

AS VOZES DA SOCIEDADE: LETRAMENTO, CONSCIÊNCIA E PODER*
(The Voices of Society: Literacy, Consciousness and Power)

Jacob L. MEY (*Universidade Estadual de Campinas*
& *Universidade de Odense, Dinamarca*)

ABSTRACT: The dialectic tension between the phenomenon of illiteracy and the remedial efforts of the literate to 'provide' a voice for those who don't have one, reflects at the same time the difficulties that the emerging discourses have to struggle with, and highlights the importance of this struggle as one that belongs to the oppressed, not the well-meaning educators and political activists. It also informs the latter's efforts on behalf of the uneducated. Naturally these issues have attracted a good deal of attention of some specialists in South America. There is now a movement afoot there that aims at placing 'illiterate discourse' inside the societal discourse proper without letting the latter manipulate the former for its own ends. I will address the typical exigencies and limitations inherent in such efforts, but at the same time point to new ways of understanding and handling the problem of literacy in a developing country.

RESUMO: Baseado no trabalho de Bourdieu e outros, este artigo estende o uso da metáfora da voz para o discurso da sociedade, em que as vozes individuais representam as formações sociais e os seus sub-discursos específicos. O discurso do letramento, em particular, é focalizado como um exemplo de tal formação, no sentido de que a sua presença versus a sua ausência é concebido como sendo o que define os que estão dentro ou fora do discurso próprio - uma voz iletrada não é percebida como sendo uma voz apropriada. A tensão dialética entre o fenômeno do iletramento e os esforços remediais do letrado de dar voz àqueles que não a têm, reflete as dificuldades enfrentadas pelos discursos emergentes e ressalta a importância de uma luta que é dos oprimidos e não de educadores bem intencionados e ativistas políticos. São focalizadas no artigo as exigências e as limitações inerentes aos esforços recentemente feitos para inserir o discurso do iletrado dentro de um discurso social próprio e são também sugeridas novas maneiras para se entender e se lidar com o problema do letramento em um país em desenvolvimento.

KEY WORDS: Literacy; Intercultural communication in mother tongue; Pragmatics.

* Conferência apresentada, em inglês, no Congresso Internacional de Atenas, maio de 1997.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, Comunicação intelectual em língua materna; Pragmática.

0. Introdução. Técnica e tecnologia: a síndrome de Elvira Madigan

De modo geral, pode-se definir uma tecnologia como uma ‘técnica mediadora’, um meio material que provê o acesso a alguma área da atividade ou do conhecimento humano. Assim, a tecnologia automotriz possibilita que lugares distantes sejam alcançados em menos tempo e com menos esforço; a tecnologia odontológica fornece os meios para que os nossos dentes sejam reparados antes de que eles caiam; a tecnologia da informação nos permite acessar a Internet e todas as maravilhosas fontes de informação que possam ser nela encontradas, bem como nos envolver, virtualmente, em diversas atividades emocionantes por intermédio dos *MUD's* [domínios dos usuários múltiplos] e dos avanços similares.

Mas aliada a essa definição primária, há uma grande quantidade de outros objetivos e efeitos que não são tão bem definidos e patentes. Como exemplo de um desses efeitos, e de como a tecnologia nos sugestiona, citarei o caso do bem conhecido tema do segundo e lento movimento (Adágio) do concerto para piano de Mozart, opus 25, em dó maior, K.V. 467, e mostrarei de que maneira esta peça da nossa herança cultural (‘conhecimento’) foi, para nós, (re)definida, tornando-se familiar e acessível, através do meio ‘formador de opinião’ dos filmes cinematográficos, acompanhados da ‘tecnologia’ do som. Eis como isso teria acontecido:

Há uns vinte anos, a indústria cinematográfica sueca lançou um filme que teve muito sucesso, baseado na curta mas intensa vida de Sixten Sparre, tenente da cavalaria e herdeiro de uma família nobre, que teve a infelicidade de se apaixonar por uma moça pobre, a artista circense Elvira Madigan. A história de amor dos dois obedece ao padrão estabelecido, tendo inclusive as complicações costumeiras; desde então, principalmente por causa do seu trágico fim (duplo suicídio), atraí os enamorados de todas as idades que, todos os anos, visitam o túmulo do casal na ilha de Taasinge, ao sul da Dinamarca, no aniversário da morte dos jovens amantes.

O tema principal da trilha sonora do filme *Elvira Madigan*, baseado na vida e morte do casal, foi extraído do ‘Adágio’ do concerto de Mozart e tornou-se tremendamente popular para todos aqueles que viram o filme. Em consequência disso, ‘o tema de Elvira Madigan’, como ficou conhecido, se

tornou uma propriedade cultural comum, e mesmo os que nunca tinham ouvido o concerto original de Mozart, e muito menos assistido a sua apresentação, começaram a se referir à ‘Elvira Madigan de Mozart’, sendo essa a maneira como a música era (e ainda é) freqüentemente anunciada nas estações de rádio de toda a Escandinávia, nos programas semanais em que os ouvintes fazem os seus pedidos musicais pelo telefone.

