

## LINGUAGEM, LETRAMENTO E IDEOLOGIA NA COMUNIDADE: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E MUDANÇA SOCIAL

*PEDRO H. H DA COSTA, MARIAN R. ZANON, GUILHERME V. RIOS,  
ADRIANA C. BAZZO, CARMELITA SANTOS, e IZABEL MAGALHÃES*

### **Abstract**

The purpose of this paper is to discuss what people say about literacy in real text and in the relation holding among texts (intertextuality) in discursive literacy practices. An attempt is made to integrate the linguistic theory of Critical Discourse Analysis with anthropological studies of literacy practices. The data analysed is part of a larger project concerned with the discourse of education. The data consists of texts written by learners and teachers in a community adult literacy programme. Some of these texts, among which is a short play, were written to celebrate the literacy teacher's day. The analysis of the play shows that an identity of 'trespassers' is constructed for the original migrant group that went to live in the community. In addition, the analysis of learners' texts indicates that learners often reproduce the dominant educational practice in Brazil, which is linked to hegemonic social groups. This is achieved by means of a 'disciplinary subject position' which is constituted for them. The analysis of the play suggests, however, that learners are aware of the unequal power relations to which they are subjected. Thus, a second subject position is defined in the play, that of the 'community subject'. Finally, this paper proposes the adoption of the principles subsumed in Critical Language Awareness for the study of adult literacy, and further as a possible contribution to solve Brazilian educational problems.

### **Introdução**

A alfabetização vem sendo considerada como o problema básico da educação brasileira. Desde que as camadas populares obtiveram acesso às séries iniciais da escola, um alto índice de repetência e evasão se registra entre a população escolar. Magda Soares aponta que tal crescimento de oferta de ensino às populações marginalizadas não foi acompanhado de uma transformação da escola para acolher esses grupos sociais. A escola, ao manter práticas compartilhadas pelos grupos de-

tentores de poder, é um dos principais agentes causadores da evasão escolar (Soares, 1987;1986).

A manutenção dessas práticas escolares ligadas aos grupos hegemônicos se deve em parte à política lingüística e em parte à política de ensino. A ênfase na correção gramatical, ligada a um conteúdo que favorece os alunos de classe média e alta, é parte de uma proposta educacional elitista que tem como propósito último manter as diferenças sociais, formando os que vão ocupar postos a serviço do poder econômico e político.

Nesse contexto social, a linguagem molda valores, sistemas de conhecimento e crença, relações e identidades sociais, bem como é por estes moldada. A relação dialética entre discurso e estrutura social é apontada por Fairclough (1992a). O estudo da escrita e dos "eventos de letramento"<sup>1</sup> que se pretende realizar aqui segue essa perspectiva crítica, entendendo-se este termo como a investigação do discurso em relação às lutas sociais, às estruturas sociais de poder e às ideologias. O principal objetivo deste trabalho é o estudo da escrita em suas manifestações concretas no texto e na relação intertextual em "práticas discursivas de letramento", investigadas no Distrito Federal. Estas são matrizes históricas, delimitadas no tempo e no espaço, que constituem sistemas de textos escritos e a fala sobre estes textos (ver Magalhães, 1995a).

Os dados que serão analisados neste trabalho foram coletados entre membros jovens e adultos da comunidade do Paranoá, cidade satélite de Brasília, que originalmente era um acampamento das firmas construtoras da barragem do lago Paranoá. Concluída a obra, em meados da década de 1960, algumas famílias permaneceram alojadas no local e o número de habitantes foi aumentando gradativamente em decorrência do processo migratório para o Distrito Federal. Com este crescimento, a comunidade organizou-se e passou a reivindicar melhorias que viessem atender às necessidades básicas da comunidade. Assim, foi criada a cidade do Paranoá.

À luz de um censo realizado pela Associação de Moradores em 1985, verificou-se que praticamente metade da população era iletrada. Representantes da Associação procuraram apoio junto à Universidade de Brasília e, após alguns encontros e seminários, com a assessoria de docentes e estudantes da Faculdade de Educação, criou-se o Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP), no ano de 1987, período em que foi iniciado o curso de alfabetização de jovens e adultos. Hoje esta entidade

<sup>1</sup> Os "eventos de letramento" são definidos neste trabalho pela adaptação do termo original de Shirley Brice Heath: são eventos discursivos integrados por algum material escrito, o qual contribui para a constituição das práticas sócio-culturais, sendo regido por 'normas' que prevêem "seus participantes, os papéis de leitor e/ou escritor, os usos e valores atribuídos à leitura e escrita". Os eventos de letramento têm um objetivo e uma organização no tempo com um começo, meio e fim. Sugerimos doravante que eles funcionam na mudança das práticas sócio-culturais, mediante a negociação entre os participantes sobre os papéis de leitor(a) e escritor(a) e os valores atribuídos ao letramento (apud Magalhães, 1995b).

comunitária promove, além da educação popular, nos termos de Paulo Freire e Ernília Ferreira, programa de pré-escola para as famílias da comunidade, grupos culturais como o de capoeira e maculelê (manifestações culturais de etnias negras e caboclas), e programas de saúde pública, como a campanha de saúde pública bucal.

As parcerias do CEDEP estendem-se atualmente ao Movimento de Educação de Base (MEB) que proporciona uma bolsa mensal aos alfabetizadores, membros da própria comunidade, e à Visão Mundial (Organização Não-Governamental/ONG). A Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) também é co-promotora do projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, cedendo as escolas para sediar as aulas de alfabetização, além de bolsas eventuais aos alfabetizadores. De acordo com a Lei N° 849, de 8 de março de 1995, do Distrito Federal, Art. 3°, a FEDF fica incumbida de coordenar e implementar o programa permanente de alfabetização e educação básica para jovens e adultos no Distrito Federal.

Analisaremos, neste trabalho, dados parciais do projeto "Práticas Discursivas de Letramento na Comunidade", iniciado em março de 1995 na Universidade de Brasília, sob a coordenação de Izabel Magalhães. Os dados desta pesquisa consistem de textos escritos, entrevistas informais, histórias de vida e notas de campo registradas colaborativamente no curso da pesquisa.

Os conceitos que orientam este estudo derivam da Análise de Discurso Crítica, desenvolvida por Norman Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1995) e de estudos antropológicos sobre a escrita realizados por Brian Street (1984, 1993) e Shirley Brice Heath (1983).

Adotou-se como metodologia para esta pesquisa um conjunto de princípios que se resumem nos termos "etnografia crítica" (Thomas, 1993), "pesquisa participativa" (Hamilton, Ivanic, Barton, 1991) ou "pesquisa colaborativa" (Magalhães, no prelo). Tais princípios, por um lado, questionam a pesquisa positivista e, por outro, estabelecem como uma das metas da pesquisa a defesa e o desenvolvimento do grupo pesquisado. Tal meta foi definida, nesta pesquisa, como parte de longa relação com o Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá, iniciada em dezembro de 1990. Como resultado desse trabalho, que gradualmente se tornou colaborativo, estamos produzindo conjuntamente um jornal - *Resgatando* - com o propósito de manutenção e reforço da escrita entre alfabetizandos e alfabetizadores. Além disso, uma das alfabetizadoras integrou-se à equipe de pesquisa, partilhando com os membros da equipe leituras, debates, coleta e análise de dados, enfim das diversas etapas da pesquisa.

O trabalho se divide em quatro seções, além da introdução. Na Seção 1, fazemos uma apresentação teórica da Análise de Discurso Crítica e do conceito de "identidade". Na Seção 2, discutimos brevemente o conceito de "metáfora do letramento". Em seguida, na Seção 3, analisamos os dados, concluindo o trabalho na Seção 4.

## **1. Análise de Discurso Crítica**

A Análise de Discurso Crítica investiga a identidade dos indivíduos como seres sociais, buscando elucidar a "posição dos sujeitos"<sup>2</sup> no "tecido de vozes"<sup>3</sup> que habitam o texto. Para essa teoria, as identidades sociais são constituídas pelas diversas vozes presentes no texto, derivadas de "práticas discursivas" determinadas institucionalmente no tempo e no espaço. As práticas discursivas se relacionam dialeticamente com as estruturas sociais, já que estas ao mesmo tempo moldam o discurso e são por ele moldadas (Fairclough, 1989).

Norman Fairclough (1992a) propõe um modelo tridimensional do discurso, no qual o texto é produto da prática discursiva, que, por sua vez, faz parte da prática social. Fairclough defende o modelo tridimensional do discurso como núcleo de uma teoria grandiosa, a Teoria Social do Discurso. Numa época em que as teorias grandiosas entraram em colapso, praticamente todas demolidas pelo "desconstrucionismo" pós-estruturalista, a teoria de Fairclough constitui uma exceção.

Uma razão para isso é a centralidade da linguagem nos discursos contemporâneos das ciências humanas. Até bem pouco tempo - em parte pelo isolacionismo da Lingüística, mas também pelo desinteresse das outras ciências humanas, dado o viés lingüístico estruturalista-gerativista de estudo do sistema gramatical - estudar linguagem era tarefa de competência exclusiva de gramáticos (Magalhães, no prelo).

A chamada 'virada lingüística' (que alguns já consideram ultrapassada, diante do interesse mais recente pela 'virada visual') muito deve à popularização do termo 'discurso' empreendida por Michel Foucault (1987). Na verdade, um dos conceitos centrais na Análise de Discurso Crítica, o conceito de 'prática discursiva', deriva do trabalho de Foucault (ver Maingueneau, 1989).

Uma outra razão para o recente sucesso da Análise de Discurso Crítica é sua ligação com o 'desconstrucionismo' pós-estruturalista. Como se sabe, a Teoria Desconstrucionista de Jacques Derrida ressalta a linguagem, o texto e sua relação com o contexto social (ver Derrida, 1991).

"A desconstrução consiste não em passar de um conceito a outro mas em inverter e em deslocar uma ordem conceitual, bem como a ordem não-conceitual na qual se articula. Por exemplo, a escrita, como conceito clássico, comporta predicados que fo-

2

O termo 'posição de sujeito' é de Michel Foucault (1987).

Mikhail Bakhtin (1986) se refere à "cadeia de comunicação" no texto onde o "outro" está sempre presente. Ver também Jacqueline Authier-Revuz (1982); Eni Orlandi (1990 e 1992); Norman Fairclough (1992a), Capítulo 4; e Magalhães, 1996a.

ram subordinados, excluídos ou mantidos em reserva por forças e segundo necessidades por analisar." (Ibid., p. 37.)

