



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**PATRÍCIA LANA PINHEIRO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNAS DO PROJETO SESC LER DE  
FORTALEZA SOBRE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL E FORMAL  
DA LECTOESCRITA: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL E INTERDISCURSIVA**

**FORTALEZA  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PATRÍCIA LANA PINHEIRO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNAS DO PROJETO SESC LER DE  
FORTALEZA SOBRE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL E FORMAL  
DA LECTOESCRITA: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL E INTERDISCURSIVA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos

**FORTALEZA  
2010**

P721r Pinheiro, Patrícia Lana.

Representações sociais de alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza sobre seu processo de aprendizagem inicial e formal da lectoescrita: uma análise intertextual e interdiscursiva./ Sandra Maia Farias Vasconcelos. – Fortaleza, 2010.

110f.:il.31 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (Ce), 2010.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos.

1- REPRESENTAÇÃO SOCIAL. 2- ANÁLISE DO DISCURSO. 3- INTERTEXTUALIDADE. 4- LETRAMENTO. 5- ENSINO DA LEITURA . 6- ENSINO DA ESCRITA. I- Vasconcelos, Sandra Maia Farias (Orient.). II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III- Título.

CDD: 372.4

**PATRÍCIA LANA PINHEIRO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNAS DO PROJETO SESC LER DE  
FORTALEZA SOBRE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL E FORMAL  
DA LECTOESCRITA: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL E INTERDISCURSIVA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

Dissertação defendida e aprovada em 12/ 02 /2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos (UFC)  
(Orientadora)

---

Profª. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque (UECE)  
(1ª Examinadora)

---

Profª. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)  
(2ª Examinadora)

---

Profª. Dra. Maria Margarete Fernandes Sousa – (UFC)  
(Suplente)

À memória de minha avó Rita Silva Lana.

## AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração”. Nele vocês habitam e, com ele, penso, carinhosamente, em cada um. Muito obrigada por tudo!

A meus pais, Nelson e Andréa, devo tudo - a vida, a minha alegria de existir, a minha construção. Vocês são muito mais do que base. Vocês são o amor mais bonito e pleno, o que move e acompanha todos os meus passos;

Ao Cado, presente do acaso que ganhei para preencher minha vida de luz, e torná-la muito melhor, e à Rê, que, com seu sorriso sempre aberto, chegou também como presente tornando-se parte de nossa família;

A todos os meus familiares, que são refúgio, aconchego e muita alegria;

Ao Argus, sinônimo de companheirismo, de carinho e de apoio. Você foi fundamental para eu ter conseguido continuar;

A meus amigos-irmãos Kennedy, Neto, Flávia, Suele e Paloma, minha família de Fortaleza, de quem tenho a certeza da mais sincera amizade, e com quem pude contar inúmeras vezes. Vocês são sol e braços abertos e, por isso, essenciais;

Aos demais colegas do mestrado, uns mais próximos, outros mais distantes, mas sempre solidários e dispostos a ajudar no que fosse preciso;

A meus amigos “paperstreetianos” e à família Batista, pela companhia constante, pela amizade e pelos ótimos momentos vividos juntos;

À família Nojosa, pela calorosa acolhida em Fortaleza;

À professora Bernardete, ao Vandi, à Desi, ao Igor e ao Evilásio, à Vivi e à Elaine, amigos tão queridos e especiais;

Aos alunos e colegas da Casa de Cultura Britânica da UFC, por tanto terem me ensinado e me brindado com um trabalho sério e competente que mais me parecia lazer, de tão bom;

À professora Sandra, pela orientação e dedicação a mim ao longo desses meses de pesquisa;

À professora Mônica, que, ao me estender sua mão, retirou todas as pedras do caminho, presenteando-me com sua amizade;

À professora Lia, por tão gentilmente ter aceitado o convite de participar da banca de minha defesa;

À professora Eulália, pelo tempo de orientação a mim dedicado e pelas contribuições na banca de qualificação;

Ao GELDA, em especial à Glenda e à Camila, que me ajudaram nas transcrições dos dados;

Ao Eduardo, nosso funcionário no PPGL, por ser sempre tão disposto, competente e prestativo;

A todos os que, de uma forma ou de outra, fazem parte de minha vida e me acompanharam neste processo;

À FUNCAP e à CAPES, pelo apoio financeiro, fundamental para a dedicação a esta pesquisa.



## RESUMO

Em nosso trabalho, investigamos as representações sociais construídas por cinco alunas da educação de jovens e adultos do Projeto SESC Ler de Fortaleza acerca de seu processo de aprendizagem formal e inicial da leitura e da escrita, bem como de aspectos que tal processo envolve, como, por exemplo, a vida sem saber ler e escrever. Com o intuito de aproximar campos teóricos diferentes - a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2007), a Análise do Discurso de linha francesa e os pressupostos da intertextualidade de Genette (1982), revistos por Piègay-Gros (1996) - tomamos as representações sociais como práticas discursivas, na medida em que ambas orientam as ações dos sujeitos, ancorando-se na memória discursiva e na memória coletiva para se constituírem através de um constante dialogismo entre os diversos textos e discursos já existentes. Para analisá-las, delimitamos os espaços discursivos que nos foram relevantes por meio da seleção de trechos dos relatos das alunas e verificamos as posições discursivas assumidas em suas enunciações. A partir daí, recorreremos às relações de copresença de alusão e de citação, para, através delas, em uma análise qualitativa intertextual e interdiscursiva, identificarmos as representações sociais formadas. Ao todo, foram encontrados onze aspectos que caracterizam as representações sociais, sendo três representações como núcleo central e oito características embaadoras, organizadas conforme as noções de sistema central e periférico (ABRIC, 1994). As alunas discorrem sobre o que as levaram a voltar para a escola, sobre as motivações para aprender a ler e a escrever, sobre o que a aquisição da leitura e da escrita promove, sobre como é a vida sem saber ler e escrever, dentre outras representações construídas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Representações Sociais; Memória Discursiva; Memória Coletiva; Alusão; Citação.

## ABSTRACT

In our research we investigate the social representations built by five students of a project called SESC Ler, in Fortaleza, about their initial and formal process of learning how to read and write, as well as about some aspects that this process involves, as living without knowing how to read and write. Aiming the approximation of different theoretical fields - Serge Moscovici's (2007) theory of Social Representations, the Discourse Analysis of French orientation, and Genette's (1982) intertextuality purposes, reviewed by Piègay-Gros (1996) - we consider the social representations as discursive practices, because both orientate the action of the persons and both lean on the discursive and collective memories to be built through a constant dialogism among the several texts and discourses which already exist. To analyze them, we delimited the relevant discursive spaces of the students' narratives and we verified the discursive positions they assumed in their enunciations. Then, through a qualitative intertextual and interdiscursive analysis using the copresence relations of allusion and quotation, we identified eleven different aspects which characterize the social representations; from them we identified three social representations and eight characteristics that support them, which were organized according to the notions of central and peripheral systems (ABRIC, 1994), and which verse about the initial and formal process of learning how to read and write as a whole. The students relate about what made them come back to the school, about the motivations of learning how to read and write, about what the acquisition that reading and writing promote, as well as about life without knowing how to read and write and other social representations which were built.

Keywords: Education for Young and Adult Students; Social Representations; Discursive Memory; Collective Memory; Allusion; Quotation.

## SUMÁRIO

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| RESUMO.....                                                                    | 06  |
| ABSTRACT.....                                                                  | 07  |
| INTRODUÇÃO.....                                                                | 09  |
| 1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI                       | 22  |
| 1.1 Pensamento, linguagem, língua e sociedade.....                             | 22  |
| 1.2 A herança da Sociologia de Durkheim.....                                   | 25  |
| 1.3 A Psicologia Social de Moscovici.....                                      | 28  |
| 1.3.1 Universo consensual e universo reificado.....                            | 32  |
| 1.3.2 A natureza convencional e prescritiva das representações<br>sociais..... | 34  |
| 1.3.3 As faces icônica e simbólica das representações sociais.....             | 35  |
| 1.3.4 Os processos de ancoragem e de objetivação.....                          | 38  |
| 2 A ANÁLISE DO DISCURSO E A INTERTEXTUALIDADE.....                             | 41  |
| 2.1 Formações Discursivas.....                                                 | 44  |
| 2.2 Genette e sua Transtextualidade.....                                       | 48  |
| 2.2.1 Transtextualidade por intertextualidade restrita.....                    | 49  |
| 2.2.2 Os demais tipos de transtextualidade.....                                | 53  |
| 2.3 O primado do interdiscurso.....                                            | 56  |
| 3 METODOLOGIA.....                                                             | 60  |
| 4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IDENTIFICADAS.....                                 | 67  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                      | 100 |
| REFERÊNCIAS.....                                                               | 103 |

## INTRODUÇÃO

Em nossa investigação, temos o intuito de pesquisar as representações sociais (MOSCOVICI, 2007), objeto de estudo da Psicologia Social, que cinco alunas<sup>1</sup> da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Projeto SESC Ler de Fortaleza constroem acerca do processo de aprendizagem formal e inicial da leitura e da escrita, o que implica criar, também, representações sociais sobre o que esse processo envolve, como a vida sem saber ler nem escrever, bem como sobre os diversos sentimentos provocados pela exclusão social advinda do analfabetismo (FERRARO, 2002). Entretanto, por se tratar de uma pesquisa do âmbito da Linguística, tomamos as representações sociais como práticas discursivas (MAINGUENEAU, 2007), em que as formações discursivas são inseparáveis das comunidades discursivas que as produzem.

Várias representações sociais podem surgir de um mesmo grupo. Em se tratando de alunos de EJA, em específico dessas cinco alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza, isso não ocorre de maneira diferente. Diversas representações sociais são construídas por elas, como, por exemplo, o fato de serem concebidas como indivíduos que são excluídos da sociedade em que vivem.

O pensamento inicial, pois, para a realização deste estudo, foi um desejo de se trabalhar com jovens e adultos em fase de alfabetização, devido aos índices alarmantes de analfabetismo ainda hoje presentes em nosso país. Segundo Ferraro (2002, p. 32), o analfabetismo se configura como “[...] uma forma extrema de exclusão educacional, geralmente secundada por outras formas de exclusão social”. Esses índices parecem contraditórios quando se voltam os olhos para Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante o direito à educação básica para todos os cidadãos, bem como para a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 1996 (LDB número 9394/96) e vigente até hoje, a qual confirma o direito de educação a jovens e adultos, tornando a EJA uma modalidade da Educação Básica, cuja premissa é ser adequada às condições e às necessidades particulares dos indivíduos que a compõem (UNESCO, 2008).

---

<sup>1</sup> Não houve preferência pelo sexo feminino em nossa análise. A turma de alunos que pesquisamos era mista, mas somente indivíduos do sexo feminino não eram fluentes na leitura e na escrita, o que formou o universo de pesquisa de nossa análise.

Porém, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2008 do IBGE<sup>2</sup>, ainda existem 14,1 milhões de analfabetos com idade acima de quinze anos no Brasil, número este que já foi reduzido de 14,7% para 10%. Percebe-se, portanto, que o problema do analfabetismo continua presente, o que faz com que políticas e programas de inclusão social na educação estejam sempre atuais. A partir dessas constatações, começamos uma vasta revisão de literatura sobre estudos realizados sobre o assunto, em uma perspectiva de letramento, a fim de delimitarmos nosso tema de pesquisa.

Encontramos diversos trabalhos, sobre a EJA, que dizem respeito ao âmbito da educação (COSTA, 2006; MOURA; RIBEIRO; VÓVIO, 2002; OLIVEIRA, 1999; XAVIER, s/d), do ensino (KLEIMAN, 2007), e da formação de professores (ANTUNES; KLINKE, 2005; BRASILEIRO, 2005; FREITAS, 2007; LIMA, 2001; MAGALHÃES, 2008), o que nos fez notar que o aluno era pouco valorizado. Quando nos deparamos com essa constatação, decidimos trabalhar com representações sociais, abordando a perspectiva do aluno de EJA. Todavia, com o objetivo de confirmarmos a existência da lacuna que pretendemos preencher com nossa investigação, continuamos em nossa busca de outros trabalhos já realizados e perpassamos algumas pesquisas recentes sobre o estudo das representações no ensino.

Sobre elas, encontramos trabalhos em EJA que abordam imagens de si e expectativas dos alunos (BARBOSA, 2005; GARCIA, 2004), representações dos professores e de alunos, inclusive de professores de EJA (BECEVELLI; REIS, 2007; CABANELAS; CÂMARA; CAPANEMA; LIMA, 2007), e representações de professores de língua estrangeira (NASCIMENTO, 2008), mas nada sobre como representações sociais de alunos de EJA acerca do processo de aprendizagem formal e inicial da lectoescrita são analisadas. Ademais, não encontramos pesquisas realizadas na área sob o viés teórico de que lançamos mão, que são a teoria das representações sociais de Moscovici (2007), a Análise do Discurso de orientação francesa, e os pressupostos da intertextualidade de Genette (1982), revistos por Piègay-Gros (1996).

De todos os estudos consultados em nossa revisão, centramo-nos, aqui, naqueles sobre representações de alunos e professores acerca de questões relativas à educação, os quais possuem, efetivamente, ligação maior com nossa pesquisa, e nos quais, especificamente,

---

<sup>2</sup>Fonte:

<[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1233&id\\_pagina=>](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=>). Acesso em 21.12.2009.

identificamos a lacuna que pretendemos preencher com nosso estudo, a partir da delimitação de nosso tema.

Garcia (2004), em sua dissertação, baseando-se em concepções dialógicas bakhtinianas e no paradigma indiciário de Ginzburg (1991), na tentativa de compreender o outro a partir do que ele diz, pesquisa nove alunos jovens e adultos, estudando suas vozes, vida, expectativas, e as motivações que os levaram para a sala de aula, quer seja retornando à escola, ou iniciando, seus estudos. Os dados foram coletados por meio de narrativas, questionários e conversas através de grupos focais, cuja análise se centra sobre a linguagem no processo de constituição dos sujeitos.

Os resultados revelam a necessidade dos alunos de terem o ensino voltado para as suas vivências, a consciência de que a escola não é uma fórmula mágica que solucionará todos os seus problemas, e também a importância que dão às suas experiências de vida. Os resultados mostram, ainda, que os alunos buscam o ensino formal por considerarem a alfabetização como uma valorização da imagem social, além de procurarem o prazer de aprender e de obterem maior convivência social na medida em que frequentariam uma sala de aula.

Finalizando, a autora enfatiza as dificuldades, alegrias, angústias e esperanças que esses alunos possuem, denotando que querem muito mais do que decodificar: eles gostariam de se *alfabetizar letrando*, ou seja, de aprender “a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2006, p. 47, grifos da autora). Esse trabalho nos mostra a relevância de se considerarem as histórias de vida de alunos da educação de jovens e adultos em seu processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita, e como suas expectativas podem influenciar no sucesso desse processo.

Em uma perspectiva semelhante, mas pautando-se por teorias de base linguística, Barbosa (2005) analisa a autoimagem de alunos alfabetizando jovens e adultos a partir de seus discursos, baseando-se nas noções de face e de polidez de Goffman (1967) e de Brown e Levinson (1987), com o intuito de examinar como eles relacionam a imagem que possuem de si com a condição de serem aprendizes da escrita, bem como as identidades que são permeadas por tais faces. Para tal, a autora observa em que medida esses alunos relacionam o

aprendizado da escrita a expectativas criadas ligadas à imagem que têm de si, à imagem que desejam para si e à imagem que outros indivíduos já alfabetizados fazem deles.

O foco do estudo consiste nas avaliações que esses sujeitos fazem da experiência vivida como alunos de um curso de alfabetização de jovens e adultos de uma escola de Recife, Pernambuco, como também de suas experiências anteriores enquanto sujeitos ainda não alfabetizados. Como a sociedade letrada<sup>3</sup> em que vivemos supervaloriza a escrita, gera-se preconceito em relação aos não-alfabetizados<sup>4</sup>, que, por sua vez, criam expectativas ligadas à imagem que têm de si bem como à imagem que é feita sobre eles, as quais resultam de fatores sociais e pessoais, na medida em que a escrita revela expectativas que englobam práticas sociais maiores do que a comunicação por meio da oralidade.

O *corpus* é formado por entrevistas audiogravadas, cujas perguntas versavam sobre a importância da leitura e da escrita na vida dos alunos, sobre suas sensações antes e depois de terem contato com a escrita, sobre como é a convivência com pessoas que sabem ler e escrever, e como se comportam quando requisitados para utilizarem a escrita, como, por exemplo, ao preencherem algum formulário.

Os resultados mostram que esses alunos da educação de jovens e adultos são envolvidos por ambas as faces, positiva e negativa, que se relacionam diretamente com sua identidade. Para eles, a escrita constitui um bem que representa uma imagem favorável de si, despertando também autoconfiança perante os outros, além de possibilitar autonomia em relação a práticas sociais da vida privada e pública.

---

<sup>3</sup> De acordo com Tfouni (2005, p. 24), “o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas”.

<sup>4</sup> Preferimos não utilizar a palavra “analfabeto” ao nos referimos àqueles indivíduos que ainda não aprenderam a ler e a escrever, devido à carga negativa que tal palavra traz consigo. Chamamos a atenção para a observação de Soares (2006) ao apontar que, no dicionário, temos a palavra “alfabetização”, que é a ação de alfabetizar, ou seja, de tornar o indivíduo “alfabeto”, sendo que esta última palavra não é dicionarizada como adjetivo, em contraste com seu antônimo, “analfabeto”. Segundo a autora, “temos a palavra negativa, mas não temos a positiva” (p. 31). Tal palavra, a negativa, significa “aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”, sendo que analfabetismo seria “um *estado*, uma *condição*, o modo de proceder daquele que é analfabeto” (SOARES, 2006, p. 30, grifos da autora). No entanto, será que o analfabeto realmente procede como se não soubesse nada sobre leitura e escrita? De acordo com Soares (2006), isso não acontece, porque ler consiste, antes de tudo, em uma situação discursiva. Assim, folhear um livro, mesmo que não se entenda uma palavra do que ele traz, já faz parte do ato de ler. Portanto, saber o que é um livro, ou uma bula, ou uma placa informativa, já faz parte de uma prática social de leitura e de escrita. Sob essa perspectiva, não é possível haver iletramento nas sociedades modernas, como postula Tfouni (2005), porque, a todo momento, temos contato com letras, palavras e com os suportes em que aparecem. Devido a isso, preferimos denominar de “não-alfabetizados” aqueles sujeitos que ainda não dominaram a tecnologia da leitura e da escrita, inferindo que eles entendem o que é o ato de ler e de escrever, em vez de denominá-los de “analfabetos”, o que denota a grande exclusão social sofrida por eles, qual seja a de não pertencer à sociedade letrada em que vivem.

Por meio dos relatos, percebe-se que a necessidade desses estudantes de aprenderem a ler e a escrever volta-se para sua autoimagem no que concerne à expectativa de construção de uma identidade que lhes garanta autonomia e aprovação social em se tratando de práticas de leitura e de escrita. Os sujeitos reclamam da ausência dessa autonomia, sentindo-se humilhados e tentando mascarar tal humilhação por não saberem ler e escrever.

A autora conclui sua pesquisa corroborando o quão importante é a forma como alfabetizando jovens e adultos se veem no processo do ensino e da aprendizagem da escrita, constatando que aprender a ler e a escrever realmente proporciona autonomia para que alcancem suas expectativas pessoais e sociais. Ademais, a autora discorre sobre como o conceito de imagem se imbrica com o conceito de identidade, e que a autoimagem positiva é condição para um processo de leitura e de escrita que assuma a identidade desses alunos, dependendo das oportunidades que lhes são dadas de se sentirem capazes de aprender a ler e a escrever.

Consideramos esse trabalho o que mais se assemelha ao que pretendemos realizar, por se tratar de representação, no caso imagem de si, por parte dos alunos, a despeito de o viés linguístico ser outro. A autora afirma que o fato de poderem ver a si mesmos possui bastante relevância ao longo do processo de aprendizagem da escrita, e que as práticas em que se inserem devem promover sua autonomia para que, assim, possam realizar expectativas pessoais e profissionais.

Os dois trabalhos até então mencionados revelam a necessidade de se conhecer o aluno para que o processo de ensino e de aprendizagem se consolide de maneira mais efetiva. No caso de alunos jovens e adultos, que lidam com a exclusão social e com a marginalização por serem sujeitos não-alfabetizados, e por fazerem parte de uma minoria na sociedade, conhecê-los melhor é fundamental para que se percebam frente a esse processo e para que vivenciem todos os benefícios que o acesso à leitura e à escrita pode promover.

Portanto, a partir da leitura de todos os estudos que pesquisamos, em especial desses dois últimos, conseguimos delimitar o tema de nossa pesquisa. Trabalhamos em uma perspectiva semelhante à deles, porém com uma base teórico-metodológica diversa. Dessa maneira, pretendemos analisar como os alunos de EJA do Projeto SESC Ler de Fortaleza representam socialmente seu processo de aprendizagem formal e inicial da leitura e da escrita, ou seja, nosso intuito é investigar como eles veem esse processo, como se veem diante desse



processo, e como veem os demais aspectos relacionados a esse processo, por exemplo, a vida sem saber ler e escrever<sup>5</sup>.

Recorremos, então, a uma tentativa de associação da teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2007) com os pressupostos da Análise do Discurso de orientação francesa (AD), principalmente acerca das questões sobre o Primado do Interdiscurso (MAINGUENEAU, 2007). Recorremos, ainda, para a análise de nossos dados, aos pressupostos teóricos da intertextualidade de Genette (1982), revistos por Piègay-Gros (1996), quais sejam as relações de copresença de alusão e de citação. Por fim, organizamos as representações sociais e os aspectos que elas envolvem consoante as noções de sistema central e periférico, de Abric (1994).

O objetivo geral de nossa investigação consiste em analisar as representações sociais que alunas de EJA do Projeto SESC Ler de Fortaleza constroem sobre o processo inicial de aprendizagem formal e inicial da lectoescrita e sobre os aspectos que ele envolve. Os objetivos específicos são analisar, nos relatos selecionados dessas alunas, que são os espaços discursivos delimitados para nossa investigação, as posições discursivas assumidas quando de suas enunciações; confirmar que as relações de copresença de citação e de alusão (GENETTE, 1982; PIÈGAY-GROS, 1996) se configuram em formas de ancoragem na memória coletiva e na memória discursiva, processo essencial na formação das representações sociais, explicitando o dialogismo; e identificar as representações sociais construídas e os aspectos que as embasam por meio dessas relações de copresença.

A hipótese básica é a de esses alunos se sentirem marginalizados na sociedade em que vivem por não saberem ler nem escrever, o que os levaria a procurar a escola numa tentativa de inclusão social. As demais hipóteses seriam as seguintes:

a) as posições discursivas assumidas por esses alunos, nos relatos selecionados, são as de sujeito não-alfabetizado e de sujeito aprendiz iniciante formal da lectoescrita;

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que nossa perspectiva teórica não se confunde com estudos relacionados ao *ethos*. As representações sociais, além de simbólicas, são icônicas, ou seja, a construção de representações sociais pode ser a construção de imagens por um grupo. Contudo, essas imagens podem ser construídas sobre qualquer aspecto do mundo e da realidade, e não necessariamente à imagem do enunciador efetivo, denominada fiador, construída pelo coenunciador a partir do tom do discurso de quem enuncia (MAINGUENEAU, 2007).

b) a alusão e a citação são formas de ancoragem na memória discursiva e na memória coletiva, corroborando o dialogismo existente entre os textos e discursos produzidos em sociedade;

c) são objetivadas, a partir da ancoragem nas memórias discursiva e coletiva, representações sociais diversas acerca do processo de aprendizagem da lectoescrita, embasadas por aspectos que ele envolve, no caso, representações sociais de que, para essas alunas adultas, é vergonhoso não saber ler e escrever nessa idade, o que as faz sentir incapazes para tal.

Todavia, essas hipóteses foram insuficientes perante a quantidade de posições discursivas assumidas pelos sujeitos de nossa pesquisa em seus discursos e perante a quantidade de representações sociais identificadas.

Em se tratando da relevância de nossa pesquisa, uma das contribuições teóricas é tentar relacionar a teoria da Análise do Discurso de linha francesa com uma teoria de bases sociológicas, antropológicas e psicológicas. Para a Psicologia Social de Moscovici (2007), impera a primazia do social sobre o individual, ou seja, sobre o sujeito uno e consciente<sup>6</sup>. Por isso, o que une esses campos do conhecimento são dois diferentes aspectos. O primeiro é a questão do sujeito como sendo primordialmente social, porque as representações sociais são construídas em consenso, por uma determinada comunidade, e porque os sujeitos, na AD, são atravessados pelos discursos de outros sujeitos a eles preexistentes. Portanto, nós, sujeitos, não temos consciência da produção de sentidos de nossos discursos, tampouco da formação de nossas representações e, por conseguinte, dos sentidos que elas podem acarretar.

O segundo é a memória como um alicerce comum entre esses campos teóricos, dividindo-se em quatro: a memória discursiva, para a Análise do Discurso; as memórias individual<sup>7</sup> (HALBWACHS, 1990) e coletiva (HALBWACHS, 1990; MOSCOVICI, 2007), para as representações sociais; e a memória autobiográfica<sup>8</sup> (HALBWACHS, 1990). Esta

---

<sup>6</sup> Entretanto, discordamos desse aspecto determinista da teoria moscovicianiana. Os sujeitos constroem as representações sociais do grupo de que fazem parte. Assim, elas não podem ser meramente impostas, tampouco a participação dos sujeitos nesse processo pode ser ignorada.

<sup>7</sup> Segundo Halbwachs (1990), a memória individual existe a partir da memória coletiva, já que o que temos de lembrança só ocorre porque estas não são construídas individualmente, e sim por um grupo, o que se assemelha ao posicionamento de Moscovici (2007) em relação às representações sociais, que dependem da memória do grupo, ou seja, coletiva, para que possam existir.

<sup>8</sup> Uma memória pessoal, construída desde a infância por meio da vivência com diversos grupos ao longo da vida.

última é a base de nosso *corpus*, composto por histórias de vida relatadas pelas estudantes que participaram de nossa pesquisa.

Tais memórias relacionam-se da seguinte maneira: as palavras dentro dos discursos encontram-se na memória discursiva, assim como as representações sociais se encontram na memória coletiva e dependem da memória individual, devido aos processos cognitivos, para sua formação. Contudo, a memória autobiográfica influi tanto na memória discursiva como na memória coletiva, porque, como sujeitos que vivem dentro de uma sociedade, somos sócio-historicamente construídos, assim como os discursos e as representações sociais o são.