O que esse exemplo mostra é a maneira pela qual a tecnologia (aqui: a parte sonora de um filme) torna acessível, ao grande público, uma certa parte da herança cultural (‘informação’); mas ela possibilita esse acesso de uma maneira muito especial, pois transforma a composição original de Mozart em uma parcela de conhecimento de domínio público. Além disso, uma vez que, desse modo, o conceito ‘Elvira Madigan de Mozart’ torna-se comum a todos, a situação original da questão, na qual o tema de uma peça de Mozart era identificado somente como tal, se modifica: uma parte de um concerto de Mozart passa a ser, de uma certa forma, igualado à trilha sonora de um filme denominado “Elvira Madigan”: para muitas pessoas ‘Elvira Madigan’ é Mozart e Mozart é por elas reconhecido como o compositor de uma peça chamada ‘Elvira Madigan’. Uma tecnologia específica da mídia tornou essa parte específica da herança musical em uma parcela concreta de conhecimento; e, vice-versa, as pessoas detentoras desse determinado conhecimento tornaram-se, em um sentido restrito, musicalmente ‘letradas’. Mas, além disso, esse novo letramento moldou as suas percepções a respeito da música de Mozart dando-lhe uma forma específica e produzindo um efeito especial: para aqueles que se referem à ‘Elvira Madigan’ como ‘Mozart’, o compositor é simplesmente o homem que escreveu uma peça denominada ‘Elvira Madigan’, e ponto final.

1. A tecnologia da consciência: a consciência da tecnologia

Tendo em mente o exemplo acima, considerarei agora algumas outras implicações da interação da tecnologia e a formação da consciência humana, principalmente (como será demonstrado na próxima seção) no que se refere a como essa interação se manifesta em o que proponho denominar de “as vozes da sociedade” (ver Mey, 1997a).

Foi estabelecido por pesquisadores como Perkins (cf. seu efeito da ‘ponta do dedo’; como referência, ver Salomon, 1992), que os efeitos *secundários* da nova tecnologia na consciência humana são, geralmente, muito mais importantes e abrangentes do que os *primários*. O famoso ‘exemplo do carro’, de Herbert Simon (1982), ilustra esse fato: tendo sido originalmente inventados

para proporcionar às pessoas maior mobilidade, e tendo funcionado inicialmente dessa maneira (os efeitos *primários*), os automóveis se tornaram, rapidamente, instrumentos de ambições e desejos humanos totalmente diversos: um brinquedo prestigioso e caro, um segundo lar de rodas, um instrumento para definir as pessoas frente aos colegas e aos vizinhos e mesmo um quarto de dormir extra, um lugar para as 'transas' dos adolescentes (os efeitos *secundários*; cf. Salomon 1992).

Nos tempos atuais, em que a vida nesse 'louco mundo' se torna cada vez mais intolerável, longe de ser um simples mecanismo de transporte, o automóvel se tornou a personificação da liberdade e a última fronteira da intimidade dos jovens e dos velhos. Portanto, precisamos distinguir a mera introdução do automóvel como um instrumento tecnológico (a 'carruagem sem cavalos' substituindo o 'veículo movido a cavalo')¹ da adoção do carro como o instrumento que permite, dentre outras coisas, nos descobrir e não só a 'América: Melhor de Carro' ('*America: Best By Car*': o 'slogan' de um carimbo impresso pelos Correios dos Estados Unidos, no final dos anos sessenta).

Enquanto que na primeira categoria do efeito, *nós* definimos a tecnologia, na segunda, é a tecnologia que *nos* define: somos aquilo que dirigimos. Se dirigirmos um carro velho em um bairro 'chique', podemos acabar sendo detidos e interrogados pela polícia (como se estivéssemos envolvidos em uma ação criminosa); se estacionarmos o nosso 'ferro velho' predileto em uma rua aprazível, seremos avisados, mais cedo ou mais tarde, por um adesivo vermelho, assinado pela simpática polícia local, dizendo: 'Carro Abandonado: Remova [-o] Em 7 Dias' [*Abandoned Auto: Remove Within 7 Days*].

O que acontece no mundo automotriz é reproduzido em outras instâncias das atividades humanas. Considere-se o seguinte caso: nos meados dos anos setenta, muitas pessoas comentavam sobre as propriedades liberalizadoras do computador como um instrumento educacional; foi nessa época que Herbert Papert escreveu o seu famoso tratado sobre 'as mentes e as máquinas', denominado "*Mindstorms*" ["Tempestades da Mente"] (1978), no qual procurava mostrar que o fracasso de muitos alunos em matemática não era o resultado de um QI baixo, mas o de uma tecnologia educacional mal dirigida, que poderia ser reparada pelo uso dos computadores. Tendo em vista esse objetivo, ele inventou a linguagem LOGO, que, supostamente, seria um instrumento adaptável para ajudar aos jovens adquirir as operações matemáticas

¹ Na verdade, é ainda o nome de uma pequena concessionária de automóveis em Thrall, Texas (a 45 milhas de Austin na rodovia US 79): "A Companhia da Carruagem sem Cavalos".

básicas, tais como somar, multiplicar, medir, etc. No entanto, como Salomon aponta (ao comentar os resultados muito bem divulgados, mas desalentadores dos programas existentes sobre o treinamento baseado em LOGO), “trabalhar com instrumentos não ensina muito em si mesmos. É o pensamento que acompanha as atividades propiciadas [pelos instrumentos] que pode ter um impacto.” (1992:13)

Após essas digressões, volto, a seguir, ao tema de interesse: o discurso do letramento na sociedade e as suas ‘vozes’.

2. O letramento e a tecnologia na sociedade

O letramento é mais do que a habilidade de ler e escrever. Sem dúvida, em um sentido, o *letramento* pode ser considerado como uma forma de tecnologia em que a leitura e a escrita são os efeitos *primários* desta determinada técnica; no entanto, é muito mais importante e frutífero se se examinarem os efeitos e as repercussões *secundárias* que o letramento, tanto como um fato (ao nível do objeto), quanto um tema de discussão (ao nível meta), tem em nossa sociedade, através dos efeitos formadores que ele exerce em nossas mentes.