O deslocamento conceitual que propõe Derrida se aproxima da idéia de Fairclough, de analisar os elementos lingüístico-textuais como 'marcas' ou 'pistas' do processo de produção e interpretação textual<sup>4</sup>.

Tais elementos são determinados pelas vozes presentes no texto, que podem ser consideradas 'interpelações' do sujeito. Segundo o teórico francês Louis Althusser (1980), os sujeitos são 'interpelados', chamados a ocupar posições nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs): "um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas" (ibid., p. 43). No interior dessas instituições, que Foucault (1988) caracteriza como "disciplinares", existem relações sociais desiguais decorrentes de profundas desigualdades no contexto da sociedade maior, o *contexto societário* (Fairclough, 1989). Althusser sugere mesmo a existência de "combinações muito sutis explícitas ou tácitas entre o jogo do Aparelho (repressivo) do Estado e o jogo dos Aparelhos Ideológicos de Estado" (loc. cit, p. 48). O funcionamento das instituições sociais mediado pela repressão e ideologia obtém, dessa maneira, o disciplinamento dos sujeitos, de tal modo que sua interpelação os torna agentes da 'reprodução' dessas relações sociais desiguais.

"A ideologia da classe dominante não se torna dominante por obra e graça divina, nem mesmo pela virtude da simples tomada do poder de Estado. É pela instauração (*mise en place*) dos AIE, em que esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante." (Ibid., p. 118.)

É inegável a contribuição da obra de Althusser para o debate do conceito de ideologia. Norman Fairclough (1992a: 87) resume a contribuição de Althusser em três pontos. Primeiro, a idéia de que a ideologia tem existência material nas práticas sociais das instituições, o que cria condições para investigar-se a linguagem como forma material da ideologia. Segundo, a idéia de que a ideologia "interpela os sujeitos", o que sugere que um dos "efeitos ideológicos" ignorado por muitos lingüistas é o papel da linguagem na constituição dos sujeitos. Terceiro, a idéia de que os AIEs são locais de luta de classes, o que indica a luta travada *no* discurso e *subjacente* a ele como eixo central da Análise de Discurso Crítica.

<sup>4</sup> Cf. também Pêcheux, 1969, e Pêcheux e Fuchs, 1975: in Gadet e Hak, 1990.

A teoria de Althusser, contudo, sofre de graves limitações, segundo Fairclough:

"De modo particular, o trabalho de Althusser contém uma contradição não-resolvida entre uma visão de dominação como imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante, em que a ideologia figura como cimento social universal, e sua insistência nos aparelhos como local e marco definidor de uma luta de classe constante cujo resultado está sempre pendente. Com efeito, é a primeira visão que é predominante, e há marginalização da luta, da contradição e da transformação." (Loc. cit.)

Um trabalho recente sobre ideologia, que aparentemente resolve os problemas da teoria de Althusser é o de John Thompson (1984 e 1990). Thompson traça a história do conceito de ideologia desde o primeiro uso do termo pelo filósofo francês Destutt de Tracy em 1796. De Tracy era favorável a muitas das reformas ligadas à Revolução Francesa, mas como descendia de família nobre foi preso no período do Terror Jacobino, juntamente com outros intelectuais que se encontravam na mesma situação. Para esses intelectuais, Robespierre tentara destruir o próprio Iluminismo, razão pela qual sugeriam uma contrapartida ao terror anárquico mediante uma combinação da filosofia e da educação, com base na análise sistemática das idéias. Muitos dos intelectuais foram executados, porém, após a queda de Robespierre em 1794, De Tracy foi solto, e, em 1795, teve um lugar de destaque com a criação do *Instituí National*. Em 1796, De Tracy desenvolveu uma nova ciência que tinha como propósito o estudo sistemático das idéias e sensações. Tal ciência denominou-se 'ideologia' (ver Thompson, 1990: 29 ss.). Com a ascensão de Napoleão Bonaparte, De Tracy e seus associados foram inicialmente considerados úteis, mas com a derrota do exército francês na Rússia passaram a ser acusados e perseguidos. Dirigindo-se ao Conselho de Estado, Napoleão condena a ideologia em discurso posteriormente publicado no *Moniteur*.

"Devemos pôr a culpa dos males que nossa querida França tem sofrido na ideologia, essa metafísica obscura que sutilmente busca as primeiras causas para basear a legislação dos povos, ao invés de usar as leis conhecidas do coração humano e das lições da história. Tais erros devem inevitavelmente conduzir à dominação de homens cruéis, o que de fato ocorreu..." (ibid., p. 31).

Portanto, desde sua origem o conceito de ideologia guarda um sentido negativo. Thompson distingue dois conceitos de ideologia: um conceito 'neuro' e outro 'crítico'. O último está associado ao marxismo e às lutas sociais. O primeiro busca dissociar o conceito de ideologia de seu sentido 'negativo'. De acordo com essa concepção, as ideologias são 'sistemas de pensamento', 'sistemas de crença' ou 'sistemas simbólicos' pertencentes à ação social ou prática política. Não se distinguem as ações sociais e políticas que seriam consideradas ideológicas, já que a ideologia estaria presente em todos os programas e movimentos políticos organizados. Fala-se de ideologias em termos de 'ismos': o conservadorismo, o comunismo, o marxismo, o stalinismo. Tais ideologias poderiam ser categorizadas e analisadas sem julgamentos de valor sobre os sistemas de pensamento e crença.

Existe também, entre pensadores contemporâneos, uma tentativa de abandono do conceito, parcialmente decorrente da queda intelectual do marxismo. Para esses pensadores, o conceito de ideologia seria muito controverso, marcado por uma história negativa, o que desfavoreceria sua adoção na análise social e política.

Thompson discorda tanto da abordagem neutra quanto do abandono do conceito. Para Thompson, o conceito de ideologia trouxe para o debate um conjunto de problemas não resolvidos e que, portanto, continuam a exigir atenção: "Afirmo que o conceito de ideologia permanece uma noção útil e importante no vocabulário intelectual da análise social e política" (ibid., p. 6). Entretanto, Thompson argumenta que não se deve separar o conceito de ideologia de seu sentido negativo porque tal separação poderia contribuir justamente para o esquecimento dos problemas focalizados pelo conceito.

Thompson propõe, assim, reformular o conceito de ideologia, apresentando uma concepção *crítica*:

"A análise da ideologia, de acordo com a concepção que proporei, dedica-se principalmente aos modos como as formas simbólicas se interseccionam com as relações de poder. Dedicase aos modos como o sentido é mobilizado no mundo social e serve aí para nutrir os indivíduos e grupos que ocupam posições de poder. Permitam-me definir esse foco mais precisamente: *estudar ideologia é estudar os modos em que o sentido serve para estabelecer e manter relações de dominação.*" (Ibid., p. 56).

Como indica Thompson de maneira clara, a ideologia está na linguagem que contribui decididamente para fortalecer os que detêm o poder nas relações sociais. Fairclough (1992a: 87-88) defende posição semelhante à de Thompson,

lembrando, entretanto, o perigo de exagerar-se o papel da ideologia na fabricação de naturalizações<sup>5</sup> e de 'senso comum' na prática discursiva:

"...mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser exagerada, porque minha referência à 'transformação' aponta para a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remodelar as práticas discursivas e as ideologias aí construídas no contexto da reestruturação ou transformação das relações de dominação."

A transformação da ideologia e da linguagem está no centro do debate mais recente na Análise de Discurso Crítica, uma idéia que não é de todo nova na educação, já que guarda pontos em comum com o conceito de "conscientização" de Paulo Freire (1970)<sup>6</sup>.

Com relação ao letramento, cabe investigar como os sujeitos se identificam nos textos escritos e nas falas sobre a escrita. Anthony Giddens (1991:12) sugere que o "mundo da alta modernidade" é um mundo "repleto de riscos e perigos", ao qual se aplica particularmente o termo "crise", não no sentido mais comum de interrupção da experiência, mas como "estado de coisas mais ou menos contínuo". Para Giddens, o período moderno último tem afetado profundamente a identidade das pessoas e seus sentimentos pessoais. Há um "novo sentido de identidade", um processo constante de busca de definição do "eu". Tal processo, segundo Giddens, é caracterizado por "intervenções e transformações ativas".

A modernidade é inseparável da mídia, da palavra escrita e dos signos eletrônicos: o desenvolvimento das instituições modernas está ligado diretamente ao aprofundamento na mediação da experiência causado por essas formas de comunicação. Quando os primeiros livros foram produzidos, a leitura era "seqüencial", os livros passavam de mão em mão. Os textos escritos das sociedades pré-modernas se vinculavam à transmissão da tradição. Mas os textos escritos viajam no espaço de modo semelhante ao tempo, pelo fato de poderem ser distribuídos quase simultaneamente a um grande número de leitores(as). Apenas cinquenta anos após a publicação da Bíblia de Gutenberg, proliferaram pequenas editoras em todas as cidades da Europa. Nos dias de hoje, o texto escrito está "no centro da modernidade e de suas redes globais" (Giddens, loc. cit, p. 24).

<sup>5</sup> Ver a análise da ideologia na construção do discurso sobre drogas: Sandra R. M. de Oliveira (1992).

<sup>6</sup> Cf. Magalhães, 1995b e 1995c.

A reflexão sobre a identidade de alfabetizando adultos passa necessariamente pela relação entre tradição e modernidade. As pessoas não-letradas em contextos urbanos letrados sofrem uma 'crise de identidade': por um lado, não se vêem da mesma maneira que eram no contexto tradicional antes da mudança para a cidade; por outro, são pressionadas pelo contexto letrado, não só pela necessidade de transitar no espaço urbano, como também pela crítica velada ou explícita a sua linguagem, a seus costumes e modo de ser.

Existe aí um argumento para localizar-se o estudo do letramento na prática discursiva. Para compreender-se a mediação da experiência desses sujeitos pela escrita é fundamental ter uma noção do contexto social mais amplo, de sua luta pela sobrevivência, de sua relação com a cultura popular e com a burocracia. Nesse contexto social, encontram-se diversas 'práticas de letramento', conforme indica Brian Street (1984 e 1993). Em tais práticas, definidas pela ideologia e luta social, os sujeitos são posicionados de uma determinada maneira pela escrita. A existência das academias de letras é altamente indicativa da maneira como a escrita foi apropriada pelos grupos que detêm o poder na sociedade brasileira. Sugere também como são posicionados os sujeitos não-letrados.

