

- SEÇÃO IX -

LETRAMENTO

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E LETRAMENTO

Adriana C. BAZZO (Universidade de Brasília)
Pedro H. H. da COSTA (Universidade de Brasília)
Izabel MAGALHÃES (Universidade de Brasília)
Carmelita SANTOS (Universidade de Brasília)
Guilherme V. RIOS (Universidade de Brasília)
Marian R. ZANON (Universidade de Brasília)

Abstract: The purpose of this paper is to discuss what people say about literacy in real texts in discursive literacy practices. An attempt is made to integrate the linguistic theory of Critical Discourse Analysis with anthropological studies of literacy practices. The data consists of texts and a short play written by learners and teachers in a community adult literacy programme. The analysis of learners' texts indicates that learners often reproduce the dominant educational practice. This is achieved by means of a 'disciplinary subject position' which is constituted for them. The analysis of the play suggests, however, that learners are aware of the unequal power relations and a second subject position is defined, that of the 'community subject'.

0. Introdução

O principal objetivo deste trabalho é analisar a identidade de membros jovens e adultos da comunidade do Paranoá, Distrito Federal, em textos produzidos no contexto da alfabetização de jovens e adultos. Os dados fazem parte de

pesquisa mais ampla que investiga os usos sociais da escrita.

Essa cidade satélite de Brasília originalmente era um acampamento das firmas construtoras da barragem do lago Paranoá. À luz de um censo realizado pela Associação de Moradores em 1985, verificou-se que praticamente metade da população era iletrada. Representantes da Associação procuraram apoio junto à Universidade de Brasília e criou-se o Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP), no ano de 1987, período em que foi iniciado o curso de alfabetização de jovens e adultos.

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

1. Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso investiga a identidade dos indivíduos como seres sociais, buscando elucidar a “posição dos sujeitos” (Foucault, 1987) no “tecido de vozes” (Bakhtin, 1986) que habitam o texto. Para essa teoria, as identidades sociais são constituídas pelas diversas vozes presentes no texto, derivadas de “práticas discursivas” determinadas institucionalmente no tempo e no espaço.

Norman Fairclough (1992a) introduz um modelo tridimensional do discurso, no qual o texto é produto da prática discursiva, que, por sua vez, faz parte da prática social. Fairclough defende o modelo tridimensional do

discurso como núcleo de uma teoria grandiosa, a Teoria Social do Discurso.

Louis Althusser (1980) propõe que os sujeitos são “interpelados”, chamados a ocupar posições nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs). É inegável a sua contribuição para o debate do conceito de ideologia. Norman Fairclough (1992a:87) a resume em três pontos.

Primeiro, a idéia de que a ideologia tem existência material nas práticas sociais das instituições, o que cria condições para investigar-se a linguagem como forma material da ideologia. Segundo, a idéia de que a ideologia “interpela os sujeitos”, o que sugere que um dos “efeitos ideológicos”, ignorado por muitos lingüistas, é o papel da linguagem na constituição dos sujeitos. Terceiro, a idéia de que os AIEs são locais de luta de classes, o que indica a luta travada *no* discurso e *subjacente* a ele como eixo central da Análise de Crítica do Discurso. Entretanto, há um sentido negativo do termo ‘ideologia’, presente no trabalho de Althusser, quando este reforça a dominação unilateral e a reprodução de ideologia dominante pelas estruturas sociais.

Um trabalho recente sobre ideologia é o de John Thompson (1984 e 1990), que distingue dois conceitos de ideologia: um conceito “neutro” e outro “crítico”. O último está associado ao marxismo e às lutas sociais. O primeiro busca dissociar o conceito de ideologia de seu sentido “negativo”. De acordo com essa concepção, as ideologias são “sistemas de pensamento”, “sistemas de crença” ou “sistemas simbólicos” pertencentes à ação social ou prática política. Thompson propõe reformular o conceito de ideologia, apresentando uma concepção *crítica*:

“A análise da ideologia (...) dedica-se principalmente aos modos como as formas simbólicas se interseccionam com as relações de poder. Dedicar-se aos modos como o sentido é mobilizado no mundo social e serve aí para nutrir os indivíduos e grupos que ocupam posições de poder. Permitam-me definir esse foco mais precisamente: estudar ideologia é estudar os modos através dos quais o sentido estabelece e mantém relações de dominação.” (1990, p. 56, trad. minha).