A atitude implícita que subjaz a grande parte do trabalho de ‘alfabetização’ e da promoção do letramento (por exemplo, nas escolas primárias e secundárias) é a de que saber alguma coisa é melhor do que não sabê-la. As pessoas podem ficar extremamente perturbadas devido ao pouco conhecimento que os alunos americanos do nível secundário têm a respeito da geografia, e pode-se sempre contar com a produção de alguns chavões bem escolhidos, por parte do próprio presidente do país, sobre a necessidade da ‘América’ remediar uma terrível situação em que os jovens nem mesmo sabem quais os estados que fazem divisas com o Arkansas.

Eu não estou dizendo que o conhecimento não possa ser útil; no entanto, o conhecimento sem *compreensão* não serve, na verdade, para muita coisa. Não se tem só que saber algo por sabê-lo; também se precisa saber o *porquê* desse saber, o *porquê* o conhecimento fazer ‘sentido’, no duplo significado do termo, o do ‘sentido’ que inclui a ‘direção’. A direção do conhecimento é determinada pela função que esse tem no meio em que se vive; se saber os nomes de todos os estados da União é uma parcela de informação que dá acesso ao discurso padrão da classe média dos Estados Unidos, então é importante que se tenha esse conhecimento para se ser capaz de agir como

um bom cidadão. Nessa perspectiva pode até fazer algum sentido que os candidatos à cidadania americana sejam argüídos em questões vitais, tais como a que indaga o que George Washington, ao cortar aquela famosa cerejeira, teria dito ao seu pai.

O letramento, tanto o do tipo usual quanto o do ‘computador,’ é mais do que uma ‘tecnologia de informação’, ativa ou passivamente adquirida. Não é suficiente se ter a capacidade de ler e escrever ou se ter acesso à Internet e ser um ‘surfista’ hábil; é necessário também que se saiba o quê se procurar na rede; senão (como foi dito) iremos aonde o surfe e não os nossos corações e as nossas mentes nos levarem (em homenagem a Suzanna Tamaro, 1995; ver Gorayska & Mey, 1997). Na verdade, a antiga distinção entre “saber o quê” e “saber o porquê” é tão atual hoje quanto foi quando formulada pela primeira vez. O letramento da mídia é, em primeiro lugar, e em seu aspecto *primário*, a habilidade de se acessar a mídia, mas este acesso tem que ser exercido de maneiras funcionais, ou seja, precisa-se saber de que maneira os movimentos que se fazem em relação às tecnologias do conhecimento (da leitura e da escrita ao surfe) são inspirados e condicionados pela nossa atitude em relação à sociedade. Refiro-me aqui aos efeitos *secundários* do letramento (da mídia); os letramentos da mídia e do computador são noções *funcionais*.

Mas se a visão funcional é importante nas transações primárias com as tecnologias da informação, sua importância é maior ainda quando se trata do letramento em geral. Gostaria de discutir aqui algumas das visões que têm circulado sobre o status do letramento na sociedade. Em primeiro lugar, há muitas discussões que consideram o letramento como uma espécie de ‘bilhete de ingresso’ a uma vida ‘melhor’, sendo esta entendida como uma posição social mais alta; o letramento se torna, neste caso, a “prova da associação à sociedade ‘adequada’”, como declarei em outro lugar (Mey, 1985:253). Em segundo, o letramento tem sido discutido de acordo com o seu valor, como um elemento do *funcionamento do grupo*, sendo que, nesta situação, algumas habilidades específicas são mais apreciadas do que outras; entre os Cherokees, o letramento tem sido tradicionalmente tratado como uma questão de escolha, de maneira que, em cada família, pelo menos um dos seus membros tem acesso ao ‘mundo das letras’ (Heath 1986a: 18).

Nessa perspectiva, as funções “não podem ser universalmente atribuídas” (Heath, *ibid*: 17) e, portanto, “precisa-se saber muito mais sobre as consequências sociais e psicológicas, tanto do letramento como o do letramento não-escolarizado, antes de se levar adiante os objetivos, tais como os da missão

da UNESCO, de erradicar o iletramento no mundo antes do ano 2000” (Heath *ibid*: 19; um objetivo tão ultrapassado e não-funcional, dias de hoje, quanto foi quando formulado pela primeira vez, nos meados dos anos sessenta).

Em terceiro lugar, a visão funcional acaba com o ‘mito’, segundo Mertz o denomina (1992; apud Signorini 1998:10), de que o letramento, não havendo outras diferenças, é simplesmente melhor, de alguma maneira essencial, do que o iletramento; um rápido olhar na história fará, certamente, que a balança penda a favor de um declamador grego ‘iletrado’ da poesia épica do século oitavo A.C. (como o famoso Demodoco, que Homero, na *Odyssea*, denominou de ‘cantor divino’), quando comparado a um moderno leitor letrado de um jornal tablóide ou a um usuário de um manual da linguagem UNIX.

Se o letramento é mesmo um objetivo a ser perseguido, então, naturalmente, os que estão encarregados de criar os programas de letramento, bem como os que participam desses programas, precisam ser de algum modo persuadidos de que o objetivo merece ser perseguido. Em outras palavras, o discurso do letramento precisa, de algum modo, ter um elemento de valor que seja, de uma maneira ou de outra, acessível e identificável aos que estão envolvidos na prática do letramento. A questão é, então, como esses valores podem ser expressos e o que eles representam; este será o assunto da próxima seção.