As práticas discursivas de letramento se relacionam, entrando em luta que pode resultar no domínio daquela de maior poder. Essa prática de letramento dominante passa então a 'colonizar' as outras, de menor poder. Está estabelecida uma 'ordem discursiva':

"Uma ordem de discurso pode ser considerada como a face discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e rearticulação de ordens de discurso é conseqüentemente um marco definidor na luta hegemônica." (Fairclough, 1992a: 93.)<sup>7</sup>

Entretanto, como escreve Fairclough, a luta hegemônica é instável e contraditória. Para ter-se uma noção mais concreta dessa luta, é preciso considerá-la em constante articulação e rearticulação, o que indica a possibilidade de transformação da ordem discursiva. Portanto, as práticas discursivas de letramento não têm posição permanente na ordem discursiva. Ao contrário, são históricas, passíveis de transformação.

A perspectiva teórica que resumimos acima dará suporte conceitual à análise que se segue.

A tradução das citações na Seção 2 é de Izabel Magalhães.

## 2. Metáforas do letramento

Na maior parte das vezes em que se ouve a respeito do iletramento, seja pelos meios de comunicação de massa, pela difusão cultural, ou mesmo em conversas informais, os enunciados investem em metáforas, como uma forma de compreensão do problema. O termo 'metáfora' é usado por David Barton (1994:10). Segundo Barton, muito do que se diz sobre o letramento está apoiado em metáforas que são socialmente construídas. Entre estas metáforas há algumas recorrentes como, por exemplo, considerar o iletramento como uma doença, uma epidemia disseminada no mundo:

"Como um germe que tira proveito da penicilina, o iletramento consome todas as armas enviadas para combatê-lo."  
(*Financial Times*, Canada, quatro de agosto de mil novecentos e oitenta e oito, *apud* Barton, 1994: 10)

Este exemplo mostra a valoração negativa do iletrado. Outro traz uma consideração positiva do letrado, referindo-se à cidade de Praga em meados do século XX:

"O sistema de educação soviética, pelo que senti, tem funcionado muito bem: tendo criado numa escala colossal uma geração de jovens altamente inteligentes e letrados, que foram mais ou menos imunes à doutrina totalitária." (*Utz*, romance de Bruce Chatwin, 1988:118, *apud* Barton, 1994: 11)<sup>8</sup>

Em geral, as metáforas associadas ao iletramento tendem a ser negativas. Em vários contextos são relacionadas à criminalidade. Segundo Barton, no Canadá o iletramento é frequentemente ligado à criminalidade, nos Estados Unidos o iletrado figura como o 'ralo' na economia, e na Grã-Bretanha o iletrado é um indivíduo que não consegue emprego e por isto torna-se preterido em relação aos letrados.

Na prática educacional, a metáfora predominante para o letramento é a de aquisição de habilidades. Paulo Freire (1970) propôs a metáfora do "banco" para a alfabetização<sup>9</sup> tradicional, em que o conhecimento é depositado na pessoa e tomado como objeto pronto e acabado. Em oposição a esta visão, apresenta a alfabetização como fortalecimento da consciência dos direitos humanos, advinda da apropriação pelos indivíduos em processo de alfabetização de sua própria historicidade.

A tradução das metáforas é de Guilherme Rios.

<sup>9</sup> Usamos o termo 'alfabetização' relacionado à aquisição de linguagem escrita e de leitura na saída de aula e o termo 'letramento' em sentido lingüístico e antropológico, referente à mediação da escrita nos diversos domínios sociais e na comunidade.

Quando se considera o letramento na perspectiva de uma determinada metáfora, uma série de implicações acompanha esta visão, em especial no que se relaciona à sua contra-face: o iletramento. A condição em que é posto o fenômeno do letramento desencadeia outras questões, como: a identidade constituída para o iletrado e as ações a serem tomadas em relação ao iletramento. Por exemplo, ao se encarar o iletramento como uma doença, o indivíduo iletrado é tido por doente, deve ser assistido por profissionais que 'erradiquem' o problema, diagnosticando-o e tornando o indivíduo reabilitado a suas funções normais. Desta maneira, de acordo com as metáforas particulares, as ações tomadas para sanar o problema podem ser o acompanhamento psicológico, o treinamento ou a educação especial. Entretanto, a crítica a se fazer em relação a essas metáforas é que tratam o fenômeno de forma reduzida, abrangendo tão somente as visões de senso-comum, que não deixam de ser importantes para a consideração das práticas discursivas, mas que não chegam a atingir a amplitude do que está envolvido nos eventos de leitura e escrita, ou seja, os eventos de letramento (Barton, 1994: 12).

### **3. Textos sobre a alfabetização**

Ao se falar em alfabetização de jovens e adultos, um pressuposto pode permanecer óbvio no enunciado ou manter-se latente segundo as conveniências. Tal pressuposto é o de que as campanhas de alfabetização existem porque o iletramento assume índices consideráveis na sociedade brasileira. E, se analisarmos cuidadosamente o recente período da história da educação no Brasil, notaremos que estes altos índices de iletramento conviveram com as campanhas de alfabetização fomentadas pelo Estado brasileiro, como o MOBREAL. Tendo por objetivo a integração do iletrado adulto ao modelo econômico adotado pelo Estado, tal programa proporcionou o ensino de leitura e escrita como habilidades que possibilitariam a progressão funcional e social dos trabalhadores (Freitag, 1978: 112). Mas este programa, além de não lograr os resultados de ascensão social, consistiu basicamente em um treinamento sem um conteúdo crítico-social do lugar do trabalhador no contexto social mais amplo.

Cotejando as metáforas do letramento com a teoria de Análise de Discurso Crítica, evidenciaremos as metáforas não-críticas, ou seja, as visões de letramento associadas ao senso-comum, às vozes institucionais e às práticas discursivas das classes sociais hegemônicas, e as visões críticas, que questionam tais vozes e práti-

cas discursivas apontando para a transformação social, dentro de uma Consciência Lingüística Crítica<sup>10</sup> (ver Seção 3.7).

Os textos a seguir são produções dos alunos do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá (ver Quadros 1, 2 e 3). Estes textos situam-se em um contexto de produção específico. Em homenagem ao dia do(a) alfabetizador(a), 6 de outubro, os alfabetizados foram solicitados a dedicar uma mensagem referente à alfabetização. Entre estas, algumas mensagens foram projetadas para a pessoa do(a) alfabetizador(a), outras para a interação alfabetizando(a)-alfabetizador(a) e à alfabetização como um todo.

### QUADRO 1: Mensagens para o(a) alfabetizador(a)

1. *"O vento sopra o sol esquentando a minha vontade de estudar aumenta"*
2. *"Não sou deus para ti dar tudo que merece mais sou teu aluno que nunca te esquece"*
3. *"alfabetizador tem vários mas nenhum é igual a você"*
4. *"Com a escrevo Amor  
Com p eu le paixão  
Com l escre lucia  
A Alfabetizadora do meu coração"*

### QUADRO 2: Mensagens sobre a interação alfabetizador(a)-alfabetizando(a)

5. *"Pra ser sincero não espero de você mais do que educação. O beijo sem paixão e crime sem castigo. Aperto de mão e apenas ser amigos de alfabetização"*
6. *"Amor é um palavrão dissilábico, oxitônico e que serve para expressar os sentimentos mais bonitos da alfabetização."*

<sup>10</sup>A teoria de Consciência Lingüística Crítica está centrada na idéia de que o sujeito da educação pode ser *fortalecido* ('empowered') ou *enfraquecido* ('disempowered'). Janks e Ivanic (1992: 311-316) discutem duas dimensões de enfraquecimento. Primeiro, propõem que se deve evitar a linguagem que possa contribuir, de algum modo, para enfraquecer os outros ao estabelecer para eles(as) uma posição de sujeição. Segundo, acreditam que se pode 'resistir' ao enfraquecimento ao sermos 'verdadeiros(as) com nós mesmos(as) e verdadeiros(as) com o grupo com o qual nos identificamos' (Magalhães, 1996a).

### **QUADRO 3: Mensagens sobre a alfabetização**

7. *"Se alfabetizar fosse crime eu não seria inocente Pois há uma coisa neste mundo que faço intensamente".*
8. *"Amei por oito anos, depresei por mais de dez, Sofrir por muito mais, e agora tenho o que eu sempre depresei"*

#### **3.1 Transformações textuais**

O que há em comum entre os enunciados enumerados nos Quadros 1, 2 e 3 acima é o fato de se tomar como tácito, pressuposto, o valor positivo e homogeneamente aceito da atividade de alfabetização. Tal atividade é considerada, por meio desses enunciados, como um produto, descartando a visão do letramento como processo. Tal pressuposição de letramento, contudo, deve-se ao fato de que esses enunciados são "paródias" de outros enunciados do contexto comunitário.

Na Análise de Discurso Crítica, o termo 'interpretação' tem um significado específico. Já se falou acima sobre o modelo tridimensional do discurso. A análise do texto, particularmente, é a parte do procedimento da linha crítica designada 'descrição'. A análise da prática discursiva e da prática social, que produz elos entre estas duas dimensões, dado que o discurso faz parte da prática social, constitui o que chamamos de 'interpretação' (Fairclough, 1992: 73).

Para desenvolvermos este sentido de interpretação, lancemos mão do contexto situacional à época da produção dos textos. Por ocasião do dia do(a) alfabetizador(a), os(as) alfabetizandos(as) foram solicitados(as) a escrever sobre o tema, o que inevitavelmente recobre os mais variados elementos ligados à alfabetização, os quais se ligam ao contexto situacional e aos contextos institucional e societário. Os dois últimos estão representados nas crenças e visões de senso-comum por eles(as) introjetadas em relação à sociedade mais ampla", e nas práticas de cultura, tanto no domínio público quanto no privado. Como elementos do contexto situacional, podemos citar as percepções individuais, advindas da interação alfabetizador(a)-alfabetizando(a) e os eventos discursivos de letramento recorrentes.

