrões de expectativas) empiricamente detectáveis e interpretáveis em níveis perceptual (auditivo, visual), inferencial (direto e indireto) e avaliativo (parcial e global).

Esses sinais, ou “pistas contextualizadoras” (1982a) empiricamente detectáveis e que remetem a pressuposições contextuais, são mecanismos de natureza gradual e escalar (em contraposição a unidades discretas) de sinalização de convenções simbólicas culturalmente determinadas e, conforme assinala Gumperz, dificilmente adquiridas via leitura ou via escolarização, uma vez que são tidas como dadas, isto é, como fazendo parte da base tácita de conhecimentos de uma tradição interpretativa, estabelecida e mantida através de redes de relações interpessoais. Tais convenções regem os processos sociolinguísticos subconscientes e automáticos de interpretação e inferência e, portanto, refletem a identidade social do falante e remetem a uma base axiológica (crenças e valores) de raiz comunitária (1982b).

Desse modo, diferentes “modos de dizer”, diferentes “estilos conversacionais” (Gumperz 1982b; Tannen 1984, 1986a e b), na medida em que envolvem diferentes estratégias comunicativas ou retóricas, remetem a diferentes “constelações” de traços relevantes para a interpretação e a monitoração das cadeias inferenciais, bem como a diferentes convenções de contextualização, isto é, a diferentes expectativas interacionais socioculturalmente convencionalizadas.

A questão do mal-entendido na comunicação intercultural é vista, portanto, como uma consequência de uma seleção equivocada das pistas contextualizadoras e/ou de incongruências nas convenções de contextualização. Nesse sentido, o mal-entendido é tido como a) uma perturbação dos processos normais, ou previstos, de contextualização, que deve, portanto, ser evitado e/ou reparado; e b) como uma perturbação ao mesmo tempo inevitável e justificável em função do caráter determinístico atribuído às convenções tácitas de contextualização, culturalmente determinadas. Desse modo, a flexibilidade comunicativa se traduz justamente pela a) consciência da diferença e de suas consequências inevitáveis; e pela b) explicitação do implícito culturalmente determinado, para que possa ser negociado (1982, p. 14).

Mas, como bem salienta Mey (1987, a partir de Barthes), fenômenos relacionados com o poder social – estrutura hierarquizada das relações sociais – são constitutivos da comunicação e vão balizar as possibilidades de ação dos interactantes. Consequentemente, os termos dessa negociação vão ser ditados pela referência de maior poder sociopolítico presente na interação. Ao invés da transparência e da neutralidade previstas pela perspectiva “pollianesca” (Coupland *et al.* 1991) de apreensão do mal-entendido, que subjaz ao modelo gumperziano, o que se tem de fato é opacidade gradual e ambiguidade estratégica (Signorini 1992) de ações mediadas por todo tipo de preconceito de cunho cultural e ideológico, seja ele favorável ou não a determinada posição ou perspectiva.

A concepção anti-idealista

Uma concepção mais realista – ou “anti-idealista”, segundo a expressão de Coupland *et al.* – da comunicação social não vai caracterizar o mal-entendido como um desvio de um ideal de abertura, honestidade e clareza, mas sim como uma norma, uma vez que as noções de cooperação, abertura e compartilhamento

são de natureza ideológica (provavelmente de origem ocidental, branca e de classe média, segundo Brown e Rogers) e que “a ausência de problemas superficiais de troca de sentido não é sinal de ausência de mal-entendido em níveis mais profundos” (1991, pp. 6-7): compartilhar um código linguístico falsamente sugere um terreno comum e uma “naturalidade” da comunicação que impedem aos falantes a visibilidade de eventuais desalinhamentos (1991, p. 7, a partir de Habermas).

Desse modo, a questão da flexibilidade comunicativa não pode, pois, ser colocada em termos de uma leitura mais avisada, ou mais competente, dos mecanismos linguísticos e paralinguísticos de sinalização das convenções de contextualização, e muito menos em termos de uma explicitação problemática e difícil, quando não impossível, dessas convenções, uma vez que as estratégias comunicativas ou retóricas “são essencialmente opacas, polêmicas e comprometidas com o poder” (Parret 1988, p. 52), e a base cultural de convencionalização é plurívoca e não monolítica.

Como assinalam Coupland *et al.* (1991, p. 8, a partir de Brown e Rogers, no mesmo volume), “as relações bem-sucedidas não exigem nem harmonia nem discórdia, mas sobretudo os recursos para se administrar essas duas polaridades”: mal-entendidos não são falhas em si, mas uma parte constitutiva do projeto de se criar um “consenso operacional” e, nesse sentido, podem contribuir positivamente para a progressão do diálogo e a incrementação da comunicação social.

A principal contribuição dessa perspectiva antiidealista para a compreensão do problema específico da comunicação intercultural do tipo focalizado neste trabalho – “repassa” de conhecimentos envolvendo letrados escolarizados e não letrados – é justamente a de integrar a questão do mal-entendido à própria dinâmica da compreensão (Kleiman 1992a). Criar um “consenso operacional” significa orientar-se para um contexto acional comum,

isto é, relativo à comunidade de ação, não necessariamente à comunidade sócio-etno-linguística ou de discurso; e exige a negociação de tensões e não a eliminação ou a neutralização das diferenças.

Nesse sentido, a flexibilidade comunicativa continua sendo uma habilidade necessária para se manter ou restabelecer o diálogo em situações que fogem aos padrões rotineiros da interação entre pares, só que através justamente dessa busca de um horizonte consensual para a ação e não através do (r) estabelecimento de um consenso tido como já existente ou de uma compreensão anterior que foi perturbada. A ideia do mal-entendido e da incompreensão, como desvio de uma norma de compreensão e entendimento, aponta justamente para essa crença num ideal de compreensão e entendimento que sempre pode – e deve – ser reconstituído.

Em função, porém, das condições sociais que são constitutivas da linguagem como instituição social, esse ideal de compreensão e entendimento só pode ser projetado num acordo futuro, a ser construído na prática concreta das relações sociais, como condição para a comunicação cooperativa dentro de uma sociedade dividida e hierarquizada:

A cooperação linguística pressupõe igualdade social: porém, longe de ser uma precondição, esse estado de coisas é um programa, um objetivo para nossas atividades. (Mey 1987, p. 288, a partir de Habermas).

Inserir a comunicação intercultural no rol dessas atividades significa transformá-la numa forma de trabalho conjunto e, consequentemente, transformar a interação verbal numa ação coletiva em que a responsabilidade ou o poder – de atribuição de sentido está antes na parceria que em qualquer um dos participantes. O modelo interativo apresentado por Duranti (1986, a partir de Bakhtin, Gadamer e Wittgenstein) nos parece uma contribuição interessante a esse respeito.

A concepção dialógica

Segundo esse modelo, a interação verbal é uma ação coletiva envolvendo atores sociais, “cujo produto final (ou seja, o texto, ou o evento de fala resultante) é qualitativamente diferente da soma de suas partes (ou seja, enunciados individuais de falantes individuais)” (1986, p. 239).

Nessa perspectiva, a linguagem como sistema comunicativo não é um dado *a priori* a ser descoberto ou reconstituído. Mesmo como código ou gramática, é de natureza intersubjetiva, não pertencendo ao indivíduo: ao mesmo tempo em que é parcialmente constituído e assumido como dado, precisa ser realizado concretamente em atos de comunicação para que se constitua como “real, possível e significativo” para determinados atores, em determinado tempo e lugar. Dessa forma, dá-se a “coconstrução da ordem sociocultural que é tanto pressuposta quanto realizada através da fala” (1986, p. 242).

E essa coconstrução da ordem social se traduz em termos interacionais pela função de “coautoria” atribuída ao interlocutor: é a audiência que constitui, confirma e sustenta um evento de fala, na medida em que é a audiência que estabelece a coerência e a autenticidade do que é dito, não em relação às intenções do falante, mas em relação ao contexto em que se insere a atividade interacional.

Isso implica, evidentemente, que as estratégias de interpretação são mediadas pela posição social dos interactantes, a qual é definidora de suas perspectivas de referência (Rommetveit 1985; Hundeide 1985), e também do viés ideológico-cultural que vai orientar localmente avaliações e eventuais (des) alinhamentos. Assim compreendida, a interpretação não vai estar imune ao estereótipo e ao preconceito, da mesma forma como a atividade

interacional não vai poder ser automaticamente excluída do rol das práticas sociais de discriminação e opressão.

Ainda segundo esse modelo, a questão da compreensão é colocada em termos de “recontextualização”, no sentido hermenêutico do termo: uma construção de sentidos que jamais recobrem os originalmente intencionados, por mais que deles se aproximem, uma vez que, mesmo quando não mudam os atores, são o espaço e o tempo que estão em movimento. Como lembra Duranti, a metáfora da espiral hermenêutica, ao invés do círculo, é uma tentativa de descrição desse processo.

A flexibilidade comunicativa no caso de mudança de audiência (parceiros que não são pares sociais, ou que não são os destinatários originais) vai consistir, então, na habilidade de a) se redefinirem situações em função do interlocutor, e, sobretudo, de b) se assumir a coautoria do interlocutor em qualquer nova ordem sociocultural a ser estabelecida e sustentada pela atividade interacional.

A perspectiva letrada escolarizada

Muitas são as crenças – ou mitos, na acepção barthesiana do termo –, ligadas à escrita e à cultura letrada e já apontadas pelos estudiosos do letramento, que contribuem para a dificuldade do letrado escolarizado em negociar as regras do jogo na comunicação social, notadamente quando seu interlocutor não dispõe dos mesmos recursos persuasivos. Isso porque a essas crenças se vincula todo um sistema de conceitos, convenções e práticas que regulam o comportamento e as atitudes do falante na sociedade como um todo (Street 1984). Por estar profundamente enraizada na tradição cultural patrocinada pela escola e demais instituições ofi-

ciais, essa base de cunho ideológico, ao mesmo tempo em que permeia a atividade interpretativa do letrado escolarizado, já se incorporou ao senso comum e passa despercebida (Signorini 1994).

Conforme os dados por nós analisados, três dessas crenças são de particular importância quando se tem em mente problemas relacionados à aquisição de flexibilidade comunicativa na interação do tipo aqui focalizado.

A primeira é a crença no letramento como fator de capacitação psicocognitiva do falante (Luria 1976; Scinto 1986): o acesso à escrita permite o desenvolvimento de faculdades cognitivas superiores (capacidade de abstração, raciocínio lógico) ao invés de habilidades específicas, relacionadas a práticas determinadas (Scribner e Cole 1981).

Em função, pois, dessa crença, o letrado, e portanto o escolarizado, estará melhor capacitado que o não-letrado (ou o menos escolarizado) para raciocinar/ agir/ avaliar de forma menos “grosseira” e assim ter uma “forma” não tão “precária de entendê o que tá se passano a seu redó”, segundo os termos de um especialista. O que vale dizer que ele estará melhor capacitado para raciocinar/ agir/ avaliar de forma mais racional, mais “lógica”, e, a partir daí, de forma mais razoável, isto é, mais próxima da verdade, no sentido ontológico e epistemológico do termo. A ele caberá sempre a responsabilidade – ou o poder – de definir situações e problemas e empreender análises mais complexas e mais conscientes (no sentido de consequentes).

E como a verdade nessa perspectiva tende a ser confundida com uma realidade externa e independente, e não com um efeito de sentido, ou seja, um “fazer-parecer verdadeiro” (Parret 1988, pp. 65-76), ao “dono da verdade” não carece nenhum “fazer

persuasivo”, nenhuma “solicitação de consenso” junto ao seu / interlocutor.

Quando ao fator letramento se agrega o do conhecimento científico, como no caso dos especialistas do *corpus*, o “sabê dos livro” a que se referem os agricultores, tido como universal e verdadeiro, é mais um argumento na legitimação das relações de poder e controle presentes na interação. É o que aponta o relato de um coordenador de programa de geração e adaptação de tecnologia para o campo: “pa [para] o menino (...) o estudante eu disse pra ele que se fosse explorá o semiárido na Rússia (+) em Cuba (+) no Brasil ou no Estados Unido/ a caprinocultura seria daquele jeito”.

Mesmo se, raramente, um técnico, ou mesmo um professor, costuma ser tão contundente, essa maneira de ver as coisas subjaz à própria concepção dos programas tecnológicos –“pacotes que vêm fechado”, segundo voz geral – e ao discurso da grande maioria dos informantes, inclusive dos que admitem a necessidade de se repensar a experiência. E os agricultores “beneficiados” parecem compreender isso. Ante a postura de seus instrutores, a única saída é resistir e evitar o confronto:

Os homi vem e num qué nem sabê. Vai logo dizem: Cai assim, bota assim, pranta assim (risos). Tem uns que dize cum jeitim, de, né? Mai manso. Tem uns, Clima qui o povo diz, né? Assim, grosso (...) Fica tudo aí manda no e eu quéto, quéto qui nem boi capado, quéto ... pensano ...
Noi fica quéto, que sim sinhô num Cai mal, né? Num dá dinfrentá us homi não. Tô pa vê caba (risos) incara (risos) boi bravu ...
(Madeira 1988, pp. 24-59)

Na realidade, esse confronto não se dá apenas no nível do comportamento e da linguagem. Como lembram Scollon e Scollon

(1981), o acesso à cultura tecnológica implica de fato o acesso a uma nova “forma de consciência”, a da consciência dita “moderna”, que se inscreve num horizonte ontológico, epistemológico, e mesmo ético, não-universal, o que faz com que programas como o acima focalizado sejam de fato programas de aculturação, em que está diretamente em jogo a questão da identidade do aculturado:

Num tem tero [técnico], num tem grômo [agrônomo], num tem meuco [médico], num tem ... sei não. (...) Só caba [cabra] acunsegui [vivênexis mato], qui caba, (...) é caba e fica caba é nu suó da terra, (...) Us homi só sabe só, é sabê mandá, é ... (risos)
(Madeira 1988, p. 57)

Como lembra Goodwin (1986), não basta a presença física para que se constitua uma audiência, ao mesmo tempo em que não basta a competência de um *expert* para que se definam as regras e os sentidos na interação. O riso e a troca de olhares, frequentes nos depoimentos dos agricultores, como ilustram as duas passagens acima, sinalizam justamente uma cumplicidade criada entre pares para se resistir ao papel de co-participante de uma empreitada que, para a maioria, só interessa aos “homi”.

Quando, porém, o especialista se dá conta disso, ele tende a assinalar as diferenças de perspectiva e o conflito na recontextualização da própria fala em termos de “atraso”, precariedade de “entendimento”, dificuldade de “discernimento” do agricultor que ainda não se convenceu de que “produtividade é sinônimo de tecnologia”, de que “a pequena propriedade é uma empresa” e de que, por causa disso, “ele tem que raciociná em termo de dinheiro” e “deve tê a sensibilidade de investimento”. O modelo interativo de referência é, portanto, o que considera o mal-entendido, ou a não-compreensão, como um desvio, uma perturbação a ser repa-

rada, um consenso a ser restabelecido, conforme descrito na seção 3, anteriormente.

Frequentemente, a reação do agricultor é a perplexidade, como no caso de um “beneficiado” que não pode arcar com as despesas dos equipamentos de irrigação: “Todo mundo, todo mundo sabe que noi num pode guentá o óleo, as coisa ... Cuma é quius homi fai que num sabe?” (Madeira 1988, p. 24).

Uma segunda crença, diretamente relacionada com a anterior, diz respeito à concepção do letramento como um fenômeno único, de impacto psico e sociocognitivo uniforme, independentemente dos modos de socialização do falante. A questão dos tipos de letramento e das diferentes formas de impacto do uso da escrita é assim assimilada à dos graus e efeitos da escolarização. A diversidade de práticas sociodiscursivas que caracterizam os vários tipos de letramento (Heath 1983; 1986) é, pois, reduzida às de prestígio na tradição escolar, isto é, à heurística da resolução de problemas e à prosa expositiva, ou “discurso lógico descontextualizado” (Scinto 1986).

A principal consequência disso é que essas práticas escolares, também prestigiadas pela sociedade burocrática, passam a determinar os padrões discursivos reguladores do aceitável e do não-aceitável, do pertinente e do não-pertinente (relevância) na comunicação social. Da mesma forma, saber ou não manipular os meios linguísticos necessários passa a ser uma prova da capacidade individual de reflexão e de domínio do conhecimento.

No tipo de contexto referido no *corpus*, o discurso instrucional tem como principal referência a explicação nos moldes do discurso didático-pedagógico (descentramento, explicitude), que prevê a manipulação de significados gerais e descontextualizados e de toda uma simbologia padronizada. E a interação instrutor/

instruído tem o contexto escolar (relação professor/ aluno) como “episódio social prototípico” (Hundeide 1985) regulado por normas específicas sobre distribuição dos papéis, dos direitos e dos deveres, e sobre o que deve ser valorizado. E essa é uma definição da situação que vai ser imposta, transformando a relação dita neutra e desinteressada (concepção pollianesca) de ensinar/ aprender – ou “repassar”/ apreender – numa relação assumidamente autoritária, do tipo mandar/ obedecer, conforme apontam os agricultores acima citados: “Us homi só sabe só, é sabê mandá”. Nesse sentido há uma desqualificação do interlocutor e, conseqüentemente, da parceria, nos termos previstos pelo modelo dialógico acima descrito.

