

ARTIGOS

LETRAMENTOS DO MUNDO DA VIDA E LETRAMENTOS DE SISTEMAS:
REVISITANDO OS LETRAMENTOS DOMINANTES

GUILHERME VEIGA RIOS*

RESUMO

Neste artigo, discuto a noção de letramentos dominantes, relativamente estabelecida na literatura dos Estudos do Letramento, com base em uma etnografia de letramentos (cf. BARTON e HAMILTON, 1998) realizada em duas localidades socioeconomicamente diferenciadas no Distrito Federal. Faço uma reflexão geral sobre a relação entre letramentos vernaculares e dominantes, empregando os construtos de mundo da vida e de sistemas, conforme Habermas (1987), transpondo-os para criar as categorias de letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas. Em seguida, utilizo-me da distinção entre letramentos do mundo da vida e de sistemas vinculando-os a discursos de letramento a partir da análise de entrevistas com participantes da pesquisa, as quais foram realizadas com base em uma seleção de questionários previamente administrados, por critério de proporcionalidade de variáveis em amostragem por conveniência (RIOS, 2009). Minha discussão estende-se a consequências negativas que os letramentos de sistemas impõem às pessoas, especialmente o adulto não alfabetizado.

PALAVRAS-CHAVE: etnografia do letramento, letramentos do mundo da vida e de sistemas, analfabetismo.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discuto a noção de letramentos dominantes, relativamente estabelecida na literatura dos Estudos do Letramento, com base em uma etnografia de letramentos realizada em duas quadras re-

* Pesquisador-tecnologista da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Ministério da Educação) e pesquisador-colaborador do Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade/Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília.
E-mail: g.veigarios@gmail.com

sidenciais socioeconomicamente diferenciadas no Distrito Federal. Uma no Plano Piloto, a área central da cidade de Brasília, habitada por pessoas de classe média, e outra no Paranoá, cidade satélite próxima a Brasília, habitada especialmente por pessoas de classe de baixa renda. O foco da pesquisa recobriu os usos, os valores e as representações de leitura e escrita. Os participantes da pesquisa foram selecionados por meio de procedimentos de amostragem nos quais foram aplicados questionários e entrevistas etnográficas (cf. BARTON e HAMILTON, 1998), estas selecionadas com base nos questionários, utilizando critérios de proporcionalidade de variáveis, como sexo, escolaridade, renda e experiência com o letramento. Os dados consistem, sobretudo, de transcrições das entrevistas etnográficas feitas com doze pessoas adultas na quadra residencial do Paranoá e onze na quadra do Plano Piloto e, seguindo uma tendência de valorizar a dimensão subjetiva na pesquisa de letramento, os/as participantes foram estudados por meio de uma descrição detalhada de suas atividades de letramento individuais e coletivas, representações e valores (ver RIOS, 2003; 2009). A partir desse estudo, dei início a uma reflexão geral sobre a relação entre letramentos vernaculares e dominantes (BARTON e HAMILTON, 1998), empregando os construtos de mundos da vida e de sistemas, conforme Habermas (1987). Em seguida, utilizei-me da distinção entre letramentos do mundo da vida e de sistemas vinculando-os a discursos de letramento a partir da análise das entrevistas. Minha discussão estende-se às restrições que os letramentos de sistemas impõem aos/às adultos/as, especialmente o adulto não alfabetizado.

LETRAMENTOS DO MUNDO DA VIDA E LETRAMENTOS DE SISTEMAS

Parto da classificação de Brian Street (1984; 1993; 1995) dos modelos autônomo e ideológico de letramento¹ para examinar usos e concepções do letramento com base nas transcrições de entrevistas com participantes da pesquisa. No entanto, não se trata aqui de fazer uma correspondência direta entre os pontos reunidos sob o rótulo “Autônomo” por Street e as reflexões dos/as participantes quando expuseram suas concepções sobre letramento. Enquanto examinava o que os participantes entendiam por leitura e escrita no dia a dia, deparei-me com partes distintas de modelos teóricos, de modo que, em um comentário

geral, o que parecia estar emergindo não eram somente concepções autônomas, escolarizadas, populares ou ideológicas, mas um atravessamento de pontos sob esses modelos.

No que diz respeito ao uso de letramento, devemos ser cautelosos para não estabelecer correspondências de um para um entre o uso e o modelo ou concepção de letramento, tampouco naturalizar a ideia de que determinados atos semióticos em si sejam mais poderosos do que outros (cf. CROWTHER et al. 2001). Conforme Luke (1996) e também Street (2001), não há estritamente “gêneros de poder”, uma vez que o poder existe em lógicas relacionais e, assim, o domínio de um gênero de prestígio pode enfraquecer ainda mais o participante desempoderado, dependendo da natureza da interação. Por exemplo, Baynham e Prinsloo (2001) mostram como o letramento de requalificação no trabalho ainda estabelece posições desiguais para as pessoas em relação à língua, etnia, classe e ao gênero. Portanto, é a forma como o letramento é utilizado que define as relações de poder em curso, e vice-versa. Se aceitarmos a ideia de que os textos podem ser intrinsecamente poderosos, então aderimos ao modelo autônomo, assumindo que o mero exercício de atividades de codificação e decodificação é capaz de transformar as práticas. Nos Novos Estudos do Letramento (NEL), os efeitos das relações de poder sobre os atores em uma prática específica sempre depende dos valores, das ideologias e das redes em torno da interação textual.

