

DECIFRA-ME OU DEVORAR-TE-EI: AS RELAÇÕES DE PODER ATRAVÉS DA LINGUAGEM E O PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE ALUNOS DE CAMADAS POPULARES NO CONTEXTO ESCOLAR¹

Edna Maria Santana MAGALHÃES (EFCP/FaE/UFMG)²

RESUMO: Discute-se, neste artigo, como a linguagem pode ser um dos instrumentos que promovem situações de reprodução das diferenças entre os alunos, determinando, pois, um processo de (des)construção da identidade de crianças e adolescentes de camadas populares e seu fracasso escolar. Contribuições teórico-metodológicas (Sociologia, da Sócio-Linguística, da Análise do Discurso Francesa, da Etnografia e da Educação) serão tomadas para se estudar como práticas de leitura/escrita usadas na/pela escola no processo de ensino-aprendizagem de língua materna o promovem. O conceito de identidade é problematizado, portanto, a partir da sua inter-relação com as concepções de ideologia, discurso e linguagem para se compreender como, no processo de escolarização, se dá esse fenômeno.

Palavras-chave: Identidade, Linguagem, Discurso, Ensino-aprendizagem de Língua Materna.

ABSTRACT: It has been argued as the language can be one of the instruments that promotes situations of reproduction of the differences among pupils, determining, therefore, a process of (des) construction of their identity as children and adolescents from popular classes, and a failed in their scholar process. Methodical and theoretical contributions (Sociology, socio-Linguistics, Analysis of French Speech by the Etnography and Education) will be taken in account in order to study in which ways reading and writting skills are used in and by school to promote the process of teaching and learning mother language. The identity concept is argued, therefore, from its inter-relation of the conceptions of ideology, speech and language to understand, in the process of schooling, how this phenomenon occurs.

Key-Words: Identity, Language, Speech, Teaching-learning of mother Language.

1. Introdução

Inicialmente, esta pesquisa foi intitulada “Linguagem e poder: as práticas de leitura e de escrita no contexto escolar como mecanismos de (re)velar as diferenças entre brancos e negros” E apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Conhecimento e inclusão social -, com o objetivo geral de compreender como se processa a recepção, por parte de alunos negros e brancos das práticas de leitura e de escrita utilizadas no contexto escolar e o impacto dessas nos níveis de letramento demonstrados, principalmente pelos alunos negros durante e ao fim do processo de escolarização no ensino fundamental, contribuindo, portanto, para a formação e afirmação ou negação de sua identidade individual e social. Mas, com vistas a recortar o objeto que se apresentava muito amplo, propôs-se o seguinte: focar os processos subjetivos de construção de identidade dos alunos negros e brancos, para se entender como esses se (des)constroem na interação verbal - quer escrita, quer oral - em sala de aula.

Num primeiro momento, o que influenciou a proposição e a submissão de um projeto de pesquisa com esse objeto foi o incomodo gerado pela observação de dados sempre recorrentes em minha prática docente e como formadora de professores, quer em cursos de formação inicial, quer nos de formação continuada: o perfil de alunos que fracassam no contexto escolar e as explicações dadas pelos professores para isso. O senso comum dos professores, de um lado, apontava sempre, em primeiro lugar, como responsável por esse fracasso os alunos e, em segundo lugar, as famílias que não acompanhavam o processo de escolarização dos filhos. De outro, um posicionamento de ambivalência por parte dos pais que cobravam dos professores uma melhoria no desempenho dos filhos e, ao mesmo tempo, um certo (re)conhecimento de que aqueles pouco podiam fazer sobre isso, considerando que as crianças e adolescentes demonstravam pouco – ou nenhum – interesse pelo fazer e aprendizagens escolares – empreitada em que eles próprios, os pais, não lograram

¹ Trabalho apresentado à disciplina Educação e Linguagem, primeiro semestre de 2006, sob a orientação da Professora Dra. Aracy Alves Martins.

² Contato: ednamagalhaes123@hotmail.com

sucesso. Assim, via-se que a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso escolar cabia aos alunos que não eram sensíveis aos apelos, aos ensinamentos e aos esforços dos pais ou dos professores. A que se devia, então, o sucesso de alguns alunos que, mesmo desprovidos da “competência escrita” requerida pela escola e família, se saíam bem na escola? Mas em que esses alunos se aproximavam uns dos outros e/ou se diferenciavam entre si? Que traços possibilitavam o desenho de um perfil desses alunos? Como eles respondiam às práticas de leitura e de escrita realizadas e por quê?

No início desta década, esse incômodo passou a ser alimentado, também, pela divulgação de pesquisas acadêmicas e outras financiadas por órgãos governamentais e não-governamentais, além de organismos nacionais e internacionais. Tais estudos lançaram luzes sobre esse problema e contribuíram para que se pudesse sistematizar em termos de uma questão de pesquisa um dos vieses porque se manifestam as trajetórias de rupturas e/ou de fracasso escolar dos alunos de camadas populares, em especial, os percursos dos alunos negros. Definir como foco do estudo os processos subjetivos de (des)construção, da identidade desses sujeitos na sua relação com as práticas escolares de leitura e de escrita é, pois, importante considerando que essa é, tendo em vista um levantamento de dissertações e teses concluídas até o momento, uma das lacunas existentes na literatura.

A linguagem erige-se, segundo alguns sociólogos, alguns lingüistas e pesquisadores da Educação como um dos mecanismos que favorece o sucesso ou o fracasso escolar - e se caracteriza como dado recorrente em pesquisas que tratam das diferenças de gênero, raça, etnia, religião, diferenças sociais, diferenças culturais, apesar de não ter sido ainda realizada uma pesquisa que a focalizasse de forma mais sistemática (é nesse ínterim que se situa este estudo) no que se refere à questão da formação, afirmação ou negação da identidade dos sujeitos no contexto escolar.

Dados de grande importância explicitados nesses estudos – por exemplo, em avaliações sistêmicas de grande porte - são que: pessoas negras detêm os índices mais baixos de letramento em língua portuguesa e em matemática; mesmo tendo igual período de escolaridade essas diferenças são bastante significativas; indicações de que deveriam ser realizadas pesquisas mais específicas sobre as variáveis sócio-econômicas, raciais, étnicas e de gênero que encobrem essas diferenças. Em geral, esses alunos compõem, também, o grupo de crianças e adolescentes pertencentes a classes sociais economicamente desprivilegiadas social e economicamente. Apesar da relevância desses dados, o recorte deste projeto não considerará as possíveis diferenças entre indivíduos brancos e negros, mas, sim, como esses alunos sofrem, na sua relação com as práticas de leitura e de escrita escolares, os efeitos dessas práticas escolares. Por isso, o enfoque na questão identitária dos sujeitos.