Althusser (1980) propõe que as ideologias dominantes nas sociedades são reojetadas pelos indivíduos na forma da "interpelação". Desde que o indivíduo assuma a posição estabelecida para ele(a) na "interpelação", isso implica conseqüentemente o inculcamento de ideologia. Por isso, usamos os termos "por eles/as (os/as alfabetizandos/as) introjetadas". Entretanto, neste trabalho, adota-se a abordagem de Fairclough (1992), para quem a ideologia, na prática discursiva, constitui o lugar social do sujeito, em termos de classe social, gênero e etnia, desse modo "interpelando-o", como sugere Althusser, mas dialeticamente também constitui o lugar do sujeito em processos de "mudança social" (cf. Thompson, 1990) - cf. seção 1.

tes que se seguem à aprendizagem inicial da leitura, tais como a descoberta das letras e palavras em escrituras existentes no meio em que os(as) alfabetizandos(as) estão circunscritos(as). Nos enunciados dos Quadros 1, 2 e 3, esses elementos da interação alfabetizador(a)-alfabetizando(a) e dos eventos discursivos de letramento da comunidade se misturam, evidenciando um processo de *transformação textual* pelo qual os(as) alfabetizandos(as) recorrem a outros textos inscritos em diversas fontes, deslocando-os para a atividade de sala de aula.

No enunciado 5, a oração intercalada "O beijo sem paixão é crime sem castigo", frase de uma música popular, remete a um gênero textual de versos rimados estampados em pára-choque de caminhão, um uso da escrita bastante comum entre caminhoneiros que trafegam pelas rodovias do interior do país. Tais versos geralmente têm por motivos as peripécias amorosas de caminhoneiros, provérbios bíblicos e pensamentos extraídos da sabedoria popular oral, ou mesmo da tradição literária. As duas orações entre as quais esta se encontra fazem referência direta à percepção individual do alfabetizando em relação à alfabetizadora, produto da interação alfabetizador(a)-alfabetizando(a). A oração "não espero de você mais do que educação" (5), a oração intercalada e a oração com o modalizador 'apenas' estabelecem sentido na interação. Por meio destas e da asseveração contida na oração intercalada, o alfabetizando delimita a qualidade da relação que ele quer estabelecer com a alfabetizadora, percebendo a si próprio como um indivíduo do sexo masculino e à alfabetizadora como alguém do sexo oposto, porém, com esta consciência, ele demarca a distância que pressupõe haver na relação profissional.

Ao proceder assim nesta análise, estamos verificando o processo de transformação textual, conforme Fairclough (1992b: 130), no uso da escrita em sala de aula do curso de alfabetização de jovens e adultos. Segundo este autor, as instituições mantêm práticas particulares que se utilizam de "cadeias intertextuais", uma série de transformações do texto na qual cada membro da série é transformado em um outro por caminhos regulares e previsíveis. Um claro exemplo desta asserção é a transformação das falas dos líderes políticos internacionais em reportagens de jornais, análises e comentários de diplomatas, em livros e artigos acadêmicos e mesmo em outras falas que as parafraseiem, elaborem, respondam e assim por diante (ibid., p. 131). Trazendo a noção de "cadeia intertextual" para as práticas populares de letramento, observamos a intertextualidade na transformação feita pelo alfabetizando, que justapõe uma frase de uma música popular para estabelecer sentido em sua mensagem, constituindo as identidades sociais de alfabetizando e alfabetizadora. Tal processo discursivo não é privilégio apenas deste enunciado, uma vez que outros, como 1,2,6 e 8, remetem a gêneros populares como a literatura de cordel, a frases de pára-choque de caminhão, a versos estampados em agendas e álbuns de selos, e a provérbios e ditos

que particularmente não têm autoria reconhecida, permanecendo como domínio público. Todas estas manifestações de gêneros escritos populares fazem parte, por serem compartilhadas pelos indivíduos desta comunidade, do *imaginário textual da comunidade*<sup>12</sup>. A exemplo, vejamos as seguintes amostras desse imaginário, as quais se referem a adivinhações, perguntas dirigidas como enigmas a serem decifrados, publicadas no jornal *Resgatando*<sup>13</sup>, N° 2:

#### **QUADRO 4: Gêneros escritos populares (I)**

##### CURIOSIDADES!

- (1) *Nasci para morrer  
e morri para nascer*
- (2) *fui lá dentro pegar minha tia*
- (3) *O que é que quanto mais cresce mais perto do chão fica ?*
- (4) *O que é que é menor que uma galinha e maior do que o homem?*
- (5) *Lã sem ser de ovelha e cia sem ser de cela?*
- (6) *João tinha um pinto e todo dia que chovia relampejava.  
Como é o nome do pinto?*
- (7) *O que é que tem cabeça mas não tem corpo,  
tem dente mas não tem boca e tem barba mas não tem queixo?*
- (8) *O que é casca sem ser de pau e vela sem ser de abelha ?*

*Augusto Jorge da Silva — alfabetizando*

#### **QUADRO 5: Gêneros escritos populares (II)**

*Eu sou o caminho mas não sou de terra.  
Sobre as minhas costas muita gente viaja.  
Eu também vivo viajando, atravesso campos,  
cidades e fazendas. Quem sou eu?*

*Mônica Faria - alfabetizando*

O jornal *Resgatando* é uma publicação do Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos do CEDEP, em parceria com a equipe do projeto "Usos da Escrita na Comunidade". Este último faz parte do projeto integrado "Práticas Discursivas de Letramento na Comunidade".

É válido acrescentar que as rimas internas, nos enunciados dos Quadros 1,2 e 3, "... esquento. ...aume«ta"(1), "...merece ...esquece" (2), "...educação ...paixão" " ...mão ...alfabetização" (5), "...inocenté ...intensamenté" (7), também sugerem uma semelhança com a literatura de cordel, freqüentemente cultuada entre os nordestinos do agreste. Este gênero é bastante prolífico na oralidade, o que o torna passível de transmissão entre as gerações, em comunidades não-letradas nesta região do país. A comunidade do Paranoá-DF descende em sua maioria de pessoas que vieram do nordeste do Brasil, à época da construção da barragem do lago Paranoá. Logo, as manifestações culturais dos moradores da comunidade relacionam-se às dessa região, como se observa na música que anima os eventos ocorridos no CEDEP, bem como em outros grupos culturais da comunidade. Esta pesquisa, que investiga as práticas discursivas de letramento comunitárias, pretende também resgatar os eventos de letramento que ocorrem nas manifestações culturais da comunidade. Nesse sentido, importa-nos conhecer o contexto de cultura que está determinando desde o gênero discursivo<sup>14</sup> até sua multifuncionalidade, nos termos de Halliday (1985).

Tomando a conclusão do relatório final do projeto "Processos Discursivos na Educação", no ponto em que infere dos dados analisados a existência de um "sujeito comunitário" em oposição a um "sujeito disciplinar"<sup>15</sup>, os enunciados dos Quadros 1, 2 e 3 representam no discurso da educação as vozes "populares" de sujeitos comunitários que, na maioria das vezes, são marginalizadas e postas à parte pelas vozes "disciplinares" que constituem o discurso das classes hegemônicas na instituição educacional. Essas vozes populares são instâncias de práticas discursivas populares de letramento e o fato de serem silenciadas no contexto escolar contribui para a manutenção das relações sociais assimétricas, pois o discurso molda o conhecimento, as identidades e relações sociais. Sem a consciência disto, o(a) alfabetizando(a) adulto(a) vivência a sala de aula na mesma posição que lhe é imposta na sociedade maior, sem perspectivas de mudança. Desde que as vozes populares têm seu trânsito permitido no ambiente escolar, podemos, então, afirmar que os processos de constituição do discurso da educação contemplam uma heterogeneidade enunciativa e, por consequência, uma

Adotamos para este trabalho as definições de Maingueneau (1989) e Kress (1985). Conforme o primeiro, o gênero de discurso "presume um contrato específico pelo ritual que define. (...) Constitui-se em signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e de experiências". Kress reforça a noção de convenção ritual que as ocasiões sociais definem. "As formas convencionalizadas das ocasiões conduzem a formas convencionalizadas de textos, a gêneros específicos" (...). O discurso traz significados sobre a natureza da instituição da qual ele deriva; o gênero traz significados sobre a convenção das ocasiões sociais, nas quais os textos se originam".

Na conclusão final do projeto "Processos Discursivos na Educação", duas categorias foram estabelecidas 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" (Magalhães, 1996).

'ordem discursiva' que é definida por práticas discursivas em luta, as quais ocorrem dialeticamente para a construção desse discurso. Marilena Chauí (1986: 70) reflete acerca das matrizes 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".

### **3.2 Metáforas não-críticas do letramento**

O enunciado 1 traz uma metáfora da natureza para uma dada concepção de letramento: "O vento sopra o sol esquentando a minha vontade de estudar aumenta". O vocábulo "vontade" atua coesivamente no bojo desta metáfora, se a ele dirigirmos a acepção de 'espontaneidade', uma propensão natural do espírito. O que está em jogo nesta metáfora é a transposição das condições naturais para as condições de exercício do ensino.

Da parte da prática de letramento, o vocábulo "vontade" associa-se à concepção descritiva da linguagem, para a qual a escola fornece os meios de promoção do(a) aluno(a) e os(as) professores(as) introjetam neste(a) os pressupostos naturalizados de que as variedades e estilos da linguagem são imutáveis e inquestionáveis. Desta maneira, tanto os(as) professores(as) quanto os(as) alunos(as) se adaptam ao modelo 'normativo', com o argumento de que quanto mais variedades e estilos da língua de *status* social ensinarem a seus(suas) alunos(as) mais chances estes(as) terão de obter sucesso na vida. O problema surge no momento em que, fracassados neste intento, os(as) alunos(as) vêm a culpa recair sobre si, ao invés de se considerar os valores inflexíveis das instituições educacionais (Ivanic e Moss, 1991: 195). Então, a questão se resume à 'falta de

vontade' do(a) aluno(a), às deficiências individuais genéticas ou às condições precárias do meio em que vivem, mas pouco ou nada se menciona em relação às práticas e concepções ideológicas dominantes na instituição educacional. Em decorrência disto, constitui-se para o(a) aluno(a) a identidade de alguém 'que não sabe', que necessita auxílio e depende constantemente de outra pessoa que escreva por ele(a), como se vê adiante na Seção 3.6.

