

EVENTOS DE ESCRITA:

Uma perspectiva etnográfica da oralidade e escrita em contexto social

Livia de Carvalho Mendonça (PUC-RS/ UNEB-BA)
livinhamendonca@yahoo.com.br

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre os eventos de escrita e que, portanto, envolvem as práticas de leitura em contextos sociais situados. Desenvolveu-se o trabalho a partir de uma perspectiva interpretativista e de cunho etnográfico, com aportes teóricos que concebem a língua enquanto ação e trabalho coletivo dos seus sujeitos. Por essa razão, a oralidade e a escrita integram o conjunto das práticas de leitura e de escrita constituídas e constitutivas da realidade histórico-cultural, ou seja, as ações de escrita/leitura dos sujeitos não estão predeterminadas, podendo ser desafiadas, reinterpretadas e alteradas pelos indivíduos. Constituíram-se como objetivos: refletir sobre as referências de pesquisa etnográfica sobre a escrita enquanto conjunto de eventos que constituem as ações do cotidiano e examinar os resultados de pesquisa que apontam a escrita e a leitura no contexto das práticas. As considerações finais atestam a necessidade de se discutir sobre o ensino da língua em situações concretas de uso que se mostram, por exemplo, em situações de trabalho e na família, tomando-se por base os postulados teóricos provenientes dos resultados de variadas pesquisas sobre situações específicas de uso da língua. Além disso, os estudos apontaram para o fato de que a família muito tem a contribuir para o êxito dos estudantes nos eventos de escrita que incluem as práticas leitoras, visto que esta constitui a agência de letramento mais eficiente que garante o sucesso escolar.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Etnografia. Contexto social.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tratará da escrita enquanto conjunto de eventos que constitui as práticas cotidianas de determinados grupos sociais. O conceito de “evento de escrita” foi proposto por Heath no capítulo sobre Tradições de Escrita do seu livro *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms* (1983), que se refere ao estudo realizado em três comunidades americanas pela autora, em meados da década de 1970.

Esta investigação é considerada referência de pesquisa etnográfica sobre a escrita enquanto conjunto de eventos que constituem as ações do cotidiano. Pesquisadores, como Street (1993), Kleiman (1995), Rojo (2006), Signorini (2006), Marcuschi (2006), dentre outros, que se interessam pelas práticas cotidianas de escrita enquanto práticas sociais citam este seu estudo.

Para isso, além da introdução e considerações finais organizou-se o estudo em duas partes.

No primeiro item mostrou-se a leitura e a escrita como conjunto de eventos de determinados grupos sociais. Para isso, tomou-se os resultados de pesquisa de Heath (1983) que apontam, em uma perspectiva etnográfica, para os estudos das práticas de escrita em três diferentes comunidades norte americanas.

Na segunda parte, discutiu-se sobre as práticas de produção e recepção de texto em perspectiva etnográfica. Em vista disso, utilizou-se uma pequena parte dos resultados de estudos obtidos em contextos escolares e comunitários provenientes de uma pesquisa de Mestrado, que apontam sujeitos com experiências de leitura e escrita positivas no contexto familiar e, conseqüentemente, com bom alcance de êxito escolar.

As considerações finais atestam para a necessidade de se discutir sobre o ensino da língua em situações concretas de uso em que a família muito tem a contribuir para o êxito dos estudantes nos eventos de escrita que incluem as práticas leitoras, visto que esta constitui a agência de letramento mais eficiente que garante o sucesso escolar.

2 LEITURA E ESCRITA: CONJUNTO DE EVENTOS DE DETERMINADOS GRUPOS SOCIAIS

Conforme uma pesquisa desenvolvida nas cidades de Trackton, Roadville e Maintown, verificou-se que a mesma ocorre primeira em uma comunidade negra com dezessete famílias e a segunda em uma comunidade branca do mesmo tamanho.