3. Os discursos do letramento e as vozes da sociedade

Um determinado discurso está sempre incorporado pelo que denomino de *voz*, que significa um agente social que representa alguma função e algum interesse na comunidade. Até certo ponto, esse conceito pode ser comparado à clássica idéia marxista de ‘agentes’, que representam os interesses da classe; no entanto, é distinto do conceito original de ‘classe’, no sentido de que leva em conta a maneira com que essa é *intermediada* pelas camadas realmente funcionais de uma determinada sociedade. Em vez de colocar uma estrutura de base econômica universal como explicação para o que acontece na sociedade, eu gostaria de recorrer ao que Bourdieu denomina de ‘disposições duradouras’, que são o resultado tanto das influências objetivas como da maneira pela qual as pessoas lidam com as mesmas (em resumo, o que é, por Bourdieu, designado ‘habitus’; 1992: 82-83). Essas disposições não são só ideológicas; elas pertencem à esfera do discurso, quer dizer, a ideologia como é praticada e exercida na produção das condições materiais e os seus reflexos nos seres humanos que nelas vivem. Ao mesmo tempo, devemos lembrar que

esses reflexos são, também, o trabalho dos seres humanos: produzimos uma ideologia através do discurso, do mesmo modo que a ideologia nos produz, como membros da comunidade do discurso.

Uma 'voz' atribuída a uma determinada comunidade ou a um membro dessa comunidade é, portanto, um conceito dialético que deve ser entendido como alguma coisa que está relacionada à produção individual e social e que emerge através dela. Este aspecto é extremamente importante quando se discute o valor do *letramento* em uma certa sociedade. O *letramento*, também, é o produto de uma participação ativa em alguma atividade social, que produz uma certa disposição; entretanto, a maneira com que se participa de tal atividade e, conseqüentemente, a voz que se é capaz de assumir, depende intensamente da maneira como se está integrado nas formações que estão na base dessas disposições.

Em termos simples, isso significa que o mineirador tem uma voz distinta da do morador urbano não só porque os dois falam dialetos ou línguas diferentes, nem porque um seja mais letrado do que o outro (em algum sentido absoluto), mas porque tanto os seus conceitos de fala, quanto as vozes que eles se percebem ter são tão distintas quanto são as suas posições sociais. E é mais do que isso, na verdade: uma vez que enquanto o status social pode ser medido de uma maneira definida, calculada (como é feito por grande parte da sociologia americana moderna), um *habitus* distinto só pode ser avaliado no verdadeiro ambiente em que é praticado e no qual ele surge mediante o comportamento dos seus praticantes.

Isso nos leva a concluir que o *letramento* como tal não existe. O *letramento* sempre incorpora a voz letrada de alguém, ou melhor, a voz letrada de algum agente social. Nessa concepção, um tipo particular de *letramento*, socialmente determinado, pode não coincidir com uma definição particular, socialmente determinada, desse conceito. No trabalho de Signorini (e.g. 1998), a ênfase é mostrar de que modo os iletrados que funcionam no ambiente referido como 'letrado' (e.g. os vereadores de uma pequena cidade brasileira que possuem, no máximo, o terceiro ou quarto ano do primeiro grau - e que, por isso, não são capazes de ler ou escrever fluentemente) não se consideram iletrados, mas, simplesmente, 'não-escolarizados' (cf. o *letramento* 'não-escolarizado' de Heath, antes referido).

Colocar o *letramento* no discurso das vozes da sociedade também significa que não se pode realmente 'promovê-lo' como se fosse alguma habilidade

esquecida ou um costume folclórico ameaçado. O discurso é uma noção política, e o exercício da voz no discurso é uma atividade política. “O discurso não é alguma coisa que a língua *faz*. O discurso não é uma simples função da língua. Ao contrário, o discurso, em termos grosseiros, é a condição pela qual a língua, como uma estrutura ou um sistema, existe” (Luke, McHoul & Mey 1989: 40), e eu acrescento: isso também se aplica ao letramento. O letramento não é o que torna as pessoas letradas: é a maneira pela qual as pessoas funcionam no discurso da sociedade, se utilizando das suas próprias vozes. O letramento é como a cultura: não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento.

A ‘objetificação’ (para adotar um termo de Bourdieu: 1992:87ff) não intermediada da literatura e do letramento é, como geralmente acontece no caso da cultura, uma maneira infalível de se alienar aqueles que mais precisam do letramento e da cultura, ao defini-lo ‘objetivamente’, tendo como base as idéias de uma determinada classe social sobre o que o letramento e a cultura significam. Como observa a antropóloga dinamarquesa Kirsten Hastrup (1995:43), ao citar as opiniões de Joanne Rappaport sobre o letramento e o poder na América Latina colonial: “... a introdução da escrita transformou a cultura nativa, não por ser uma nova tecnologia, mas, mais significativamente, por ensinar uma determinada ideologia e preparar o caminho para a estrutura do poder colonial (Rappaport 1990).” A leitura, por ter sido introduzida ao mesmo tempo, e sob as mesmas condições, sofreu as mesmas tendências ideológicas; um fato que deve ser lembrado quando as atenções se voltam para os problemas da leitura, seja em pequena escala (como nas escolas primárias) ou em âmbito nacional (como na organização das campanhas de leitura ou na de congressos, em que se discute como se pode desenvolver a leitura nas massas). Esta questão será discutida com algum detalhe na próxima seção.

4. ‘O mundo da leitura’

A leitura é, talvez, o aspecto mais visível do letramento. Uma pessoa que não pode ler fica muito mais exposta, em termos negativos, do que a que não pode escrever. A escrita, afinal, é dependente de inúmeros fatores, inclusive do uso de um instrumento de escrita e de uma caligrafia, mais ou menos visível; é sabido que entre as pessoas com educação superior, há muitas que não podem escrever de uma maneira que os outros possam entender sem que tenham um treinamento especial ou muita familiaridade. Como todo o mundo sabe, a caligrafia do médico da família é notoriamente ilegível, e, até os dias de hoje, é um enigma para o presente autor como os manuscritos de Marx chegaram a ser publicados, dada a ‘caligrafia’ dos originais.

