

LETRAMENTO ESCOLAR EM TRÊS PRÁTICAS: PERSPECTIVAS PARA A MULTIVOCALIDADE¹

Roxane Rojo*

Pesquisas e abordagens relativamente recentes no campo do letramento (GEE, 1990; 1996; GRAFF, 1979; KLEIMAN, 1995a; 1995b; SCRIBNER & COLE, 1981; SIGNORINI, 1995; 1998b; SOARES, 1998; STREET, 1984; 1993) não mais enfocam o letramento e a construção da escrita como fenômenos universais, indeterminados social e culturalmente e responsáveis pelo progresso, a civilização, o acesso ao conhecimento e à mobilidade social. Define-se hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas letradas escolares passam, então, a ser apenas um tipo de prática social de letramento, que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante – relativamente majoritário e abrangente –, desenvolve apenas algumas capacidades e não outras.

De uma maneira geral, se trocarmos a palavra “sociedade(s)” pela palavra “contexto(s)”, a preocupação que trarei para ser discutida

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.

¹ Agradeço à FAPESP (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo) e ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) o apoio a esta pesquisa. Versões anteriores deste texto foram apresentadas no Simpósio “Letramento e Cultura da Escrita”, durante a 3rd *Conference for Sociocultural Research*, Campinas: Unicamp, julho de 2000, e no evento comemorativo dos 10 Anos de CEALE intitulado *Trajatória e Perspectivas em Pesquisa e Ações Educacionais*, Belo Horizonte: CEALE/UFMG, dezembro de 2000.

nesta artigo pode ser expressa nos termos em que o faz Soares (1998: 120-1):

[...] Se letramento não pode ter uma definição absoluta e universal, será que o direito humano ao letramento deve ter significados diferentes em sociedades [contextos] diferentes? Será que a avaliação e medição do letramento e a interpretação dos dados coletados deveriam ser condicionadas às condições de uma determinada sociedade [de um determinado contexto]? Se a resposta a essas perguntas for “sim”, será que um conceito “empobrecido” de letramento, processos “pouco sofisticados” para sua avaliação e medição, e uma interpretação “benevolente” dos dados coletados não seriam mais um fator de manutenção das desigualdades entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e em desenvolvimento?

Para fazê-lo, primeiramente apresentarei uma breve síntese das visões de letramento presentes nas pesquisas das últimas duas décadas e, a seguir, discutirei os efeitos que estas mudanças de perspectiva tiveram sobre o enfoque das relações entre letramento e escolarização. Assumindo então – contra a dicotomia letramento/escolarização – a noção contextual de “letramento escolar”, passarei a discutir as tendências mais específicas do processo de letramento escolar e de seu funcionamento, enquanto processos discursivos. Neste momento, apresentarei e analisarei alguns recortes de interação de sala de aula de escolas (pública e privada) do Ensino Fundamental, em aulas de diferentes disciplinas (Ciências, História, Geografia), com a finalidade de explorar duas destas tendências, que as asserções abaixo explicitam:

- a construção do saber escolar (“científico”), no nível da linguagem e do discurso, traduz-se sempre por eventos de letramento, quer textos escritos estejam presentes empiricamente ou não e quer a interação se dê oralmente ou por escrito; e
- os limites que o letramento escolar apresenta – seja para a construção dos conhecimentos escolares, seja para a construção do próprio letramento – devem-se menos aos discursos letrados pos-

tos em circulação em sala de aula e mais à maneira com que esta circulação discursiva se dá; ou seja, talvez o problema esteja não nos objetos letrados em circulação e nas capacidades correlatas envolvidas em sua construção, mas nos modos (monovocais, monolíngües, monológicos e aut(h)oritários) como estes objetos são colocados em circulação.

Por fim, apontarei algumas linhas de discussão de perspectivas de modificação deste quadro de tendências, em direção à multivocalidade e à polifonia, pensando nas decorrentes ações práticas no campo da educação.

Modelos de letramento

Kleiman (1995b), com base em Street (1984), distingue dois modos de se pensar o letramento que aparecem nas pesquisas das últimas duas décadas: o “modelo autônomo” (cf. LURIA, 1976; GOODY, 1977; HAVELOCK, 1989; OLSON & HILDYARD, 1983; OLSON, 1994; ONG, 1982; por exemplo) e o “modelo ideológico” (cf. GEE, 1990; 1996; GRAFF, 1979; STREET, 1984, 1993; KLEIMAN, 1995a e b; 1998a e b; OLIVEIRA, 1995; ROJO, 1994, 1995, 1998B; SCHNEUWLY, 1994; SCRIBNER & COLE, 1981; SIGNORINI, 1995; 1998b; por exemplo).

O “modelo autônomo” define-se, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filó e ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social). Basta ver, por exemplo, os títulos dos livros de Olson (1994) (*The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*) ou de Ong (1982) (*Orality and Literacy: The technologizing of the word*) ou a seguinte afirmação de Havelock (1989: 87):

Os gregos produziram a primeira tecnologia desse tipo [a escrita alfabética] que teve alguns efeitos revolucionários de longo alcan-

ce tanto sobre a maneira como pensamos quanto sobre a maneira como nos comportamos” (citado em SCHNEUWLY, 1994: 140; tradução minha)

Kleiman (1995b: 22-38) aponta com justeza uma série de pressupostos implicados na visão de letramento presente no modelo autônomo. Podemos resumir-los como:

- a escrita é vista como um produto completo e autônomo, que apresenta um funcionamento lógico interno ao texto, que a torna independente de contexto;
- a escrita é, portanto, uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, que, por sua vez, seria presa ao contexto (visão dicotômica das modalidades);
- como seu funcionamento é regido pela lógica e pela racionalidade e não pelo contexto, haveria correlações fortes entre aquisição/invenção da escrita e desenvolvimento cognitivo ou progresso social;
- como a escrita apresenta “poderes” e qualidades intrínsecos, estes são atribuídos, por extensão, aos povos e grupos que a possuem.

