

## **IMPACTOS DA ESCOLARIZAÇÃO: PESQUISA SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Cláudia Lemos Vóvio

Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação

As reflexões apresentadas neste trabalho são resultantes de uma pesquisa sobre a produção de textos narrativos orais e escritos elaborados por jovens e adultos que iniciaram ou retomaram seus estudos no ensino fundamental supletivo. Essa pesquisa está inserida em um campo teórico interdisciplinar no qual reúnem-se esforços de diferentes áreas do conhecimento para compreender e explicar o desenvolvimento, o impacto e a disseminação das práticas sociais de uso da linguagem escrita em diferentes contextos e sociedades. Nesse estudo recorre-se basicamente às áreas da psicologia e da psicolinguística e, em especial, os estudos que tratam do funcionamento cognitivo de pessoas escolarizadas e não escolarizadas, das conseqüências cognitivas da aquisição e uso da linguagem escrita, das inter-relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e das condições de produção do discurso oral e escrito.

Especificamente, o objetivo da pesquisa foi o de estudar como jovens e adultos em processo de escolarização elaboram autobiografias orais e escritas, tendo como pano de fundo as conseqüências sociais e individuais do letramento. O debate sobre esse tema tem sido pautado, de modo geral, por duas visões. Uma delas considera que a escolarização, e a conseqüente aquisição da linguagem escrita, promovem efeitos homogêneos e universais, sendo responsáveis pelo desenvolvimento e complexificação das sociedades e pela aquisição de um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que os indivíduos adequem-se a sociedades letradas. A outra considera que o letramento é um fenômeno multifacetado, caracterizado pelas práticas sociais de uso da linguagem escrita e que não pode ser tomado por seus efeitos gerais sobre os indivíduos e sociedades, pois depende, em grande medida, do contexto em que essas práticas são forjadas.

Derivadas dessas visões, duas questões orientaram o desenvolvimento desse estudo. De um lado, pretendia-se observar se, à medida que sujeitos avançavam nas séries do ensino fundamental, eram incorporados ao modo como produziam seus discursos conhecimentos adquiridos a partir do domínio e reflexão sobre a linguagem escrita. De outro, pretendia-se observar se a participação em eventos de letramento para além daqueles oferecidos no

contexto escolar, situações em que a oralidade e a escrita se inter-relacionam, influenciava e transformava seus discursos.

O estudo teve um caráter exploratório, baseado num conjunto de casos selecionados intencionalmente, abarcando alunos de um curso supletivo privado da cidade de São Paulo que estavam cursando o ensino fundamental. Esperava-se identificar como sujeitos que não completaram seus estudos durante a infância elaboram textos orais e escritos durante o processo de escolarização, verificando o papel das aprendizagens escolares e o de outras instâncias sociais no desenvolvimento de habilidades comunicativas.

### **Cognição e linguagem**

Muitos pesquisadores dedicaram-se ao estudo comparativo entre sociedades letradas e não letradas, investigando o funcionamento cognitivo de pessoas em diferentes culturas, buscando explicações e generalizações sobre as diferenças interculturais nos processos de pensamento. Uma constatação unânime entre os investigadores que se dedicaram a esses estudos é a de que a escolarização, mais que qualquer outro fator, promove transformações no pensamento, gerando diferenças na maneira de enfrentar as tarefas propostas nas investigações (Tulviste, 1991).

Pioneiro nesse campo, Luria (1990) realizou, nos anos 30, uma pesquisa empírica com camponeses da Ásia Central, com o objetivo de demonstrar sua tese, compartilhada com Vygotsky, sobre a base sócio-histórica do comportamento humano. O propósito era estudar não só o funcionamento cognitivo de pessoas de povos de culturas tradicionais, mas também mostrar — aproveitando-se da reestruturação profunda que ocorria na antiga União Soviética que anunciava o fim do analfabetismo, mudanças na economia e difusão dos princípios socialistas — as transformações que se operam no pensamento como resultado de mudanças sociais e culturais. Sua hipótese era a de que pessoas que houvessem passado pelo processo de escolarização — adquirindo os rudimentos da escrita e leitura e aprendendo o sistema de numeração — ou realizado cursos em que atividades práticas poderiam ser abordadas de forma teórica estariam submetidas à reestruturação de suas consciências, ampliando suas visões de mundo, trazendo para níveis teóricos a sua atividade prática.