Na Análise do Discurso, a memória é igualmente importante. No caso, trata-se de uma memória discursiva, em que se encontram vários discursos produzidos sócio-historicamente, ou seja, os já-ditos que se atualizam em cada enunciação dos sujeitos. Discurso e sujeito são, então, heterogêneos: cada discurso é permeado por outros, assim como cada sujeito é atravessado por vários discursos, colocando em prática enunciados que os precedem.

Essas quatro memórias, juntas, são simbólicas, ou seja, produzem sentidos, embora não possamos controlá-los, porque permanecemos inconscientes de como são formados e de como significam. Portanto, a partir da ancoragem nessas memórias, os enunciados proferidos pelos sujeitos de nosso estudo produzem sentidos, e, por meio das relações intertextuais de copresença de alusão e de citação, é possível identificar as relações dialógicas intertextuais e interdiscursivas presentes nos relatos, bem como o que existe de comum entre eles. Assim, o que é comum é aquilo aceito por um determinado grupo, em consenso, tornando-se, então, representação social.

Tomamos as representações sociais como práticas discursivas porque produzem sentidos e orientam as ações dos sujeitos, da mesma forma que os discursos se encontram tanto na memória discursiva quanto na memória coletiva. Por isso, as representações sociais são consideradas práticas discursivas em nossa pesquisa, sendo simbólicas, assim como os discursos o são. Dessa maneira, temos uma pesquisa que não foge do âmbito da Linguística, e

que trabalha, transdisciplinarmente, com um conceito pertencente a outra área do saber - a Psicologia Social<sup>9</sup>.

As demais contribuições de nosso estudo, além da tentativa de união dos campos teóricos que propomos, apresentando um aparato teórico-metodológico de análise de representações sociais enquanto práticas discursivas, consistem em abordar a aprendizagem da leitura e da escrita como um problema linguístico, e não apenas educacional, e em focar o aluno e as representações sociais que constroem ao longo de sua vida e de sua trajetória escolar a fim de conhecê-los melhor e de saber como eles se posicionam ao aprender a ler e a escrever.

Existem várias publicações sobre letramento, alfabetização e seus conceitos, bem como sobre as implicações do letramento para o ensino, como fez Kleiman (2007), alegando que o ato de letrar-se perdura por toda a vida, ocorrendo com todos aqueles que possuem contato com a língua, sejam eles escolarizados ou não. Ora, se tal ato é passível de acontecer com todos os indivíduos, justamente porque possuem contato com a língua, por que não ser abordado em uma perspectiva linguística? Estudos sobre alfabetização e letramento, exatamente por lidarem diretamente com a língua e com práticas sociais de linguagem, podem ser abordados por diferentes perspectivas linguísticas, como pela Aquisição da Linguagem, pela Linguística Aplicada, ou por alguns desses estudos em interface, conforme fazemos aqui.

É importante dizer ainda da escola do SESC, onde funciona o Projeto SESC Ler, em Fortaleza, estado do Ceará, como local de coleta de nossos dados, através de encontros com seus alunos. Tal projeto visa a alfabetizar jovens e adultos até a última série do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF). A prioridade é atuar em regiões onde se observam baixos índices de alfabetização no país, funcionando em 69 municípios de 17 estados brasileiros.

---

<sup>9</sup> Normalmente, trabalha-se com a Psicologia Social em estudos na área da saúde e da própria Psicologia. Apresentamos, aqui, dois exemplos de estudos. A pesquisa de Gomes, Marques e Oliveira (2004) discorre sobre as representações sociais do trabalho do enfermeiro na programação em saúde, utilizando Moscovici e Jodelet (2001) como referencial teórico-metodológico. Os dados mostram a tensão que existe entre ações prescritivas e liberdade de ação nessa profissão, apontando que o enfermeiro assume importante papel no trabalho programático dentro de sua área. E o trabalho de Menin e Shimizu (2004), por um viés psicológico, analisa representações sociais sobre lei, justiça e injustiça por jovens argentinos e brasileiros. Os resultados demonstram que existem variações importantes em relação à nacionalidade desses jovens.

O grande diferencial do projeto é o trabalho educativo realizado em centros educacionais de caráter interdisciplinar e participativo, ou seja, prima-se pela conjugação de atividades educacionais com outras de natureza diversa, como de cultura, lazer e saúde. Os alunos, ademais, têm acesso a atividades promovidas pelo SESC, como o Trabalho Social com o Idoso (TSI), bem como a salas de leitura e a todo um suporte que lhes possa garantir uma educação de maior qualidade.

Devido a isso, surgiu a motivação de investigarmos como esses alunos encaram o processo de aprendizagem inicial e formal da lectoescrita por meio do estudo de suas representações sociais enquanto práticas discursivas. O estudo das representações sociais enquanto práticas discursivas de um determinado grupo permite, então, que se conheçam representações sociais de outros grupos que sejam semelhantes ao analisado, porque elas são formadas através da ancoragem nas memórias coletiva e discursiva. Portanto, há uma visita ao que outros grupos anteriores pensam e consolidam. Assim, nosso estudo pode contribuir para uma visão panorâmica do aluno de EJA, não apenas dos(as) alunos(as) do Projeto SESC Ler, o que pode abrir portas para que outras pesquisas sobre o assunto sejam realizadas.

Como trabalhamos com a junção das memórias discursiva e coletiva para estudarmos as representações sociais enquanto práticas discursivas, consideramos relevante mencionar, aqui, alguns discursos que foram recuperados, interdiscursiva e intertextualmente, nos relatos das alunas, embora não houvesse consciência por parte delas quanto a essa recuperação, pois elas permanecem inconscientes sobre o processo de formação das representações sociais assim como sobre a produção de sentidos dos seus discursos.

As alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza aludem, em vários momentos, ao discurso acadêmico acerca do letramento (SOARES, 2006; TFOUNI, 2005), o qual baliza as dificuldades enfrentadas por aqueles que não sabem ler nem escrever, bem como os preconceitos e a exclusão sofridos por eles, além de diferenciar o que é letramento de alfabetização. Por isso, destacamos, em seguida, pontos de vista acerca desses dois conceitos.

De acordo com Soares (2006), para se viver bem na sociedade letrada de que fazemos parte (TFOUNI, 2005), o mais importante é saber fazer uso da leitura e da escrita, o que é diferente de ser alfabetizado. Devido a isso, buscou-se uma palavra na língua inglesa, posteriormente traduzida para o português, que contemplasse essa nova significação de saber

ler e escrever: letramento, do inglês *literacy* (SOARES, 2006), que quer dizer “condição de ser letrado”, ou seja, de saber ler e escrever.

Definir exatamente o que é “letramento” não é uma tarefa simples, quiçá inviável. Atualmente, alguns autores preferem dizer “letramentos”, por haver finalidades diferentes no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2006). Já a palavra “alfabetização” parece se restringir à decodificação de letras em palavras e de palavras em frases, por conseguinte em textos.

Logo, percebe-se a diferença entre ser alfabetizado e letrado: no primeiro caso, temos a decodificação; no segundo, a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita, ou seja, apropriando-se do lado social das mesmas (SOARES, 2006). Letramento, em linhas gerais, poderia ser definido como

[...] o que as pessoas *fazem* com a leitura e com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2006, p. 72, grifos da autora).

A problemática da alfabetização, como semelhante ao conceito de letramento, já vinha sendo discutida por Freire (2006; 2008), sustentando que ela<sup>10</sup> possui, fundamentalmente, natureza política e de libertação do homem, cujo objetivo é o de promover mudança social. Para ele (2008), a alfabetização, além de ter por essência a consciência política, deve ser contextualizada, não fazendo sentido aprender pela “memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu” (FREIRE, 2008, p. 19).

A leitura do mundo, então, sempre vem antes da leitura de qualquer palavra. Pela observação do céu em dia de nuvens carregadas, por exemplo, é possível “ler” que a chuva está chegando. E, no momento em que o sujeito aprender a ler a palavra “chuva”, esta será contextualizada. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita pode fluir, pode acontecer, sem que ocorra por um processo desinteressante e, muitas vezes, traumático. Portanto, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 2008, p. 20).

---

<sup>10</sup> Freire (2006; 2008) não fala de letramento.

Vale ressaltar que o problema do analfabetismo é presente, com maior intensidade, em países emergentes, nos quais impera um grande contraste social devido à desigualdade entre as classes. Para tentar amenizar os índices de analfabetismo, várias campanhas educacionais foram lançadas no Brasil, principalmente a partir dos anos 60, com a popularidade do educador Paulo Freire. Dentre vários exemplos que podem ser citados, um dos movimentos que merece destaque é o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido por Mobral, o qual surgiu nos anos 70 e que não conseguiu atingir a meta de erradicar a alfabetização no país. Assim, houve recuperação do discurso da inclusão social por meio do que era proferido pelas campanhas de erradicação do analfabetismo no país (UNESCO, 2008), bem como por meio da escola, por ser o maior agente de promoção da alfabetização (SOARES, 2006), fazendo com que indivíduos não-alfabetizados a procurassem para que se incluíssem socialmente na sociedade em que vivem.

Em 1988, com a elaboração da nova Constituição Federal, surgiram novidades que trariam benefícios no que concerne ao ensino e aos direitos daqueles que não sabiam ler nem escrever. Foi concedido o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo, e aos jovens e adultos, o direito ao Ensino Fundamental (EF) público e gratuito. Dessa maneira, firmou-se um compromisso com os governos para se vencer o analfabetismo e para se garantir o EF para todos (UNESCO, 2008). Todavia, essas metas também não foram cumpridas. Nos anos 90, priorizou-se o acesso ao EF para crianças e adolescentes, o que acarretou em mais exclusão em relação às demais modalidades de ensino, inserindo-se, aí, a EJA, que passou a ser responsabilidade dos municípios e de organizações sociais, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Segundo Soares (2006), como já foi mencionado, a escola é o maior agente de promoção da alfabetização existente. Assim, não é à toa que a EJA, por exemplo, foi regularizada como pertencente à educação básica a partir da LDB 9394/96.

Percebe-se, ainda, nos relatos das alunas, uma recuperação do discurso do ensino tradicional (HERNÁNDEZ, 1998) e do ensino infantil (MAGALHÃES et al, 2003). O primeiro se refere a um ensino em que o poder se centra sobre o professor, detentor do saber e responsável por transmitir conhecimento aos alunos, que deveriam memorizá-lo, em vez de construí-lo com fins de se chegar a uma aprendizagem significativa (ROGERS, 1977), e o segundo, principalmente, no que tange aos movimentos necessários para a realização de tarefas que exigem maior destreza manual, e que, geralmente, são trabalhadas na educação

infantil, por se tratar de uma etapa do desenvolvimento da criança por meio do estímulo da coordenação motora fina.

Nossa dissertação, portanto, está dividida em quatro diferentes capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2007). No segundo capítulo, discorremos sobre os pressupostos da Análise do Discurso de orientação francesa que nos dão suporte a nossa pesquisa, em especial no que se refere ao conceito de Formações Discursivas e ao Primado do Interdiscurso (MAINGUENEAU, 2007), bem como sobre a transtextualidade de Genette (1982), revista por Piègay-Gros (1996), com destaque para os processos de intertextualidade, em particular no que concerne às relações de copresença de alusão e de referência. No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia empregada em nossa pesquisa e, no quarto, as análises de nossos dados. Por fim, tecemos as nossas considerações finais sobre este estudo.



# 1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, DE SERGE MOSCOVICI

Esta teoria, um dos pilares teórico-metodológicos de nosso estudo, surgiu com a publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961, e exige de nós discutirmos, antes, suas bases, o que inclui falar de pensamento, linguagem, língua e sociedade, além da influência recebida da sociologia de Durkheim (1982). Depois desses tópicos, entraremos na questão das representações em si e dos seus processos cognitivos e sociais de constituição, até que se tornem assimiladas por algum grupo ou comunidade.

## 1.1 Pensamento, linguagem, língua e sociedade

*“A linguagem dá ao homem uma possibilidade de criar mundos, de criar realidades, de evocar realidades não presentes. E a língua é uma forma particular dessa faculdade de criar mundos”*  
José Luiz Fiorin (2005)

Falar da teoria das representações sociais implica falar, antes, de pensamento, de língua, de linguagem e, por conseguinte, de sociedade. Para isso, buscamos explicações em outros teóricos, numa tentativa de inter-relacionar seus pensamentos e, posteriormente, estes com os pressupostos de Moscovici (2007).

Para começar, colocamos uma frase que o próprio Moscovici cita em seu livro: “Nós pensamos através de nossas bocas”, de Tristan Tzara (MOSCOVICI, 2007, p. 42), numa alusão a que, se não houvesse alguma maneira de nos comunicarmos, não haveria pensamento, nem as grandes descobertas, tampouco as pequenas. Em suma, sem a comunicação, outras coisas não poderiam ser criadas, como bem aponta Bakhtin ao dizer que “a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 1988, p. 124, grifos do autor).

Sendo assim, é como se de nada valesse um sistema linguístico de signos, a língua, se a comunicação não fosse possível. Esta última tem como condição *sine qua non* a

interação, e a língua, apesar de ser também um sistema, só passa a existir quando usada nessa interação. Melhor dizendo, a língua é criada na e pela comunicação, que se dá, fundamentalmente, entre indivíduos. Dessa maneira, podemos afirmar que a língua é um construto social.

Todavia, para que haja comunicação, não basta apenas a língua, mas também algo numa dimensão mais complexa e mais ampla, a linguagem, “todo meio de expressão do ser humano através de símbolos. E a sociedade nessa relação é essencial. Sem sociedade, não há língua. A língua se configura através das práticas sociais de uma comunidade” (KOCH, 2005, p. 124).

Consideramos, portanto, que linguagem é, *grosso modo*, um instrumento (BAKHTIN, 1988) e uma capacidade para se comunicar, necessariamente efetivada na interação, cuja natureza é social, e por cujo intermédio se forma a sociedade. Se a língua existe na e pela interação, logo ela só pode existir na sociedade. Nesse caso, “a língua é uma maneira particular pela qual a linguagem se apresenta. [...] é a concretização de uma experiência histórica. Ela está radicalmente presa à sociedade” (FIORIN, 2005, p. 72).

Além dessa tríade interdependente entre linguagem, língua e sociedade, remetemo-nos também à fala, cuja função primordial é a comunicação e o intercâmbio social, nas palavras de Vygotsky (2008). Podemos, então, voltar para a frase de Tristan Tzara, e percebermos a importância da fala na medida em que aquilo que pensamos só pode ser descoberto quando falamos, ou quando nos comunicamos<sup>11</sup>. Assim, podemos seguir o pensamento de Vygotsky quando este afirma que pensamento e linguagem existem concomitantemente.

Contudo, vale salientar que, sem linguagem, não haveria nem língua, nem fala. Devido a isso, concordamos com a posição de Bakhtin (1988), ao dizer que a linguagem não serve apenas para exprimir pensamentos, assertiva por muito tempo sustentada por correntes vinculadas à Psicologia.

Corroboramos também as ideias de Vygotsky (2008) ao afirmar que, se não houver um sistema de signos, sejam eles linguísticos ou não, verifica-se uma maneira muito

---

<sup>11</sup> Não que a comunicação se dê estritamente pela fala. Os símbolos, incluindo os gestos e a linguagem pictórica, são também comunicação quando empregados na interação para a transmissão e construção de algum sentido ou significado.

primitiva e limitada de comunicação, como a observada entre os animais, consistindo mais em uma manifestação de algum sentimento, como, por exemplo, um barulho emitido em caso de alerta, a fim de contagiar todo o grupo quando alguma ameaça se aproxima, em vez de ser uma informação propriamente dita, transmitida aos demais membros do grupo.

Continuando na linha de raciocínio de Vygotsky (2008), não bastam apenas o pensamento, a linguagem, a língua e a sociedade, existindo na e pela comunicação. Esta última, para se efetivar, exige um significado, que é uma atitude de generalização, um “estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra” (p. 7). Parafraseando o linguista e antropólogo Edward Sapir, Vygotsky (2008, p. 7) diz que

[...] o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. Somente assim a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável. Para se tornar comunicável, deve ser incluída numa determinada categoria que, por convenção<sup>12</sup> tácita, a sociedade humana considera uma unidade.

Esse significado, porém, não se reduz a uma atitude de generalização e nem ao sistema linguístico. Pelo fato de a comunicação estar intrinsecamente ligada à sociedade, são construídos sentidos sobre os quais não exercemos controle. Além disso, como nossa sociedade é balizada em hierarquias, a comunicação, por meio dos discursos, denuncia relações de poder, um poder simbólico que, embora silencioso, é coercitivo (BOURDIEU, 2007).

Mencionamos todos esses conceitos para adentrarmos na teoria das representações sociais de Moscovici (2007) porque nada existe sem comunicação, inclusive as representações, que ocorrem e são construídas na e pela interação entre indivíduos, em uma sociedade, conjugando pensamento, língua, linguagem e produção de sentidos. A comunicação é, portanto, “berço desaguadouro das representações” (ARRUDA, 2002. p. 134).

As representações sociais, as quais a sociedade humana considera como unidade, funcionam também como convenções incluídas numa determinada categoria, , da mesma maneira como os signos linguísticos são convencionados. Salientamos, novamente, que tanto

---

<sup>12</sup> Conceitos são formados em um sistema, que é a língua, por convenções, que se tornam realidade no uso e pelo uso, na sociedade, na comunicação. Para um maior aprofundamento, ver a questão da arbitrariedade do signo linguístico, em Saussure (2006).

os signos quanto as representações sociais são simbólicos. E, para conhecermos melhor a teoria das representações sociais, é preciso fazer menção também à Sociologia de Durkheim (1982).

## 1.2 A herança da Sociologia de Durkheim

É notável a influência do sociólogo Émile Durkheim (1982) na teoria das representações sociais de Moscovici (2007). Durkheim é conhecido por ser quem legitimou a Sociologia como ciência, na França do século XIX. Para ele, os fatos sociais deveriam ser explicados a partir da própria sociedade, e não com base em outras áreas, como a Filosofia ou a Psicologia, nem com base no senso comum. Devido a isso, rompeu com os demais campos para criar uma ciência de cunho estritamente social, mas de cunho empirista e semelhante às ciências da natureza, com o intuito de tornar objetiva a sua ciência social, ou seja, passível de cientificidade.

Visando à criação de uma ciência de base empírica, o autor estabeleceu, *a priori*, discussões com áreas afins que buscavam formas de compreensão a partir da consideração do homem, para aplicá-la ao conhecimento da esfera social *a posteriori*. Costumava-se buscar a parte para se entender o todo, caminhando do particular rumo ao universal. Durkheim (1982), entretanto, pretendia ultrapassar esse tipo de pensamento. Em sua ciência, até então distinta de qualquer outra, os fenômenos sociais deveriam originar-se na realidade social, uma realidade *sui generis*, isto é, com vida e características singulares.

Sendo estudados de forma objetiva e independente, Durkheim (1982) postula que os fatos sociais devem superar as deficiências encontradas no senso comum. Percebe-se, portanto, a supremacia do social sobre o individual, o que leva à afirmação de que os fatos sociais são exteriores e anteriores à consciência individual. Dessa maneira, tem-se a sociedade como ponto de partida, e não o homem, pelo fato de ela ser superior e anterior ao indivíduo, ou seja, determinista.

A sociedade, então, exerce forças sobre os indivíduos, e a garantia de que seja harmônica consiste na existência de fatores comuns a todos os que a ela pertencem, como, por exemplo, a linguagem, as crenças, as leis, dentre outros. O indivíduo começa a depender da

sociedade, absorvendo valores morais que conduzem sua convivência nesse meio social, e contra a qual não tem poder de agir, porque ela se impõe com uma força também *sui generis*.

Na Sociologia, na visão durkheimiana, o homem, como ser unicamente individual, não é considerado, porque este, por ser uma abstração, deveria ser analisado pela Psicologia. Em contrapartida, para a ciência de Durkheim, esse mesmo homem é caracterizado por possuir uma dualidade: ele é um ser tanto individual como coletivo, o que gera os conceitos de consciência individual e de consciência coletiva (DURKHEIM, 1982).

A consciência individual volta-se para o que é particular de cada um, mas não se constitui condição suficiente para que a sociedade exista. A consciência individual de um deve se associar à de outros, e elas, combinadas, resultam na vida social. Daí emerge a consciência coletiva, em que se concentram os hábitos, os sentimentos e as ideias que existem em nós:

Por consciência coletiva entende-se a soma de crenças e sentimentos comuns à média dos membros da comunidade, formando um sistema autônomo, isto é, uma realidade distinta que persiste no tempo e une as gerações. A consciência coletiva envolve quase que completamente a mentalidade e a moralidade do indivíduo: o “homem primitivo” pensa, sente e age conforme determina ou prescreve o grupo a que pertence (LAKATOS, 1985, p. 47).

Destarte, a sociedade necessita de ambas as consciências para que possa se tornar concreta. É a partir de tais consciências que surgem os conceitos de representação individual e de representação coletiva, tão essenciais para a Sociologia durkheimiana, levando-se sempre em conta o fato de o coletivo se impor sobre o individual, fazendo com que cada um se posicione de acordo com algo que já foi imposto pela comunidade a que pertence.

As representações coletivas na teoria de Durkheim se estabelecem como trama da vida social, tornando-se seu principal objeto de estudo, e cuja origem se dá pelo resultado da união das consciências individuais, que só pode ocorrer pela interação entre indivíduos. Devido a isso, as representações são exteriores aos indivíduos, pois pertencem a todo um grupo com base naquilo de comum que o mantém coeso.

Segundo Durkheim (1982), o fenômeno social não depende do indivíduo, porque as consciências individuais, ao se associarem, perdem suas características particulares e passam a constituir uma consciência coletiva por meio de uma força *sui generis* que essa associação desenvolve, e que é responsável pela criação das representações. Isso quer dizer

que, embora tenhamos nossas características individuais, nossa consciência individual, somos colocados como reflexo de uma série de ideias e de ações advindas dos mais variados desdobramentos sociais. Antes de qualquer coisa, somos, pois, seres sociais e, portanto, nossa individualidade é também socialmente construída.

Para Durkheim (1982), o objeto de estudo da Sociologia são as representações coletivas, porque constroem tanto a vida social quanto o modo particular de vermos e de percebermos o mundo, ao longo da história e em relação específica com os processos históricos de construção da sociedade. Da mesma maneira, é pela sociedade que classificamos e ordenamos as coisas, a partir dos modelos que ela nos fornece, os quais, logicamente, são também socialmente construídos. A sociedade é a grande base da construção da vida social, sendo que as representações são seu centro por constituírem a sua trama, o que só é possível pela interação entre os indivíduos e pela combinação de suas consciências individuais.

Durkheim (1982), então, rompe com a Psicologia, afirmando que ela é responsável pelo indivíduo e suas leis, cabendo à Sociologia o estudo dos fenômenos sociais e das representações coletivas. Durkheim (1982) faz essa distinção, na tentativa de afastar, dos estudos sociais, explicações com base em processos psíquicos, e também por apontar a diferença entre indivíduos e sociedade, dizendo que pertencem a universos distintos. Por isso, os primeiros devem ser objeto de estudo da Psicologia, e os segundos, da Sociologia, cujo propósito é estudar seres que convivem em uma sociedade mantida coesa e estável devido à força *sui generis* que ela lhes impõe.

Contestando essa ideia, surge Moscovici (2007), alegando que as sociedades, em vez de serem estáveis, estão em constante mudança, e como as representações são fruto da sociedade, elas, por conseguinte, também mudam, possuindo caráter dinâmico<sup>13</sup>. Moscovici (2007) acrescenta, ainda, que é possível associar individual e coletivo, abrindo novos caminhos para que o sujeito se afirme participante na construção das representações do grupo ou da sociedade a que pertence. Daí a sua proposta de uma Psicologia Social, que é o que veremos a seguir, teoria fundamental para a análise de nossos dados.

---

<sup>13</sup> Paradoxalmente, embora as sociedades mudem sempre e embora as representações sociais sejam flexíveis, elas também podem apresentar caráter estável, sendo “tanto a expressão de permanências culturais como o *locus* da multiplicidade, da diversidade e da contradição” (SPINK, 1993, p. 305, grifo da autora).

### 1.3 A Psicologia Social de Moscovici

*“Nós não sabemos quase nada dessa alquimia que transforma a base metálica de nossas idéias no ouro de nossa realidade”*  
Serge Moscovici (2007)

Para se compreender a Psicologia Social de Moscovici (2007), é preciso retomar a questão do pensamento, da linguagem, da língua e da sociedade, que se ligam e se complementam. Como já foi mencionado, o que nos rodeia só passa a existir a partir do momento em que há interação, pois, com ela, surge a comunicação, responsável por possibilitar a língua e a linguagem.

A partir daí, os pensamentos podem tomar concretude, bem como a sociedade passa a se constituir e as representações sociais a emergir. Mas, antes de abordar a questão das representações em si, falaremos sobre o pensamento, que é o primeiro ponto contemplado pelo autor, e peça chave na construção das representações.

Moscovici (2007) divide o pensamento em pensamento primitivo e pensamento científico. O primeiro volta-se para o senso comum, acreditando-se que a mente pode transformar a realidade. Já o último ocorre de maneira exatamente oposta, com a crença de que os objetos podem nortear o pensamento, de que eles podem transformar os nossos desejos. Percebe-se, então, que em ambas as formas há um aspecto de representação real sobre a relação existente entre nossos mundos internos e externos.

É preciso falar nesses dois tipos de pensamento porque a Psicologia Social, enquanto ciência, encontra-se em consonância com o pensamento científico, apesar de estudar as representações sociais, que fazem parte do senso comum, ou seja, do pensamento primitivo. Tal área do conhecimento contempla tanto o lado social como o individual, pois nós somos seres sociais. Ao mesmo tempo, contudo, processamos as informações que nos chegam ao reagirmos a fenômenos, pessoas e acontecimentos. Sendo assim, somos, também, seres psicológicos<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> O psicológico, então, aparece como uma maneira de se processarem informações. Todavia, isso não exclui nossa falta de controle sobre os sentidos produzidos pelos discursos. Devido a isso, embora sendo também sujeitos psicológicos, permanecemos sujeitos inconscientes, tanto porque não podemos controlar as múltiplas

Todavia, o que conseguimos apreender não é exatamente aquilo que está diante dos nossos olhos. Às vezes, iludimo-nos com o que realmente nos parece ser verdadeiro, como o caso de o sol nascer e se pôr. As nossas reações aos acontecimentos são como respostas aos estímulos que recebemos, só que elas se relacionam “a determinada definição, comum a **todos** os membros de uma comunidade à qual pertencemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 31, grifo do autor). Nossas reações, então, não são apenas individuais<sup>15</sup>. Ao contrário, elas são embasadas naquilo que já é aceito por uma comunidade e que se tornou para ela comum, ou seja, nas representações, que são sociais.

