

LINGUAGEM E IDENTIDADE EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS E COMUNITÁRIOS

Izabel Magalhães

"Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas."
Michel Foucault (1985, pp.96-7)

Abstract

People's identities are currently seen as a focus of interest in a number of language studies which have adopted a critical perspective. The purpose of the present study is to discuss how the identities of adult literacy learners are constituted in text. The study explores intertextuality following work by Mikhail Bakhtin (1986) and Norman Fairclough (1992a). The main finding points to heterogeneity in the subject of educational discourse. Two categories of subject are defined: the disciplinary subject and the community subject. These categories often oppose each other but can at times coexist. In learners' texts, a community voice can be heard in its particular language which seems to resist schooled literacy practice. Such language is characterised by textual transformation.

1. Introdução¹

Pretende-se, neste estudo, debater o modo como a linguagem constitui a identidade no contexto de alfabetização de adultos. Os dados desta pesquisa² - *Heterogeneidade em Processos Discursivos na Educação* - foram coletados na comunidade do Paranoá, Distrito Federal. Visitamos o Paranoá pela primeira vez em dezembro de 1990, estabelecendo gradualmente uma relação com os membros do Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos, que é mantido pelo Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá/CEDEP.

A pesquisa é etnográfica, metodologia que adotamos no início da década

1 Este trabalho dá continuidade à reflexão sobre linguagem, letramento e identidade iniciada em Magalhães (1995), "Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres", in Kleiman, op. cit., pp. 201-235. Uma comunicação baseada neste texto foi apresentada no XI Encontro Nacional da ANPOLL, na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, em junho de 1996.

2 Participaram desta pesquisa Janaína Theodoro, Eugênio Batista, Guilherme Rios, James Dias e Paulo Valladão. Como se tratava de um projeto integrado, a pesquisa incluiu três outros projetos, de Denise de A.C. Martins, Maria Christina D. Leal e Josênia V. da Silvar. A pesquisa recebeu apoio financeiro do CNPq e da Universidade de Brasília (DPP/DEX).

de 1980 e que exercitamos em várias outras pesquisas³. O trabalho no Paranoá teve início com observações de aulas de alfabetização e tomada de notas de campo. Em 1991, desenvolvemos uma atividade com os alfabetizandos que se denominou *Oficina de Texto*. O propósito desta atividade era estimular a produção de textos escritos, por meio do desenho e da discussão oral de temas previamente selecionados por alfabetizadores e alfabetizandos (Magalhães e Gieve, no prelo). Em 1992, realizamos uma entrevista com alunos e professores do Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos. Gradualmente, foi-se estabelecendo uma relação colaborativa entre pesquisadores e pesquisados, e, em 1993, realizamos uma segunda entrevista, desta vez com membros de associações comunitárias locais.

A pesquisa etnográfica colaborativa, também denominada "etnografia crítica", opõe-se ao positivismo, na medida em que busca diminuir a barreira entre a comunidade de pesquisadores acadêmicos e a comunidade pesquisada. Deborah Cameron et ai. (1992: 23-24) defendem a pesquisa colaborativa com base em três princípios: (a) "as pessoas não são objetos e não devem ser tratadas como tal"; (b) "os sujeitos têm seus próprios interesses e a pesquisa deve tentar incorporá-los"; e (c) "se vale a pena possuir o conhecimento, vale a pena partilhá-lo"⁴.

2. As entrevistas

Foram entrevistados 33 alfabetizandos: 20 homens e 13 mulheres. A diferença se deve provavelmente ao fato de as mulheres se prenderem às tarefas ligadas ao lar, o que as impossibilita de irem às aulas de alfabetização. Um outro motivo é a falta de segurança para as mulheres nas ruas, no percurso entre a casa e o local das aulas (Magalhães, 1995a).

Também foram entrevistadas 4 alfabetizadoras. Destas, apenas 2 tiveram formação de Curso Normal. As duas outras alfabetizadoras cursaram a escola secundária, mas não concluíram os estudos⁵.

A idade dos alfabetizandos varia de 14 a 47 anos. A idade média é de 27 anos. Há um número maior de jovens na faixa de 20 anos entre os homens. Compare-se a idade média dos homens com a das mulheres: 24 para 31. Este resultado confirma a

3 *The Rezas and berações: popular healing speech activities in Brazil* (University of Lancasier, Grã-Bretanha, 1985, Tese de Doutorado inédita); *Marcadores Conversacionais na Fala Cearense* (Universidade Federal do Ceará/CNPQ, 1988, Relatório de Pesquisa); *A Interação Médico - Paciente* (Universidade de Brasília/CNPq, 1992, Relatório de Pesquisa); *Discurso e Contexto Emográfico em Eventos de Cura na Igreja Pentecostal* (Universidade de Brasília/CNPq, 1992, Relatório de Pesquisa); *O Verbal e o Não-Verbal no Discurso Pentecostal* (Universidade de Brasília/CNPq, 1993, Relatório de Pesquisa).

4 Sobre pesquisa colaborativa, ver também Thomas, 1993; Magalhães e Gieve, no prelo; Hamilton, Ivanic e Barton, 1991. A redação colaborativa do relatório de pesquisa por pesquisadores e pesquisados também é alvo de reflexão. Ver, por exemplo, Ivanic e Simpson, 1992; e Van Maanen, 1988.