2. Decifra-me ou devorar-te-ei: a linguagem escolar e as práticas languageiras dos alunos

O que se coloca no centro da discussão das pesquisas mencionadas acima é o tempo de escolaridade dos sujeitos, principalmente os negros, e os níveis de letramentos que demonstram quando confrontados com testes que exigem certos usos sociais da escrita e da leitura: por que pessoas demonstram diferenças tão marcantes se frequentaram o mesmo tempo de escolarização? Por que essa diferença se acentua em alguns desses sujeitos?

A linguagem é mesmo dos mecanismos que possibilita essa diferença entre os sujeitos? Mas de que forma isso se torna possível? É em busca de uma resposta para essas perguntas é que se propõe este objeto de pesquisa: os processos subjetivos de (des)construção de identidade de crianças e adolescentes negros e brancos de camadas populares em sua relação com as práticas de leitura e de escrita usadas na escola. Há, portanto, uma necessidade de se pesquisar até que ponto a escola reflete e promove essas desigualdades entre os indivíduos, empregando, para isso, os recursos e instrumentos da linguagem.

O interesse do trabalho é contribuir para o desenvolvimento de estudos na área da Educação, da Lingüística e demais áreas que tratam as questões relativas aos processos de cognição e a relação do homem no meio social, além da construção de saberes ao propor uma reflexão sobre as relações entre letramento e escolarização e o processo de (des)construção identitária dos alunos. Elege-se como objetivo geral desse estudo explicitar, analisar e categorizar as concepções e práticas de leitura e de escrita adotadas pelos professores de algumas áreas do conhecimento (Geografia, História e Matemática) de uma escola de ensino fundamental de Belo Horizonte e de uma escola pública canadense e a sua relação com/no desenvolvimento das habilidades de uso efetivo da escrita e leitura pelos alunos e na (des)construção de sua identidade como indivíduo social. Salienta-se que os trabalhos serão desenvolvidos numa perspectiva interacionista, utilizando-se de contribuições teórico-metodológicas de Ciências Lingüísticas, da Sociologia da Educação, da Etnografia.

Várias questões perpassam o recorte feito ao objeto e acabam por refletir quais seriam os objetivos específicos deste estudo: Que práticas de leitura e de escrita são comumente realizadas no contexto escolar? Como essas práticas são recebidas pelos alunos? Considerando que os conteúdos escolares são historicamente definidos e separados em disciplinas estanques, como a escola concebe hoje o trabalho com a linguagem em termos de atendimento das demandas pessoais e sociais que se lhes são apresentadas pelos alunos? Há na escola práticas de letramentos para promover uma melhoria da competência dos indivíduos que pertencem a classes menos privilegiadas da sociedade? Que práticas de leitura e de escrita contribuem para a existência de diferentes “formas de silêncio” e resultam em fatores de (des)construção da identidade dos alunos dentro do contexto escolar? O que se postula é que, por mais que se concorde nos meios escolares que devem ser considerados os conhecimentos prévios dos alunos no/para o processo de escolarização, a linguagem escolar guarda distâncias das formas languageiras praticadas pelos alunos e seus familiares. Nesse sentido, a língua materna se torna (mal)dita em constante conflito com uma língua “cultura” praticada na escola. As regras lingüísticas conhecidas pelas crianças são quase totalmente desconsideradas pela escola. Estabelece-se, pois, um novo parâmetro neste contexto que põe em cheque o conhecido, o modo de cada um se (re)conhecer socialmente, porque o que o professor ensina deve ser aprendido e substituir o que era familiar. O aluno descobre, então, que, se não aprendeu, deve silenciar-se, pois o seu modo de dizer e de ver o mundo e a si não é a forma correta de se usar e de se dar a identificar pelo outro.

3. Por uma abordagem interacional do objeto de pesquisa

O que orienta a definição e o recorte do objeto é a necessidade de se considerá-lo a partir de abordagens teórico-metodológicas que privilegiam a interação entre os sujeitos. Esta – a interação – é considerada um fator primordial para a constituição e compreensão dos processos psicossociais presentes na interlocução na sala de aula e manifestados em textos orais e escritos produzidos pelos sujeitos nesse contexto. Além disso, é preciso ter claro que as situações de aprendizagem escolar estão inseridas em um contexto maior em que outras experiências de socialização vividas pelos sujeitos (aluno/professores) em momentos distintos se manifestam de formas mais ou menos marcadas. Aprender o processo de ensino e aprendizagem escolar não pode ser feito, pois, descolado da análise dos fatores sociais e culturais presentes nas interações que o constituem, porque, como afirma Possenti (1990) “*a aquisição da linguagem é um processo constitutivo, ao invés de decorrer de regras previamente dadas*” (p. 59) e a língua nada mais é, juntamente com outras modalidades, como a percepção, a ação etc., uma forma particular dos indivíduos estruturarem a realidade.

4. O objeto de pesquisa numa perspectiva das ciências da linguagem: o pólo da enunciação

Ao se definir as práticas de letramentos escolares como um objeto de estudo, define-se, também, que, devido à natureza de que essas se revestem, o que está em jogo é a análise sistemática da interação verbal entre professores e alunos. Tal recorte situa esse objeto numa perspectiva processual da linguagem.

Portanto, a construção do quadro de referência teórica sobre os estudos da linguagem a ser utilizado na análise pretendida, levar-se-á em conta o fato de que um enunciado não pode ser analisado sem se considerar as condições de sua produção. Em outras palavras, a utilização da língua pelo falante se dá considerando um conjunto complexo de fatores lingüísticos e não lingüísticos presentes no momento mesmo dessa utilização. Tal posicionamento implica adotar, como suporte, teorias que focalizam o processamento discursivo como variável indispensável na análise do enunciado. Em vista disso, faz-se necessário que explicitemos as concepções de *linguagem*, de *texto*, de *enunciação* e de *discurso* que subsidiam uma noção de língua – escrita ou falada – como representação do processo de interação, ou seja, como representação de uma atividade *com/sobre* a língua. Isso implica uma abordagem numa perspectiva **funcional**, tendo em vista que a análise do produto (o enunciado/texto/discurso) orientar-se-á pela análise do processo que o constituiu. Nessa perspectiva, pode-se dizer que procuramos inserir nosso estudo na dinâmica da produção de análises lingüísticas a que alude Castilho (1990), ao afirmar que tais análises vêm “*deixando o pólo da linguagem como enunciado, e se deslocam para o pólo da linguagem entendida como enunciação. Já não se postula mais a linguagem como um código abstrato, e se incorporam às análises do enunciado as condições de produção*” (p. 106).