Portanto, em cada reação nossa, seja a fenômenos, pessoas ou acontecimentos, as representações sociais intervêm de alguma maneira: ou nos orientando em direção àquilo que é visível, ou àquilo que temos de responder, ou relacionando aparência à realidade, ou, ainda, relacionando aparência àquilo que define a realidade. Temos, então, acesso às representações da realidade, e não à realidade em si, como postula Moscovici (2007, p. 32, grifos nossos):

Eu não quero dizer que tais representações não correspondem a algo que nós chamamos o mundo externo. Eu simplesmente percebo que, **no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados.**

Com base nessa afirmação, percebemos a tentativa de Moscovici (2007) de unir os lados social e individual. O cognitivo é essencial e não é descartado, mas ajusta-se ao que já é determinado pelo social. Portanto, a primazia do social é clara. Assim, tudo o que vivenciamos será, de alguma maneira, distorcido pelas representações sociais. Isso acontece porque elas nos são impostas, pela mesma força *sui generis* vista em Durkheim (1982), pois fazemos parte da sociedade e somos construídos por ela. Elas dão forma à consciência coletiva, além de orientarem suas ações, tornando os objetos e acontecimentos acessíveis a qualquer indivíduo, porque

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema

---

interpretações que podem surgir de um determinado enunciado, como não temos consciência dos processos cognitivos inerentes à formação das representações sociais.

<sup>15</sup> Ou seja, elas ocorrem individualmente e em grupo. Assim, o sujeito participa do processo de construção das representações sociais, não podendo ser ignorado, apesar de não ter consciência de como ocorre esse processo, porque “o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, e não uma *tabula rasa* que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece” (ARRUDA, 2002, p. 134, grifos da autora).



que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

Todavia, as representações sociais não devem ser encaradas como meramente impostas aos sujeitos das sociedades ou grupos em que são construídas, porque eles é quem são os responsáveis por essa construção, levando-se em conta o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos. Isso quer dizer que

[...] a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam (SPINK, 1993, p. 303).

Mas o que são, de fato, as representações? Em linhas gerais, são o produto de uma familiarização daquilo que não é familiar. Essa familiarização, que pode ser de algum conceito, objeto, fenômeno, pessoa, dá-se em nível de grupo, de consenso - por isso, elas se encontram no senso comum.

Segundo Jodelet (1985), as representações sociais constituem formas de conhecimento, que se manifestam também como elementos cognitivos, mas que são elaboradas e compartilhadas socialmente, levando à construção de um consenso por um determinado grupo, possibilitando, por conseguinte, a comunicação. Assim, elas são “modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos” (SPINK, 1993, p. 300).

Por se relacionar com fenômenos tanto de ordem individual como coletiva, o conceito de representações sociais torna-se bastante abrangente, atravessando diversas correntes das ciências humanas, o que faz com que seja, por essência, transdisciplinar. Ainda de acordo com Jodelet (2001), as representações sociais podem ser divididas em dois eixos, conforme mostra a figura abaixo, adaptada por Spink (1993):

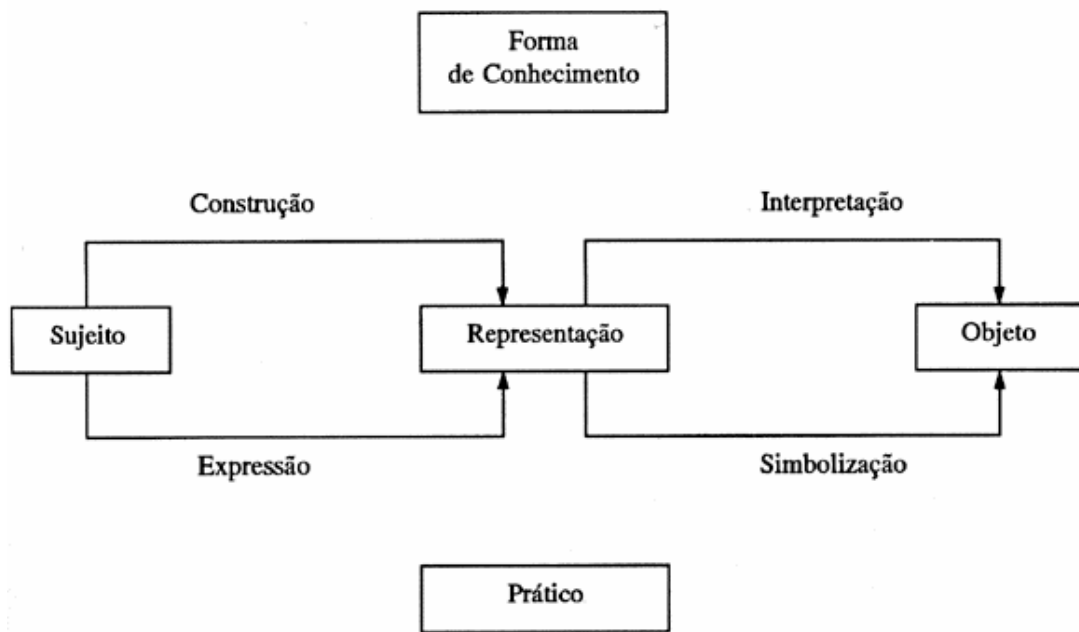


Figura 1: O campo de estudos da representação social. Fonte: SPINK, 1993, p. 301.

Os dois eixos, juntos, deixam claro que as representações sociais são, ao mesmo tempo, formas de conhecimento e formas de ação. O segundo eixo, porém, enfatiza a participação do sujeito em sua construção, sem que haja predominância do lado social sobre o individual, quebrando o caráter determinista que Moscovici herdou das influências durkheimianas.

Spink (1993, p. 304), corroborando a afirmação acima, salienta dois aspectos importantes do segundo eixo:

Em primeiro lugar, o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade [...] foge tanto ao determinismo social - onde o homem é produto da sociedade - quanto ao voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente. Busca um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, abre lugar para as forças criativas da subjetividade.

Concordamos, pois, com os posicionamentos de Jodelet e Spink em acréscimo às teorias moscovicianas: de que as representações sociais são construídas num intercâmbio necessário e equilibrado entre indivíduo e sociedade, em que nem um nem outro deve possuir primazia.

Como já vimos, as representações são construídas por nós, sujeitos sócio-históricos, em determinados contextos, e são dinâmicas do mesmo modo que a sociedade também o é. Devido a isso, Moscovici (2007) prefere, então, utilizar o termo representações sociais em vez de coletivas, salientando, porém, que não existem diferenças substanciais entre elas. Ambas têm como característica específica o fato de “corporificarem” ideias em experiências coletivas, mas, para Durkheim (1982), a sociedade se mantém estática, enquanto que, para Moscovici (2007), ela é dinâmica.

Notamos aqui, novamente, a questão das ideias tomando espaço na sociedade através da língua, da linguagem e da interação. Quando elas fazem parte de um coletivo em comum, tornam-se representações. E para entendê-las de maneira ainda mais efetiva, vejamos o que Moscovici (2007) diz sobre universo consensual e reificado.

### 1.3.1 Universo consensual e Universo reificado

Segundo Moscovici (2007), do mesmo modo que ocorrem diferenças entre pensamento primitivo e pensamento científico, isso também se dá entre universo consensual e universo reificado, sendo que o primeiro está para o pensamento primitivo e o segundo para o pensamento científico. Deve-se conhecer esses universos porque, num primeiro momento, as representações sociais se efetivam no universo consensual. Por outro lado, para que sejam estudadas, é necessário um distanciamento e um consequente deslocamento para o universo reificado, onde impera o pensamento científico.

No universo consensual (MOSCOVICI, 2007), os indivíduos são vistos como um conjunto de pessoas livres e iguais, onde não há quem detenha competência exclusiva sobre determinado assunto. A comunicação é concebida como a arte da conversação, promovendo um alicerce comum e compartilhado de significação entre seus participantes. Ademais, o pensamento possui função de atender às necessidades de comunicação<sup>16</sup>, realizando-se, de preferência, em voz alta, cujo propósito principal é o de manter e tornar o grupo mais

---

<sup>16</sup> Não concordamos com essa posição observada no universo consensual de que pensamento, língua e linguagem servem apenas para atender a propósitos comunicativos. A própria comunicação, por se dar entre indivíduos que vivem e que são compostos dentro de uma sociedade hierarquizada, denotam relações de poder por meio dos enunciados, um poder que é invisível e simbólico (BOURDIEU, 2007).

consistente, ao mesmo tempo em que transmite as características que cada participante exige daquele a que pertence.

No universo reificado (MOSCOVICI, 2007), a sociedade agrega indivíduos considerados desiguais, consistindo em um sistema organizado em diferentes papéis e classes. O mérito de cada um é determinado pelas competências adquiridas, o que pode acontecer a partir das trocas de papéis dentro desse sistema. Todavia, ele não é harmônico: há confrontos entre os seus membros e também em relação às suas regras preestabelecidas, pois esses confrontos não podem ser modificados por nós próprios, justamente pelo fato de a sociedade ser maior do que nós, de acordo com o pensamento de Moscovici (2007). Dessa maneira, tudo aquilo que é responsável pelo sistema é também responsável pelo estabelecimento de papéis e de classes dentro da sociedade.

Podemos perceber que esses universos parecem caminhar em direções opostas. Porém, para que os acontecimentos e fatos sejam compreendidos, é preciso que passem pelo comum. Moscovici (2007) aponta que, no ser humano, existe um medo profundo daquilo que lhe é estranho. Assim, a “ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável” (MOSCOVICI, 2007, p. 56).

Para que essa ameaça seja superada, é necessário voltar, então, ao senso comum, ou seja, ao universo consensual, que “são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali apenas confirma as crenças adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição” (MOSCOVICI, 2007, p. 54).

Por ocorrerem no consenso e por corroborarem, mais do que contradizerem, aquilo já “enraizado” em uma determinada sociedade, como o que acontece com as tradições, nota-se, mais uma vez, que as representações sociais construídas pelos sujeitos “devem ser vistas como uma ‘atmosfera’, em relação ao indivíduo ou ao grupo” (MOSCOVICI, 2007, p. 53).

As representações são, então, um ato de “re-apresentar”, ou seja, “um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo” (MOSCOVICI, 2007, p. 57). São, pois, a familiarização do não familiar.

É preciso ressaltar, no entanto, que as representações não são meras imposições sociais. Elas são criadas, passando por processos cognitivos, que são a ancoragem e a objetivação - apesar de não possuímos consciência desses processos -, e são também sistematizadas, tendo como maiores características sua natureza consensual e prescritiva, além de serem, essencialmente, icônicas e simbólicas. Entretanto, o fato de serem cognitivas não as torna menos impositivas, segundo esse raciocínio moscoviciano.

### 1.3.2 A natureza convencional e prescritiva das representações sociais

As representações são de natureza convencional porque dão forma definitiva àquilo que se encontra em nosso entorno. Assim, afirmamos, por exemplo, que a Terra é redonda (MOSCOVICI, 2007) - algo já comprovado cientificamente, mas que também é aceito no senso comum -, ou então que o sol nasce e se põe, tornando-se sujeito de sua ação, apesar de ser também comprovado cientificamente que, neste caso, o fenômeno é a Terra girar ao redor de seu próprio eixo. Mas como o movimento que vemos é, de fato, o sol se mover, é também aceito pelo senso comum que ele nasce e se põe, o que não deixa de ser uma convenção.

Vemos convenções em tudo, inclusive e, principalmente, nas línguas, criações nossas e tão fundamentais para nossa comunicação. As convenções nos deixam conhecer o que representa cada coisa: seja o signo “cadeira” representando algo em que possamos nos sentar sobre, ou a cor verde dizendo que o sinal de trânsito está aberto e que podemos seguir em frente.

Contudo, essas questões, para que se tornem representações sociais, devem ser aceitas pelo grupo de que o indivíduo faz parte e serem compreendidas, além de convencionalizadas, passando pelo processo de familiarização. Moscovici (2007, p. 35) aponta ainda que “nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes<sup>17</sup> dessas condições”. Permanecemos inconscientes porque as representações nos parecem ser impostas, sem que mesmo o percebamos. Aparece aí a segunda característica das representações sociais: sua natureza prescritiva.

---

<sup>17</sup> Confirmamos, aqui, a nossa afirmação de que o sujeito, para Moscovici (2007), é inconsciente do processo de formação das representações sociais.

A prescrição das representações, para Moscovici (2007), consiste no fato de elas nos serem impostas<sup>18</sup> com uma força irresistível - mais uma vez, a mesma força *sui generis* que mantém a sociedade coesa em Durkheim (1982), justificada pelo processo histórico que mantém os seres tais como seres, em um ciclo vital de buscas sociais de convergência. De acordo com Moscovici (2007, p. 36), “as representações constituem, para nós, um tipo de realidade”.

Constituindo um tipo de realidade, ou os vários tipos que nos apresentam e se colocam diante de nossos olhos, podemos concluir que as representações parecem nos ser impostas por meio de uma força tal que é resultante da “combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que **decreta o que** deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2007, p. 36, grifos em itálico do autor; grifo em negrito nosso). Mas as representações sociais possuem, ainda, duas outras características essenciais: suas faces icônica e simbólica.

Vale ressaltar que é a face simbólica que permite que os pensamentos, materializados em enunciados através da linguagem e da língua, não assumam, simplesmente, a forma de “decreto”. Mesmo sendo anteriores a nós e apesar de nos utilizarmos deles com a ilusão de sermos seus donos, vários sentidos, sobre os quais não exercemos controle, podem ser construídos a partir do momento de sua enunciação. Se isso não acontecesse, as representações sociais, bem como os discursos, permaneceriam estáticos, além de que não haveria razões para que existissem. Tudo isso, portanto, converge para uma inter-relação da teoria das representações sociais com a AD francesa. Representações sociais e práticas discursivas andam lado a lado, por se realizarem na e pela comunicação.

### 1.3.3 As faces icônica e simbólica das representações sociais

Para Durkheim, de acordo com Moscovici (2007), as representações abrangiam tudo, desde as crenças à ciência, à religião, ou mesmo qualquer tipo de ideia. Segundo Moscovici (2007), abranger tudo é o mesmo que abranger nada. As representações existiam, mas não havia uma preocupação com sua dinâmica interna, tarefa que foi delegada à

---

<sup>18</sup> Entretanto, preferimos não aderir a esse posicionamento de que as representações sociais são impostas aos indivíduos de algum grupo ou sociedade, para não cairmos na visão determinista que recusamos.

Psicologia Social. Portanto, analisando suas dinâmicas internas, descobriu-se que as representações possuem duas faces interdependentes, que são a icônica e a simbólica.

As representações produzem significação: em consenso, algo novo é transformado em familiar, que é constituído por pensamentos e ideias, os quais só são descobertos quando transmitidos através da linguagem e da língua na interação e na comunicação, em sociedade. O que é familiar gera uma produção de sentidos, mas também não podemos nos esquecer das imagens. Na realidade, o que chega a nós são convenções, quer por imagens ou símbolos.

Portanto, “representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p. 48), consistindo numa maneira de se entender e de se comunicar aquilo de que já temos conhecimento. Ou seja, a representação social “não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma visão desta” (ARRUDA, 2002, p. 134), realidade tal que é socialmente construída .

As representações, como já foi dito, são convencionadas, e essas convenções se dão tanto por signos, quanto por imagens. Surge, então, sua face icônica. Porém, quando falamos de sua significação, entramos em sua face simbólica. Tal significação não precisa ser igual de uma sociedade a outra. Contudo, para que exista, é necessário que seja compartilhada e aceita por todos os indivíduos daquele grupo. Como sugere Moscovici (2007, p. 178),

É verdade que toda pessoa, ao adorar uma planta ou um animal, parece ser a vítima de uma ilusão. Mas se todas juntas reconhecem seu grupo dessa maneira, então estamos lidando com uma realidade social. Elas representam, então, não apenas seres ou coisas, mas os símbolos dos seres e das coisas. É sobre estes símbolos que as pessoas **se orientam**, como nós fazemos quando diante da bandeira ou da chama no Arco do Triunfo (grifos nossos).

As representações sociais são, então, produto da memória coletiva, e não de raciocínio. Elas são formas de conhecimento prático que orientam as ações dos sujeitos. Ademais, as representações, por estarem “em transformação como o objeto que tenta[m] elaborar” (ARRUDA, 2002, p. 134), são criadas, “re-criadas” (MOSCOVICI, 2007), podendo ser perenizadas ou mesmo passíveis de extinção. Sendo assim, além de serem coletivas e compartilhadas pelos membros de um determinado grupo, elas são também transmitidas de uma geração a outra. Portanto, as representações sociais são dinâmicas, e essa dinâmica consiste no próprio processo de familiarização, em que “os objetos, pessoas e acontecimentos

são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2007, p. 55), que se encontram na memória<sup>19</sup>. Segundo Cambi (1999, p. 35),

A memória não é absolutamente o exercício de uma fuga do presente nem uma justificação genealógica daquilo que é, e tampouco o inventário mais ou menos sistemático dos monumentos de um passado encerrado e definitivo que se pretende reativar por intermédio da nostalgia: não, é a imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos - e também interrompidos - itinerários, a recomposição de um desenho que, retrospectivamente, atua sobre o hoje projetando-o para o futuro, através da indicação de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não.

Para que as representações se construam, é preciso que passem, obrigatoriamente, por memórias: a individual, onde se encontram os processos cognitivos, e a coletiva, onde se situam as representações sociais já aceitas pela sociedade. Elas se formam em um movimento que parte do social, vai para o individual e volta para o social, como um ciclo, de maneira inconsciente, nem sempre penetrando e influenciando a vida de cada membro pertencente a uma determinada sociedade. É assim que ocorre o processo de familiarização daquilo que é incomum, até que seja transformado em representação social.

Se esse processo se pauta principalmente pela memória, podemos inferir que o novo é “comparado” àquilo que já conhecemos, até o momento em que passa a ser aceito por todos, tornando-se também comum. Dessa maneira, Moscovici (2007, p. 37),

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

Esse comum, que é o próprio senso comum, possui uma permanente necessidade de ser reconstruído. Daí o caráter de mudança das representações. Embora elas forneçam uma forma “definitiva” àquilo que se encontra ao nosso redor, novas representações sociais surgem, assim como outras podem se perenizar ou desaparecer. Elas “adquirem vida própria,

---

<sup>19</sup> Daí também nossa escolha por tal teoria, porque as representações sociais são construídas ao longo da história, transmitidas de geração em geração. Consideramos os pressupostos de Moscovici (2007) um casamento perfeito com as teorias utilizadas em nossa pesquisa, tanto na metodologia de coleta de dados, já que trabalharemos com autorrelatos orais, em que os alunos falam sobre suas histórias de vida, como na associação desses pressupostos com a AD, porque, da mesma maneira que as representações se encontram na memória coletiva, as palavras, que se materializam em discursos, se encontram na memória discursiva, ou no interdiscurso.



circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Para serem criadas, pautam-se por memórias e passam por dois processos também interdependentes, constituindo o processo de familiarização. Num primeiro momento, as representações sociais precisam ser ancoradas na memória coletiva, e, depois, passando pelos processos cognitivos da memória individual, são objetivadas, para que se tornem parte do senso comum, retornando para a memória coletiva.

#### 1.3.4 Os processos de ancoragem e de objetivação

A *ancoragem* é a comparação daquilo que é estranho, incomum, com algo de qualquer categoria que nos seja familiar. Ocorre, de fato, uma ancoragem, um apoio do estranho no que já existe para que, posteriormente, seja familiarizado. Como se trata de uma comparação com algo que já temos guardado em nossa memória, é um processo que parte do exterior para o interior, ou seja, do social para o cognitivo, sendo que permanecemos inconscientes dessa atividade.

Entretanto, de acordo com essa teoria, não basta apenas comparar, localizar o novo, o estranho, em uma determinada categoria que já nos é comum. Imaginemos um tipo de calçado não conhecido: reconhecemo-lo como calçado pela semelhança com os protótipos<sup>20</sup> dessa categoria, mas ainda não sabemos de que calçado se trata, porque ele ainda não foi nomeado. Pode-se tratar de um sapato ou de uma sandália, por exemplo. Representar é, portanto, “fundamentalmente um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2007, p. 62).

O ato de dar nome torna a coisa conhecida, mas esta, antes, é comparada a algo já existente. Porém, para esse novo ser conhecido, é necessário que seja compartilhado, a fim de se tornar familiar. A transformação desse estranho em familiar depois de ser ancorado nas categorias que possuímos em nossa memória é o que Moscovici (2007) chama de *objetivação*.

---

<sup>20</sup> Para um maior aprofundamento, ver Lakoff (1993).

Tal processo parte do interior para o exterior, isto é, do cognitivo para o social. Então, temos que o estranho tem origem no social, passa pelo cognitivo para se ancorar em algo já conhecido coletivamente, torna-se familiar, e volta, novamente, para o social. Assim, percebemos a interdependência entre esses dois processos, a ancoragem e a objetivação, a despeito de serem diferentes:

é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes. Na verdade, essas são duas atividades distintas. Em nossa sociedade, nomear, colocar um nome em alguma coisa ou em alguém, possui um significado muito especial, quase solene. Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador<sup>21</sup> [...], para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura (MOSCOVICI, 2007, p. 66).

A familiarização acontece quando o novo, que recebeu um nome, é compartilhado socialmente, dando vida a uma nova representação social. Dar nome vai além de atribuir identidade a alguém ou a alguma coisa, é conceder-lhes existência, pois “o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens. É relegado ao mundo da confusão, incerteza e inarticulação” (MOSCOVICI, 2007, p. 66).

Além disso, dar nome é também um processo convencional, concedendo “uma realidade social ao que não estava identificado” (MOSCOVICI, 2007, p. 68). Isso atribui sentido, significação, àquilo que antes não tinha, tudo em um compartilhamento com o grupo, dentro de um consenso, ou seja, no universo consensual, no senso comum. Por serem compartilhadas e aceitas em um consenso, as representações nos parecem ser impostas. Assim, verificamos, mais uma vez, a natureza convencional e prescritiva das representações. Quando ocorre a objetivação, a familiarização do não-familiar, as imagens e os signos passam a ser elementos da realidade, e não mais do pensamento, porque são compartilhados. Dessa maneira, temos acesso às representações da realidade, e não à realidade em si.

Em nossa pesquisa, como já defendemos anteriormente, procuramos nos situar do mesmo modo como se situam as representações sociais, ou seja, na interface entre o social e o individual. Enfatizamos, ainda, que, em nosso estudo, consideramos a teoria das representações sociais de Moscovici (2007) adequada ao nosso propósito porque elas são produto da memória e são construídas por sujeitos existentes e ativos na sociedade, na e pela comunicação, por meio da língua e da linguagem.

---

<sup>21</sup> Temos, novamente, a questão da ameaça insuportável do medo daquilo que é desconhecido (MOSCOVICI, 2007).

Trabalhamos diretamente com as memórias de sujeitos - individual, coletiva, discursiva e autobiográfica -, de cinco alunas de EJA do Projeto SESC Ler de Fortaleza, através de seus autorrelatos orais, para verificarmos como constroem representações sociais acerca do processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita e daquilo que ele envolve, como a vida sem saber ler e escrever, bem como acerca dos diversos sentimentos que a exclusão social provoca pela ausência da lectoescrita (FERRARO, 2002). Temos, portanto, a união de quatro memórias que são fundamentais para o estudo como um todo: a memória coletiva, porque dela dependem as representações sociais; a memória individual, porque os processos cognitivos de formação das representações sociais passam por ela; a memória autobiográfica, por constituir nosso *corpus*, formado por histórias de vida; e a memória discursiva, onde se encontram todos os discursos formulados antes e depois que outros sujeitos se “apropriem” deles em suas enunciações.

O estudo das representações sociais de um determinado grupo torna-se fundamental quando a intenção é conhecê-lo de forma mais aprofundada. Segundo Moscovici (2007, p. 78),

É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não-familiar [...]. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre tirando e colocando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Para conhecermos, pois, aquilo que é compartilhado pelas alunas de EJA que pesquisamos, ou seja, as representações sociais que aqui investigamos, recorreremos, de maneira transdisciplinar, à Análise do Discurso de linha francesa, porque consideramos as representações sociais práticas discursivas, e à intertextualidade de Genette (1982), revista por Piègay-Gros (1996), especificamente no que tange às relações de copresença de alusão e de citação, as quais consideramos formas de ancoragem na memória coletiva e na memória discursiva, evidenciando as representações sociais construídas a partir dos processos de ancoragem e de objetivação vinculados a essas memórias. Destarte, nossa pesquisa se encontra no âmbito da Linguística, e não da Educação ou da Psicologia. Depois de feitas as análises, organizamos as representações sociais identificadas e os aspectos que elas envolvem baseando-nos nas noções de sistema central e periférico de Abric (1994).

## 2 A ANÁLISE DO DISCURSO E A INTERTEXTUALIDADE

*“Para que minhas palavras façam sentido é preciso que elas já façam sentido”*

Eni Puccinelli Orlandi (2007)

Embora sejam diferentes, é possível encontrar diversas semelhanças entre a Análise do Discurso e a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007), sobretudo pela questão do social: da mesma maneira que as representações sociais não possuem um dono específico, pertencendo a uma coletividade e significando em determinadas circunstâncias, o mesmo acontece com o dizer.

O discurso, então, também não tem dono, pertencendo a todos. Muito já foi dito antes de alguém conseguir pronunciar suas primeiras palavras. Aliás, é esse alguém, esse indivíduo, quem deve fazer parte do mundo repleto de enunciados que lhe é apresentado, e não o contrário. Assim, podemos perceber que as representações sociais, do mesmo modo que as palavras, não se situam no indivíduo. As representações sociais estão na memória coletiva, e as palavras, na memória discursiva. Devido a essas semelhanças e pelo fato de tudo se realizar pela língua, tomamos, em nosso trabalho, as representações sociais como práticas discursivas em nosso trabalho, e que só podem ser analisadas por meio de textos (MAINGUENEAU, 2007), o que nos faz recorrer aos pressupostos teóricos da intertextualidade de Genette (1982), reconsiderados por Piégay-Gros (1996), para a análise de nossos dados.

Portanto, não é o indivíduo que se coloca como fonte de todo enunciado. O sujeito tem apenas a ilusão de pensar saber o que diz, de controlar o que diz, de ser fonte daquilo que diz, e de achar que o que enuncia só o pode ser de uma única maneira. Isso acontece por intermédio do inconsciente, que provoca essa dupla ilusão no sujeito ao enunciar, e também por meio da ideologia, cuja função é produzir evidências em cima do que é dito. Essas evidências dão a entender que o sentido esteve sempre lá, do jeitinho que o imaginamos quando dizemos, como se ele fosse claro, transparente, sem possuir qualquer outra interpretação. Inconsciente e ideologia andam sempre juntos e são constitutivos do sujeito, tornando-o clivado, dividido.

