

ANÇA POLÍTICA: FATOR DE CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO DO ANALFABETO ADULTO¹

Ivani Ratto

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

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

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

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

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

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

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

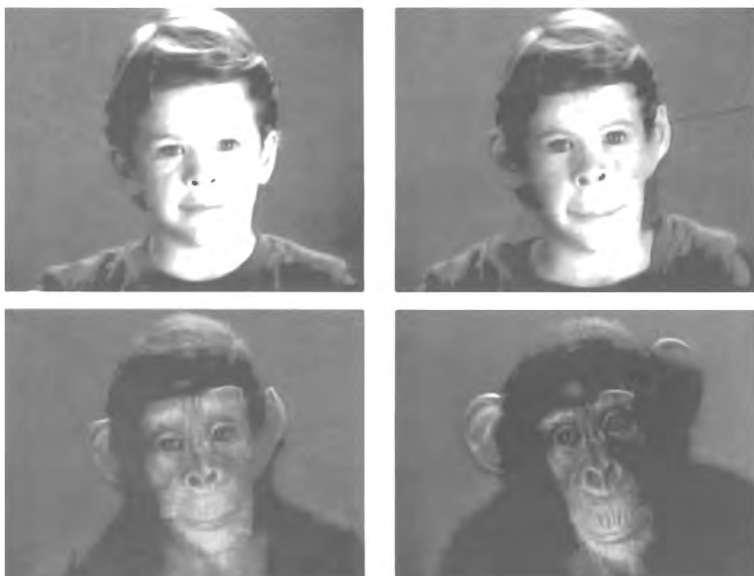
Nessa direção, Street afirma que considerar-se que os analfabetos se sentem “destituídos” é um juízo de valor do letrado, uma espécie de pensamento hipotético (“if I were a horse *kind of thinking*”).

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, portanto, essa polissemia é possível pois a

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além das irregularidades acima, os trabalhadores reivindicam também:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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