Fairclough (1992a:87-88) defende posição semelhante à de Thompson, lembrando, entretanto, o perigo de exagerar-se o papel da ideologia na fabricação de naturalizações, uma vez que ele argumenta a favor da existência de uma luta ideológica no interior da prática discursiva que pode resultar na reestruturação ou transformação das relações de dominação.

Com relação ao letramento, cabe investigar como os sujeitos se identificam nos textos escritos e nas falas sobre a escrita. Giddens (1991:12) sugere que o “mundo da alta modernidade” é um mundo “repleto de riscos e perigos”, ao qual se aplica particularmente o termo “crise”. Há um “novo sentido de identidade”, um processo constante de busca de definição do “eu”. Tal processo, segundo Giddens, é caracterizado por “intervenções e transformações ativas”.

A reflexão sobre a identidade de alfabetizando adultos passa necessariamente pela relação entre tradição e modernidade. As pessoas não-letradas em contextos urbanos letrados sofrem uma “crise de identidade”: por um lado, não se vêem da mesma maneira que eram antes da mudança para a cidade; por outro, são pressionadas pelo contexto letrado, não só pela necessidade de transitar no

espaço urbano, mas também pela crítica velada ou explícita a sua linguagem e a seus costumes. Para compreender-se a mediação da experiência desses sujeitos pela escrita, é fundamental ter uma noção do contexto social mais amplo, onde se encontram diversas “práticas de letramento”, conforme indica Street (1984 e 1993). Em tais práticas, definidas pela ideologia e luta social, os sujeitos são posicionados de uma determinada maneira pela escrita.

As práticas discursivas de letramento se relacionam, entrando em luta que pode resultar no domínio daquela de maior poder. Para ter-se uma noção mais concreta dessa luta, é preciso considerá-la em constante articulação e rearticulação, o que indica a possibilidade de transformação da ordem discursiva. Portanto, as práticas discursivas de letramento são históricas, passíveis de transformação.

2. Metáforas sobre o letramento

A ideologia na linguagem pode ser considerada em termos de metáforas a respeito do letramento. Segundo David Barton (1994:10) muito do que se diz sobre o letramento está apoiado em metáforas socialmente construídas. Entre estas, há algumas recorrentes, como considerar o iletramento uma doença, uma epidemia disseminada no mundo, apontando a valoração negativa do iletrado. Há metáforas que trazem uma valoração positiva do letrado; contudo, estas são em número reduzido.

Na prática educacional, a metáfora predominante para o letramento é a de aquisição de habilidades. Paulo Freire (1970) propôs a metáfora do "banco" para a alfabetização tradicional, em que o conhecimento é

depositado na pessoa e tomado como objeto acabado. Em oposição a esta visão, apresenta a alfabetização como fortalecimento da consciência dos direitos humanos.

Uma determinada metáfora povoa o imaginário dos membros da comunidade pesquisada: a associação entre iletramento e cegueira. Tal metáfora está ligada às necessidades dos alfabetizandos em relação ao letramento, localizadas no contexto situacional.

Texto 1:

Brasília 25/09/95

Saudações

Adorada irmã e com muita saudades que pego em minha caneta para dar as minhas notícias que realmente são boas suzana o motivo principal desta e lhe avisar que voltei ao colegio estou muito feliz pois estudar era o meu sonho era tudo que eu mais queria estou de bem com a vida ja aprendi muitas coisas nova tenho uma professora otima e uns colegas maravilhoso, estou ate pesando em uma vida nova depois que voltei ao colegio comecei em chegar melhor vejo que posso mudar alguma coisa na minha vida. Termino com um forte abraço da sua irmã que não te esquece. Márcia da Silva

R. para Solange Ramos da Silva

3. Sujeitos disciplinares e sujeitos comunitários

Observamos que as diferentes práticas discursivas contribuem para a constituição dos sujeitos sociais. Nos dados desta pesquisa, tanto a prática discursiva de letramento da instituição escolar quanto a prática discursiva de letramento no contexto comunitário do