De fato, sob muitos aspectos, as queixas dos especialistas relativas à falta de interesse e “consideração”, ao “desleixo”, à falta de seriedade do “beneficiado” no cumprimento das tarefas que lhe são impostas remetem também ao paradigma escolar do fracasso individual na aquisição de controle consciente e deliberado de um conhecimento racional e lógico sobre o mundo, no caso o conhecimento científico e tecnológico. São tidos como prova desse fracasso o relatório “indecifrável” dos dados de produção, por exemplo, ou a sonegação e a vagueza das informações sobre ganhos, ou ainda o preenchimento aleatório de formulários de avaliação. Como a norma desses textos está condicionada aos objetivos funcionais determinados pela burocracia institucional, esse “descontrole” põe em risco esses objetivos, o que vale dizer, põe em risco a própria consistência dos programas a nível institucional.

A passagem abaixo, extraída de uma entrevista de avaliação de um subprograma do PDCT/NE na Paraíba, envolvendo uma socióloga (S) e um pequeno proprietário (I), é interessante a esse respeito.

/.../

S: (...) seu J.V. / o o o que é que o senhô:: entende por / tecnologia / heim?

I: mhm:: tecnologia eu não entendo (++) praticamente quase nada (+) né?

S: sim (+) mais o que é que é pra o sinhô (+) tecnologia?

I: tecnologia eh: uhm:: eu acho assim: que deve (++) que É (++++) aquilo que os (+++) os (++) tecno ah:: (+) aplica (com a) gente né?

/.../

Da mesma forma como o tipo de pergunta remete às sabinas escolares – “o que é que o senhô:: entende por” –, os objetivos previstos por S para essa pergunta – verificar se houve assimilação do conceito e, conseqüentemente, dos postulados epistemológicos subjacentes – colocam em cena a crença pedagógica na correspondência entre manipulação da linguagem e “apropriação” do conhecimento. Nesse sentido, as hesitações do entrevistado vão demonstrar insegurança na “matéria”, como no jargão escolar, e não no tipo de jogo de linguagem a que está sendo exposto.

Essa dificuldade do “beneficiado” não-escolarizado em desincumbir-se de tarefas que exigem familiaridade com práticas tipicamente letradas é também verificada no programa de formação em serviço de professores primários, conforme o depoimento abaixo:

/.../

a gente colocô otra condição também (...) quela passaria traria pra gente o plano também/ a a visão dela o plano preparado/ (...) porque ela não faiz ela não fez, um plano sequé no ano de oitenta e nove né? (...) a gente dizia mais M. faça o seguinte/ você (...)

num fez o plano faça um relato do que você tá fazeno/ pra gente
tê uma noção do que re faiz/ lhe orientá
/.../

De fato, entre professores primários, nem sempre o nível de letramento esperado é compatível com o grau de escolarização (Kleiman 1992b), o que faz com que mesmo práticas típicas dos cursos de Magistério, como é o caso do plano de aula e do relato de atividades, não sejam assim tão familiares quanto se poderia esperar. E, como no caso do agricultor acima, não saber fazer o plano ou o relato pode significar, aos olhos do instrutor, não saber como dar aula ou desenvolver determinada atividade. Nesse sentido, não jogar as regras do jogo é também uma forma de resistência a esse tipo de controle: “pra gente tê uma noção do que cê faiz/ lhe orientá”.

Uma terceira crença, também relacionada com as anteriores, e de grande importância para a compreensão da perspectiva escolarizada, é a crença na transparência e universalidade da linguagem como instrumento mediador do sentido. A polissemia inerente ao simbólico é neutralizada pelos processos institucionais de estabilização, principalmente pela padronização dos usos públicos da escrita, que passam a representar a própria racionalidade, deslocada do sujeito para as coisas do mundo e, isomorficamente, para a linguagem. O discurso científico, por ser prototípico na busca dessa isomorfia, serve de referência aos demais. E a principal consequência disso é que a explicitude e o descentramento na linguagem, atributos do discurso objetivo, passam a ser tidos como índices seguros de clareza de raciocínio (racionalização) e justeza de propósitos (neutralidade), no que diz respeito ao sujeito, e de conformidade com a realidade das coisas (verdade), no que diz respeito ao referente. O modelo interativo de referência é o da

comunicação cooperativa, isto é, desinteressada e neutra, entre parceiros sociais.

Um problema apontado por todos os especialistas em seus depoimentos diz respeito justamente à falta de clareza, ou de “objetividade”, tomada como dissimulação ou falta de confiança, na relação com seus interlocutores. A passagem abaixo, extraída da entrevista com um técnico de nível médio, em que ele faz referência à sua experiência anterior na Fundação Nacional do Índio (Funai), é significativa a esse respeito.

/.../

I: (...) o índio *não*/ se você quisé (...) uma determinada coisa/ se ele não quisé (+) ele diz não e acabô

/.../

I: (...) se ele vê que alguma coisa/ acha quele acha que num dá *certo*/ ele diz não (+)

S: você acha mais fácil ô pior?

I: eu acho milhó (+) é aí que sabe com quem tá lidano/ o que é que você tá fazeno *_né?*

_você acha mais(+)

franca a relação?

I: é é é a relação fim bem milhó/ e essa relação que a gente teve cum agricultô da gente é muito ruim (+) e o agricultô ele/ ele ele consegue mascará até (++) a: (+) a produtividade/ a produção que vare teve (+)

/.../

I: (...) eu sei quele tem medo/ mai mesmo quele num aceite (+) mesmo quele num aceite (+) ele di/ ele irá/ ele: aceita sem aceitá

/.../

O fato de o agricultor não respeitar a convenção da explicitude – “ele: aceita sem aceitá” –, tomada como manifestação de consistência e clareza de intenções (Olson 1986) no caso do índio, provoca, aos olhos indignados do técnico, uma espécie de opacificação generalizada, em que tudo precisa ser decifrado, desde os dados de produção até o significado de um aceite – o “sim sinhô” que, segundo um agricultor já citado, “num fai mal”. E, em função disso, é opacificado, ou “mascarado”, também o sentido das ações – “o que é que você tá fazeno” – e tornam-se ambíguos os papéis e as identidades sociais que se atribuem mutuamente os interlocutores – saber “com quem tá lidano”.

Se a experiência com o índio não lhe parece tão frustrante é porque as expectativas na interação estão voltadas para a alteridade, a diferença, e não para a semelhança, a cumplicidade de presumidos parceiros de uma mesma sociedade. O fato de a grande maioria dos especialistas do *corpus* ser de origem rural – os técnicos agrícolas são todos filhos de agricultores – só faz reforçar essa hipótese. A ideia é sempre a de que há um consenso prévio a ser reconstituído através da demonstração de evidências disponíveis e não de um horizonte consensual a ser construído através do “fazer persuasivo” como referência para as ações presentes e futuras.

Ao pautar-se pela referência do discurso objetivo, a perspectiva escolarizada exclui de suas cogitações tanto o aspecto político quanto o aspecto histórico dos significados em jogo e institucionaliza a visão informacional, que idealiza a comunicação lingüística (concepção pollianésca) e reduz os usos da linguagem à circulação de informações. Dessa forma, a reivindicação do técnico acima de explicitude e verdade no dizer e nas intenções de seu interlocutor pode ser vista antes como sendo de fato um desejo de maior explicitude na distribuição dos papéis, isto é, na distri-

buição dos direitos e dos deveres de seu interlocutor – afinal, quem sabe e quem não sabe, quem pode e quem não pode, quem manda e quem obedece? Nesse sentido, saber “com quem tá lidano” e saber “o que tá fazeno” equivalem a saber qual é o jogo e quais as regras que estão valendo.

De fato, em situações interculturais desse tipo há uma racionalidade funcional de base comunitária que é questionada a partir de uma racionalidade outra, instrumental, relacionada à tradição epistemológica da ciência e da tecnologia. E essas duas referências vão determinar papéis, regras e perspectivas diferenciadas:

Quero vê se eles, cum todo o sabê deles (risos) consegue (risos)
vivê aqui nesses mato, sem bomba (risos), sem óleo, sem cano
(risos) (...) Sabe é ensiná, quero vê vivê! (Madeira 1988, p. 25)

A importância dessa diferença pode ser ilustrada pelas dificuldades, encontradas tanto pelo médico quanto pelo agrônomo, de fazer o interlocutor não-escolarizado acreditar no micróbio e, a partir daí, levá-lo a adquirir determinados hábitos de higiene, como lavar as mãos, escaldar mamadeiras ou filtrar a água de beber. Enquanto o agrônomo lança mão de uma referência tipicamente letrada – “se ele subesse o que era aquela doença/ visse olhasse pro microscópio/ visse os bichinho lá andano/ aí eles sentiam medo” –, o médico prefere a referência religiosa – “então é o seguinte/ (...) todo mundo aqui acredita em Deus?! (...) é o seguinte/ se você acredita em Deus vocês tem que acreditá”.

É importante observar nesse exemplo que se não é necessário ao médico acreditar em Deus para fazer a analogia com o que não se pode ver, muito menos é necessário ao agrônomo ter visto no microscópio o micróbio para acreditar não só na existência dele como também na validade do método científico de inves-

tigação e comprovação de fenômenos que não se podem observar a olho nu. A diferença aqui é uma questão de perspectiva ou “posição interpretativa”, no sentido atribuído a esse termo por Hundeide (1985, a partir de Mannheim e Wittgenstein): o médico busca a verdade condicionada dialogicamente pela comunidade alvo do conhecimento a ser repassado – isto é, a população de um lugarejo –, enquanto o agrônomo busca a verdade condicionada dialogicamente pela comunidade fonte desse conhecimento – isto é, a comunidade tecnocientífica. Nesse sentido, enquanto o médico busca redefinir o problema em função da audiência, o agrônomo perde de vista seu interlocutor real para projetar um interlocutor de sua própria comunidade interpretante e, com isso, busca a reconstituição da interação entre pares e do consenso original.

A legitimidade ainda atribuída pela comunidade-alvo ao poder exercido pelo médico e não mais atribuída ao poder pretendido pelo técnico, em função de uma história de fracassos dos programas institucionais de desenvolvimento econômico, é um componente importante para esse “contrato fiduciário”, segundo a expressão de Parret (1988).

Outro aspecto importante desse exemplo é o deslocamento da noção de verdade, que fundamenta o discurso e o fazer científicos, para a de validade, que fundamenta justamente o fazer cooperativo previsto pela concepção dialógica da construção da parceria.

O viés da escolarização, com suas práticas de apreensão de sentidos via texto escrito – principal fonte do conhecimento escolarizado –, faz com que a verdade do especialista se traduza muitas vezes em termos de fidelidade a estruturas conceituais altamente padronizadas, que moldam os horizontes de possibilidades numa determinada área de investigação ou atividade profissional, assim como os tipos de ação que lhe são compatíveis. Quando o espe-

cialista da área tecnológica se diz incapaz de lidar com os problemas sociais dos agricultores, quando o médico não se vê falando para as massas, ou quando o professor não consegue conviver com os dialetos populares, é desse horizonte de possibilidades que se está falando.

Transformação na e pela práxis

É consenso entre os especialistas aqui focalizados a necessidade de uma mudança de estratégia em suas próprias ações junto aos “beneficiados” de programas de repasse ou difusão de conhecimentos. E essa necessidade, segundo eles, só pôde ser detectada a partir da experiência de alguns anos no trabalho de campo.

A análise das inúmeras sugestões apresentadas nos permite verificar duas tendências parcialmente compatíveis, segundo os depoimentos. A primeira voltada para a transformação – pela palavra – de um determinado estado de coisas, no caso o “beneficiado” na condição de interlocutor desprovido do saber verdadeiro e refratário “ao novo”. essa transformação pode se dar com ou sem a ajuda dos meios de comunicação de massa e de assistentes sociais. A segunda tendência está voltada para a transformação – pela prática interativa em programas interdisciplinares – das ações de “beneficiados” e beneficiadores, claramente refratários uns em relação aos outros.

As sugestões voltadas para a primeira alternativa são as mais frequentes entre os profissionais da área tecnológica e remetem mais diretamente para a perspectiva escolarizada, discutida na seção anterior: a solução é “fazer a cabeça” (inculcação) do interlocutor, “incutir uma teoria”, de preferência antes do início dos trabalhos em campo, e, se possível, contar com o “apoio” de

assistentes sociais atuando junto às famílias, se for o caso, numa espécie de retaguarda.

Isso porque, segundo um pesquisador, “o uso da tecnologia prevê consciência íntima da pessoal/ e pra ela tê essa consciência ela precisa tê mecanismo de compreensão/ que se chama instrução”. A “parte social”, externa à problemática psicocognitiva, apesar de “importantíssima”, não é de competência dos que se encarregam da “parte técnica”, e deve ser “trabalhada” paralelamente, por especialistas na área.

Por conservarem a visão informacional da comunicação, apesar de atentas à questão ideológica, ou “de consciência íntima”, as sugestões relativas a como abordar o interlocutor buscam minimizar as dificuldades através de um cuidado maior com a linguagem e com os comportamentos considerados autoritários – “tem de ir mais de leve”, nos termos de um informante. Para isso, são previstos treinamentos especiais para os técnicos executores.

Quanto à sugestão de se atender antes de mais nada às expectativas do “beneficiado” e de se evitarem os “pacotes” impostos “de cima pra baixo”, as opiniões se dividem. A maioria, porém, dos que apontam a primeira alternativa, acima descrita, de reorientação dos programas, parece consentir nessa escuta do interlocutor, desde que ela não subverta seus interesses e convicções. A certeza subjacente é a de que “a essas altura de: num sei quantos ano de Sudene/ num sei quantos ano de Emater/ de Secretaria de Agricultu/ de vários diagnóstico/ você dizê que num sabe qual os pacote mais indicativo pra o semi-árido (+) é um absurdo”.

As sugestões voltadas para a segunda alternativa acima citada, de reorientação dos programas referidos pelos especialistas, são menos frequentes no *corpus* e não excluem, em alguns casos, expedientes preparatórios de inculcação, sobretudo a “educação no sentido amplo” através dos meios de comunicação de

massa. Mas o que as distingue em relação à primeira alternativa é a preocupação com os dois pólos do processo comunicativo. Trata-se, na realidade, de uma proposta articulada pelos informantes das áreas sociais (sociologia rural, psicologia social, antropologia) que participaram de projetos de avaliação dos programas em foco.

Nessa proposta, a principal referência é a metodologia freireana de conscientização e organização das massas (Freire 1975) em sua versão católica progressista, que funciona como “alternativa contrastante” (Hundeide 1985) à oferecida pelos programas oficiais, na medida em que permite a confrontação de posições e perspectivas diferenciadas:

/.../

num vem uma coisa assim/ uma tecnologia pronta pra eles testarem
ou adaptarem ou transferirem não/ (...) eles reúnem o pessoal e
conversa conversa conversa/ vê quais são os anseios da comuni-
da:de/ que queles tão precisano/ qué que cês querem mermo?! bom
vocêis pense direitinho (...) então vamo se organizá pra consegui: o
posto de saúde/ num vai assim BUFE/ cai do céu não

/.../

É interessante observar aqui a proposta de redistribuição de papéis e uma inversão nas relações de poder: o especialista passa à condição de consultor, não mais de gerente (poder de decisão, controle) ou de protagonista (poder de implementação, testagem), e cede a terceiros, não especialistas, seu papel de tutor no processo. O interlocutor-alvo, no caso o agricultor, é alçado à posição de protagonista – “vê quais são os anseios da comunidade” – e vai ser acionado num contexto interacional familiar – o da “conversa conversa conversa” –, em contraposição às práticas letradas burocráticas do tipo questionário, formulário, entrevista. Mas essa

sugestão de um trabalho conjunto com a igreja “pra pegá a vivência queles têm/ a experiência queles têm” desautoriza o especialista – isto é, o guardião do conhecimento científico e de todos os padrões de valores e crenças subjacentes à cultura letrada – como aquele que – em princípio – está melhor capacitado para raciocinar/ agir/ avaliar da forma mais competente na difusão desse mesmo conhecimento.

Prova disso são as reações, veladas ou não, a esse tipo de sugestão, em contextos como a universidade e os centros de pesquisa. Os dois fragmentos abaixo, extraídos de uma entrevista com um ex-coordenador do módulo de pesquisa de um dos programas referidos no *corpus*, nos permitem verificar os limites de uma discussão em que se tenta explicitar interesses e “posições interpretativas” dificilmente negociáveis.

/.../

S: (...) você TEM compromisso/ pelo queu entendi/ seu compromisso é com aquilo que você disse (+) fazeno experimentação com o ((incompreensível)) de obter determinados resultados

I: isso (...) e além disso (+) o que comprova que aquele homem a (...) nível dele (+) tem condições de trabalhá com aquelas técnica

S : (...) mas você vai comprová pra ele ô pra os os os os ((incompreensível))? porque de uma certa forma (+) você tem/ coletô/ você só pode se dá bem né?

I: sim mais é é é é na realidade a a minha primera tarefa é mostrá pra o povo (da extensão) que aquilo é viável (...) eles trabalhá junto ao agricultô (+) certo? (...) quando o pessoal [de outras áreas] diz isso/ que num é viável/ eu digo (+) eu sô um pesquisadô então/ você me diga o qué viável

/.../

É interessante observar no primeiro fragmento acima a hesitação do informante ao ter que admitir que não corre os mesmos riscos que seu presumido interlocutor-alvo, no caso o agricultor – “sim mas é é é na realidade (...)”. Em função de uma possível contradição entre os objetivos afixados por projetos e programas, em que a questão da “melhoria de vida” e do “desenvolvimento econômico” do “beneficiado” está sempre presente, o informante explicita melhor o sentido de suas ações: tanto no laboratório como no campo, a questão da viabilidade das “técnicas” testadas é uma questão acadêmica, isto é, formulada a partir de uma tradição epistemológica de prestígio, tida como universal, mas não congruente com outras tradições, mesmo acadêmicas mas de menor prestígio – como a antropológica por exemplo –, e muito menos com as do grupo social que lhe serve de sujeito de pesquisa.