Já o “modelo ideológico” (STREET, 1984) afirma que as práticas de letramento (*literacies*) são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos dos contextos, instituições e esferas sociais em que têm lugar. Segundo Kleiman (1995b: 21), o modelo ideológico “não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele *pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas*” (ênfase adicionada).

Conseqüentemente, ao contrário do modelo autônomo, os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico vão inves-

tigar práticas (plurais) de letramento, contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições, contextos), em que funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social colocarão oralidade e escrita numa pluralidade de relações complexas, dentro de práticas letradas. Oralidade e escrita, portanto, não podem mais ser vistas de maneira mecânica e dicotômica.

Naturalmente, os dois modelos apresentarão visões diferenciadas também sobre as relações entre letramento e escolarização. Passarei a comentá-las.

Letramento e escolarização no “modelo autônomo”

Na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, pelo fato de a escola ser hoje, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento. Ainda segundo Kleiman (1995b: 25), isso leva a uma não distinção entre aquisição e desenvolvimento da escrita (letramento) e escolarização como variáveis determinantes de muitas das diferenças encontradas pelas pesquisas do modelo autônomo, entre letrados/iletrados, em termos de comportamentos de solução de problemas e de funcionamento cognitivo. Um exemplo clássico deste tipo de resultados estaria, segundo a autora, no trabalho de Luria (1976): não se pode saber se as qualidades diferenciais, cognitivas e comportamentais, encontradas por Luria nos diferentes grupos investigados (camponeses organizados em comunas ou isolados no sistema tradicional de trabalho do campo, letrados ou iletrados) devem-se ao letramento/alfabetização ou à organização moderna do trabalho ou, ainda, à incipiente escolarização.

Signorini (1998b: 140) provavelmente encararia esta tendência interpretativa do “modelo autônomo” como mais um efeito das “relações estabelecidas pelos grupos urbanos e instituições de maior prestígio na sociedade entre o uso da língua, o nível de escolarização do

falante, sua identidade social, sua capacidade cognitiva e sua competência na esfera pública”.

Ou seja, desde que a escola, nas sociedades modernas e urbanas, assumiu o seu “destino” de transferir às camadas da população a “tecnologia” letrada (a escrita alfabética), ficou difícil de se desfazer a mescla ideológica entre letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade – seja para o senso comum, como bem o demonstra Signorini (1998b), seja para a elaboração científica sobre o tema.

Letramento e escolarização no “modelo ideológico”

O trabalho de Scribner & Cole (1981) é pioneiro no questionamento da equação letramento/alfabetização/escolarização. Sua pesquisa com os grupos Vai da Libéria – dada a distribuição das práticas letradas nesse povo – permitiu perceber “capacidades” diferenciadas relacionadas a processos de letramento formais e informais, em três contextos – familiar, escolar e religioso. Seus resultados mostraram que *o tipo de capacidade desenvolvido está em relação direta com a prática social de uso da escrita em questão*. Assim, as capacidades cognitivas tradicionalmente ligadas à escrita e ao letramento pelas pesquisas do modelo autônomo – classificação, categorização, abstração, generalização, dedução, memorização –, na pesquisa de Scribner & Cole (1981), aparecem relacionadas apenas à escrita escolarizada (do inglês), no povo Vai. Mais ainda, os autores interpretam esses resultados – atribuídos, em geral, ao letramento escolar entendido como a escrita escolar do inglês – como ligados a uma capacidade de explicitação verbal do raciocínio, de verbalização do conhecimento e de processos envolvidos nas tarefas, que seriam conseqüências de práticas discursivas escolares, que valorizam não só o saber, mas o “saber dizer”, o “bem falar”, mais do que decorrências unicamente do contato com a escrita ou do processo de letramento.

Trabalhos deste tipo, ligados à perspectiva ideológica ou, melhor dizendo, histórico-cultural, começam a colocar em questão e a desfazer a mescla entre letramento(s) e escolarização. Começa-se a reconhecer processos e práticas diferenciados entre diversas agências de letramento (família, igreja, escola, sindicatos etc.) e não são poucos os trabalhos comparativos, entre grupos sociais, sociedades ou culturas que se desenvolveram a partir de então. Trabalhos como os de Heath (1982, 1983) e Rojo (1994, 1995, 1998b), dedicam-se, por exemplo, a comparar diferentes práticas e processos de letramento em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, no universo familiar, e a correlacioná-los às capacidades valorizadas e exigidas pela escola e, logo, ao sucesso ou insucesso escolar. Coisa semelhante faz, por exemplo, o trabalho de Dorsey-Gaines & Garnett (1996), em relação às práticas de letramento da Igreja Negra nos EUA. Portanto, diferentes práticas e contextos de letramento começam a ser investigados. Começa-se a pensar em *letramentos*.

Mais importante, começa-se também a colocar em questão a idéia de qualidades intrínsecas às diferentes modalidades de linguagem – oral e escrita –, responsáveis por uma dicotomia entre ambas e, conseqüentemente, por uma visão de ruptura entre letramento não-escolar e escolar. Pesquisas como as acima comentadas apontam para um processo de continuidade bem sucedida entre as práticas de letramento familiares e escolares para as crianças brancas, urbanas, de camadas médias a altas, filhas de pais escolarizados. O processo de ruptura estaria reservado às “outras” crianças, cujas práticas familiares ou religiosas de letramento não seguem nem se aproximam do padrão escolar.

Portanto, para os indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou a pós-graduação. Nesses casos, oral e escrita não se separam tão radicalmente, mas, ao contrário, mantêm relações complexas, de hibridização de gêneros e de modalidades.