O enunciado 7 cria a metáfora do crime. Por um processo de transformação textual parece-nos que o que ocorre neste caso é a mudança paradigmática no lugar em que se encontra o vocábulo "alfabetizar". Por exemplo, se o substituirmos pelo vocábulo "amar", produzimos uma oração perfeitamente compatível com o gênero de versos populares. A propósito, o vocábulo "crime" está ligado ao contexto de cultura da comunidade e é uma das questões discutidas na entrevista com a administradora do Paranoá, no jornal *Resgatando* N° 1.

### 3.3 Desconstruindo a promessa

Já outro texto, no mesmo contexto de produção, acena para uma maior complexidade no vínculo do letramento com a prática social, ao relacionar a leitura e a escrita à prevenção de doenças e ao demonstrar a prescindibilidade da escrita em determinadas situações:

#### QUADRO 6: Alfabetização e moradia

*a importância da alfabetização e aprender ler e escrever afaser as coisas cenciais como prevenir de doença por que fais parte da alfabetização fala de moradia eu quero dizer que menha moradia não e muintuboa mais também não e rui gosto da menha casa e também da minha família a prendi aproficção de alfaiate a e mesmo sem saber ler quando era para a tira a medida de uma pesoa era muínta dificuldade, para a (ininteligível) o nome dair pesoas*

*Paranoá, 25 de 10 de 95 José Antônio de Souza*

O alfabetizando, em seu texto, refere-se ao contexto de cultura da comunidade em que vive. O Paranoá, por ser um assentamento novo, obteve recentemente por meio de reivindicações da comunidade organizada seu sistema de água e esgoto, que ainda não foi satisfatoriamente implementado, havendo a ocorrência de falhas no sistema de abastecimento de água e de esgoto, o último

circulando a céu aberto. Em referência a este dado, uma das perguntas do jornal *Resgatando* na entrevista com a administradora do Paranoá foi a respeito do término da estação de esgoto e de sua liberação. Tal situação, se observada em um contexto mais amplo, torna a população suscetível à contração de doenças intituladas de "terceiro mundo", por terem como etiologia as condições precárias de infra-estrutura sanitária. Em virtude disto, a União tem investido há alguns anos, por meio do Ministério da Saúde, na informação por meio de folhetos para o combate destas doenças, como um eixo das políticas públicas, uma das ações prioritárias, senão a principal. A questão, porém, reside menos na competência de leitura do cidadão, alvo das campanhas do Ministério, do que nas ações concretas dos governos para a erradicação desse tipo de doenças. Neste sentido, o alfabetizando percebe o letramento dentro da ótica institucional, que preconiza a melhoria de vida e a ascensão social como conseqüências diretas e lineares do processo de letramento. Desta maneira, quando o alfabetizando relaciona o letramento em linha direta à possibilidade de sanar os problemas sociais, está tão simplesmente deixando-se levar pelas promessas do letramento (Horsman, 1993). À luz desta perspectiva, observemos os seguintes textos de uma aluna e um aluno do curso de alfabetização do CEDER. Nestes textos, o letramento é claramente vinculado à esperança de melhoria no emprego, como forma de enfrentar a dura luta pela sobrevivência:

#### **QUADRO 7: Melhoria no emprego (I)**

*Paranoá, 25 de setembro de 1995*

*Boa noite Antônio*

*O que você acha da nossa professora da Nossa sala de aula e muito legal para se Você pudesse falar, aos rádios qual seria sua declaração*

*Eu era locotaro di rádios para ganhro mais dinheiro para sobreviver melhor, mais o dinheiro dos nosso filho e também as crinhaciça di Brasil não Sorfre. no estudo e não virver na rua e ne era marginal, era mais melhre para todas familia do Brasil e é muito obrigado pela preferência da nossa profesora Lúcia*

*Vânia Castro Gomes*

QUADRO 8: Melhoria no emprego (II)

*Data 25/09/95*

*Sobre ler e escrever*

*E importante para min ler e escrever porque hoje  
so arranja um serviço que presta sor se saber  
ler ou escrever se não Ten que Trabalar de ajudante e Trabala de ajudante  
so Trabala quem não sabe ler ou escrever e se quiser voutar a estudar e  
uma coisa quefais mais certa na sua vida*

*Ângelo Augusto de Souza Silva*

No texto de José Antônio, faz parte do processo de alfabetização falar sobre moradia. A conjunção "por que" estabelece uma coesão causai com o segmento "eu quero...". Assim que ele introduz o pronome pessoal de primeira pessoa (eu) inicia uma ruptura na enunciação, estabelecendo uma separação entre locutores; o locutor L (ele próprio) que começa a atuar e o locutor X (o locutor em sua existência social), conforme Ducrot (1984:188). Convencionemos que, no enunciado, o segmento de "a empotancia da alfabetização e aprender le e escrever e faser as coisa cenciais como prevenir de doença" esteja sendo proferido pelo locutor X, enquanto que o restante do segmento seja de responsabilidade do locutor L. O primeiro segmento já foi discutido acima e o segundo revela uma voz que se opõe à simples aceitação dos valores mitificados pela prática de letramento institucional. Ao passo que no enunciado de X a relação direta entre letramento e melhoria das condições de vida é axiomaticamente tida por natural, no enunciado de L esta relação é questionada em suas bases quando L afirma que adquiriu uma habilidade independentemente da prática escolar de letramento. Antes, ele desenvolve a questão de moradia, sugerindo a existência de uma autonomia da consecução dos meios de vida em relação ao letramento. Ao final, menciona certa dificuldade na execução de seu ofício que diz respeito à realidade do contexto sócio-cultural. Assim como vários outros moradores do Paranoá, o alfabetizando é trabalhador diarista em casa de pessoas de classe média-alta no Plano Piloto, ou no Lago Sul e Lago Norte, de Brasília. A dificuldade considerada por ele reside na interação entre pessoas com diferentes histórias de letramento. Geralmente as pessoas para quem ele trabalha estão arraigadas no domínio público, escolar e institucional do letramento, enquanto a si, tem em sua formação práticas de letramento populares, como foi sugerido anteriormente, com

as tradições orais da literatura de cordel e das práticas comunitárias a que está imerso. Ainda que reconhecendo tal dificuldade, a imagem que o alfabetizando faz de si distancia-se das metáforas menosprezadoras, que constituem as identidades dos indivíduos não-alfabetizados em relação aos indivíduos em diferentes níveis de letramento, como se observa em Magalhães (1995a) em que uma mulher adulta entrevistada sobre suas necessidades em relação ao letramento afirmou que não ser alfabetizada é o mesmo que ser um "bichinho bruto". Esta metáfora, como se vê no trabalho de Ratto (1995: 269-271), é reforçada e naturalizada pela mídia e pelo Modelo Autônomo de Letramento<sup>16</sup>. Em suma, registramos a co-existência de práticas discursivas de letramento em luta, por meio da ruptura na enunciação entre o locutor em sua constituição social e o locutor propriamente dito, investido da marca metadiscursiva *eu quero dizer*, delimitando sua fala frente aos discursos dos quais pretende distanciar-se.

### **3.4 Letramento e vida diária**

Existem, entretanto, necessidades dos alfabetizados em relação ao letramento que se localizam no contexto situacional, no ambiente em que vivem. A maior parte deles necessita tomar um ônibus, preencher algum formulário de requisição de emprego ou outras formalidades burocráticas mínimas. Se há alguma crença em mudança de vida com a aprendizagem da leitura e da escrita ou não, o fato é que muitas dessas pessoas chegam ao curso com a expectativa concreta de "poder enxergar melhor", numa alusão à possibilidade de leitura das placas informativas dos ônibus ou de qualquer letreiro e placa existente nas ruas da cidade:

#### **QUADRO 9: "Estou de bem com a vida"**

*Brasília 25/09/95*

*Saudações*

*Adorada irmã e com muita saudades que pego em minha caneta para dar as minhas notícias que realmente são boas suzana o motivo principal desta e lhe avisar que voltei ao colégio estou muito feliz pois estudar era o meu sonho era tudo que eu mais queria estou de bem com a vida ja aprende*

A expressão Modelo Autônomo de Letramento foi cunhada por Street (1984, 1993), significando o letramento "em termos técnicos, independente de contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco" (Street, B., 1993: 5).

*muitas coisas nova tenho uma professora ótima e uns colegas maravilhoso, estou ate pensando em uma vida nova depois que voltei ao colégio comecei emchegar melhor vejo que posso mudar alguma coisa na minha vida. Termino com um forte abraço da sua irmã que não te esquece. Márcia da Silva*

*R. para Solange Ramos da Silva*

## **QUADRO 10: Aprendizagem de uma profissão**

### *A importância da alfabetização*

*na alfabetização e apredia ler e escrever eu apredi algumaprofissão e também através da Alfabetisação eu dezevovi a ler esquecer e também apredia pegra Obus que antes e não sabia mais através da Alfabetização e apredia mais coisa.*

*Paranoa 25-9-95*

### *Adilson Alves de Sousa=fmal*

*passarinho perde a pena peixe perde a escama Eu estou perdendo tempo de amar quem não me ama*

Tal expectativa, ao circunscrever os usos concretos da escrita na comunidade, sugere sua diversidade no contexto social mais amplo. Entre esses usos, pode-se listar desde os requisitos formais da vida pública, como declarações para recebimento de benefícios, petições formuladas por advogados e teses acadêmicas até a simples leitura da escrita de uma placa de ônibus. Existe desigualdade social entre essas práticas de letramento, já que nem toda a população tem acesso a elas. Esta questão do acesso é perversa quando se considera a dependência do letramento no ambiente de trabalho e para tomar o ônibus e locomover-se na cidade.

### **3.5 A escrita ultrapassando os domínios do letramento**

Conforme sugerido por David Barton (1991: 5), o letramento se localiza em domínios, os quais podem ser públicos ou privados. No caso dos primeiros, podemos relacionar o uso da escrita aos domínios da escola e do trabalho, entre outros, e,

enquanto ao segundo, este uso teria um caráter mais pessoal, ligado às interações intersubjetivas entre membros de uma mesma família em uma casa, ou entre parentes que se correspondem, sempre com um fim sócio-interacional (Heath, 1983). A escrita pessoal, com acentuada força expressiva, marca o tom de afetividade nas interações dos(as) alfabetizando(as).