Nesses termos, seu interlocutor-alvo é outro especialista – “o povo da extensão [extensão universitária]” – e seu “beneficiado”, em última análise, é a pesquisa científica como instituição – “eu sô um pesquisadô”. O tom de desafio do segundo fragmento acima remete justamente às implicações disso em termos de *status* e papéis atribuídos aos representantes da instituição na prática social.

A interdisciplinaridade, tida como necessária pelos informantes interessados em não perder de vista o interlocutor no trabalho de campo, exige também flexibilidade comunicativa na busca de convergência de perspectivas entre especialistas oriundos de horizontes epistemológicos diversos. Mas o percurso nessa direção parece tão difícil quanto o apontado para o trabalho no campo, como testemunha um coordenador regional do PDCT/NE:

/.../

durante esses seis ano/ (...) eu nunca participei de uma reunião que num tivesse um um um atrito mais sério/ tá entendendo? e

a gente tem que encontrar uma forma de de de de de que isso num seja dessa forma (...) e eu tenho a impressão que daqui pra frente ainda vamo tê muito problema em relação a isso/ muito/ mais muito mesmo
/.../

Essa falta de entendimento entre especialistas de comunidades diferentes dentro da instituição causa constrangimento, conforme sinalizam as hesitações do pesquisador, e sobretudo muita preocupação: “daqui pra frente ainda vamo tê muito problema em relação a *isso/ muito/ muito mesmo*”. Trata-se de uma disputa pelo controle do processo, frequentemente colocada em termos de competência, no sentido de capacidade profissional, mas que, como afirma Serres, é antes uma consequência da própria divisão do trabalho científico: “de célula em célula, de disciplina em disciplina, a comunicação não se realiza. Logo, quanto mais se divide o trabalho científico, melhor ele *é/ apropriado* em sua globalidade. O especialista é uma espécie que não tem fala, que não pode se fazer compreender pela espécie vizinha” (1990, p. 84).

Mas entre esses dois pólos de referência – a academia e a igreja – fica a versão menos pretensiosa de um técnico agrícola em sua tentativa de retomar o trabalho com o agricultor:

/.../
é tentá tentá/ qué dizê é: conciliá aquele trabalho com a vida pra pra prática daquela pessoa né? (...) tentando treiná mais possível ele de acordo com as condições dele né?
/.../

Mas ao tentar “conciliar” suas ações com as práticas habituais, a “receptividade” e as condições de vida de seu interlocutor,

o informante corre o risco de perder o controle absoluto (previsibilidade, parâmetros de aferição) do processo, já que essa variável – o interlocutor como alteridade e não como semelhança – passa a ser um elemento constitutivo desse mesmo processo. E esse é um passo importante no percurso de aquisição de maior flexibilidade comunicativa, pois assumir a alteridade do interlocutor implica assumir a relatividade do próprio campo de visão.

Considerações finais

O letramento via escolarização é um processo que parece trazer em seu bojo a consolidação progressiva de posições e perspectivas – e, conseqüentemente, de sentidos – que dificultam as acomodações necessárias à aquisição de maior flexibilidade comunicativa, nos termos definidos na seção 3, acima. E essa consolidação pôde ser verificada no *corpus* ao se analisarem os depoimentos de especialistas de níveis médio e superior, cujos modos de raciocinar/ agir/ avaliar na comunicação social reproduzem uma “lógica” comum, apesar das diferenças a nível de conhecimento científico e de grau de escolarização.

O especialista de nível superior, em função de seu *status* na sociedade, se mostra menos vulnerável em suas convicções e práticas, além de dispor de um arsenal maior de instrumentos para justificar de maneira mais objetiva – ou mais científica – essas convicções e práticas. Nesse sentido ele parece sempre mais coerente – ou mais convincente – em suas formulações – ou em seu “fazer parecer – verdadeiro” – que a maioria dos de nível médio.

Mas na verdade, tanto um como outro, na condição de guardiães da cultura letrada de prestígio, costumam estar mergu-

lhados, em diferentes graus, num mundo de natureza simbólica, homogeneizado na e pela linguagem e, portanto, coerente e fechado, voltado para uma determinada comunidade interpretante, isto é, para modos específicos de/ atribuição de sentido. E é a partir dessa referência lastreadora que cada um se vê e vê seu interlocutor. Todas as distorções daí provenientes tendem a ser consideradas em, termos de desvio, de forma a que a ordem instituída no e pelo discurso – teoria, técnica, tecnologia, metodologia etc. – não desmorone. Nesse sentido, a inserção de qualquer forma de alteridade pode significar uma ameaça de desestabilização nem sempre tolerada.

Como a busca de uma maior flexibilidade comunicativa significa, na prática, tentar justamente inserir o interlocutor em sua alteridade – modo de vida ou modo de raciocinar/ agir/ avaliar no cotidiano – nesse mundo homogeneizado, significa também correr o risco de tornar vulnerável todo um edifício feito de leis e razões, inclusive a base de natureza ideológico-cultural, diretamente relacionada com a distribuição do poder na sociedade e na interação comunicativa. Nesse sentido, toda ação visando a esse objetivo tem uma dimensão política indiscutível, dificilmente assumida pela perspectiva informacional (pollianesca) cultivada institucionalmente.

Em todo o *corpus*, quem parece melhor ter compreendido isso é o já citado ex-coordenador de programas de saúde pública, que ilustra de forma bastante inusitada a necessidade de se conviver com o interlocutor, antes de qualquer tentativa de ensinar ou “repassar” o que quer que seja: depois de “amanhecerem” no lugarejo, sem que a população tivesse sido prevenida antes, as enfermeiras “tinham que trabalhá no lugá pra consegui café”; a tarefa específica de um profissional da saúde – a vacinação, no caso citado – só era iniciada depois de terem conseguido o café e

conversado sobre o objetivo da visita. Segundo o informante, nenhum médico ou enfermeiro de nível superior poderia participar desse tipo de trabalho – “a gente tem que lutá cum pessoal acessível”.

Mas esse processo de recuperação do valor de mediação intersubjetiva própria do signo linguístico é antes um percurso, uma lenta transformação – que não exclui a opacidade, muito menos o mal-entendido e a vagueza – de objetivos e expectativas em função de “horizontes de realidade” projetados mais por programas de ação, como salienta Mey, que por certezas absolutas. Quanto maior o grau de confronto entre convenções, crenças e valores na interação, mais acidentado é o percurso e, consequentemente, mais significativas as mudanças que venham a ocorrer. Nesse sentido, a comunicação intercultural pode, ser geradora de conhecimentos importantes sobre os mecanismos de transformação social atuantes no diálogo.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, H. M. de e MATOS, J. A. (1991). “Avaliação da *performance* de dez módulos de irrigação em pequenas propriedades do semi-árido paraibano”, *Informativo Suep*, nº 8, PDCT/NE, Convênio, UFPB/CNPq/BID.
- COUPLAND, N. *et. al.* (orgs.) (1991). *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park, Sage Publications, Inc.
- DURANTI, A. (1986). “The audience as co-author: an introduction”, *in: Text*, vol. 6, nº 3, pp. 239-247.
- FREIRE, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Petrópolis, Vozes.

- GEE, J. P. (1990). "Orality and literacy: from *The savage mind to ways with words*", in: *Tesol Quarterly*, nº 20, vol. 4, 1986, pp. 719-746.
- _____ (1990). *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. Londres, The Falmer Press.
- GOODWIN, C. (1986). "Audience diversity, participation and interpretation", in: *Text*, vol. 6, nº 3, pp. 283-316.
- GUMPERZ, J. J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (1982b). *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (1992). "Contextualization and understanding", in: DURANTI, A. e GOODWIN, C. (orgs.). *Rethinking context language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HABERMAS, J. (1984). *The communicative action*. Boston, Beacon Press, vol. 1.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways whith words*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (1986). "The functions and uses of literacy", in: CASTELL, S. de; LUKE, A. e EGAN, K. (orgs.). *Literacy, society and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HUNDEIDE, K. (1985). "The tacit background of children's judgments", in: WERTSCH, J. V. (orgs.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A. B. (1992a). "The language of contral: teacher-student interaction in an adult literacy classroom", *13th Forum for Ethnography in Education, Philadelphia 2/1992*, Mimeo.
- _____ (1992b). "O letramento na formação do professor", in: *Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll*, pp. 769-775.

- LURIA, A. R. (1976). *Cognitive development. It's cultural and social foundations*. Cambridge Mass. e Londres, Harvard University Press.
- MADEIRA, M. C. (1988). "Avaliação psico-social de processos de difusão controlada de novas tecnologias em pequenas propriedades rurais. Representações: proprietários, familiares e trabalhadores". Relatório CNPq (mimeo).
- MARCUSCHI, L. A. (1987). *Análise da conversação*. São Paulo, Ática.
- MEY, J. L. (1987). "Poet and peasant", in: *Journal of pragmatics*, vol. 11, pp. 281-297.
- OLSON, D. R. (1986). "Learning to mean what you say", in: CASTELL, S. de; LUKE, A. e EGAN, K. (orgs.). *Literacy, society and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PARRET, H. (1988). *Enunciação e pragmática*. Campinas, Editora da Unicamp.
- POSTMAN, N. (1970). "Literacy in America: position papers. The politics of reading", in: *Harvard Educational Review*, vol. 40, nº 2, pp. 244-252.
- RAMALHO, D. S. e SCHULZE, M. B. (1991). "Modernização agrícola no semi-árido: uma tentativa bem-sucedida?", PDCT/NE. Convênio UFPb/CNPq/BID. *Informativo Suep*, nº 8.
- ROMMETVEIT, R. (1985). "Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control", in: WertSch, J.V. (org.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHULZE, M. B. e RAMALHO, D. (1991). "O Projeto GAT como percebido pelos agricultores: uma análise preliminar da racionalidade tecnológica". PDCT/NE. Convênio UFPB/CNPq/ BID. *Informativo Suep*, nº 8.

- SCINTO, L. M. F. (1986). *Written language and psychological development*. Orlando, Academic Press, Inc.
- SCOLLON, R. e SCOLLON S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, Ablex.
- SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- SERRES, M. (1990). *Hermes: uma filosofia das ciências*. Rio de Janeiro, Graal.
- SIGNORINI, I. (1992). “Opacidade e transparência em interações assimétricas escolarizado/não-escolarizado”, in: *Letras (PUC-CAMP)*, vol. 11, nº 1 e 2, pp. 129-161.
- _____ (no prelo). A letra dá vida mas também pode matá: os sem leitura diante da escrita”, in: *Teoria e prática*, nº 24.
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TARNNEN, D. (1984). *Conversational style: analysing talk among friends*. Norwood, Ablex.
- _____ (1986a). *That’s not what I meant! How conversational style makes or breaks your relations with others*. Nova York, William Morrow.
- _____ (org.) (1986b). “Introduction”, in: *Text*, vol. 6, nº. 2, pp. 143-151.
- WITTGENSTEIN, L. (1968). *Philosophical investigations*. Oxford, Blackwell.

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 concepções 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 assinalo 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 *experencial* 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 Drogeria 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 como 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:

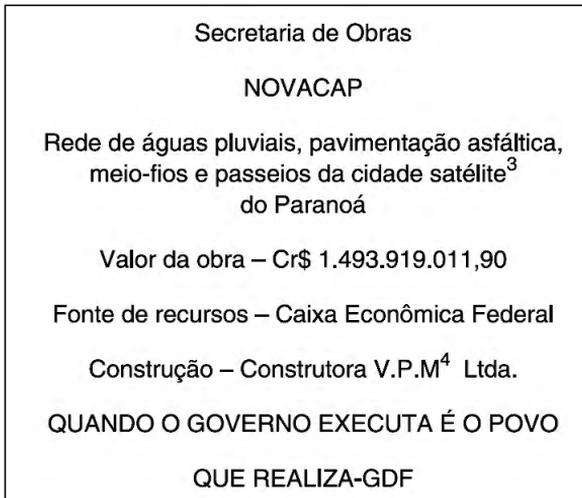


Figura 4 – Urbanização da Cidade Satélite do Paranoá.

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 termo “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 descontextualizados 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 assinali 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 faltou 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 *lápiz, 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 figuras⁷ 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 auxílio 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 *tremar*, 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 camaradinhos* (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 camaradinhos* (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 *camaradinhos* 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. Cê já 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-lettrados 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 “língua-gem 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 policial, 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). *Researching language: issues of power 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 power*. 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.
- FOUCAULT, 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 work 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 literacy: global perspectives on reading and writing*. Englewood Cliffs, Regents/Prentice-Hall, pp.47-61.
- KRESS, G. e HODGE, B. (1979). *Language as ideology*. 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 Politics 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: *International Journal of the Sociology 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). “Introduction: the new literacy studies”, in: STREET, B. (org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-21.
- _____ (1984). *Literacy in theory and practice*. 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.

PARTE III:

VERSO E REVERSO DO
ANALFABETISMO

ANALFABETISMO NA MÍDIA: CONCEITOS E IMAGENS SOBRE O LETRAMENTO¹

Maria de Lourdes Meirelles Matencio

É próprio do poder necessitar de um extraordinário esforço de ideologização para se legitimar; quando se despedaçarem as máscaras religiosas, construirá opulentas ideologias substitutivas. (Angel Rama)

Introdução

A declaração de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização motivou na mídia a produção de um grande número de textos referindo-se ao tema, tanto de denúncias sobre o problema como de propaganda de projetos visando à redução do número de analfabetos. Se a veiculação de textos sobre o assunto foi intensa em 1989 e 1990, o mesmo não aconteceu após esse período, e os dados de que dispomos refletem esse fato.

1. Agradeço à professora Angela B. Kleiman por ter cedido gentilmente alguns dos textos analisados neste artigo.

A análise apresentada aqui visa discutir a configuração desse acontecimento – o Ano Internacional da Alfabetização – na mídia. Tendo em vista esse objetivo, trabalharemos com os conceitos sobre o analfabetismo e suas consequências sociais predominantes na imprensa escrita. Pretendemos caracterizar as imagens que circundam a questão do analfabetismo e resultam do processo de construção de sentidos nesse lugar de enunciação.

Quanto à análise das ações enunciativas constituídas nos textos coletados, assumimos a distinção proposta por Ducrot (1987) entre significado e sentido. Para Ducrot, a significação é a caracterização semântica de uma frase, isto é, “o conjunto de instruções dadas às pessoas que têm que interpretar os enunciados da frase” (p. 170). Já o sentido do enunciado é a representação (a qualificação) de sua enunciação, o que inclui as indicações acerca das fontes de enunciação (p. 172).²

Salientamos que nosso recorte analítico inclui também uma distinção entre discurso e texto (sobre discurso e texto, ver Orlandi 1987). Da perspectiva que adotamos, o discurso é entendido como um objeto de estudo construído pelo investigador, que lhe possibilita verificar tanto as práticas sociais e culturais (as posições ideológicas) como as práticas discursivas, portanto, de construção de sentidos, no lugar de onde se enuncia e na imagem que se produz dos interlocutores. O texto é considerado como a unidade de análise, inserida no processo discursivo, e por isso dinâmica,

2. Não se trata aqui de aceitar integralmente as proposições de Ducrot (1987), ao construir sua teoria polifônica da enunciação, dado o fato de que a enunciação é vista como acontecimento por Ducrot apenas na medida em que esse acontecimento é “constituído pelo aparecimento de um enunciado” o que exclui a historicidade constitutiva da relação entre sujeitos e linguagem. No entanto, uma vez que o autor remete-se às perspectivas enunciativas, ao definir as noções de significado e sentido, sua proposta nos é de grande utilidade em termos operacionais.

mas é também um momento de cristalização, porque através dele há a enunciação.

Nesses termos, pressupomos a atividade linguística como interação, na medida em que faz emergir, por meio de ações enunciativas inseridas em um dado discurso, uma certa identidade social do sujeito (e também do outro), em reconfiguração, seja no que diz respeito à história pessoal do falante, seja quanto à sua assunção de posições no discurso (e em relação a outros discursos). De onde decorre que em função da formação social e cultural do sujeito – processo histórico, que inclui a atualização de seu lugar-sujeito (autor) – configura-se a sua enunciação e suas filiações discursivas.

Para nós, dado o fato de que, ao fazer sentido pela fala, escrita e leitura, o sujeito assume uma certa identidade social, materializando (e atualizando) relações de nomeação e de poder inscritas na língua, ele reflete também os efeitos sociais e cognitivos que sustentam a construção de significados e a atribuição de sentidos em sua enunciação. Em outras palavras, acreditamos que o conjunto de práticas sociais, culturais e discursivas que emergem como resultado da complexidade estrutural das sociedades modernas resulta, por sua vez, em modelos de letramento diferenciados (Matencio 1994).³ Poderíamos mesmo dizer que o sujeito, mais do que construir e atribuir sentidos no processo de interlocução

3. Foucambert (1994) é um dos autores que tecem reflexões sobre o acesso à palavra escrita nas sociedades contemporâneas. O autor remete-se aos primórdios dos movimentos de alfabetização, que datam do estabelecimento das sociedades industriais, defendendo a necessidade de revisão dos objetivos da educação em massa. Nesse sentido, propõe a noção de leiturização, que envolve o processo de seleção, divulgação, consumo e interpretação de textos, resultando em uma evidente divisão social do trabalho de leitura. Como decorrência estabelece a diferenciação entre o que considera ser o analfabetismo, ou o “desconhecimento das técnicas de utilização da escrita” e o que denomina de iletrismo, “a falta de familiaridade com o mundo da escrita” (p. 18).

que subjaz a toda enunciação, realiza um trabalho de interpretação em relação à sua própria atividade discursiva, uma vez que enquanto significa provoca efeitos de sentido.