A partir do liame entre relações de poder e modos de utilização do letramento, pode-se falar em “letramentos dominantes”, expressão que tem sido utilizada por alguns estudiosos dos NEL (BAYNHAM, 1995; BARTON E HAMILTON, 1998; 2000; ROGERS, 2002). Essa expressão tem abrigado significados diferentes, como o uso do letramento para manter relações de dominação, usos dominantes do letramento, formas institucionalizadas de utilização de textos e assim por diante. Um aspecto importante dos “letramentos dominantes” é a sua definição em contraste com a dos “letramentos locais”, “letramentos vernaculares” e “letramentos informais”, entre outros, os quais têm, em especial, o espaço-tempo como critério de definição. Mas essa diferenciação é bastante complexa. Se há algum consenso sobre o que está incluído em “letramentos dominantes”, é muito mais difícil encontrar uma definição geral de letramentos não dominantes. Barton e Hamilton (1998) sugerem de

modo perspicaz que, em alguns casos, é problemático estabelecer uma distinção nítida entre letramentos vernaculares e institucionais, pois algumas práticas sociais de letramento vernaculares podem enredar-se em práticas institucionalizadas, por exemplo, quando as pessoas são obrigadas a prestar contas de sua vida a órgãos oficiais através da sua documentação pessoal, ou quando se apropriam de textos oficiais de uma forma totalmente diferente do que era sua intenção original.

Mesmo no caso em que a relação entre letramentos dominantes e locais não está tão entrelaçada, às vezes os letramentos locais podem não ser marginais em relação à vida das pessoas, como Rogers (2001) argumenta, com base em Maddox (2001), e, em consequência, aos letramentos dominantes. Em outro exemplo, Moss (2000) contrasta o letramento informal com o letramento escolarizado e inclui modos textuais midiáticos (por exemplo, filmes de terror) como letramentos informais. Se aplicarmos sua classificação para a distinção entre “dominante” e “local” ou “vernacular”, torna-se difícil perceber onde os textos da mídia, como um letramento informal, se encaixariam. O letramento “global” e o “local” ainda apresentam a mesma dificuldade, em virtude da possibilidade de sobreposição; por exemplo, se a utilização da Internet pode ser definida como um “letramento global”, o que se pode dizer sobre uma comunidade local em que a maioria das pessoas é usuária de Internet?

No entanto, esses problemas não devem desencorajar a busca por novas categorias, uma vez que são apenas uma sinalização da complexidade da relação entre letramentos dominantes e não dominantes. Além disso, eles só aparecem como um desafio quando novos contextos de pesquisa fornecem contraexemplos, de modo que categorias como “letramentos locais”, “letramentos vernaculares” e “letramentos informais” podem ainda ter validade situada.

A gama de atividades de letramento com que me deparei nos dados, em uma escala que vai de diário pessoal a relatórios oficiais, fez-me, em certa medida, sentir inseguro sobre a aplicação dos rótulos “vernacular” ou “local” contrastando com “letramentos dominantes” ou “institucionalizados”, já que exemplos do que poderia ser definido como letramentos vernaculares ou dominantes estavam ocorrendo no mesmo contexto local. Para corroborar, Baynham e Prinsloo (2001) sugerem que a pesquisa de letramento em comunidades é mais complexa

do que em contextos institucionais, porque os letramentos dominantes e não dominantes podem estar entrelaçados de forma muito sutil. Por esse motivo, busquei outras categorias distintas para explicar esse atravessamento que também ocorria em meus dados, como uma forma de encontrar uma generalização teórica adequada, a qual desenvolvi através da teoria social de Habermas (1987), em particular sua distinção entre mundo da vida e sistemas.

Resumidamente, mundo da vida refere-se à experiência interacional cotidiana das pessoas, regulada por um consenso pressuposto. Quando as pessoas começam a contestar esse consenso através da argumentação racional, ou seja, passam a racionalizar o mundo da vida, as práticas existentes, com as quais esses regulamentos tácitos estão relacionados, tornam-se tematizadas e abstraídas de suas origens locais. Elas se tornam objetos de uma regulação pública mais ampla dentro de sistemas tais como a ciência e a tecnologia, a lei e a moral, a arte, a economia e o estado. A racionalização de sistemas, como a economia e o estado, depende extensivamente da comunicação baseada na linguagem em um primeiro momento. Posteriormente, é dirigida pelos “meios” desses sistemas – o dinheiro e o poder, respectivamente.

Há dois aspectos importantes da teoria de Habermas para a categorização de letramentos dominantes e não dominantes nos NEL. Em primeiro lugar, os regulamentos tácitos e suas práticas relacionadas no mundo da vida são cooperativamente mantidos através de processos de ação comunicativa que implicam a delinguistificação/linguistificação, ou seja, podemos agir sob regras tácitas; por exemplo, podemos estacionar o carro em um estacionamento com faixas marcadas, ou podemos abrir uma discussão sobre quais regras deverão ser aplicadas para financiar um curso de graduação em uma faculdade. Delinguistificação/linguistificação, por sua vez, refere-se à mediação da linguagem nas práticas sociais e, como tal, os gêneros discursivos, que envolvem algum modo semiótico, medeiam práticas do mundo da vida – eles são letramentos do mundo da vida.