5 Recentemente, fomos informados que uma dessas alfabetizadoras retornou à escola no período noturno.

observação acima, já que as mulheres, por se prenderem às tarefas do lar e da família, retardam o próprio desenvolvimento pessoal.

As profissões mais comuns entre os homens são as de operário da construção civil (4) e de jardineiro (4). Outras profissões encontradas são as de: eletricista (3), carpinteiro (2), bombeiro (1), ascensorista (1), segurança (1), caseiro (1) e lavador de carro (1). Houve ainda um caso de desempregado, um aluno com 15 anos de idade. Um outro não informou a profissão. Entre as mulheres, predominam as profissões ligadas ao lar, dentre as quais as mais frequentes são as de dona-de-casa (4) e empregada doméstica (4). Outras profissões são: lavadeira (2), copeira (1) e estudante (1). Uma das entrevistadas deixou de informar a profissão e a idade.

3. Práticas discursivas de letramento

A linguagem organiza a experiência dos indivíduos, conferindo-lhes uma dada ordem. Tem, portanto, papéis, como também usos determinados. A linguagem escrita, juntamente com a linguagem falada, organiza nossa vida cotidiana, o desempenho no trabalho, as atividades do lar.

Shirley Brice Heath (1983:386) define o *evento de letramento* como a interação social que tem como tema algum exemplo de linguagem escrita. No evento de letramento, a linguagem escrita tem "um papel integral". Heath cita um trabalho anterior, de Anderson, Teale e Estrada (1980:59), para quem o evento de letramento é "qualquer seqüência de ações, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e/ou compreensão da palavra escrita desempenha um papel" (apud Heath, loc. cit.) Anderson et ai. dividem os eventos de letramento em dois tipos: os eventos de leitura, em que se compreende ou tenta compreender uma mensagem escrita; e os eventos de escrita, relativos à produção da mensagem escrita.

Tais conceitos são de muito interesse, em virtude de estarem apoiados no pressuposto da 'mistura' entre a linguagem falada e a escrita. A mistura entre as duas modalidades de linguagem não ocorre aleatoriamente; ao contrário, existem normas nos diversos contextos institucionais e comunitários que determinam os modos como a linguagem falada "reforça, nega, amplia ou deixa de lado" as mensagens escritas (Heath, loc. cit.). Ainda sobre a 'mistura' entre a fala e a escrita, Brian Street (1984:144) assinala:

"Podemos identificar uma 'mistura' de modos orais e letrados e uma interação entre os dois de forma que aquilo que é tomado como 'texto' em qualquer época não deve ser considerado 'fixo' ou 'congelado' mas, ao contrário, como socialmente contingente e mutável, um produto de condições políticas e ideológicas específicas."

Um achado dessas pesquisas é a constatação, fundamental para o ensino, de que não basta ao leitor ler e compreender. É preciso saber em que momento e de que maneira falar sobre a leitura.

Os eventos de letramento estão contidos *em práticas de letramento*. Brian Street (1984:8) define 'prática de letramento' em relação à instituição social que atribui determinados sentidos ao uso da linguagem escrita. Observa Street:

"As práticas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos de estrutura social como estratificação ... e o papel das instituições sociais."

David Barton (1991:5) se refere às práticas de letramento em três diferentes domínios da vida social: o lar, a escola e o trabalho. Segundo Barton:

"Instituições particulares podem ser vistas atrás do lar, da escola e do trabalho, sustentando esses domínios distintos. Definições particulares de letramento e práticas de letramento associadas se alimentam nessas instituições. São instituições mantenedoras de definições. Possivelmente é verdade que diferentes instituições definem e influenciam diferentes aspectos de letramento em diferentes letramentos."

A concepção da escrita ligada ao contexto institucional permite-nos estabelecer uma ligação teórica entre a tradição de estudos do letramento, com base nos autores mencionados acima, e uma outra tradição, esta centrada *na prática discursiva*, segundo Norman Fairclough (1992a).

A Teoria Social do Discurso, de Norman Fairclough, propõe reunir a análise lingüística e a teoria social, principalmente os construtos teóricos desenvolvidos por Michel Foucault (1987). A proposta teórica de Fairclough é tridimensional. Um "evento discursivo", ou seja qualquer seqüência discursiva no contexto institucional, é considerado como um exemplo de texto, de prática discursiva e de prática social.

A articulação das perspectivas teóricas descritas acima fornecem fundamentos bastante sólidos, a nosso ver, para falar de *práticas discursivas de letramento* e de *eventos discursivos de letramento* (Magalhães, 1995a).

Em uma das entrevistas, Maria, copeira na Secretaria de Saúde de Brasília, ressalta o papel da escrita no contexto religioso, dada a ênfase na participação dos fiéis durante o culto, mediante a leitura de textos sagrados. No caso de Maria, que é budista, tal participação envolve a aprendizagem da escrita japonesa:

qué dizê que a, devido a minha religião né. Assim qué dizê qu 'eu entendo mais um pôco deles...qué dizê que ainda tem muitcha (inint.) pra lê em japonês né, e tem que lê bastante mesmo né, prapodê consegui conversa com eles...qué dizê que eles, nós tomo estudano né, mais eles tahapôco mais de nove méis num, qué, olhando eu escrevo aquilo ali mais, aqueles pauzinho ali qui é difícil. (Paranoá, entrevista 11, 1992.)