CEDEP - uma prática política, ligada à “construção da cidadania” - coexistem de forma conflitante no mesmo sujeito (ver Magalhães, 1995b e 1996.). Como exemplo do primeiro caso, temos o seguinte texto de uma aluna do curso de alfabetização do CEDEP que, a despeito da orientação ideológica desta entidade comunitária, tem em sua fala a voz introjetada da prática discursiva de letramento da instituição escolar:

Texto 2:

Vai vai cartinha

Nas assas da borboleta

Vai dizer a alfabetizadora

que não repara as minha letra

Nesta “cartinha”, o remetente identifica-se como alguém que comete “erros de português”. Tal expressão configura-se como um dos pilares da prática discursiva escolar, que segrega, por essa voz, os indivíduos que não usam as formas consagradas da gramática de língua portuguesa. Esta visão conforma-se com o que Magalhães sugere como o “mito do português correto” (1995a:209).

Como exemplo do segundo caso, observamos o texto de uma peça teatral encenada pelos próprios alfabetizandos, na noite de confraternização pelo dia do alfabetizador (6 de novembro de 1995). A peça foi escrita colaborativamente por uma alfabetizadora e um membro do grupo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tratava da história do Paranoá, cuja vila, como era chamada pelos pioneiros, sofreu por várias vezes investidas de autoridades públicas para sua remoção, o que não se consumou devido à resistência da comunidade.

A peça foi encenada com dois narradores e 27 personagens, todos alunos do curso de alfabetização.

Como um típico evento de letramento, nos termos de Heath, os narradores e algumas personagens entram em cena com o *script* em mão, funcionando como um suporte para suas falas. O narrador 1 inicia o ato informando que vieram muitas pessoas de várias regiões do Brasil, principalmente do Nordeste, para a construção de Brasília.

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

No ato seguinte os personagens proclamam que "não são invasores", argumentando que nenhum trabalhador é invasor, pois "são os verdadeiros produtores de todas as riquezas e cidades do nosso país". Tal proclamação guarda em si o pressuposto de que anteriormente alguém já os havia chamado de "invasores". E, de fato, funciona como uma antecipação à aparição da personagem 'explorador-repressor'.

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

Observemos a fala do 'explorador-repressor':

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

Este enunciado pressupõe que existem indivíduos que não podem comprar terras, os quais são chamados de "invasores". Tal termo identifica os trabalhadores pioneiros de maneira negativa, visto que o invasor é um transgressor da lei. Portanto, o que se atribui a esse termo também terá um caráter negativo: "vêm de qualquer lugar". O vocábulo "qualquer" é um adjetivo indefinido frequentemente usado em sentido pejorativo. O tom das frases no enunciado

compreende principalmente uma "função imperativa", com verbos no modo indicativo, expressando certeza no conteúdo proposicional, e indicando uma força ilocucionária (sentido dos enunciados em relação a um dado contexto) na atuação sobre o interlocutor. A expressão cristalizada na linguagem coloquial "É só ... que ..." estabelece uma relação de negociação entre falante e ouvinte que equivale a uma frase condicional: 'Se vocês aceitarem eu mudo vocês para outro lugar'. Esses elementos juntos, por sua vez, contribuem para a formação do discurso de grupos de interesse econômico imobiliário, discurso este que se investe da modalidade deôntica (Koch, 1987:78). Segundo Koch, "as modalidades deônticas referem-se ao eixo da *conduta*, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer...". O verbo 'poder', no sentido estrito de 'ser permitido', indica na fala do "explorador-repressor" o que pode e o que não pode ser feito, com o pressuposto de que esta personagem detém o conhecimento de normas (modalidade deôntica) que se referem a um estado de coisas que se conhece e em que se acredita (modalidade epistêmica). Desta maneira, verificamos a concorrência de duas modalidades de discurso (deôntica e epistêmica) na força persuasiva da prática discursiva do grupo a que pertence o "explorador-repressor". A fala do "explorador-repressor", ao recorrer a tais procedimentos, evoca uma intenção de transformar as identidades sociais dos moradores da comunidade, os sujeitos comunitários, em sujeitos disciplinares, obedientes às coerções sociais a eles impostas.