Busca-se apreender a *enunciação*³, abarcando todo um conjunto de elementos verbais e extra-verbais nela presentes e em função da situação de interlocução em que os sujeitos se acham envolvidos (as *condições*

³ A concepção de enunciação será detalhada quando se tratar dos estudos lingüísticos que corroboram esta pesquisa.

*de produção*⁴). O que se observa, pois, é que adotar como paradigma a linguagem do ponto de vista funcional possibilita entender como se processa o jogo da interação verbal entre os sujeitos da pesquisa – aluno/professor, aluno/aluno – professor/alunos -, pois poderão ser analisados os diversos fatores verbais e extra-verbais que interferem no processamento discursivo que ocorre na interação face a face na sala de aula e apreender as marcas desse em textos orais e escritos produzidos pelos alunos e professores. Assim, se por um lado, os processos psicossociais presentes nos diversos discursos do/no contexto escolar – orais e escritos – se tornam passíveis de serem analisados para se apre(e)nder que recursos e estratégias lingüísticas são empregados pelos sujeitos da pesquisa nas diversas situações de interlocução; por outro, há de se considerar que esses, do ponto de vista psicológico, possibilitam a compreensão de como os discursos se processam e podem contribuir para o processo de (des)construção da identidade dos alunos. E, por último, do ponto de vista sociológico, não há como desconsiderar os diversos e distintos fatores culturais, sociais e culturais incorporados nesses discursos e que acabam por (des)formatá-los segundo uma maior ou menor “adequação” a uma dada linguagem considerada de maior prestígio.

Far-se-á, pois, necessário apreender a(s) concepção(ões) de linguagem que possuem e com que operam os professores das diversas áreas do ensino fundamental das escolas pesquisadas, tendo em vista que essa(s) pode(m) de forma distinta ser(em) apre(e)ndidas pelos alunos que podem ter diferentes linguajares que presumivelmente podem se manifestar nas diversas situações de interlocução em sala de aula. Considerar a linguagem do ponto de vista discursivo pressupõe ampliar as estratégias de práticas de leitura e de escrita na sala de aula e considerar o aluno, em potencial, como um sujeito de linguagens e mais: que as diferenças nos linguajares que praticam em outros contextos sociais não são menos importantes do que as praticadas na/pela escola. A escrita, por sua vez, objeto privilegiado pela escola, deve ser entendida como uma das formas de linguagem a que o homem, em sociedades grafocêntricas, necessita ter acesso para exercer, de forma mais plena, o seu direito à cidadania. Como postula Bourdieu (1930), trata-se, pois, de um dos capitais necessários para viabilizar determinadas condições de existência do sujeito na sociedade moderna. Soma-se a isso que como atesta Soares (2003) “*tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a escolarização*” (p. 89).

Segundo, ainda, essa mesma autora,

A cada vez que se denunciam níveis precários de alfabetização, seja em crianças, jovens e ou adultos, a questão é invariavelmente relacionada com a escola e o fracasso escolar em alfabetização; da mesma forma, a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola no desenvolvimento das habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura (p. 89).

Ao citar esses dois últimos autores, reforça-se a tese de que não se pode responsabilizar, apenas, a escola pela falência do rigor nas normas defendidas para aprendizado da escrita e cultura escolar. Mas enfatiza-se que essas não devem sobrepor-se, unilateralmente, como únicas e legítimas expressões de fala e de cultura, desmerecendo as variantes lingüísticas e as manifestações culturais praticadas pelos alunos em outros contextos sociais. Até porque, como afirma Piaget sobre o esquema do *desenvolvimento e do funcionamento psicológico geral*, que se constitui pela dimensão cognitiva, pelas dimensões de linguagem, pelas dimensões afetivo-emocionais e sociais, sendo que “*cada desenvolvimento dessas dimensões é condicionado pelo desenvolvimento dos processos e estruturas da cognição: é em função de suas capacidades de cognição que um sujeito trata e (re)constrói a linguagem, organiza sua vida afetiva e suas ações concretas, posiciona-se no campo social e político etc.*” (Bronckart, 2006: 184).

Quando se pensa na função da escola e o que dela se espera e de que forma as experiências de linguagem dos sujeitos alunos é tratada, de uma forma geral, isso ocorre para questionar sobre o que, na verdade, ela tem feito para cumprir sua função. Mas, como afirma Dionísio (2005), ao ser questionada sobre a relação entre desempenho de alunos segundo avaliações de desempenho (PISA) em Portugal e a possibilidade da escola perder seu “domínio político”, é preciso repensar essa função e as expectativas que se tem sobre a escola porque

A escola é um lugar de práticas de letramento e, obviamente, é um lugar onde se lê, onde se escreve, onde se conversa sobre coisas, onde há textos variados – bem, são essas

⁴ Condições de produção é um conceito que será tratado quando se tratar da abordagem lingüística sobre enunciação.

práticas da escola, no dia-a-dia, à volta dos textos, que devem ter significado. Portanto, o momento escolar da vida de uma pessoa que participa daquelas práticas tem significado e constrói o indivíduo de uma determinada maneira! E pode construir de uma maneira que o deixa capaz de letramento (p. 16).

Por isso mesmo há de se considerar a concepção de linguagem que o corpo docente adota e os recursos por ele utilizados para promover a alfabetização e o letramento dos alunos. Considerar esse eixo de indagação nesta pesquisa fornecerá bases para explicar as práticas por eles adotadas e verificar em que medida essa atuação e concepção são assimiladas, sistematizadas e ativadas pelos alunos nos diversos contextos sociais. Além do mais, é preciso considerar que, como afirma Yaguello (1997)

Com efeito, a linguagem responde a uma necessidade fundamental da espécie humana, que é a necessidade de comunicar; mas esta necessidade (...) não se manifesta “naturalmente”. A *linguagem* tem que aprender-se, sob a forma de uma *língua*, própria de uma comunidade, de modo a manifestar-se em actos de *fala*. Se, portanto, a aptidão para a linguagem é um traço genético, a sua realização passa por uma aprendizagem cultural (p. 15-16)