Os resultados obtidos confirmaram as hipóteses de Luria em relação ao papel da escolarização, da aquisição de conhecimentos lingüísticos e matemáticos e da atividade

teórica sobre a experiência cotidiana nas transformações dos processos de pensamento. A maior parte dos sujeitos que haviam se escolarizado ou participado de cursos de treinamento profissional resolveu as tarefas dadas, categorizando, refletindo sobre realidades descoladas de suas experiências, generalizando e deduzindo a partir de informações dadas pelos pesquisadores e analisando sua própria existência e comportamento. Os sujeitos analfabetos e com trabalho individualizado responderam às tarefas usando seu conhecimento cotidiano, sendo a maior parte de suas reflexões baseadas não em hipóteses ou categorias, mas em relações observadas na experiência cotidiana.

A conclusão resultante dessa e de outras investigações, de que a alfabetização e escolarização são responsáveis pelo desenvolvimento de processos cognitivos abriu um campo estimulante para os pesquisadores que se dedicam ao estudo da mente humana. Porém, ainda há muitas lacunas deixadas por essas investigações que têm gerado debates nas comunidades científica e educacional. Alguns autores, entre os quais se destacam Goody e Watt (1968), Goody (1987), Ong (*apud* Ribeiro, 1998) e Olson (1995), reuniram argumentos para demonstrar que a escolarização e a aquisição da linguagem escrita, no âmbito social, promovem o desenvolvimento político, econômico e científico das sociedades — seriam um sinônimo de progresso social —; e, no âmbito individual, são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo das pessoas, pela aquisição de uma modalidade de pensamento categorial e hipotético cujo paradigma é a ciência. Nessa vertente, são atribuídos à escolarização e à linguagem escrita efeitos homogêneos e universais responsáveis pela transformação das sociedades e da mente humana.

A outra vertente não pressupõe efeitos universais da escolarização e aquisição da linguagem escrita, considerando que as práticas de uso da linguagem escrita são cultural e socialmente determinadas e, por isso, devem ser examinadas nos contextos específicos de sua produção. Street (1984), representante dessa vertente, afirma que a natureza do letramento é caracterizada pelas formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, dependendo basicamente das demandas que tais contextos impõem aos sujeitos. Essa abordagem opõe-se ao estabelecimento de uma dicotomia ou de uma comparação valorativa entre povos letrados e não letrados, escolarizados e não

escolarizados, tornando possível abarcar a complexidade e heterogeneidade da mente humana.<sup>1</sup>

Um tema subjacente a essa vertente, por exemplo, é o de como sujeitos pouco escolarizados pertencentes a sociedades letradas operam cognitivamente. Diferentemente de pessoas pertencentes a sociedades tradicionais,— como aquelas que participaram das pesquisas de Luria (1990)— essas pessoas, mesmo sendo não ou pouco escolarizadas convivem, em sociedades letradas, com situações nas quais a linguagem escrita é central. Pesquisas realizadas por Oliveira (1995, 1996 e 1999) têm trazido importantes insumos para a compreensão desta questão. Essa autora afirma que jovens e adultos excluídos do processo de escolarização, portanto do compartilhamento de práticas culturais socialmente valorizadas, apresentariam diferenças na maneira como realizam operações cognitivas quando comparados aos modos tipicamente letrados de pensamento. Oliveira (1995) aponta para a dificuldade que esses sujeitos enfrentam ao operar com categorias genéricas e com problemas cujas informações fogem ao contexto concreto e à experiência pessoal (pensamento descontextualizado). Aponta também que têm menos recursos para controlar a própria produção cognitiva e tornar explícitos os próprios processos e ações intelectuais (procedimentos meta-cognitivos). Por outro lado, a autora argumenta que, para além da escola, outras atividades desenvolvidas pelas pessoas poderiam contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas dessa natureza: o trabalho coletivo, a participação política em movimentos sociais e sindicais ou, ainda, outras atividades que se desvinculam da experiência concreta das pessoas, que promovam a reflexão e o distanciamento de rotinas.

Nessa perspectiva, a análise de como pessoas não ou pouco escolarizadas operam cognitivamente e participam de situações comunicativas pode oferecer importantes informações para que se possa compreender e explicar as estratégias e os procedimentos que elas usam, distintos daqueles mecanismos utilizados pelas pessoas que passaram pelo processo de escolarização e conseqüentemente dominam a escrita e dela fazem uso.

Nessa vertente de preocupações, outros autores vêm trazendo contribuições ao debate sobre a constituição do homem como ser cultural, especialmente por abarcarem em seus estudos a

---

<sup>1</sup> Ver Kleimam (1995) e Soares (1998) que organizaram uma revisão abrangente do conceito e pesquisas sobre letramento.

dinâmica da comunicação verbal, isto é, por tentarem captar, na linguagem em funcionamento, a construção de significados nos processos de interação. Smolka (1995), em seus estudos sobre a natureza social, interativa e constitutiva da linguagem no desenvolvimento infantil, afirma que o desenvolvimento humano é permeado desde seu início pelo processo de criação de significados, inserindo o indivíduo numa ordem simbólica, na qual os significados instituídos socialmente adquirem significação concreta no contexto das interações verbais.