As evidências, produzidas pela ideologia, funcionam pelos chamados esquecimento número 1 e esquecimento número 2, de Pêcheux (1988). O esquecimento número 1 ocorre em nível de ideologia, pertencendo à ordem do inconsciente. É resultado da maneira como somos afetados pela ideologia, porque, quando interpelados por ela, passamos de indivíduos a sujeitos. Assim, ao enunciarmos, temos a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Porém, o que fazemos é retomar sentidos que já existem, que já foram ditos e que se encontram no interdiscurso. Apagamos os “donos” desses discursos, enviando-os ao “anonimato” (ORLANDI, 2007), para que nos tornemos ilusórios proprietários do que dizemos.

O esquecimento número dois acontece na ordem da enunciação, o que significa que, ao falarmos, fazemo-lo de uma forma e não de outra. Isso lembra o eixo paradigmático, das substituições, de Saussure (2006). Da mesma maneira que o enunciado “Eu tenho um relógio” não nos deixa dizer “Eu tenho um sapato”, quando enunciamos “Estou com fome”, não podemos dizer “Estou com a barriga vazia”, o que não impede que sentidos diversos sejam construídos, apesar de parecer que se está dizendo a mesma coisa, apenas com o uso de palavras diferentes. Assim, quando dizemos “Estou com fome”, outras famílias parafrásticas se formam, como, por exemplo, o enunciado “Estou com a barriga vazia”, e essas famílias mostram que aquilo que enunciamos poderia ser dito de outra maneira, o que pode levar a interpretações também diversas.

Destarte, temos a impressão de que aquilo que dizemos é a realidade do pensamento, pois acreditamos que existe uma via direta de transmissão entre pensamento, linguagem e mundo, o que é chamado de ilusão referencial (ORLANDI, 2007). Temos, então, a ilusão de que não há outras interpretações para os enunciados produzidos. Porém, não é isso o que se verifica, porque o discurso é muito mais do que uma materialização do pensamento, já que envolve as condições sócio-históricas em que são produzidos. O que é dito só pode significar a partir daquilo que já foi dito anteriormente.

O discurso que é produzido por um sujeito dialoga, o tempo todo, com outros discursos já existentes (BAKHTIN, 1988), os quais se encontram na memória discursiva, para que possam fazer sentido. Segundo Pêcheux (1988), a memória discursiva não se reduz a um espaço de armazenamento, pois ela

não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado

ao modo de um reservatório: é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularizações [...]. Um espaço de desdobramentos (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Esses demais discursos estão fora do enunciado. Por isso é que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem das intenções do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 30). Dessa maneira, qualquer produção é atravessada por outras precedentes, o que nos leva à afirmação de que nenhum dizer é neutro, por mais que o pareça.

Todo dizer produz uma variedade de sentidos sobre a qual não temos controle. É essa variedade de sentidos, construídos também em determinadas condições, as condições de produção<sup>22</sup> (CP), que quebram com a neutralidade do enunciado. Assim, cada enunciado carrega consigo uma carga de ideologia quando é dito por um indivíduo, ou melhor, por um sujeito, que é o indivíduo interpelado pela ideologia, o qual acredita ser a origem daquilo que diz e responsável pelo que produz. É somente por essa carga de ideologia e pelo fato de o sujeito ser interpelado por ela que a língua, através de uma linguagem que não é transparente, pode fazer sentido (PÊCHEUX, 1988).

A ideologia presente na linguagem também quebra a neutralidade do enunciado ao denotar relações de poder. Sendo assim, os discursos não assumem uma mera função de comunicação, porque:

as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que [...] podem permitir acumular poder simbólico<sup>23</sup> (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Para a AD, a linguagem é uma mediação necessária entre o homem e a realidade, o que se dá através da língua. Vale ressaltar que os enunciados, apesar de servirem para a comunicação, são projetados para mais além, porque lidam diretamente com a ideologia, tornando o sujeito dividido, clivado e descentrado, porque vários outros discursos

<sup>22</sup> As CP são a soma do sujeito discursivo, interpelado pela ideologia, e da situação sócio-histórica em que ele se encontra para formular seu enunciado. Para que sejam acionadas, é preciso recorrer ao interdiscurso. Elas se encontram sempre em uma perspectiva intra e interdiscursiva, isto é, encontram-se tanto na perspectiva do interdiscurso, da enunciação, como na do intradiscorso, do enunciado, da materialidade discursiva.

<sup>23</sup> Segundo Bourdieu (2007), o poder simbólico é capaz de “produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (p. 15). É um poder silencioso, “subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legítima das outras formas de poder” (idem, p. 15). É o tipo de poder, por exemplo, observado nas relações entre as classes, assegurando a dominação de uma sobre outra.

complementam e entrecruzam o que é produzido por ele. Essa multiplicidade de vozes é constitutiva do discurso e também do sujeito, fazendo com que ambos sejam heterogêneos.

No entanto, o discurso, para que produza sentido, não precisa apenas das condições de produção, do interdiscurso e da memória discursiva. Os lugares que os sujeitos ocupam ao enunciar também são necessários, e os sentidos produzidos não podem ser formados aleatoriamente. Eles seguem diretrizes estabelecidas pelas Formações Discursivas (FD) de que fazem parte, as quais determinam o que pode e o que não pode ser dito, a partir de determinados lugares, ou posições discursivas, que o sujeito ocupa.

## **2.1 Formações Discursivas**

Segundo Orlandi (2007), o conceito de Formação Discursiva (FD), elaborado por Foucault (2000), é fundamental na Análise do Discurso. Para entendermos como as FD funcionam, precisamos compreender, a princípio, que o texto consiste em uma relação de vários discursos. Esses discursos, contudo, nem sempre estão em consonância o tempo todo. Ao contrário, observam-se embates, um conjunto de forças, ou mesmo relações de aliança ou de dominação, conhecidas por Formações Ideológicas (FI), que acontecem em um determinado momento histórico (MUSSALIM, 2006).

Como o conceito de FD é utilizado pela AD para apontar onde se articulam discurso e ideologia, podemos dizer que cada FD é governada por uma FI. E, sabendo que a FI suscita sempre mais de uma força ideológica, a FD suscita, também, sempre mais de um discurso, que possuem pontos de intersecção comuns, delineando-se por meio da relação com os demais enunciados. Portanto, as FD funcionam como uma “regionalização” do interdiscurso, direcionando os sentidos, que delas dependem.

Mas os sentidos de uma FD não se constituem por si sós. Eles dependem da relação que se estabelece com outras FD no interior do interdiscurso (MUSSALIM, 2006). Assim, percebemos que as palavras, por si mesmas, também não possuem sentido, porque, quando o sujeito enuncia, ele se inscreve dentro de uma formação discursiva, e não de outra, para que se produza um determinado sentido, e não outro.

As formações discursivas, em poucas palavras, podem ser definidas como “aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2007, p. 43). Elas, além de representarem as formações ideológicas por meio dos discursos, permitem que neles se formem regularidades:

Uma formação discursiva, apesar de heterogênea, sofre as coerções da formação ideológica em que está inserida. Sendo assim, as seqüências lingüísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito já estão previstas, porque o espaço discursivo se caracteriza pela defasagem entre uma e outra formação discursiva. Explicando melhor: as seqüências lingüísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito circulam entre esta ou aquela formação discursiva que compõem o interdiscurso (MUSSALIM, 2006, p. 131).

Sabemos que as FD determinam o que pode e o que não pode ser dito. Apesar disso, os sentidos que nela se encontram, embora demarcados, não existem antes do discurso, pois

O sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso (MUSSALIM, 2006, p. 132).

Como dissemos, as FD auxiliam na formação de regularidades no funcionamento do discurso. Para isso, ele obedece a determinados mecanismos, que repousam em Formações Imaginárias - projeções ou imagens dos sujeitos físicos e dos lugares empíricos.

Depois de projetados, eles podem ser descritos sociologicamente no discurso, permitindo uma análise das posições do sujeito (ORLANDI, 2007). Portanto, o que significa no discurso são as projeções do real<sup>24</sup>, responsáveis por produzir sentido em relação ao contexto sócio-histórico e à memória. Isso quer dizer que, para a AD, “o que está em questão não é o sujeito em si; o que importa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos” (MUSSALIM, 2006, p. 131).

Esses mecanismos do discurso funcionam de acordo com as condições de produção que, por sua vez, subordinam-se às formações imaginárias, lugar onde se encontram

---

<sup>24</sup> Mais uma semelhança dos discursos com as representações sociais, porque, nelas, não se tem a realidade em si, e sim suas imagens e ideias, ou seja, projeções, ou versões (ARRUDA, 2002). Devido a isso, por ambas ocorrerem na comunicação, consideramos as representações sociais como práticas discursivas.



as projeções. São estabelecidos três diferentes mecanismos: relações de sentido, relações de forças e de antecipação (ORLANDI, 2007).

As relações de sentido estão na perspectiva do interdiscurso, porque todo discurso dialoga com outros presentes na memória discursiva. Ademais, os enunciados, além de se sustentarem naqueles já existentes, apontam para discursos futuros a partir das relações que mantêm com os demais que se encontram no interdiscurso. Desse embate entre antigo e novo surge a tensa relação entre paráfrase e polissemia<sup>25</sup>, fundamental para a produção de sentidos (ORLANDI, 2007).

Já o mecanismo da antecipação mostra um lado semiconscente<sup>26</sup> do sujeito, a partir do momento em que ele consegue antecipar efeitos de sentidos que podem ser causados em seu interlocutor, o que dá base para a argumentação. Podendo antecipar como os sentidos agirão em seu interlocutor, o sujeito pode transformar seu discurso em um instrumento de persuasão, por exemplo. Por isso, por toda essa negociação, é que o determinismo de Moscovici (2007), herdado de Durkheim, tem que ser flexibilizado.

E as relações de força pregam que o lugar de onde o sujeito fala é constitutivo de seu discurso, porque, como já foi mencionado, o que importa para a AD é o lugar ideológico de onde os sujeitos enunciam. Assim, a projeção de seu lugar torna-se a posição assumida pelo sujeito em seu discurso, sendo que esta última é determinante na formação dos discursos. O sujeito, então, pode interpretar vários papéis no espaço interdiscursivo, tornando-se disperso (FOUCAULT, 2000). Por exemplo, temos as posições discursivas de “mãe”, de “filho” e, aqui, em nossa investigação, dentre outras, as de “sujeito não-alfabetizado” e de “sujeito aprendiz iniciante formal da leitura e da escrita”:

o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. Ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso (MUSSALIM, 2006, p. 133).

<sup>25</sup> O dizer o mesmo de outra maneira invoca novas produções de sentido. Assim, o mesmo passa a ser o novo.

<sup>26</sup> Isso significa que o sujeito não é completamente inconsciente da formação de sentidos que pode ser construída a partir de seus enunciados, embora ele não consiga exercer controle sobre todos esses sentidos que podem ser produzidos.

Falamos de posições e de relações de força porque a nossa sociedade é hierarquizada. Assim, todos os discursos produzem, de alguma forma, relações de força que são sustentadas no poder advindo dessas diferentes posições. Tais relações de poder são explicitadas na própria materialidade do discurso, que é atravessado por ideologias (BAKHTIN, 1988; ORLANDI, 2007).

Segundo Bourdieu (2007), as ideologias se formam em oposição ao mito e são produto da classe dominante que, por meio delas, mantém seus membros integrados, “assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes” (p. 10). Entretanto, a manutenção da classe dominante por si mesma gera um efeito de “integração fictícia da sociedade no seu conjunto” (BOURDIEU, 2007, p. 10).

Os membros das demais classes, ou seja, das dominadas, são “desmobilizados”, isto é, desperta-se neles uma falsa consciência de que há uma igualdade entre todas as classes. Contudo, esse efeito ideológico de igualdade legitima a distinção entre elas,

dissimulando a função de divisão na comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Todavia, para que o discurso e todas as relações inerentes a ele possam acontecer, é preciso que o sujeito apague o que existe no interdiscurso, o que o deixa com a impressão de ser dono do que enuncia, e de que seu enunciado só poderia ser realizado daquela maneira. Essa dupla ilusão é fundamental para que o discurso exista. A língua em uso, porém, não consiste, simplesmente, em um sistema de signos concretizado por falantes. Ela se revela um sistema constitutivamente heterogêneo (AUTHIER-REVUZ, 1998), permeado por vozes outras, anteriores e posteriores, diluídas no fio do discurso. É essa heterogeneidade, intrínseca à língua, a responsável por possibilitar o dialogismo entre tantos discursos e outros textos existentes, os quais se encontram no interdiscurso e na memória discursiva. A partir desse constante diálogo efetiva-se a comunicação, trazendo consigo todos os sentidos carregados de ideologia e passíveis de serem construídos ao longo de seus enunciados, textos e discursos.

Alguns autores dedicam-se ao estudo das relações entre textos e discursos. Como em nossa pesquisa trabalhamos com as representações sociais de alunas do SESC Ler de Fortaleza acerca do seu processo de aprendizagem inicial e formal da lectoescrita - o que

implica aspectos também sobre o que esse processo envolve, como a vida sem saber ler e escrever, bem como sobre os diversos sentimentos que a exclusão social provoca pelo analfabetismo (FERRARO, 2002) -, apoiamo-nos, para tal, nos pressupostos teóricos sobre parâmetros intertextuais de análise de Gérard Genette (1982), complementados pelas ideias de Natalie Piègay-Gros (1996), bem como nas contribuições da Análise do Discurso de Linha Francesa, em especial nas de Dominique Maingueneau (2007) e de seu Primado do Interdiscurso.

Relacionamos essas diferentes áreas de forma complementar. Tanto as representações sociais como os discursos dependem, fundamentalmente, da comunicação para existirem, ocorrendo na língua e na linguagem e se ancorando nas memórias coletiva e discursiva para que sejam construídos. Destarte, numa perspectiva transdisciplinar, tomamos as representações sociais como práticas discursivas, as quais podem ser, em nossa pesquisa, identificadas nos textos - ou seja, nos relatos das alunas -, local onde essas práticas se materializam. Então, analisamos como as representações sociais, que são aqui práticas discursivas, ancoram-se simultaneamente na memória coletiva e na memória discursiva para serem construídas, o que pôde ser feito de maneira qualitativa por meio das relações intertextuais de copresença de alusão e de citação genettianas. Essas relações nos fornecem uma análise ao mesmo tempo intertextual e interdiscursiva, porque mostram como as representações sociais e as práticas discursivas se ancoram nas memórias coletiva e discursiva.

## 2.2 Genette e sua Transtextualidade

O termo *transtextualidade* foi cunhado por Genette em seu *Palimpsestes* (1982), referindo-se aos vários diálogos existentes entre textos, ou seja, tudo aquilo que põe um texto em relação, implícita ou não, com outro(s), além de incluir “qualquer relação que vá além da unidade textual de análise” (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008, p. 119). As relações por transtextualidade dividem-se em cinco diferentes tipos que veremos a seguir. Dessa tipologia de Genette (1982), interessa-nos, particularmente, o primeiro – a intertextualidade, razão por que trataremos dele de maneira mais detalhada, quando abordamos as relações de copresença de citação e de alusão em nossa análise de dados.

### 2.2.1 Transtextualidade por intertextualidade restrita

A transtextualidade por intertextualidade restrita caracteriza-se pela presença efetiva de um texto em outro, isto é, por relações de copresença. Tais relações se apresentam de maneira mais implícita ou mais explícita. De acordo com a classificação de Genette (1982), a intertextualidade se manifesta por meio da *citação*, da *alusão* e do *plágio*. Complementando seus pensamentos, Piègay-Gros (1996) acrescenta às relações de copresença o fenômeno da *referência*.

Segundo Genette (1982), a *citação* é uma relação explicitamente marcada por aspas e, mais modernamente, por negrito e/ou itálico (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008), que levam o leitor a perceber uma mescla de vozes e de alteridades, ou seja, a presença de um texto em outro, constituindo o intertexto, independente de haver referência à autoria ou não. Piègay-Gros (1996) complementa a definição de Genette atribuindo funções às citações, como, por exemplo, no fato de elas poderem autenticar o discurso, conferindo-lhe estatuto de verdade (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008), como ocorre em textos e discursos científicos, o que podemos verificar no excerto abaixo:

(1)

Partirei, em direção a esse objetivo, da concepção de letramento proposta por Kleiman (1995:19). A autora define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.<sup>27</sup>

A citação de Kleiman, apropriada pelo autor do artigo no corpo do período sob a forma de discurso direto, aparecendo entre aspas, sugere uma autenticação do discurso, afirmando, no caso, ser verdade o conceito de letramento apresentado, como aponta Piègay-Gros (1996) acerca de uma das funções das citações.

A *alusão* caracteriza-se por uma ausência de marcações explícitas e por uma não-referência ao autor do texto-fonte, o qual frequentemente é, devido a isso, atribuído a um enunciador genérico. Sendo assim, o intertexto só pode ser recuperado por meio da memória discursiva do leitor e do conhecimento compartilhado que ele possui:

---

<sup>27</sup> Fonte: BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. *DELTA* [online]. 2009, vol.25, n.1 [citado 2009-12-17], pp. 01-38 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502009000100001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0102-4450. doi: 10.1590/S0102-44502009000100001. Acesso em 17.12.2009.

(2)

Quando Boileau disse de Homero que “tudo quanto tocou se transformou em ouro”, compreendemos a alusão à lenda de Midas, rei da antiga Frígia, que terá recebido de Diónisos esse dom que o Autor da *Arte Poética* atribuiu metaforicamente a Homero<sup>28</sup>.

O exemplo acima ilustra como nos utilizamos da alusão na análise de nossos dados, funcionando como ancoragem nos textos e discursos existentes na memória discursiva, como também na memória coletiva, explicitando o dialogismo que ocorre entre eles. Contudo, aqui, o próprio excerto utilizado como exemplo explica como a alusão ocorre - que ela só pode ser recuperada pela memória discursiva do leitor. Se nesse excerto não houvesse a explicação sobre a lenda do Rei Midas e se o leitor também não possuísse conhecimento sobre tal lenda, o processo de alusão intertextual não seria realizado.

Portanto, só se pode perceber, no texto, uma alusão a outro, quando se tem informação sobre o intertexto, ou seja, os casos de intertextualidade dependem da memória discursiva, que inclui as informações culturais e enciclopédicas lá encontradas, como apontam Bentes, Cavalcante e Koch (2008), remontando a Sant’Anna (1985), o que quer dizer que só um leitor mais informado perceberia esses casos. Vale ressaltar, contudo, que a **compreensão** dos textos não depende exclusivamente da recuperação do intertexto pelos processos intertextuais, e sim do coenunciador, que pode compreender um texto independentemente desses processos.

Cavalcante (2006, p. 5) aponta a alusão como “uma espécie de referência indireta, como uma retomada implícita, como uma sinalização para o co-enunciador de que, pelas orientações deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não-dito”. Se não houver informação sobre esse referente na memória do coenunciador, o texto, embora apresente sinalizações (ou seja, marcações, apesar de implícitas), não será recuperado e, assim, não se concretizará tal fenômeno, no caso desse coenunciador específico. Devido a isso, consideramos que a alusão funciona como um fenômeno intertextual aparentemente implícito, pois se encontra na iminência de se explicitar quando do momento da recuperação do intertexto pelo leitor, porque a marcação aparece, mesmo que nas entrelinhas.

Em nossa investigação, através da análise de nossos dados, mostramos que a marcação intertextual existe, o que denota uma ancoragem na memória coletiva e na memória

---

<sup>28</sup> Fonte: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/A/alusao.htm>>. Acesso em 17.12.2009.

discursiva, construindo representações sociais das práticas discursivas dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa.

Voltando para as relações de copresença, vejamos, agora, o *plágio*, que é uma cópia não declarada de um determinado texto. Trata-se, portanto, de um roubo intelectual (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008), por meio de uma omissão desonesta e proposital da autoria do texto em questão. Para que ele seja identificado, é preciso, também, que se tenha conhecimento sobre ele e, para isso, recorre-se, do mesmo modo, à memória discursiva. Vale ressaltar que o plágio é crime e pode levar a repercussões jurídicas.

Não encontramos exemplos de plágio em nossos dados porque todos eles foram coletados por meio da técnica da entrevista clínica (MAIA-VASCONCELOS, 2005), em que se obtêm formulações espontâneas, nas quais os sujeitos discorrem sobre suas histórias de vida. Talvez o plágio pudesse aparecer caso algum trecho de texto fosse reproduzido sem que se mencionasse o autor, como se algum poema fosse recitado e não pertencesse a alguma das alunas de nossa pesquisa, o que não se verifica no *corpus* analisado.

A *referência*, que é a contribuição de Piégay-Gros (1996) às relações de copresença genettianas a partir da releitura de sua obra, assemelha-se à alusão na medida em que remete o leitor a uma obra *x*, em um determinado texto, porém por meio de uma remissão direta a seus personagens ou a entidades outras, como se pode ver no exemplo abaixo:

(3)  
Futebol sem bola, Piu-Piu sem Frajola, sou eu assim sem você<sup>29</sup>.

Piu-Piu e Frajola são personagens de histórias infantis e, por meio da referência ao nome deles, somos levados, automaticamente, a um processo de alusão, pois pensamos logo na série de que fazem parte com os demais personagens, ou seja, as histórias da *Looney Tunes*, distribuídas pela Warner Bros, apesar de o nome da série não estar mencionado no verso da canção. Se essa informação não estiver em nossa memória discursiva, a remissão a tal série não seria recuperada, mesmo se os personagens fossem conhecidos do leitor -

---

<sup>29</sup> Canção: *Fico assim sem você*, de Abdullah e Cacá Moraes. Fonte: <<http://letras.terra.com.br/adriana-calcanhotto/84687/>>. Acesso em 17.12.2009.

conhecer os personagens não quer dizer, necessariamente, a série ou obra de que fazem parte<sup>30</sup>. Vejamos, agora, um outro exemplo extraído da mesma canção:

(4)  
Amor sem beijinho, Buchecha sem Claudinho, sou seu assim sem você.<sup>31</sup>

Parece se tratar do mesmo caso, mas, aqui, não há fenômeno de referência intertextual, porque Claudinho e Buchecha, apesar de serem pessoas conhecidas da mídia brasileira, não são personagens de histórias. Portanto, não há uma relação estabelecida entre textos diferentes.

Piégay-Gros (1996), então, baseando-se em Genette (1982), sintetiza as relações de copresença da seguinte maneira:

| Relações de Copresença |                  |
|------------------------|------------------|
| Explícitas             | Implícitas       |
| Citação<br>Referência  | Alusão<br>Plágio |

Discordamos, entretanto, dessa divisão elaborada por Piégay-Gros (1996), e concordamos com Bentes, Cavalcante e Koch (2008) ao apontarem que a autora incorre no mesmo erro de Authier-Revuz (1998) ao distinguir as heterogeneidades mostradas em marcadas e não-marcadas. Se a língua é constitutivamente heterogênea, marcação sempre haverá, em maior ou menor medida; do contrário, como o interlocutor reconheceria tais fenômenos? No intertexto, a presença do outro é também constante, sendo, do mesmo modo, percebida em maior ou menor medida. Se, no texto, não houvesse marcação, de maneira alguma, como poderia o leitor recuperar o intertexto? Destarte, seria “mais apropriado falar em diferentes espécies de marca, em vez de não-marcação” (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008, p. 131). Assim, poderiam ser considerados diferentes graus de explicitude no intertexto, no lugar de se elaborar uma classificação estanque sobre o que é implícito ou explícito em casos de intertextualidade por relações de copresença. Contudo, não entraremos nesses meandros teóricos sobre a classificação do que é mais ou menos implícito.

<sup>30</sup> A referência, portanto, pode remeter a casos de alusão. Porém, trata-se de duas relações intertextuais de copresença distintas.

<sup>31</sup> Canção: *Fico assim sem você*, de Abdullah e Cacá Moraes. Fonte: <<http://letras.terra.com.br/adriana-calcanhotto/84687/>>. Acesso em 17.12.2009.

Por não interessarem à nossa pesquisa, dado que em nosso *corpus* realizamos uma análise intertextual e interdiscursiva das representações sociais por meio das relações de copresença de alusão e de citação, apenas mencionaremos os demais tipos de transtextualidade propostos por Genette (1982), sem neles nos aprofundarmos.

### 2.2.2 Os demais tipos de transtextualidade

Apresentamos, aqui, os outros quatro tipos de transtextualidade de Genette (1982): por paratextualidade, por arquitextualidade, por metatextualidade e por hipertextualidade. Neste último, encontram-se as relações de derivação.

#### a) Transtextualidade por paratextualidade

Este fenômeno, que se afasta da intertextualidade, dá conta de todos os sinais que circundam o texto, tais como, título, subtítulo, prefácio, posfácio, epígrafes, ilustrações e notas, como as de rodapé. Todas essas evidências que constituem o paratexto traduzem tentativas de ação do autor sobre o leitor. Devido a isso, Genette (1982) o considera um espaço rico da esfera pragmática da obra, no caso, literária, que é seu objeto de estudo.

Vale ressaltar que alguns elementos paratextuais podem se caracterizar como pertencentes, também, ao fenômeno da intertextualidade, como prefácios, posfácios e epígrafes que, muitas vezes, são realizados por meio de citações a outros textos.

#### b) Transtextualidade por arquitextualidade

Como sugere o próprio nome, este fenômeno trata de categorias, “formas”, em que o texto se insere. A arquitextualidade é um “processo de enquadramento de um texto em outras instâncias de categorias maiores, como o gênero ou o discurso” (BENTES;



CAVALCANTE; KOCH, 2008, p. 132). Da mesma maneira que a paratextualidade, a arquiteitualidade se afasta da intertextualidade restrita. Todavia, aprofundar-se em seus estudos pode contribuir para trabalhos acerca da intertextualidade intergenérica (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008).

Segundo Genette (1982), este é o fenômeno mais implícito da transtextualidade, deixando, no máximo, algumas pistas, algumas marcas paratextuais, como em alguns documentos - “Declaração”, “Procuração”, “Certidão”, ou mesmo em algumas obras, como, por exemplo, o “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes, cujo título indica que o poema a ser lido é um soneto. Esse fenômeno, justamente por ser tão “disfarçado”, exige do coenunciador uma competência metatextual para que reconheça, a contento, as qualidades genéricas que se apresentarem em determinado texto.

#### c) Transtextualidade por metatextualidade

Este fenômeno é o que desempenha a função crítica por excelência (GENETTE, 1982). Volta-se para o texto, estabelecendo-se uma relação de *comentário* ligando o texto-fonte ao outro que sobre ele discorre. Não se pode confundi-lo com a intertextualidade, porque, muitas vezes, a relação metatextual aparece sob a forma de alusão.