#### **QUADRO 11: Carta de amor**

*Paranoá, 25 de setembro de 1995*

*Angela*

*A alfabetização é importante para eu chegar para  
Você e declara um sonho de amor  
com você tipo assim eu sonhei ti dando  
um beijo soborear a sua boca e eu gostaria que esse sonho se  
realizassi um dia como  
Nada mais do seu querido amor*

*Joaquim*

Entre as produções textuais, encontram-se os seguintes versos:

#### **QUADRO 12: Poesia**

##### **VERSOS**

*Ler e escrever?  
eu escrevo por que eu sei ler.  
ler é importante para mim  
Porque se eu não saber escreve  
Eu não sabia a ler*

##### **I**

*Se ler e escreve não fosse bom  
professora não sabia para dar  
aula os aluno na sala*

*II*

*A minha professora e boa  
Porque ela mi ensinou  
a ler e escre- ela e muito boa  
para min ok*

*25/09/95 Maurício*

Cabe destacar nesses versos, conforme intitulado pelo próprio autor, o silogismo entre os dois processos: a leitura e a escrita. O silogismo consiste numa operação lógica entre três proposições, duas premissas e uma conclusão. O alfabetizando inicia com a premissa de que escreve porque domina previamente a ação de ler; uma vez que não tivesse acesso ao domínio da escrita, decorre por conclusão que também não dominaria a leitura. Este silogismo está associado à identidade entre autor e leitor numa mesma produção escrita. Desta forma, a escrita e a leitura são entendidas como constituintes de uma mesma produção textual. O alfabetizando diz que escreve porque sabe ler, realizando a atividade de leitura no momento mesmo em que escreve. Isto relaciona-se intuitivamente à prática discursiva de grupos letrados, especificamente no meio acadêmico em que os pesquisadores refletem sobre a identidade ambivalente do autor/leitor em sua produção textual.

Entre os domínios do letramento, sejam eles públicos ou privados, conforme Barton, há que se reconhecer, na cidade do Paranoá, aquele mantido pela religião. A prática religiosa domina a vida de grande parte de seus moradores. Independentemente de qual seja a religião, as pessoas freqüentam os ritos, nos quais, eventos de letramento geralmente ocorrem. Uma das partes da missa ou culto compreende a ação de graças, quando os fiéis, dirigidos pelo padre ou pastor, fazem as orações de agradecimento pelas graças concedidas por Deus. Estas orações geralmente são acompanhadas de uma folha de papel escrita, que funciona como suporte textual para os fiéis proferirem as orações. Vários alunos do curso de alfabetização de adultos pertencem a grupos de igreja e esta prática social tem influências em seu letramento, como podemos observar pela semelhança das convenções rituais no momento da ação de graças com os seguintes textos de alfabetizandos, produzidos no mesmo contexto dos anteriores:

**QUADRO 13: Mensagem para as alfabetizadoras (I)**

*Paranoá 27 de setembro*

*Mensagem para as monitores  
Eu agradeço as monitores  
por ter muita paciência  
de ensinar nós todas obrigado  
a todas vocês monitores*

*Reinaldo Moreira de Lima*

**QUADRO 14: Mensagem para as alfabetizadoras (II)**

*Otávio de Faria Melo*

*Mensagem para as monitores  
Eu a agradeço a Deus por ter dado  
a paciência a todas as monitores para nos ensinar  
a agradeço todos os monitores por  
nos ensinar eu desejo muita saúde e Felicidade  
para todas as monitores muitos anos de Vida para os monitores e para nos  
todas estudantes*

**QUADRO 15: Mensagem para as alfabetizadoras (III)**

*Danuza R. T.*

*Mensagem para os monitores  
Obrigado senhor Jesus de ter dado a inteligência para os monitores por  
que eles que nos ensinam a ler escrever, é a educação pra mim e todas as  
família.*

*Um dia eu chego lá comfe em Deus.*

## QUADRO 16: Mensagem para as alfabetizadoras (IV)

*Fernanda*

*Mensagem para os monitores*

*Deus que ilumin os monitores é o espirito santo que espire os coração de todos voceis para conseguir ensina tantas coisas para nois.*

*Eu não cei como agradecer a voceis por tudo que tem feito por nois so peso a Deus retribuir em drobo atodos voceis*

A metáfora presente em alguns dos textos observados acima consiste na equivalência entre letramento e graça concedida por Deus. Esta metáfora funciona de forma bastante semelhante à metáfora da natureza, uma vez que desloca as condições de exercício da função enunciativa, determinadas sócio-culturalmente, para as condições relacionadas à providência divina. Em "Obrigado senhor Jesuz de ter dado a inteligência para os monitores por que eles que nus incina ler escrever...", ocorre a combinação de duas práticas discursivas de letramento: a primeira, que se encontra na instituição escolar, relaciona letramento e desenvolvimento cognitivo. A segunda, tipicamente mantida pelas religiões, relaciona indiretamente a prática de letramento à concessão divina das habilidades racionais aos monitores. Desta maneira, tem-se uma crença no letramento construída em sua origem divina, mediada pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas, estas também compreendidas como dádivas divinas.

### 3.6 Identidades de sujeitos comunitários

Observamos que diferentes práticas discursivas regendo diferentes sistemas de relações constituirão diversamente as identidades dos sujeitos sociais. Nos dados desta pesquisa, a prática discursiva de letramento da instituição escolar constrói as identidades sociais de determinada maneira, enquanto a prática discursiva de letramento no contexto comunitário do CEDEP as constrói de acordo com as determinações históricas do contexto de origem do assentamento do Paranoá. Como exemplo do primeiro caso, temos o seguinte texto de uma aluna do curso de alfabetização do CEDEP que, a despeito da orientação ideológica desta entidade comunitária, tem em sua fala a voz introjetada da prática discursiva de letramento da instituição escolar.

## QUADRO 17: Letramento escolarizado

Vai vai cartinha  
Nas assas da borboleta  
Vai dizer a alfabetizadora  
que não repara as minha letra

Por esta quadra popular, a alfabetizanda cria uma metáfora gramatical<sup>17</sup> quando põe para o sujeito do verbo *discendi* a "cartinha". Fazendo isto, livra-se do peso da mensagem da "cartinha": o remetente é alguém que comete "erros de português". Tal expressão, já cristalizada no uso escolar, mas também disseminada na sociedade brasileira, configura-se como um dos pilares da prática discursiva escolar, que segrega por esta voz os indivíduos que não usam as formas consagradas da gramática da língua portuguesa. Esta visão conforma-se com o que Magalhães sugere como o "mito do português correto" (1995a: 209).

Como exemplo do segundo caso, observamos o texto de uma peça teatral encenada pelos(as) próprios(as) alfabetizandos(as), na noite de confraternização pelo dia do(a) alfabetizador(a), e escrita colaborativamente por uma alfabetizadora e um membro do grupo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A peça trata da história do Paranoá e foi encenada em meio às dificuldades vividas no cotidiano dos moradores da cidade, como a falta de luz. Isto se deu pela queda de energia elétrica no local devido à forte chuva momentos antes. Ainda assim, os alfabetizandos representaram a histórica luta dos pioneiros pelo direito à terra e moradia, desde o tempo da fixação no canteiro de obras da construção da barragem do lago Paranoá. A vila, como era chamada pelos pioneiros, sofreu por várias vezes investidas de autoridades públicas para sua remoção, o que não se consumou devido à resistência da comunidade, por meio de lideranças que formaram a Associação dos Moradores do Paranoá.

A peça foi encenada com dois narradores e 27 personagens, todos alunos e alunas de diferentes etapas do curso de alfabetização. Como um típico evento de letramento, nos termos de Heath, os narradores e alguns personagens entram em cena com o *script* em mão, funcionando como um suporte para suas falas. O narrador 1 inicia o ato informando que vieram muitas pessoas de várias regiões do Brasil, principalmente do Nordeste, para a construção de Brasília, enquanto os persona-

Conforme Halliday (1985: 321), para qualquer configuração semântica de uma expressão, há pelo menos uma realização congruente no plano léxico-gramatical, que é literal, e várias realizações resultantes de transferências neste mesmo plano, que são as metafóricas. No presente exemplo, temos uma oração de processo verbal cujo sujeito é um objeto inanimado.

gens vão entrando na penumbra. Em seguida, os personagens atuam realizando a mímica do trabalho, no instante em que o narrador 2 acrescenta que os trabalhadores montavam acampamentos para servir de moradia durante a construção da cidade. Como conclusão da fala do narrador 2, o narrador 1 lembra que também foi montado um acampamento para a construção da barragem do Paranoá, o qual se transformou em moradia permanente, após o término da construção da barragem. O narrador 2 dá o desfecho: "E assim surge o Paranoá". Uma maquete da cidade está no palco e as luzes se acendem. O personagem 1 se levanta e pergunta: "De quem é o Paranoá?", enquanto os outros personagens permanecem agachados. Um coro formado por todos os personagens, agora em pé, responde: "É de todos nós!". O personagem 2 pergunta quem construiu o Paranoá e o personagem 3, de quem é a terra do Paranoá, ao que são respondidos com o coro mencionado.

No ato seguinte, os personagens proclamam que "não são invasores", argumentando que nenhum trabalhador é invasor, pois "são os verdadeiros produtores de todas as riquezas e cidades do nosso país". Destaque-se que o pronome de 1ª pessoa do caso reto (nós) na afirmação do coro realiza uma coesão com o vocábulo "trabalhadores", especificando esse referente por meio da inclusão apenas dos indivíduos que trabalharam na construção da barragem em relação aos outros. Tal proclamação guarda em si o pressuposto de que anteriormente alguém já os havia chamado de "invasores". E, de fato, funciona como uma antecipação à aparição do personagem 'explorador-repressor'.

No episódio em que ocorre o confronto entre um personagem vestido de terno e gravata (o explorador-repressor, conforme a nomeação dada no texto) e os líderes da vila, uma interpelação é rebatida: o personagem de terno e gravata argumenta que naquelas terras nenhum "invasor" pode ficar. Este termo confere a identidade de transgressor a quem não possui terras, dentro da prática discursiva dos latifundiários. Mas a destinação do termo "invasor" aos moradores da vila não se legitima, pois os personagens que representam seus líderes se antecipam na trama da peça, replicando que ninguém é invasor nas terras onde trabalha. Esta réplica inscreve-se na prática discursiva da organização comunitária e na prática social de luta dos moradores contra a prepotência dos grupos hegemônicos de poder em Brasília. Tal prática discursiva constrói a identidade de sujeito comunitário para os moradores que ofereceram resistência<sup>18</sup>.