Gee (1996) faz uma interessante discussão relacionada a esta, na qual contrapõe as pedagogias *progressivas* e *pós-progressivas*, que defendem, respectivamente, a imersão significativa em práticas discursivas – situação das “crianças privilegiadas” – ou a instrução explícita sobre propriedades lingüísticas e discursivas nas práticas escolares, relacionando-as às idéias vygotkianas de *aprendizagem cotidiana* e *científica* ou *sistemática*. Usando a distinção forte feita entre *aquisição* (de 1ª língua) e *aprendizagem*, que figura em Gee (1990), Gee (1996: 273) afirma que “o desenvolvimento da 1ª língua é uma instância chave onde a aquisição (imersão em experiência significativa) e não a aprendizagem (instrução explícita) leva à mestria na performance [...]”, argumento da pedagogia progressiva. O contra-argumento pós-progressivo levantado por Gee diz respeito ao fato de que as disciplinas acadêmicas, como a Física e as Ciências Sociais, assim como as formas escolares de letramento, como práticas socioculturais, são historicamente muito mais recentes e funcionam de maneira muito mais específica que a linguagem oral. Portanto, requerem formas diferenciadas de aprendizagem, que incluem formas mais explícitas de instrução que são cruciais na escolarização, exatamente porque emergem como parte de práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas, em sociedades escolarizadas.

A partir de uma ótica menos psicolingüística e mais sociológica, Lahire (1993: 35-37) tematiza a questão de maneira diversa, afirmando que:

As formas escolares (ou pedagógicas) das relações sociais são indissociáveis do trabalho escritural [letrado] que converte esquemas práticos, competências culturais difusas, num conjunto de saberes objetivados, coerentes e sistematizados. [...] A existência de saberes desligados das práticas e que se autonomizam progressivamente em relação a estas práticas (organizam-se segundo uma lógica própria – lógica escritural – que não é mais a da prática: sistematização, formalização, generalização e mesmo teorização) necessita um lugar e uma atividade de apropriação específicos” (tradução minha)

Estarei trabalhando com interpretações semelhantes na segunda parte deste trabalho.

Em resumo, para o que nos interessa neste momento, os resultados de pesquisa dentro do modelo ideológico de letramento conflitam com a maioria dos pressupostos e dos resultados do modelo autônomo, em pelo menos dois pontos principais: o das relações entre oralidade e letramento/escrita – e, logo, entre aquisição de 1ª língua e letramento – e o do papel da escolarização nesse processo.

Letramento e/ou escolarização ou letramento escolar?

Apesar dos desdobramentos e avanços que o modelo ideológico traz para o enfoque das práticas de letramento, ainda assim, a questão da relação entre escolarização e letramento nele parece fora de foco. A própria necessidade de se distinguir qual a “variável” determinante das construções, se o letramento *ou* a escolarização, parece-me indicativa desta falta de foco, determinada, talvez, por uma falta de perspectiva histórica. Cabe lembrar que, como ressalta Lahire (1993), a escola tal qual a conhecemos – sobretudo a leiga, pública e universal – é fruto de uma história bastante mais longa de letramento e cultura da escrita, de imprensa e de impressos, tornados democraticamente disponíveis, e de divisão do trabalho competitivo, numa perspectiva do liberalismo.

Tenho em casa um joguinho de computador – *Civilization* – (que, aliás, muito tem ajudado meus filhos na aprendizagem de História), em que o jogador é o mentor de uma sociedade sendo criada. Logo, o jogador, agente histórico, é o “inventor” da sociedade desejada (mais ou menos feliz, culta, letrada, produtiva, belicosa etc.). No entanto, mesmo neste joguinho inocente, é primeiro necessário se “inventar” a escrita (*writing*) para, só depois, ser a vez da matemática, do letramento (*literacy*), da astronomia e da filosofia; e para, somente bem depois, ser a vez das bibliotecas, da escola e da universidade e da ciência. Só

mesmo antes de se conquistar o espaço e depois da Primeira Guerra Mundial é que se chega à tecnologia. Ainda que numa visão histórica linear e teocrática ou aristocrática, este jogo acaba por respeitar os fatos (vistos como “evolutivos”) da História. Ou seja, a escola e a ciência que nela é ensinada são frutos da escrita e do letramento; mais que isso, funcionam diferentemente (i.e., são entendidas como “filosofia”, “ciência” ou “tecnologia”), em diferentes períodos históricos.

Mesmo nesta visão simplista do jogo acima mencionado, não cabe perguntar, numa estrutura alternativa: “letramento *ou* escola”. Escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula. Logo, só é admitida a forma composicional adjetiva: “letramento escolar”.

Ou seja, não cabe investigar qual é a “variável dependente” – escola ou letramento – mas cabe enfocar o funcionamento e a tecitura particular do *letramento na escola* e seus processos e produtos.

Logo, a partir desta abordagem do letramento, cabe perguntar: Como funciona discursivamente o letramento escolar? Além de alfabetizar e de ensinar a ler e escrever, que capacidades letradas o letramento escolar constrói?

O que é do letramento escolar? Modos de funcionamento letrado na escola

As relações de causa e efeito entre poder, acesso (e sucesso) social e saber escolarizado – historicamente relacionadas com o racionalismo iluminista e a universalização da racionalidade científica e tecnológica nas sociedades ocidentais modernas – passam, portanto, no modelo ideológico, a ser questionadas. Signorini (1995), por exemplo, aponta que são inúmeras as ocasiões em que o letrado via escolarização apresenta dificuldades em se adaptar às exigências de situações de comunicação social que fogem às expectativas ditadas pela

comunicação entre pares sociais, por sua tendência à monologização, ao controle e à imposição e por suas dificuldades de negociação (“inflexibilidade comunicativa”).

Portanto, para Signorini, o letramento escolar tem subprodutos específicos (monologização, controle, imposição, inflexibilidade comunicativa) que o letramento em outras esferas comunicativas talvez não apresente ou apresente em menor grau. Isso parece ser um objeto interessante de pesquisa e reflexão.

Para poder levar tal reflexão adiante, num espaço discursivo restrito como este, discutirei – como anunciei no início – alguns recortes de interação de sala de aula de escolas (pública e privada) do Ensino Fundamental, em aulas de diferentes disciplinas (Ciências, História, Geografia). Buscarei mostrar que, caso tenhamos ou não um texto escrito empírico em sala de aula; caso se trate ou não de leitura ou produção de textos escritos; mesmo caso apenas tenhamos um questionário oral (padrão IRA) que se desenrole ao longo da aula; sempre se tratarão de eventos de letramento, muitíssimos deles viabilizados oralmente.