#### d) Transtextualidade por hipertextualidade - relações de derivação

Este tipo de transtextualidade diferencia-se dos demais por constituir relações de derivação de um texto em outro, e não de copresença. Sendo assim, todos os textos em que se percebem relações de derivação originam-se de textos já existentes: os originais denominam-se *hipotextos*, e os derivados, *hipertextos*<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> É preciso tomar cuidado com as terminologias, já que existe o homônimo *hipertexto*, o qual é um gênero do discurso (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008).

Os textos derivados, na classificação de Genette (1982), são distribuídos em *paródia*, *pastiche* e *travestismo burlesco*. Na *paródia*<sup>33</sup>, conserva-se o estilo, modificando-se o conteúdo. É uma prática bastante vista em programas humorísticos e em charges. O *pastiche*, usado com frequência para fins satíricos, consiste na imitação de um estilo, sem intenção de modificar o conteúdo do texto. Nesse caso, o hipotexto serve como base para a criação de um hipertexto novo, original, e que imita o estilo do texto-fonte. Não se trata de paródia porque a intenção não é modificar o conteúdo, e nem de plágio porque não se copia o hipotexto omitindo-se a autoria. Por fim, o *travestismo burlesco* consiste na reescritura de uma obra da qual se preserva o conteúdo. Normalmente também apresenta caráter satírico, ao se travestir os personagens com características contrárias, como, por exemplo, ao transformar em mendigo um personagem culturalmente conhecido como rei (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008).

Piégay-Gros (1996), em sua releitura da obra de Genette (1982), faz uma nova descrição das relações de derivação, além de redimensionar os fenômenos, restringindo-se àquilo que, para ela, poderia se encaixar no conceito de *intertextualidade*, dividindo-o, então, em relações de copresença e de derivação (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008):

| Intertextualidade                         |                                            |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Relações de Copresença                    | Relações de Derivação                      |
| Citação<br>Plágio<br>Referência<br>Alusão | Paródia e Travestismo burlesco<br>Pastiche |

Segundo a autora, paródia e travestismo burlesco são rigorosamente diferenciados, sendo o último uma variante do primeiro, na medida em que consiste na reescritura de um texto cujo estilo é alterado e cujo conteúdo permanece intacto. Ademais, a paródia engloba o pastiche, cujo objetivo é imitar um texto e/ou o estilo de um determinado autor ou época.

<sup>33</sup> É importante, também, não confundir a paródia com outro fenômeno, conhecido por *détournement*. Nele, há modificação de textos de provérbios e ditos populares, como, por exemplo, “Penso, logo desisto” (título de uma comunidade da rede de relacionamentos virtual *Orkut*), derivação de “Penso, logo existo” (célebre frase de René Descartes).

Em nossa pesquisa, contudo, centramo-nos nas relações de copresença, especificamente nos casos de citação e de alusão, para analisarmos como se constroem as representações sociais de alunas de EJA do Projeto SESC Ler de Fortaleza, sobre seu processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de uma análise intertextual e interdiscursiva. Não nos interessa trabalhar com as relações de derivação porque o próprio *corpus* não nos permite, na medida em que é formado por relatos orais dessas alunas, e não por textos que sejam derivados de outros. Vejamos, agora, os pressupostos de Maingueneau (2007) que alicerçam nosso estudo.

### **2.3 O primado do interdiscurso**

A ideia do “primado do interdiscurso” vem de Dominique Maingueneau (2007). Sua proposta é sugerida como uma esfera de aplicação empírica de grupos de conceitos teóricos. Assim, o autor ultrapassa procedimentos de análise que consistem em classificar e descrever discursos de forma exaustiva a partir de um determinado modelo, ou seja, o foco não incide sobre uma análise discursiva a partir de uma estrutura de classificações.

O autor, então, recorre a três bases teóricas diferentes para constituir seu primado, que são as heterogeneidades enunciativas de Authier-Revuz (1998), o dialogismo de Bakhtin (1988), e a intertextualidade de Piégay-Gros (1996), com base em Genette (1982). Como se trata de uma aplicação empírica de conceitos teóricos, tem-se o texto como o local dessa aplicação, através do qual os discursos podem ser analisados.

Os discursos, como já foi mencionado, são dialógicos em sua essência. Isso quer dizer que seus sentidos são produzidos a partir da falha constitutiva da língua (AUTHIER-REVUZ, 1998), ou seja, à sua incompletude, responsável pela produção dos sentidos. Porém, para que haja uma análise interdiscursiva, de forma empírica, é preciso recorrer a categorias da intertextualidade, já que os discursos são enunciados que se concretizam em materialidade discursiva, assumindo uma certa regularidade, uma mesma condição de existência, porque algo, para existir, não pode se transformar o tempo todo (MAINGUENEAU, 2007).

Sendo assim, os enunciados fazem sentido na medida em que se relacionam, interagindo com outros em uma cadeia enunciativa. Vários enunciados interligados mostram o

que atribui sentido a um determinado enunciado e, conseqüentemente, a um discurso. Para tal, existem várias estratégias, como as relações de copresença, que possibilitam a retomada do enunciado em diversos textos diferentes, revelando a interligação entre eles.

Essas estratégias fazem com que os enunciados transponham as barreiras fechadas da noção de texto enquanto autossuficiente, em que a coesão e a coerência dão conta daquilo que faz sua unidade (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008), porque um mesmo enunciado pode aparecer em diferentes textos, mudando, por conseguinte, de contexto e de sentido. Destarte, o primado do interdiscurso critica a primeira fase da AD, em que os discursos apareciam fechados sobre si mesmos, como se houvesse uma homogeneidade que desse a eles uma identidade fixa (MAINGUENEAU, 2007).

Reconhecer essa proposta é “incitar a construir *um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro*” (POSSENTI, 2003, p. 264, grifos do autor). Ou seja, os sentidos, a rede semântica, são formulados a partir da relação com outros discursos, em uma regularidade, e a partir de algo empírico, que são os textos, onde os discursos se manifestam por meio da língua. Ressaltamos que só percebemos os sentidos gerados pelos discursos por causa da ideologia, que interpela os indivíduos em sujeitos e todos os enunciados proferidos em discursos. Ressaltamos que só percebemos os sentidos gerados pelos discursos por causa da ideologia, que interpela os indivíduos em sujeitos e todos os enunciados proferidos em discursos.

Além disso, o primado do interdiscurso surge de um questionamento sobre a articulação dos conceitos de condições de produção e de Formações Discursivas, reaproveitados, respectivamente, do Marxismo e de Foucault, para o escopo teórico da AD. Maingueneau (1997), contudo, prefere falar de prática discursiva e de comunidade discursiva.

O primeiro conceito engloba a noção de Formação Discursiva de Foucault e está diretamente ligado ao fato de que o discurso age ao mesmo tempo em que se refere a algo. Não existe uma referência para além do mundo discursivo. O discurso, então, é uma forma de ação do mundo e no mundo - o discurso está no mundo ao mesmo tempo em que o cria. Assim, não há separação entre mundo e discurso. Isso nos mostra que o mundo chega a nós

pelos discursos<sup>34</sup>, que, por sua vez, só podem ser compreendidos através da interpelação ideológica dos sujeitos pelos próprios discursos. Portanto, falar de discursos é também falar de suas práticas.

Entretanto, as práticas discursivas apreendem formações discursivas que são inseparáveis das comunidades discursivas responsáveis por produzi-las e por difundi-las. Assim, “a formação discursiva é então pensada ao mesmo tempo como conteúdo, como modo de organização dos homens e como rede específica de circulação dos enunciados” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 396). As práticas discursivas são, então, uma produção simultânea de textos e de determinadas comunidades que sustentam esses textos.

Essas comunidades, solidárias às formações discursivas, são as comunidades discursivas, denominadas por Maingueneau como tanto o grupo ou a organização de grupos nos quais os textos que dependem da formação discursiva são produzidos e gerados, bem como tudo o que esses grupos implicam no plano da organização material e modos de vida. (MAINGUENEAU, 1997).

Tais comunidades são aquelas que, de certa forma gerem, administram e difundem o discurso através da produção de textos predominantemente atravessados por determinadas formas discursivas, que podem, por exemplo, ser predominantemente econômicas, como no caso de empresas, organizações; predominantemente ideológicas, como ocorre com partidos políticos e associações; predominantemente científicas e técnicas, como no que tange aos meios acadêmicos e universitários; e ainda predominantemente de espaço midiático. Em nossa pesquisa, a comunidade discursiva que investigamos são as cinco alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza.

A partir desses conceitos, abrem-se dois caminhos de investigação. Um que prima pela pesquisa de como se dá a imbricação entre o texto e seu processo de produção, e outro que analisa a organização social das comunidades discursivas, verificando as produções simbólicas de uma sociedade e como os grupos envolvidos com o discurso interagem entre si, sendo que a prática discursiva integra esse modo de organização.

Mas, para sustentar a proposta de seu primado, Maingueneau (2007) “afunila” o conceito de interdiscurso em três outros: universo discursivo, campo discursivo e espaço

---

<sup>34</sup> Da mesma maneira que o mundo e a realidade chegam a nós pelas representações sociais.

discursivo. O primeiro assemelha-se à noção de interdiscurso de Pêcheux (1988). Trata-se de um conjunto de formações discursivas de todos os tipos que se relacionam em uma determinada conjuntura. É um conjunto finito, e que não pode ser apreendido em sua totalidade. Por isso, não é de muita utilidade para o analista. O universo discursivo define uma extensão máxima, “o horizonte a partir do qual serão construídos domínios susceptíveis de ser estudados, os ‘campos discursivos’” (MAINGUENEAU, 2007, p. 35).

Os campos discursivos são um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, isto é, que se delimitam em uma região qualquer do universo discursivo, reciprocamente, por meio de diversas formas, como de aliança, de confronto aberto ou de aparente neutralidade. As formações discursivas pertencentes a um mesmo campo discursivo também se delimitam entre discursos que possuem a mesma função social. Existem vários campos discursivos, como político, filosófico, gramatical, dentre outros.

Tais campos não possuem delimitações evidentes. São uma abstração necessária que deve abrir espaço para variadas redes de trocas. Nesse espaço, que é o espaço discursivo, constitui-se um discurso, e essa constituição consiste em operações regulares sobre formações discursivas que já existem. Porém, isso não quer dizer que todos os discursos em um espaço discursivo de um determinado campo se constituam da mesma forma. Os espaços discursivos, então, funcionam como “subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para o seu propósito colocar em relação” (MAINGUENEAU, 2007, p. 37), ou seja, que considera necessários para realizar seu estudo.

De acordo com Maingueneau (1997), o que vale para a análise do discurso são as relações entre as formações discursivas. Daí o privilégio do primado do interdiscurso, pois toda formação discursiva é heterogênea a ela mesma, por ser um espaço instável atravessado por outros discursos. Assim, todo enunciado que pertence a uma formação discursiva encontra-se na intersecção de dois diferentes eixos: o da memória discursiva e o da linearidade do discurso. O objeto de estudo da AD, então, seria a interação entre as diversas formações discursivas no espaço em que suas identidades são construídas, o que pode ser percebido por meio de uma análise das relações de copresença, no caso de nossa pesquisa as de citação e de alusão, entre textos presentes nos espaços discursivos delimitados para tal.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa que desenvolvemos é do tipo exploratória, porque buscamos compreender o problema levantado, construindo, para isso, hipóteses. Nossa investigação também assume caráter de pesquisa participante, devido ao fato de os dados de nosso *corpus* serem formados por autorrelatos orais dos alunos através de sua interação com a entrevistadora, por meio da técnica da “entrevista clínica” (MAIA-VASCONCELOS, 2005).

Foram ouvidas cinco alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza, com faixa etária entre 44 e 73 anos, que ainda não são fluentes na leitura e na escrita. Não foi aplicado teste para verificar a fluência dessas alunas na leitura e na escrita. A professora, cuja identificação se realiza pelas iniciais IR, nos indicou os alunos que não eram proficientes e, por meio das conversas durante os relatos, confirmamos essa condição. As identidades das alunas foram preservadas por meio de suas iniciais: ME (44 anos), FS (51 anos), SO (61 anos), FC (62 anos) e RO (73 anos). As identidades de todos os indivíduos mencionados nos relatos também foram preservadas através das iniciais de seus nomes.

Vale ressaltar que as turmas de Fortaleza, diferentemente das do interior do estado do Ceará, são mescladas, não sendo divididas por níveis. Assim, existem alunos que ainda não sabem ler e nem escrever, que estão “engatinhando” nesse processo, como também alunos que leem e que escrevem bem. Alguns deles, inclusive, já concluíram o Ensino Médio, mas, por motivos diversos, resolveram voltar à escola, apesar de ser para uma turma com fins de alfabetizar jovens e adultos.

Justificamos a escolha por um universo de pesquisa pequeno devido à abordagem de análise de dados por nós empregada. Normalmente, pesquisas cujo suporte teórico são representações sociais, trabalham com métodos quantitativos estatísticos por se tratar de um universo bastante extenso de pessoas. Como nossa análise é absolutamente qualitativa, por meio de relações de copresença intertextuais de alusão e de citação (GENETTE, 1982), seria inviável realizá-la com um universo abrangente.

Depois de identificados os aspectos que formam as representações sociais construídas pelas alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza sobre seu processo de

aprendizagem inicial e formal da lectoescrita, nós as organizamos conforme as noções de sistema central e periférico de Abric (1994).

No sistema central, também conhecido por núcleo central ou figurativo, encontram-se os elementos que mais se sobressaem na realização de uma ação, bem como suas dimensões sócio-afetivas, ideológicas ou sociais (ABRIC, 1994). No sistema central, em suma, localizam-se os elementos que possuem papel mais determinante na representação social. Ele consiste na “base comum, propriamente social e coletiva, que define a homogeneidade de um grupo através de comportamentos individualizados que podem aparecer como contradições” (ABRIC, 1994, p. 28).

Esse sistema, portanto, assegura o que é consensual entre um grupo, homogeneizando-o e tornando a representação construída mais estável e duradoura. Todavia, esse sistema só pode ser estabelecido e construído por meio de uma relação interdependente com o sistema periférico, em que se encontram todos os outros aspectos, mais flexíveis e permeados por diferenças, em que as representações se ancoram para que sejam formadas.

Esses sistemas surgem como um princípio organizador da representação, sendo o núcleo central “aquele que apresenta maior resistência e durabilidade (ARRUDA, 2002, p. 140, 141), e os elementos periféricos, “aqueles que fazem a interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência” (ARRUDA, 2002, p. 141). Assim, consideramos ter identificado três representações sociais interdependentes entre si, que constituem os núcleos centrais, rodeadas por oito elementos periféricos que as embasam, conforme mostra a figura a seguir:



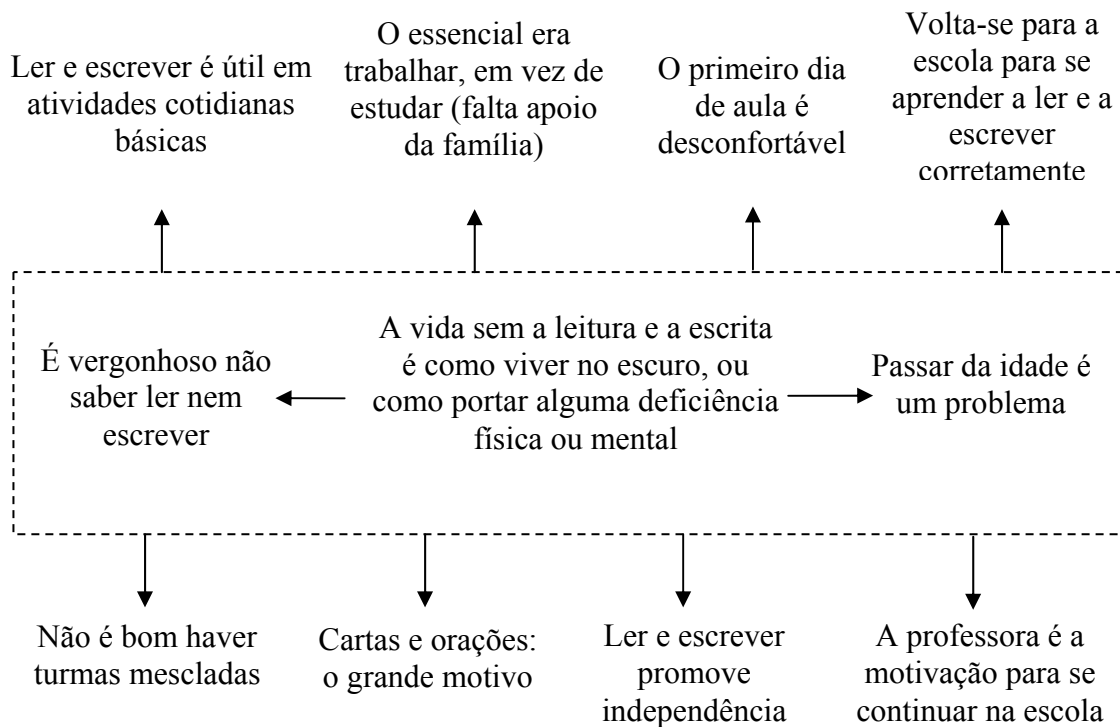


Figura 2: Sistemas central e periférico das representações sociais construídas pelas alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza.

Ademais, a própria abrangência do termo “representações sociais” torna difícil a escolha de qual metodologia ser aplicada, o que a deixa suscetível a sofrer críticas de diversas ordens. Contudo, Moscovici considera essa abrangência proposital, que “visa permitir desenvolver a teoria e a criatividade dos pesquisadores, na medida em que o interesse maior seria a descoberta, e não a verificação, a comprovação [das representações sociais]” (ARRUDA, 2002, p. 138). Inserimo-nos nesse pensamento de Moscovici em defesa da plasticidade do conceito de representações sociais, que nos permitiu realizar nossa investigação, podendo, ao mesmo tempo, ousar em uma proposta teórico-metodológica consistente.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, para investigarmos as representações sociais das alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza, pautamo-nos por seus autorrelatos. Eles foram coletados através de encontros individuais, e também de discussões promovidas em grupos focais. Os encontros individuais foram realizados por meio da técnica da entrevista clínica (MAIA-VASCONCELOS, 2005), e os grupos, por meio dos círculos de cultura propostos por Freire (2006). Foi realizado um grupo focal entre as cinco alunas escolhidas e um encontro individual com cada aluna. Para uma maior fidedignidade, o *corpus*

foi transcrito de acordo com as normas de transcrição do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP), vinculado à Universidade de São Paulo (USP), com base nas seguintes instruções<sup>35</sup>:

| OCORRÊNCIA                                                                                               | SINAIS                               | EXEMPLIFICAÇÃO                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Incompreensão de palavras ou segmentos                                                                   | ( )                                  | do nível de compreensão...( )<br>nível de compreensão leitora...                          |
| Hipótese do que se ouviu                                                                                 | (hipótese)                           | (estou) meio desconfiado                                                                  |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)                         | /                                    | e comé/ e reinicia                                                                        |
| Entoação enfática                                                                                        | maiúscula                            | porque as pessoas TÊM que aprender                                                        |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)                                                           | :: podendo aumentar para ::: ou mais | ao fazerem os... éh::: ... o exercício                                                    |
| Silabação                                                                                                | -                                    | por motivo de lei-tu-ra                                                                   |
| Interrogação                                                                                             | ?                                    | e a professora?                                                                           |
| Qualquer pausa                                                                                           | ...                                  | são três motivos... ou três razões... que fazem com que os alunos tenham dificuldade...   |
| Comentários descritivos do transcritor                                                                   | ((minúsculas))                       | ((espirrou))                                                                              |
| Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático                               | -- --                                | ... a demanda de exercícios -- vamos dar essa notação -- demanda de exercícios por motivo |
| Superposição, simultaneidade de vozes                                                                    | { ligando as linhas                  | A. na { escola<br>B. sexta-feira?<br>A. fizeram { lá...<br>B. esturaram lá?               |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...)                                | (...) nós vimos que existem...                                                            |
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação                                              | " "                                  | João diz... "É preciso saber ler e escrever para se viver melhor"...                      |

*A priori*, para trabalharmos com jovens e adultos que estão em fase inicial da aprendizagem formal da lectoescrita, é fundamental que utilizemos da oralidade como nossa fonte maior (THOMPSON, 2002). É através de autorrelatos que teremos acesso às representações sociais (MOSCOVICI, 2007), experiências de mundo e de vida que esses

<sup>35</sup> Tabela adaptada de Preti (1999).

alunos já possuem. Esses relatos foram gravados por meio de áudio e vídeo durante os meses de fevereiro e março de 2009 em uma sala de aula da Escola SESC de Fortaleza.

Através dos relatos, também, é possível apreender detalhes que fogem à escrita, o que caracteriza a história oral como extremamente rica, por captar registros que o papel não consegue (THOMPSON, 2002). Por meio deles, ainda, obtém-se contato mais direto com aquele que conta a sua história. Sendo assim, “a evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não é só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira*” (THOMPSON, 2002, p. 137, grifos do autor), porque, além de a história oral ser uma forma imediata de registro,

todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. Ela transmite todas as qualidades distintivas da comunicação oral, em vez da escrita - sua empatia ou combatividade humana, sua natureza essencialmente tentativa, inacabada (THOMPSON, 2002, p. 146-147).

Contudo, alguns quesitos devem ser respeitados. Apesar de o relato oral proporcionar uma “cooperação em base muito mais igualitária” (THOMPSON, 2002, p. 217) e poder se realizar em qualquer lugar, é preciso dosar distância e proximidade em certa medida, além de demonstrar “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar” (THOMPSON, 2002, p. 254). O interessado pelas respostas deve se manter em segundo plano, e há diferentes técnicas para se conseguirem essas respostas, sendo que a entrevista clínica é uma delas.

Tal técnica é uma técnica de escuta. Consiste em uma metáfora do “inclinarse” - do grego *klinikos*, que significa aquele que visita o paciente no leito - sobre quem vai contar sua história, dando-lhe atenção, da mesma maneira como o médico se inclina sobre o paciente para examiná-lo ou como o professor se inclina sobre seu aluno para ajudar-lhe no que apresenta dificuldade (MAIA-VASCONCELOS, 2005).

De acordo com Thompson (2002, p. 197), “toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade”. O autor sugere que deveríamos fazer “nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos” (THOMPSON, 2002, p. 197). Assim funciona a entrevista clínica,

mas é preciso enfatizar que ela **não** se pretende psicanalítica, porque não tem como interesse fazer uma análise psíquica dos sujeitos.

A clínica do discurso, embora tenha por objetivo extrair o máximo de informações de quem relata, havendo sempre muita atenção por parte de quem ouve, é um movimento em mão dupla, pois permite conhecimentos de ambas as partes: quem relata se autoconhece mais, e quem escuta aprende com o que foi relatado (MAIA-VASCONCELOS, 2005). É preciso trabalhar com sujeitos reais, e não com sujeitos epistêmicos, para que se tenha, de fato, o mais fiel à realidade vivida por eles. A entrevista clínica, então, é

a interação entre o sujeito e a situação refletida diante de um outro sujeito, o pesquisador, e que implica uma dinâmica ao mesmo tempo psicológica e social. Essa interação constrói um saber, muitas vezes desconhecido pelo sujeito, provavelmente também novo para o pesquisador, fazendo nascer uma relação de diálogo intenso e profundo (MAIA-VASCONCELOS, 2005, p. 17).

Com relação aos grupos focais, levamos uma figura de uma classe de jovens e adultos a fim de levantarmos uma discussão sobre como enxergam a sala de aula, comparando as semelhanças e as diferenças com aquela a que pertencem. Além disso, levamos algumas questões, visando a descobrir suas opiniões sobre a função da escola e o que ela representa enquanto instituição; sobre as funções da leitura e da escrita em sua vida, e qual delas consideram ser mais difícil; e também sobre como julgam a posição do professor e como se sentem na posição de alunos, comparando-se tanto com o docente, quanto com as colegas.

Para os encontros individuais, elaboramos, também, perguntas-chave que foram utilizadas como um ponto de partida para a técnica da entrevista clínica:

- 1) Com que idade você foi para a escola pela primeira vez?
- 2) Como foi o primeiro dia de aula?
- 3) Como é a vida sem saber ler nem escrever?
- 4) O que te trouxe para o Projeto SESC Ler?
- 5) Como as aulas são para você?
- 6) Como você se sente em relação à professora?

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, nossa pesquisa consiste nos seguintes pontos:

- a) Na análise qualitativa das representações sociais, enquanto práticas discursivas, de alunos de EJA do Projeto SESC Ler de Fortaleza acerca do seu processo de aprendizagem inicial e formal da lectoescrita - o que implica aspectos também sobre o que esse processo envolve, como a vida sem saber ler e escrever, e os diversos sentimentos que a exclusão social causada pela ausência da lectoescrita;
- b) Para isso, verificamos as posições discursivas assumidas pelos sujeitos nos relatos selecionados, que são os espaços discursivos que consideramos relevantes para nossa análise;
- c) A partir dessas posições, analisamos como os discursos produzidos nos enunciados dos alunos se ancoram em sua memória coletiva e em sua memória discursiva, através das relações intertextuais de copresença de alusão e de citação<sup>36</sup> (GENETTE, 1982; PIÈGAY-GROS, 1996), possibilitando, então, a identificação das representações sociais que investigamos em nosso estudo;
- d) Organização das representações sociais de acordo com as noções de sistema central e periférico (ABRIC, 1994).

Além de verificarmos como o texto se relaciona com o intertexto por meio das relações de copresença de alusão e de citação em nossa pesquisa, examinamos se essa relação ocorre em concordância com o que o enunciador quis argumentar no texto fonte, ou seja, se há captação, ou se ocorre em discordância, havendo, então, subversão. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 94), “um texto ou um gênero, uma vez inscritos na memória, são portadores de um capital variável de autoridade, avaliado positiva ou negativamente”. Se a avaliação for positiva, há captação ao que o enunciador quis mostrar no texto fonte; se for negativa, há, pois, subversão.

---

<sup>36</sup> Não foram encontradas outras relações de copresença nos relatos de nosso *corpus* selecionados para a análise dos dados. Por isso prevalecem apenas a alusão e a citação como categorias de análise.

## 4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IDENTIFICADAS

Trabalhamos em uma perspectiva transdisciplinar, isto é, fundimos campos teóricos, em vez de apenas elencarmos um ou outro posicionamento, acrescentando os pressupostos teóricos principais de suporte da pesquisa. Assim, consideramos as representações sociais, objeto de estudo da teoria de Moscovici (2007), como *práticas discursivas*, termo proveniente da Análise do Discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 2007). As primeiras orientam as ações dos sujeitos, na medida em que o que chega até nós são as próprias representações, em vez da realidade, e também porque elas são construídas em sociedade, em consenso. Destarte, os sujeitos, por fazerem parte da sociedade, são guiados por elas.