Decorre ainda desse debate o estabelecimento de comparações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Uma boa parte dos estudos nesse campo vem se pautando muito mais pela oposição entre linguagem oral e escrita, apontando diferenças entre elas, como a distribuição proporcional de categorias léxicas e sintáticas na fala e na escrita ou, ainda, a comparação entre povos pertencentes a sociedades sem escrita e a sociedades letradas. Mas têm sido pouco sistematizadas as razões dessas diferenças, a saber: as características cognitivas tipicamente orais e letradas, o modo como essas características correspondem a demandas específicas das sociedades que as utilizam, os usos desse conhecimento nos processos de aprendizagem. (Akinnaso, 1982).

Desse tipo de teorização resultou a visão dicotômica dessas duas linguagens. Muitas investigações colaboraram para a atribuição de qualidades intrínsecas à linguagem escrita — a produção de um discurso mais integrado e organizado, com maior diversidade léxica e complexidade sintática e, ainda, a possibilidade de desenvolver formas superiores de pensamento, em detrimento da linguagem oral, tomada como inferior.

Um aspecto pouco abordado nesse campo é a força da função primordial da linguagem: a comunicação. Se, como afirma Bakhtin (1981), a linguagem constitui todas as atividades da esfera humana, e os modos variados de utilização dela correspondem a variabilidade das atividades humanas, a atenção aos eventos comunicativos enquanto categoria que emoldura a produção do discurso pode potencializar a observação não só das diferenças entre a fala e a escrita, mas das relações e intercâmbios entre uma linguagem e outra, bem como das operações mentais envolvidas para que a intenção comunicativa seja levada a cabo e alcance seu objetivo. A atenção ao tipo e à forma do discurso tem um caráter central, para que se compreenda quais dispositivos, seja da linguagem oral ou da linguagem escrita, foram utilizados pelos sujeitos envolvidos na comunicação, que habilidades cognitivas

foram acionadas no momento em que se construiu o discurso numa modalidade ou outra e quais recursos culturais estavam à disposição dos sujeitos no momento em que o processo comunicativo se efetuou, revelando o momento sócio-histórico e os aspectos culturais de que compartilham.

Os estudos realizados no campo da lingüística têm oferecido importantes insumos para a compreensão do que está em jogo no momento em que a comunicação se realiza, seja ela oral ou escrita. Os resultados obtidos por Tannen (1985), Chafe e Danielewicz (1987) relativizam uma abordagem dicotômica dos usos da linguagem oral e linguagem escrita, mostrando que seus usuários, falantes ou escritores, têm recursos variados a sua disposição que podem ser combinados de diversas maneiras dependendo do contexto, do propósito, do assunto e do uso que se faz da linguagem. Dispositivos cognitivos também são acionados de acordo com a situação comunicativa e não dependem exclusivamente do meio pelo qual ela se realiza. Segundo esses autores, os problemas enfrentados por falantes e escritores são determinados pela situação comunicativa. Num discurso oral, o autor pode defrontar-se com problemas que durante algum tempo eram relacionados exclusivamente ao uso da linguagem escrita, caso das operações cognitivas como a descontextualização, proveniente da necessidade de planejar e realizar previsões sobre o próprio discurso, a seleção de informações e sua explicitação para se fazer compreender pelos interlocutores, além da regulação interna do discurso, dirigido por uma intenção e um projeto comunicativo.

Esse é um aspecto que a pesquisa aqui relatada procurou elucidar ao comparar produções orais e escritas de jovens e adultos em processo de escolarização. Pôde-se averiguar de que maneira o convívio numa sociedade letrada pode favorecer com que pessoas com baixa escolaridade produza discursos orais com características que tradicionalmente são atribuídas apenas à linguagem escrita e às formas de pensamento escolarizado.

### **Metodologia**

Nesta pesquisa, escolheu-se uma abordagem qualitativa. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que gera padrões gerais de análise identificando e categorizando processos, a abordagem qualitativa permite um exame mais aprofundado da interação entre agentes sociais e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos. Ela ilumina significativamente o problema de como um sujeito interage, apropria-se e negocia com os objetos de conhecimento ao seu dispor. Faz emergir o caráter idiossincrático do processo de

socialização e, mais importante, pressupõe que os grupos e os agentes sociais sejam heterogêneos. Utilizaram-se tarefas que pudessem revelar como cada indivíduo elabora textos narrativos e como o processo de escolarização afeta seu desempenho comunicativo e, ainda, em que bases podem ser comparados discursos orais e escritos. Foram propostas duas tarefas: a produção de uma autobiografia oral gravada em vídeo e a produção de uma autobiografia escrita. Também recorreu-se a uma entrevista semi-estruturada, com a finalidade de levantar informações sobre a trajetória de vida dos sujeitos.