Não há, por tudo isso, como falar do sujeito falante sem considerar a dimensão da linguagem, porque “é o locutor, o sujeito falante, que está no centro da linguagem. Isso significa dizer que, por um lado, a linguagem não pode ser estudada sem se fazer referência ao locutor, àquilo que ele é, às suas experiências de vida, e que, por outro lado, é a partir da nossa experiência de locutores que podemos analisar o fenómeno da linguagem” (p.16). Tendo em vista isso e a necessidade de se apreender e se conservar o dinamismo de que se reveste a **linguagem**, partir-se-á da seguinte concepção de linguagem para balizar os dados a serem obtidos: “uma “atividade” que se desenvolve numa relação dialógica entre um enunciador que se enuncia como eu e um enunciatário que se enuncia como tu” (Magalhães. 1998, p. 40), pois se institui ela própria – a linguagem - o ponto de partida para a constituição do enunciador e do enunciatário e como lugar de interação verbal entre esses. Dessa forma, conceber-se-á de Franchi (1977) que “a atividade lingüística, além de envolver a realização de atividades sociais exteriores em que a linguagem aparece como possibilitando tarefas de ocasião, realiza-se em uma multiplicidade de operações (em sentido intuitivo) subjacentes, interiores ao sujeito, de que a configuração superficial das expressões é traço revelador” (, p. 20).

Disso pode se depreender, também, que, se deve ter como ponto de partida no trato com as atividades lingüística, como afirma Castilho (1990), “que os falantes de uma língua operam com uma variedade de gramáticas, de acordo com a situação lingüística particular em que estão envolvidos.” (p. 19). O que novamente coloca a questão da linguagem como o centro do trabalho escolar.

Embora a **interação verbal** pressuponha, conforme postulada por Bakhtin (1929/1990), inicialmente, uma interlocução oral entre os indivíduos no discurso, entende-se, neste estudo, que toda e qualquer expressão lingüística, que tenha como fim a interlocução entre um *eu* e um *tu*, possa ser considerada uma forma de interação verbal. Vista a partir do ponto de vista em que se estabeleceu o conceito de linguagem, a **interação verbal** abarca um conjunto muito grande de ações com, sobre e pela linguagem, pois ele remeterá a toda e qualquer expressão lingüística que tenha como fim a interlocução entre um os sujeitos em qualquer situação de interlocução e não apenas à interlocução oral. Estão aí delimitadas as esferas em que se processam as situações discursivas em toda situação de convívio social e, claro, na escola.

Conceber, dessa forma, a interação verbal implica adotar uma perspectiva discursiva da linguagem: uma “atividade” que se desenvolve numa relação dialógica entre um enunciador que se enuncia como *eu* e um enunciatário que é enunciado como *tu*. Os enunciadores, em potencial, da escola são os alunos e professores. De acordo com Bakhtin(1929/1990), o dialogismo (diálogo entre os enunciadores) pode ocorrer de duas formas: a) na presença dos alocutores⁵, como se verifica numa situação de fala, em que os mesmos se colocam como enunciadores no momento em que se dá a interlocução; b) na ausência física do alocutário, como é o caso da escrita ou dos monólogos. Logo, toda interação verbal pressupõe um diálogo construído em uma relação de interlocução entre interlocutores reais ou imaginários, pois na “*realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no*

⁵ Os termos locutor e alocutário, falantes/escritores de textos serão tomados como correlatos a enunciadores, considerando que, pelo caráter dialógico da enunciação, aquele que fala e aquele com quem se fala, intercambiam esses papéis no processo de enunciação.

*sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social*⁶ (Bakhtin, 1977: 109).

Conceber a linguagem como eminentemente dialógica é reconhecer o seu caráter social, por um lado e, por outro, reconhecê-la como mecanismo revelador da atividade lingüística do locutor e do alocutário em uma dada situação de interação verbal. Assim, considera-se que o “*diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui é claro, senão uma das formas(...) da interação verbal. Mas pode se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.*” (Bakhtin; 1977, p. 123).

Benveniste (1966) refere-se à mobilização da língua na enunciação nos seguintes termos “*na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir idênticamente*⁷, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação” (Benveniste, 1974: 84). “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Idem, p.82) e “supõe a conversão individual da língua em discurso.” (Idem, p.83). Concebe-se aqui que **enunciação**, é a “*atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e o seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação*” (Koch, 1983p.25). Reconhecer a enunciação como presente em toda interação verbal é importante porque os dados a serem obtidos nesta pesquisa poderão (re)velar o que há nas entrelinhas das práticas de leitura e de escrita que ocorrem na escola e como estas atuam nos processos de (re)velar a identidade dos alunos a elas submetidos ao longo do período de escolarização do ensino fundamental. Considera-se como afirma Koch (1983) que o “*conhecimento gramatical e os conhecimentos pragmáticos articulam-se na produção e na recepção de textos*”(p.25). Poder-se-ia supor que, a princípio, haveria uma relação direta entre a escolarização e o desenvolvimento de habilidades de letramentos diversos nos sujeitos, mas também essas podem não depender da escolarização, tendo em vista que, segundo Bakhtin (1929/1990), nenhuma enunciação tem sentido em si própria ou no indivíduo que a produziu⁸.

A concepção de texto oral e de texto escrito – embora utilizem recursos e técnicas de expressão distintas – serão empregadas nesta pesquisa como similares, devido à compreensão que se tem de enunciação e, tendo em vista que assim, pode-se abarcar as formas várias de um indivíduo apropriar-se da linguagem para interagir com outrem. Além disso, com o enfoque na oralidade e na escrita, através de práticas de produção de texto, espera-se que possam os sujeitos da pesquisa explicitar e fornecer as pistas de como são processadas, de forma subjetiva, estratégias lingüísticas e não-lingüísticas de sua posição acerca de um determinado tema de estudo e/ou sobre as leituras que fazem sobre esse ou das relações de poder por ele percebidas no contexto da sala de aula/escola. Além disso, a expressão oral e a escrita são exercícios individuais e/ou coletivos de produção de textos e não apenas, de recepção de uma informação. Pelos textos produzidos pelos alunos, espera-se poder “captar”, além dos recursos lingüísticos e que técnicas e recursos de escrita são por ele empregados, os processos psicossociais que os engendram e, a partir deles, identificar como esses podem ou não evidenciar as relações de poder a que estão submetidos e o processo de (des)construção de identidade dos alunos.