Como se vê, a concepção de letramento que adotamos pressupõe ser a construção de sentidos pelo sujeito permeada por suas práticas sociais, culturais e discursivas, constituindo-o como tal no momento mesmo da enunciação (para uma discussão mais detalhada sobre o letramento, ver Kleiman 1992 e neste volume).

A análise, que será apresentada em dois momentos, tem como fundamentação as escolhas lexicais e/ou as estruturas fráasicas “que orientam o movimento argumentativo dos textos.

No primeiro momento, serão discutidos dados gerais sobre os textos, sobretudo quanto aos números do analfabetismo que fornecem e a maneira como é abordada a questão do analfabetismo na mídia. Pretendemos, nessa etapa, discutir tanto os conceitos e imagens enfatizados nos textos como as divergências que suportam o ideário sobre o analfabetismo na mídia, ao selecionar, organizar e divulgar as informações sobre o assunto.

Em seguida, será analisado um texto de Carlos Chiarelli, que ocupava o Ministério da Educação durante o lançamento do programa de alfabetização do governo Collor, em setembro de 1990. O objetivo dessa etapa será demonstrar como o discurso oficial sobre o analfabetismo vincula-se ao discurso da imprensa em sua proposta de alfabetização, produzindo ações enunciativas em que se con fundem práticas sociais, culturais e discursivas diversas.

Tanto no texto de Chiarelli como nos outros textos veiculados pela mídia, há a incorporação de diferentes posições ideológicas e o apagamento dos conflitos ideológicos estabelecidos entre as fontes de enunciação, apre sentadas como passíveis de uma

convivência tranquila. Ocorre, portanto, uma tentativa de homogeneizar sentidos que se movimentam por diferentes discursos e de estabilizar imagens sobre o analfabetismo que circulam no cotidiano brasileiro. Em nossa análise, estaremos discutindo exatamente essa questão, procurando estabelecer relações entre as fontes enunciativas que referenciam a construção do ideário brasileiro sobre o processo de letramento e suas (re)formulações nesses textos.

Devemos salientar que um dos aspectos mais relevantes em reflexões como esta, que focalizem a relação estabelecida entre discursos institucionais, é o fato de possibilitarem a desnaturalização dos processos de sedimentação dos sentidos e das relações imaginárias que a eles subjazem na distribuição social (desigual) do conhecimento.

A mídia e o analfabetismo

Relato de um dossiê

Os textos analisados são provenientes de um dossiê organizado pelo *Centro Ecumênico de Documentação e Informação* – CEDI (120 textos e um apêndice com dados básicos sobre a situação do analfabetismo) e de uma coletânea pessoal de 35 textos jornalísticos entre 1990 e 1993.

Os dados apresentados no dossiê do CEDI são de jornais de diferentes estados brasileiros, reunindo editoriais, artigos, reportagens, gráficos e pequenas notas, que vão dos primeiros comentários sobre o Ano Internacional da Alfabetização às afirmações do primeiro ministro da Educação do governo Collor, Carlos Chiarelli, acerca da questão, tendo sido veiculados entre março de

1989 e março de 1990; o material restante foi editado em jornais da Grande São Paulo e do interior do estado.

Quanto ao lugar institucional ocupado (e atualizado) nesses textos, algumas questões emergem. Estamos nos referindo, por exemplo, aos conceitos sobre o analfabetismo apresentados na imprensa. Pensamos também nos conflitos de imagens sobre o analfabeto e os efeitos do analfabetismo (e da alfabetização), nos planos individual e social, que aí transparecem. Finalmente, remetemo-nos às diferentes práticas sociais, culturais e discursivas ressaltadas nos textos produzidos desse lugar de enunciação.

Verificamos que, do total de textos, apenas 9,5% são assinados por pessoas diretamente ligadas ao ensino, seja através de instituições governamentais ou não. Não há textos de pesquisadores que estivessem desenvolvendo pesquisa ou projetos de âmbito nacional, mas apenas projetos para comunidades particulares. A fala de educadores amplamente conhecidos, como Paulo Freire, Magda Soares ou Emília Ferreiro, geralmente aparece entrecortando a fala dos jornalistas. Em apenas 5,0% dos textos aparece a fala dos alfabetizandos. A fala dos professores, por sua vez, aparece somente em 4,0% dos textos.

Há dois grandes tipos de textos: aqueles que pretendem denunciar a situação calamitosa em que se encontra o país com relação aos índices de analfabetismo e seu caráter de problema político (51%); e aqueles de cunho mais propagandístico, objetivando informar a população sobre programas e projetos ligados a órgãos oficiais ou organizações não-governamentais (49%).

Com relação aos artigos do primeiro tipo há um grande desencontro de informações quanto aos índices de analfabetismo, decorrente dos conceitos de analfabetismo em que se baseiam jornalistas, educadores ou detentores de cargos públicos. Estes

textos são em sua maior parte estruturados a partir da perspectiva dos jornalistas, que procuram informações em órgãos governamentais, com especialistas na área de educação ou de pesquisa. Dessa maneira, a contraposição de fontes enunciativas na mídia é grande. Nos artigos do segundo grupo, entretanto, verificamos que predominam propostas fundamentadas em concepções contemporâneas de ensino e aprendizagem, que enfatizam a experiência prévia dos educandos como um caminho possível para motivar a aprendizagem.

Conceitos sobre o analfabetismo e imagens do problema

Como poderemos ver, as perspectivas ideológicas que subjazem aos textos sobre o Ano Internacional da Alfabetização na mídia não se diferenciam daquelas que sustentavam as formulações sobre o problema propostas pelo Mobral, em 1970 (ver Lovisolo *et al.* 1985), mesmo que nos textos veiculados na mídia no período analisado haja severas críticas ao Mobral e à Fundação Educar, que o substituiu em 1985.

Os princípios que direcionaram a criação do Mobral eram que o analfabetismo dificultava o desenvolvimento econômico e social do país, e que a alfabetização seria um mecanismo para melhorar a renda e as condições de vida dos alfabetizandos (ver a concepção de letramento autônomo, neste volume). Desde aquele momento, portanto, a natureza funcional da alfabetização, fosse no nível individual ou social, era ressaltada nos objetivos do programa nacional de alfabetização.

Ainda dentro de seus objetivos, o Mobral pressupunha a necessidade de mobilização nacional, visto propor-se a integrar diferentes agentes sociais para a diminuição dos índices de analfabetismo.

Por um lado, o programa era de cunho nacional, e pretendia, através da orientação e do planejamento governamental no trabalho de alfabetização, proporcionar mudanças sociais. Por outro, seu método tinha como característica enfatizar as necessidades individuais do alfabetizando, no plano do conteúdo, voltado à regionalidade, para garantir uma maior aceitação.

As concepções do analfabetismo como obstáculo para o desenvolvimento individual e social, e de que a educação sistematizada pode reduzir a pobreza, subjazem a essa tentativa de, em um programa nacional, respeitar-se as características individuais, acreditando-se na eficácia desse sistema para mudanças sociais. Nesse sentido, há também a hipótese de que a educação é uma condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais enfrentados no país. Embora os dados sobre o analfabetismo sejam desconhecidos, essa hipótese e as crenças nas quais se baseia são retomadas nos textos veiculados pela mídia.

Para situar os números do analfabetismo, por exemplo, a mídia refere-se ao chamado analfabeto (termo predominante) também como não-alfabetizado, semi-analfabeto, analfabeto absoluto, analfabeto funcional ou iletrado, muitas vezes sem referir-se a critério algum de classificação. Quando tais critérios aparecem, podem remeter-se à idade (critério comumente utilizado em pesquisas sobre o assunto), período de escolarização (critério de muitos educadores); saber ler e escrever o próprio nome (critério do IBGE); saber ler, escrever e interpretar um bilhete simples (critério da Unesco), ou a pelo menos duas dessas variáveis. As pretensões dos projetos de alfabetização, porém, vão muito além de possibilitar a leitura e a produção de um bilhete, uma vez que a alfabetização aparece como um caminho de am-

pliação e assimilação de uma nova visão de mundo, conduzindo o aprendiz a uma participação social mais ativa.

No que diz respeito à faixa etária segundo a qual se consideraria uma pessoa como analfabeta, conforme a interpretação do autor do texto ou da pessoa entrevistada, baseando-se em informações de órgãos como o IBGE, a Unesco ou o Inep, há grande variação. Para que uma pessoa seja classificada como analfabeta pode pertencer a uma faixa etária com início aos 5, 10, 15, 30 ou mesmo aos 35 anos de idade; esse dado indica uma divergência com relação ao que propõe a Unesco, que considera analfabetas pessoas com 14 anos ou mais.

As contradições acerca da faixa etária, e dos conhecimentos necessários para que uma pessoa seja ou não considerada alfabetizada, proporcionam, por sua vez, divergências quanto à porcentagem de analfabetos existentes no Brasil, que varia de 18 milhões a 60 milhões.

O desencontro nas informações sobre os números do analfabetismo e sobre o conceito do que é ser analfabeto autoriza, por sua vez, a configuração da imagem, proposta em alguns textos, de que há um momento de “alfabetização”, quando o aprendiz estaria capacitado para “ler e escrever seu nome”, e um momento de “pós-alfabetização”, quando ele saberia “ler e interpretar mensagens”.

Se não podemos falar em coerção quanto aos conceitos veiculados na imprensa escrita – o que não significa afirmar que instituições particulares não possuem um mecanismo de autocensura dessa natureza – podemos nos referir aos sentidos excluídos de suas ações enunciativas. Há a tentativa de garantir sentidos através do controle quanto ao modo de dizer desse lugar institucional. O uso corrente das expressões *erradicação do analfabetismo* ou *evasão escolar*, mesmo levando-se em conta que a fala dos

educadores procura desmontar esses significados, ou que os jornalistas enunciam de posições ideológicas diferentes, demonstra esse fato: há a cristalização de sentidos e a exclusão de novos sentidos, por apagamentos das perspectivas enunciativas.

As imagens veiculadas pelos textos e materializadas em suas escolhas lexicais filiam-se a inúmeras práticas sociais e culturais. É assim que nos defrontamos com as perspectivas da religião ou do confronto, como recursos argumentativos que se movimentam no sentido de demonstrar a gravidade do problema.

A imagem de que a redução do analfabetismo é uma “cruzada” aparece unida, por exemplo, ao “sacerdócio” do professor.

Já a imagem do analfabetismo como devendo ser “erradicado” é a mais comum, aparecendo em 43% dos textos. Mas há também a metáfora de que a diminuição do analfabetismo é uma “guerra” (ou ainda uma “luta”, um “combate”) a ser “vencida”, ou as metáforas de que o analfabetismo é um “mal”, uma “praga” a ser “destruída”. Embora com menor frequência, constrói-se a imagem de que deve haver uma “caça” ao analfabeto, que exige “munição”.

Dado o alto número de analfabetos existentes no Brasil, a imagem de que o país é um “celeiro” de analfabetos aparece também.

A concepção mais frequente quanto às origens do analfabetismo é de que ele é decorrente da pobreza, ou de problemas educacionais, mas não há a retomada do histórico da política socioeconômica no Brasil, de exclusão de classes dominadas. Em apenas um texto, elaborado por Sérgio Haddad, essa visão é contradita, e afirma-se que os analfabetos:

... não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres. (*Folha de S. Paulo* 08/09/89).

Muitas vezes, a questão do analfabetismo aparece relacionada à educação como um todo, e aponta-se para o fato de que a solução para esse problema seria a vontade política dos governantes.

Embora a apresentação dos projetos nos textos ressalte que a concepção de mundo do alfabetizando e sua experiência prévia devem ser respeitadas para uma melhor aprendizagem, afirma-se que a alfabetização possibilitará ao aprendiz a partir daí ser efetivamente um cidadão, o que representa a construção de uma imagem segundo a qual a cidadania é alcançada apenas por meio da escrita e da educação sistematizada (e reduzida).

Ainda com relação aos textos em que aparecem propostas de alfabetização, ocorre um apagamento das condições históricas que levaram o país às taxas atuais. Embora apareçam informações sobre a clientela almejada, pessoas carentes, que não tenham conseguido se alfabetizar por não ter acesso ao ensino sistematizado ou por ter “abandonado” a escola, excluem-se as causas desse insucesso e vende-se a ideia de que o projeto é a solução para o problema.

Um texto desse tipo se sobressai, entretanto, porque nele as imagens da necessidade de erradicação do analfabetismo e da evasão escolar são desmontadas. Significativamente, nesse texto a fala do jornalista serve apenas como um fio condutor das opiniões de educadores que participaram da I Teleconferência Latino-Americana sobre a Alfabetização.⁴ Tome-se como base o trecho abaixo, em que aparece a opinião de Paulo Freire sobre a questão:

4. A dificuldade de entendimento entre educadores e mídia é ressaltada em um texto que se refere ao seminário “A Alfabetização e a Mídia”. Segundo Jacques Gonnet,

Para ele é “ingênuo” almejar a erradicação do analfabetismo. “Não é uma erva daninha que se extermina simplesmente. A pessoa é analfabeta porque foi proibida de aprender a ler”... (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 06/04/89).

Nos textos em que há a fala do aprendiz pode-se perceber que os analfabetos incorporaram essa visão de que o acesso à leitura e à escrita representa uma possibilidade de melhoria de vida, sentindo-se efetivamente excluídos em seu dia-a-dia e até mesmo culpados por isso. Vejamos o fragmento abaixo:

eu me sinto como uma cega porque não sei ler. (*Jornal da Tarde*, São Paulo, 08/01/90)

Quanto ao professor envolvido na alfabetização, uma imagem que frequentemente é retomada é de que ele deve ser um “voluntário”, ou até mesmo “benfeitor”, com domínio (não se sabe qual) sobre a leitura e a escrita. Essa imagem aparece acompanhada pela denúncia das condições de trabalho do professor e pela exigência de uma melhor formação.

Há uma distorção da figura do professor na medida em que se ressalta primeiro sua função social de “benfeitor” e depois suas necessidades profissionais e pessoais, além de propor-se que qualquer pessoa, a princípio, poderia ocupar esse lugar. Essa concepção é vinculada fundamentalmente à proposição de Paulo Freire de que o professor alfabetizador deveria pertencer à comu-

do Centro de Ligação entre Ensino e Meios de Informação, “os educadores desconhecem as restrições sofridas pela imprensa. Querem simplesmente que os jornais falem sobre os problemas de alfabetização, sem colocá-los de uma maneira que seja notícia. E preciso criar uma linguagem que seja comum para os dois” (*Folha de S. Paulo*, São Paulo, SP: 18/08/90).

nidade dos alfabetizandos, mas se apaga a informação de que o voluntariado em sua proposta (ver 1985) aparecia como uma possibilidade de maior integração entre os alfabetizadores e a comunidade dos educandos. Nesse caso, os voluntários seriam formados por pesquisadores com os quais poderiam compartilhar conhecimentos acerca da organização da comunidade em questão.

As falas dos professores, quando aparecem nos textos, referem-se a abordagens pedagógicas. Em apenas uma delas, em que a professora, técnica da extinta Fundação Educar, ex-alfabetizadora do Mobral e mestranda em alfabetização, ensina os alunos em sua própria casa, há um questionamento da política governamental quanto ao analfabetismo e mesmo da imagem social do analfabeto. Vejamos sua posição:

Antônia Picano explica que o treinamento que os alfabetizadores recebiam no Mobral era “absolutamente improdutivo”, durava no máximo duas semanas e dirigia-se a mais de 200 pessoas ao mesmo tempo. “Nunca se levava em conta o que o aluno trazia, o que ele já conhecia. O analfabeto sempre foi tido como um pária da nação”, diz Antônia... (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 11/03/90)

Há uma fissura nas ações enunciativas realizadas na mídia, e a assunção de um lugar institucional por sujeitos que fazem transparecer uma pretensa isenção na seleção, na organização e na divulgação de informações nesse contexto, uma vez que muitas são as “vozes” que enunciam, muitos e diferentes os conceitos sobre o número de analfabetos ou mesmo sobre o que é ser analfabeto. Porém, essas aparentes divergências ocultam as perspectivas ideológicas às quais se filiam os sujeitos: o conservado-

rismo da imprensa paira sobre os textos, e a sedimentação de imagens presentes no ideário brasileiro sobre o analfabetismo é reafirmada no recorte que os jornalistas propõem ao abordar a questão.

O texto de Chiarelli (anexo) fundamenta-se exatamente nesse discurso predominante na mídia, seja por suas lacunas, seja pelas diferentes posições ideológicas que veicula (e apaga), para desenvolver o discurso oficial (de propaganda política), incorporando as diferentes perspectivas enunciativas que subjazem ao discurso veiculado pela mídia como recurso para desenvolver sua argumentação.

O analfabetismo no discurso oficial para a mídia

O texto do ex-ministro Chiarelli intitula-se *Alfabetização é cidadania*, título que se remete diretamente ao programa de alfabetização proposto no governo Collor: Alfabetização e cidadania.