Participaram seis sujeitos e, no período em que se deu a pesquisa, dois deles cursavam a classe correspondente à primeira série (identificados nesse texto como S1 e S2), dois deles cursavam a classe correspondente à quarta série (identificados nesse texto como S3 e S4) e dois deles cursavam a classe correspondente à oitava série (identificados nesse texto como S5 e S6). A seleção dos sujeitos levou em conta a necessidade de se encontrarem termos de comparação entre as produções orais e escritas, para isso seria preciso observar situações discursivas comuns produzidas por sujeitos em pelo menos três momentos do processo de escolarização no ensino fundamental. Tomou-se esse nível de ensino, porque seus objetivos curriculares correspondem à forma socialmente sancionada de introdução dos indivíduos ao mundo da linguagem escrita e de acesso a informações e conhecimentos socialmente valorizados, implicando possivelmente mudanças nas formas de expressão e de pensamento.

Delimitaram-se três níveis para a aplicação da pesquisa: a classe correspondente à 1ª série, com alunos recém-chegados à escola e com pouca experiência escolar anterior; a classe correspondente à 4ª série, composta por alunos com pouca experiência escolar na infância e que haviam iniciado seus estudos durante a vida adulta no próprio colégio ou em outro curso supletivo e a classe correspondente ao final do ensino fundamental, a 8ª série, com alunos selecionados a partir dos mesmos critérios utilizados para os alunos da 4ª série.

Dessa forma, poderia ser observado o desempenho de sujeitos que estão iniciando-se no domínio da linguagem escrita e na aprendizagem de procedimentos escolares, tanto daqueles que cursaram pelo menos a metade do ensino fundamental e possuem um domínio sobre mecanismos básicos da linguagem escrita e dos procedimentos escolares elementares, quanto daqueles que estão na etapa final do ensino fundamental, tendo dominado a linguagem escrita e adquirido procedimentos escolares que possivelmente garantiria

inserção autônoma e eficaz nas sociedades letradas. Criou-se, assim, a partir da variável grau de escolaridade, pólos de análise para que se pudesse verificar em que medida a escola e o domínio da linguagem escrita influem na conformação da expressão oral e escrita e, ao mesmo tempo, compreender que outras variáveis podem influir nesses aspectos.

A escolha de textos narrativos deveu-se ao fato desse gênero ser largamente utilizado em diferentes dimensões do cotidiano e estar presente de modo marcante em todo processo de socialização das pessoas, sendo dominado tanto por sujeitos sem escolarização como por escolarizados. Sendo assim, na produção da tarefa pelos sujeitos, o gênero narrativo, a priori, não impunha o domínio de aprendizagens dependentes do contexto escolar.

A elaboração de autobiografias permitiu ainda circunscrever o uso de habilidades cognitivas implicadas no ato comunicativo, o que poderia demonstrar se o grau de escolaridade é um fator determinante para promover ações de planejamento, controle e regulação do discurso por parte do locutor. Ou se o uso dessas habilidades está fortemente relacionado a outros fatores, que dependem em grande medida de experiências relacionadas às situações de comunicação e outras práticas de uso da linguagem escrita vividas fora do contexto escolar.

Por fim, a produção de autobiografias, dentro do gênero narrativo, impõe a tarefa de lidar com informações e conteúdos que pertencem a cada um e que serão organizados e disponibilizados no texto a partir de escolhas subjetivas, não direcionadas pela pesquisadora, possibilitando a observação do modo de organização desses conteúdos em função do ato comunicativo e, especialmente, do interlocutor que participa do processo de comunicação.

A análise da produção de narrativas orais e escritas deu-se em três níveis. Num primeiro nível, que se refere aos textos narrativos, investigou-se a estrutura geral das autobiografias, analisando a organização dos conteúdos escolhidos como representativos da trajetória de vida de cada sujeito. No nível do funcionamento do discurso, investigou-se o uso de habilidades cognitivas, como o pensamento descontextualizado — promovido pela necessidade de planejamento e ajustes sobre o que e como dizer em função do interlocutor, conteúdo e situação comunicativa em que se está inserido — e a capacidade de auto-análise, relacionada ao tipo de texto que os sujeitos deveriam produzir. Em um terceiro nível, foi observado o uso de estruturas mais complexas para exprimir unidades de idéias,



relacionadas à aprendizagem e ao uso do sistema de escrita, como estruturas sintáticas mais elaboradas e variedade lexical.