Com os discursos, o processo é semelhante. Por meio da materialidade discursiva, eles chegam até nós, trazendo representações do mundo, e não o mundo em si, ao mesmo tempo em que nós também interferimos nessas representações. Os discursos, então, ocorrem por meio de práticas discursivas, ou seja, produzir um discurso é, ao mesmo tempo, agir. O discurso, portanto, é a própria ação do sujeito. Assim, tanto as representações sociais como os discursos são projeções do mundo e da realidade, exercendo influência nas ações dos sujeitos.

Em nossa análise de dados, a princípio, selecionamos os trechos mais recorrentes dos relatos, isto é, delimitamos os *espaços discursivos* (MAINGUENEAU, 2007) que são relevantes para nossa investigação. Feito isso, partimos para uma análise qualitativa dos excertos escolhidos, por meio das categorias intertextuais de *citação* e de *alusão* (GENETTE, 1982; PIÉGAY-GROS, 1996), as quais consideramos formas de ancoragem. A citação e a alusão ancoram-se no interdiscurso e na memória discursiva, assim como as representações sociais se ancoram na memória coletiva, que consideramos ser, por isso, também discursiva. Pela experiência que tivemos com os dados, percebemos uma maior recorrência de alusões; por isso exploramos mais essa categoria, que se configura em uma referência indireta (GENETTE, 1982; PIÉGAY-GROS, 1996).

Apresentamos trechos dos relatos de cinco alunas que não são fluentes na leitura e na escrita e cujas identidades foram preservadas por meio das iniciais FC, FS e ME, RO e SO. Analisamos as posições discursivas assumidas pelos sujeitos em seus enunciados e

verificamos as relações intertextuais neles presentes<sup>37</sup>, com o intuito de descobrir em quais textos e em quais discursos os enunciados se ancoram. A partir daí, investigamos o que foi mais recorrente, tornando-se representação social por ser algo existente no grupo, e não apenas em um único sujeito. Os relatos aparecem em itálico e, abaixo deles, segue a análise, tecida por considerações. Como se trata de um estudo de representações sociais, é obrigatória a existência de pontos em comum entre os relatos. Assim, percebe-se, também, intertextualidade entre os enunciados das alunas.

Feitas as análises, organizamos as representações sociais e seus aspectos fundadores e formadores conforme as noções de sistema central e periférico, de Abric (1994). Delimitamos três representações como sendo o núcleo central, e onze aspectos periféricos, conforme a Figura 2, esquematizada da seguinte maneira:

**Núcleo central:**

- a) A vida sem a leitura e a escrita é como viver no escuro, ou como portar alguma deficiência física ou mental;
- b) É vergonhoso não saber ler nem escrever;
- c) Passar da idade é um problema.

**Sistema periférico:**

- a) Ler e escrever é útil em atividades cotidianas básicas;
- b) O essencial era trabalhar, em vez de estudar (falta apoio da família);
- c) O primeiro dia de aula é desconfortável;
- d) Volta-se para a escola para se aprender a ler e a escrever corretamente;
- e) Não é bom haver turmas mescladas;
- f) Cartas e orações: o grande motivo para se adquirir a lectoescrita;
- g) Ler e escrever promove independência;
- h) A professora é a motivação para se continuar na escola.

Apresentamos, detalhadamente, a seguir, a análise de todas as representações e de seus aspectos, ou seja, dos sistemas central e periférico.

---

<sup>37</sup> O que leva também a uma análise discursiva simultânea, já que o texto é o lugar empírico onde se encontra o discurso.

## Núcleo central

a) A vida sem a leitura e a escrita é como viver no escuro, ou como portar alguma deficiência física ou mental

A falta da leitura e da escrita é tida como sendo tão ruim quanto a falta de algum órgão do corpo, como uma deficiência física ou mental, ou então como uma vida sem luz, em que nada se enxerga.

(5) FC:

*É horrível... É você ser uma cega, de você ir passando pelo um buraco, e se tiver perigo você cai, devido não saber que tem um perigo ali.*

(6) SO:

*E quem não sabe ler É cego. Quem não sabe ler nem escrever é cego. Eu combato isso muito lá em casa, que quem não sabe ler nem escrever é um cego.*

(7) FS:

*Num vou dizer... muita, já ouvi muita gente falar que é como fosse cega. Em parte sim, né? (...) Porque se eu tô vendo um nome ali e eu não sei é o mesmo que, ( ) assim, que tem a coisa ali ( ) mas eu não vou conseguir decifrar aquele nome, né. Acho que geralmente é uma coisa muito repetida, que eu já vi entrevista sobre isso, mas é tipo mesmo que não sabe, que tá cego. A gente que não sabe ler nem escrever é cego e sem coordenação motora. Cumé que vai coordenar coisa que a gente num sabe, né?*

(8) FS:

*Porque podem tirar tudo da gente, a gente pode ter um rim amputado, mas quem sabe ler e escrever jamais, a não ser que tenha um acidente, né... que tenha que voltar a aprender até a escrever, né... Tem muito acidente que traz sequelas forte, né?*



(9) ME:

*Ai, é horrível. Que eu tenho uma filha que ela terminou os estudos e, sempre quando eu quero pedir alguma coisa a ela, ela bota dificuldade: “Ah, mãe, vá aprender a ler!”. Eu digo: “Eu tô tentando!”.*

(10) RO:

*Ave Maria... num sei não... é ruim... certo que tem muita gente que não sabe ler e não sabe escrever... mas se dirige melhor do que quem saber ler e escrever... Mas eu acho que seja ruim porque às vezes a pessoa vê uma pessoa escrevendo... como eu vejo uma pessoa escrevendo assim rapidamente olho ali pra lousa... ( ) tudo direitinho... Meu Deus, como é lindo uma pessoa saber escrever... eu não tenho inveja... eu fico assim dentro de mim: “Dai-me uma luz pra que eu faça do jeito que fulano faz”, ou qualquer um, né... É escrever...*

Em seus relatos, as alunas assumem a posição de sujeito não-alfabetizado por falarem de como é a vida sem saber ler nem escrever. Todas elas têm como consenso que, assim, a vida é ruim ou horrível. Em (10), RO diz do quão ruim é a vida sem ler e escrever, admirando quem o sabe, o que percebemos por meio da citação “Dai-me uma luz pra que eu faça do jeito que fulano faz”. O intertexto mostra, então, como ela desejaria se igualar a quem sabe ler e escrever. Já em (5), (6) e (7), quando as alunas se utilizam da metáfora da cegueira para explicar como é a vida sem saber ler e escrever, os relatos podem fazer alusão, por captação, ao mito da caverna de Platão. A leitura e a escrita seriam como a saída da caverna, o encontro com a luz que possibilita a visão do mundo e dos caminhos a serem seguidos.

FS, em (7), ainda acrescenta que quem não sabe ler e nem escrever, além de cego, é “sem coordenação motora”. Ao dizer de coordenação motora, ela deve se referir ao próprio ato de escrever, de pegar o lápis, apoiá-lo sobre um papel e “desenhar” as letras em palavras, as palavras em frases e, por conseguinte, em textos. Tal discurso também pode fazer alusão ao que se observa no discurso acerca da educação infantil, percebida por meio da fala de professores ao trabalharem a coordenação motora fina<sup>38</sup> das crianças para que aprendam a escrever, e sobre o qual ela deve ter ouvido falar por meio da convivência com outras pessoas.

---

<sup>38</sup> Segundo Magalhães et al. (2003), a coordenação motora fina lida com movimentos que exigem maior destreza manual. Aprender a pegar num lápis para escrever é um deles. Por isso, é importante que ela seja trabalhada na educação infantil, por ser importante aperfeiçoá-la no desenvolvimento da criança.

Portanto, os atos de não saber ler nem escrever, apesar de todos os órgãos do sentido poderem estar em perfeito funcionamento e de a comunicação acontecer sem maiores problemas, constituem-se um grande entrave, porque não se pode exercer a cidadania de forma digna. Não ler e escrever, então, está no mesmo patamar de se ter alguma deficiência física, como não poder enxergar. Ou mesmo de alguma deficiência causada por algum acidente, como se percebe no relato de FS, em (8). Vale lembrar que pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência sofrem preconceito de maneira semelhante, por serem também consideradas uma minoria e por conviverem em uma sociedade não adaptada às suas condições, o que pode aludir ao discurso visto em campanhas de inclusão social, como se nota na campanha intitulada “Iguais na diferença”<sup>39</sup>, lançada pelo governo Lula em fevereiro de 2009, que cita alguns versos da canção “Condição”, de autoria de Lulu Santos:

Eu não sou diferente de ninguém  
 Quase todo mundo faz assim  
 Eu me viro bem melhor  
 Quando tá mais pra bom que pra ruim.  
 Não quero causar impacto  
 Nem tampouco sensação  
 O que eu digo é muito exato  
 É o que cabe na canção  
 Eu não sei viver triste, sozinho: É a minha condição".

Em ambos os casos, existe exclusão social. Ademais, “é horrível” não ler e não escrever, como também deve ser não enxergar, apesar de ser possível viver sob essas condições de exclusão em se enfrentando todas as dificuldades que se apresentam. Portanto, casos de exclusão podem ser percebidos em diferentes situações por meio de diferentes textos - aqui mencionamos a exclusão por meio do analfabetismo e por meio de discursos de campanhas de inclusão de pessoas portadoras de deficiência. A surpresa foi ver que as alunas comparam a falta da leitura e da escrita com alguma deficiência física ou mental. Portanto, fica nítido o apoio na memória coletiva para a formação das representações sociais (MOSCOVICI, 2007), bem como o apoio na memória discursiva, que consideramos ser coletiva, para a produção de práticas discursivas (MAINGUENEAU, 2007), as quais, por

---

<sup>39</sup> Fonte: < <http://portalimprensa.tempsite.ws/cadernodemidia/noticias/2009/02/16/imprensa26183.shtml>>. Acesso em 03.01.2010.

consequente, orientam as ações do sujeitos, bem como as representações sociais o fazem. Essa relação entre textos e discursos para a formação dessa representação social só pôde ser percebida por meio das relações de copresença de Genette (1982), revistas por Piègay-Gros (1996).

Já em (9), no relato de ME, percebe-se o quão “horrrível” é não saber ler e escrever também pelo preconceito existente dentro da própria casa, nas relações familiares. Nem sempre há disposição de outras pessoas no auxílio da leitura e da escrita de algum documento. No caso, a falta de auxílio parte da própria filha, o que causa decepção na mãe.

Pelos relatos das alunas, percebe-se que a falta da leitura e da escrita na vida cotidiana pode ser comparada à cegueira ou a alguma outra deficiência física ou mental, além de essa falta excluí-las da vida em sociedade, o que acaba por gerar um sentimento ruim. Tudo isso se apresenta como consenso entre elas, o que torna as análises dos relatos representações sociais, porque há ancoragem nas memórias coletiva e discursiva para que sejam construídas.

b) É vergonhoso não saber ler nem escrever

Não poder executar uma atividade básica como a leitura e a escrita gera vergonha, porque muitos preconceitos são sofridos pelos não-alfabetizados (FERRARO, 2002).

(11) FC:

*Conversando com todos, não dou transparência que não sei ler, eu mesmo me admiro, eu mesma... (...) Eu digo assim: “Será que fui eu mesmo, meu Deus?”, ou então quando eu falo, às vezes sai coisa que eu digo: “O quê que eu falei, será que tava certo?”.*

(12) FC:

*Eu pedia pra minha filha botar num papel o nome da rua e eu ia, procurava o que tava ali, eu não sabia ler, eu tinha só conhecimento que aquele nome que tava lá era o nome do papel, aí eu me dirigia desse jeito, sempre fiz algo... eu tentava, é::: de alguma maneira resolver sempre, e não dar a entender que eu não sabia ler.*

(13) FC:

*Eu não tenho vergonha de falar em canto nenhum nem com ninguém, mesmo falando errado. Eu falo... (...) Aí ela [uma vizinha que fez até a oitava série] chega: “Cumade, eu não acredito”. Hoje mesmo fui falar com o prefeito lá em Caucaia pra ela. Sorte que não falei com o prefeito, falei com o sucessor dele. Aí falei pra ela, e ela fica escondida, com vergonha. Não era ela que era pra ter vergonha, era eu... porque alguma coisa que ela não souber, ela olha pro papel e ela vai saber que tá lá.*

(14) ME:

*Hoje, né, fui na C&A (...) trocar uma roupa da... da minha bebê (...). Aí ela ((atendente)) pediu, aí eu escrevi meu nome. Aí ela pediu pra eu escrever o endereço, eu disse que não sabia. Quer dizer que aí eu fiquei assim... Antigamente eu tinha vergonha de dizer, né... Eu até inventava que num enxergava, num ( ) assim, num ia escrever porque num enxergava. Mas hoje eu já caí na real, né. (...) Hoje eu já assim, né... “Eu não sei bem escrever o endereço, mas dá pra senhora escrever pra mim?” Pronto.*

(15) FS:

*É muito triste alguém perguntar alguma coisa e você num... (...) Aí foi difícil, ó, fiquei toda assim... E ela ((advogada)): “FS, você quer ler isso daqui?”, que era o processo, né. “Não, precisa não, eu confio em você”.*

(16) FS:

*Mas dói, mas dói... Quando eu vou falar essa palavra aí ((analfabeto))... sou capaz de fazer ( ) no máximo pra evitar de falar. Pode ser uma grande falha minha, mas eu sou capaz de... de dizer que perdi até os óculos... Quando eu tô no banco e me mandam uma cópia pra assinar de todo jeito: “Tô sem óculos”, mas abrir a boca e dizer que não sei ler ainda, tá entendendo, isso me custa muito.*

(17) RO:

*(...) mas uma cidadã é porque a pessoa não é analfabeta, né?*

As alunas assumem a posição de sujeito não-alfabetizado, na medida em que relatam situações em que foram requeridas para ler ou escrever algo e não o conseguiram, camuflando-se por trás de alguma desculpa, ou então parecendo não acreditar serem capazes

de produzir alguma frase escrita ou de ler alguma coisa, por menor que fosse. Destarte, seus relatos revelam alusões, por captação, ao discurso da exclusão social pelo analfabetismo (FERRARO, 2002), que geram vergonha, provocada pela marginalização, bem como alusão ao discurso acadêmico acerca do letramento e da alfabetização funcionais (SOARES, 2006), porque as alunas mencionam que utilizam a leitura e a escrita para fins de sobrevivência em suas atividades.

A sensação de vergonha é percebida em vários relatos. FC, em (11), ao mesmo tempo em que esconde sua condição de analfabeta, orgulha-se de escondê-la. Isso fica claro quando diz “Conversando com todos, não dou transparência que não sei ler, eu mesmo me admiro, eu mesma...”. A sensação de exclusão pode provocar as dúvidas levantadas nas citações que também aparecem em seus enunciados. Na primeira citação, ela dialoga com Deus, parecendo não acreditar na ação que executou e, na segunda, ela mostra insegurança quanto ao que tinha falado.

FS, em (15), mostra que ficou “toda assim” por não conseguir ler um processo judicial em que estava envolvida, escondendo-se por trás da confiança em que depositava em sua advogada. Em (16), essa sensação se evidencia, quando ela diz que lhe “custa muito” dizer que não sabe ler ainda. Em (12), (14) e (16), FC, ME e FS mostram como se sentem envergonhadas em situações que exigem o uso da leitura e da escrita para fins de sobrevivência - em (12) na procura de um endereço; em (14), no preenchimento de um formulário em uma loja; e, em (16), na assinatura de algum documento bancário. FC afirmava que não poderia “dar a entender que eu não sabia ler”. Já ME dizia que, antes, mentia que não enxergava e que, hoje, pediria a alguém para escrever o endereço em seu lugar, o que não anula a sensação de vergonha por ela não poder resolver tal atividade por si própria. E FS dizia que tinha perdido os óculos.

FC deixa claro que tenta se esconder por trás de uma falsa autonomia, ou de uma autonomia insuficiente, verificada quando diz “sempre fiz algo... eu tentava, é::: de alguma maneira resolver sempre”. Essa postura de independência mais parece uma defesa do que de fato uma autonomia. Ela pode ter aprendido a resolver diversos problemas cotidianos à sua maneira sem saber ler nem escrever, mas quando a leitura e a escrita são requisitadas, o que lhe resta é parecer saber que as domina. Porém, o que se verifica é que não saber ler e escrever, de fato, faz falta, e que ela se sente envergonhada por isso. Essa autonomia pode ser

comprovada como falsa quando retornamos ao questionamento visto em (19), em que ela duvida de sua própria capacidade.

Em (13), a postura de falsa autonomia de FC aparece novamente, ao afirmar, veementemente, que não tem vergonha de falar com qualquer pessoa, “mesmo falando errado”, a qual é quebrada pela palavra “sorte”, no enunciado “Sorte que não falei com o prefeito, falei com o sucessor dele”. Destacamos a palavra “sorte” para demonstrar o alívio sentido por ela ter falado com alguém de nível inferior ao do prefeito, o que diminui a distância social entre eles e, conseqüentemente, o desconforto ao conversar. Interessante notar que a aluna não assume essa vergonha sentida, atribuindo-a à sua vizinha, dizendo que “ela fica escondida, com vergonha”, e que “Não era ela que era pra ter vergonha, era eu...”, porque sua vizinha tinha condição de ler algo se fosse necessário. Aqui, a coragem parece surgir não como um ato de bravura, mas como uma defesa, um esconderijo para toda a sensação de impotência, marginalização e inferioridade que a provocada pelo não domínio da lectoescrita (FERRARO, 2002).

O relato de RO, em (17), pode aludir, por captação, ao Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>40</sup>, o qual postula que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ora, se não houver educação, então não há preparo para o exercício da cidadania. Logo, quem não é alfabetizado, não recebeu educação e, portanto, não é cidadão.

Acreditamos que possa se tratar de um caso de alusão porque o enunciado da aluna remete ao enunciado da Constituição, embora se trate de um direito que a aluna não pôde usufruir. Se é um direito, ele é imposto, ele existe, e podemos não contestá-lo. Porém, apoiamo-nos no texto desse direito para legitimarmos o caso de alusão que encontramos em nossa análise.

Todas as alunas, em ditos e não-ditos, demonstram sentir vergonha de sua condição de analfabetismo, contornando a situação por meio de diversas maneiras, a fim de não demonstrarem que não sabem ler nem escrever. Essa sensação é comum e aceita por elas.

---

<sup>40</sup> Fonte: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 03.01.2010.

Portanto, elas se ancoram nessas experiências de vida, que, por serem comuns em um grupo, encontram-se na memória coletiva (MOSCOVICI, 2007), para produzirem seus discursos, que dialogam com outros na memória discursiva. Devido a isso, consideramos a memória coletiva como memória discursiva - o que se configura como uma de nossas contribuições nessa pesquisa.

As alunas, por não dominarem a leitura e a escrita, sentem-se excluídas da sociedade, até porque não conseguem realizar atividades do cotidiano, como preencher um formulário ou ler aquilo que lhes é de interesse. Tanto os discursos da exclusão social pelo analfabetismo (FERRARO, 2002) como o do letramento e da alfabetização funcionais são predominantes. O primeiro porque marginaliza quem é analfabeto, e o segundo porque, para elas, realmente é necessário saber ler e escrever para se executarem atividades de leitura e de escrita com caráter de sobrevivência.

#### c) Passar da idade é um problema

Essa representação se apresenta como diferente das outras, porque as demais estão, de alguma maneira, ligadas à prática ou ao não domínio da lectoescrita, seja em sala de aula ou fora dela. Nesse caso, temos a idade avançada como uma barreira na aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita por essas alunas de EJA.

(18) SO:

*(...) aí eu me sinto tão assim... que às vezes eu digo: “Eu não vou mais pra canto nenhum. Lá no céu não precisa de diploma”. (...) Aí eu acho... me digo: “Pra que é que eu vou mais aprender a ler?” (...) Eu acho que eu não aprendo mais, mas eu venho... (...) Porque eu já tô cansada ((risos)). Assim... eu acho assim... que eu acho que num vai mais... sei lá.*

(19) FC:

*Por exemplo, com a professora, pra lidar com nós, nós não sabemos e... é a mesma coisa de ensinar papagaio velho a falar ((risos))... porque diz... olhe... diz, mas olha a gente... eu tô olhando no quadro, eu tô vendo... quando eu vou botar no caderno eu não sei mais.*

(20) RO:

*(...) ah, meu Deus, ah que eu tivesse... encontrado essa facilidade... que nós temos agora... porque isso aí foi uma facilidade muito grande... porque pra nossa idade, minha filha, hu::m... tem mais não... (...) mas os meus filho... tudo foi... direitinho... teve seus estudo. Se:: não sabe mais é porque não quiseram... mas não tem nenhum analfabeto. To::dos sabem ler, to::dos sabem escrever... Aí quando eles souberam ler e escrever eu digo assim: “Agora eu vou cair... no colégio...”. “Mãe, quem já viu papagaio velho aprender?”. Eu disse: “Pois, meu filho... o po::ucoque eu souber pra mim é tudo... ou muito ou pouco, pra mim tudo vale”.*

Todas as alunas assumem a posição discursiva de sujeito incapacitado de aprender a ler e a escrever. Isso se percebe em (18), na citação de SO “Eu não vou mais pra canto nenhum. Lá no céu não precisa de diploma”, que denota o que se percebe no discurso do senso comum acerca da aquisição e da aprendizagem em idade mais avançada, de que se está “enferrujado”, não se podendo aprender mais. Isso também fica evidente quando RO, em (20), diz “porque pra nossa idade, minha filha, hu::m... tem mais não”. Voltar a estudar nessa idade seria como “dar murro em ponta de faca”, ou seja, a probabilidade de frustração seria maior do que a de se obter sucesso. Essa sensação de incapacidade pode ser vista na outra citação do excerto, em que a aluna se pergunta “Pra que é que vou aprender a ler?”. Ellis (1994), em estudos sobre aquisição de segunda língua, comprova que aprender uma língua estrangeira em idade adulta tem seus benefícios devido à maturidade do estudante. Assim, acreditamos que aprender a ler e a escrever em idade adulta é, também, possível.

Isso se repete em (20), com RO, na citação “Mãe, quem já viu papagaio velho aprender?”, que traz em seu conteúdo o dito popular de que “papagaio velho não aprende”, o qual contraria os estudos científicos acerca da aquisição da aprendizagem. A diferença do exemplo (19) é que a citação parte do filho de RO, e não dela própria, como ocorreu com em FC, o que reforça a opinião do senso comum de que quem é mais velho é incapacitado, afirmação que pode ser proferida por qualquer indivíduo, independente de saber ler e escrever ou não.

Em (18), além de SO assumir a posição discursiva de sujeito incapaz para aprender a ler e a escrever, ela também pode assumir a posição discursiva de sujeito que quer descansar depois de tanto trabalhar, como poderia se posicionar um aposentado, aludindo, por



captação, ao discurso percebido em propagandas e campanhas sobre a terceira idade, tratando-a como “melhor idade”.

Muito pode ser encontrado a esse respeito, como, por exemplo: o Programa Viaja Mais Melhor Idade<sup>41</sup>, promovido pelo Ministério do Turismo, visando a estimular o turismo entre a população de mais de sessenta anos a viajar pelo país; uma *homepage* destinada somente ao assunto, chamada “Melhor Idade - O Site dos Idosos”<sup>42</sup>; e uma edição especial da Revista Veja, intitulada “A melhor idade”<sup>43</sup>, sobre a vida depois dos cinquenta anos, de agosto de 2005.

Entretanto, embora a aluna se encontre na “melhor idade”, prevalece a sensação de cansaço e de incapacidade, confirmada quando diz que “eu acho que num vai mais, sei lá”, justamente por considerar que já passou da idade de aprender, apesar de estar na escola para isso.

Os enunciados das alunas, ademais, podem aludir, por captação - porque, afinal, elas fazem parte de um projeto voltado para a alfabetização de jovens e adultos, ao *jingle* da campanha de alfabetização, de 2005, do Programa Brasil Alfabetizado<sup>44</sup>, vinculado ao governo Lula, que diz:

Pra aprender a ler  
 Pra isso não tem hora  
 Pode ser de dia  
 Pode ser de noite  
 Pode ser agora  
 Pode ser jovem  
 Pode ser adulto  
 Ou aposentado  
 Pra aprender a ler  
 Só não pode ficar parado!

<sup>41</sup> Fonte: <<http://www.viajamais.com.br/viajamais/>>. Acesso em 03.01.2010.

<sup>42</sup> Fonte: <<http://www.melhoridade.com/>>. Acesso em 03.01.2010.

<sup>43</sup> Fonte: <[http://veja.abril.com.br/especiais/melhor\\_idade\\_2005/index.html](http://veja.abril.com.br/especiais/melhor_idade_2005/index.html)>. Acesso em 03.01.2010.

<sup>44</sup> Fonte: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=268818>>. Acesso em 03.01.2010.

E a citação de RO, em (20), “Agora eu vou cair... no colégio”, mostra o discurso da inclusão social através da escola, como mostra Soares (2006), ao dizer que a escola ainda é o maior agente de promoção da alfabetização.

Os relatos das alunas apontam para uma representação social (MOSCOVICI, 2007) já enraizada no senso comum, a qual é bem explicitada por meio do dito popular de que “papagaio velho não aprende”. Tal dito mostra, também, a exclusão social sofrida por essas alunas por terem sido banidas da escolarização regular, o que gera diversos sentimentos, como o de marginalização e o de incapacidade, e que pode ser potencializado quando do convívio com pessoas de idades diferentes e de níveis culturais diferentes, como, por exemplo, com aquelas alunas que já terminaram o Ensino Médio.

### **Sistema periférico**

a) Ler e escrever é útil em atividades cotidianas básicas

As alunas demonstram que a leitura e a escrita servem para a realização de atividades cotidianas básicas, como, por exemplo, preencher algum formulário ou ficha, ir ao banco, pegar ônibus ou assinar o próprio nome.