Aparecida, doméstica, também ressalta o papel da linguagem escrita na vida cotidiana e na "construção da cidadania" (ver Seção 4). Para ela, a pessoa que não sabe ler e escrever é como se fosse "um bichinho um bicho bruto" (Magalhães, 1995b).

Aparecida defende a ideologia de "construção da cidadania", do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá/CEDEP, indicando como o papel de representante está indissociavelmente ligado ao registro escrito dos anseios e das atividades dos representados e à defesa oral destes no fórum competente, com base no registro escrito (ver Magalhães, in Magalhães e Gieve - no prelo).

Joaquim, segurança, ao ressaltar os diversos usos da escrita na vida cotidiana - como assinar o nome no contrato de trabalho e tomar o ônibus - indiretamente relaciona tais usos à sala de aula. Para Joaquim, o uso do dicionário na sala de aula adiciona-se aos vários outros usos da escrita na vida cotidiana. De alguma forma, portanto, a escrita na sala de aula se inscreve na estrutura social da comunidade, relativizando-se este uso na diversidade de usos ligados aos domínios sociais locais.

Os resultados da pesquisa apontam para três identidades sociais entre os alfabetizando: uma ligada ao contexto comunitário tradicional, com influências da prática social escolar; uma outra, política, ligada à ideologia de "construção da cidadania" do CEDEP e às mudanças sociais na comunidade; uma terceira, ligada ao contexto do trabalho. Deve-se ressaltar, ainda, a diferença registrada entre as mulheres jovens e de meia idade. A identidade das mulheres jovens é indissociável da escrita, não apenas em relação ao trabalho, como também ao lazer. Ao contrário, as mulheres de meia-idade, embora afirmem de maneira categórica a relevância da escrita em suas vidas, restringem-se, na prática, à assinatura do nome, considerada como fundamental para o ingresso no contexto do trabalho.

4. Heterogeneidade no discurso da educação

O discurso da educação corresponde aos enunciados no contexto da instituição educacional em que as pessoas são posicionadas em "lugares sociais", como professor, aluno, diretor.

O conceito de *heterogeneidade* (ou "intertextualidade") no discurso tem uma história que remonta ao trabalho de Mikhail Bakhtin na ex-União Soviética, na primeira metade do século XX. Para Bakhtin (1986), o enunciado é um "elo na cadeia comunicativa de uma esfera particular". O enunciado contém ainda "ecos e reverberações" de outros enunciados aos quais se relaciona. Tais relações entre os enunciados podem ser consideradas de duas maneiras. Primeiro, o enunciado é uma *resposta* a enunciados anteriores do mesmo contexto comunicativo - "cada enunciado refuta, afirma, complementa os outros, neles se apoia ou os pressupõe". Segundo, o enunciado ocupa uma *posição definida* em um contexto comunicativo particular. "É impossível determinar sua posição sem correlacioná-la com outras posições." (Este ponto será retomado na análise da identidade abaixo.)

A maneira como um enunciado reage a enunciados anteriores do mesmo contexto comunicativo tem diversas formas: outros enunciados são introduzidos diretamente no enunciado de que tratamos; alternativamente, introduz-se uma palavra ou frase representativa do enunciado completo. Em ambos os casos, pode-se manter o sentido do enunciado anterior, como também reinterpretá-lo com ironia, indignação ou reverência (ibid,p.91).

Jacqueline Authier-Revuz (1982) desenvolve essas idéias de Bakhtin, formulando o conceito de *heterogeneidade* como *heterogeneidade manifestai heterogeneidade constitutiva*. A primeira incide sobre a superfície textual, podendo ser recuperada mediante as diversas fontes enunciativas. Já a segunda, mais complexa, depende de interpretações do "interdiscurso"⁶. Tais interpretações resultam em *transformações textuais*.

Uma passagem de Michel Foucault (1987:121) fala das *transformações* que constituem os enunciados ou textos:

"o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade."

Norman Fairclough (1992a: 104) ressalta o papel da heterogeneidade constitutiva na configuração da *ordem discursiva* ("interdiscurso"). O termo *ordem*

⁶ "O interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos." (Maingueneau, 1989:113)

discursiva, cunhado por Foucault (1971), é desenvolvido por Fairclough em referência à articulação, rearticulação e contestação entre as práticas discursivas⁷. Tais convenções discursivas, como o uso de períodos curtos, orações coordenadas e vocabulário informal, que caracterizam os textos dos alfabetizando adultos, rearticulam "elementos" que naturalizam uma determinada ordem discursiva local, na qual podemos encontrar práticas discursivas opostas, como é o caso do discurso escolar e do discurso popular comunitário (Magalhães, 1995b).

Dominique Maingueneau (1989: 75-110) trata de vários casos de heterogeneidade manifesta. Destacamos aqui o *discurso relatado*. "As manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa", como nota Maingueneau, *os discursos direto e indireto* são tidos como opostos porque no primeiro as palavras literais de um segundo *locutor* são apresentadas no enunciado de um primeiro *locutor*. Entretanto, alega Maingueneau que o discurso direto "não é nem mais nem menos fiel que o discurso indireto, são duas estratégias diferentes empregadas para relatar uma enunciação". (Ibid., p. 85.) Existe ainda o *discurso indireto livre*, que relata "duas vozes misturadas", como sugere Bakhtin, ou dois "enunciadores", nos termos de Oswald Ducrot (1987).