### **Perfil dos sujeitos pesquisados**

Os seis sujeitos que participaram dessa pesquisa, além do acesso à escolarização na vida adulta, tinham várias características em comum. De modo geral, pode-se afirmar que eram provenientes da mesma classe social, adultos (a média de idade desses sujeitos é de 30 anos), filhos de pais não ou pouco escolarizados, migrantes, oriundos de municípios de pequeno porte — com menos de 60 mil habitantes — dos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba e Minas Gerais, onde dedicavam-se, a partir dos oito anos de idade, à lavoura e à prestação de serviços domésticos.

Durante boa parte de suas vidas esses sujeitos viveram em ambientes marginais à sociedade letrada, de modo geral, privados de contato intenso e experiências com o mundo da escrita e sua forma de organização. Fatores como a baixa escolaridade das famílias e dos sujeitos durante a infância; a baixa frequência com que participavam de práticas de leitura e escrita; a falta de demandas, na atividade profissional, relacionadas à reflexão sobre sua prática ou à aplicação de conhecimentos escolares; a falta de convívio com materiais impressos e situações públicas de fala, conformam de maneira fundamental suas histórias de vida na infância e parte da juventude.

Para todos, a mudança de ambientes rurais para um centro urbano como São Paulo, no qual é necessário lidar com inúmeras demandas de uso da linguagem, seja oral ou escrita, impôs-lhes a criação de estratégias e novas aprendizagens muito distintas daquelas que dominavam. Todos moravam em São Paulo há mais de cinco anos; no momento em que se realizou a pesquisa, quatro dedicavam-se a atividades profissionais que exigiam baixa qualificação e praticamente nenhuma instrução escolar — S3, S4 e S6 prestavam serviços domésticos e S2 era o encarregado de um grupo de lavadores de carros num posto de gasolina. Para esses, na função que desempenhavam, havia poucas demandas de leitura e escrita, a maior parte das quais exigia um uso instrumental da linguagem escrita como tomar notas de recados, elaborar listas de compras, ler receitas. Também não constam de seu cotidiano profissional o planejamento formal de ações nem o uso de registros escritos que regulem e organizem suas ações, como quadros de horário, agendas, relatórios e formulários. A aprendizagem do trabalho em que estavam envolvidos deu-se de maneira informal, pela observação e por meio da instrução verbal de patrões ou chefes, da mesma maneira que aprenderam a trabalhar na lavoura. Apenas S1 dedicava-se a atividades que

envolviam de maneira central o uso da linguagem escrita; era comerciante (dono de estabelecimentos comerciais) e cabo eleitoral para políticos influentes na cidade de São Paulo.

### **Principais resultados**

No tratamento dos dados obtidos nessa pesquisa, a visão que se mostrou mais sensível e capaz de explicar os diferentes desempenhos observados na produção de textos orais e escritos por jovens e adultos em diferentes séries do ensino fundamental supletivo foi a de que o letramento é um fenômeno multifacetado e seus efeitos dependem em grande medida do contexto nos quais ocorrem as diversas práticas de uso da linguagem escrita.

Uma primeira constatação é que não há uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos sujeitos que participaram dessa pesquisa e a incorporação crescente, por eles, de conhecimentos apreendidos na escola sobre a linguagem escrita na produção de textos narrativos. No que se refere à produção de autobiografias orais e escritas, nem o domínio da linguagem escrita, nem o nível de escolaridade mostraram-se como elementos suficientes para explicar os desempenhos dos sujeitos. Ao observar os casos verticalmente, isto é, ao longo das séries do ensino fundamental, não foi possível verificar efeitos gerais sobre as produções orais e escritas. Os textos dos alunos da 1ª série não se apresentaram menos complexos, nem seus discursos menos planejados e organizados, com mais marcas da linguagem oral. Os desempenhos dos alunos da 8ª série, por sua vez, não se mostraram mais complexos, mais planejados ou com mais traços da linguagem escrita, considerando que nessa etapa deveria se observar uma autonomia para lidar com situações de uso da linguagem escrita, especialmente dadas as metas a que a escola se propõe. Não foi encontrada uma complexidade crescente nos textos ou mesmo traços característicos da linguagem escrita, nos textos narrativos de sujeitos mais escolarizados. Três casos, especificamente, foram fundamentais para essa conclusão: o do sujeito 1 (S1), o do sujeito 5 (S5) e o do sujeito 6 (S6).