Como representação de uma realidade histórica, o texto da peça mostra uma outra voz, simbolizada na personagem mascarado, que diz: "Ele (o explorador-

repressor) está certo. Nós não temos onde morar e temos que ir para outro lugar. Temos que dar graças a Deus por ele nos ajudar". Há duas interpretações pertinentes a essa fala: 1) a personagem foi de fato cooptado, devido aos efeitos discursivos (persuasivos) do enunciado, pelo grupo representado pelo "explorador-repressor"; 2) a personagem deliberadamente passou para o grupo dominador, o que significa traição para o grupo dos moradores-pioneiros - esta interpretação se justifica pelo fato de o personagem usar uma máscara. Independentemente da escolha entre as duas possibilidades; o fato discursivo importante é a coexistência de práticas discursivas opostas: dos grupos hegemônicos e dos moradores-pioneiros.

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

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

"Somos a AMP." (Associação dos Moradores do Paranoá)

"Somos o CEDEP."

"Somos a ARAMIP." (Associação Recreativa dos Amigos da Quadra 2 do Paranoá)

"Somos a ASJOP." (Associação Jovem do Paranoá)

"Somos o grupo da Igreja Católica."

"Somos o grupo Sem Rótulo."

Coro: "Somos todos a comunidade do Paranoá"

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

O trecho anterior registra uma prática social com interação dialética entre as práticas dos moradores e as práticas de grupos sociais hegemônicos. A escrita é representada, nos "meios de comunicação", pelos textos desses últimos grupos, e nos panfletos e cartazes oriundos do "movimento popular". Nos dois casos, seu uso representa uma intervenção prática na ação social. Do lado do grupo do "explorador-repressor", instrumento para o convencimento dos moradores, ao passo que da parte dos moradores, instrumento para fortalecer a busca de sua união para a resistência e fixação no lugar de origem. Esse último uso nos interessa, pois evidencia o liame entre a escrita e o poder de resistência de grupos comunitários frente aos grupos sociais hegemônicos. A organização dos moradores do Paranoá ostenta uma série de reivindicações que vão desde a histórica fixação no lugar próximo onde era o canteiro de obras, até a uma rede pública de água e esgoto, iluminação, hospital, segurança e locais de lazer.

Tais reivindicações constam da ideologia da organização comunitária, que é o da "construção da cidadania", como se observa no contexto do CEDEP.

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

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

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

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

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

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

No ato final, o texto busca a adesão do espectador para a causa comunitária, aliando a função ideacional (defesa dos direitos dos sujeitos comunitários) à função interpessoal (o direcionamento intencional ao interlocutor), como se vê abaixo (ver Halliday, 1985):

*"Coro: O trabalho coletivo não pode parar.
Personagem 27: Mas como fazer para continuar?
Todos: É, como? Como? (menos o personagem 27)
(as pessoas atrás ficam se perguntando. De repente elas páram e se voltam para a platéia. Apagam-se as luzes.)
Coro: Não espere outra resposta que não seja a sua!!"*

A análise desses resultados aponta para a necessidade de avanço da comunidade no fortalecimento de sua identidade, por meio da ligação entre o letramento e a prática política. Para isso, recomenda-se o desenvolvimento de uma Consciência Lingüística Crítica, na Seção 4.

4. Consciência Lingüística Crítica (CLC)

Neste trabalho, ressaltamos que o uso da linguagem relaciona-se às diferenças sociais, reforçando as atitudes que os indivíduos de um determinado grupo têm com os de outros grupos. Como as relações sociais de poder estabelecem padrões assimétricos nas interações dos indivíduos de diferentes grupos, a linguagem usada por eles tende a "enfraquecer" ou "aceitar o enfraquecimento"

(Janks e Ivanić, 1992) no uso da linguagem.

Exemplificando como um mesmo indivíduo pode “enfraquecer” o interlocutor e “aceitar o enfraquecimento” por outro, tomamos a figura do capataz de fazenda no interior do Brasil. Ele é posicionado como serviçal, mas também pode exercer o poder, que efetivamente tem frente aos demais trabalhadores da fazenda.

Fairclough adverte que a Consciência Lingüística Crítica não significa propriamente um ramo de estudo, mas pode: "*esclarecer como as convenções e práticas de linguagem são investidas de relações de poder e processos ideológicos, dos quais os indivíduos são freqüentemente inconscientes. Critica (o estudo crítico da linguagem) as correntes dominantes nos estudos de linguagem por considerar as convenções e práticas em seu valor superficial, como objetos a serem descritos, de forma a obscurecer seu investimento político e ideológico*" (Fairclough, 1992b:7).