Uma pessoa, normalmente, mesmo que seja iletrada, será capaz de escrever o seu nome (na opinião de muitos iletrados ter unicamente esta habilidade significa 'letramento', como observa Signorini, 1998:5). E com o advento dos recursos modernos da escrita, tal como o teclado eletrônico, muito do estigma das habilidades da escrita insuficiente foi eliminado. Minha esposa, que é professora de dinamarqueses de dezessete a dezenove anos, observou que esses jovens -muitos deles podendo ser classificados como 'funcionalmente iletrados' - quando deixados à vontade em um computador com um programa de processamento de textos, desenvolvem as habilidades da escrita em um número de horas que, dadas as suas produções manuscritas, não se julgaria ser possível. Experiências dinamarquesas recentes confirmaram que mesmo aqueles que foram institucionalizados como sendo totalmente incapazes mentalmente (os que são referidos como 'vegetativos') puderam se expressar clara e poeticamente (até com comentários sobre o tipo de 'cuidado' que recebiam e a maneira eram vistos pelos que tomavam conta deles), quando lhes foi fornecido um teclado ligado ao computador.

Em comparação ao uso relativamente limitado da escrita, as capacidades da leitura são tremendamente importantes em toda a trajetória da vida. Uma pessoa que possa ler é muitas vezes considerada como sendo a detentora das mais altas capacidades culturais e interpessoais, e, conseqüentemente, é encarregada das tarefas importantes. Signorini conta o exemplo de uma vereadora, com o nível universitário, que, imediatamente após ser eleita, "foi encarregada da tarefa de ler textos em voz alta", porque era a pessoa que "lia melhor", como um dos seus colegas observou (ibid).

No entanto, a leitura não está isenta da sua própria problemática; os problemas residem na mesma direção que indiquei quando me referi ao letramento em geral. A leitura também é um exercício de 'apropriação da voz': o/a leitor/a tem uma 'voz', mas esta voz não é somente sua (ver Mey 1997c: ch.8). A questão é, então (como foi antes apontada) *de quem* é a voz que ouvimos (e que usamos) quando lemos. Frequentemente, não se fazem perguntas explícitas como essas; entende-se que a leitura é somente o ato de ler e que nós, como leitores, simplesmente temos acesso à propriedade comum da herança cultural, um patrimônio ('o mundo da leitura') que todos nós compartilhamos como membros de uma cultura. Ter acesso a este mundo é considerado um privilégio do qual alguns estão 'excluídos'; além disso, é suposto que a entrada no 'mundo da leitura' acontece, exclusivamente, nos próprios termos do/a leitor/a: ele/ela é colocado/a em contato com esse 'mundo', e daí em diante é simples: é só seguir em frente.

Exemplificando: o 11º Congresso Brasileiro de Leitura (11º COLE), que foi realizado em julho de 1997, em Campinas, SP, apresenta o tema desse encontro, *A voz e a letra dos excluídos*, apontando o crescente processo da globalização como sendo o responsável pelo aumento da marginalização de milhões de pessoas. Essa exclusão acontece, em primeiro lugar, ao nível da produção (o desemprego), mas se estende ao dos benefícios sociais e, de modo geral, torna os excluídos “efetivamente oprimidos”. Aderindo “à luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pelas maiorias excluídas”, os coordenadores do congresso querem criar “um espaço para a defesa da democratização do acesso ao mundo da leitura”, com vistas a contribuir “para que a justiça e a democracia se façam de fato em nosso país” (todas as citações foram extraídas do ‘folder’ do congresso).

Estou convencido de que os organizadores desse congresso não só estão muito bem intencionados, mas também, em parte, têm razão: a leitura é uma qualificação importante, em uma sociedade global em expansão. Persiste, no entanto, a pergunta, antes colocada, a respeito de quais são as condições sobre as quais se conceitualiza e se organiza este tipo de processos de ‘leitura remedial’. Na concepção comum, segundo indica o convite do congresso em questão, há pessoas que são excluídas de certos privilégios associados à classe social; a sua exclusão os torna desprivilegiados e a maneira de sanar isto, é lhes estendendo os privilégios (o da leitura, no caso). É a velha questão dos códigos ‘bersteinianos’ revisitada: os desprivilegiados, que falam um código restrito, têm que ser elevados ao nível da elaboração para poderem se defender da opressão. Nenhuma palavra é mencionada sobre as *necessidades* daqueles que são excluídos, e se eles querem beijar, em vez de morder, a mão que os alimenta com as migalhas do letramento e do treinamento bem intencionado na forma de cursos de leitura e de outros empenhos educacionais, dentro e fora do sistema escolar.

É preciso perguntar, do mesmo modo que Signorini (1998), o que realmente significa o ‘mito do letramento’: ser letrado é simplesmente melhor do que não ser letrado? Se a resposta é ‘sim’, então, naturalmente, é preciso perguntar como se procede para produzir o letramento nas pessoas. Mas se a resposta é mais qualificada (que, se seguirmos as orientações propostas por Graff, em 1986, parece ser o caso), então a pergunta mais importante não diz respeito à produção do letramento *tout court*, mas se refere à *localização* do letramento como uma função do discurso da sociedade, como insinuei antes. A próxima seção fará referências a algumas facetas deste último problema.