Os textos oral e escrito de S1 (que cursava a 1ª série) demonstram a força que as atividades e demandas nos âmbitos profissionais e em atividades políticas exercem sobre a produção do discurso. Com domínio insuficiente da linguagem escrita e recente inserção na escola, a produção de seu discurso mostrou-se apoiada inteiramente nas aprendizagens que realizou graças às atividades políticas a que se dedicou desde a juventude, como cabo eleitoral, e aos

usos que faz da linguagem escrita nas funções profissionais que desempenha atualmente (no comércio, no jogo do bicho etc.), além de outras atividades sociais e comunitárias. O caso de S1 resultou em uma reflexão que reposiciona o papel da escolarização como aspecto fundamental para a participação em sociedades letradas, pois, mesmo sem domínio da escrita, ele mostrou-se capaz de utilizar na produção de seus discursos marcas próprias da linguagem escrita, reconhecendo as exigências e peculiaridades envolvidas na produção desse tipo de texto. Além disso, demonstrou ter incorporado, nas atividades que desempenha, estratégias para lidar com práticas socialmente valorizadas de leitura e de escrita. Para esse caso, vale a afirmação de que S1 é um sujeito letrado, que faz uso da linguagem escrita e que ela influencia diretamente a produção de seu discurso, antes mesmo de dominá-la.

As aprendizagens realizadas em diversos domínios e esferas da comunicação conformaram o discurso de S1 de tal forma que ele conseguiu lidar com os problemas cognitivos e lingüísticos que a tarefa proposta nessa pesquisa lhe impôs. Pôde-se observar em seus discursos o atendimento de exigências que são associadas àquelas tidas como típicas de escritores, tais como: a consideração de um planejamento do discurso, regulado pelo motivo e propósito do locutor, a consideração de um interlocutor virtual e desconhecido (espectador/leitor hipotético criado pela pesquisadora), a oferta de informações e referências e a realização de ajustes para que o texto se torne compreensível e o uso do gênero narrativo autobiográfico. O uso dessas estratégias deve ser decorrente também de sua participação em situações de fala pública, nas quais os falantes sofrem pressões para adequarem seus discursos a interlocutores que não compartilham de experiências comuns.

O caso de S5 (que cursava a 8<sup>a</sup> série), por sua vez, mostra que a escolarização não se processa de modo homogêneo e que as aprendizagens realizadas nesse âmbito não são aplicadas em qualquer situação pelos indivíduos que dela participam. Apesar das metas e conteúdos pautados pela escola, não se pôde observar na produção oral e escrita de S5 a utilização de recursos típicos da escrita, tampouco, a aplicação de conhecimentos lingüísticos anunciados na proposta curricular do curso em que estava. Especialmente em seu texto escrito, evidenciam-se o uso pouco refletido da linguagem escrita e um domínio insuficiente dos recursos que essa linguagem dispõe aos escritores. Há dois elementos significativos a serem considerados no caso de S5 que, de certo modo, podem explicar seu

desempenho: seu pouco contato com a linguagem escrita, restrito às atividades escolares, e a falta de demandas e exigências de uso dessa linguagem em suas atividades cotidianas e profissionais.

O desempenho de S5 permite considerar que não basta saber ler e escrever, ser alfabetizado, para tornar-se letrado, isto é, participar das práticas sociais de uso da linguagem escrita e dispor de instrumentos para pensar sobre o próprio discurso e transformá-lo. Para esse caso, vale afirmar que a aprendizagem da escrita, na escola, não conseguiu abarcar as práticas e usos sociais verificados em diferentes âmbitos, portanto, não se prestou a outras aplicações que não as escolares. O princípio da transferibilidade de uma habilidade adquirida num contexto para outro não parece se aplicar aos conhecimentos lingüísticos aprendidos por S5 na escola, possivelmente, porque, na escola, as atividades destinam-se a aprendizagem da escrita, enquanto, fora dela as atividades com escrita destinam-se a diversas intenções, como a busca de informação, de prazer, de alguma aprendizagem, entre outras.

No caso de S6, (que também cursava a etapa final do ensino fundamental) mesclam-se em sua produção elementos advindos de atividades aprendidas dentro e fora do contexto escolar. Porém, mostram-se de modo mais agudo em sua produção as aprendizagens incorporadas em atividades políticas e sindicais, que conformam linguagem, estilo, vocabulário e seleção de conteúdos de seus discursos oral e escrito. Especificamente, em seu texto escrito observou-se ainda um domínio insuficiente da linguagem escrita no que se refere aos recursos e mecanismos de produção de um texto narrativo, aprendizagens pautadas pela escola, mas que não foram aplicadas na resolução da tarefa proposta nessa pesquisa. Se por um lado S6 não transpôs os conhecimentos escolares na produção de seus textos, especialmente aqueles que se referem à linguagem escrita, por outro, transpôs as aprendizagens realizadas em sua participação sindical que parecem ter sido mais significativas e, por isso, aplicaram-se à produção de seu discurso.