Em termos organizacionais, o texto apresenta duas partes: na primeira, que vai até o parágrafo 07, o autor pretende situar o problema da perspectiva que adota como representante do governo e do povo; na segunda (do parágrafo 08 ao final), enuncia sobretudo do lugar do governo, situando o problema da perspectiva desse lugar enunciativo. Nos dois momentos, realiza um jogo de imagens entre diferença e igualdade de posições ideológicas (práticas sociais e culturais).

Essa relação entre igualdade e diferença transparece também no jogo de imagens que Chiarelli constrói ao definir o lugar de enunciação que ocupa ao longo do texto.

A justificativa do lugar de governo ocupado pelo autor transparece em suas afirmações que se remetem a um liberalismo democrático: liberalismo como sistema econômico, democracia como sistema político. Já a justificativa para que Chiarelli ocupe o lugar de sujeito representante do povo emerge nas referências que faz às diferentes perspectivas sociais, que lhe fornecem uma imagem de detentor do saber sobre o assunto, de um ponto de vista jurídico, religioso, científico ou político. Enquanto atualiza esses lugares na cena enunciativa, Chiarelli remete-se às fontes aparentes de suas ações enunciativas, como um recurso que garanta a coerência de seu texto.

Na primeira parte, o autor ocupa-se das imagens de “igualdade na ignorância” e “desigualdade no saber”, com o objetivo de convencer o leitor de que os analfabetos, considerados como os “ignorados” e “ignorantes”, devem “reintegrar(-se)” à sociedade. Na segunda parte, remete-se à possibilidade de integração de diferentes perspectivas ideológicas. Em outras palavras, em um primeiro momento o autor reafirma a imagem social do analfabeto, em seguida instaura a imagem de governo que pretende construir, a de um governo de integração.

O jogo de imagens entre “igualdade” e “desigualdade” tem início no título (*Alfabetização é cidadania*), visto haver uma tentativa de equivalência entre os termos, ou seja, à palavra *alfabetização* é dado o sentido de *cidadania* através do uso do verbo *ser* no presente do indicativo, ocasionando uma noção de atemporalidade. Nesse caso, há também um recurso de generalização, pois, embora x (*alfabetização*) seja igual a y (*cidadania*), não há uma referência explícita ao sentido dos vocábulos em questão.

Qual seria, então, o sentido pretendido pelo uso lexical? De outra maneira, a que práticas sociais e culturais essa escolha lexical estaria nos remetendo?

É dessa questão que iremos nos ocupar.

Chiarelli começa por dizer que “no princípio todos eram analfabetos... e todos eram iguais”. Essa estrutura vincula-se ao discurso religioso cristão, particularmente ao evangelho segundo João, cujo início é: “no princípio era o verbo...”. Há, porém, uma reconstrução do significado do enunciado para que se instale a imagem defendida pelo discurso oficial, da necessária transformação humana decorrente do uso da escrita, um elemento-chave utilizado em todo o texto, que nos fornece indicações da concepção de alfabetização à qual se filia o discurso oficial.

Na sequência (parágrafo 02) vemos o que o projeto de governo que Chiarelli está defendendo considera como “transformação humana” pelo uso da palavra escrita: se antes tínhamos a “igualdade na ignorância”, hoje há a “desigualdade no saber”, o que representa a presença de um grupo de indivíduos nas “trevas da ignorância absoluta”, e novamente, pelo uso do vocábulo *trevas*, percebe-se a marca do discurso religioso.

No terceiro parágrafo nos é apresentada a proposta do governo, de “reintegração” social das “multidões de analfabetos”, E com o apagamento da história das classes dominadas – já que os analfabetos devem ser *reintegrados* – Chiarelli expõe uma premissa central para o discurso de “justiça social” que se propõe a fazer (ver parágrafo 02): em algum momento passado houve integração e igualdade entre classes sociais.

Em seguida (parágrafo 04), o autor pretende situar o analfabetismo dentro do contexto político e geográfico do Brasil, e para isso reproduz a metáfora do analfabetismo como uma doença.

Para Chiarelli, portanto, nos países do Primeiro Mundo resta apenas a “cicatriz” do que foi um dia o analfabetismo. Já em países do Terceiro Mundo “a chaga permanece aberta como ferida infecta a macular a consciência dos homens e das nações”. Mas o ex-ministro deixa claro que o analfabeto não é ele mesmo o “doente social”, ou o causador da “doença”, porque, segundo ele, “doente está a sociedade que o mantém como tal”.

Como recurso argumentativo, em primeiro lugar, Chiarelli exige uma possível culpa do analfabeto, pois o que o torna *demente* é a situação social de seu país (de *Terceiro Mundo*). Em segundo lugar, produz novamente um apagamento de questões históricas, já que a questão social aparece como uma problemática recente. Afinal, segundo o texto, a sociedade *está* doente, e a opção pelo verbo *estar*, no presente, indica que em algum momento as coisas aconteceram de modo diferente, e podem se reconfigurar .

Na sequência (parágrafo 05), recupera-se, junto à marca do discurso religioso cristão – de luta pela justiça social –, um pretense discurso liberal do governo, que se confunde com a enunciação autoritária, é “imperioso que voltemos a ser todos iguais. Não a igualdade na ignorância, mas a igualdade no saber fundamental.”

A estratégia argumentativa utilizada para fundamentar e desenvolver essa possibilidade de “igualdade no saber” é a referência ao fato de que hoje possuímos acesso a amplo desenvolvimento tecnológico (parágrafo 06), o que nos possibilita obter uma grande quantidade de informações sobre o problema e “conhecer com precisão os dados”. Ora, se os índices do analfabetismo na mídia são descontraídos, como poderá o governo receber críticas de sua parte? Assim, no caso de um questionamento de seu lugar de enunciação, ele poderia referir-se ao fato de que a imprensa e

outras instituições com reconhecido avanço tecnológico não estariam cumprindo a função que lhes cabe, informar com *precisão*.

É exatamente o avanço tecnológico que nos impossibilitará, segundo Chiarelli, de “sermos absolvidos do julgamento de nossa consciência” (parágrafo 07). Se essa enunciação filia-se primeiramente ao discurso jurídico, pelo uso da expressão *absolvição do julgamento*, em seguida remete-se mais uma vez ao discurso religioso, pois o julgamento é da *consciência* de cada um e dos que depois vierem (“pósteros”).

Até o sétimo parágrafo do texto, o autor se propõe a situar o problema e a orientar sua argumentação no sentido de que à sociedade como um todo cabe a solução. A partir de então há uma quebra no desenvolvimento da argumentação para que o discurso governamental tome seu lugar e o leitor, já convencido de sua parcela de culpa, una-se aos esforços do governo.

No parágrafo 08 tem início a contextualização da situação do analfabetismo tal como ela é vista pelo governo Brasil Novo, um governo que se auto-intitula democrático e que pretende contar com o apoio de diferentes instâncias sociais. Recria-se aí a metáfora da luta, recorrente na mídia.

A entrada no lugar governamental de locução, na voz de um representante do governo e do povo, não significa o abandono do discurso religioso, visto que essa também é uma filiação discursiva à qual se propõe o governo Brasil Novo desde sua propaganda eleitoral.

Nesses termos, o “pecado” de se manter o analfabetismo é visto como “morta” para os governantes que nada fazem para minorá-lo, embora seja “venial” para diferentes segmentos sociais. Porém, se é um “pecado social”, continua o autor, sua solução exige a participação de todos (parágrafo 09).

No 11º parágrafo, o texto nos remete ao discurso científico contemporâneo sobre a educação, uma vez que propõe a necessidade de uma escola com professores atualizados, bem treinados e valorizados. Como Chiarelli parece prever uma voz que a essa enunciação se contraponha, alegando a presença de um discurso incorporado por ele com vistas à propaganda política, afirma logo depois: “não se está falando de bombásticas e oficialistas campanhas provisórias”.

Ainda nesse trecho, Chiarelli propõe a criação de um “mutirão saudável”. Afinal, se problemas existirem, o governo não estará sozinho; se tudo correr bem, o governo terá conseguido o que denomina de “única revolução duradoura: a educação”.

Aliás, é contínua a reafirmação no texto, como um recurso argumentativo para o engajamento do leitor, da necessidade de mobilização social, sempre a partir da proposta do governo, que se sugere imbuída de cientificidade no que diz respeito à análise do que é alfabetizar e dos futuros efeitos sociais de seu programa.

A concepção de alfabetização proposta pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) não pressupõe que aprender a escrever seja “um treinamento mecanizado do contar repetitivo, nem da reprodução gráfica de sinais”, mas o início de um “processo dinâmico”, que representa não o acesso à cidadania, mas a cobrança dessa cidadania (13º e 14º parágrafos).

Para fundamentar a cientificidade do programa de alfabetização, entretanto, Chiarelli produz a imagem de que alfabetizar é “abrir a porteira (*sic*) para a estrada do saber mais e do conhecer melhor, ensejando conviver mais participativamente” (ainda no 14º parágrafo). O ex-ministro pressupõe, ainda, que o homem só é “homem na plenitude pela educação” (15º parágrafo). Uma educação que, por possibilitar a integração a um sistema letrado,

possibilita a cobrança de um papel mais responsável do cidadão no sistema social (16º parágrafo). Nesse sentido, o autor aponta a contraparte do benefício que o governo irá proporcionar ao alfabetizando: ser cidadão pleno, com direitos e deveres.

Chiarelli faz transparecer, no lugar do governo do qual enuncia, em um momento que mescla novamente a marca da democracia com a do autoritarismo, que o programa não é “produto de um governo, nem obra exclusiva do Estado, ao afirmar: “não o queremos, nem o faremos assim” (17º parágrafo). Em seguida (18º parágrafo), recorre ao papel que a figura materna pode ter para o leitor, quando solicita que o programa seja “filho dileto da sociedade, permanente e carinhosamente por ela cuidado”, e ser mãe, não nos esqueçamos, é padecer no paraíso, como nos lembra o ditado popular.

Ao cidadão alfabetizado cabe integrar-se ao programa, voluntariando-se nessa “batalha”; ao restante, aqueles que dele irão se beneficiar, cabe, posteriormente, um retorno à sociedade.

E ao governo, o que cabe?

Apenas coordenar e estimular o projeto. E isso é o bastante. Chiarelli faz questão de deixar claro tal fato: só no último quadrimestre de 1990 são “mais de dez bilhões de cruzeiros – o que é dinheiro aqui ou em qualquer outro lugar do mundo” (19º parágrafo).

Há dois recursos argumentativos a serem notados nesse trecho. A cifra vem ligada ao advérbio *mais*, em uma construção que cria um sentido positivo, elevando o número fornecido, e genérico, porque não se tem o valor exato. Quanto à possível afirmação de que o dinheiro brasileiro não é forte, a resposta aí se encontra, tal quantia é significativa em *qualquer lugar do mundo*.

Ainda no 19º parágrafo, o autor afirma que o dinheiro vem do “imposto suado do contribuinte”, “é dinheiro do cidadão..., para

criar novos e conscientes cidadãos”. Note-se que aqui a contraposição entre os vocábulos *contribuinte* e *cidadão* reafirma a imagem de que o analfabeto não é cidadão.⁵

Os últimos cinco parágrafos do texto têm a função de explicitar as diferentes perspectivas das quais enuncia o discurso oficial, porque, para o governo, o PNAC é um programa “sem exclusões ou discriminações”. No programa, afirma Chiarelli, podem encontrar-se “adversários políticos”, “opositores religiosos”, “crentes de outra fé”. Segundo o autor, o PNAC não tem nenhum tipo de fronteira: política, econômica, partidária ou religiosa. Através desse programa poder-se-á chegar “ao Primeiro Mundo”, quando forem rompidos “os alicerces frágeis da ignorância”. Verificamos nesse trecho também a continuidade do discurso de propaganda política que permeou o governo Brasil Novo, “democraticamente eleito”, cheio de “seriedade, transparência, engajamento”. Com o apoio desse governo, finaliza Chiarelli, estaremos “retomando a cidadania para a totalidade dos brasileiros”, “cidadania” que, em algum momento, segundo discurso oficial, existiu.

Considerações finais

As dissonâncias quanto aos conceitos sobre o analfabetismo e o que é ser analfabeto marcam os textos aos quais tivemos acesso. Entretanto, no que diz respeito às imagens sobre a origem dos problemas e sua possível resolução, ou ainda sobre o analfabetismo, o analfabeto, o professor, a função social e individual da

5. Guimarães (1991) discute os sentidos de cidadão presentes na Constituição do Império e na primeira Constituição Republicana, relacionando-os ao discurso liberal.

escrita, poucas são as divergências, ao configurar-se o Ano Internacional da Alfabetização como um acontecimento na mídia. Vimos também que as formulações que orientam a cristalização dessas imagens são as mesmas que encontramos no Mobral, na década de 1970.

Na mídia, como no discurso oficial por ela veiculado, a coerção não age nas fontes de enunciação, mas nas relações que se estabelecem entre essas perspectivas e as ações enunciativas. Não são as vozes dissonantes que se calam; ao contrário, elas emergem no discurso, pela imprecisão dos dados. O que ocorre, então, é o apagamento dos conflitos ideológicos que estão em jogo, na medida em que os sentidos se movimentam na direção do ideário já instituído que circula a memória histórica sobre o analfabetismo.

Uma vez que ocorre o apagamento das perspectivas ideológicas que são as fontes de enunciação desses textos e, portanto, dos deslocamentos de sentidos nos discursos, há uma tentativa de estabilizar os sentidos que resultam na reprodução de imagens sobre o problema. É assim que a fala dos educadores aparece no discurso da mídia como integrada ao ideário sobre a alfabetização que circula nesses textos, e poucos são os momentos em que ocorrem subversões dos sentidos nos textos analisados. A censura, aqui pressuposta de uma forma ampla, como um recurso de ideologização, transparece nos modos de dizer, ou seja, na aparente autonomia do texto em relação a um discurso ao qual se vincula, e no silenciamento de suas filiações.⁶

6. A concepção de censura aparece em Orlandi (1992) com a seguinte formulação: “É a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições” (p.106).

Quanto ao discurso oficial sobre a alfabetização veiculado na mídia, há predomínio de ações enunciativas que visam à propaganda política. Há a repetição constante de palavras de ordem – como “necessidade de mobilização nacional”; há a assunção de uma grande variedade de perspectivas sociais e discursivas ao se ocupar o lugar de enunciação – fala-se do ponto de vista do discurso religioso, político, jurídico e científico; constrói-se uma imagem abrangente de leitor – pressupondo-se tanto o acesso de um leitor que objetiva a informação quanto o de um leitor que entre em discordância com o governo; há ainda a denúncia de governos anteriores, para ressaltar o projeto desse governo.

No discurso oficial para a mídia, com relação tanto ao tema quanto à orientação argumentativa, há um entrelaçamento de muitos fios discursivos, para que se satisfaçam diferentes posições ideológicas, sem que o texto como um todo consiga configurar-se como pertencente a uma dessas posições.

O discurso oficial na imprensa enuncia do lugar institucional da mídia, assumindo o lugar de representante do governo e do povo, vendendo uma posição política e criando apagamentos históricos: interessa-se mais pela construção de um texto que incorpore diferentes práticas sociais, culturais e discursivas, sem colocá-las em conflito, para garantir o engajamento do leitor em pelo menos uma de suas perspectivas enunciativas. É exatamente da necessidade de ganhar eleitores e apoio que se constrói um discurso oficial de propaganda política, com marcas de diferentes discursos, porque é uma enunciação que se remete a diferentes posições ideológicas e práticas discursivas, seja a partir de perspectivas de onde se enuncia, seja a partir dos lugares para os quais se enuncia.

Pretendemos apenas verificar a configuração do Ano Internacional da Alfabetização como um acontecimento de interesse para a imprensa jornalística, até porque a redução na taxa de alfabetização representa para a imprensa escrita um maior número de leitores, e esse fato esteve refletido em eventos de caráter internacional realizados durante 1990 com a participação da mídia.⁷

Nesse sentido, finalizamos com a proposição de algumas perspectivas analíticas que consideramos também relevantes para a continuidade de reflexões sobre os processos institucionais de naturalização dos sentidos. Lembramos, por exemplo, que uma análise mais sistemática dos textos poderia se propor a relacionar conceitos e instituições particulares (entenda-se grupos de poder). Em termos do funcionamento do discurso jornalístico, um outro enfoque analítico produtivo seria aquele que se fundamentasse em um recorte histórico mais amplo, na medida em que poderia estabelecer relações também mais abrangentes entre o imaginário sobre o analfabetismo e as posições ideológicas que o circundam e o sedimentam; ou seja, poder-se-ia verificar, como sugere Angel Rama, o “esforço de ideologização” que se manifesta como eco dessas perspectivas enunciativas. Finalmente, a análise comparativa entre a configuração desse acontecimento específico e outros, como as eleições nacionais, em que o embate entre posições ideológicas é declarado, seria crucial no avanço da reflexão sobre o movimento de sentidos no discurso jornalístico e no discurso oficial para a mídia. Nesse caso, a análise poderia focalizar as estratégias pelas quais as relações de poder, refletidas e sedimentadas nas práticas sociais e culturais hegemônicas, materializam-se por intermédio de práticas discursivas institucionalizadas.