5. Letrado ou desinformado?

O título desta seção foi extraído do artigo de Signorini (1998), anteriormente citado. Nele, a autora mostra que o valor do letramento, tal qual é percebido pelos eleitores rurais e pelos vereadores por eles eleitos (os quais, na sua maioria, são iletrados), depende das condições sociais que governam a vida política da comunidade. Na tradição política do lugar, certas instituições (como os “feudos” locais) e as maneiras paternalistas de se lidar com os problemas, são aceitas e consideradas funcionais pela maioria; a possibilidade de se eleger vereadores sem que esses tenham uma instrução formal, um fato decorrente das novas leis da eleição brasileira, na verdade, não modificou esse antigo padrão. Parece-me que David Olson estava certo quando, há mais de vinte anos atrás, nos preveniu sobre a supervalorização do letramento. O letramento, diz ele, “é, em parte, supervalorizado porque as pessoas letradas, tais como os educadores, por reconhecerem o valor do seu próprio trabalho, não conseguem valorizar o de mais ninguém. Mais significativamente, o letramento é supervalorizado por causa da própria estrutura da escolarização formal - a escolarização que, nas palavras de Bruner, implica em aprender ‘fora do contexto da ação’...” (1975/76:149; apud Graff, 1986:63).

É precisamente o contexto que direciona os usos do letramento e que estabelece os seus valores. Segundo Graff, as discussões sobre o letramento vacilam, porque elas: “ignoram - flagrantemente, muitas vezes - o papel vital do contexto sócio-histórico” (1986:63). E continua: “nem a escrita, nem a impressão, por si sós, são ‘agentes da mudança’; seus impactos são determinados pela maneira na qual a ação humana os explora” (ibid:64); quer dizer, é o discurso social que designa ao letramento o seu papel apropriado.

Mas, se esse é o caso, será que isso também significa que precisamos desistir de ensinar às pessoas a ler ou (no contexto do tema da conferência em que este artigo foi originalmente apresentado, a saber, ‘o hegemonismo lingüístico’) será que abandonamos todos os esforços de educar as pessoas para o letramento, uma vez que ainda não estabelecemos algum tipo de contra-hegemonia? Discutirei esta questão na seção final deste trabalho, quando também tentarei chegar a algum tipo de conclusão.

6. Conclusão: O que fazer (e pode ser feito?)

Minha reação imediata às perguntas como a que foi colocada no final da seção anterior - o que pode ser feito, senão abandonar o letramento, uma vez

que ainda não estabelecemos algum tipo de contra-hegemonia? - é a de que ela não aborda a questão central do problema. Da maneira como a pergunta está formulada, a resposta é óbvia: nada. Mas esta resposta desconsidera o fato de que tal pergunta contém uma pressuposição não-revelada, cuja credibilidade é problemática, para se dizer o mínimo: a de que nós, como educadores, decidimos quando, onde e como educar alguém. No entanto, não somos nós, na verdade, que devemos decidir qual o tipo de letramento é necessário em determinadas 'conjunturas' (como Bourdieu as denomina; 1992:84) da sociedade; e essas conjunturas devem representar algum tipo de ação, historicamente motivada, que, no presente, seja possível. Do que precisamos nesse caso é o de que Roger Schank denomina de educação 'da hora certa': a ação necessária deve ser calibrada de acordo com as necessidades daqueles que precisam agir. A opressão e a exclusão, às quais me referi acima, não são, significativa ou exclusivamente, uma questão da aprendizagem ou da educação; elas têm a ver com as condições reais da vida de uma grande parte da humanidade. E, a esse respeito, a questão do letramento não é, talvez, a mais importante, e, de qualquer maneira, não é o único fator determinante. Para que uma professora de uma língua minoritária declare que o letramento, nessa língua, é uma parte importante da vida de um usuário, precisa estar claro para ela quais as questões que o mesmo considera como relevantes na sua existência. É a possibilidade de obter um emprego interessante? Ou é a de ser capaz de participar dos debates públicos? Ou é simplesmente a de saber equilibrar o orçamento doméstico?

Vou contar um caso elucidativo para esclarecer o que estou, aqui, tentando dizer. Uma das minhas colegas na Universidade de Campinas, em São Paulo, tem como empregada, há muitos anos, uma mulher iletrada. Essa mulher, a qual vou chamar de Rosa Maria, tem quatro filhos, que, segundo a opinião de todos, estão bem de vida: as duas moças estão casadas, os dois rapazes estão na universidade, um na Odontologia e o outro na Engenharia Mecânica. Rosa Maria criou esses filhos sozinha, pois o pai desapareceu quando eles eram bem pequenos. Quando Adriana, a minha amiga, pergunta a Rosa Maria se ela quer aprender a ler e a escrever, esta responde, educadamente: 'Sim, claro'; mas, ao longo dos anos, não existe, em Rosa Maria, a motivação suficiente para que ela sequer organize uma sessão de aula; e Adriana, naturalmente, não quer se impor, uma vez que o interesse está, definitivamente, só de um lado. Toda a vez que a questão é discutida, quando as duas estão trabalhando juntas ou quando estão conversando uma com a outra, Rosa Maria sempre questiona a necessidade das habilidades do letramento: elas serviriam para melhorar a sua qualidade de vida? Mas ela está lidando muito bem com

os seus problemas diários, mesmo com as autoridades que ela tem que enfrentar, dada a sua situação (ela é muito precisa quando se refere a sua posição); ela criou quatro filhos, nenhum deles nunca teve a ver com as drogas ou com o crime; ela até tem, agora, três netos, e acha que a sua vida está realizada. O que é que o letramento poderia acrescentar a essa realização? É verdade que ela está excluída, em um certo sentido, do 'mundo da leitura', e não há dúvidas que as suas experiências poderiam ser engrandecidas e a sua vida seria mais completa se ela tivesse 'acesso' a este mundo; mas atrelar uma 'vida melhor' ao letramento seria, no melhor dos casos, um *latius hos*, no pior, um simples *non sequitur*.