Para explicar os desempenhos desses três sujeitos, outros elementos mostraram-se mais significativos do que o nível de escolarização e o domínio e reflexão sobre a linguagem escrita propiciados pela escola. Isso leva à consideração de que, no âmbito individual, esses aspectos não podem ser tomados como fatores únicos no que concerne à conformação da produção discursiva e uso de habilidades cognitivas relacionadas ao funcionamento da

comunicação. Dois aspectos são fundamentais para analisar o desempenho dos sujeitos em situações comunicativas, especialmente para observar o uso de habilidades cognitivas e estratégias comunicativas acionadas por eles: a consideração de outras esferas, além da escola, nas quais diferentes usos e práticas associadas à linguagem escrita apresentam-se de maneira central e conformam seus discursos, e a análise dos papéis e do tipo de participação desses sujeitos nessas esferas. Não se trata de desconsiderar o papel da escola como uma das principais agências sociais responsáveis por propiciar aprendizagens necessárias à participação plena e exercício da cidadania, mas, alternativamente, de considerar que se suas metas e aprendizagens estão relacionadas a sua aplicabilidade em outros âmbitos sociais (o trabalho, a participação em atividades políticas, comunitárias, religiosas e sociais, entre outros), a participação nesses âmbitos também promove aprendizagens, que se dão por outros caminhos que não os trilhados pelos escolarizados.

A segunda constatação, não menos importante, é a de que a situação comunicativa impõe problemas de diversas ordens àqueles que dela participam, independentemente se oral ou escrita. Pôde-se observar, nos desempenhos dos sujeitos dessa pesquisa, o uso de habilidades cognitivas tidas por muitos pesquisadores como reservadas aos escritores. Concordando com os pressupostos de Tannen e Chafe, pode-se afirmar que há outros aspectos que devem ser considerados na produção dos discursos, além de terem sido produzidos numa linguagem ou outra. Não se mostrou eficaz para análise dos dados dessa pesquisa a abordagem dicotômica entre a linguagem oral e a linguagem escrita, que atribui à esta última um discurso mais integrado e organizado, regulado internamente por um plano e projeto, que exige completude e a explicitação máxima de informações.

Nos desempenhos analisados, pôde-se observar a emergência de habilidades cognitivas exigidas pela situação discursiva imposta pela tarefa. O fato de terem que construir suas histórias de vida para um interlocutor hipotético e virtual e ainda essas histórias serem registradas (em vídeo e por escrito) influenciou a forma como os sujeitos selecionaram e dispuseram conteúdos em suas produções. Na maior parte dos casos, eles seguiram um plano acerca do que iriam dizer, regulado por seus propósitos, traço observado também nos textos orais, contrariando a suposição de que, geralmente, esse é um problema enfrentado por escritores. Falantes também planejam e regulam seus discursos, ainda que a presença

do interlocutor seja um elemento a ser considerado, especialmente em situações discursivas dialogadas.

Em todas as autobiografias, sejam elas orais ou escritas, observou-se com maior ou menor intensidade a preocupação com a explicitação de informações, com a oferta de referências, com a realização de ajustes e de revisões em trechos que na avaliação dos sujeitos mostraram-se insatisfatórios ou ambíguos. Mesmo nos textos orais, a maior parte dos sujeitos demonstrou uma reflexão sobre o que estavam dizendo, traço que se revelou em trechos explicativos, na explanação sobre o significado de palavras ou expressões tidas como desconhecidas, em trechos argumentativos, na retomada e ajustes de informações. Há casos, como os de S1 e de S6, nos quais esses aspectos mostraram-se de modo mais evidente e foram utilizados de maneira mais eficaz, possivelmente devido às experiências desses sujeitos em situações comunicativas públicas, em forma de monólogo, propiciadas em atividades políticas, comunitárias e sindicais, nas quais o discurso dirige-se a interlocutores que não necessariamente compartilham do mesmo contexto de vida.

Outro aspecto revelador é que mesmo sujeitos com pouca escolarização, em etapa intermediária do ensino fundamental (4<sup>a</sup> série), demonstraram reconhecer as diferenças de estilo na produção de um texto escrito e outro oral. Escolhas léxicas e sintáticas foram feitas de maneira diferenciada nas autobiografias orais e escritas, e a organização do texto em parágrafos foi usada com um certo domínio, ainda que os sinais de pontuação não tenham sido usados com proficiência. Conforme explicitados nos pressupostos de Chafe, a ocorrência desses aspectos nos textos escritos deve-se em grande medida ao tempo de que os sujeitos dispunham para escolher palavras, construir sentenças e revisar seus textos escritos, o que na linguagem oral é feito a partir de outros recursos.