(21) FS:

*(...) até hoje eu consegui ler alguma coisa em casa, e até essas coisinha que bota na caixinha do correio que ((faz sinal escrevendo com a mão))... Mercantil... eu fico pra juntar as letra na mesa de vidro.*

(22) ME:

*Todas as duas servem, né... tanto a leitura como a escrita. Você vai trabalhar... tem que saber, é... ler e escrever... porque se você não souber ler e escrever você é igual, não faz nada na vida... Como é que você vai preencher uma ficha quando você vai pegar um ônibus, um transporte, sem saber ler o que é que tem no ônibus?*

(23) FC:

*Aí eu... o que é mais difícil... eu achava assim mexer com banco... porque banco vêm os cheques, cheque precisa assinar, muitas vezes...*

(24) RO:

*Já sei assinar meu nome, quando qualquer coisa chega já sei assinar... eu leio aquele papel quando chega... quando as pessoas: “Assina aqui”, é comigo mesmo pra saber se aquele papel é pra assinar... ou senão eu não assino.*

(25) SO:

*Foi quando eu cheguei aqui ((a Fortaleza)) com mais ou menos dez anos... foi que eu vim aprender a fazer meu nome... Essas coisas, né... importante, que sei assim pegar qualquer ônibus que eu quiser eu pego (...). Eu não sei ler muito, mas aí eu fico “platinando”, “platinando”, até acertar o nome do ônibus.*

Em seus relatos, as alunas assumem a posição discursiva de sujeito não-alfabetizado, porque narram em que atividades a leitura e a escrita lhes são úteis. Todos os relatos podem, então, fazer alusão, por captação, ao discurso acadêmico acerca da diferenciação entre alfabetização e letramento (SOARES, 2006), sendo que a primeira está para a decodificação e o segundo, para o uso da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais. Podemos citar como exemplos de alusão, por captação, ao discurso acerca da alfabetização e do letramento funcionais, os enunciados de ME, em (22), quando diz “Como é que você vai preencher uma ficha quando você vai pegar um ônibus, um transporte, sem saber ler o que é que tem no ônibus?”; de FC, em (23), quando diz “porque banco vêm os cheques, cheque precisa assinar, muitas vezes...”; de RO, em (24), quando diz “Já sei assinar meu nome, quando qualquer coisa chega já sei assinar...”; e de SO, em (25), quando diz que com cerca de dez anos de idade aprendeu a assinar o nome, e também quando diz “que sei assim pegar qualquer ônibus que eu quiser eu pego”, e que esse tipo de coisa que é importante.

Pelo enunciado de FS, em (21), quando ela diz que “fica pra juntar as letra na mesa de vidro”, nota-se que a etapa de decodificação parece ser necessária ao se aprender a ler, o que pode aludir, também, por captação, ao que Soares (2006) apresenta como “alfabetizar letrando”.

Já ME, em (22), alega que, “se você não souber ler e escrever você é igual, não faz nada na vida...”. A palavra “igual” pode ter sido empregada no sentido de ela não receber educação, tornando-se, então, desqualificada para exercer sua cidadania de forma digna, o que pode aludir ao relato (17), de RO, em que questiona se a pessoa é cidadã quando não é analfabeta.

Os enunciados de todas as alunas, por meio de citação ou de alusão, apontam que a leitura e a escrita em suas vidas assumem caráter de uma prática social de sobrevivência, o que nos remete ao que diz o discurso acadêmico acerca do letramento e da alfabetização funcionais (SOARES, 2006).

b) O essencial era trabalhar, em vez de estudar (falta apoio da família)

Os estudos deram lugar ao trabalho por necessidade e, como os filhos ajudavam no sustento da família, esta não lhes dava incentivo para frequentarem ou continuarem na escola.

(26) FC:

*Aí lá o pai dele ((de seu marido)) tentou me ensinar, só que queria me ensinar daquele ensino do outro tempo, aí que num entrava mesmo na minha cabeça... E não tinha ninguém assim pra me dizer: “Estude que é bom...”. Sempre eu escutava: “A:::h, não, estudar não precisa, tem é que trabalhar” (...). Aí eu pensava: “Ai, meu Deus, eu devia era estudar, tão bom se eu aprendesse”.*

(27) RO:

*(...) antes de meu pai morrer... ele dizia pra mim... me alertava muito... que já estava no fim da vida... entonce eu ia fi/ ( ) não tinha mãe... e ele não podia me manter... que ele não trabalhava a não ser na roça... aí como era que comprava comida pra comer roupa pa/ pra mim... e estudo... entonce ele me colocou nas casa... pa mim... me vestir... me calçar... e ele me dar o saber... mas saber que é bom... (...) Eu nunca tive... estudo... eu nunca tive... brinquedo... meu brinquedo foi trabalho...*

(28) ME:

*Também eu, eu não aprendi a estudar desde cedo porque eu sempre fui, ah, tive que trabalhar pra me manter, papai nunca deu nada pra gente ( ), eu venho de uma família pobre, então eu tinha mais é que trabalhar pra poder manter minhas coisas, né.*

(29) SO:

*(...) eu tive que trabalhar no interior pra ajudar minha mã/mãe... que ela morreu muito cedo... pra dar de comer pra nós não passar fome, né... Aí pronto... eu cheguei aqui ainda... e ainda estudei, né... fiz até o terceiro ano... Aí pronto... desapareceu... não estudei mais...*

(30) FS:

*Eu lembro que eu me matriculei mesmo e usei farda foi com nove anos da primeira vez. (...) No máximo acho que... ( ) direto uns três anos, estourando três anos. (...) Aí minha mãe ((contratou)) umas professora particular, mas eu noto também, professora, teve alguma coisa sobre mim, algum desvio meu mesmo, porque meus irmãos todos sabem ler.*

As alunas assumem a posição discursiva de sujeito banido da escolarização regular. Em todos os relatos, exceto no de FS, em (30), pode haver alusão ao discurso geralmente proferido pelas populações de baixa renda, que abrem mão dos estudos para exercerem atividades remuneradas, por necessidade. Assim, para elas, bem como para suas famílias, estudar se configura em uma perda de tempo, não trazendo progressos para a vida profissional. Ou seja, o tempo que se gasta na escola pode ser todo destinado ao trabalho e, por isso, as famílias não incentivam os filhos a estudarem. Os relatos, então, ancoram-se na memória coletiva (MOSCOVICI, 2007), por apoiarem-se em experiências de vida aceitas por um grupo, no caso, o de populações de baixa renda.

Quando FC, em (26), diz do “ensino do outro tempo”, faz referência ao ensino tradicional (HERNÁNDEZ, 1998), provavelmente da época da palmatória, bastante rígido, em que o professor se portava como sendo detentor do poder. A aluna menciona citações que parecem vir de familiares, nas quais se percebe, pelo intertexto, que a prioridade de vida é o trabalho, deixando a escola em último plano. Parece, também, que a aluna retira sua responsabilidade de ter parado de estudar, colocando-a sobre quem disse que ela deveria trabalhar. A escola, assim, possui, realmente, um papel secundário, e o ensino, um papel

desinteressante e tradicional, um “ensino do outro tempo”. O mesmo se percebe com ME, em (28), e com SO, em (29), quando diz “e ainda estudei, né... fiz até o terceiro ano... Aí pronto... desapareceu... não estudei mais”, tendo que abandonar a escola para trabalhar a fim de “dar de comer pra nós não passar fome, né...”. A única diferença é que ME parece ter deixado a escola por uma decisão própria, e não imposta por alguém de sua família.

Entretanto, quando FC diz que deveria estudar, e que seria bom que aprendesse, nota-se, contraditoriamente, uma valorização da escola, provavelmente percebida pela falta da leitura e da escrita ao longo da vida. Seu enunciado, assim, pode fazer alusão, por captação, ao discurso das campanhas educacionais brasileiras (UNESCO, 2008), as quais, por meio de políticas de inclusão social, tentam, através da escola, erradicar o analfabetismo.

Com RO, em (27), percebe-se também a falta de incentivo da família nos estudos porque seu pai não tinha como sustentá-la, colocando-a, então, em casas de família para trabalhar, mas com a promessa de que lhe daria o saber, que nunca veio. Quando a aluna diz “Eu nunca tive estudo... eu nunca tive... brinquedo... meu brinquedo foi trabalho...”, seu enunciado mostra que ela não teve a infância aproveitada, bem como suas colegas não a tiveram, o que fica claro em seus relatos, porque o trabalho, por necessidade, foi superior ao saber. Assim, todos os relatos podem aludir, por subversão, ao enunciado presente no Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>45</sup>, segundo o qual “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Ademais, os enunciados das alunas podem aludir, ainda, também por subversão, ao Artigo 60 do mesmo Estatuto, em que consta que “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Do mesmo modo, podem fazer alusão, por subversão, à canção de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, intitulada “Criança não trabalha”<sup>46</sup>, que diz, em seus versos, que “criança não trabalha / criança dá trabalho”, discorrendo, ao longo da canção, por várias brincadeiras de criança, o que alude, por captação, aos artigos de que nos utilizamos do ECA:

Lápis, caderno, chiclete, peão  
Sol, bicicleta, skate, calção  
Esconderijo, avião, correria,  
Tambor, gritaria, jardim, confusão

<sup>45</sup> Fonte: <[www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069Compilado.htm)>. Acesso em 03.01.2010.

<sup>46</sup> Fonte: <[www.vagalume.uol.com.br/palavra-cantada/crianca-nao-trabalha.html](http://www.vagalume.uol.com.br/palavra-cantada/crianca-nao-trabalha.html)>. Acesso em 03.01.2010.

Bola, pelúcia, merenda, crayon  
 Banho de rio, banho de mar,  
 Pula sela, bombom  
 Tanque de areia, gnomo, sereia,  
 Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band aid, sabão  
 Tênis, cadarço, almofada, colchão  
 Quebra-cabeça, boneca, peteca,  
 Botão. pega-pega, papel papelão

Criança não trabalha  
 Criança dá trabalho  
 Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz  
 3, 4 feijão no prato  
 5, 6 tudo outra vez

Como foi mencionado, a única exceção é a aluna FS, que teve apoio da família, possuindo, inclusive, professora particular em sua infância. Ela foi banida da escolarização, não aprendendo a ler e a escrever, não por falta de apoio da família e por ter que deixar a escola em favor do trabalho, e sim porque parece apresentar algum distúrbio de aprendizagem, como demonstra em seu relato.

Pelos enunciados das alunas, tem-se, claramente, que a escola foi deixada de lado devido ao trabalho, o qual era prioridade em suas vidas. Independentemente de terem deixado de ir à escola por ordem de terceiros ou por decisão própria, tal atitude foi tomada devido ao fato de trabalhar ter sido mais importante do que estudar, porque elas precisavam de um meio de subsistência.

c) O primeiro dia de aula é desconfortável

As alunas demonstram que o primeiro dia de aula causa estranhamento, o que, por conseguinte, provoca-lhes a sensação de desconforto.

(31) ME:

*Fiquei meio encabulada por acolá... mas a minha professora, ela é muito boa.*

(32) FS:

*Vixe, o primeiro foi difícil, sabe... Pra ter uma ideia, o primeiro trabalho que eu fiz foi assim, ó, de cabeça para baixo.*

(33) FC:

*(...) e já meus pais também não sabiam pra poder pra passar pra gente, né... (...) Mas eu lembro que da primeira vez que eu vim eu sorria sozinha. (...) Quando eu cheguei... claro que a pessoa fica um pouco tímida, mas eu gosto muito de me comunicar com as pessoas, eu m chamo, inté assim metida...*

(34) SO:

*Pra mim foi bom porque é:::... eu já tinha amizade, mas arranjei mais amizade”*

(35) RO:

*Ô, filha... você num queira saber a minha alegria... o meu prazer de quando:::... IR andava lá... na minha rua procurando aluno... Eu nunca estudei na minha vida... {PA: Nunca foi pra escola?} Nunca, nunca... Eu tinha inveja quando eu via aquelas aluna passada... e::: passava com aquelas farda vermelha que é até da ESCOLA NORMAL (...) O primeiro contato com a escola... aqui com a IR... ave Maria, foi uma coisa pra mim quando eu entrei na classe que eu me sentei... ah... minha filha, eu disse assim: “Ah, meu Deus... que coisa louca”.*

Em todos os relatos, nos quais as alunas assumem a posição discursiva de sujeito que se inicia na escola, é possível perceber a sensação de desconforto causada pelo estranhamento ocorrido no primeiro dia de aula, o que pode fazer alusão, por captação, aos ditos populares de “sentir-se um peixe fora d’água”, ou de “sentir-se um estranho no ninho”. O próprio fato de serem ditos populares aponta uma ancoragem na memória coletiva (MOSCOVICI, 2007), porque, provavelmente, eles foram elaborados a partir de experiências de vida que são comuns e aceitas por um ou mais grupos na sociedade. No caso, esses ditos denotam exclusão social, porque, na sala de aula dessas alunas, encontram-se estudantes que já terminaram o Ensino Fundamental e, inclusive, o Ensino Médio, o que pode fazer com que se sintam diminuídas.



Contudo, em (31), quando ME diz “mas a minha professora, ela é muito boa”, nota-se que essa sensação de deslocamento é amenizada, o que também pode remeter ao provérbio “tudo é questão de costume”. A aluna, então, parece se acostumar com a turma, principalmente com a ajuda da professora, de quem gosta muito.

Já em (32), quando FS diz “pra ter uma ideia”, ela o faz antecipando que a informação que virá é algo incomum, inusitado, que, no caso, foge aos padrões de ser realizado dentro de uma sala de aula. O incomum foi ela ter feito o trabalho de cabeça para baixo, o que pode ter acontecido por se sentir insegura nesse ambiente estranho e composto por pessoas que já sabem ler e escrever com fluência.

FC, em (33), discorre sobre a falta de competência, de educação e de informação dos pais para auxiliarem na educação formal dos filhos, o que pode ser uma das causas para que não frequentassem a escola, na medida em que, por exemplo, eles não conseguissem auxiliar nas tarefas de casa dos filhos. Ademais, em seu relato, percebemos uma sensação de estranhamento quando ela diz “que da primeira vez que eu vim eu sorria sozinha”. Em momento algum, a aluna sugere que sorria porque se sentia feliz. Pelo contrário, o sorriso parecia uma reação por se sentir encabulada, o que se confirma quando diz que “claro que a pessoa fica um pouco tímida”.

Já SO, em (34) ao contrário de suas colegas, aponta que o primeiro dia de aula foi bom. Contudo, percebe-se que ele foi bom somente pelo fato de que, na sala de aula em que se encontrava, já possuía algumas amizades.

RO, também diferentemente de suas colegas, nunca havia frequentado a escola. Suas colegas, quando novas, obtiveram contato, mesmo que mínimo, com a sala de aula. Para RO, ter sido procurado pela professora IR para estudar foi motivo de extrema alegria e satisfação, embora não se anule a sensação de estranhamento vivida por ela, percebida na citação, em (35), “Ah, meu Deus... que coisa louca”. Nessa citação, que se constitui um momento de reflexão consigo mesma, a aluna menciona a sensação de “loucura”, o denota que passou por uma experiência bastante diferente das que tinha vivido até então, que lhe gerou estranhamento.

Todas as alunas, então, em maior ou menor medida, demonstraram se sentir como “peixes fora d’água” no ambiente de sala de aula em seu primeiro contato, o que é absolutamente normal. Considerar tal fato normal é assumir que ele se encontra arraigado na memória coletiva, ou seja, que é aceito por diversos grupos na sociedade. De fato, não se espera outra reação quando se vai para um lugar onde não se conheça alguém e onde tudo parece ser diferente. Além disso, essa sensação de estranheza acaba por afetar suas ações em sala de aula, como aconteceu com FS ao realizar sua atividade.

d) Volta-se para a escola para se aprender a ler e a escrever corretamente

O importante, para essas alunas, é voltar para a escola para aprenderem a ler e a escrever de acordo com o que a gramática normativa postula, porque, só assim, elas se sentem incluídas na sociedade em que vivem.

(36) FC:

*Mais para aprender alguma coisa, aprender a ler...*

(37) ME:

*Porque eu quero aprender mais, quero aprender a ler direito, que eu não sei muito, escrever as palavras que eu sei, mas é muito pouco...*

(38) FS:

*Foi só isso, pra aprender a falar correto... (...) E sempre o pouco que a gente aprende, nem que seja uma palavra, uma coisa... falar correto... é muito bonito... porque é muito bonito alguém saber falar... é muito triste alguém não saber falar, num saber ler correto e falar bastante errado é muito triste, né...*

(39) SO:

*O Sesc dá óculos à gente, nós temos lanche... aqui, quando termina essa aula, temos a carteirinha, mas eu não venho pela carteira, nem pelo lanche, nem pelos óculos... Eu venho, venho... venho fazer, ver se eu aprendo alguma coisa, LER. (...) Pra ver se eu aprendo:: a escrever alguma coisa...*”

As alunas assumem a posição discursiva de sujeito não-alfabetizado em seu enunciado, que é marginalizado na sociedade (FERRARO, 2002), ancorando-se na memória coletiva (MOSCOVICI, 2007) pelas experiências de vida de não saber ler e escrever e de conviver com outros sujeitos em situação semelhante. Elas também assumem a posição de sujeito que se inicia da aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que encontram na escola uma tentativa de se sentirem incluídas socialmente. Seus enunciados fazem alusão, ou seja, referência indireta, por captação, aos discursos presentes nas políticas educacionais brasileiras no que concerne à tentativa de erradicação do analfabetismo.

Em (36), percebe-se que a expressão “alguma coisa” pode denotar descrédito nesse processo de aprendizagem, como se não fosse possível aprender a ler e a escrever para se usufruir de tudo a que se tem acesso com a aquisição da lectoescrita. Isso também ocorre em (39), em que, do mesmo modo, SO diz de aprender “alguma coisa”, denotando haver descrédito de que seja possível aprender a ler e a escrever com direito a seu pleno exercício, restringindo-se somente a necessidades mais básicas de leitura e de escrita. Isso pode fazer alusão, por captação, ao discurso acadêmico acerca da alfabetização e do letramento funcionais (SOARES, 2006), ou seja, em que a leitura e a escrita são diretamente voltadas para seus usos, para que o indivíduo “*funcione* adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2006, p. 72, grifo da autora). Assim, ler e escrever possuem caráter de sobrevivência, isto é, é importante ler e escrever para a realização de práticas cotidianas mais essenciais, como o ato de se preencherem formulários ou de ler para poder se locomover a determinado lugar. A aluna, em (39), ademais, quando diz “venho fazer, ver se eu aprendo alguma coisa, LER. (...) Pra ver se eu aprendo:: a escrever alguma coisa...”, parece priorizar a leitura em detrimento da escrita em seu enunciado, por enfatizar a palavra “ler”.

Em (37), quando ME diz “que eu não sei muito, escrever as palavras que eu sei, mas é muito pouco...”, ela parece se inferiorizar, colocando seu conhecimento como sendo insuficiente, ancorando-se na memória coletiva (MOSCOVICI, 2007), porque age de maneira semelhante ao que é típico de estudantes iniciantes em algum ramo do saber, podendo fazer alusão, por captação, ao discurso que geralmente proferem, porque, normalmente, mostram bastante insegurança em relação aos conteúdos aprendidos. Como ela própria diz, “eu quero aprender mais”, ou seja, mais do que já aprendeu até então. O fato de querer “aprender mais” pode revelar não só a insatisfação com o que aprendeu até agora, inferiorizando-se, como

também uma vontade de continuar em seus estudos, o que vai contra a grande evasão escolar percebida em alunos de EJA.

Por outro lado, a aluna menciona que quer “aprender a ler direito”. Seu enunciado também pode fazer alusão às políticas de erradicação do analfabetismo (UNESCO, 2008), porém, principalmente, por captação, ao discurso do ensino tradicional, no que diz respeito a aprender a ler “direito”, de forma correta. O que importa para ser incluído na sociedade não é apenas o fato de se aprender a ler e a escrever e de fazer uso de ambas as habilidades, em quaisquer práticas sociais cotidianas, como aponta o discurso acadêmico acerca do letramento (SOARES, 2006), e sim de aprender a ler da maneira mais correta, como se espera que a elite o faça, ou seja, de acordo com o que a norma gramatical culta prega. Portanto, há subversão ao discurso acadêmico acerca do letramento.

Outro fator importante é o de que, apesar de a aluna ser iniciante na escola e de se tratar de uma cidadã que ainda não lê e nem escreve de maneira satisfatória, ela demonstra conhecimento de que o ensino tradicional preza pelo ensino da língua portuguesa, tal qual se encontra na gramática normativa. Isso vai de encontro ao que se percebe no discurso acerca do ensino tradicional (HERNÁNDEZ, 1998), porque há transmissão de saber por parte do professor. Assim, pode haver transmissão de saber do conteúdo das gramáticas normativas nas aulas de português, o que condena como errado o uso coloquial da língua portuguesa.

O relato presente em (38) assemelha-se significativamente ao (37) com relação ao ensino tradicional, mas não no que tange a aprender a ler correto, e sim a falar correto. Portanto, seu discurso, também, pode fazer alusão, por captação, ao discurso da inclusão social que o falar de acordo com a norma culta promove (BAGNO, 2002), embora saibamos que diversos registros existem e que não devem ser observados como sendo inferiores a outros. Assim, o que é relevante é a maneira culta de se falar, em vez de ser o respeito aos diversos registros existentes e próprios de cada situação e de cada região, porque, se não se falar como a norma culta exige, permanece-se em situação de marginalização - e isso, no ensino tradicional, normalmente não é trabalhado em sala de aula. Ademais, a expressão “foi só isso” pode sugerir uma banalização do ensino, uma perspectiva reducionista do que a escola tem a oferecer.

As práticas discursivas (MAINGUENEAU, 2007) dessas alunas mostram que o peso da exclusão social está presente na condição de ser um sujeito não-alfabetizado

(FERRARO, 2002), e que a escola se configura em um espaço de inclusão, mas que deve ocorrer por meio da aprendizagem da leitura, da escrita e dos registros de fala voltados para a norma culta da língua portuguesa. A escola, portanto, continua sendo o maior agente de promoção da alfabetização, como apontam as teorias sobre o letramento (SOARES, 2006), apesar de as alunas terem em suas concepções que a escola deve ensinar o que a gramática normativa traz, mostrando que possuem concepções sobre o ensino tradicional (HERNÁNDEZ, 1998) arraigadas em sua memória coletiva.

O que vale, portanto, é dominar as regras de um português culto, como trabalha o ensino tradicional, e não aprender a fazer uso social da leitura e da escrita, como aplicam, também, os pressupostos do letramento (SOARES, 2006; TFOUNI, 2005). Provavelmente isso se deve à grande marginalização e aos preconceitos sofridos por esses alunos, que buscam na escola uma maneira de se adequar ao que a sociedade considera “correto”, ou seja, falar “bonito”, como os doutores, ou como os detentores do saber.

Outro fator é que, embora a escola seja a porta de entrada para a inclusão social, suas atividades parecem ter sua importância reduzida a algo que somente “remendará” uma falha no ensino e na aprendizagem daqueles que não seguiram a escolarização regular. A escola possibilita a inclusão social, apesar de parecer propiciar apenas o ensino de “alguma coisa”, ou de servir apenas para certas atividades, como aprender a falar correto. Isso pode acontecer porque esses alunos aprenderam a sobreviver sem aprender a ler e a escrever, tentando levar uma vida normal, dentro do que lhes era possível.

e) Não é bom haver turmas mescladas

As turmas do SESC Ler possuem alunos que ainda não são alfabetizados mesclados com alunos que, inclusive, já terminaram o Ensino Médio. Isso não é bom, segundo as alunas que pesquisamos, porque elas se sentem inibidas, o que interfere no processo de aprendizagem.

(40) FS:

*É porque se uma tentar fazer, aí eu vou fazer como a outra, já dou a resposta na hora...  
“Minha filha, isso daqui... em primeiro lugar... nós, como diz o projeto, é o quê? SESC Ler...  
Vocês já tão aqui de metida, cume... porque tão gostando, e a gente porque realmente...”*

(41) SO:

*(...) é porque o projeto não é pra quem num sabe ler nem escrever? É só de a gente aprender a ler... sem ter gente que já sabe...*

(42) FC:

*Às vezes eu até penso assim: “Será se nós fosse nós só do mesmo nível nós tivesse... um bom aproveitamento, por ser só nós?”*

Todas as alunas assumem a posição discursiva de sujeito que frequenta a escola. Em todos eles, também se percebe o incômodo com relação às turmas mescladas, em que se encontram alunos com uma disparidade de conhecimentos muito grande, o que torna a turma bastante heterogênea. Não é fácil lidar com turmas assim, problema bastante enfrentado, por exemplo, por professores de língua estrangeira, em específico de língua inglesa, de cursos de graduação em Letras.

Um estudo que realizamos (PINHEIRO; MELLO, 2008), sobre uma turma de primeiro semestre de língua inglesa de um curso de graduação em Letras de uma universidade brasileira, mostra que é possível lidar com turmas heterogêneas, na medida em que, numa perspectiva vigotskiana, o aluno mais proficiente, doravante par mais desenvolvido, possa auxiliar aquele menos proficiente.

Todavia, não é o que se observa nos enunciados das alunas com relação a suas colegas de sala mais proficientes. A citação de FS, em (40), “Minha filha, isso daqui... em primeiro lugar... nós, como diz o projeto, é o quê? SESC Ler... Vocês já tão aqui de metida, cume... porque tão gostando, e a gente porque realmente...”, e o enunciado de SO, em (41), “sem ter gente que já sabe”, podem aludir, então, por subversão, a esse estudo que realizamos (PINHEIRO; MELLO, 2008), explicitando que, no caso das salas de aula do Projeto SESC Ler de Fortaleza, o mais adequado seria a realização de um trabalho voltado para pessoas que estejam no mesmo nível de aprendizagem.

A aluna parece também desprezar o fato de suas colegas mais proficientes frequentarem uma sala de aula para não-alfabetizados, estando lá para passar seu tempo, de “metida”, como consta em (40), sendo que ela e as demais não-alfabetizadas estão ali por necessidade. Esta é outra problemática: elas se sentem humilhadas com a presença de quem já domina a lectoescrita. Isso pode fazer alusão ao discurso da inclusão social através da escola, como aponta Soares (2006), ao dizer que a escola é o principal agente de promoção do letramento. Deixamos alguns questionamentos. Por que as alunas mais proficientes, que já são alfabetizadas, deveriam estar ali, se elas já estão inclusas na sociedade letrada a que pertencem? Elas não podem estar tomando o lugar de outros não-alfabetizados que tentam se incluir na sociedade por meio da escola, podendo aprender a ler e a escrever? Se o SESC Ler é dedicado a alunos de EJA que, por motivos diversos, não aprenderam a ler e a escrever, por que há espaço para aqueles que já o conseguem? Talvez o projeto deveria ser repensado para que houvesse um ensino mais efetivo, igualado e justo voltado aos que realmente dele precisam.

FC, em (42), levanta um questionamento acerca do aproveitamento das aulas, caso a turma fosse homogênea. Isso realmente leva à constatação de que as alunas mais proficientes parecem interferir, de forma negativa, na aprendizagem das menos proficientes, no caso as não-alfabetizadas, a quem o projeto realmente se destina. As não-alfabetizadas se sentem inferiores, inibidas e envergonhadas quando da intervenção das colegas proficientes, o que pode levá-las a não participarem das atividades propostas em sala de aula. O relato da aluna, portanto, também vai contra o estudo que realizamos (PINHEIRO; MELLO, 2008), de que o par mais desenvolvido possa auxiliar na aprendizagem do menos desenvolvido.