4.1 Heterogeneidade manifesta

Propomos analisar o discurso relatado em textos produzidos pelos alfabetizando em sala de aula.

Texto 1

J.A.S.

Mida uma carona motorista. Eu não posso dar mais que motorista rui? agente peden uma carona e o cara não dar. então eu vou entra por traz. não pode porque si o ficai ver efasio a artepeder o emprego que fila da puta seu! não da uma carona até ali. ese a empresa fosse dele.

Eu vou entra por traz e já estou detropoden desse enquanto você não desse o ônibo não vai sai da qui. vamo motorista nós temos hora marcada para chega no trabalho, por causa de uma passagem o motorista que cria problema.

Texto 2

Brasília, lide novembro de 1991

Segunda-feira

Z.S.O.

⁷ A prática discursiva determina o que pode ou deve ser dito (Foucault, 1987).

Diálogo

Paulo: gente pois a passagem Já aumentou de novo.

Cobrador: á meu a migo eu não tenho culpa!

Paulo: quem mandou vocês vota no Collor?

Cobrador: É gente cada dia que se passa coisa tá.

Motorista: Eu já estou cheio estas pessoas.

Cobrador: Eu quero e que a passagem chega... dois mil cruzeiro, para estas pessoas para de tanto regramas?

Paulo: não estou mais suportando este governo dendro de um mês a passagem almenta duas ou três vezes.

Texto 3

Problema nos ônbos

O que esta acontecendo aí

Cobrador o problema é que este viado não tem dinheiro e quer Passa na roleta eu vou para a delegacia decha ele lar.

N.

Texto 4

Brasília, 11 de novembro de 1991

O motorista você não tem vegonha todo mês vocês fas greve para omente a passagem destigeito não tem dinheiro no meu boso para pagar passagem todo dia tem dinheiro si vira eu não tem dinheiro para dar vagabudo e eu tem tenho dinheiro para dar para minha mamãe.

TextoS

F.RP.

Entreí no ônibus. Observei uma mulher que estava ao meu lado, mais na frente ela deu sinal querendo descer.

O motorista nem se quer ouviu, ela despreocupada, pensando que o motorista tinha escutado. Mas quando passou da parada, a mulher ficou totalmente dézesperada.

O seu motorista incompetente, que não presta atecao no que está fazendo, da próxima vês vou hoje mesmo, eu vou denuciar, porque estou atrazadapara che-

gar em casa, e esse motorista não parou quando eu dei o sinal.

Se fosse eu iria quebrar a cara dele agora. E eu falaria o mesmo.

Já tem duas vezes que esse motorista faz isso comigo desta vez ele não vai escapar.

Texto 6

O motorista

o motorista e muito edocado e legau Peguei o ônibus na QI 15 o motorista disse que gosta de trabalhar como motorista Ele disse que gosta de trabalhar apesar de ter muitos passageiros edocado e Eiste muito passageiro malEdocado mais eli disse vou levando pois e diso que eu gosto apesar que o salário e muito baicho você vé pra quanto a passagem foi esse preço nas outras cidades não eiste aqui a passagem foi pra 5,50 e a passagem de 2: palho foi para 220 vé quanto e mais cara em Brasília

A22:A.deJ.

A.

Texto 7

Problemas

O Paulo cobrador ficou terrivelmente nervoso por causa de uma discussão que tiveram no ônibus, ele pediu para que o motorista parasse o ônibus para que Pedro o passageiro descesse do ônibus. Então Amadeu o motorista parou e Pedro desceu e Amadeu o motorista é Paulo o cobrador cequerão fezis para sempre.

N.

Texto 8

motorista - como parar o ônibus? como que um passageiro entra no ônibus se não tem dinheiro para pagar a passagem?

Paulo - isto não e verdade eu tenho o dinheiro so que eu não sabia que a Passagem tinha aumentado de ontem Para hoje

cobrador - que não sabia você não ver televisão não cara nem ver jornal vai desendo. de presa dese

motorista - este Pessoal não tem jeito mesmo eles não sabem reclamar para o governo, e Por isto que o brasileiro sofre

R.A.

Texto 9

Dialogo

passageiro - cobrado. Falta meu Troco cobrador não Tenho espere um pouco, passageiro que Falta de vergonha de vocês, olhameu amigo a culpanão éda gente, não. quandonós pegamos o carro Ele não têm dinheiro trocado, para nós da Troco para vocês.

U.A.

Texto 10

O passageiro da sinal e o motorista não para - O passageiro -para esse ônibus, fila de uma égua além da gente pagar passagem cara você ainda passa da parada.

Motorista - o que qui eu tenho a ver com isso.

- Você tem tudo a ver seu palhoça. Afinal, você esa ganhando dinheiro épra trabalhar onesto ou épara sacaniar.

motorista - Cali a boca seu otário, você não tem nada a ver com o meu serviço.

Passageiro - Se você não cala - a boca, e não parar esse ônibus, eu vou até a empresa te denunciar você pode ate ser despedido.

Vai seu otário, vai correndo.

A.G.L.