Da maneira semelhante à da díade mãe-criança que tece o letramento a partir de diálogos orais (cf. HEATH, 1982; 1983; e ROJO, 1994; 1995; 1998b), também os eventos dialogais da sala de aula tecem o letramento escolar.

Estarei aqui trabalhando com recortes de dados colhidos em duas pesquisas consecutivas – apoiadas, respectivamente, pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pela Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). A primeira teve lugar numa escola privada, abrangendo aulas de pré-escola e séries iniciais (Jardim 2 e 3, 1^a e 2^a séries, com crianças de 5 a 8 anos) e a segunda, numa escola pública estadual, abrangendo as séries do ensino fundamental (1^a a 8^a séries). Ambas investigavam e descreviam interações de sala de aula, nas diversas disciplinas escolares – Estudos Sociais (História e Geografia), Ciências, Matemática, Língua Portuguesa.

Na grande maioria das interações de sala de aula documentadas,² o texto escrito estava presente no universo discursivo de uma de três maneiras possíveis: retrospectivamente – empiricamente – prospectivamente. Portanto, a grande maioria das interações documentadas constitui-se como “eventos de letramento”. Foram exceções apenas episódios normalizadores da interação, tais como combinados, regras, broncas etc.

Mais especificamente, escolhi, para esta exposição, três exemplos destas maneiras de ser da escrita e do texto na sala de aula – retrospectiva, empírica, prospectiva –, que têm lugar em três aulas diferentes:

- uma aula de Ciências/Geografia de 3ª série (escola pública, tema: tipos de solo e composição do solo), em que a professora está retomando conteúdo previamente lido pelo grupo (professora e alunos) no livro didático, com vistas à realização de uma avaliação [modo **retrospectivo** de ser do texto em sala de aula];
- uma aula de História de 5ª série (escola pública, tema: os índios e a colonização do Brasil), na qual se lê conjuntamente dois textos: um relato histórico escrito por outra professora da mesma escola e um poema de Oswald de Andrade [modo **empírico** de ser do texto em sala de aula];
- uma aula de Ciências de 2ª série (escola privada, tema: animais – anfíbios e répteis), em que a professora está retomando conteúdo previamente visto pelo grupo (professora e alunos) num vídeo didático, com vistas à elaboração posterior de um texto escrito pelos alunos, ao final da unidade de ensino [modo *prospectivo* de ser do texto em sala de aula].

Escolherei apenas alguns recortes relevantes destas interações, por meio dos quais buscarei sustentar que se trata sempre de eventos

² Na primeira pesquisa, foram documentadas 17 aulas de várias disciplinas. Na segunda, 60 aulas.

de letramento que constituem conhecimento e capacidades letradas. Mas de maneiras diferenciadas, nos três modos de ser da escrita e do letramento em sala de aula: mais ou menos aut(h)oritárias ou persuasivas (BAKHTIN, 1934-35/1988).

Quando o texto escrito (aparentemente) não está: “Argila, ou seja, barro...”

Quando o texto escrito (aparentemente) não está, temos (aparentemente) a oralidade dialogal de professora e alunos, mas em que, antes e depois do episódio interativo, na saída e na chegada da interação, vamos reencontrar o texto escrito (didático), reconstruído vertical e dialogicamente. Os alunos, funcionando como “bonecos de ventríloquo” da professora, complementam enunciados emitidos pelo professor que, por sua vez, ventilocam o texto escrito didático. Vejamos o exemplo:

Aula de Ciências, escola pública, 3ª série (formação do solo):

Pr.: Como é formado o solo?

Al.: Solo e rocha...

Pr.: O solo é formado de argila, que mais?

Als.: Areia, humo...

Pr.: Humo e...

Als.: [calcário!]

Pr.: Calcário. Gente, argila, ou seja, barro (*mostra com a mão um pouco de barro*), certo? Areia todo mundo sabe // Areia está aqui / dentro, nós vamos fazer experiência e depois vocês vão/ver. Bom / e o cal-cá-rio, certo? Essa é a parte da / formação do...

Als.: [solo.

[...]

Pr.: Tá, então, olhando aí no livro. A imagem de solo primeira é qual? Solo arenoso, o que tem bastante no solo arenoso?

Als.: Areia!

Pr.: Areia. Só que com o nome de ar...

Als.: [gila.

Pr.: É um solo bom pra plantio?

Als.: Não!

Pr.: Se eu plantar vai nascer de tudo?

Als.: Não!

Pr.: Como é esse tipo de solo? Ele é...

Al.: Seco.

Pr.: Seco. Ele é seco. E, outra coisa, vamos ver, testando// eu tenho nessa garrafa (*mostra uma garrafa*)// Isso é um copinho de plástico, algodão e areia/ então/ nós vamos jogar água pra ver o que que acontece nesse tipo de solo.// Vocês vão me dizer o que, o que acontece? (*pega uma garrafa com água e começa a pôr água*) Eu tô jogando a água, certo?

Als.: Certo.

(*levanta a garrafa cortada com a areia e o copinho embaixo mostrando aos alunos*)

Als.: Ela desce, a água desce muito rápido.

Pr.: Muito rápido. Deixa a água passar com facilidade...

Als.: [dade.

Pr.: Então/ eu digo que esse solo é per...

Als.: [meável.

Pr.: Permeável, porque deixa...

Als.: [a água passar com facilidade.

Al.: Como se não tivesse nada...

Pr.: Justamente! Ó lá! Já desceu! (*levanta a garrafa mostrando o copo cheio de água*) Tá, ó! // Que tipo de solo é esse?

Als.: Arenoso.

Pr.: Arenoso, perme...

Als.: [permeável.

Pr.: Deixa a...

Als.: [a água passar com facilidade.

Pr.: Isso!/ Alguma dúvida quanto a isso? [...]

Aqui temos segmentos empiricamente dialogais de interação de sala de aula que, se deles retirássemos as marcas dos gêneros primários dialogais (turnos, estrutura pergunta-resposta etc.),³ teríamos algo como o seguinte verbete de enciclopédia: “Formação do solo: O solo é formado de argila, areia, humo e calcário. O solo arenoso é formado essencialmente de areia e não é bom para o plantio, por ser seco. É um solo permeável, porque deixa a água passar com facilidade. O solo argiloso...” e assim por diante. Talvez este seja exatamente o texto didático que os alunos e a professora leram antes desta aula.