Em segundo lugar, a racionalização do mundo da vida traz o “desacoplamento” (separação) de sistemas a partir do mundo da vida. De um modo semelhante, Giddens (1990) propôs que as práticas podem se tornar desencaixadas de seus contextos locais de interação e reestruturadas ao longo de períodos indefinidos de tempo e espaço. Nesse

processo, “sistemas peritos” de-historicizados são criados, homogeneizando diferenças entre os seus contextos iniciais e o contexto global em que as práticas são recontextualizadas. Para Habermas (1987), a sociedade deve ser concebida simultaneamente como mundo da vida e como sistema. Essa ideia refere-se à caracterização de Habermas do mundo da vida como inerentemente contraditório. O mundo da vida é, em princípio, um sistema estável, mas sempre sujeito a alterações na medida em que é racionalizado através da complexidade dos sistemas. Isso quer dizer que os sistemas são formados no interior de mundos da vida, eles ainda podem ter características destes na medida em que os moldam e por eles são moldados. Essa via dupla entre mundos da vida e sistemas é referida por Habermas como fluxos de um para o outro e vice-versa. Os mundos da vida exercem poder sobre os sistemas no momento da formação destes e os sistemas passam a regular e controlar os mundos da vida. Seria ideal haver um equilíbrio nesses dois fluxos, mas, de acordo com Habermas (1987), a evidência histórica é que o fluxo dos sistemas para o mundo da vida é mais frequente do que o inverso, e isso é o que se entende por “colonização” dos mundos da vida pelos sistemas (cf. CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999, p. 84-86). Nessa mudança, que diz respeito a longos períodos na história, os sistemas transformam os gêneros discursivos do mundo da vida, que passam a se configurar como letramentos de sistemas (cf. RIOS, 2003; 2009).

Poderíamos também falar de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) de letramentos do mundo da vida em letramentos de sistemas, em que os gêneros discursivos do mundo da vida são apropriados pelos sistemas. Por exemplo, poderíamos pensar em um gênero de governança (FAIRCLOUGH, 2003) – os relatórios oficiais – como um gênero discursivo que interioriza a característica própria da atividade de um diário pessoal ao relatar os processos da vida pública e privada por que um indivíduo passa. Obviamente, o propósito e o estilo de um e outro serão completamente diferentes, mas é nesse sentido que letramentos de sistemas são desacoplados de letramentos do mundo da vida. Letramentos de sistemas são, em certo sentido, letramentos do mundo da vida especializados. Isso explica o fato de que os letramentos do mundo da vida podem historicamente se tornar letramentos de sistemas e os letramentos de sistemas terem vestígios de letramentos do mundo da vida. Outro exemplo é o fato de que a escrita de cartas, como um gê-

nero de letramento do mundo da vida, tem dado origem a vários outros letramentos de sistemas, tais como cartas oficiais, relatórios e assim por diante (ver BARTON E HALL, 2000). Em resumo, os letramentos do mundo da vida são a fonte para a formação dos letramentos de sistemas e, do mesmo modo como os sistemas colonizam o mundo da vida, os letramentos de sistemas colonizam os letramentos do mundo da vida, o que pode ser visto na seção *Consequências negativas dos letramentos de sistemas* abaixo.

Em relação ao poder, poderíamos estar tentados a dizer que letramentos de sistemas são mais poderosos que letramentos do mundo da vida, mas na realidade eles são produções de práticas em que as relações de poder estão mais incrustadas em comparação com os letramentos do mundo da vida.

Assim, refiro-me ao que os/as participantes da pesquisa faziam com o letramento em sua vida privada e pessoal como letramentos do mundo da vida, que podem permear diferentes domínios e campos da vida social. Os letramentos públicos e institucionalmente controlados são compreendidos como letramentos de sistemas. No entanto, em decorrência da natureza contraditória do mundo da vida, muitas vezes o que ocorre são hibridizações entre letramentos do mundo da vida e de sistemas.

Com base na perspectiva habermasiana, para construir a diferenciação entre letramentos dominantes e não dominantes, foi possível superar algumas ambivalências confusas de outras noções quando aplicadas aos dados da pesquisa, uma vez que elas atravessavam noções de letramentos dominantes e não dominantes já estabelecidas. Nesse sentido, quando menciono letramentos dominantes ou discursos dominantes de letramento, estou me referindo a letramentos de sistemas. Mas, se esta generalização teórica parece ser útil nessa diferenciação, não parece tanto em relação a certas atividades individuais. Nesse sentido, questiona-se: como poderia a leitura de quadrinhos ser concebida em relação a esses conceitos? Essa questão relaciona-se com o problema de se ter uma separação nítida entre letramentos dominantes e não dominantes e a consideração desses conceitos nos níveis de abstração do gênero e evento. Gêneros podem recorrer a diferentes recursos de instituições de sistemas. Os eventos podem ser vistos como unidades de interação social dentro de instâncias do mundo da vida, que podem

conter uma mistura de elementos do mundo da vida e de recursos dos sistemas. O ponto mais importante aqui é reconhecer que os qualificadores “mundo da vida” e “sistemas” não estão diretamente ligados a textos ou gêneros, mas a eventos e práticas.

Portanto, os níveis de abstração com que os letramentos do mundo da vida e de sistemas, e suas hibridizações, estão relacionados são os dos eventos e das práticas, obviamente porque textos em si não são capazes de abranger todo o processo em que estão envolvidos, embora desempenhem um papel importante, como pode ser visto no enquadre teórico da prática social de Chouliaraki e Fairclough (1999).

LETRAMENTOS DE SISTEMAS E DISCURSOS DOMINANTES DE LETRAMENTO

Com base na distinção proposta entre letramentos do mundo da vida e de sistemas, bem como suas hibridizações, passo a tratar dos letramentos de sistemas, que significam tanto os usos dominantes de letramento (aqueles de prestígio na burocracia e academia) como as representações de letramento dominantes, ou construções discursivas de letramento dominantes. Parto da compreensão de que as representações dominantes de letramento estão intimamente ligadas aos letramentos dominantes, ou seja, letramentos dominantes, como os mencionados acima, assim como o letramento literário, em geral, são o ponto de referência quando se fala do letramento. Esses usos e essas representações de letramento dominantes foram identificados a partir dos relatos dos/as participantes em ambas as quadras residenciais.²

Em outras palavras, as pessoas faziam referência a usos de letramento, e esses usos podem implicar relações de dominação (porque estão embutidas neles), e representações através da fala sobre compreensões e valores de letramento em geral, que naturalizam relações de dominação. Considerarei usos e representações de letramento dominantes como “discursos dominantes de letramento”, o que implica entender o discurso como atividade e reflexividade (cf. FAIRCLOUGH, 1992; CHOU LIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Desse modo, esta seção é composta de três subseções sobre os discursos dominantes de letramento – “Conhecimento através do letramento para prevenir e solucionar problemas”: o letramento impresso que é produzido para intervir nas formas culturais de fazer e pensar,

e, portanto, ligado a uma função racional e moral na sociedade; “Vínculo entre educação de elite e letramento”: conceitos dominantes de letramento que criam uma ligação naturalizada entre “alfabetizado/letrado” e “escolarizado”; e “O modo escrito como superior a outros modos semióticos”: o privilégio da escrita em detrimento de outros modos semióticos.

CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LETRAMENTO³ PARA PREVENIR E SOLUCIONAR PROBLEMAS

A ligação entre o uso do letramento impresso e a transmissão do conhecimento, e o valor cultural agregado a esse tipo de transmissão, é antiga. O conhecimento trazido por meio do letramento, e também através de narrativas orais, tem contribuído para a formação da ação social – mundos da vida – e para a construção de estruturas sociais – sistemas. Isso pode ser aplicado para a constituição dos Estados nacionais modernos e dos estadistas – sustentada no Príncipe de Maquiavel e no Leviatã de Thomas Hobbes, dos sistemas de ensino – inspirados por uma tradição que vai desde os filósofos do Iluminismo até a Durkheim (cf. GREEN, 1990), o comunismo russo e os escritos de Marx, e assim por diante. No entanto, não se trata de defender aqui uma lógica determinista entre os escritos de impacto público e a realidade objetiva, mas sim de uma lógica dinâmica relacional, que é mais bem expressa em uma teoria da ação social textualmente mediada (cf. SMITH, 1990). O ponto importante é que a escrita pública e impressa é constitutiva das práticas de modos nem sempre previsíveis, uma vez que sua relação com outros elementos da prática é variável. De todo modo, essa relação tem contribuído com a definição de que a escrita é o meio “apropriado” para transmitir o conhecimento cultural.

Uma segunda ligação paira entre o conhecimento transmitido através do letramento e a necessidade ontológica individual e social de compreensão mútua, o que inclui a prevenção e solução de situações problemáticas. Estas, por sua vez, podem se referir à realização de tarefas comuns ou a questões morais. O final desse processo é atingir os resultados esperados e os seus meios são as atividades finalísticas de que os textos (falados ou escritos) são uma parte significativa (cf. HABERMAS, 1987). Essas duas ligações são socialmente compreendidas

como se fossem elementos de uma operação de soma, da qual o resultado é o forte argumento em favor do impacto positivo do letramento na cultura ocidental, e, em consequência, da expansão da escolarização, como declarado no modelo autônomo de letramento.

Nas últimas décadas, a principal razão dada em favor da universalização dos letramentos dominantes através da escolaridade é uma suposta “alavancagem” econômica dos países e o progresso (cf. STRETT, 1995). Essa perspectiva sobre o letramento e o desenvolvimento social foi fortemente defendida pela visão de “alfabetização funcional” (UNESCO, 1975).

Especificamente no Brasil, a alfabetização funcional foi adotada em muitas políticas governamentais para a alfabetização de adultos após o golpe militar de 1964, e implementada na prática por meio da campanha massiva do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

O contexto brasileiro de alfabetização de adultos tem sido largamente influenciado por pontos de vista “funcionais” de letramento e pelas várias representações trazidas com essa perspectiva, as quais construíram posições para as pessoas não alfabetizadas como “atrasadas” e “incapazes para o emprego”, tendo em vista o pretendido progresso social e desenvolvimento econômico. Por sua vez, o discurso da política de alfabetização de adultos estabelecia um vínculo explícito entre o letramento e o desenvolvimento socioeconômico (BRASIL/MEC, 1971). Nos dados analisados, os/as participantes da pesquisa sugerem um vínculo entre o desenvolvimento individual e social, assumido na forma como o letramento é valorizado em nível individual (ver, a exemplo, a Citação 1 abaixo).

Citação 1

G: Como é que você reage com uma pessoa que não sabe ler e escrever?

Elisa: Eu acho complicado né? Porque isso delimita muito a vida da pessoa né? No todo, quer dizer, ela vai ficar sem saber as coisas, aí a gente vai fala uma coisa ela não vai ter como tá sabendo de tudo, eu acho muito/ sei lá eu acho assim que é uma vergonha, né? Pro próprio Brasil ter tanta gente analfabeta e eles não fazerem nada em relação a isso.

O discurso do “conhecimento através do letramento para prevenir e solucionar problemas” foi recorrente durante a análise das transcrições. As pessoas ou afirmam que ser alfabetizado é igual a possuir conhecimento de prestígio, sugerindo, por sua vez que o letrado/alfabetizado tem uma vida menos problemática do que “o analfabeto”, ou sugerem o uso do letramento para solucionar algum tipo de situação problemática. De fato, a maioria dos dados mostra como as pessoas usavam o letramento para resolver problemas. O argumento aqui não é que o letramento não ajuda na solução de problemas, mas as maneiras pelas quais isso acontece não são simples, em virtude da mediação de outros elementos da prática, na qual o letramento é somente um deles. Nesse sentido, o letramento media e é mediado na ação social. O que se problematiza é que uma ênfase exagerada sobre o papel do letramento, como no modelo autônomo, é ideologicamente construída para justificar a dominação, predominantemente através da escolarização, de determinados tipos de letramento em relação a outros modos semióticos no interior de contextos socioculturais diversos.