Agora, outro caso (desta vez inventado, mas, sem dúvida, próximo à realidade). João é um jovem de dezenove anos que acaba de receber o seu diploma de assistente técnico de laboratório químico, em um curso profissionalizante. Ele está procurando trabalho em um mercado especializado, mas, provavelmente, levará alguns anos para encontrar o lugar adequado. Enquanto isso, ele poderia utilizar seu desemprego forçado para melhorar as suas qualificações. Estaria o letramento entre elas? João, certamente, não é iletrado: pode ler e escrever, e a sua expressão oral é fluente; mas ele não está familiarizado com as outras redações ou leituras que não sejam as dos manuais técnicos e similares (e, naturalmente, as da seção dos esportes no jornal). Se se perguntar ao João de que ele mais precisa, no que diz respeito às questões educacionais, incluindo o letramento, a sua resposta provavelmente seria: o 'inglês' - não só para desenvolver as suas habilidades técnicas, mas também, e, talvez, principalmente, para ser capaz de encontrar um lugar na terra dos sonhos de todos os desempregados da América Latina: os Estados Unidos.

Tanto Rosa Maria como João têm uma visão altamente funcional do letramento: é um meio para se atingir alguns fins. Para Rosa Maria, esses foram atingidos sem o letramento e, conseqüentemente, o letramento não faz mais parte dos seus planos. Para João, o conceito do letramento está totalmente vinculado às perspectivas de conseguir um emprego decente e rendoso; e em um mundo em que o desemprego é a regra crescente a cada ano, é difícil de se imaginar a aquisição do letramento como sendo o centro de um possível interesse ativo e como parte do interesse da ação, por parte dos letrados ou dos semi-letrados.

Acima eu mencionei as 'línguas minoritárias' e, naturalmente, o que eu acabei de dizer é aplicável não só às línguas que são estrita e tradicionalmente

minoritárias, mas também às que, em um sentido muito específico, são faladas por uma minoria *social*, viz. os desempregados que entendem que as suas línguas 'nativas' não são 'suficientemente boas' para competir com a língua majoritária, que, em nossa economia globalizada, na maioria dos casos, é o inglês. Em um certo sentido, o/a brasileiro/a, que tenta enfrentar a sua vida em função do letramento, tem a mesma falta aparente de motivação para aprender a usar as 'letras' do que aqueles pais indígenas que enfatizam a importância de que os seus filhos adquiram as habilidades nas línguas majoritárias, em vez de na sua. Segundo observou Antonia Candela (comunicação pessoal), no México, nas vilas em que se fala o zapoteco, as pessoas locais, muitas vezes, censuram os professores visitantes que fazem parte de uma campanha de letramento, enganando-os, quando descobrem que eles interpretam o 'letramento' como sendo 'mais zapoteco' e não o espanhol. A mesma questão foi apontada por Peter Ladefoged, há alguns anos atrás, quando discutiu na *Language* as suas experiências na Índia Central. Aí, um pai indígena, falante do *toda*, se opôs, inflexivelmente, à aprendizagem da língua nativa pelos seus filhos; de acordo com ele, os mesmos deveriam aprender o inglês, e quanto mais cedo esquecessem o *toda*, melhor seria. E, segundo Ladefoged (1992:811), quem somos nós, lingüistas, para nos opor à visão desse pai, dizendo-lhe que está totalmente equivocado? Afinal de contas, nós, lingüistas ou educadores, não somos os responsáveis em criar, da melhor maneira possível, os filhos dos outros, dando-lhes, inclusive, uma perspectiva decente no mercado de trabalho.

Mas, a esse respeito, uma ponta de dúvida se insinua em meu modo de pensar. Não se estaria deixando de lado, ou mesmo esquecendo-se totalmente, as lições contidas na 'pedagogia do oprimido' de Paulo Freire (1973) e o seu conceito de 'conscientização'? Não foi o seu trabalho produzido com a intenção de melhorar as condições de vida dos pobres, tornando-os conscientes através da 'alfabetização', ou seja, através do ensino do letramento atrelado àquelas próprias condições, como sendo um primeiro passo com vistas a melhorá-las?

Na verdade, Freire sempre se baseou na premissa de que essa mudança das condições, esses esforços 'emancipatórios' deveriam ser, em última análise, produzidos pelos próprios oprimidos e não pelos educadores, por mais bem intencionados que fossem. Mas, ao mesmo tempo, ele atribuiu um papel importante aos educadores, sendo estes os que propiciam que o processo se instaure, os 'animadores' e os facilitadores dos projetos de letramento. Como aponta Heath, em outro contexto, a questão central do trabalho de Freire é a de que os planejadores do letramento "estabeleçam contextos institucionais que promovam a discussão

entre os novos letrados sobre o significado dos materiais da escrita, no que diz respeito às novas maneiras de pensar e *agir em suas vidas*” (1986b: 216, grifos meus).

O sucesso do trabalho de Freire pode ser, indiretamente, atribuído à oposição, para não dizer, à total perseguição que sofreu por parte das camadas influentes da sociedade: os militares (ainda no poder, na época), os grandes latifundiários, a classe alta urbana: em suma, os que têm contra os que não têm. Além disso, em nossos dias, como um veículo de protesto e como uma maneira de expressar oposição à situação atual dos fatos, a utilização de uma língua indígena pode ser apropriada e útil, mesmo que ela não seja, talvez, o meio de comunicação da maioria dos que participam da atividade. Quando o *Ejército Revolucionario Popular* apareceu, pela primeira vez, no estado de Guerrero, no México, em 28 de junho de 1996, apresentou os objetivos e a motivação da sua ação (neste caso, o de não ter sido convidado a participar do ato oficial da comemoração do massacre dos dezessete *campesinos* em Aguas Blancas, no ano anterior) com uma declaração em espanhol e em *nahuatl*, sendo esta a língua promovida a oficial pelo movimento revolucionário que queria se estabelecer entre o povo oprimido da região.