7. Dentre esses eventos podemos ressaltar o seminário “A Alfabetização e a Mídia”, em agosto de 1990.

Referências bibliográficas

- DUCROT, O. (1987). “Esboço para uma teoria polifônica da enunciação”, in: *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, Pontes.
- FOUCAMBERT, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- GUIMARÃES, E. (1991). “Os sentidos de cidadão no império e na República no Brasil”. Campinas, mimeo.
- KLEIMAN, A. B. (1992). “O letramento na formação do Professor”, in: *Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll*, Porto Alegre, 1992.
- LOVISOLO, H. R. *et al.* “Mobral’s functional literacy program and the reduction of poverty”, in: CHRIS, D. (org.). *Combating poverty through adult education: national development strategies*. Dover, Croom Helon.
- MATENCIO, M. L. M. (1994). *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, Autores Associados/Mercado de Letras.
- ORLANDI, E. (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, Pontes.
- _____ (1992). *Discurso & leitura*. Campinas, Editora da Unicamp.
- _____ (1992). *As Formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas, Editora da Unicamp.
- PÊCHETJX, M. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Tradução de Orlandi, E. Campinas.
- RAMA, A. (1985). *A cidade das letras*. Tradução de Emir Sader. São Paulo, Brasiliense.

ANEXO

Alfabetização é cidadania

Carlos Chiarelli

No princípio todos eram analfabetos... e todos eram iguais.

A evolução da humanidade, ao longo de milênios, conduziu ao para doxo de transformar a igualdade na ignorância em uma profunda desigualdade no saber, abrindo verdadeiro fosso entre os detentores do dom da comunicação pelo domínio da linguagem escrita e aqueles que permaneciam imersos nas trevas da ignorância absoluta.

Aos poucos, no curso da história o mundo deu-se conta da absoluta necessidade de reintegrar à sociedade as multidões de analfabetos, como condição primacial a qualquer anseio de justiça social.

Por iníquo que seja, deparamo-nos, ao limiar do terceiro milênio, com inúmeros países onde resta apenas a cicatriz a demonstrar que o mal foi vencido, enquanto que, em imensas regiões, a chaga permanece aberta como ferida infecta a macular a consciência dos homens e das nações. O analfabeto não é um doente social. Doente está a sociedade que o mantém como tal.

É imperioso que voltemos a ser todos iguais. Não mais a igualdade na ignorância, mas a igualdade no saber fundamental.

Nos dias atuais, os modernos meios ao nosso alcance, da informática, da eletrônica, dos dados processados permitem-nos conhecer com precisão quem e quantos sabem, bem como quem e quantos não sabem. Não ignoramos mais quais são os que ignoram e, por isso, não se pode tolerar que continuem, porque ignorados, ignorantes.

Sabemos demais para sermos absolvidos do julgamento de nossa consciência e dos pósteros, se formos omissos por acomodação negligente ou por propositada e maldosa incúria.

Este governo do Brasil Novo, democraticamente mandatário da vontade e da confiança da maioria do povo brasileiro, prepara-se, neste momento, armado pelo apoio dos mais diversos segmentos da sociedade, para o grande combate.

"O Rinoceronte", de Ionesco, que representa a regressão do homem que não se comunica, deve ser banido do solo pátrio pela ação eficaz, eficiente, positiva e definitiva que, coordenada e estimulada pelo governo, deve ser de toda comunidade. O pecado social do analfabetismo, se é mortal para os governantes ineficazes, não deixa de ser venial para toda uma sociedade comodamente "encoberta sob o manto da omissão".

Por isso, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que o presidente Collor hoje lança, envolve a integração de agentes representativos de todas as esferas de poder, bem como de todos os segmentos da sociedade organizada.

Essa missão deve ter por palco iluminado a escola e por parceiro insubstituível o professor, a quem se deve atualizar no saber, treinar na metodologia oportuna e valorizar plenamente no exercício da profissão. Não se está falando de bombásticas e oficialistas campanhas provisórias. Estamos articulando o mutirão saudável e de amplitude nacional em prol da educação. Estamos tecendo, sem barreiras, nem preconceitos, o

acordo em favor da benéfica agitação do querer saber. Estamos buscando o entendimento nacional para produzir a única revolução duradoura: a da educação!

Busca-se a mobilização da sociedade; forma-se o grande mutirão do brasileiro; ajustam-se os recursos necessários; unem-se as vontades, a disposição e o querer de toda uma nação, consciente de que não há mais possibilidade de coexistência pacífica entre a modernidade e o desenvolvimento de um lado, e de outro, o anacronismo injusto que condena tantos à marginalidade social e cultural.

Alfabetização não pode ser o treinamento mecanizado do contar repetitivo, nem da reprodução gráfica de sinais – meras garatujas – que alguém consagre pela rubrica mecânica, como aparente identidade pessoal.

Alfabetizar é a etapa inicial de um processo dinâmico que deve levar à universalização da educação básica. E abrir a porteira para a estrada do saber mais e do conhecer melhor, ensejando conviver mais participativamente.

O homem só se faz homem na plenitude pela educação. Esta é realmente quem o leva ao caminho da libertação, do fruir da vida.

O que se está propondo e tratando de implantar, agora, é um programa que almeja mais do que alfabetizar pessoas, ensinar-lhes o ensino fundamental e abrir-lhes a rota para que cheguem à cidadania que deve ser conquista facilitada, mas que, para ser plena, não pode ser mera dádiva outorgada.

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) não é produto de um governo, nem obra exclusiva do Estado. Não o queremos, nem o faremos assim. Sem o governo, ele não seria implantado. Só com o governo não será bem-sucedido.

Tem de ser filho dileto da sociedade, permanente e carinhosamente por ela cuidado. É direito de toda pessoa dele participar, beneficiando-se do aprendizado. E dever de todo cidadão alfabetizado nele se integrar, somando-se ao esforço coletivo, para que outros, pelo saber novo e indispensável, deem um passo a mais rumo à cidadania.

O governo Collor está reservando apenas neste quadrimestre mais de dez bilhões de cruzeiros – o que é dinheiro aqui ou em qualquer lugar do mundo – para essa arrancada sem retorno. Preveem-se recursos de mais de 40 bilhões de cruzeiros para o exercício de 91. E assim sucessivamente. É imposto suado do contribuinte, contribuindo para reduzir desníveis. É dinheiro do cidadão, reciclado pela aplicação efetiva do governo que ele elegeu democraticamente, para criar novos e conscientes cidadãos.

Não há espaço para discriminações, nem lugar para exclusões do PNAC. Não existe paternidade registrada, nem monopólio de formulações.

Não se excluem os adversários políticos, não se impedem os opositores religiosos, nem a participação dos crentes de outra fé. Não há fronteiras políticas, econômicas, partidárias nem religiosas. Não há contra partes. Todos são co-participes: patrões e empregados, esquerdistas e direitistas, os crentes e os de pouca fé.

Não se pode querer chegar ao Primeiro Mundo apoiando-se em alicerces frágeis da ignorância. Trinta milhões de brasileiros, em 1987, são meio cidadãos. Dez milhões de jovens em 1987, evadiram-se ou repetiram – e significavam 40% do total matriculado – da escola de 1º grau, custando só em valor metalizado 1 bilhão de dólares (cem dólares é o preço/ano por aluno) para a sociedade é um inestimável e irrecuperável tempo de vida válida para si próprios.

Veem-se, assim, mais nitidamente a extensão e grandeza da tarefa a realizar. Não se ignoram as dificuldades. Tem-se consciência do insucesso de experiências anteriores. Entretanto, há plena certeza de que os tempos são outros. A força política de um governo democraticamente eleito; o alto grau de motivação da comunidade; a seriedade, transparência, engajamento e integração que permeiam o programa; tudo isto leva à plena convicção de que estamos todos por participar e a assistir a grande transformação do perfil educacional de nosso povo, retomando a cidadania para a totalidade dos brasileiros.

Nós vamos vencer essa batalha, pacífica que não terá vítimas, mas também não terá armistícios até o triunfo final. Alfabetizar, ensinar a comunicação consciente pela palavra articulada, não

é uma tarefa a ser feita, prevalentemente, em nome do interesse público, ainda que também o seja; não apenas por força da vontade coletiva, ainda que dela necessite. É, isto sim, missão de resgate solidário de uma sociedade democrática e fraterna que respeita e dignifica a pessoa humana e o seu direito – e a sua aspiração – de saber mais, para fazer mais, ter mais e, sobretudo, ser mais.

Podemos e devemos fazer um país melhor. Um Brasil Novo. Ele começa pela Educação, e só com ela chega ao seu destino. Vamos fazê-lo.

CARLOS CHIARELLI, 50, é ministro da Educação. Foi diretor da CPI da Corrupção e líder do PFL no Senado.

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 11/09/1990.

ANÇA POLÍTICA: FATOR DE CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO DO ANALFABETO ADULTO¹

Ivani Ratto

“O analfabeto não é assim ingênuo como parece”. Fragmento de discurso de um analfabeto urbano, ele reflete o “re-conhecimento” da marginalização social que lhe é imposta pela sociedade letrada. Historicamente determinado, o estigma de “sujeito menor” parece inerente ao sistema que rege as regras das relações entre letrados e iletrados. E o analfabeto se ressentido da desigualdade, deixando marcas que permeiam o seu discurso e que permitem entrever a percepção da diferença.

Se a história definiu os papéis de dominador/dominado na relação entre índios, impondo “não só a língua e a história dos conceitos, mas também as formas pelas quais se organiza o poder da palavra, as situações de linguagem e as formas do discurso” (Orlandi 1990), ela também definiu a relação de dominação e

1. Este trabalho faz parte do projeto de doutorado *A construção do significado e a organização argumentativa do discurso do analfabeto adulto*, inserido no projeto temático *Interação e aprendizagem de língua: subsídio para a autoformação do professor de língua materna*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e coordenado pela professora doutora Angela B. Kleiman.

poder entre letrados e iletrados e impôs formas de discurso que significam as diferenças da organização social capitalista. Ao perpetuar a valoração da crença de que o “poder deriva do conhecimento, conhecimento este fornecido pela ciência” (Mey 1985), a história definiu os papéis a que estão submetidos os analfabetos na sociedade contemporânea: eles representam, na sua grande totalidade, apenas a força de trabalho braçal. No sistema de valores da sociedade letrada, a contribuição do analfabeto se limita ao que ele produz com a sua força física de trabalho. Pode-se assim caracterizar, em termos gerais, o contexto em que se insere o sujeito social analfabeto adulto. E, nessa perspectiva, várias questões se colocam a respeito da relação letrado/não-escolarizado.

Um aspecto tem-me chamado a atenção nessa relação que, uma vez dialética, se faz e se refaz sobre causas e consequências nem sempre possíveis de ser resgatadas: a autoestima. E a linguagem, também como o lugar de constituição do sujeito, torna-se portanto um lugar privilegiado para a observação da percepção que o não-escolarizado tem de si mesmo e da sua relação com sujeitos escolarizados.

Entretanto, a ausência de autoestima tem sido colocada por alguns autores (Hunter e Harman 1978, *apud* Street 1984, p. 216) como um aspecto não central no que se refere a sucessos e fracassos no processo de escolarização de adultos. Eles afirmam que:

o letramento é raras vezes a primeira prioridade para aqueles que são iletrados. Quando eles têm a oportunidade de definir as suas próprias necessidades, é provável que primeiro enfatizem seus problemas econômicos, seguidos por tais preocupações pessoais como a vida familiar, o cuidado dos filhos, a saúde e a nutrição.

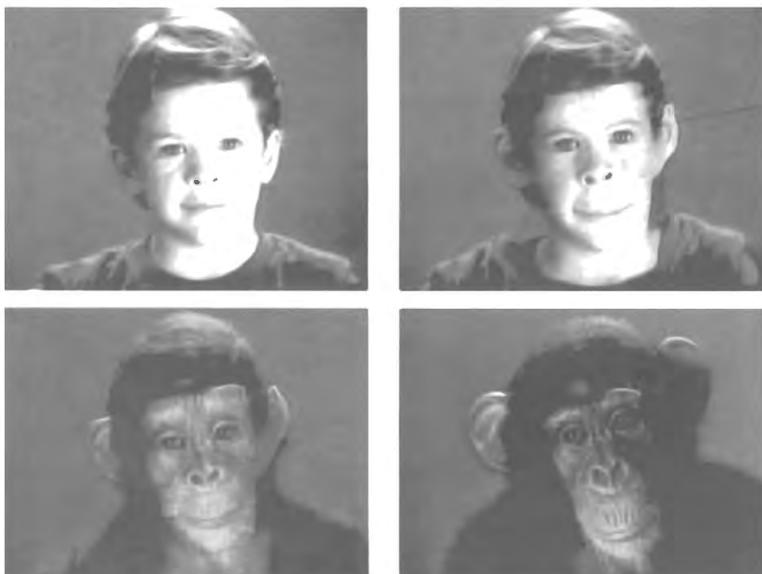
Nessa direção, Street afirma que considerar-se que os analfabetos se sentem “destituídos” é um juízo de valor do letrado, uma espécie de pensamento hipotético (“if I were a horse *kind of thinking*”).

Para Street, não se trata, conforme propõe Mace (1979), de se pensar uma prática de escolarização com objetivos políticos explícitos de “ressocialização” do indivíduo destituído de auto-estima. Trata-se, sim, segundo ele, de se propor uma teoria que procure não apenas investigar se as instituições estão realmente “destituindo” esses sujeitos, mas que também busque entender a razão pela qual eles não se percebem nesse processo.

Sem entrar no mérito dos critérios metodológicos que permitiram a Hunter e Harman produzir a afirmação acima, a meu ver reduzida do ponto de vista sociopolítico, é meu objetivo iniciar uma discussão, dentro da perspectiva da Análise do Discurso, a respeito do papel que as instituições desempenham no reforço do estigma do analfabeto adulto e tentar mostrar como a ação política, entendida como militância de qualquer natureza, é crucial na aceleração do processo contínuo de letramento a que está submetido o analfabeto adulto urbano.

Pensar-se que as instituições não atuam no sentido de marcar os iletrados como sujeitos menores é, no limite, ingênuo. As próprias propagandas de campanhas de chamamentos a programas institucionais de educação usam o estigma de *sujeito menor* como argumento para a construção do significado do papel e do lugar do não-escolarizado na nossa sociedade. Um exemplo disso é uma propaganda, veiculada pela televisão brasileira em meados de 1992, em que o rosto de um garoto gradualmente se transformava no de um chimpanzé, conforme a sequência de fotos² a seguir, enquanto o seguinte texto era recitado como pano de fundo:

2. Essas fotos referem-se aos principais momentos da sequência de transformações exibidas na propaganda “Ser Humano”, da Fundação Roberto Marinho e publicadas na revista *Meio e Mensagem*.



*Todo ser humano para ser totalmente humano
precisa de educação e instrução
Esse é um direito que nunca lhe deve ser negado
porque todas as vezes que esse direito é negado
um ser humano não é mais humano*

Por mais benevolentes que queiramos ser, no sentido de entendermos que esse discurso é uma tentativa de nos sensibilizar para a questão da educação, não podemos deixar de reconhecer que a associação de *homem não-instruído* a *ser não-evoluído* está totalmente autorizada pelo discurso verbal e confirmada pela ressignificação que se produz pela relação discurso–jogo de figuras, o que parece perpetuar uma longa tradição de se pressupor o letramento como o gerador de mudanças cognitivas. Portanto, do meu ponto de vista, esse jogo de imagens apenas repetiu a *imagem* que a sociedade letrada constrói – e institui – do analfabeto: a de um primata.

Tratando-se, a meu ver, de uma dialogia, essa propaganda se permitiu *dizer*, e ao se permitir dizer ela pressupôs a presença do Outro e a possibilidade de se estabelecer a relação entre formações discursivas. A incompletude desse dizer também construído pelas figuras permitiu, no interdiscurso, remeter-se ao dizer do Outro e fazer sentido. Mas, essa mesma incompletude permitiu também vários sentidos, várias leituras: para o letrado, a reafirmação de seus valores e para o iletrado, a reafirmação da diferença.

Se, por outro lado, aceitarmos a tese de que as figuras dessa propaganda ilustram um discurso em que se deliberou criar um efeito de sentido inesperado, novo e não permitido pelo histórico, ainda assim, a historicidade em sendo dupla, se não resgatou a tradição, influenciou o imaginário social:

o discurso é histórico porque se produz em condições determinadas e projeta-se no “futuro”, mas é também histórico porque cria tradição, passado e influencia novos acontecimentos. (Orlandi 1990, p. 35)

Assim, da minha perspectiva, esse jogo de figuras não apenas explicitou o não-dito, resgatando uma tradição, como também o instituiu justamente pela explicitação do discurso pré-construído do interdiscurso que se dá na dimensão do imaginário discursivo. E o imaginário social funciona, portanto, no “re-conhecimento” dessas imagens.

Uma outra noção – a de *transparência semiótica* (Sercovich 1977) – é também importante na análise da significação dessa propaganda da perspectiva do imaginário social.

Aplicando-se essa noção à análise dessa propaganda poder-se-ia dizer que esta exemplifica o processo de *ilusão referencial* permitida pela invisibilidade dos mecanismos semióticos que

concorrem no processo de ressignificação. Há uma sobredeterminação de códigos os quais dependem das condições específicas de cada formação social. E, segundo Sercovich, quando as condições de produção de um significado acham-se ocultas, o significado de um signo pode se volatilizar como unidade cultural ou histórica e tem-se, nesse caso, o que Sercovich chama de *transparência semiótica*. Essa “perda” do significado converte o signo em *imagem*.