Texto 11

Brasília, 1] de novembro de 1991

Segunda-Feira

Diálogo

*Paulo - Que passagem cara!
não tenho este dinheiro.*

Cobrador - Culpa não é minha.

Paulo - Se a culpa não é sua e de quem

Motorista - O que houve, Roberto? algum Problema?

Cobrador - Pare o ônibus José o Passageiro não tem dinheiro Para Pagar a Passagem o Passageiro falou eu não vou decer o cobrador falou então vamos para a Delegacia José

F.M.S.

Texto 12

Brasília, 11 de novembro de 1991

Segunda Feira

Diálogo

Dia primeiro de novembro au tomar o ônibus acisti uma discussão entre cobrador e passageiro, era uma senhora Ela deu quatrocentos cruzeiro e ele olhou para ela e disse ainda falta ela pergunto nossa a passagem já almentou eu não tenho mais só tenho este. O cobrador perguntou a senhora não ver televisão? O cobrador dissi para o motorista leva o ônibus para a delegacia porque eu não ganho o suficiente para pagar passagem de ninguém.

M.S.S.T.

Nos textos dos alfabetizandos, registram-se a heterogeneidade manifesta e a heterogeneidade constitutiva. Vejamos a heterogeneidade manifesta no discurso relatado. O discurso indireto se apresenta no Texto 7. O discurso direto vai ocorrer nos textos dos alfabetizandos de duas maneiras, primeiro com os nomes das personagens, em forma de diálogo, como nos Textos 2, 3, 8,9, 10 e 11; e segundo sem as marcas indicativas do discurso direto, como nos Textos 1,4,5,6 e 12. No Texto 5, o discurso direto é usado sem o verbo *discendi* e sem as aspas. Contudo, o leitor percebe logo que a fala é da passageira por causa do vocativo "O seu motorista incompetente".

O seu motorista incompetente, que não presta atecao no que está fazendo, da próxima vês vou hoje mesmo eu vou denuciar, porque estou atrasada para chegar em casa e esse motorista não parou quando eu dei o sinal.

Nesse último caso, o discurso direto se mistura ao indireto, no chamado discurso indireto livre. O discurso indireto livre ocorre também no Texto 3, onde a

narrativa "Problema nos ônbos" cede lugar à fala do motorista "O que esta acontecendo aí". Esse enunciado é seguido pela fala do trocador. Este explica que o passageiro ("este viado") não tem dinheiro, e o motorista responde que vai levá-lo à delegacia para que seja preso. A ausência das aspas características do discurso direto ressalta o tom dramático da fala do trocador e a sua lógica "popular-religiosa" da punição como reação imediata da comunidade ao infrator (Chauí, 1986).

Problema nos ônbos

O que esta acontecendo aí

Cobrador o problema é que este viado não tem dinheiro e quer

Passa na roleta eu vou para a delegacia decha ele lar.

4.2 Heterogeneidade constitutiva

Os escritos de Bakhtin, como vimos, enfatizam a alteridade na fala. Nos textos dos alfabetizandos, detectamos uma verdadeira "população", um "tecido de vozes" (Talbot, 1992). A comunidade que habita os textos pertence a três categorias distintas: a de enunciação à qual pertencem autor e leitor; a de personagens que são construídas no texto; e a de vozes de caráter institucional que perpassam o texto, constituindo identidades para autor e leitor. No Texto 5, por exemplo, no final do trecho em discurso indireto livre, toma-se o leitor como cúmplice da passageira, na oração "e esse motorista não parou quando eu dei o sinal".

4.2.1 Autor e leitor

Os alfabetizandos buscam, em seus textos, estabelecer com o leitor um senso comum relacionado, em primeiro lugar, aos problemas cotidianos ligados à sobrevivência, como o alto valor das passagens de ônibus, principalmente em Brasília: o Texto 6 termina com a seguinte observação, "ve como e mais cara em Brasília"? Em segundo lugar, os textos dos alfabetizandos, influenciados pela ideologia de *construção da cidadania*, do CEDEP, vão buscar estabelecer no leitor um senso comum ligado à defesa de melhores condições de vida para a população. No Texto 10, por exemplo, o passageiro ameaça denunciar o motorista na delegacia por este não haver parado o ônibus como lhe fora solicitado.

Uma forma indispensável de instrumentalizar a população do Paranoá para a defesa de seus direitos é dar-lhe acesso à leitura e escrita. As aulas de alfabetização de jovens e adultos promovidas pelo CEDEP veiculam, portanto, a defesa dos direitos da população. Associando a leitura e escrita aos direitos básicos da população, como a saúde e a educação, e à luta com as autoridades do Distrito Federal por

participação política nas decisões locais, os textos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá buscam a adesão do leitor interno e externo à comunidade. Tal esforço tem tido relativa eficácia no que diz respeito à mudança de atitude com relação à leitura e escrita. Ao contrário da proposta de alfabetização de adultos imposta pelas campanhas do Governo Federal, tem-se aqui um modelo de base comunitária, que toma a leitura e escrita como um instrumento de organização e defesa da comunidade (Magalhães, 1995b).