Algumas convenções discursivas podem ser inferidas das falas dos personagens-moradores e do 'explorador-repressor'. Já se disse acima que o "nós" do coro

dos personagens-moradores inclui somente os trabalhadores pioneiros da construção da barragem, mas, para mudarmos o turno na prática discursiva, observemos a fala do 'explorador-repressor':

*"Vocês irão sair daqui. Aqui vocês não podem ficar. Estas terras valem muito. Nela só ficam aqueles que podem comprar e não invasores que vêm de qualquer lugar. Mas eu sei onde vocês podem ficar. É só aceitar que eu mudo vocês para outro lugar."*

Este enunciado pressupõe que existem indivíduos que não podem comprar terras, os quais são chamados de "invasores". Tal termo identifica os trabalhadores pioneiros de maneira negativa, visto que o invasor é um transgressor da lei. Portanto, o que se atribui a esse termo também terá um caráter negativo: "vêm de qualquer lugar". O vocábulo "qualquer" é um modalizador freqüentemente usado em sentido pejorativo (por exemplo, em comerciais de produtos: "Não aceite *qualquer* produto").

O tom das frases no enunciado compreende principalmente uma "função imperativa", com verbos no modo indicativo expressando a certeza no conteúdo proposicional, e indicando uma "força ilocucionária"<sup>19</sup> na atuação sobre o interlocutor. A expressão cristalizada na linguagem coloquial "É só ... que ..." estabelece uma relação de negociação entre falante e ouvinte que equivale a uma frase condicional: "Se vocês aceitarem, eu mudo vocês para outro lugar". A negociação consiste na proposta de mudança para outra localidade, em troca da aceitação de serem removidos. Estes elementos juntos, por sua vez, contribuem para a formação do discurso de grupos de interesse econômico imobiliário, discurso este que se investe da modalidade deôntica (Koch, 1987: 78). Segundo Koch, "as modalidades deônticas referem-se ao eixo da *conduta*, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer...". O verbo "poder", no sentido estrito de "ser permitido", indica na fala do "explorador-repressor" o que pode e o que não pode ser feito, com o pressuposto de que este personagem detém o conhecimento ("eu sei onde vocês podem ficar") de normas (modalidade deôntica) que se referem a um estado de coisas que se conhece e em que se acredita (modalidade epistêmica). Desta maneira, verificamos a concorrência de duas modalidades de discurso (deôntica e epistêmica) na prática discursiva do grupo a que pertence o "explorador-repressor".

As convenções e modalidades discursivas tratadas acima reafirmam o que Norman Fairclough (1989) introduz por "tecnologias discursivas". Estas possuem a

A força ilocucionária corresponde ao sentido dos enunciados, em relação a um dado contexto social e aos propósitos do(a) falante.

função precípua de conquistar o(a) leitor(a)/ouvinte/interlocutor(a) para os sentidos veiculados no discurso. A fala do "explorador-repressor", ao recorrer a tais procedimentos, evoca uma intenção de transformar as identidades sociais dos moradores da comunidade, os sujeitos comunitários, em sujeitos disciplinares, obedientes às coerções sociais a eles impostas.

Como representação de uma realidade histórica, o texto da peça mostra uma outra voz, simbolizada no personagem mascarado, que diz: "Ele (o explorador-repressor) está certo. Nós não temos onde morar e temos que ir para outro lugar. Temos que dar graças a Deus por ele nos ajudar". Há duas interpretações pertinentes a esta fala: 1) o personagem foi de fato cooptado, devido à força perlocucionária (persuasão) do enunciado, pelo grupo representado pelo "explorador-repressor"; 2) o personagem deliberadamente passou para o grupo dominador, o que significaria traição para o grupo dos moradores-pioneiros - esta interpretação se justifica pelo fato de o personagem usar uma máscara. Independentemente da escolha entre as duas possibilidades, o fato discursivo importante neste trecho é a co-existência de práticas discursivas opostas: dos grupos hegemônicos e dos moradores-pioneiros do Paranoá.

Nos atos seguintes, desenrola-se um diálogo entre os "moradores-pioneiros" e o "explorador-repressor". Os moradores rebatem a fala do mascarado por meio de uma negativa polêmica<sup>20</sup>: "Não queremos mudar. É aqui o nosso lugar de morar!". Em seguida, à pergunta do "explorador-repressor" sobre quem eram, o coro ecoa: "Somos o movimento popular", que é sucedido por uma diversidade de vozes entre os personagens que estão representando os moradores-pioneiros:

*"Somos os pioneiros que construímos este lugar que é hoje o nosso Paranoá."*

*"Somos a AMP."*

*"Somos o CEDER "*

*"Somos a ARAMIP."*

*"Somos a ASJOP."*

*"Somos o grupo da Igreja Católica."*

*"Somos o grupo Sem Rótulo<sup>21</sup>."*

*Coro: "Somos todos a comunidade do Paranoá"*

Conforme Maingueneau (1989: 84), a negação polêmica é uma forma polifônica de heterogeneidade mostrada, na qual há rejeição "de um enunciador mobilizado no discurso, enunciador este que não é o autor de um enunciado realizado. O que é rejeitado é construído no interior da própria enunciação que o contesta." Assim, na enunciação da resistência pelos moradores o que se está refutando não é o locutor do enunciado anterior, mas sim a voz representada nele, a dos grupos de interesse imobiliário.

<sup>21</sup> Estas siglas correspondem às entidades civis organizadas pela comunidade: AMP= Associação dos Moradores do Paranoá; CEDEP= Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá; ARAMIP= Associação Recreativa dos Amigos da Quadra 02 do Paranoá (que não foi transferida para outro local devido à resistência da população); ASJOP= Associação Jovem do Paranoá.

Como ato final, os narradores expõem que os moradores organizados em entidades civis esforçaram-se por fortalecer "seus instrumentos de luta", "pois o explorador vinha com a polícia para reprimir e com os meios de comunicação para convencer os moradores a se renderem". Ao que o narrador 2 complementa: "Enquanto o movimento popular contava com reuniões, panfletos e cartazes". O narrador 1 conclui que "nessa luta de informações e convencimento o movimento popular estava em desvantagem, não conseguindo envolver muito os moradores na luta pela fixação, pois a maioria não sabia ler e escrever e não tinha muita experiência de luta".

O trecho anterior evidencia uma prática social com interação dialética entre as práticas dos moradores e as práticas de grupos sociais hegemônicos. A escrita é representada nos "meios de comunicação" pelos textos emergentes destes grupos, e nos panfletos e cartazes oriundos do "movimento popular". Nos dois casos, seu uso representa uma intervenção prática na ação social. Do lado do grupo do "explorador-repressor", é instrumento para o convencimento dos moradores, ao passo que da parte dos moradores, instrumento para fortalecer a busca de sua união para a resistência e fixação no lugar de origem. Este último uso nos interessa, pois evidencia o liame entre a escrita e o poder de resistência de grupos comunitários frente aos grupos sociais hegemônicos. A organização dos moradores do Paranoá ostenta uma série de reivindicações que vão desde a histórica fixação no lugar do acampamento, próximo aonde era o canteiro de obras, até a resistência dos pioneiros frente à transferência da vila para o terreno do assentamento, em 1989. As lideranças populares resistiram em vários momentos à transferência, de tal maneira que, a quadra N° 02 do Paranoá permaneceu no mesmo lugar de origem. Devido à remoção de outras ocupações em terrenos do Governo do Distrito Federal para o assentamento do Paranoá, uma boa parte da população da vila migrou para o assentamento, a fim de obter a garantia do terreno próprio. Uma vez estabelecida a comunidade no assentamento, as reivindicações passaram do direito à moradia a uma rede pública de água e esgoto, iluminação, hospital, segurança e locais de lazer. Tais reivindicações constam da ideologia da organização comunitária, que é a da "construção da cidadania", como se observa no contexto do CEDEP.

A prática discursiva de letramento do texto da peça, que, em suma, é a do CEDEP, concebe o letramento no meio comunitário como um instrumento de luta para a organização política dos moradores do Paranoá. Isto se evidencia no nível textual pelo elo coesivo entre o seguinte período

*"para fortalecer nossa luta, precisamos envolver mais os trabalhadores moradores do Paranoá"*

e o período subsequente, que teria uma função semântica conclusiva:

*"Isso mesmo! Vamos procurar a AMP para nos alfabetizar. Vamos fortalecer nossa cultura. Vamos fazer o nosso FEMUPOP (Festival de Música Popular do Paranoá). Vamos fortalecer nossa saúde."*

Esta relação entre fortalecimento comunitário e letramento demonstra, em determinado sentido, que o uso da escrita se aplica ao processo de melhoria das condições de vida na comunidade do Paranoá, desde que tenha este caráter de emancipação social coletiva, ou seja, o letramento pode significar mudança social se os sujeitos comunitários percebem sua importância como meio de organização social e, nesta instância, como instrumento de poder para a obtenção dos meios que levem à "construção da cidadania", à consciência dos direitos humanos e à preservação do acervo cultural da comunidade. É o que se observa na última frase da seqüência acima:

*"Vamos alfabetizar para que todos possam ler os cartazes e os panfletos e lutar coletivamente pelos nossos direitos."*

No ato final, o texto busca a adesão do(a) espectador(a) para a causa comunitária, para a *ideologia de construção da cidadania* (conforme relatório final do projeto "Processos Discursivos na Educação"), aliando a função ideacional (defesa dos direitos dos sujeitos comunitários) à função interpessoal (o direcionamento intencional ao interlocutor), como se vê abaixo:

*"Coro: O trabalho coletivo não pode parar. (O grupo avança unido)  
(apagam-se as luzes, o grupo recua, fica a frente o personagem 27)  
Personagem 27: Mas como fazer para continuar? (dirige a pergunta à platéia)  
Todos: É, como? Como? (menos o personagem 27)  
(as pessoas atrás ficam se perguntando. De repente elas param e se voltam caladas para a platéia)  
(apagam-se as luzes e todos permanecem parados)  
Coro: Não espere outra resposta que não seja a sua!!"*

A análise desses resultados aponta para a necessidade de avanço da comunidade no fortalecimento de sua identidade, por meio da ligação entre o letramento e a prática política. Para isso, recomenda-se o desenvolvimento de uma Consciência Lingüística Crítica.