São, pois, *transparentes* os discursos com predomínio de sua função imaginária, ou seja, aqueles que, embora sob condições de produção não resgatáveis, podem ser referidos à exterioridade e reconhecidos como parte da realidade de uma dada formação social.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que uma *formação imaginária* é o conjunto dos discursos predominantemente transparentes operantes em uma conjuntura determinada e a *significação imaginária* será a relação entre a expressão e o conteúdo de uma *imagem*. Tem-se assim que a relação entre um discurso transparente e um sujeito será uma *relação imaginária*, o que nos permite afirmar que “a ideologia é uma representação da *relação imaginária* dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Sercovitch 1974, p. 34).

Essa perspectiva ideológica nos permite entender que as figuras dessa propaganda refletem/reproduzem um conjunto de *discursos transparentes* remissíveis à exterioridade, como por exemplo – *o analfabeto é um ser não-evoluído, o analfabeto é inferior porque não evoluiu, a educação é responsável pelo desenvolvimento cognitivo, o analfabeto é um animal, eu sou analfabeto e portanto sou inferior etc.* Pela ausência das condições de sua produção, a ressignificação se dá pela relação interativa entre esses discursos transparentes mobilizados pelas formações semióticas – *o ser humano e a figura do chimpanzé* – e o imaginário discursivo individual. O ocultamento das condições de produção

e a opacidade resultante desse mecanismo metafórico produzem uma dupla indeterminação, tanto enquanto autoria como enquanto referente. Daí os diferentes efeitos de sentido, as diversas leituras, conforme já disse acima: para o letrado, a reafirmação de seus valores e, para o não-escolarizado, a reafirmação da diferença.

Assim, portanto, essa polissemia é possível pois a

interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, enquanto preconstruído e processo de sustentação) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito. (Pecheux 1988, p. 163)

Concluindo, então, temos que os efeitos de sentido inscritos nessa propaganda reproduzem as relações de força que se instauram entre as instâncias – letrados (entende-se também instituições) e iletrados, exercendo uma ação de *violência simbólica*,³ na medida em que se impõem e se inculcam significações pela seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em/ por seu arbitrário cultural.

É, pois, inegável que há um exercício institucional da diferença. E parece também inegável que os analfabetos percebem o estigma e se autodestituem por força dessa imposição.

3. “aquilo que não se reduz jamais por definição à imposição da força” (Bourdieu e Passeron 1982).

Se deslocarmos essa questão para as relações professor/aluno em sala de aula, a imposição da força como reprodução⁴ da relação de dominação é ainda menos sutil. O discurso pedagógico pela reprodução e instituição do conhecimento que *deve* ser valorizado não permite a reversibilidade dos papéis porque cabe ao professor a *reprodução* do conhecimento institucionalizado. É o professor que deve ser ouvido e não o aluno e a este cabe apenas reconhecer, na figura do professor, aquilo que deve ser valorizado.

Nessa direção Kleiman (1993) mostra, através de diálogos significativos de modelos culturais conflitivos, que são os alunos que tentam, em vão, discutir as premissas que subjazem aos conflitos e que as professoras não conseguem partilhar da perspectiva do aluno para lhe propiciar acesso às bases para aceitação e validação de uma nova fonte de conhecimentos. Ao contrário, elas oferecem um modelo divergente daquele que o aluno conhece, o que impede ou dificulta a construção do novo conhecimento.

Essa violação a princípios cooperativos⁵ para a relação ensino/aprendizagem que resulta, na maioria das vezes, na desvalorização do saber do aluno pode, em consequência, provocar o enfraquecimento de sua disposição de se colocar em novos empreendimentos na sociedade letrada. Daí o silêncio, a evasão, o apagamento de si mesmo.

Logo, a transferência de conhecimento por *inculcação* (Bourdieu 1982) em que não há aprendizado vem marcar ainda mais o fosso da diferença e sem dúvida reforçar a autoimagem negativa do aprendiz, destituindo-o de auto-estima.

Por outro lado, embora pareça paradoxal, acredito que quando se estabelecem o conflito e o confronto em situação de sala

4. Veja Bourdieu e Passeron (1982) para esse conceito de “reprodução”.

5. Refiro-me aos conceitos desenvolvidos por Grice 1975.

de aula por resistência à imposição do saber *pronto*, há aprendido porque nessas circunstâncias o aluno, ao estabelecer a correlação entre o *seu* saber e o do Outro, cria condições para que se instaure um distanciamento que possibilita a reflexão acerca do objeto, facilitando a aprendizagem.

A segunda questão que se deixou colocada a partir das considerações de Street diz respeito ao fato de se buscar entender a razão pela qual os analfabetos não se percebem nesse processo de marginalização.

Tentarei mostrar, através da análise de segmentos significativos extraídos de entrevistas com líderes de comunidade de bairro e com um representante sindical não-escolarizado, como a linguagem é um dos lugares onde se pode observar a percepção do analfabeto com relação à sua marginalização na sociedade letrada.

Quando o não-escolarizado diz “*O analfabeto não é assim ingênuo como parece*”, ele se refere a uma formação imaginária que permite pressupor uma afirmação do tipo “*Ele é ingênuo*” ou “*Ele não é capaz como nós*”, pressuposto este permitido pelo seu imaginário discursivo o qual reproduz um discurso transparente do complexo das formações discursivas de sua conjuntura social, mas cujas condições de produção acham-se ocultas. Esse ocultamento, embora crie opacidade, parece revelar um conflito de identidade uma vez que, ao dizer “*O analfabeto não é ingênuo*”, ele admite a existência da desigualdade, da marginalização. E é aí que podemos perceber a *ilusão referencial*; ou seja, a fonte discursiva não está nesse sujeito, mas no conjunto das formações discursivas que representam a relação imaginária da formação social da qual faz parte. O sujeito enquanto *indivíduo* fala enquanto *coletivo*. Portanto, é ideológico. E por isso mesmo se dá o conflito. É justamente pelas relações imaginárias entre as formações discursivas que expressam um conteúdo ideológico que se

estabelecem as diferenças e se dão os confrontos. Na verdade, esses pressupostos de tais formações discursivas parecem mostrar uma dialogia que se dá não entre *sujeitos discursivos* mas entre *comunidades discursivas*.

Essa *retórica da denegação* (Orlandi, 1988) na discursividade de sujeitos analfabetos é bastante frequente e surge também de modo mais direto, mas visível, como no segmento abaixo:

Toda vida tive vontade de vim enfrentá minha vida no Estado de São Paulo e vim aqui pra São Paulo... cheguei e fui trabalhá em Limeira... *Num tenho estudo mas tenho inteligência.* (grifo meu)

O fragmento *Num tenho estudo mas tenho inteligência* mostra a dialogia a que nos referimos acima. Ele se reporta a uma voz instituída, cristalizada na verticalidade do interdiscurso, na dimensão do imaginário discursivo: *Ele não é inteligente porque analfabeto*. E aí se dá a dialogia.

Essas noções permitem afirmar que aquilo que, numa relação interpessoal, se ressignifica como *contradição*, como *desmentido*, é justamente o *ajuste* (Orlandi, 1988) da dimensão vertical – o interdiscurso – à dimensão horizontal – o intradiscurso, e por isso a ilusão referencial. Ao produzir os ajustes, a discursividade deixa marcas da dispersão do sujeito que, ao significar, fala de vários lugares da sociedade que refletem o embate ideológico instalado no processo sócio-histórico do qual, no caso o analfabeto, faz parte. E esse embate tem origem na verticalidade discursiva, no interdiscurso, e se mostra na dimensão horizontal do intradiscurso, ao nível das sequências linguísticas específicas. Ao reproduzir o repetível do interdiscurso e ajustá-lo às formações discursivas mostrando-se na sua individualidade, o sujeito analfa-

beto urbano também se mostra no seu conflito: a percepção e a não-aceitação do estigma.

Os depoimentos seguintes, de uma líder comunitária, que relativizam, por um lado, o valor da escrita, e por outro, mostram a vulnerabilidade ao letramento, ilustram bem essa questão. Na ambiguidade vê-se a resistência para se garantir uma identidade que, no entanto, não se garante na sociedade letrada. Na resposta à pergunta de um repórter “*Como você se sente sem saber ler e escrever?*”, esse sujeito se mostra na sua contradição e no seu conflito de identidade:

Pra mim não é problema porque o importante é falá. Eu me sinto inferiô na hora de escrevê porque eu quero elaborá um documento e tenho que pedi pra outras pessoas e se eu soubesse mesmo escrevê eu mesmo elaborava e escrevia aquilo que eu mesmo tenho vontade de falá pros governante... né... e quando a gente pede pras outra pessoa elas distorce as palavra... né .. vem com palavras difíce pra manipulá e a gente não entende nada.

Esse fragmento mostra ainda a conscientização do não-escolarizado relativamente à linguagem como lugar onde também se manifesta o poder e se dá o confronto. E isso, acredito, é extremamente relevante porque parece desencadear uma consciência linguística tida, para alguns autores, apenas como decorrente da aquisição da escrita e como resultado da escolarização. Os dados que comento a seguir mostram, entretanto, que, em situação de confronto, em que a linguagem é o instrumento principal de mediação, os analfabetos apresentam um discurso articulado em que se pode identificar a incorporação de formas típicas da oralidade letrada, transformada pela escrita. Isto pode estar significando suas tentativas de serem reconhecidos, pela linguagem, como sujeitos da sociedade a que *querem pertencer*.

Na comunidade que venho observando, chamou-me a atenção um sujeito que, pela condição excepcional de contato com o letramento, pode ser considerado um parâmetro para a análise do desenvolvimento de uma consciência linguística em situação não-escolar. Como representante sindical, vivencia situações de contato em que vários discursos são produzidos em diferentes situações de linguagem, os quais são proferidos por empresários – letrados – e por seus pares – não-escolarizados na maioria –, em cujas situações ele é o mediador. Desempenha ainda um *papel de letrado*, pela circunstância atípica em que faz uso da escrita, ou seja, ele dita discursos burocráticos a uma secretária que atua como escriba.

A relevância dos fatos que passarei a discutir com relação ao discurso desse sujeito – S1 – não se dá apenas pelas evidências das incorporações em si mesmas enquanto fatos que “quebram” o padrão de regularidade sintático/semântico e fonológico de seu discurso, mas também pela comparação com o discurso de um outro sujeito, não envolvido em atividade política, o qual chamarei 82, em cuja discursividade não se observam fatos que sugiram o fenômeno da incorporação (da perspectiva adotada nesta análise).

As incorporações de formas da fala prestigiada no discurso do S1 são observadas no uso de sequências *cristalizadas* e no uso de um léxico que remetem à fala da comunidade sindical e em fatos mais pontuais e isolados percebidos no componente fonológico. Elas se manifestam não como uma apropriação por inteiro, mas como marcas, indícios das tentativas de uso de uma nova linguagem e a expressão de uma consciência linguística.

Nos fragmentos abaixo, exemplos de sequências cristalizadas produzidas pelo sindicalista, as concordâncias de número e regência verbal da fala de prestígio são apropriadas como partes integrantes do bloco cristalizado e, embora sejam evidências da

predisposição desse sujeito para um falar correto, ainda não se pode garantir que estejam significando um uso consciente das formas de uma gramaticalidade letrada:

O objetivo do sindicato é lutá *pelos direitos dos trabalhadores*
No outro dia você pode chegá nas suas base e pode comunicá
aos seus trabalhadores

Entretanto, há usos que, pela dificuldade de correlação que o sujeito demonstra estabelecer entre os níveis paradigmático e sintagmático, parecem caracterizar o fenômeno da *incorporação da fala do Outro*. A não-correlação entre esses dois níveis produz efeitos que são ressignificados como rupturas, inconsistências, incoerências e fragmentações as quais, longe de significar limitações, devem ser entendidas como fatos de linguagem que constituem pistas de um processo heurístico, um processo reflexivo sobre o uso da própria linguagem.

A análise das várias entrevistas desse sujeito com um sujeito letrado já me permite dizer, mesmo que não conclusivamente, que a incorporação do léxico, mais do que concordância verbal e de número, parece provocar uma “desestabilização” da estrutura sintagmática, produzindo os movimentos de rupturas e aparentes inconsistências, como disse acima, como resultado das tentativas de incorporação. Acredito que é o léxico que mais claramente suscita a percepção das diferenças que esses sujeitos buscam conhecer e incorporar.

A incorporação lexical do discurso do Outro na fala desse sujeito ocorre com mais frequência quando em contextos da comunidade sindical, o que parece demonstrar que ele não vê a linguagem apenas como instrumento através do qual ele se comunica, mas também como instrumento em que se significa enquanto

sujeito da comunidade com a qual quer ser identificado. Assim, sua fala mostra movimentos de idas e vindas, refletindo tanto a integração da nova linguagem como a resistência aos mecanismos necessários aos ajustes sintagmáticos que sua prática discursiva ainda não permite atenuar.

A incorporação lexical como manifestação da disposição de se produzir *um falar correto* pode ser observada pelas constantes retomadas do léxico do interlocutor, imediatamente após sua instanciação. Quase sem exceção, todas as respostas do S1 ao entrevistador foram iniciadas repetindo-se exatamente a mesma estrutura da pergunta. A evidência de que elas significam *tentativas, ensaios* de incorporação está no fato de que essas retomadas *ipsis literis* muitas vezes resultam em estruturas que não são sustentadas, ocorrendo uma interrupção para uma reformulação. Estruturas que apresentam esse fenômeno são em geral ressignificadas como sendo de conteúdo *inconsistente, incorreto, inadequado*, o que é apenas aparente. No caso da sequência abaixo, a inadequação decorre do fato de a estrutura não preencher a expectativa do uso de uma nominalização, exigida pelo verbo transitivo “*representar*”:

E.: O que *representa*... para a empresa... o efeito da greve?

S1: Para a empresa *representa* [porque já que ela vê que o trabalhado tá aderindo, todo trabalhado tá aderindo pra greve... aí a empresa fica fica que num aguenta ... porque a empresa num aguenta ficá treis nem quatro dia parado porque é] *prejuízo* pra empresa

Do meu ponto de vista, esses elementos de contexto situacional mobilizados nesse mecanismo parafrástico no processo de reformulação da estrutura equivalem ao que Toulmin (1974), no seu modelo de estrutura da argumentação, chama de *dados*. Nesse modelo ele considera que

um argumento é um *movimento* a partir de *dados* aceitos, que passam por uma *garantia* que conduz a uma *asserção* ou uma *conclusão*. Os *dados* correspondem aos elementos factuais ou de opinião, ao que outros autores chamariam de *evidência*, parte obrigatória de um argumento, os quais devem ser ou claramente apresentados ou estar fortemente implícitos na estrutura da argumentação e usualmente precedem a conclusão.

Essa perspectiva me permite argumentar que a sequência acima contempla todos os elementos estruturais obrigatórios da argumentação e portanto a proposição está garantida: “*Para a empresa representa prejuízo*”. A inadequação provocada pela interrupção representa uma evidência em favor da minha hipótese de que esse sujeito *ensaia* formas de uma oralidade letrada, o que parece ocorrer por duas razões. Primeiro, porque a proposição “*Para a empresa representa [prejuízo]*” exige uma estrutura argumentativa em que a conclusão deve preceder os dados e segundo porque a conclusão, nesse caso, é veiculada por uma *norminalização*. Considerando que as *norminalizações* são mais típicas da escrita e da oralidade do registro padrão (Halliday 1987) e, ainda, que o seu uso implicaria a *inversão* da estrutura argumentativa em que a *conclusão* precede os *dados*, estrutura essa tida como menos usual (Toulmin 1974), acho possível afirmar que a interrupção da sequência é evidência do movimento de *ajuste* através de um mecanismo parafrástico em que o sujeito mobiliza elementos do contexto situacional, mais dependentes do contexto, formas essas mais acessíveis pela sua prática discursiva. Esse mecanismo parafrástico de inserção de dados parece significar um “desdobramento” do que poderia já estar implícito/contido na forma sintética da nominalização, uma espécie de denominalização da nominalização. E é exatamente esse traço, a potencialidade

para estruturas estendidas (*the potential for extended structures*, Halliday 1979), das nominalizações que permite esses movimentos de ajuste.

A nominalização, então, tem um papel fundamental, a meu ver, nos movimentos de resistência e de assimilação do léxico. No exemplo abaixo, vê-se que a interrupção da estrutura se deu provavelmente pelo uso do nome *representatividade*. Numa análise ainda inicial, eu diria que as ocorrências das vozes passiva e ativa nas formas *representado* e *representava* podem ser entendidas como um movimento do sujeito em direção à determinação da função do agente que os traços semânticos do nome *representatividade* ocultam. Não se trata, pois, de desconhecimento do significado lexical, mas os usos de *representado* e *representava* descrevem um processo heurístico de busca e de ajuste ao nível sintagmático, ativado pela seleção do paradigma nominal e possível pelo potencial de denominalização.

*Eu era um cara que tinha muita... era muito representado
representava muita gente*

Para esse sujeito, portanto, a questão é saber onde está a diferença. Há momentos em que sua consciência linguística a identifica e tenta reproduzi-la em um componente da linguagem e em outros momentos em outros lugares dela. E assim vão se dando os confrontos com a própria linguagem, vão se mostrando os conflitos nos movimentos de alternância entre sua fala e a fala do Outro. A sequência a seguir mostra que o sujeito altera sua pronúncia que marca uma diferença regional *cunheçu* para *conheçu*, reproduzindo a pronúncia padrão do interlocutor letrado. Esse sujeito reconhece uma diferença no componente fonológico e tenta anulá-la. A diferença regional é, pois, ressignificada como

marca da diferença social. É importante ressaltar que ele altera sua pronúncia apenas quando produzida subsequentemente à fala do interlocutor. Nas demais ocorrências, independentes da fala deste, o sujeito mantém a marca regional:

S1: Eu *cunheçu* as leis... as leis eu *cunheçu*

E: Como é que você chegou a *conhecer* as leis?