O tipo de texto exigido pela tarefa também impôs aos sujeitos alguns problemas. Ao produzirem autobiografias, esses sujeitos foram levados a reconstruir e reinterpretar suas histórias, atribuindo-lhes significados culturais. Esse exercício propiciou ações de auto-análise e auto-avaliação. Contrariando as conclusões de Luria em sua pesquisa com camponeses na Ásia Central, mesmo sujeitos com pouca escolaridade (menos de um ano), que cursavam a série inicial do ensino fundamental, foram capazes de, em suas produções, descreverem características psicológicas próprias e avaliarem suas condições de vida. Na maior parte dos casos, observaram-se trechos nos quais os sujeitos realizaram análises

sobre seus comportamentos e atitudes, descreveram características próprias ou, ainda, analisaram suas condições de vida e as dificuldades que enfrentam em São Paulo. A emergência dessa capacidade deve estar associada ao gênero autobiográfico. Nos casos aqui analisados, o grau de escolaridade não foi um fator significativo. Parece sugestivo tomar as proposições de Bruner (1987 e 1997 ) sobre a existência de uma modalidade de pensamento narrativa para analisar esse aspecto, especificamente no que diz respeito a uma relação estreita entre o modo de construção do discurso e o modo de funcionamento cognitivo. Ao produzirem suas autobiografias, os sujeitos utilizaram a narrativa, não só como um modelo para organizar o objeto de seus discursos, mas para significá-los, acionando operações como a capacidade de auto-análise, imposta, de certo modo, pela própria modalidade discursiva

A análise das produções orais e escritas dos sujeitos que participaram dessa pesquisa constatou que não se podem generalizar os efeitos da aquisição da linguagem escrita sobre a linguagem oral e sobre os usos que as pessoas fazem delas. Sujeitos não ou pouco escolarizados que participam de situações comunicativas que demandam o planejamento do discurso, dirigidas a interlocutores desconhecidos que participam indiretamente dessas situações (situações monológicas), estão lidando com problemas cognitivos específicos. Estes exigem que os sujeitos regulem e reflitam sobre seus discursos à medida que os constroem, explicitando informações e referências, selecionando o vocabulário, o estilo e as construções sintáticas, fazendo previsões sobre o próprio discurso e sobre o modo como seus interlocutores o estão recebendo. O meio pelo qual se produz o discurso também impõe condições para a sua produção, mas não pode ser tomado como central no que diz respeito à utilização de habilidades cognitivas e conhecimentos lingüísticos usados por falantes e escritores.

Finalmente, é preciso esclarecer que a metodologia adotada nessa pesquisa, o estudo de casos, mostrou-se sensível para responder às questões pautadas, demonstrando a diversidade de possibilidades de desenvolvimento do ser humano, especialmente para enfatizar que o desenvolvimento se dá por caminhos diversos, ainda que emoldurados pelas condições sócio-históricas em que são forjados.



### Referências bibliográficos

- AKINNASO, F. N., (1982). On the differences between spoken and written language. *Language and Speech*, v. 25-2, p. 97-125.
- BAKHTIN, M., (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_, (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRUNER, J., (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRUNER, J., (1986). Dos modalidades de pensamiento. In: \_\_\_\_\_. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, p. 23-59.
- CHAFE, W., DANILEWICZ, J., (1987). Properties of spoken and written language. In: HOROWITZ, R., SAMUELES, S. J., (Orgs.). *Compreending oral and written language*. New York: Academic Press, p. 83-111.
- GOODY, J., (1987). Language and writting. In: \_\_\_\_\_ *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 258-289.
- KLEIMAN, A. B., (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, p. 7-61.
- LURIA, A. R., (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_, (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais*. São Paulo: Ícone.
- OLIVEIRA, M. K., (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, p. 147-160.
- \_\_\_\_\_, (1996). Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, set./dez., p. 97-102
- \_\_\_\_\_, (1999). Organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. K., OLIVEIRA, M. B.(Orgs.) *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 81-100.

- OLSON, D. R., TORRANCE, N., (1995). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática.
- RIBEIRO, V. M. M., (1999), *Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos*. São Paulo, Campinas: Ação Educativa, Papirus.
- SMOLKA, A. L. B, (1995). Conhecimento e produção de sentido na escola: a linguagem em foco. In: OLIVEIRA, M. K. et al. *Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural*. Campinas: Cedes. p. 41-50. (Cadernos do Cedes, 35)
- SOARES, M., (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica.
- STREET, B. V., (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, D., (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, D. R., TORRANCE, N., HILDYARD, A. (Ed.). *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TULVISTE, P., (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: Nova Science.
- VYGOTSKY, L. S., (1994 ). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_, (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes médicas.
- VÓVIO, C. L., (1999). *Textos narrativos e orais produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização*. São Paulo: Universidade de São Paulo (mestrado em Educação).
- WERTSCH, J. V., (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.