Em conseqüência de uma noção de linguagem como atividade com e sobre a língua, o **texto** oral e escrito é concebido, conforme Koch (1986), como produto do processo de enunciação “*em sentido lato designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos*” (p. 25). No caso da sala de aula como espaço de observação desta pesquisa, essa noção de texto seria mais apropriada, porque as atividades discursivas que nela ocorrem são tematicamente orientadas por um dos enunciadorees – no caso o professor – que define o que, quem e quando se falará. Muitas vezes, se observa um descompasso entre a seqüência discursiva adotada pelo professor em relação à manifestada por um ou mais alunos. Assim entendido, o texto – oral ou escrito – torna-se uma forma de materialização dos recursos lingüísticos e extra-lingüísticos da interação verbal e podem (re)velar os processos e os resultados das práticas de leitura e de escrita. Por isso mesmo, ele será tomado como um dos objetos analisáveis para se apreender os processos de (des)construção da identidade dos alunos e de identificação de mecanismos ideológicos que por eles perpassam.

⁶ Itálico do autor.

⁷ Grifo meu.

⁸ Essa idéia será ampliada quando se discutirá o conceito de ideologia e as relações de poder através da linguagem.

5. Alfabetização e letramento: faces de uma mesma moeda?

Neste ponto, foca-se a relação entre a escolarização e a aquisição dos recursos e técnicas da escrita e a definição de outros conceitos que subjazem à função social atribuída à escola. Busca-se, também, a partir da definição desses termos subsídios para coletar e tratar os dados da pesquisa, numa tentativa de compreender como os indivíduos pesquisados “sofrem” as mudanças de estado que dela se espera e como esse caminho pode ou não contribuir para o letramento em seus mais diferentes aspectos e níveis, confluindo ou não para processos que levem à (des)construção identitária desses sujeitos. O que é ler? O que é escrever? Essas são duas perguntas cujas respostas são importantes para se definir e distinguir alfabetização de letramento(s) e, claro, a compreensão desses últimos, tendo em vista que os autores dão uma maior ou menor ênfase à leitura ou à escrita em sua busca de definição de letramento. Soares (2003b) apresenta um rol bem específico de habilidades que envolvem a leitura e a escrita, ilustrando, assim, a diferença entre elas. Ler compreende desde *habilidades de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos* (p.69). Por

(...) leitura entende-se a habilidade de traduzir sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metalingüísticas e meta cognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos, a habilidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimento prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (p. 69)

No que se refere à escrita, a autora enfatiza que, embora, seja necessário para a sua produção *também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura* (p.69). Logo

(...) a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e meta cognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (...) as habilidades de escrita (...) devem ser aplicadas diferenciadamente à produção de uma variedade de materiais escritos (...). (p. 70)

Levando-se em conta o senso comum sobre o papel da escola no que se refere ao entendimento do que é ter acesso à escrita e sua função social, o uso e concepções dados a estas terminologias - alfabetização e, principalmente, ao(s) letramento(s) - nos meios acadêmicos decorrentes da dificuldade de se apreender a dimensão individual e social desses processos faz-se necessário delimitá-las, definindo, assim, a abordagem empregada aqui. Para isso, apoiar-se-á em alguns autores fundantes e naqueles cujas concepções corroboram a visão interacionista de que esta pesquisa se vale. De acordo com Soares (2003a), não há polêmicas em relação ao que é alfabetização, que, na origem, refere-se à aquisição dos recursos e tecnologia da escrita. Por técnicas da escrita entende-se

(...) o conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou par ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita, (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler segundo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...) (p. 91)

Não se concebe, contudo, a utilização desse termo a não ser no que se refere à sua relação direta com o acesso ao mundo da escrita, tanto no que se limita ao domínio dos recursos quanto das técnicas para a produção de um texto escrito e da sua leitura. *Alfabetização*⁹ é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita” (Idem, p. 91). Com base nisso, pode-se afirmar que o sujeito alfabetizado é aquele que apreende e domina as técnicas e os instrumentos de decodificação e codificação da modalidade escrita de sua língua. Embora diferentes, como Soares (2003a e 2003b) afirma, são a alfabetização e o letramento¹⁰ “processos interdependentes, indissociáveis” (Idem, 2003a p. 92) e, acrescento, intercambiáveis em qualquer processo de interação verbal. Isso posto, resta, ainda, uma pergunta: qual é conjunto de habilidades que comporiam os) letramento (s)?

Marcuschi (2001), postula a importância de se considerar os usos sociais e culturais da escrita, tendo em vista que não se pode analisar um texto sem considerar as condições sócio comunicativas que o engendraram, pois “todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua” (p. 32). Isso posto, ele defende uma aproximação entre tratamentos e análises da fala e da escrita, a partir de “uma noção de contínuo (...) como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante (pp 35-36).

De acordo com Soares, (2003b), letramento, no entanto, implica no domínio de um outro conjunto de “técnicas e instrumentos” distintos dos utilizados na alfabetização e, por isso mesmo, na origem já difere desse conceito. Continua: *Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades* (p. 9). O letramento é concebido nesta pesquisa conforme postulado por Soares (2003a), tendo em vista que ele aglutina tanto as habilidades necessárias para a produção e leitura de textos escritos quanto às dimensões individual e social que caracterizam o sujeito. Além disso, por fornecer os subsídios para pensar a escrita e a leitura numa forma processual, assim como as práticas escolares que a orientam. Logo,

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse..., habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informação e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, aos objetivos, o interlocutor... (p.p.91-2)

Quando se fizer necessário, tendo em vista que se pretende desenvolver uma pesquisa numa abordagem Etnográfica Interacional, esse conceito de letramento pode ser ampliado considerando que serão objeto desta pesquisa as práticas de letramento adotadas pelo professores e alunos em outras disciplinas escolares. Por exemplo, Batista e Ribeiro (2004), ao discutirem e analisarem algumas variáveis demonstradas pelos dados do INAF (2001) e (2003), propõem que o “*letramento (...) designa, em sua heterogeneidade e variação, o domínio de habilidades¹¹ de uso da língua escrita e cálculo numérico e seu uso efetivo em práticas sociais¹², por indivíduos e grupos sociais e sociedades, bem como o modo pelo qual esses indivíduos e grupos dão significado ao domínio e uso dessas habilidades e são por eles modificados¹³* (p. 3.)

⁹ Negrito da autora do projeto.

¹⁰ O letramento será definido a seguir.

¹¹ Nota dos autores – “Usa-se aqui o termo “habilidades em seu sentido genérico, designando o conjunto de “saberes”, “capacidades” ou “competências” que caracterizam o domínio da língua escrita e do cálculo numérico.” (p. 36)

¹² Negrito meu.

