

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 “repasso” 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, conseqüentemente, 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 fazendo” 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 que eu entendi/ seu compromisso é com aquilo que você disse (+) fazendo 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 conral: 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.