VÍNCULO ENTRE EDUCAÇÃO DE ELITE E LETRAMENTO

Iniciarei a discussão sobre a equivalência entre educação de elite e letramento, que é sugerida por muitos participantes, por meio do debate em torno do que Street (1984; 1993; 1995) denominou *modelos autônomo e ideológico de letramento*. A relação entre o surgimento da escrita, por um lado, e a filosofia e a história, por outro, ainda é uma das controvérsias no campo dos estudos de letramento.

Havelock (1963) afirmou que a escrita está na raiz do desenvolvimento da filosofia e da história, e Goody (1968) reforçou que essa asserção se estende também para a mente individual. No entanto, de acordo com Street, é difícil apontar exatamente quando e como a adoção de um sistema de escrita ocorreu na Grécia clássica; assim, é mais provável que o surgimento da escrita alfabética na cultura ocidental tenha se desenvolvido junto com a investigação filosófica por um longo período de tempo. Além disso, um aspecto crucial que deve ser levantado nesse debate é o lugar social da produção filosófica e de sua distribuição, centrado em torno das classes sociais privilegiadas ao longo da história humana. Mesmo com a afirmação de que a escrita tem

ampliado a lógica e a ciência, o fato é que a ligação entre a escrita e a transmissão cultural de um tipo específico de raciocínio tem um local histórico-social correspondente nas elites socioeconômicas. Nesse sentido, o discurso do “conhecimento através do letramento para prevenir e solucionar problemas” parece ser um alicerce racional que fortalece essa ligação.

Utilizo o termo “educação” em um sentido amplo, isto é, não só como processos que ocorrem nas escolas, e amplamente nos sistemas educacionais, mas também as formas que ocorreram em diferentes épocas da história, como o ensino eclesiástico na Idade Média, a tutoria da criança anterior aos sistemas escolares, as associações informais, os clubes e as comunidades de prática (WENGER, 1998). O letramento tem sido um importante meio através do qual uma grande parte dos conhecimentos e das atividades é transmitida. Por esse motivo, tornou-se a grande preocupação da escolarização, e tendemos a fazer uma associação primária entre letrados/alfabetizados e escolarizados. É difícil para nós que tivemos algum tipo de escolarização pensar separadamente a educação formal e o letramento. Criamos automaticamente a expectativa segundo a qual as pessoas letradas aprenderam a ler e a escrever na escola.

Assim, com base na análise, é possível inferir as seguintes conexões: primeiro, o letramento é preferencialmente uma ocupação das escolas. Em segundo lugar, é a noção de cultura, vista como cultura social de prestígio (alta cultura), e algumas de suas manifestações, tais como o patrimônio literário, que, em geral, é pensada como um atributo principal de uma pessoa letrada; conseqüentemente, o letramento é tanto o meio como o conteúdo para alcançar um conhecimento cultural de maior prestígio social. Esse vínculo entre a cultura de elite e o letramento, que parece vir do legado português de exaltação da literatura, bem como do iluminismo europeu, subsiste há tempos na sociedade brasileira. A título de ilustração, se observarmos a entrada da palavra “letrado” no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1975), encontramos no verbete os adjetivos “estudioso das letras” e “erudito”, e os substantivos “homem de letras” e *literati*. Nesse sentido, o termo “letrado” é um falso cognato (ou um cognato com um significado mudado) do inglês *literate*, porque não significa a habilidade de ler e escrever em geral, mas de ler, escrever e aplicar os conteúdos dos conhecimentos culturais de elite (isto é, das classes socioeconomicamente privilegiadas) tais como a ciência,

o direito e a literatura. É neste sentido que houve algumas ocorrências, nos dados analisados, do termo “leitura”, significando conhecimento de áreas especializadas. Por essa razão, o significado de “alfabetização” na história da cultura brasileira é carregado, intensamente, desse sentido de “vir a ser letrado”. Assim, é relevante que alguns participantes aludiram a habilidades literárias ao falarem sobre um “bom leitor” e um “bom escritor” (ver Citação 3).

Em terceiro lugar, esse patrimônio da alta cultura é tomado a priori com o intuito de promover o desenvolvimento do indivíduo na escola. Desse modo, a segunda e a primeira conexão tratadas acima se interpenetram, isto é, poder usar o letramento é identificado com a preservação da cultura de prestígio, decorrendo daí que o letramento deva ser desenvolvido nas escolas. A partir dessas conexões, vejam-se os exemplos abaixo (Citação 2 e Citação 3) e especialmente, na Citação 2, como o participante se remete indistintamente às noções de letrado e escolarizado:

Citação 2

G: Para você, como é que é esse negócio da pessoa ser letrada e de não ser letrada?

Tasso: Bem, letrado é o que passou pelo banco das escolas, e iletrado é o que praticamente não conheceu escola nenhuma.

Citação 3

G: O senhor já escreveu alguma coisa?

Roberto: Não, assim, de literatura não. Escrevia trabalhos, né?, trabalhos de/escrevia meus relatórios quando eu trabalhava, essas coisas, não tem nenhuma peça literária não, e nem poesia também.

Na Citação 3, é significativo o que o participante pressupôs na pergunta através da forma verbal “escreveu”, que poderíamos considerar uma marca de pressuposição em sua atividade interpretativa: o complemento “de literatura” é dado por antecipação como se fosse um conhecimento compartilhado no contexto societário em que participante e pesquisador vivem. Ele primeiramente precisa negar o que é um dado cultural comum – a escrita trata sobretudo de peças literá-

rias – para responder que sua própria escrita se tratava de relatórios de trabalho.

Tomando como ponto de partida uma compreensão do letramento como o meio mais adequado para veicular o conhecimento, em que a integração social pode ser alcançada para fins de desenvolvimento, torna-se suficientemente razoável para as pessoas considerarem a escrita como um modo semiótico de maior prestígio em relação a outros modos tais como a fala e as imagens.