¹³ Nota dos autores – “Embora o conceito de letramento abarque tanto habilidades quanto práticas de leitura e escrita, neste artigo utiliza-se preferencialmente o termo “alfabetismo” para se referir ao domínio de habilidades – para o que se toma como indicador os resultados do teste do INAF –, enquanto o termo “letramento” é reservado para expressar práticas sociais de uso da leitura e da escrita. A expressão “cultura escrita” é empregada, indistintamente, para se referir ao conceito de letramento. A respeito desse conceito, cf. Ribeiro (1999), Soares (1999) e Kleimam (1995). (p.36)

Utilizar-se-á a concepção de alfabetização e a de letramento apresentadas por Soares (2003a e b), mas ampliando-a para se considerar os conhecimentos necessários aos indivíduos para se lidar com operações, quantidades, enfim, com os cálculos numéricos como serão os casos de habilidades exigidas no aprendizado de conteúdos da Matemática, da Física, da Química, da Geografia etc. Concebe-se, nesta pesquisa, em conformidade com Soares (2003) e Fonseca (2004), a constatação de que há diferentes formas de letramento e, por isso, reafirma-se neste ponto com base no que se definiu como textos, a necessidade de considerá-las como (re)veladoras da identidade dos sujeitos, quer numa dimensão coletiva, quer na individual.

6. Ideologia e relações de poder na escola: a escrita em cena

Em relação ao conceito de ideologia faz-se necessário (re)visitar algumas teses que demonstram como a escola se edifica num sistema de relações de poder e que se articula em função das ideologias dominantes em cada época e grupo social dominante. O que equivale a afirmar ainda com Marcuschi (2001b) que a escrita sobressaiu-se no mundo moderno como uma forma de imposição no mais amplo sentido e não “*por virtudes que lhe são imanentes*” (p.17) e conceber que “*numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno*” (p. 16).

Para Bourdieu (1976), a ideologia é concebida “*como o lugar da tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, de outro lado*” e se manifesta no uso da língua, ou seja, na sua forma oral ou escrita. O que se poderia levar a pensar, com Osakabe (1995) que é

(...) a escrita propriamente dita a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso. E se entende por leitura a compreensão, se entende por leitura o acesso a um conhecimento diferenciado, aquele que lhe permite reconhecer a sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento, seja da própria escrita, seja do real em que a escrita se inscreve. (Osakabe, 1995, p. 22)

A escrita e a leitura, desse ponto de vista, não são concebidas meramente como capacidades individuais, são, isso sim, compreendidas como práticas de linguagem que possibilitam formas específicas de o sujeito estabelecer relações sociais e construir sua identidade e mais: trazem consigo as tensões sociais sob as quais esses vivem e agem nas diversas situações sócio-comunicativas. Essas capacidades são construídas pelos sujeitos em sua relação com o meio em que vivem e, de forma alguma, são ou estão isentas de poder transformá-los idealmente, porque, como afirma Freire (1979), a partir do aprendizado da escrita novas experiências e visões do mundo se constroem. O acesso ao mundo da escrita põe o indivíduo em contato com outras dimensões do mundo social e acaba por inseri-lo em outras dimensões do plano social. Conceber-se-á a sociedade como um território onde ideologias circulam e se comunicam e “*se apóiam nas palavras e é acompanhado por elas*”, porque a *palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação* (Bakhtin, 1929/1990, p. 40).

Portanto, a escola é um lugar privilegiado, histórica e socialmente, como o espaço por excelência da palavra, principalmente a palavra escrita e é tomada, neste trabalho, como o lugar de manifestação e reprodução de ideologia(s) dominante(s). Tal afirmação se apóia nos resultados dos estudos sobre as condições de alfabetismo e letramento realizadas recentemente no Brasil, pelo INAF. Tal desempenho confere ao sujeito nas relações sociais diversas um papel menor que refletirá também no seu desempenho oral e na utilização dos bens e serviços a eles disponibilizados. Por isso a afirmação acima sobre a importância da escola na manutenção de uma dada ordem instituída. *A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.. (Bakhtin, 1990, 14)*

A escrita se torna, pois, uma importante forma de manutenção e de divulgação das ideologias se se pensa que, através dela, se controlam e se regularizam as possíveis mudanças que poderiam ocorrer dentro dos diversos sistemas ideológicos e mesmo em relação ao sistema lingüístico, onde há variantes consideradas de maior ou de menor prestígio e em decorrência de maior ou menor aceitação do indivíduo que a utiliza. É a escrita, principalmente, usada como um instrumento de dominação, que define os papéis que os sujeitos desempenharão nas esferas sociais.

7. Linguagem e identidade: jogos de poder?

Além disso, se considerarmos outras dimensões da formação do indivíduo, há de se falar que a constatação acima tem estreita relação com a dimensão da constituição da identidade individual e da identidade coletiva do indivíduos sociais. Por **identidade**, entende-se o conjunto de características que define e aponta uma determinada pessoa como pertencente a um determinado grupo social, familiar e ou a distingue de outros membros, como única. Nesse sentido a identidade pode ter caráter individual – o sujeito na relação consigo e na diferenciação com os outros – e um caráter coletivo – o sujeito na aproximação das características de cunho individual com as do coletivo. Nesse sentido, é importante ressaltar a relação conflituosa que se estabelece entre o indivíduo de classes sociais mais pobres e o processo de aquisição dos recursos e tecnologias da escrita, pois, esse pode ser percebido, segundo afirma Kleiman (2003),

(...) como um processo autoritário que ocasiona a perda identitária, ao exigir a transformação do sistema lingüístico e das estratégias pragmático-discursivas que lhes são conhecidas e familiares. A perda se configura pelo abandono das formas utilizadas para se comunicar até então, formas que não são substituídas pelas de prestígio, devido à precariedade do processo de escolarização incumbido do ensino da escrita (p. 213).

Entra em cena a questão da escolarização e a relação com a concepção de socialização e as relações de poder na sociedade. Contudo, como Possenti (1993) afirma, não se pode esquecer que

Produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua. No mínimo, a cada vez que um locutor diz uma palavra, está colaborando para que a língua continue mantendo um determinado traço ou, inversamente, para que ela venha a modificar-se ou, terceira alternativa, para que ela continue a manter duas variantes deste “mesmo” traço.