Embora oral, embora dialogal, embora não diretamente referido ao texto, este segmento ventriloca a voz letrada do texto, ao longo da aula: evento de letramento.

Quando o texto escrito é objeto (empírico) de estudo: “*Havia um só grupo de índios no Brasil por ocasião do descobrimento?*”

Embora, nos atos de falar sobre textos lidos, em sala de aula, retome-se quase que literalmente seus temas, formas composicionais e estilo; nos atos de leitura propriamente dita do texto empiricamente presente em sala de aula, infelizmente, o que ocorre, é diferente e depõe contra a eficácia dos processos de construção do letramento escolar:

Aula de História, escola pública, 5ª série (os índios e a colonização no Brasil):

Pr: Patrícia, começa a leitura, você.

³ Para uma análise mais detalhada deste processo, oral e dialogal, de construção do letramento, ver ROJO (2000) A discursive approach to classroom interactions as speech genres: From heteroglossia and social languages to authoritative discourse. 3rd Conference for Socio-Cultural Research: New conditions of knowledge production – Globalisation and social practices, Symposium: The dynamics of knowledge production: Intervention and transformation processes, Campinas: Edunicamp, julho/2000, CD-ROM, a sair.

Al: Texto 1/ (*lendo*) “A maior parte dos indígenas que habitavam o litoral do Brasil na época do descobrimento pertencia ao grupo lin...

Pr: [lingüístico

Al: [lingüístico// por isso//].

Pr: [Tupi, né?

Al: ...é sobre o Tupi que existem mais fontes de estudo e é o Tupi a língua mais conhecida.

Pr: O que são fontes de estudo? / O que são fontes de estudo? É onde o historiador?

Al: [estuda

Pr: vai buscar os re...

Al: [cursos.

Pr: recursos. / Vocês não estão lembrados das fontes de história? Então, é através das fontes, que nós vamos descobrir então a história daquela civilização.

(*Muito barulho*)

Al: Deixa agente ler professora...

[...]

Trecho de texto lido: *A maior parte dos indígenas que habitava o litoral do Brasil, na época do descobrimento, pertencia ao grupo lingüístico tupi. Por isso, é sobre os tupis que existem mais fontes de estudo e é o Tupi a língua mais conhecida.*”

Neste segmento de leitura oral do texto escrito, Patrícia⁴ e os outros alunos que participam neste segmento estão na posição de “leitores em voz alta”, ventrilocando a voz da professora e do texto lido, na leitura e nas respostas que dão às perguntas da professora. Na leitura de Patrícia, houve, logo no início, um tropeço, na palavra “lingüístico”, imediatamente complementado pela professora, o que a faz (Patrícia) saltar a palavra seguinte (“tupi”), sendo novamente complementada pela professora. Ocorre que a frase seguinte do texto apre-

⁴ Os nomes atribuídos aos alunos são codinomes.

senta a palavra *tupi* logo no início e Patrícia dá continuidade a sua leitura sem fazer reparo à lacuna e às interferências da professora.

É de se prever, como veremos em seguida, dificuldades na compreensão deste trecho, já denunciadas pela própria leitura em voz alta da aluna. No entanto, mais sintonizada com sua agenda e com as estratégias e os conceitos que quer transmitir – tal como o de “fontes de estudo” e a estratégia de prever e localizar vocabulário desconhecido e buscar um significado literal e imutável para ele – do que com o processo de leitura dos alunos, a professora seleciona o sentido de *fontes de estudo* para ser reconhecido, recuperado e ventrilocado, em vez de trabalhar os reais tropeços de sentido que a leitura de Patrícia apresenta, mais centrados em “grupo lingüístico tupi” do que em “fontes de estudo”.

O segmento seguinte, retirado do final da aula, após os trabalhos de resposta ao questionário de compreensão de texto dos grupos de alunos, mostra os resultados e construções envolvidos neste procedimento:

(Os alunos tiveram como tarefa responder questões relativas ao Texto 1, escrito por uma professora da escola, e ao Texto 2, de Oswald de Andrade)

(Professora começa a corrigir as questões)

Pr: ...“Havia um só grupo de índios no Brasil por ocasião do descobrimento?” (*aponta para uma aluna*)

Al: Sim, porque a maioria dos indígenas que habitavam o litoral pertencia ao grupo lingüístico tupi.

Pr: Isso, muito bem. Segunda, letra b: “Os índios”...// Quem fez diferente? Você, Patrícia? Fala.

Patrícia: Não, mas a maior parte dos indígenas que habitavam o litoral do Brasil na época do descobrimento...

Pr: Como? Você pôs não, nesse momento, né? Segundo o texto./ Depois nós vamos passar na lousa as questões (*Aluna levanta para falar com a professora*) de acordo com o texto, vocês vão responder.// Segunda: “Os índios sempre se

mostraram dóceis em relação ao europeu?” (*aponta para um aluno*) [...]

O segmento acima mostra que, efetivamente, o enunciado “a maior parte dos indígenas que habitavam o litoral do Brasil, na época do descobrimento, pertencia ao grupo lingüístico tupi” apresentou dificuldades para a interpretação dos alunos, entre outras coisas pelo fato de a pergunta da professora facilitar a confusão entre *grupos indígenas* (“de índios”) e *grupo lingüístico* – categorias que não se recobrem – e pela complexidade da expressão “a maior parte dos que habitavam o litoral”, quando relacionada ao contexto do texto lido *versus* o contexto da pergunta da professora. Não necessariamente a maior parte dos que habitavam o litoral era a maior parte da população indígena. Grupo lingüístico não equivale a grupo étnico. A leitura da professora é equivocada, induz os alunos a equívoco e, na correção, em dúvida, a professora é reticente e deixa para “depois”.