Outro pressuposto, nessa consideração, relaciona-se à mediação da escrita em subsistemas do Direito, como, por exemplo, o serviço policial, mediação esta que pertence a um papel mais geral da escrita nos sistemas da sociedade (cf. Citação 4). De fato, já há muito tempo, a escrita foi adotada como o meio autêntico para a coordenação das ações na organização da burocracia estatal, como se pode deprender de Clanchy (1979).⁴

Citação 4

G: Essa próxima pergunta aqui ela parece meio repetitiva: o senhor precisava ler e escrever no trabalho?

Roberto: Olha, eu precisava ler tudo o que entrava na delegacia, tudo que no meu ofício... tudo que chegava tinha que chegar por escrito, quer dizer, quando a pessoa chegava, descrevia, o escrivão escrevia e a gente tinha que ler prá tomá uma decisão, de modo que não existe no dia-a-dia de uma delegacia, exceto no plantão, não se faz nada provocado por via oral, tudo tem que estar no papel, né?

Roberto se reporta à quantidade de leitura que lhe era exigida como delegado de polícia. O quantificador “tudo” mostra a extensão em que a escrita mediava seu trabalho. Ele descreve no tempo verbal passado a sequência de eventos de letramento no trabalho cotidiano de uma delegacia de polícia: o depoimento falado do cidadão, a transcrição pelo escrivão e a leitura por ele a fim de tomar providências. Já sua conclusão, no tempo verbal presente, “não se faz nada provocado por via oral, tudo tem que estar no papel”, é uma indicação em seu relato da naturalização da escrita como o modo semiótico autêntico na atividade burocrática.

Nesta seção, procurei explicar os três discursos dominantes do letramento, que sustentam os letramentos de sistemas, a que cheguei com base na análise empreendida em outros textos (RIOS, 2003; 2009). Esses discursos dominantes e letramentos de sistemas provocam algumas consequências negativas em sociedades com desigual distribuição de capital (BOURDIEU e WACQUANT, 1992), como veremos na próxima seção.

CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS DOS LETRAMENTOS DE SISTEMAS

Existem algumas consequências negativas factuais do que chamei de *letramentos de sistemas* para as pessoas em geral. Em primeiro lugar, eles implicam um processo de padronização, que acarreta a coerção a determinadas formas de escrita – conforme a ortografia e a gramática normativa – e isso representa um obstáculo a ser superado quando as pessoas estão envolvidas em letramentos de sistemas. Em segundo lugar, muitas vezes, letramentos de sistemas condensam processos disseminados por diferentes tempos e espaços e pode se tornar difícil para as pessoas compreendê-los em razão das diferenças entre o contexto de leitura e os vários contextos de produção ausentes. Essas situações trazem incompreensão de textos e a necessidade de negociar os sentidos durante a interação textual. Em terceiro lugar, letramentos de sistemas estão associados ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, às suas hierarquias específicas regidas por prestígio e renda. Determinados tipos de trabalho exigem um correspondente conhecimento de letramento que, por sua vez, pode estar inequitativamente distribuído na sociedade de acordo com a distribuição do capital econômico, nos termos de Bourdieu e Wacquant (1992).

REFLEXIVIDADE CRÍTICA DAS PRÁTICAS QUE ENVOLVEM O LETRAMENTO

A forma como esta análise foi sequencialmente organizada não é aleatória. Em um método heurístico, em princípio, o que se mostra em uma cultura ou sociedade são os letramentos do mundo da vida, e na medida em que elas vão se tornando mais complexas surgem os letramentos de sistemas. Essa é apenas uma forma didática de expor, pois os mundos da vida e os sistemas desenvolvem-se simultaneamente. Quan-

do o poder é exercido em uma sociedade, em virtude do surgimento de divisões na organização social, tais como as instituições públicas e privadas, os mundos da vida se tornam cada vez mais complexos e os sistemas cada vez mais racionais. Uma vez que os textos os medeiam, eles se tornam correspondentemente complexos e racionais, e essa racionalidade é assumida, por exemplo, nos papéis que cumprem um relatório de inquérito policial, um projeto para elaborar um aumento salarial e uma resenha acadêmica – gêneros mencionados por participantes da pesquisa. Em relação aos modelos de letramento, conforme Street (1984), discursos, como o do “vínculo entre a educação cultural de elite e letramento”, sustentado no “conhecimento através do letramento para prevenir e solucionar problemas”, têm contribuído para a naturalização de uma visão autônoma do letramento.

Isso tem residualmente produzido dificuldades para as pessoas que são enquadradas em uma escala que vai desde “com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita” até “analfabetos”. Por um lado, os textos nos letramentos de sistemas tornam-se problemáticos para as pessoas, e todos esses casos identificados na pesquisa recaem sobre os participantes do Paranoá. Por outro lado, pode-se falar em letramentos não problemáticos na maioria dos casos em que os participantes das duas quadras residenciais leram e escreveram em situações privadas do mundo da vida.

Refiro-me a três sentidos de letramentos de sistemas problemáticos. Em primeiro lugar, os requisitos nos textos de acentuação e pontuação padrão, ortografia, estilo gramatical tradicional do Português, vocabulário formal e complexo de orações que, em geral, os tornam difíceis. Em segundo lugar, os textos podem ser ambíguos em seu significado para as pessoas, independentemente de estarem gramaticalmente corretos. E isso remete ao problema de Platão, de acordo com Gee (1990), em que os textos escritos não respondem a quaisquer perguntas que o/a leitor/a possa fazer no momento em que ele/a lê. Cabe ao/à leitor/a refletir sobre o significado ou interagir oralmente com outras pessoas sobre ele. Em terceiro lugar, determinados postos de trabalho nas instituições de sistemas requerem tipos de conhecimento de letramento, tanto para competir em uma seleção para um posto de trabalho como para executar tarefas. Frequentemente, os/as participantes vinculam esses conhecimentos de letramento à escolarização. O fra-

casso escolar, nesse caso, tem um papel crucial na privação do domínio desses conhecimentos de letramento e, em consequência, na obtenção de emprego. É nesse sentido que a ineficácia de cursos de capacitação relatada pelos/as participantes no Paranoá teve um papel decisivo (RIOS, 2003; 2009).