A busca de adesão do leitor nos textos do Paranoá tem também resultado na apologia do programa de alfabetização, tanto por alfabetizadores como por alfabetizados. Um depoimento do alfabetizado João, de Teresina-PI, 25 anos, ascensorista, mostra a mudança de atitude em relação ao letramento:

...no outro colégio, eu estudei um tempão, né? Aí eu ia no colégio mesmo só pra bagunça. Agora não. Agora eu tô querendo mesmo é aprende. (Paranoá, entrevista 14, 1992).

4.2.2 Personagens

Os textos dos alfabetizados constituem várias personagens. Além do motorista e do trocador, identificamos o alfabetizado, o narrador, o passageiro, a platéia, a polícia e o fiscal. O alfabetizado está representado pelo registro da data e da palavra *diálogo/redação*, que caracteriza um tipo de texto ligado à sala de aula, como no Texto 12: "Brasília, 11 de novembro de 1991 Segunda feira Diálogo". Em quase todos os textos, encontra-se também a assinatura do alfabetizado: Textos 2,3,5,6,7, 8,9, 10, 11, 12. Nota-se, portanto, que o alfabetizado inscreve seus textos no gênero discursivo próprio da educação formal em sala de aula, a chamadam/ação.

O narrador é reconhecido pelos traços lingüísticos associados ao discurso indireto, como o verbo *discendi* (dizer, pensar, ordenar, acreditar), a terceira pessoa verbal, a oração subordinada iniciada por "que". No Texto 12, apresenta-se a fala do narrador:

Dia primeiro de novembro au tomar o ônibus acisti uma discussão entre cobrador e passageiro, era uma senhora Ela deu quatrocentos cruzeiro e ele olhou para ela...

Nesse caso, o narrador relata uma situação que ele próprio presenciou, caracterizando-se como um narrador de primeira pessoa ("acisti"). Entretanto, quando o narrador passa a relatar a fala de outrem ("era uma senhora"), usa apenas a terceira pessoa verbal ("ela deu", "ele olhou").

O motorista é caracterizado pelos passageiros com os grupos nominais "fila de uma égua", "fila da puta", "palhoça" (palhaço), enquanto os passageiros são chamados de "viado", "cara", "vagabudo" (vagabundo) e "otário". No Texto 9, o trocador se dirige ao passageiro com o grupo nominal "meu amigo". A platéia (os observadores) é representada pelas expressões: "este pessoal", "estas pessoas", e no Texto 5 sua fala é apresentada em discurso indireto livre: "Se fosse eu iria quebrar a cara dele agora. E eu falaria o mesmo". Por outro lado, o fiscal é funcionário da empresa de ônibus, com a função de observar os motoristas e trocadores e delatar suas infrações. Por essa razão, é temido por ambos. Sua fala pode resultar em demissão do motorista infrator. O fiscal está representado no verbo "denunciar".

4.2.3 Identidades

As identidades são constituídas pela prática discursiva, ocupando determinadas posições sociais. São representadas por vozes institucionalizadas que se inscrevem no texto. Tais vozes definem um discurso mediante elementos "pré-construídos" de um outro discurso (Maingueneau, 1989:113).

Nos textos dos alfabetizandos, inscrevem-se três diferentes vozes. A voz do trabalho exige o cumprimento do horário aos trabalhadores que tomam o ônibus, como no Texto 1: "vamo motorista nós temos hora marcada para chega no trabalho". Duas outras vozes localizadas nos textos são a voz da empresa de ônibus, que "fiscaliza" seus funcionários e pode demiti-los em caso de "denúncia"; e a voz da polícia, que pune os passageiros que pedem "carona". Essa última está representada no substantivo "delegacia". As vozes do trabalho, da empresa e da polícia derivam do que Michel Foucault (1977:189) denomina "sociedade disciplinar":

"Pode-se então falar, em suma, da formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de 'quarentena' social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do 'panoptismo'."⁸

As identidades dos alfabetizandos adultos do Paranoá são constituídas pelos "efeitos de poder" dessa sociedade disciplinar que lhes impõe coerções e molda os corpos e as mentes, separando-os e marginalizando-os sob o rótulo de 'analfabetos'. As identidades são construídas pelo senso comum ideológico a serviço do poder, que determina os valores e a imagem que os alfabetizandos têm de si mesmos, como indivíduos inferiores. Confira-se o depoimento da alfabetizanda Aparecida:

⁸ O "Panóptico"™ de Bentham é uma construção em anel, com uma torre ao centro. As grandes janelas da torre se abrem para o lado interno do anel, permitindo vigiar as celas localizadas na construção periférica (Foucault, 1975/1977:177).

...a gente sabe ler escrever, você pode ir em qualquer lugar, cê pode (pausa) entrar em qualquer lugar, é muito bem recebido e você num sabe ler escrever é memo que assim (pausa) nem sei dizer, memo que assim um bichinho um bicho bruto (pausa) é ruim demais assim (pausa) aí a pessoa sabendo ler e escrever é ótimo, as coisa facilita muito pr a você. (Paranoá, entrevista 5, 1992.)

Entretanto, como se registrou acima, o CEDEP propõe mudar as atitudes dos alfabetizados, para que eles se conscientizem da necessidade de resistência a essas vozes opressoras. A ordem discursiva se redefine mediante a luta dos alfabetizados contra o preço alto das passagens de ônibus, contra o motorista que não atende o sinal do passageiro para parar o ônibus, como no Texto 10:

O passageiro da sinal e o motorista não para - O passageiro - para esse ônibus, fila de uma égua além da gente pagar passagem cara você ainda passa da parada.