O resultado deste quiproquó, no quinto centenário do descobrimento, é que, no Brasil, por ocasião do descobrimento, havia somente uma nação indígena: o “grupo lingüístico Tupi” (*sic*), o que, dentro da melhor tradição IRA (iniciação-resposta-avaliação, Sinclair & Coulthard, 1975), é avaliado com um sonoro “Isso, muito bem” da parte da professora. Patrícia, a leitora em voz alta, no entanto, apesar de tudo, reage e a professora, então, abre a discussão para outras interpretações. Apesar das lacunas de sua leitura, da falta de sentido, refletida, inclusive, na incompletude de seu enunciado-resposta, Patrícia é capaz de perceber que “não, não havia somente um grupo indígena no Brasil”. A professora acata também esta resposta, contraditória à anterior – desta vez, sem avaliação enfática –, e deixa para “depois” a arbitragem dos sentidos. Esta atuação deixa dúvidas, inclusive, sobre a própria leitura da professora.

E não estamos nem ainda falando sobre o fato de os sentidos da palavra “descobrimento”, presente tanto no texto como na pergunta

da professora, passarem completamente em branco, transparentes, unívocos, quando estaria aí o cerne da discussão sobre a *ocupação* e *colonização* do território brasileiro pelos portugueses.

Em suma, quando o texto está empiricamente presente em sala de aula e é objeto de leitura por parte de alunos e professores, é desta leitura plana, descontextualizada, unívoca, monofônica, tão comum nas práticas de leitura escolares – em Língua Portuguesa, mas também em outras áreas do conhecimento – que se trata. Leituras de localização e de “copiação” (Marcuschi, 1996) da informação, para efeitos de controle escolar, em vez da réplica ativa e crítica da significação, que seria de se desejar no letramento cidadão. Ler é, aqui, localizar e repetir informação, julgada relevante pela instituição para controle dos sentidos, de maneira monofônica, monológica, impositiva, controladora e inflexível (Signorini, 1995). Ler é reconhecer e aceitar acriticamente a significação do autor (ou do leitor, autorizado – o professor), na melhor tradição da palavra autoritária (BAKHTIN, 1934-35/1988).⁵

Quando o texto escrito ainda será: “*Quando eu estiver falando da característica principal dos répteis, é um parágrafo...*”

Quando se trata, no entanto, de os alunos escreverem um texto (futuro e prospectivo), aí encontramos outros processos discursivos, mais “meta” (lingüísticos, enunciativos), cuja análise, infelizmente, não temos espaço para detalhar aqui.⁶

Mas podemos indicá-los brevemente, a partir deste outro segmento interativo, quando a professora começa a “instruir” o processo de produção do texto, a ser escrito pelas duplas de alunos:

⁵ Para uma análise mais detalhada desta aula, ver Rojo (2000) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: COSTA, S. R.; FREITAS, M. T. A. (Org.) *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa (no prelo).

⁶ Para uma abordagem mais detalhada, ver Rojo (2000) Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*, CD-ROM.

Aula de Ciências, escola privada, 2ª série (anfíbios e répteis):

Pr: Por exemplo, aqui no texto, vai dar pra **você** fazer um parágrafo pra cada história. Pra cada item, que é mais fácil que uma história. Pra cada item que *a gente* teve. Escrevendo, *a gente* pode fazer um parágrafo. Por isso, quando **eu** estiver falando da característica principal dos répteis é um parágrafo; quando *eu* estiver falando da alimentação, é outro parágrafo. *Eu* mudei de assunto, *eu* tô falando da alimentação; quando *eu* tiver falando da locomoção, *eu* posso juntar num parágrafo só, os membros que eles tem e como eles se locomovem. Quando tiver falando da reprodução, é um outro parágrafo. Ai, perfeito. Agora, em história, é difícil *vocês* ainda perceberem a hora que muda de assunto, a não ser quando tem uma marca de tempo muito clara. [...] *Vamos* agora ficar no assunto dos répteis aqui e aí é o seguinte: Ahn, o texto vai escrever como a gente fez sozinho, não é por item. Por exemplo, deixa eu ler pra você (*S.I.*) Olha como começa, primeiro *ela* tá caracterizando que eles são vertebrados e qual a característica principal? Os répteis são animais o quê?

A11: Vertebrados.

A12: Invertebrados.

Pr: Animais vertebrados. São animais que têm...

A1: Coluna.

Pr: Coluna vertebral. Ou seja, “animais que possuem...” // Olha, *a Juliana* falou uma coisa importante. Quando *a gente* tá fazendo um texto de observação, descrevendo sobre um animal, *a gente* não pode ficar inventando palavras, que *eu* já falei pra *vocês*. É diferente de uma história, tá?! [...]

O primeiro efeito enunciativo claro, nesta mudança na situação de produção, é a monologização/monovocalização do discurso, materializada no longo turno da professora. Em segundo lugar, mas não menos importante, compõem os termos metalingüísticos (“parágrafo, história, item, assunto, marca de tempo, texto, texto de observação, descrevendo, inventando palavras”) – que, por si sós, indicam

uma mudança ou combinação de temáticas – e os termos conceituais da área (“característica principal dos répteis, alimentação, locomoção, reprodução, membros, (in-)vertebrados, animais, coluna vertebral”), anteriormente trabalhados dialogicamente, até chegarem à forma lingüística adequada ao gênero secundário escolarizado em questão (verbo de enciclopédia).

Um terceiro efeito importante diz respeito à combinação de dois planos de dêixis de pessoa no discurso, combinados à referencialidade disjunta dos tópicos abordados. Aparece, em primeiro plano, um tipo de regime dêítico coletivizador (ou talvez, virtualizador) muito comum em sala de aula, sinalizado, em geral pela expressão “a gente”, aparentemente um “nós inclusivo”, no sentido de Ducrot, mas que não o é, na medida em que a professora não vai realmente escrever o texto como seus alunos o farão. Este regime dêítico envolve também um “eu/você” que, embora pudesse fazer pensar numa relação implicada dos interlocutores, é, na realidade, virtual, o que fica lingüisticamente marcado pelo uso do tempo verbal futuro do subjuntivo (“quando eu estiver falando de...”), que remete a uma *referencialidade projetada*. Este regime dêítico se combina com outro plano enunciativo, que emerge quando a professora começa a se deslocar da explicação “meta” (lingüística, enunciativa, cognitiva) para a modelização – seja *ventrilocando* o futuro texto dos alunos; seja lendo efetivamente verbetes sobre aves ou peixes. Neste plano enunciativo, aparece a efetiva dêixis de pessoa e lugar (“vamos agora [...] aqui”, “olha”, “eu/você”, “a Juliana”), indicativa da relação implicada dos interlocutores na situação de produção.