### **3.7 Para uma Consciência Lingüística Crítica**

A expressão Consciência Lingüística Crítica (*Critical Language Awareness*), surgiu como uma proposta de lingüistas da Universidade de Lancaster (Grã-Bretanha) de considerar-se a linguagem como constitutiva em relação à sociedade, nos planos institucional, ideológico e das relações de poder (ver Seção 1).

Neste trabalho, ressaltamos que o uso da linguagem no dia-a-dia relaciona-se aos grupos sociais, reforçando as atitudes que os indivíduos de um determinado grupo têm com os de outros grupos. Como as relações sociais de poder estabelecem padrões assimétricos nas interações dos indivíduos de diferentes grupos, a linguagem usada por eles tende a "enfraquecer" ou "aceitar o enfraquecimento" (Janks e Ivanic, 1992) no uso da linguagem. Exemplificando como um mesmo indivíduo pode "enfraquecer" o(a) interlocutor(a) e "aceitar o enfraquecimento" por outro, tomamos a figura do capataz de fazenda do interior do Brasil. Ele é posicionado como serviçal, mas também pode exercer o poder que efetivamente tem frente aos demais trabalhadores da fazenda.

Fairclough adverte que a Consciência Lingüística Crítica não significa propriamente uma área de estudo, "mas uma orientação em direção à linguagem (e pode ser um embrião de uma nova teoria da linguagem) com implicações em várias áreas". Em decorrência, tal estudo pode:

"esclarecer como as convenções e práticas de linguagem são investidas de relações de poder e processos ideológicos, dos quais os indivíduos são frequentemente inconscientes. (O estudo crítico da linguagem) critica as correntes dominantes nos estudos de linguagem por considerar as convenções e práticas em seu valor superficial, como objetos a serem descritos, de forma a obscurecer seu investimento político e ideológico" (Fairclough, 1992b: 7).

Neste sentido, tomando o texto da peça analisada na seção anterior, o ato em que a comunidade se encontra sob o cerceamento dos grupos de interesse imobiliário, respaldados pelas autoridades públicas, representa uma ação de luta e que tem o discurso como um objetivo a alcançar para a consolidação de um outro objetivo, fundado na ação social, que, do lado da comunidade, consiste na fixação, enquanto que do lado do "explorador-repressor" consiste na especulação imobiliária. A legitimação dos enunciados trazida pelo discurso verifica-se em sua aceitação, no senso-comum e na crença deste senso-

comum, pelos membros da comunidade. Com a diferença que o grupo do "explorador-repressor" conta com o apoio da mídia (um sistema global de letramento) e da polícia (aparelho repressivo do Estado), ao passo que o grupo dos moradores recorre a reuniões, panfletos e cartazes (práticas de letramento no contexto comunitário com alto número de indivíduos não-lettrados). Daí que "nessa luta de informações e convencimento o movimento popular estava em desvantagem, não conseguindo envolver muito os moradores na luta pela fixação, pois a maioria não sabia ler e escrever e não tinha muita experiência de luta".

Com a presença de duas práticas discursivas 'em luta' no texto da peça, pre-alecendo a prática discursiva comunitária, a identidade constituída para os(as) moradores(as), como se registrou na seção anterior, é a identidade de "sujeitos comunitários", que, na prática do CEDEP, encontra eco no resgate dos valores culturais, dada a procedência regional dos(as) moradores(as).

#### 4. Conclusão

Buscamos neste trabalho analisar as práticas discursivas de letramento na comunidade do Paranoá, mais especificamente no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP).

Nossa análise centrou-se nos textos produzidos pelos alunos do curso de alfabetização, nos quais a escrita assume determinados valores e indica papéis que são negociados entre os participantes no contexto de sua produção. As relações entre esses papéis num espaço institucional definem as identidades sociais dos sujeitos participantes da enunciação.

Observamos que, no ato da peça em que o "explorador-repressor" interpela o grupo dos "moradores-pioneiros" com o termo "invasor", ocorre a incorporação deste grupo na prática discursiva daquele, definindo para os moradores-pioneiros a identidade social de "transgressores do poder legal instituído". Tal incorporação exemplifica o funcionamento da prática discursiva ideológica na fala do "explorador-repressor". Por meio desta fala, os elementos da prática discursiva dos grupos que não detêm propriedades são apagados, mantendo-se tão somente a posição de "invasor" para esses sujeitos (ver Seção 3.6).

Também pela análise realizada, observou-se em alguns textos que os(as) alfabetizando(as) possuem interiorizados os processos educacionais elitistas, os quais lhes dificultam uma consciência crítica da linguagem. Isso tem como resultado a continuidade da situação atual de relações de poder desiguais, onde ao

grupo oprimido jamais é dada a possibilidade de ser um agente de transformação social. Em outros textos, principalmente na peça teatral, notou-se, contudo, que os(as) alfabetizandos(as) têm consciência das desigualdades sociais a que são submetidos(as).

Ao adotarmos a teoria de Análise de Discurso Crítica, pretendemos demonstrar a situação de luta que engendrou a campanha de alfabetização do CEDEP no Paranoá, luta que representou, na história da comunidade, sua fixação e que nos dias de hoje significa a urbanização e o atendimento às necessidades de infra-estrutura básica desta cidade satélite do Distrito Federal. Reafirmamos ainda que a prática discursiva de letramento do CEDEP relaciona o uso da escrita à "ideologia de construção da cidadania" (Magalhães, 1996a: 17). Portanto, o letramento no contexto do CEDEP tem um papel parcialmente determinante no desenvolvimento social da comunidade (alfabetização como contribuição à resistência dos(as) moradores(as) para a fixação) e na difusão cultural (transformações textuais dos(as) alfabetizandos(as)).

A metodologia adotada pelo grupo de pesquisa, a etnografia crítica e a pesquisa participativa, propõe o desenvolvimento do grupo pesquisado. Aliamos a ela os princípios da Consciência Linguística Crítica que mostra como a linguagem pode ser usada para "enfraquecer" o outro e como podemos, com a consciência disso, usar a linguagem para resistir à opressão.

Como conclusão deste estudo, propomos ainda uma alternativa para o problema educacional brasileiro, com base nos princípios da Consciência Linguística Crítica (CLC). Tais princípios visam à tomada de consciência e auto-valorização dos(as) alunos(as).

A CLC não é emancipatória por si só, precisando ser transformada em ação. Nossa preocupação está nas relações de poder que mantêm e reproduzem padrões de dominação e subordinação na sociedade, mas que podem ser contestados. As práticas discursivas têm um papel de destaque nesta contestação, pois a língua é não só o local, mas também o alvo desta luta. A linguagem ao mesmo tempo molda a sociedade (ou comunidade) e é por ela moldada.

Por fim, sugerimos o modelo proposto pela Análise de Discurso Crítica para o estudo do letramento em contextos de grupos não-letrados e socialmente em desvantagem, focalizando a integração de suas manifestações culturais com os eventos de letramento nessas comunidades. Acreditamos que a proposta de CLC possa promover uma maior democratização do ensino, por meio da conscientização de que a língua pode enfraquecer ou fortalecer o(a) educando(a). Dessa maneira, consideramos indispensável a substituição do modelo pedagógico vigente por um outro que possibilite mudanças sociais.

## Referências Bibliográficas

- Althusser, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Trad. J. J. de M. Ramos. 3a. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- Authier-Révuz, J. Hétérogénéité montrée 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: D. Barton & R. Ivanic (eds.) *Writing in the community*. London: Sage Publications, 1991, pp. 1-13.
- Barton, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, U.K. and Cambridge, U.S.A.: Blackwell, 1994.
- Chauí, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 4a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Derrida, J. *Limited Inc*. Trad. C. M. César. Campinas, S. P.: Papirus, 1991.
- Ducrot, O. Esboço de uma teoria polifônica da comunicação. In: O. Ducrot. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987, pp. 161-218.
- Fairclough, N. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.
- Fairclough, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.
- Fairclough, N. Introduction. In: N. Fairclough (org.) *Critical language awareness*. London and New York: Longman, 1992b, pp. 1-29.
- Fairclough, N. (ed) *Language and power*. London: Longman, 1989.
- Foucault, M. *Arqueologia do saber*. 3a. ed. Trad. L. F. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. L. M. P. Vassallo. 6a. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*. Trad. (americana) M. B. Ramos. New York: Herder and Herder, 1970.
- Freitag, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: EDART, 1978.
- Gadet, F. & Hak, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. B. S. Mariani et ai. Campinas, S. P.: Editora da UNICAMP, 1990.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Hamilton, M., Ivanic, R. & Barton, D. Knowing where we are: participatory research and adult literacy. *CLSL Working Paper*, 29. Lancaster University, 1991.

- Heath, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Horsman, J. The problem of illiteracy and the promise of literacy. In M. Hamilton, D. Barton & R. Ivanic (orgs.) *Worlds of literacy*. Toronto: Institute for Studies in Education, 1993, pp. 169-181.
- Ivanic, R. & Moss, W. Bringing community writing practices into education. In: D. Barton & R. Ivanic (eds.). *Writing in the community*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications, 1991, pp. 193-223.
- Janks, H. & Ivanic, R. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: N. Fairclough (ed.). *Critical language awareness*, op. cit., 1992, pp. 305-331.
- Koch, I. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- Kress, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Maingueneau, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. F. Indursky. Rev. trad. S. M. L. Gallo e M. da G. de D. V. de Moraes. Campinas: Pontes, 1989.
- Magalhães, I. *Processos Discursivos na Educação*. Relatório de pesquisa. Universidade de Brasília / CNPq, 1996a.
- Magalhães, I. A produção do sujeito na interação. In: I. Magalhães (org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Edunb, 1996b.
- Magalhães, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: A. Kleiman (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P: 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.
- Magalhães, I. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 23: 183-197, 1995c.
- Magalhães, I. & Gieve, S. *Power, ethics and validity: Issues in the relationship between researcher and researched*. Lancaster University, 1994 (1998).
- Oliveira, S. R. M. de. A ideologia no discurso sobre drogas. Universidade de Brasília, dissertação de Mestrado inédita, 1992.
- Orlandi, E. P. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1990.
- Orlandi, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1992.
- Ratto, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: A. Kleiman (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S. R: Mercado de Letras, 1995, pp. 267-289.

- Soares, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- Soares, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/Santiago, REDUC, 1991.
- Street, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Street, B. Introduction: The new literacy studies. In: B. Street (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 1-21.
- Thomas, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications, 1993.
- Thompson, J. B. *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- Thompson, J. B. *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press, 1990.