Os resultados apontam para o fato de que em Trackton, os eventos de escrita das crianças não são estimulados pelas mães. O que ocorre, geralmente, é a exposição das crianças às conversas dos adultos sobre diferentes assuntos, inclusive quando estes se referem a textos lidos por eles em voz alta. Durante a leitura dos textos em espaço coletivo, como por exemplo, os referentes à correspondência recebida, o seu sentido é negociado oralmente pelas pessoas presentes, que fazem comentários e questionamentos sobre eles, com a finalidade de ajudar a decidir a ação que deve advir destes textos, como as repostas a serem dadas, providências a serem tomadas, etc.

Os únicos textos cujos sentidos não são negociados pelos adultos a partir da sua leitura, em Trackton, são aqueles que se referem a vantagens ou disputas, como: propostas de emprego ou imposto de renda. Ou seja,

The meaning of whatever is read is interpreted jointly and socially: "What does it mean?" becomes "What does it say about me, or someone or something. I know, and what do I do?" But such meaning is not built individually, except in financial matters, because the community members share their experiences to build interpretive bridges from print to practice¹ (HEATH, 1983, p. 232)

¹O significado de tudo o que se lê é interpretado conjunta e socialmente: "O que significa isso?" se torna "O que isso diz sobre mim, ou alguém ou alguma coisa. Eu sei, e o que eu faço"? Mas tal significado não é construído individualmente, exceto em operações financeiras, porque os membros da comunidade compartilham suas experiências para construir pontes de interpretação do impresso para a prática.

Posteriormente, como nas residências de Trackton não há acúmulo de materiais de leitura, as cartas que foram lidas são queimadas, utilizadas para outros fins, ou imediatamente descartadas.

Segundo Heath (1983), as crianças, em Trackton, não têm livros. Porém, as crianças pequenas, em fase pré-escolar, participam de manifestações cotidianas de escrita quando "lêem para aprender", ou seja, quando conseguem identificar rótulos de produtos alimentícios de supermercado, mensagens da televisão, dentre outros eventos, tanto em casa como em locais públicos como a praça, lojas e o supermercado. Elas aprendem a rivalizar na leitura quando esta é um jogo de competição para testarem o conhecimento ou para fazer um favor. Lembram-se do significado de uma sentença a partir da recriação da cena e do contexto em que ocorrem. Os suportes em que se encontram os textos, como, por exemplo, um pote ou lata, ajudam a leitura destas crianças, em fase pré-escolar, graças às cores, ao tamanho e aos tipos de letras, ou seja, à linguagem visual. Portanto, o significado da escrita está intrinsecamente relacionado ao contexto e, especificamente, ao evento de que faz parte.

Assim, para as crianças serem bem sucedidas em sua comunidade, elas lêem o que precisam saber em sua vida cotidiana antes de irem para a escola, no fluxo diário de comer, comprar e jogar. Em resumo, segundo Heath (1983), as práticas constituídas por esta leitura é que fazem com que os sujeitos leiam para aprender.

Os únicos textos disponíveis para as crianças em idade escolar e os adultos de Trackton lerem são os utilizados pela igreja local durante os seus cultos religiosos, como: pregação, canto e oração, inclusive com troca de turnos de fala entre os seus participantes.

Esses eventos caracterizam-se, neste contexto específico, pela relação entre oralidade, escrita e expressão corporal como, por exemplo, palmas e dança, e leitura coletiva em voz alta, tanto é que quem não faz parte deste grupo de fiéis não consegue acompanhá-lo. Desta maneira, as palavras escritas são ação, e fundem-se criativamente com a oralidade:

(...)Preachers, men of music, and the best playsong performers claim they cannot

stick to written text. Seemingly thoughts which were once shaped into words on paper become recomposed in each time and space. Abiding by the written word limits one's performance from being created anew with each audience and setting. (HEATH, 1983, p. 233)²

Estes textos religiosos aproximam um público diversificado formado por crianças, adultos, idosos e pessoas de escolaridade e profissões variadas, já que fiéis de outras localidades frequentam o templo.

O texto religioso é renovado, ressignificado a cada culto, mas ao mesmo tempo cristaliza-se, já que permanece como significante, ou seja, preserva-se enquanto forma. Por isto o caráter recorrente, mas, ao mesmo tempo, singular dos eventos de escrita que constituem os cultos religiosos, e que fazem parte das tradições de escrita de Trackton.