Nesse sentido, tomando o texto da peça analisada na seção anterior, o ato em que a comunidade se encontra sob o cerceamento dos grupos de interesse imobiliário representa uma ação de luta e tem o discurso como um objetivo a alcançar-se para a consolidação de um outro objetivo, fundado na ação social, que, do lado da comunidade, consiste na fixação, enquanto do lado do "explorador-repressor" consiste na especulação imobiliária. A legitimação dos enunciados verifica-se em sua aceitação, no senso-comum e na crença deste senso-comum, pelos membros da comunidade. Com a diferença de que o grupo do "explorador-repressor" conta com o apoio da mídia (um sistema global de letramento) e da polícia (aparelho repressivo do Estado), ao passo que o grupo dos

moradores recorre a reuniões, panfletos e cartazes (prática de letramento no contexto comunitário com alto número de indivíduos não-letrados).

5. Conclusão

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

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

Também pela análise realizada, observou-se em alguns textos que os alfabetizados possuem interiorizados os processos educacionais elitistas, os quais lhes dificultam uma consciência crítica da linguagem. Isso tem como resultado a continuidade da situação atual de relações de poder desiguais, na qual jamais é dada a possibilidade ao grupo oprimido de ser um agente de transformação social.

Em outros textos, principalmente na peça teatral, notou-se, contudo, que os alfabetizados têm consciência das desigualdades sociais a que são submetidos.

Reafirmamos aqui que a prática discursiva de letramento do CEDEP relaciona o uso da escrita à “ideologia de construção da cidadania” (Magalhães,

1996:17). Portanto, o letramento no contexto do CEDEP tem um papel parcialmente determinante no desenvolvimento social da comunidade.

Com vistas a dinamizar esse desenvolvimento social, propomos os princípios da Consciência Lingüística Crítica que não é emancipatória por si só, precisando ser transformada em ação. Nossa preocupação está nas relações de poder que mantêm e reproduzem padrões de dominação e subordinação na sociedade, mas que podem ser contestados. As práticas discursivas têm um papel de destaque nessa contestação, pois a língua é não só o local, mas também o marco delimitador dessa luta. A linguagem ao mesmo tempo molda a sociedade (ou comunidade) e é por ela moldada.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1980) Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Trad. J. J. de M. Ramos. 3.ed. Lisboa: Editorial Presença.
- BAKHTIN, M. M. (1986) Speech genres and other late essays. Trans. V. W. McGee. Ed. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- BARTON, B. (1994) Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford, U.K. and Cambridge, U.S.A.: Black Well.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) Language and power. London: Longman.
- _____ (1992a) Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- _____ (1992b) *Introduction*. In: N. Fairclough (org.) Critical language awareness. London and New York: Longman, pp. 1-29.
- _____ (1995) Critical Discourse Analysis. London: Longman.
- FOULCAULT, M. (1987) Arqueologia do saber. 3.ed. Trad. L. F. Neves. Rio de Janeiro: Florence Universitária.
- FREIRE, P. (1970) Pedagogy of the oppressed. (Trad. americana) M. B. Ramos. New York: Herder and Herder.
- GIDDENS, A. (1991) Modernity and self-identity: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994) An introduction to functional grammar. 2.ed. London, Melbourne. Auckland: Eduard Arnold (1985).

- HEATH, S. B. (1983) *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JANKS, H. & IVANIC, R. (1992) *Critical language awareness and emancipatory discourse*. In: N. Fairclough (ed.) *Critical language awareness*. Op. Cit., pp. 305-331.
- KOCH, I. (1987) *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- MAGALHÃES, I. (1995a) *Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres*. In: A. Kleiman (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, pp. 201-235.
- _____ (1995b) *Beliefs about literacy in a Brazilian community*. *Int. J. Educational Development*, 15 (3) 263-276.
- _____ (1996) *Processos Discursivos na Educação*. Relatório de pesquisa. CNPq, Universidade de Brasília, inédito.
- STREET, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1993) *Introduction: The new literacy studies*. In: B. Street (org.) *Cross-Cultural Approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-21.
- THOMPSON, J. B. (1984) *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press.
- _____ (1990) *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press.