Deste procedimento “instrucional” – que é, segundo a professora, “como se fosse um roteirinho de cinema” – resultará o texto dos alunos, agora, sim, escrito e em gênero secundário do discurso. E, como diz a professora ela mesma: “aí, é perfeito”.

Ou seja, quando o texto comparece prospectivamente em sala de aula, como algo produzido pelos alunos, o que impera é o universo da norma, da forma e do *bem dizer*. Se o aluno assumirá a “locutoria”,

é preciso bem falar, bem fazer parágrafos, não usar qualquer palavra, saber sobre o que se sabe, usar metalinguagem.

Segundo Lahire (1993: 39), trata-se do ensino de uma língua escrita codificada, fixada, normativizada que

[...] não é possível senão pelo trabalho escritural sobre as práticas de linguagem, operado por gerações de gramáticos e de professores. O objetivo da escola é ensinar a falar e a escrever segundo regras gramaticais, ortográficas, estilísticas etc. É toda uma *relação com a linguagem e com o mundo* que os pedagogos pretendem inculcar nos alunos, através de múltiplas práticas de linguagem (orais ou escritas) engendradas nas formas sociais escriturais-escolares: uma mestria simbólica, secundária, que vem ordenar e racionalizar o que é da ordem do simples hábito, do simples uso, da prática sem princípio explícito. A escola prega a retomada reflexiva, as regras, as definições. A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que podemos chamar uma *relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*" (tradução minha)

Em resumo e para finalizar: pude determinar três maneiras do texto escrito comparecer em sala de aula em eventos de letramento: na primeira (retrospectiva e dependente da memória discursiva), negocia-se sentidos, significações, registros e linguagens sociais, de maneira autoritária ou internamente persuasiva, dependendo do estilo de gênero ou do estilo de cada professor(a). Neste caso, instala-se, da parte do professor, um procedimento mediador – mais ou menos adequado e eficaz – entre os campos da cultura do oral e do escrito (LAHIRE, 1993) ou do letramento.

Conforme os escritos ou os impressos se fazem mais presentes no contexto, emerge a segunda maneira (empírica e sujeita a verificação) de ser do texto em sala de aula: imobiliza-se o sentido e a significação (mesmo que equivocada), privilegiando-se o sentido literal (ou o que julga ser o sentido literal) e a interpretação dominante e silenciando-se definitivamente as vozes e a réplica ativa. Instala-se o

ventriloquismo do professor em relação ao texto e dos alunos em relação ao professor e ao texto. Verdades inquestionáveis, as palavras do outro lá estão para serem repetidas e não ativamente apropriadas e replicadas. Instala-se o estilo aut(h)oritário da enunciação.

Na terceira maneira (prospectiva, em que o texto e a voz, finalmente, estarão nas mãos do aluno – que perigo!), enfatiza-se a norma, a forma, o registro, o padrão e os temas do discurso oficial e das esferas especializadas. Como diz Lahire (1993), aqui se trata do fato de que falar e escrever segundo as regras e os princípios é, ao mesmo tempo, *distinguir-se* dos que falam sem regras e sem princípios e colocar-se na posição daquele que *aplica as regras* (posição jurídica e política). E isso se faz não só de maneira unívoca, monolíngüística e monofônica, de maneira aut(h)oritária, mas também de maneira regrada e deôntica.

A partir destas três maneiras de ser do texto e do letramento na escola, identificadas e avaliadas enquanto tendências dos modos de ser do letramento escolar, podemos delinear linhas prospectivas de discussão para a intervenção na esfera escolar.

Perspectivas de transformação nos modos de ser do letramento escolar

No dizer de Gee (1996: 280), “ainda estamos enfrentando o problema de como a instrução pode tornar esta multivocalidade disponível, útil, consciente e reflexiva, ao mesmo tempo garantir que o aluno aprenda (e sim, mesmo, internalize de alguma maneira) algum sistema coerente e útil, e não simplesmente um monte de caminhos descontínuos, disparatados, brilhantemente coloridos.” (tradução minha).

Ou, de uma maneira menos escolar (ou ingênua), ainda estamos tentando nos livrar do “mito do letramento” (GRAFF, 1979; GEE, 1990), segundo o qual o letrado escolarizado é sempre visto como “‘pessoa capacitada, pessoa mais esclarecida’, alguém ‘de nível mais elevado’,

capaz de raciocinar melhor e, assim, capaz de opinar com mais propriedade e independência; alguém que compreende melhor, não só o que está escrito, mas sobretudo o que quer dizer; alguém capaz de abstrair dos problemas individuais o bem coletivo; e, o que é mais importante, *alguém acostumado a aceitar a autoridade do texto (verdade ou validade da palavra escrita) bem como a dos experts na leitura do texto.*” (SIGNORINI, 1998b: 156, ênfase adicionada). Todos nós, então, profissionais do letramento escolar, leitores autorizados de cartas na Central do Brasil.

Delinear perspectivas de transformação deste *status quo*, não pode, neste início de milênio, passar-se de considerar o fim da escola como esfera social principal de letramento. Autores como Negroponte (1995) e muitas pesquisas atuais em educação à distância fazem pensar na substituição, num tempo histórico relativamente pequeno, desta esfera escolar pela rede informatizada. E logo, na transformação dos modos de enunciar e dos enunciados nessa nova esfera social de atividade humana.