Dada esta multiplicidade de recursos desiguais que a língua oferece à atividade do locutor a cada discurso, pode-se legitimamente supor que o locutor escolhe aqueles recursos que mais adequadamente servem a sua finalidade (se quer agradar, agredir, apresentar-se com certa imagem ou tal outra etc.). (pp. 57-8)

Considerar desse ponto de vista a relação do sujeito com a linguagem é crucial, pois

(...) dizer que o falante *constitui* o discurso significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre outros recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e os seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados. (Possenti, 1993, 598)

Adotam-se, também, contribuições de Possenti (1988, 1994) e Maingueneau (1987), que propõem conceber o **discurso como interdiscurso**. Possenti (1994) postula que a enunciação se caracteriza por estar marcada pela ação do sujeito¹⁴ com e sobre a linguagem simultaneamente. Concebendo a enunciação como um processo de “*constituição, em qualquer instância, de enunciados*”, Possenti (1994) chama a atenção para as diversas possibilidades de uso que a “*língua oferece à atividade do locutor a cada discurso*” (op. cit., p.:58). Sua tese é a de que “*o discurso é basicamente interdiscurso*” e, nesse sentido,

(...) quando um locutor qualquer produz um discurso qualquer, este discurso não provém apenas de um lugar, mas de vários lugares. Este discurso é construído sobre e a partir de outros discursos (...). Os discursos têm entre si relações que são determináveis (...). É por isso que o leitor não é apenas um decodificador dos sinais de uma cadeia lingüística, mas um perspicaz *caçador de pistas de interdiscursividade*, daí porque ler um texto é em grande parte dar-se conta de como ele é construído, de que materiais ele é feito, isto é, de

¹⁴ Sobre a noção de sujeito: usamos este termo nas citações, mas não é relevante para nós tal noção, na extensão em que é utilizada na AD. Neste trabalho, preferimos os termos locutor/ enunciador.

como outros textos estão no texto.¹⁵. A palavra chave relativa ao **discurso**, ou à **língua**, é **heterogeneidade** (ou **polifonia**, ou **dialogismo**)¹⁶...(Idem, p. 6).

Em Maingueneau (1987), encontra-se também essa noção de interdiscurso. O autor enfatiza que o discurso do outro, quer de forma implícita, quer de forma explícita, sempre está presente na superfície discursiva. Isso se explica, segundo ele, pelo fato de que “*mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade*” (p.120). Assumir o discurso como polifônico, nesse ponto de vista, pressupõe aceitar o discurso como jogo de representações, no qual o autor assume uma voz e/ou a situa entre outra(s) voz(es). Nessa perspectiva, os conceitos de **enunciação** e de **discurso** são intercambiáveis, tendo em vista a concepção de língua e de texto que os corrobora. Com o termo “discurso” poderemos, pois, referirmo-nos ao processo de enunciação. A enunciação/discurso corresponde à “*atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e o seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação*” (Koch, 1983:25).

7. Esboço de algumas conclusões preliminares

Apesar de todo o avanço nas pesquisas e discussões sobre a relação escola e sociedade, pode-se verificar que há uma distância muito grande entre o que aquela define como prioridade na formação escolar dos sujeitos e o conjunto de práticas que emprega. Afirma-se, pois, que há um fosso entre o conjunto de demandas impostas pela sociedade e o trabalho de e com linguagens desenvolvido pela escola. A falta de estudos que revelem essa realidade tem perpetuado em nossa sociedade situações marginais – um entrelugar - para grande parte da população brasileira. Resta, então, investigar se esse entrelugar, caracterizado pelo processo de exclusão - "fracasso escolar" - a que são submetidos por falta de competência para o desempenho das habilidades no trato com a leitura e a escrita, é, a priori, tacitamente colocado para a manutenção de um dado *status quo*, cujos sujeitos já têm definidos o seu lugar e suas funções no conjunto das relações sociais e que práticas a alimenta. É fato que, na escola, apesar do que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais, essa questão da (des)construção da identidade dos alunos não é tomada como um dos princípios que orientam o trabalho pedagógico e nem como um importante dado para se entender, interferir e garantir que o processo de escolarização se dê de uma forma menos alienante, menos excludente, menos “violenta”, menos artificial e seja (mais) significativo para os alunos uma vez que cada aluno traz consigo suas história de vida, definida por um conjunto distinto de normas, saberes, experiências, culturas, linguajares.

Tendo em vista que os alunos não possuem *background* suficiente para apre(e)nder as - ‘novas’ - regras de uso dos recursos e técnicas da escrita e mesmo a linguagem utilizada no contexto escolar ser e funcionar de uma forma bem distinta da que eles usam cotidianamente, torna-se a língua “materna” – empregada na escola - um território estranho e inóspito para aqueles cujas famílias não têm o capital escolar e o capital lingüístico¹⁷ como um dos bens já incorporados socialmente. Falar e escrever na/para a escola podem significar situações constrangedoras de silenciamento, de aprendizado de subterfúgios para driblar as sanções escolares, ou simplesmente a interrupção do processo de escolarização, considerando-se que muitos desses alunos não são capazes de usar, com a eficácia desejada pelos professores, uma expressão lingüística de *outrem*. Não se pode esquecer que essa é uma linguagem, aliás, que deve substituir a que era praticada pelo aluno antes de se inserir no contexto escolar, ou seja, o que ele traz consigo deve ficar fora dos umbrais da escola, o que ele é deve deixar de ser e deveriam ser incorporados novos saberes que lhe são ‘autorizados’ apre(e)nder. Dessa forma, a escola, uma das mais importantes agências de acesso ao mundo da escrita e de capacitação para a utilização do instrumental requerido para a codificação e decodificação da escrita, erigese, por excelência, com suas práticas pedagógicas, e, em especial, com suas práticas de leitura e de escrita, a legítima definidora do sucesso ou do fracasso escolar – e, em decorrência, o fracasso social - dos sujeitos.

¹⁵ Grifo nosso.

¹⁶ Nêgritos nossos. É importante lembrar que a noção de heterogeneidade discursiva relaciona-se à de dialogismo em Bakhtin (1977). O dialogismo ou polifonia é “a *relação necessária entre um enunciado e outros enunciados*” [Stam, (s/d):72]. Para Bakhtin :

“Qualquer desempenho verbal inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e funcionando como parte dele.” (1977)

¹⁷ Termos empregados na concepção de Bourdieu e que serão retomados a frente.