Os relatos das alunas mostram, em consenso, que o ideal para as situações de aprendizagem da lectoescrita seria haver turmas homogêneas, destinadas, literalmente, à alfabetização de jovens e adultos, em vez de mesclá-las com estudantes que, inclusive, já terminaram o Ensino Médio. Existem níveis de estudo no Projeto SESC Ler, cujo objetivo é alfabetizar e escolarizar seus alunos ao longo de três anos, até completarem o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Em Fortaleza, porém, não é isso o que se verifica. São aceitos alunos que já concluíram o segundo segmento do Ensino Fundamental ou mesmo o Ensino Médio. Muitos desses alunos são mães que possuem filhos matriculados na escola do SESC. Ademais, há alunos no SESC Ler que estão lá há mais de quatro anos, porque não deixam a escola alegando que precisam de alguma ocupação, já que o SESC lhes proporciona

outras atividades, ou porque os filhos lá também estudam e, assim, eles lhes fazem companhia.

Pelo que foi relatado, é preciso repensar se as turmas devem ser destinadas somente a indivíduos não-alfabetizados que foram banidos da escolarização regular, ou se é possível realizar um trabalho de colaboração entre alunos mais proficientes e menos proficientes, com o intuito de se promover uma aprendizagem significativa (ROGERS, 1977), como o estudo que realizamos com alunos de língua inglesa do primeiro semestre de graduação em Letras de uma universidade brasileira (PINHEIRO; MELLO, 2008) demonstrou ser possível. Entretanto, acreditamos que tal estudo não se aplica à realidade de alunos de EJA porque eles carregam consigo toda uma carga negativa de baixa estima advinda de todos os preconceitos sofridos ao longo da vida devido à marginalização causada por não saberem ler nem escrever (FERRARO, 2002). Conviver com alunos proficientes, nesse caso, poderia prejudicar mais do que ajudar os alunos de EJA, até porque eles se consideram indivíduos incapazes de aprender devido à idade avançada e, sentindo-se envergonhados e humilhados, dificilmente atingirão uma aprendizagem significativa. Ademais, destinando-se a turmas mescladas, aceitando alunos que já concluíram o Ensino Médio por problemas diversos, como perda de memória ou por acompanhamento dos filhos, como vimos nos relatos das outras alunas que não participaram de nossa pesquisa, o projeto realmente perde seu propósito inicial.

f) Cartas e orações: o grande motivo para se adquirir a lectoescrita

As alunas demonstram vontade de aprender a ler e a escrever para escreverem cartas a seus entes queridos e para lerem suas orações e a Bíblia.

(43) FC:

*Cê sabe o que eu queria ler? {PA: O quê?} Pra mim ler o Evangelho. {FS: Eu também.} Pra pegar assim... e ler. Eu acho que... eu tenho medo. Medo assim... deu, deu ler, é::... Por exemplo, eu pego uma Bíblia e leio o Evangelho do dia... Mulher... eu quase desisti de tanta alegria!*



(44) SO:

*(...) é... você quer escrever uma coisa... às vezes eu, eu, eu... fico assim: “Meu Deus... tanta vontade de ler minhas orações...”. Às vezes eu fico com raiva das minhas filhas porque eu digo assim: “Vocês sabem ler..., A gente tá precisando de oração... Vocês não pegam num livro, numa reza”. Ó, meu Deus, porque eu queria saber ler porque eu tava rezando... lendo... fazendo tudo que eu tinha direito pra eu saber, mas eu não sei...*

(45) ME:

*É... fazer uma carta... pra qualquer pessoa. Eu não sei fazer, né! E isso faz muita falta, né... porque é muito ruim você querer fazer e num poder.*

(46) RO:

*Bem... eu às vezes até digo pra IR: “Ô, IR, tenho tanta vontade de saber escrever... pra mim mandar uma carta pra minha filha, um bilhete pra um filho...”, porque... a nossa leitura é um saber pra gente escrever... saber falar... expressar o quê, né? A nossa educação, né...*

As alunas assumem a posição discursiva de sujeito não-alfabetizado por dizerem de atividades que gostariam de realizar se soubessem ler e escrever. A grande motivação para tal é para escreverem cartas para entes queridos, como diz RO, em (46), na citação “Ô, IR, tenho tanta vontade de saber escrever... pra mim mandar uma carta pra minha filha, um bilhete pra um filho...”, e quando ME, em (45), diz “É... fazer uma carta... para qualquer pessoa”. O outro grande motivo é a leitura da Bíblia e de orações, o que pode ser percebido quando FC, em (43), diz que queria aprender a ler para ler o Evangelho, afirmação com a qual FS concorda, e na citação de SO, em (44), “Meu Deus... tanta vontade de ler minhas orações...”.

O exemplo (43) pode fazer alusão, por captação, ao discurso acadêmico acerca do letramento (SOARES, 2006), já que a leitura da Bíblia e do Evangelho é uma prática social ligada à lectoescrita, mesmo que seja transmitida oralmente, porque tem seu conteúdo, normalmente, lido. Tal prática merece destaque em nossas análises porque se trata da primeira ocorrência em que as alunas mencionam a leitura e a escrita para fins que não sejam de sobrevivência.

Ler a Bíblia, para essas alunas, pode se configurar, ainda, em uma forma de comunicação com Deus, o que pode aludir, por captação, ao discurso religioso acerca das orações, um momento de reflexão e de introspecção para se ter contato com o divino, para poder se “falar com Deus”; pode aludir, também, à canção de Gilberto Gil intitulada “Se eu quiser falar com Deus”<sup>47</sup>, em que parece descrever um momento de oração, como percebemos pelos versos da primeira estrofe:

Se eu quiser falar com Deus  
 Tenho que ficar a sós  
 Tenho que apagar a luz  
 Tenho que calar a voz  
 Tenho que encontrar a paz  
 Tenho que folgar os nós  
 Dos sapatos, da gravata  
 Dos desejos, dos receios  
 Tenho que esquecer a data  
 Tenho que perder a conta  
 Tenho que ter mãos vazias  
 Ter a alma e o corpo nus

Já com relação à escritura e leitura de cartas, ME, em (45), enuncia que “é muito ruim você querer fazer e num poder”, além de que “isso faz muita falta”. Seu enunciado pode aludir, por captação, aos enunciados de suas colegas no que concerne à dependência dos outros para tal atividade, como se percebe nos exemplos (47), (48), (49), (50) e (51), no item seguinte, bem como pode aludir, por captação, ao discurso acadêmico acerca do letramento (SOARES, 2006), porque escrever uma carta, assim como ler a Bíblia, consiste em uma prática social que exige o domínio da lectoescrita. Portanto, nessa representação social é que percebemos a leitura e a escrita com caráter de não-sobrevivência, e sim de uma satisfação pessoal, daquilo que as motiva a querer aprender a ler e a escrever.

Pelos relatos das alunas percebe-se que a grande motivação para se aprender a ler e a escrever não é para se informarem das notícias que correm pela comunidade em que vivem e pelo mundo, nem para a realização de se ler um livro de literatura, didático, ficcional

---

<sup>47</sup> Fonte: <<http://letras.terra.com.br/pedro-mariano/105592/>>. Acesso em 03.01.2010.

ou científico, tampouco para a execução de atividades básicas que exigem o domínio da lectoescrita. É consenso entre elas que a força motriz para se aprender a ler e a escrever é a vontade que possuem de conseguirem ler suas orações, bem como de conseguirem escrever uma carta, principalmente a um ente querido, o que lhes proporcionaria os sentimentos de independência, autonomia e privacidade.

g) Ler e escrever promove independência

Esse é um dos aspectos de maior importância. Ler e escrever promove independência e autonomia nas alunas, além de poderem ter sua privacidade mais preservada na medida em que não precisariam recorrer a outrem para a leitura de seus documentos e correspondências.

(47) SO:

*(...) você... se você não souber ler nem escrever você vai depender dos outros... e nem todo mundo... Às vezes minha filha que mora comigo... eu fiquei: “Vem, MI, vem cá, diz aqui pra mim...”, e ela: “Ah”, e fica assim lendo por cima, num sabe...*

(48) FC:

*(...) eu queria tanto, tanto, tanto poder... Por exemplo, chega uma carta dum filho... quem sabe primeiro é os outro, se os meus filhos, se as minhas filhas não estiverem em casa.*

(49) FS:

*Era horrível, era horrível mesmo. Pra anotar número de telefone, a minha agenda todinha quem fazia era a EL ou a FR, que era a gerente de onde eu trabalhei, que organizava a minha agenda todinha, né.*

(50) ME:

*(...) eu tive uma amiga que sempre ela... ela lia as receita da minha menina pra mim. Então, na, ela ficou de mal de mim e eu não sei qual o motivo, né. Então aí fica mais difícil, porque tudo eu corria na casa dela: “DU, lê isso aqui pra mim?”. (...) Hoje eu tô sentindo na pele como é ruim a gente ficar sem estudar e depender dos outros pra tudo, né?*

(51) SO:

*(...) eu, eu... doida pra escrever... pro, pro... Caldeirão ((programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo, para o quadro Lar, doce lar)). As meninas que fez uma vez... aí às vezes eu: “Oh, MA, faz outra carta pra mim, porque eu tô vendo a hora da minha casa sair...”. Aí ficou naquilo, né... Aí eu tenho uma netinha que diz assim: “Pois tá, vovó, que eu vou na internet”. Mas aí... num sabe... na internet... não pode fazer pela internet... que eu dizia assim: “Se eu soubesse, não pediria a ninguém, né...”. (...) É, pois é... é essa vontade de não depender dos outros... É essa grande vontade de você ter vontade de escrever e aí num sabe e aí fica: “Fulano, faça isso...”, “Fulano...”. Isso é chato.*

As alunas assumem a posição discursiva de sujeito não-alfabetizado por dizerem de situações em que recorrem a outras pessoas já alfabetizadas para lerem suas correspondências ou documentos. Todos os relatos, então, podem fazer alusão, por captação, ao artigo 205 da Constituição de 1988, na medida em que tiveram sua independência tirada porque foram privadas da educação, a qual é condição básica para o exercício da cidadania digna. Assim, pode haver alusão à análise feita em (17).

Em todos os relatos as alunas mencionam situações em que se sentem desconfortáveis por terem que depender dos outros para atividades de lectoescrita que não conseguem executar - isso mostra claramente a exclusão que o analfabetismo provoca (FERRARO, 2002), como se vê em (47), quando SO diz que “se você não souber ler nem escrever você vai depender dos outros...”, e que “nem todo mundo” está disposto a ajudar; em (49), quando FS diz que “era horrível, era horrível mesmo” depender das colegas para organizarem sua agenda de telefone no trabalho; em (50), quando ME diz “tô sentindo na pele como é ruim a gente ficar sem estudar e depender dos outros pra tudo, né?”; e pela citação de SO, em (51), que diz “Se eu soubesse, não pediria a ninguém, né”.

Em (47), a citação “Ah”, da filha de SO, como resposta ao pedido de que lesse algo para ela, denota descaso e falta de paciência. Isso pode aludir, por captação, ao relato (9), de ME, em que parece se sentir decepcionada com a falta de ajuda da filha. Além disso, quando FC, em (48), diz que “quem sabe primeiro é os outro”, ela tem sua privacidade violada, o que pode aludir, por subversão, ao Artigo 5º, Inciso X<sup>48</sup>, da Constituição brasileira de 1988, que diz que “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das

<sup>48</sup> Fonte: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 03.01.2010.

peças, assegurando o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”<sup>49</sup>. Isso quer dizer que a vida privada é direito de todo cidadão e que deve ser respeitada. Podemos concluir, a partir disso, que a leitura e a escrita asseguram a privacidade, na medida em que podem não permitir que outras pessoas tenham acesso a algum documento confidencial, que deve ser lido apenas por seu destinatário. A falta de privacidade e a dependência também são percebidas em (50), na citação do relato de ME, “DU, lê isso aqui pra mim?”, e em (51), na citação de SO, “Oh, MA, faz outra carta pra mim, porque eu tô vendo a hora da minha casa sair...”, em que recorrem a outras pessoas por necessidade, porque, por vontade delas, isso não ocorreria.

Nos relatos das alunas, é consenso a ideia de que não ler e não escrever as deixa à margem da sociedade, porque dependem dos outros para a realização de tarefas básicas, além de terem sua privacidade violada, porque outras pessoas sabem de informações que interessariam, em primeiro lugar, a essas alunas. Ancorando-se na memória discursiva e na memória coletiva (MOSCOVICI, 2007), fica claro que ler e escrever, além de incluir socialmente, promove independência, o que seria uma das manifestações dessa inclusão social.

h) A professora é a motivação para se continuar na escola

A grande razão para as alunas não desistirem das aulas é por causa da professora, de quem gostam tanto.

(52) SO:

*(...) como tem pouco aluno, e a gente gosta MUITO da professora, e a professora da gente depende desse emprego...*

(53) FC:

*A IR... se ela pudesse, ela abriria a cabeça da gente e colocava o livro dentro, porque ela se esforça... ( ) o esforço que ela faz... a atenção que ela nos dá.*

---

<sup>49</sup> Como se trata de um direito, procedemos como na análise do excerto (17).

(54) ME:

*(...) aqui tudo é bom... agora pra mim se a IR sair e entrar outra eu saio.*

Por falarem de uma experiência em sala de aula, as alunas assumem a posição de sujeito que frequenta a escola. Todas as alunas enxergam a professora como uma profissional competente e como uma pessoa querida e amiga, o que contribui para o processo de aprendizagem. O enunciado de SO, em (52), quando diz “a gente gosta MUITO da professora”, pode fazer alusão, por captação, ao discurso educacional do professor enquanto um mediador do ensino, um facilitador da aprendizagem, como postula Rogers (1977). Isso ainda pode ser percebido em FC, em (53), quando diz de todo o esforço e atenção dedicados aos alunos para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa, que, para Rogers (1977, p. 258), é “uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos [...]. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua [do indivíduo] existência”. A postura do professor enquanto mediador é vista também no enunciado de ME, em (54), quando afirma que tudo é bom no SESC e que, se a professora sair, ela também sai da escola.

SO ainda menciona que a professora precisa de seu emprego, e que esta é uma das causas para que os alunos todos não desistam das aulas, o que remete ao fato de os professores, em geral, serem muito desvalorizados no Brasil, aludindo, por captação, ao discurso proferido tanto por eles próprios a respeito quanto por sindicatos que defendem sua causa, reivindicando por condições de trabalho e salário melhores. Este problema social apareceu pela primeira vez aqui. De fato, no Brasil, professores recebem uma remuneração muito baixa em relação à quantidade de trabalho, além de trabalharem sob condições não adequadas. Assim, eles podem se desestimular e não exercer suas atividades de maneira satisfatória e, num círculo vicioso, prejudicarem a si mesmos e aos alunos. Os relatos das alunas mostram, então, a importância de se ter um professor que caminhe ao lado de seu aluno, possibilitando-lhe acessos a uma aprendizagem mais efetiva, ou significativa (ROGERS, 1977), além de despertar neles o gosto por aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com nosso trabalho, almejamos identificar as representações sociais de alunos de EJA do Projeto SESC Ler de Fortaleza acerca do seu processo de aprendizagem inicial e formal da lectoescrita, o que implica criar representações sociais também sobre o que esse processo envolve, como a vida sem saber ler e escrever, bem como os diversos sentimentos que a exclusão social provocada pela ausência da lectoescrita (FERRARO, 2002).

A análise que realizamos das representações sociais dessas cinco alunas foi por meio das relações intertextuais de copresença de alusão e de referência (GENETTE, 1982; PIÉGAY-GROS, 1996), as quais são formas de ancoragem ocorrendo, simultaneamente, nas memórias coletiva e discursiva. A memória coletiva está para as representações sociais assim como a memória discursiva, para as palavras, textos e discursos, isto é, para as práticas discursivas. Vale ressaltar que as representações sociais, como as práticas discursivas, orientam as ações dos sujeitos, e não se separam, na verdade.

Essa análise também é interdiscursiva na medida em que tomamos o texto como o local empírico de realização dos discursos (MAINGUENEAU, 2007). Sob nossa perspectiva, então, consideramos as representações sociais enquanto práticas discursivas, já que a língua possibilita a realização de tudo aquilo que existe no mundo (BAKHTIN, 1988). Isso inclui a criação das representações sociais, que são o que chega até nós no lugar da própria realidade e do mundo, algo que só pode ser realizado, primordialmente, através da língua, porque nem a natureza icônica das representações sociais produziriam sentidos se não houvesse a língua e a comunicação para fazê-las, de fato, existir.

Portanto, uma das contribuições teóricas de nossa pesquisa consiste em apresentar a fusão de duas distintas áreas do saber - as representações sociais, objetos de estudo da Psicologia Social, e as práticas discursivas, objeto de estudo da Análise do Discurso, subárea da Linguística - sugerindo um aparato teórico-metodológico de análise. Nele, as representações sociais não são analisadas por métodos quantitativos, como se percebe em muitos estudos sobre o assunto, e nem por meio dos discursos. Tomamos as representações como as próprias práticas discursivas, porque, além de acreditarmos que elas se realizam por

meio da língua, igualamos as memórias coletiva e discursiva, tornando-as uma só, já que as representações sociais são anteriores aos sujeitos assim como os discursos o são.

Ademais, consideramos importante, em se tratando do alcance de uma aprendizagem significativa, por meio de um ensino que tenha como foco os alunos, dar ouvidos ao que eles têm a dizer, para conhecê-los melhor, descobrindo as ideias que constroem em grupo, e poder trabalhar com eles de maneira mais efetiva. O estudo das representações sociais enquanto práticas discursivas é um dos caminhos de se chegar a isso.

As representações que cada grupo constrói só são possíveis porque outras representações já foram construídas por outros grupos. Cada grupo pode construir representações sociais distintas. Porém, como é necessário passar por um processo de ancoragem nas já existentes para uma posterior objetivação, o estudo das representações sociais revela uma visão abrangente não só de um grupo com ideias em comum, mas de toda uma trama social que o envolve. Assim, nossa pesquisa pode fornecer uma ideia do universo das representações sociais não apenas dessas alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza, como também mostrar o que pensam alunos de EJA que estão em processo de aprendizagem da leitura e da escrita como um todo, apesar de termos selecionado relatos de apenas cinco alunas de uma única turma para a composição de nosso *corpus*.

Esses relatos comprovaram ser consenso o sentimento de marginalização, incapacidade e vergonha que a exclusão social pela falta da aquisição da lectoescrita acarreta (FERRARO, 2002). É possível notar, através da análise dos dados, que uma representação está ligada a outra: o sentimento de dependência denota insatisfação, que, por sua vez, denota vergonha de ter que pedir auxílio aos outros e da condição de não saber ler e escrever, que, ainda, as inibe em atividades a serem realizadas com alunas mais proficientes em sala de aula, dentre outros exemplos. O sentimento de exclusão é tão forte que as alunas comparam a falta da leitura e da escrita como viver no escuro, ou como ser portador de alguma deficiência física ou mental.

Constatamos, também, que a motivação para se aprender a ler e a escrever consiste na escrita de cartas para entes queridos e na leitura de orações e da Bíblia. Essas atividades recaem sobre o sentimento de independência e autonomia que a leitura e a escrita provocam, o que possibilita, também, que tenham sua privacidade preservada, porque a leitura de muitos documentos que lhes podem ser confidenciais seria realizada por elas próprias.



As atividades de leitura e de escrita, para essas alunas, são úteis não para a realização de quaisquer práticas sociais, como aponta o discurso acadêmico acerca do letramento (SOARES, 2006). Para elas, ler e escrever, além de servir para escrever cartas e ler a Bíblia ou orações, serve para atividades com caráter de sobrevivência, como assinar cheques, preencher formulários, pegar ônibus e encontrar endereços. Ler e escrever “funcionalmente” é o que lhes parece ser importante. Não foi, em momento algum, mencionada a leitura por prazer, ou para fins informativos ou de estudos.

Outro fator importante a ser considerado é a importância do papel do professor em sala de aula como um professor que auxilie no crescimento de seu aluno, tornando-se um facilitador de sua aprendizagem. Para isso, é necessário que, além de ser competente, trate seu aluno bem e com respeito, por que isso lhe dá gosto pela escola e motivação para continuar. Esperamos, portanto, contribuir, com nossa pesquisa, não só teoricamente, apresentando a fusão desses dois campos teóricos distintos que sugerimos, como para trabalhos futuros a serem realizados com alunos de EJA.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Édition 2001. Paris : Presses Universitaires de France, 1994.

ANTUNES, H. S.; KLINKE, K. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as). **Santa Maria** [online]. set./dez. 2008. v. 33, n. 3, p. 441-456. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/83/57>>. Acesso em fevereiro de 2009.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147. Novembro, 2002.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M.. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, M. L. F. F. Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade. Caxambu, MG. **28ª Reunião Anual da ANPED**. 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181015int.rtf>>. Acesso em fevereiro de 2009.

BECEVELLI, I. R. S; REIS, H. B. O professor da modalidade de educação de jovens e adultos diante das novas tecnologias educacionais. In: **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**. [online]. 2. sem.2007. Vitória, n. 3, p.70-73. Edição especial- ensino profissionalizante. Disponível em: <[http://recitec.cefetes.br/artigo/documentos/artigo08\\_n03.pdf](http://recitec.cefetes.br/artigo/documentos/artigo08_n03.pdf)>. Acesso em fevereiro de 2009.

BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M.; KOCH, I. G. V. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASILEIRO, R. M. O. Letramento (s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. Caxambu, MG. **28ª Reunião Anual da ANPEd**. 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18369int.doc>>. Acesso em fevereiro de 2009.

CABANELAS, L. C.; CÂMARA, J. S.; CAPANEMA, C. F.; GOMES, C. A. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. jan./mar. 2006. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 11-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30404.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2009.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação e intertextualidade. Comunicação apresentada por ocasião da XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do GELNE. João Pessoa, 2006.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, C. S. S. M. Alfabetização e vida social: uma perspectiva sociolinguística. In: **Revista da Alfabetização Solidária /Alfabetização Solidária**. São Paulo: Unimarco, 2006. Anual. ISSN 1519-9096.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 10 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERRARO, A. R.. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.81 [cited 2010-01-21], pp. 21-47 . Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002008100003. Acesso em janeiro de 2010.

FIORIN, J. L. José Luiz Fiorin. In : CORTEZ, S. & XAVIER, A. C. (Orgs.). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. In: **Educar**. [online]. 2007. Curitiba, n. 29, p. 47-62. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/05.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2009.

GARCIA, I. H. M. **Jovens e adultos em processo de alfabetização: voz e vida, revelações e expectativas**. Niterói, RJ: UFF, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/inezgarcia04.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/inezgarcia04.pdf)>. Acesso em janeiro de 2009.

GENETTE, G. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOFFMANN, E. **Interaction ritual: essays on face to face behavior**. New York: Basic Books, 1967.

GOMES, A. M. T.; MARQUES, S. C.; OLIVEIRA, D. C. A representação social do trabalho do enfermeiro na programação em saúde. In: **Psicologia: Teoria e Prática – 2004**, ed. especial: 79-90. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/ptp/v6nspe/v6nspea06.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paídos, 1985.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KLEIMAN, A. LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul. [online]. dez, 2007. v. 32 n 53, p. 1-25. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: janeiro de 2009.

KOCH, I. G. V. Ingedore Grunfeld Villaça Koch. In : CORTEZ, S. & XAVIER, A. C. (Orgs.). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

LAKATOS, E. M. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAKOFF, G. **The contemporary theory of metaphor**. In Ortony (ed.), p. 202-251, 1993.

LIMA, F. F. As representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de Teresina. In: **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB**. [online]. jan./abr. 2007. ISSN 1809–0354 v. 2, nº 1, p. 106-122. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/168/131>>. Acesso em janeiro de 2009.

LIMA, V. S. **As necessidades de Letramento na visão de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, de formandos de Magistério e de alfabetizadores de Macapá**. Campinas, SP: Unicamp, 2001. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000225765>>. Acesso em fevereiro de 2009.

MAGALHAES, L.C. et al. Estudo comparativo sobre o desempenho perceptual e motor na idade escolar em crianças nascidas pré-termo e a termo. *Arq. Neuro-Psiquiatr.* [online]. 2003, vol.61, n.2A [cited 2010-01-21], pp. 250-255 . Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2003000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2003000200016&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0004-282X. doi: 10.1590/S0004-282X2003000200016. Acesso em janeiro de 2010.

MAGALHÃES, I. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. In: **Calidoscópico**. [online]. mai/ago 2008. Vol. 6, n. 2, p. 61-68. Disponível em: <[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_calidoscopio/vol6n2/01.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol6n2/01.pdf)>. Acesso em janeiro de 2009.

MAIA-VASCONCELOS, S. F. **Clínica do discurso: a arte da escuta**. Fortaleza: Premius, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. de Freda Indursky. 3ª ed. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. Curitiba, PR: Criar, 2007.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Representações sociais de lei, justiça e injustiça: uma pesquisa com jovens argentinos e brasileiros utilizando a técnica de evocação livre de palavras. In: **Estudos de Psicologia**. 2004, 9(2), 239-247. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a05v9n2.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

MOURA, M. P.; RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: **Educ. Soc.** [online]. dez. 2002, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100004)>. Acesso em janeiro de 2009.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, N. **Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa**. São Paulo: USP, 2008. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20012009-160329/>>. Acesso em março de 2009.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1999. N.º 12. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_06\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf)>. Acesso em janeiro de 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: UNICAMP, 1988.

PIÉGAY-GROS, Nathalie. **Introduction à l'intertextualité**. Paris: Dunod, 1996.

PINHEIRO, P. L.; MELLO, D. M. O par mais desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa do curso de Letras. In: **Horizonte Científico**. 2008. ISSN 1808-3064. V.1. N. 8. Disponível em: <<http://www.horizontecientifico.propp.ufu.br/viewissue.php?id=6>>. Acesso em dezembro de 2009.

POSSENTI, S. **Observações sobre interdiscurso**. Revista Letras, Curitiba. n. 61, especial, p. 253-269. Editora UFPR, 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/2890/2372>>. Acesso em junho de 2009.

PRETI, D. (Org). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase e cia**. São PAULO: Ática, 1985.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPINK, M. J. P. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial**. *Cad. Saúde Pública* [online]. 1993, vol.9, n.3 [cited 2010-05-13], pp. 300-308 . Available from: <[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-311X. doi: 10.1590/S0102-311X1993000300017. Acesso em fevereiro de 2010.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino.** s/d. Disponível em:  
<<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2009.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)