No entanto, enquanto estas possibilidades ainda se nos aparecem como ficções, continuamos nos apoiando em e preconizando perspectivas de transformação que, face aos exemplos analisados, aparecem como longínquas e inexecutáveis, quando não ingênuas e disparatadas. Por exemplo, em intervenções educativas recentes (década de 1990), seja na formação de professores, seja na elaboração de políticas de educação lingüística, temos insistido em asserções que, à luz da reflexão delineada, chegam a parecer ingênuas. Somente para tomar os exemplos de um documento cujas posições compartilho (os *PCNs de Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*), o que significa, face às tendências delineadas, instar o professor a trabalhar a partir dos gêneros do discurso (no sentido bakhtiniano), de maneira enunciativa; falar em “convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático” (p. 40); discursar sobre o trabalho com a variação lingüística, o oral público e a leitura reflexiva crítica; ou, mesmo, distinguir o ensino do uso do ensino da reflexão?

Não seria “disparate” pretender que, à força da repetição e da re-incidência destes “princípios e parâmetros” nas esferas de formação de professores, houvesse uma transposição para as práticas escolares que continuamos esperando – sem avaliar a ineficácia de nossas intervenções –, apesar do fato de que já lá se vão dez ou vinte anos? Por que a transposição à prática não ocorre? Ou, pelo menos, não ocorre com a hegemonia que gostaríamos que ocorresse?

Não creio que seja possível colocar, no limiar do milênio, perspectivas de transformação das práticas do letramento escolar, sem nos propormos questões como estas. Os dados analisados, tais como o foram, apontam para a cristalização de práticas de letramento escolar, num tempo histórico de longa duração – que teve início no século XVI –, algumas mais recentes (como a aula dialogada), outras muito antigas. Todas dependentes de uma ideologia da letra e da escrita, do letrado, do poder do escriba, da regra, da reificação, normatização e padronização da língua e da linguagem (escrita), das relações de poder e lei – prescritas, ensinadas e proscritas – pela escola no letramento escolar.

Por um lado, a regra que “acarreta mudanças na organização da prática, na relação com a prática, nas estruturas cognitivas [...] não tem sentido senão em relação com uma transformação correlativa das formas de exercício do poder. E, por outro lado, aqueles que dominam as regras dominam as formas de relações sociais e, por isso, os seres sociais que agem sem princípios, sem regras explícitas” (LAHIRE, 1993: 41, tradução minha).

Se assim é, como delinear perspectivas de transformação de práticas, numa esfera da educação escolar de professores e de alunos, sem colocar em discussão não a distribuição do poder na sociedade – pois esta discussão depende de outras esferas políticas de atuação, hoje globalizadas –, mas, ao menos, a apreciação valorativa que têm os professores do papel da escola nesta sociedade (pós?) moderna; de sua tarefa social; da letra, da escrita, da língua padrão e do letramento; de suas próprias práticas e, no limite, de seus interlocutores básicos: o livro e o aluno?

Talvez, temas de discussão como estes devam efetivamente ser priorizados em relação às temáticas que têm sido as preferenciais nos últimos 20 anos – os conteúdos de ensino e os processos de ensino-aprendizagem. Quem sabe a discussão dos aspectos valorativos e ideológicos dos temas envolvidos (mais do que os conceituais) possa finalmente nos levar às tão almejadas mudanças nas práticas didáticas?

Bibliografia

- BAKHTIN, M. M. (1934-35) O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. (1975) *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, p. 71-210. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988.
- BRASIL (1998) *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: SEF/MEC.
- CAZDEN, C. B. (1996) Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In: HICKS, D. (Ed.). p. 165-85.
- DORSEY-GAINES, C.; GARNETT, C. M. (1996) The role of the Black Church in growing up literate: Implications for literacy research. In: HICKS, D. (Ed.). p. 247-66.
- GEE, J. P. (1990) *Social linguistics and literacies*. Ideologies in discourses. Hampshire: The Falmer Press.
- _____. (1996) Vygotsky and current debates in education: Some dilemmas as afterthoughts to Discourse, Learning and Schooling. In: HICKS, D. (Ed.). p. 269-82.
- GOODY, J. (1977) *The domestication of the savage mind*. Cambridge, MA: C.U.P.
- GRAFF, H. J. (1979) *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century*. New York: Academic Press.
- HAVELOCK, E. (1989) Orality and literacy: An overview. *Language and communication*, 9: 87-98.
- HEATH, S.-B. (1982) What no bedtime stories means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11: 49-76.
- _____. (1983) *Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: C.U.P.

- HICKS, D. (Ed.) (1996) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, MA: C.U.P.
- KLEIMAN, A. B. (Ed.) (1995a) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (1995b) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Ed.). p. 15-61.
- _____. (1998a) Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (Ed.). p. 173-204.
- _____. (1998b) A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In I. Signorini (Ed.), p. 267-302.
- LAHIRE, B. (1993) *Culture Écrite et Inégalités Scolaires: sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: P.U.L.
- LURIA, A. R. (1976) *Cognitive development. Its Cultural and social foundations*. Cambridge, MA: H.U.P.
- NEGROPONTE, N. (1995) *A Vida Digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. (1995) Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Ed.). p. 147-60.
- OLSON, D. R. (1994) *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, MA: C.U.P.
- OLSON, D. R.; HILDYARD, A. (1983) Writing and literal meaning. In: MARTLEW, M. (Ed.) *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- ONG, W. (1982) *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London: Routledge. Tradução para o português como *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.
- ROJO, R. H. R. (1994) Turning points: emergent literacy in socio-historical approaches. In: WERTSCH, J. V.; RAMÍREZ, J. D. (Ed.). p. 197-202.
- _____. (1995) Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, A. B. (Ed.). p. 65-90.
- _____. (Ed.) (1998a) *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (1998b) O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. (Ed.). p. 121-72.
- SCHNEUWLY, B. (1994) Tools to master writing: historical glimpses. In: WERTSCH, J. V.; RAMÍREZ, J. D. (Ed.). p. 137-47.

- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1981) *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: H.U.P.
- SIGNORINI, I. (1995) Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Ed.). p. 161-200.
- _____. (Ed.) (1998a) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (1998b) (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Ed.). p. 139-72.
- SOARES, M. B. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.
- STREET, B. V. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge, MA: C.U.P.
- _____. (Ed.) (1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, MA: C.U.P.
- WERTSCH, J. V.; RAMÍREZ, J. D. (Ed.) (1994) *Literacy and other forms of mediated action*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.