Clifford Geertz declarou, certa vez, que o trabalho do antropólogo (e eu acrescento: o do lingüista e o do educador) pode ser comparado aos “esforços dispendidos para ler textos por cima dos ombros daqueles a quem esses textos realmente pertencem” (1987: 239). Ou seja, a correta interpretação dos textos e das vozes pertence a quem os produz; afinal das contas, os ‘textos’ não são nada mais do que uma metáfora para aqueles conjuntos das relações sociais, aos quais, segundo indico, é dada uma ‘voz’ a ser falada e lida. Por isso devemos seguir ‘a rota do meio’, que se encontra entre a atitude daqueles que querem de imediato se identificar com o desejo dos falantes das minorias de acabar, da maneira como for preciso, com a hegemonia e a desigualdade tão legitimamente contestadas (Ratto, 1996:1) (esta sendo a solução ‘ladefogediana’ ao problema do *toda* acima referido), e os esforços dos educadores de impor os seus pontos de vista como sendo os únicos possíveis e viáveis, em determinada situação: o comentário do vereador iletrado de que ‘foi a vida que me ensinou’ (Signorini 1998:10) vai além da auto-defesa: pode ser entendido como uma simples afirmação dos fatos. Acabar com iletramento no ano 2000, o grandioso projeto sonhado pela UNESCO nos meados dos anos sessenta, nunca será uma realidade significativa, a não ser que se aprenda a respeitar os usos do letramento da maneira que eles são percebidos pelas pessoas a quem se quer introduzir como no ‘mundo da leitura’ e nos outros aspectos do ‘nosso’ letramento. O letramento, para que seja

verdadeiramente funcional, tem que ser situado dentro de um discurso representativo da atividade, em que a representação não é a 'voz' da maioria letrada, mas a da minoria iletrada.

Traduzido por Maria da Glória de Moraes*
IEL/DLA -UNICAMP

(Recebido em julho 1997. Aceito em setembro 1997)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1992) *Outline of a theory of practice*. Cambridge &c.: Cambridge University Press [edição francesa original: 1977].
- GORAYSKA, B. & J. L. MEY (1997) Murphy's surfers, or: Where is the green? Lure and lore on the Internet. *AI & Society* (a ser publicado).
- GRAFF, H. J. (1986) The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western society and culture. In: CASTELL, S. de, A. LUKE & K. EGAN (eds.) *Literacy, society, and schooling. A reader*. Cambridge &c: Cambridge University Press. : 61-86.
- FREIRE, P. (1973) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Books [edição original: 1969].
- GEERTZ, C. (1987) Deep play: A note on the Balinese cockfight. In: P. RABINOW & W. M. SULLIVAN (eds.) *Interpretative social science: a second look*. Berkeley &c.: University of California Press : 195-240.
- HASTRUP, K. (1995) *A passage to anthropology*. London: Routledge.
- HEATH, S. B. (1986a) The functions and uses of literacy. In: CASTELL, S. de, A. LUKE & K. EGAN (eds.). *Literacy, society, and schooling. A reader*. Cambridge &c.: Cambridge University Press: 15-26.
- HEATH, S. B. (1986b) Critical factors in literacy development. In: CASTELL, S. de, A. LUKE & K. EGAN (eds.) *Literacy, society, and schooling. A reader*. Cambridge &c.: Cambridge University Press. : 209-232.
- LADEFOGED, P. (1992) Another view of endangered languages. *Language* 68 4: 809-811.
- LUKE, A., A. McHOUL & J. L. MEY (1989) On the limits of language planning: class, state and power. In: R. BALDAUF & A. LUKE (eds) *Language planning and education in Australasia and the South Pacific*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters : 25-46.

*Agradeço à colega Joanne M. Busnardo pelas sugestões pertinentes a respeito de alguns aspectos da tradução deste trabalho.

- MAGALHÃES, M. I. (1995). Beliefs about literacy in a Brazilian community. *International Journal for Educational Development*, 15.3: 263-276.
- MEY, J.L. (1985) *Whose language? A study in linguistic pragmatics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- _____. (1997a) The voices of society. Série de conferências proferidas nos programas de pós-graduação em Lingüística e Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, SP; março-maio 1997.
- _____. (1997b) Metaphors and computing. *Rask* 5/6: 3-20 .
- _____. (1997c) *When voices clash: Studies in the pragmatics of literary texts*. Berlim: Mouton de Gruyter, (a ser publicado).
- MERTZ, E. (1992) Linguistic ideologies and praxis in U.S. law school classrooms. *Pragmatics* 2.2: 111-126.
- PAPERT, H. (1978) *Mindstorms*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- RAPPAPORT, J. (1990) *The politics of memory. Native historical interpretation in the colonial Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RATTO, I. (1996) Functioning in a literate context: The interactional strategies of an illiterate union representative (submetido à publicação ao *Journal of Pragmatics*).
- SALOMON, G. (1992) Computer's first decade: Golem, Camelot, or the Promised Land? Conferência proferida a convite do AERA (American Educational Research Association) Meeting, abril 1992, San Francisco (inédito).
- SIGNORINI, I. (1998) Literacy and legitimacy: Unschooled councilmen in legislative sessions. *Journal of Pragmatics* (no prelo).
- SIMON, H. (1982) *The sciences of the artificial*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- TAMARO, S. (1995) *Va dove ti porta il cuore*. Milano: Bompiani.