Mas o que pode ser dito em vista de tudo isso sobre os letramentos do mundo da vida ou os vernaculares? Sabemos que o que ocorre em mundos da vida não são apenas relações privadas ou íntimas com o letramento, mas também práticas híbridas, um espaço aberto em que a interdiscursividade – as articulações mutantes entre gêneros, discursos e estilos em/entre ordens do discurso – está em questão. Nos mundos da vida, os sistemas se desenvolvem, como consequência de sua natureza contraditória. Particularmente com relação a subjetividades, letramentos do mundo da vida e de sistemas estão ambos incluídos na história de letramento de uma pessoa. Letramentos de sistemas e discursos dominantes são alternados com letramentos autogerados (BARTON e HAMILTON, 1998) e representações relativizadas de letramentos de sistemas.

Usos e valores voltados para os letramentos de sistemas estão interligados e um reforça o outro, mas os valores revelados por meio de representações sobre os usos podem ser de natureza reprodutiva ou transformativa. Esse local de luta dentro das práticas envolve a mudança discursiva ao lado da mudança social (FAIRCLOUGH, 1992) e pode ser visto como um incentivo para os/as educadores/as e os/as professores/as de língua⁵ já engajados/as numa abordagem ideológica do letramento, e também àqueles/as não engajados/as, com a finalidade de construção de novos discursos reveladores das questões e dos problemas que atualmente iluminam o debate sobre o impacto da leitura e da escrita na diversidade sociocultural.

O problema relacionado ao discurso aqui trata das representações do letramento dominantes, que conferem uma vantagem aos indivíduos com um longo histórico em letramentos particulares e marginalizam aqueles que não praticam esses letramentos e, por isso, até são chamados de “analfabetos”. Os obstáculos para enfrentar esse problema são, em parte, as construções discursivas sobre as próprias práticas de letramentos de sistemas, as quais são geradas na escola, na burocracia, na tecnocracia e na academia, e, conforme explicamos, veiculadas por meio dos discursos do “conhecimento transmitido através do letramento, para

prevenir e solucionar problemas”, do “vínculo entre educação da cultura de elite e letramento” no contexto do discurso do desenvolvimento, e, por fim, do discurso do “modo escrito como superior a outros modos semióticos”. A respeito do primeiro desses discursos, apontamos que o letramento, em parte, auxilia a resolver problemas, e isso não acontece de maneira direta (RIOS, 2003; 2009). Com relação aos outros, igualar a cultura letrada à cultura de elite é em si uma forma ideológica de representar o letramento e a cultura, como também nos informam trabalhos seminais nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 1993).

A função desse problema na prática social é a sua tendência a representar a aprendizagem dos letramentos de sistemas na escola como precondição para o desenvolvimento individual e social, ao mesmo tempo em que isso pressupõe a marginalização de alguns letramentos do mundo da vida, processo que a escola normalmente reproduz, contribuindo assim, extensivamente, para a naturalização de relações de poder em referência às práticas socioculturais. Em contraste, vários estudos na abordagem ideológica do letramento mostram que a questão subjacente à relação letramento/desenvolvimento é mais complexa do que a forma como tem sido tratada por organismos internacionais, a exemplo da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), uma vez que o conceito de “desenvolvimento” torna-se problemático à medida que pode ser tão diverso quanto as diferentes agendas de desenvolvimento dos governos, de grupos e organizações locais (ver STREET, 2001; ROGERS, 2002). Em última análise, as representações dominantes contribuem para responsabilizar o letramento (numa escala que vai do maior para o menor “grau” ou “nível”)⁶ pelas condições sociais e econômicas desfavoráveis de um país. Isso desvia a arena de luta da esfera social e política para o domínio individual e coletivo da leitura e da escrita dentro da instrução formal, como se esse deslocamento fosse resolver problemas econômicos estruturais tais como a distribuição de renda desigual nas sociedades contemporâneas.

No entanto, nesse debate, a escola não deve ser vista como um espaço de determinação unidirecional, de cima para baixo, de valores e representações específicos relacionados à classe social, mas sim como um local de luta ideológica, onde diferentes visões culturais de mundo, identidades sociais e elementos semióticos podem incidir às vezes em harmonia, às vezes em tensão. A abertura para a manifestação da dife-

rença nas escolas é uma luta política que deve ser buscada dentro e fora do campo da educação.

Por fim, chegamos ao problema de educar os “analfabetos”, visto que a questão do analfabetismo é muito complexa. Considerar uma pessoa não alfabetizada como alguém para quem há algo que lhe falta tende a negar aspectos particulares de seu histórico de experiências multissemióticas. As soluções até agora apresentadas, como obrigar o Estado “a tornar” as pessoas alfabetizadas, para dar acesso aos letramentos de sistemas, podem sustentar ainda mais os desequilíbrios que são criticáveis pelos motivos que já sabemos (conflito de línguas culturalmente socializadas, modos semióticos ou modalidades de código). Além disso, apenas deixar “os analfabetos” como estão também é uma falsa solução, se há uma quantidade de informação necessária para que essas pessoas como grupos possam lutar por melhores condições de vida. Resultados de trabalhos como este e de outros estão sinalizando que essas questões devem ser discutidas entre formuladores de políticas públicas, profissionais da educação e estudantes adultos, no momento em que os programas de alfabetização e letramento do adulto, em âmbito global ou local, estiverem sendo planejados.