*Motorista - o que qui eu tenho a ver com isso.
- Você tem tudo a ver seu palhoça. Afinal, você esa ganhando dinheiro épra trabalhar onesto ou épara sacaniar.
motorista - Cali a boca seu otário, você não tem nada a ver com o meu serviço.*

*Passageiro - Se você não cala - a boca, e não parar esse ônibus, eu vou até a empresa te denunciar você pode ate ser despedido.
Vai seu otário, vai correndo.*

Essa voz "popular" que reage à opressão dos poderosos deriva do movimento de organização da comunidade que não se intimida diante das autoridades, com quem tem travado uma luta histórica. Essa voz busca a adesão do leitor no texto, ao indagar na fala de Paulo, passageiro, no Texto 2: "quem mandou vocês vota no Collor?" e "não estou mais suportando este governo dentro de um mês a passagem aumenta duas ou três vezes".

Marilena Chauí (1986:70) lembra, com reconhecida autoridade, alguns aspectos seminais da voz "popular" no Brasil:

"Entre as instituições formais e econômicas da sociedade global, entre as dificuldades dos longos percursos ao trabalho e deste

à casa, entre o medo dos assaltos e, sobretudo, da arbitrariedade policial, entre a individuação abstrata da carteira profissional e as humilhações constantes nas longas filas de espera ou diante dos guichês dos serviços públicos, entre o espaço hostil e ameaçador da grande cidade e a privacidade da casa, a população da "periferia" cria um espaço próprio no qual os símbolos, as normas, os valores, as experiências, as vivências, permitem reconhecer as pessoas, estabelecer laços de convivência e de solidariedade, recriar uma identidade que não depende daquela produzida pela sociedade mais ampla".

Nos textos dos alfabetizandos, a voz "popular" possui uma linguagem própria na sua resistência à prática de escrita escolar, no gênero discursivo da redação. Essa linguagem se caracteriza pelo uso de palavrões, mas também pela transformação de outros textos, como se nota no Texto 7: "Amadel o motorista é Paulo o cobrador cequerão fezis para senpre". A frase "seguiram felizes para sempre", como se sabe, é um fragmento do gênero conto popular, evocando o *imaginário textual da comunidade*.

Um outro exemplo desse imaginário é o texto do alfabetizando Francisco da Paixão Nunes, publicado no jornal *Resgatando*, 2, de 22 de novembro de 1995, organizado pelo Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá, em parceria com a equipe desta pesquisa:

Um dia te conheci

*Um dia te conheci
sua amiga me tornei
com o passar do tempo
por ti me apaixonei.*

*Quando não te conheci
não queria te conhecer
agora que te conheço
não quero te perder.*

*No mar vai o barco
no mar vai o vento
mais atrás dos teus
cabelos vai o meu pensamento.*

*Você me chamou de criança
criança ninguém nunca
me chamou, criança eu
posso ser, então pra que foi
provar do meu amor.*

*A vida revela coisas incríveis
e uma delas foi conhecer você.*

*Lá em cima daquela serra
passa boi passa boiada
só não passa o meu amor
me chamando de namorada.*

*Lá em cima daquela serra
passa boi passa boiada
só não passa o meu amor
de cueca rasgada*

*A escrevo amor
J escrevo ...do meu coração.*

O autor elabora o texto com base no conhecimento "pré-construído" da quadra popular, transformando textos do imaginário da comunidade para registrar sua própria narrativa. Vale ressaltar a criatividade de transformação textual na quadra:

*Lá em cima daquela serra
passa boi passa boiada
só não passa o meu amor
de cueca rasgada*

5. Conclusão

Concluindo, esta pesquisa conduzida no Paranoá permite-nos compreender que existe uma heterogeneidade no sujeito da educação que se opõe ao sujeito disciplinar. É verdade que o projeto educacional brasileiro se moldou à noção disciplinar. Entretanto, no estágio avançado de modernidade do momento presente, propõe-se uma mudança de atitude em relação ao ensino de leitura e escrita. Nesse sentido, a teoria de Consciência Lingüística Crítica⁹ tem muito a nos oferecer, com

sua nova visão do sujeito da educação (ver Fairclough, 1992b).

A mudança de atitude de que se fala pode ser iniciada com uma reflexão baseada nas observações de uma alfabetizadora do Paranoá:

Minha meta de vida era ensina, era sê professora, minha meta de vida foi essa, só que eu não completei, eu fiz até, eu não completei o 2o. Grau né, então eu (inint.) termina os estudos. Eu fiz o 2o. Grau, o 1o. Grau e o 2o. Grau, só que não completei o 2o. Grau, mais aí eu continuei com esse sonho, ainda continuo, eu quero me forma, ano que vem eu paro, estudo à noite, pra volta aos estudos, pra me pode é segui certo né, aí eu sempre fui influenciada por isso e aí vendo a comunidade né que precisava realmente de está lendo e escrevendo, eu vi o projeto aí, vi que precisam de pessoas pra ajudarem, era muita gente lá embaixo, muitos alunos, as turmas eram muito cheia e precisavam de monitores, aí eu fui e comecei a observa as aulas com outro monitor, comecei a gosta do trabalho, aí eu estou participando mesmo, e mais assim também porque, através d'eu também me forma, sabe muito, lê qualqué coisa que eu não tô entendendo, que eu vejo que não dá pra me passa, aí eu vô lá vejo, volto com medo de passa errado pra eles. Teve uma metodologia da Emília Ferreiro né, (inint.) foi pouco, não foi muita coisa, foi assim a orientação, como eu te falei, observando o que era dado aqui no projeto. Que o alfabetizador tenha pelo menos 2o. Grau né e que tenha realmente vontade de querê leva o trabalho junto com a gente, sabendo como leva né, não é chega aqui e, de repente tem até o 2o. Grau, de repente até éprofesso, mas chega aqui e não tem a experiência que a gente tem, a metodologia que a gente tem né, e começa a fazê as coisas assim do jeito que qué e aí acaba atrapalhando porque, (inint.) atrapalha porque os alunos, quando vê uma pessoa que não tá levando a turma legal, ele acaba desistindo, por isso que você tem que começa a envolve o aluno também, na amizade e na forma mais simples pra pode ensina, não é chega aqui com aquele monte de coisa, enche o quadro, faz pra pode apaga e pronto. (Paranoá, entrevista 34a, 1992.)

9 A teoria de "Consciência Lingüística Crítica" está centrada na idéia de que o sujeito da educação pode *sen fortalecido* ("empowered") ou *enfraquecido* ("disempoyered"). Janks e Ivanic (1992:311-316) discutem duas dimensões de enfraquecimento. Primeiro, Janks e Ivanic propõem que se deve evitar linguagem que possa contribuir, de algum modo, para enfraquecer os outros ao estabelecer para eles uma posição de sujeição. Segundo, Janks e Ivanic acreditam que se pode "resistir" ao enfraquecimento ao sermos "verdadeiros conosco mesmos e verdadeiros com o grupo com o qual nos identificamos".

Como conclusão final deste estudo, ficam estabelecidas duas categorias para o sujeito da educação: o sujeito disciplinar e o sujeito comunitário. O primeiro é constituído na atual prática educacional brasileira. O segundo deriva de tentativas de organização comunitária, cujo exemplo, bastante significativo, é o CEDEP no Paranoá. Este estudo deve ser continuado para possibilitar o desenvolvimento dessas noções.

Finalmente, apresentamos uma sugestão, como contribuição ao debate sobre o letramento. As alfabetizadoras registram, nas entrevistas realizadas (Seção 2), a prioridade que conferem ao trabalho comunitário: é preciso, antes de tudo, sentir-se um não-letrado para entender suas necessidades de leitura. Portanto, é necessário fortalecer a identidade de alunos e professores, com a prática de letramento política. A escrita tem sido associada à hegemonia das elites no Brasil. O reconhecimento deste fato e o apoio às práticas de letramento próprias de grupos organizados da população estão no cerne de uma prática pedagógica/lingüística crítica.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, A. B., Teale, W. B. e Estrada, E. Low-income children's preschool literacy experience: some naturalistic observations. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2 (3): 59-65, 1980.
- Authier-Révuz, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 32, 1982.
- Bakhtin, M. M. *Speech genres and other late essays*. Trans. V. W. McGee. Ed. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1986.
- Barton, D. The social nature of writing. In: Barton, D. e Ivanic, R. (eds.) *Writing in the community*. Newbury Park: Sage Publications, 1991, pp. 1-13.
- Chauí, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 4a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Ducrot, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987, pp. 161-218.
- Fairclough, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.
- Fairclough, N. (ed.) *Critical language awareness*. London and New York: Longman, 1992b.
- Foucault, M. *Arqueologia do saber*. 3a. ed. Trad. L. F. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- Foucault, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 6ª. ed. Trad. M. T. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 6a. ed. Trad. L. M. P.

- Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- Foucault, M. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971. (Foucault, M. *A ordem do discurso*. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.)
- Hamilton, M.; Ivanic, R.; and Barton, D. Knowing where we are: Participatory research and adult literacy. *CLSL Working Papers, 29*. Lancaster University, United Kingdom, 1991.
- Heath, S. B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Ivanic, R. and Simpson, J. Who's who in academic writing? In: Fairclough, N. (ed.) 1992b. Op.cit.,pp. 141-173
- Janks, H. e Ivanic, R. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: Fairclough, N. (ed.) 1992b. Op. cit., pp. 305- 331.
- Magalhães, I. Adult literacy research, ideology and empowerment. In: Magalhães, I. & Gieve, S., op. cit., no prelo.
- Magalhães, I. & Gieve, S. *Power, ethics, and validity in Applied Linguistics*. Proceedings of the rv RIAL Seminar. Lancaster University, United Kingdom, no prelo.
- Magalhães, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: Kleiman, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995a, pp. 201-235.
- Magalhães, I. Beliefs about literacy in a Brazilian community. *International Journal of Educational Development*, 15 (3): 263-276, 1995b.
- Maingueneau, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. F. Indursky. Rev. trad. S. M.L.Gallo e M. G. de D.V. de Moraes. Campinas, S.P.: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- Street, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Talbot, M. The construction of gender in a teenage magazine. In: Fairclough, N. (ed.) 1992b. Op. cit., pp. 174-199.
- Thomas, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications., 1993.
- Van Maanen, J. *Tales of the field*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.