Essas ponderações fazem, por um lado, teorizar que as práticas de letramento sociais atingem de forma mais ou menos igualitária os sujeitos – considerando que a recepção dependerá do capital cultural de cada um e a quem essas práticas se destinam originalmente -, mas, quando esses ingressam no sistema escolar, cabe à escola corrigir o curso da estrutura social. Por outro lado, pode-se especular que a escola – de forma inconsciente (?) – em função do campo e do poder simbólico que a orientam, dificultaria para os menos favorecidos e os provenientes de grupos sociais não legítimos as oportunidades de mobilidade social. Ou ainda: promoveria, através da linguagem escolar - nas práticas de leitura e de escrita e de outras estratégias de coersão e de violência simbólica - formas de silenciamento dos sujeitos não autorizados a permanecer em seu interior, caracterizando o que esse autor também denominou de *excluídos do interior*.

Millet & Thin (2005) postulam que existem muitas tensões existentes entre a escolarização e a socialização cujo pano de fundo são as lógicas diferentes e, sobretudo, divergentes entre o modo de socialização familiar e a socialização escolar. Primeiro porque as práticas escolares tendem a se impor às famílias populares. Segundo, é desigual também, porque se os pais dominam mal os saberes e as formas de aprendizagem escolares eles dominam mal também suas regras, embora tentem fazer o jogo da escola por acreditar em sua importância para o futuro de seus filhos. Outro aspecto que demonstra essa desigualdade é o fato de que os pais têm em relação à escola um sentimento de ilegitimidade de suas práticas e legitimidade das práticas dos professores. No que se refere à eficácia social do papel da escola na vida de indivíduos dos meios populares, esses autores apontam a existência de uma oposição e tensão nas concepções e relações de socialização tidas pelas famílias e pela escola, pois os pais esperam da escola conhecimentos que tenham uma operacionalidade imediata e prática. No entanto, a escola produz sua lógica pedagógica para uma aplicação para longo prazo, visando o domínio de processos intelectuais abstratos. Uma outra relação existente diz respeito aos saberes escolares: os pais atrelam o trabalho escolar ao trabalho profissional deles pais. Acreditam que, para se obter sucesso na escola, os filhos devem se espelhar em seu comportamento no ambiente de trabalho: sempre no horário, sempre sério, separando bem o lazer das obrigações a cumprir.

Esse sentimento de ambivalência das famílias em relação às escolas demonstra bem o que Bourdieu (1998), Thin (2002), Thin & Millet (2005), Lahire (1997, 2004), Perrenoud (1995,1999), Charlot & Rochex (1996), Charlot (2005) e Chartier (1985) classificam como legitimidade e autoridade conferida aos sistemas de ensino e às diversas práticas escolares eleitas historicamente por eles como legítimas e quem está autorizado a ter sucesso nelas. Esses autores têm clara a existência de um descompasso entre o trabalho da escola e as reais condições de existência dos alunos e seus familiares, como também identificam importantes fatores determinantes para o sucesso ou o fracasso dos alunos e ajudam a entender quem são os que fracassam na escola e por quê. No caso desta pesquisa, porque se pode falar em processo de (des)construção da identidade dos alunos.

8. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5ª ed., São Paulo,SP: Hucitec, 1990.

BATISTA, A. A. G. & RIBEIRO, Vera M. *Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção*. Belo Horizonte/São Paulo: UFMG/Ação Educativa/FAPESP, 2004.

BENVENISTE, Émile.(1966) *Problemas de Lingüística Geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. Campinas, SP.: Pontes, 4ª edição, 1995. (trad. de *Problèmes de Linguistique Générale I*).

_____. (1970) “O aparelho formal da enunciação”, in.: *Problemas de Lingüística Geral II*. Trad.: E. Guimarães ... *et al.* Campinas, SP.: Pontes, 1989, pp. 81-90. (Trad. de *Problèmes de Linguistique Générale II*. 1974).

BOURDIEU, Pierre. (1930). ‘A economia das trocas lingüísticas’. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1983.

_____. (1976) ‘Futuro de classe e causalidade do provável’. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, Afrânio.(Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª edição, 2004.

BRONCKART, Jean-Paulo. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, A.R. e MATENCIO, M. L. M. (Orgs. e Trad.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

CASTILHO, A. T. (Org.). Português culto falado no Brasil. Volume I: a ordem. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1989.

_____. Português falado e ensino da gramática. Letras de Hoje. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, v. 25, nº 1, março, 1990.

DIONÍSIO, M. de L. Formação de leitores: descobrindo Portugal. In: Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte, MG: FAE/UFMG, vol. 11, nº 62, mar/abr, 2005.

FONSECA, M. C. F. (Org.). Letramento no Brasil: habilidades matemáticas. São Paulo, SP: Global, 2004.

FRANCHI, C. "Linguagem: atividade constitutiva". In: Almanaque – cadernos de literatura e ensaio. São Paulo, SP: Brasiliense, 1977.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. In ABREU, M. (org.) Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.

INAF: um diagnóstico para a inclusão social pela educação; primeiros resultados. São Paulo, SP: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2001. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf01.pdf>. (Acesso em 06 de setembro de 2006).

INAF. Segundo indicador de alfabetismo funcional (avaliação de matemática). São Paulo, SP: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf02.pdf>. (Acessado em 06 de setembro de 2006).

INAF. Terceiro indicador de alfabetismo funcional (leitura e escrita). São Paulo, SP: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf03.pdf>. (Acessado em 08 de setembro de 2004).

KOCK, Ingedore Grünfeld. "A questão da modalidade numa nova Gramática da Língua Portuguesa." In: Estudos lingüísticos. Araraquara, SP: Cortez, 1986.

LAHIRE, Bernardo. Retratos sociológicos: disposições e variações individuais. (Trad. Patrícia Dhittoni Ramos Reuillard e Didier Martin). Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAGALHÃES, Edna M. S. A construção de instâncias enunciativas em textos escritos do português culto do Brasil. Dissertação. Belo Horizonte, MG: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC/MG, 1998.

MARCUSCHI L. A. (...*et al.*). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MILLET, m. & THIN, D. Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale. Paris: PUF, 2005.
OSAKABE, H. *O mundo da escrita*. In: Leituras no Brasil. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

POSSENTI, Sírio. Apresentação da análise do discurso. In: Glotta. São José do Rio Preto, SP: UNESP, nº 12, 1990.

_____. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda B. "Letramento e escolarização". In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo, SP: Global, 2003a. p. 89-113.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2ª ed. 2003b.

YAGUELLO, Marina. Alice no país da linguagem: para compreender a lingüística. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1990.