LIFEWORLD AND SYSTEMS LITERACIES: REVISITING DOMINANT LITERACIES

ABSTRACT

In this paper I present findings of ethnography of literacies (cf. Barton e Hamilton, 1998) carried out in two socioeconomically differentiated communities in Distrito Federal, Brazil. I offer a general reflection on the relationship between vernacular and dominant literacies by employing the constructs of lifeworlds and systems (Habermas, 1987), which are transposed to generate the categories of lifeworld and systems literacies. I then draw on the distinction between lifeworld and systems literacies linking them to discourses of literacy from the analysis of interviews with research participants, which were selected based on criteria of proportionality of variables from a survey previously administered through a convenience sample (Rios, 2009). My discussion extends to constraints that systems literacies impose to adults, particularly the illiterate adult.

KEY WORDS: literacy ethnography, lifeworld and systems literacies, illiteracy.

NOTAS

- 1 Em síntese, o modelo autônomo de letramento pressupõe que a escrita é puramente uma técnica independente de aspectos socioculturais e que o lugar para aprender a ler e a escrever é a escola; corresponde a uma habilidade, ou a habilidades cognitivas; sendo que estas se diferenciam em relação a quem somente usa a fala; e que surgiu por volta do século VI A.C. na Grécia, como uma necessidade de registrar a história e o conhecimento filosófico. Já o Modelo Ideológico do Letramento propõe que a aquisição, a aprendizagem e o uso da leitura e escrita são perpassados por condicionantes ideológicos, tais como o gênero social e a etnia, e pelas relações de poder do contexto sociocultural; a leitura e a escrita estão situadas nas práticas sociais; e o desenvolvimento de um sistema de escrita na história ocorreu por necessidades diversas dos povos, tendo havido empréstimos de uma para outra cultura.
- 2 A análise aqui presente é feita com base nas citações mais representativas dos/as participantes, selecionadas de outros textos (Rios, 2003; 2009), nos quais se pode encontrar uma discussão mais ampliada para as categorizações produzidas.
- 3 No discurso dos/as participantes, o referente do termo “letramento” em geral corresponde a uma visão mais restrita, ou seja, ao modo escrito e sua leitura, não abrangendo outros modos semióticos. Essa visão de letramento contrasta-se com a que cheguei ao término da pesquisa, que é a de ato sociocultural concreto constituído por, pelo menos, uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala ao redor de/sobre texto escrito e também sobre produções semióticas (Rios, 2010).
- 4 O estudo de Clanchy (1979) refere-se à difusão do registro através da escrita nas concessões reais de terras e propriedades na Inglaterra do século XI ao XIV.
- 5 Já que se percebe na situação de ensino e aprendizagem que os papéis e valores sobre a escrita podem ser objetos de contestação, pode-se introduzir atividades de intervenção pedagógica referenciadas em situações-problema em que educador/a/, professor/a e a turma podem julgar a conveniência de utilização da modalidade oral ou escrita, ou outros modos semióticos, e refletir acerca dos papéis e valores sobre a oralidade, a escrita e outros modos semióticos nessas situações.
- 6 Os termos “grau” ou “nível” de letramento pertencem ao discurso autônomo, vinculam-se a métricas de habilidades de letramento para o alcance de desenvolvimento ou crescimento econômico e, por isso, buscamos intencionalmente não utilizá-los.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D. et al. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; HALL, N. (Eds.). *Letter writing as social practice*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices*. London: Longman, 1995.
- BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. New directions in literacy research. *Language and Education*, v. 15, n. 2 e 3, p. 83-91, 2001.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis, 1996.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- BRASIL/MEC. *Educação de adultos no Brasil*. Brasília: MEC, 1971.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CLANCHY, M. *From memory to written record*. London: Edward Arnold, 1979.
- CROWTHER, J.; HAMILTON, M.; TETT, L. (Eds.). *Powerful literacies*. Leicester: NIACE, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse and text: text analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- GEE, J. *Social linguistics and literacies*. London: Falmer Press, 1990.
- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- GOODY, J. (Ed.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- GREEN, A. *Education and state formation*. New York: St Martin's Press, 1990.
- HABERMAS, J. *The theory of communicative action*, v. 2. Cambridge: Polity Press, 1987.
- HAVELOCK, E. *Preface to Plato*. Oxford: Blackwell, 1963.

- LUKE, A. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). *Literacy in society*. London: Longman, 1996. p. 308-338.
- MADDOX, B. Literacy and the market: the economic uses of literacy among the peasantry in north-west Bangladesh. In: STREET, B. (Ed.). *Literacy and development*. London: Routledge, 2001. p. 137-151.
- MOSS, G. Informal literacies and pedagogical discourse. *Linguistics and Education*, v. 11, n. 1, p. 47-64, 2000.
- RIOS, G. V. *Literacy discourses in two socioeconomically differentiated neighbourhoods in Brazil*. Ph.D. thesis. Lancaster: Dept of Linguistics and Modern English Language/Lancaster University, 2003.
- RIOS, G. V. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.
- RIOS, G. V. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 11, n. 2, p. 167-183, 2010.
- ROGERS, A. Afterword: problematising literacy and development. In: STREET, B. (Ed.). *Literacy and development*. London: Routledge, 2001. p. 205-222.
- ROGERS, A. *Re-thinking adult literacy and post-literacy from an international perspective*. Uppingham: Uppingham Press, 2002.
- SMITH, D. *Texts, facts and femininity*. London: Routledge, 1990.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.
- STREET, B. (Ed.). *Literacy and development*. London: Routledge, 2001.
- UNESCO. *Guia prático de alfabetização funcional*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.