S1: Eu cheguei a *conhecê* as leis é o seguinte...

Ainda com relação ao fenômeno no componente fonológico, tem-se o exemplo abaixo que também configura a busca do padrão de correção, uma vez que o sujeito pronuncia o *m* depois de uma breve pausa, não havendo nasalização na sílaba final logo de imediato:

*Quando tem uma pessoa que defende o direito do trabalhado
eles castiga...m o sindicalista mesmo... não tenha dúvida que
castiga... né as empresa*

A garantia de que a ruptura esconde um processo reflexivo sobre a própria linguagem se verifica também pelo fato de a fala fluir espontaneamente quando não há percepção da inadequação, como nos casos seguintes:

Então vamo lá e ela tilografa aquela pauta e a gente *representa*
pras empresa

Isso aqui é o caso de meu ad... eu vou consultá meu advogado
ou então mesmo *aconselhá* [pedir conselho à secretária] a que
tem no sindicato só pra faze esse tipo de coisa

Represento todos os trabalhadores *exclusivamente* são quarenta
e cinco muni... quarenta e cinco municípios aqui em roda de
Campinas

Há, por outro lado, usos que são perfeitamente contextualizados e que demonstram uma prática já incorporada de novo léxico:

O maior sindicato que temos *em teimas de Brasil* é este.

Nós temos uma *carta sindical que reza que a base territorial é nossa*.

Uma outra questão que gostaria de destacar como marca do conflito e da tentativa do sujeito de dissolver a diferença diz respeito à reversibilidade dos papéis nas relações interpessoais. Segundo Orlandi (1990) “a assimetria das relações transculturais determina fundamentalmente a irreversibilidade de papéis”. Entretanto, esse sujeito, ao se referir à sua fala com um magistrado, parece *inverter* os papéis que tradicionalmente não são intercambiáveis, o que viola uma regra pragmática. Essa violação, que resulta numa “inadequação”, é uma ruptura por onde se percebe o conflito. A ruptura se deve, portanto, ao lugar de onde *quer* falar o sujeito: afinal, ele é um representante sindical e deve ser visto como tal.

E: ... então... vamos dizer... não partiu de você... foi assim um convite da pessoa

S1: um convite... um convite da pessoa ... né pra me levá pro sindicato... né e então...

E: e essa... quem era essa então essa pessoa?

S1: doutor M... era... era juiz e... era juiz então ele me convidou pra ir pro sindicato e aí aí eu fui... e disse ... oh... *eu vou pensá no seu caso* [aumentando significativamente o volume da voz].

Do ponto de vista da organização discursiva, embora haja um predomínio do discurso direto, uso de dêiticos como elementos

referenciais e outros traços típicos da oralidade não-letrada, na medida em que o discurso se organiza em função de contextos imediatos, várias ocorrências de relações de causa e efeito, causa e consequência, conclusão etc. aparecem explicitamente marcadas por articuladores do tipo – *resultado, consequência, por exemplo* – o que confere ao seu discurso um estatuto mais letrado:

- S1: eu não quero mexê com sindicato... não... você vai pro sindicato... *resultado* a empresa ficou sabendo que eu tava indo pro sindicato me pega me manda embora
- E: Por que razão ... você acha?
- S1: Não *gosta pelo seguinte*... porque o sindicato ... o objetivo do sindicato é lutá pelos direito dos trabalhadores...

A prática ideológica do discurso letrado é tal que esse sujeito produz documentos *escritos* através de uma secretária que, conforme já mencionei, atua como escriba. Muito embora esses documentos passem por um crivo dessa secretária, este se dá apenas com relação à ortografia e à concordância. Toda a organização discursiva é definida pelo sujeito, o qual dita as pautas de reivindicação, cartas e demais documentos, mostrando familiaridade com os jargões da prática burocrática.

No texto a seguir, exemplo de um documento produtos do (ditado) por esse sujeito, a incoerência advinda do uso de “além das” e “também” na sequência – *Além das irregularidades acima, os trabalhadores reivindicaram também* – denuncia uma prática ainda não totalmente assimilada desse discurso mas que, por outro lado, constitui uma forte evidência em favor da oralidade letrada desse sujeito:

A Diretoria desta entidade, reunida com os trabalhadores desta Empresa, constatou as seguintes irregularidades:

- 1) os trabalhadores da Portaria trabalham 6 dias na semana, tendo uma folga semanal, portanto, obrigatoriamente duas folgas deveriam ocorrer no domingo. Estão fazendo 4 horas extras diárias.
- 2) a alimentação está péssima
- 3) descontos nos envelopes de pagamento a título de “Pagamento para Caixa”
- 4) inexistência de classificação de cargos na empresa

Além das irregularidades acima, os trabalhadores reivindicam também:

- 1) sábado livre
- 2) convênio médico
- 3) transporte
- 4) água potável

Diante do exposto, solicitamos a V.S. que seja marcada uma reunião entre a Diretoria desta entidade e os representantes desta empresa, com a participação indireta de uma comissão de trabalhadores, ou seja, somente para acompanhamento das negociações.

Certos de podermos contar com a colaboração e o bom senso desta empresa, aguardamos um pronunciamento.

A prática da linguagem escrita nos termos em que é desenvolvida por esse sujeito reforça a minha hipótese de que a sua linguagem em transformação e o desenvolvimento de uma consciência linguística decorrem de um processo concomitante de conscientização de seu papel político, da sua consciência enquanto sujeito da sociedade da qual faz parte.

Como disse anteriormente, a relevância desses fatos como evidência de uma oralidade letrada se dá também pela comparação

com o discurso de um outro sujeito – S2 – não-engajado em atividade política. Embora minimamente alfabetizado, a oralidade do S2 não apresenta traços de uma oralidade transformada pela escrita.

Nos depoimentos do S2 observamos falas que parecem negar uma vontade política, um desejo de se colocar em situação de confronto. Ele manifesta conformismo, abnegação: “*nunca reclamei de serviço nenhum... graças a Deus...*”:

E e o senhor já... fez reclamações... assim sobre alguma coisa de trabalho que o senhor tava sentindo?

S2: eu não... nunca reclamei de serviço nenhum... graças a Deus... eu aguento tudo... esses tempos tudinho nunca reclamei de ninguém e nem... faço pro cara num vim recramá também... deu pra mim deu... num deu firo calado

Por outro lado, o discurso do S1 é todo permeado por falas combativas configurando uma não-passividade, um não-conformismo.

S1: o pessoal trabalhado viu meu esforço... coversando com os dono da empresa... pra melhorá salário de trabalhado... sempre eu toda vida fui assim preocupado com os trabalhadores e eu como trabalhado tinha preocupação com os outos trabalhadores também... né... e então falava com o gerente... então oh... a gente tá ganhando mal... vamo vê se aumenta o salário da gente...

Essas falas mostram esses sujeitos nas suas diferenças ideológicas e suas práticas discursivas sem dúvida refletem essas diferenças. O que discutimos neste trabalho com relação à incorporação como marca do conflito e do confronto parece justificado.

O discurso do S1 é altamente heterogêneo, permeado por diversos falares que refletem o conflito.

A partir dessas primeiras hipóteses explicativas de alguns dos processos envolvidos no fenômeno da incorporação do discurso do Outro, podemos admitir que embora uma das características do letramento escolarizado seja a abstração do contexto imediato na compreensão e na produção de sentidos (Tannen 1980; Chafe 1984; Kleiman 1992) e, embora ainda não se negue o papel da escola nesse processo, não podemos deixar de considerar que esse sujeito, não-escolarizado, exibe um estatuto discursivo letrado. Contudo, cabe aqui perguntar se essas incorporações podem ser entendidas como mecanismos de “*empowerment*”, outorgando *autoridade* a esse sujeito enquanto *sujeito letrado* ou se, ao contrário, reforçam o seu *status quo* justamente por mostrarem-no nos seus conflitos e contradições. Essa é uma questão que estarei discutindo dentro de meu projeto mais amplo, do qual este trabalho faz parte.

De qualquer forma, o que nos interessa no âmbito a que nos propusemos neste trabalho, é termos observado que a atitude política desse sujeito e a sua consequente atitude diante da linguagem parecem fundamentais ao desenvolvimento de uma perspectiva metalinguística, uma vez que a linguagem se torna um objeto de reflexão, configurando uma situação de abstração do objeto e de distanciamento do contexto imediato, não se podendo atribuir apenas à escolarização o mérito do desenvolvimento de práticas descontextualizadas e de habilidades metacognitivas.

Pode-se dizer, pois, que é a história do sujeito que determina o seu lugar na sociedade e a sua relação com a linguagem. E é justamente o modo como se dão as relações na sociedade letrada que pode ou não vir a desencadear diferentes atitudes diante da linguagem e acelerar o desenvolvimento de práticas letradas. E a

ação política, entendida como militância em sentido amplo, cria as condições para uma prática discursiva que favorece a constituição do letramento no sujeito analfabeto adulto.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. e PASSERON (1982). *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- CHAFE, W. (1984). "Integration and involvement in speaking, writing and oral literature" in: TANNEN, D. (org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Nova York, Ablex.
- FOUCAULT, M. (1972). *Arqueologia do saber*. Petrópolis, Vozes.
- GOODY, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation", in: *The logic of grammar*. Califórnia, Dickinson.
- HALLIDAY, M. A. K. (1979). "Differences between spoken and written language. Some implications for literacy teaching. Communication through reading", in: PAGE, G.; ELKINS, J. e O'CONNOR, B. (orgs.). *Proceedings of the fourth Australian reading conference*. Adelaide, S.A., Australian Reading Assoc., vol. 2.
- KLEIMAN, A. B. (1992). "O letramento na formação do professor", resumo em *Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll, Porto Alegre*.
- _____ (1993). "Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna", in: *Alfa*, nº 37, pp. 59-74.
- MEY, J. (1985). *Whose language? A study in linguistics pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

- ONG, W. (1977). *Orality and literacy*. Londres, Methuen.
- ORLANDI, E. (1988). *Discurso e leitura*. Campinas, Cortez/Unicamp.
- _____ (1990). *Terra à vista*. Campinas, Cortez/Unicamp.
- PECHEUX, M. (1982). *Language, semantics and ideology*. Londres, The Macmillan Press Ltd.
- SERCOVICH, A. (1977). *El discurso, el psiquismo y el registro imaginário*. Buenos Aires. Nueva Vision S.A.I.C.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TANNEN, D. (1980). "Implications at the oral-literate continuum for cross-cultural communication", in: ALATIS, J. E. (org.). *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980*, Washington D.C., Georgetown University Press.

SOBRE OS AUTORES

Angela B. Kleiman é professora titular no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. É autora dos livros *Leitura: ensino e pesquisa* (Pontes Editores); *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (Pontes Editores); *Oficina de leitura* (Pontes Editores); *Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola* (Mercado de Letras), em parceria com S. Moraes, e organizadora dos livros *Os significados do letramento* (Mercado de Letras); *O ensino e a formação do professor* (Artmed), em parceria com Inês Signorini; e *Formação do professor. Perspectivas da linguística aplicada* (Mercado de Letras). Organizou recentemente, com Maria de Lourdes M. Matencio a obra *Letramento e formação do professor* (Mercado de Letras 2005) e *Linguística aplicada: suas faces e interfaces* (Mercado de Letras 2007) com Marilda Cavalcanti.

Inês Signorini é professora do Departamento de Linguística Aplicada do IEL, Unicamp. Fez seu doutorado na Universidade Paul Valéry (França) e seu pós-doutorado na Univerdade de Montréal (Canadá) e na Univeridade de Toronto (Canadá). É coordenadora do Grupo de Pesquisa “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino”. Tem publicado trabalhos e organizado volumes sobre comunicação intercultural, letramento, escrita e formação do professor de língua

materna, os quais destacam-se: *Lin(gua)gem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (Mercado de Letras, 1998), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (Mercado de Letras 2001) e *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores* (Mercado de letras 2007).

Ivani Ratto é docente do Departamento de Linguística Aplicada d Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, no qual vem desenvolvendo pesquisa sobre Letramento e Discurso. Atualmente é membro do projeto temático “Interação e Aprendizagem de Línguas: Subsídios para a Auto-Formação do Professor de Língua Materna” e do projeto integrado “Letramento e Comunicação Intercultural”. Participou, em 1994, do “Literacy Research Group” e do “Language Ideology Power Research Group” da Universidade de Lancaster, Inglaterra. Desenvolve como pesquisa individual, o projeto “A construção do significado e a organização argumentativa do discurso do alfabetizado adulto”.

Izabel Magalhães é Ph.D. pela Universidade de Lancaster, Reino Unido, professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília desde 1985. Na Pós-Graduação coordena a área de concentração “Análise de Discurso” e o grupo d, pesquisa “Discurso e Interação em Contextos Institucionais”. De 1989 a 1990 foi convidada a integrar a equipe multidisciplinar da pesquisa “A Constituição Desejada: as 72.719 sugestões enviadas pelos cidadãos brasileiros à Assembléia Nacional Constituinte”, que resultou em um livro com o mesmo título editado por Stéphane Monclaire e publicado pelo Senado Federal em 1991. É editora do livro, *As múltiplas faces da linguagem*, lançado pela Universidade de Brasília.

Maria de Lourdes Meirelles Matencio é professora adjunta da Graduação e da Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutora e mestre em Linguística Aplicada – Ensino de

Língua Materna (IEL/Unicamp). Autora dos livros *Leitura, produção de textos e a escola* e *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*, ambos publicados pela Editora Mercado de Letras em 1994 e 2001 respectivamente. Organizou, em parceria com Angela Kleiman a obra: *Letramento e formação do professor* (Mercado de Letras 2005).

Marta Kohl de Oliveira é formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e tem mestrado e doutorado em Psicologia Educacional pela Stanford University (EUA). É docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrando cursos de graduação e pós-graduação na área de Psicologia da Educação. Tem realizado trabalhos de pesquisa sobre processos cognitivos em adultos pouco escolarizados, interessando-se particularmente pelas relações entre alfabetização, escolarização e construção de diferentes modalidades de pensamento. Tem realizado, também, um trabalho de aprofundamento teórico a respeito de pensamento de Vygotsky. Suas principais publicações são: *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (Summus 1992, com colabs.) e *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (Scipione 1993).

Roxane Rojo é professora e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada (LAEL) da PUC-SP e coordenadora do convênio interinstitucional estabelecido entre o Programa de Linguística Aplicada da PUC-SP e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra, Suíça. Organizou para a Editora Mercado de Letras as seguintes obras: *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas* (1998); *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs* (2000) e *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita* (2003), em parceria com Antônio Augusto G. Batista. Traduziu em parceria com Gláís Sales

Cordeiro a obra *Gêneros orais e escritos na escola* (de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores, Mercado de Letras 2004).

Stella Maris Bortoni é professora titular de Linguística da Universidade de Brasília. É pesquisadora na área de Sociolinguística, onde tem a maior parte de suas publicações, que são voltadas para a situação sociolinguística brasileira, examinada em uma perspectiva micro (variação do português do Brasil) e Macro (ecologia linguística no país, política de língua etc.). E autora de muitos trabalhos os quais *The urbanization of rural dialect speakers – a sociolinguistic study in Brazil*, (Cambridge, University Press, 1985). Participa, também, da coletânea *Cenas de sala de aula*, organizado por Maria Inês P. Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (Mercado de Letras, 2001). Nos últimos anos vem-se dedicando ao estudo das condições sociolinguísticas em sala de aula e suas implicações para o ensino, conciliando uma metodologia etnográfica e quantitativa. Organizou recentemente a obra *Transculturalidade, linguagem e educação* com Marilda Cavalcanti (Mercado de Letras 2007).

Sylvia Bueno Terzi é formada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, onde também obteve seu título de mestre em Linguística. Fez o doutorado na Unicamp, onde é docente do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, atuando na graduação e na pós-graduação. Sua pesquisa atual envolve as áreas de leitura em língua materna, letramento e interação, e suas inter-relações, focalizando predominantemente crianças de meios iletrados. Dentro desse mesmo interesse, desenvolve projeto de formação em serviço com professoras de uma escola pública de periferia. É autora do livro: *A construção da leitura por crianças de meios iletrados* (Editora da Unicamp 1995).

Esta coletânea tem por objetivo informar àqueles que se encarregam do ensino da escrita, bem como àqueles que participam de situações de comunicação escolarizado/não-escolarizado através de programas de difusão de tecnologias (como técnicos agrícolas, de saúde pública, de habitação), sobre os fatos e os mitos do letramento. Os trabalhos a seguir, resultados de pesquisas realizadas no Brasil, sob várias perspectivas e utilizando variados tipos de evidências, examinam diversas concepções – leigas e especializadas – do fenômeno do letramento. Esse conhecimento, acreditamos, poderá dar sustentação à práxis que tem por objetivo o ensino da escrita e de tecnologias das sociedades letradas como uma das formas de se potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder na sociedade.

Embora utilizando diferentes metodologias (...) os estudos sobre o letramento que aqui incluímos têm um traço em comum: o letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