Desta forma, não há qualquer espaço ou tempo atribuído para a leitura; suas ocorrências seguem o fluxo diário de interações sociais e de tomada de decisão na comunidade.

Em Trackton, de acordo com Heath (1983), escreve-se pouco. Cartas ou cartões são escritos apenas quando há impossibilidade de comunicação oral. O que é característico de poucas mulheres jovens em Trackton é a troca de cartas com mulheres de outras cidades. Cada carta trocada representa o turno de um diálogo, e só as suas autoras entendem o seu significado, visto que instauram um ritual de perguntas e respostas.

Já em Roadville, de acordo com Heath (1983), a leitura é valorizada pelos adultos. Os homens apresentam especial interesse por artigos que informem sobre comércio, esporte, dentre outros. As mulheres, por seu turno, voltam a sua atenção para as matérias que envolvem, dentre outras coisas, a culinária.

Já as leituras em voz alta de histórias infantis feitas pelos pais, nesta comunidade, acompanhadas de perguntas e respostas sobre os textos lidos, são constantes na vida das crianças, e, normalmente, ocorrem com mais

²(...) Pregadores, músicos e os melhores *performers* das canções alegam que não podem manter-se fiéis ao texto escrito. Aparentemente, pensamentos que uma vez foram colocados em palavras no papel se recompõem em cada tempo e espaço. Novas frases são criadas a partir da observância da escrita e se repetem a cada público e se apresentam com configurações variadas. (HEATH, 1983, p. 233)

intensidade até elas completarem os três anos de idade, quando ainda não frequentam a escola, ou seja, quando ainda não sabem ler e escrever. Portanto, as situações que representam as primeiras experiências com a escrita ocorrem à margem do ensino formal. E desde criança os sujeitos podem ter contato com o material estocado nas casas, já que os adultos consideram estes materiais e os seus usos importantes para o desenvolvimento intelectual e espiritual de cada criança.

A partir dos três anos de idade, os eventos de escrita que serviam para instruir e/ ou entreter não mais ocorrem com a mesma intensidade, uma vez que as crianças passam a frequentar a escola, e a atenção dos pais, que promoviam atividades de leitura, não é mais a mesma, pois, para eles, haverá sobreposição das experiências pré-escolares com as experiências que a escola poderá promover. Neste contexto, as crianças, ao chegarem à escola, demonstram um desempenho satisfatório nas atividades de escrita nas três primeiras séries, o que corresponde às práticas encorajadas pela família, ao passo que, da quarta série em diante, este desempenho piora para a maioria das crianças, já que os pais deixam as atividades de escrita sob a responsabilidade da escola.

Por sua vez, as práticas de produção textual, em Roadville, diferentemente das de Trackton, servem não apenas de auxílio para a memória, mas também para se estabelecerem interações entre os adultos. Os textos escritos são cartas agendas, listas de compras e de telefones, bilhetes, receitas, dentre outros.

Por fim, em Maintown, as atividades de escrita são valorizadas pelos sujeitos em suas atividades cotidianas, e a expectativa dos pais é a de que seus filhos desenvolvam estas práticas em eventos específicos, que começam desde cedo, quando as crianças aprendem a conviver com a escrita como entretenimento, até o seu aprendizado formal. Um exemplo do incentivo a estes usos de escrita, de acordo com Heath (1983), é o de que, ao primeiro sinal de interesse da criança por algum evento de escrita, em casa, o adulto interrompe o que está fazendo para encorajá-la.

Podemos afirmar, nesta perspectiva, que cada comunidade possui padrões próprios de uso da escrita de acordo com as diferentes relações entre escrita, oralidade e os eventos em que ocorrem. Portanto, a pesquisa de Heath

(1983) mostra, em uma perspectiva etnográfica, que os diferentes grupos se caracterizam pelas tradições de escrita que mantêm, baseadas nas formas de negociação de seu significado, nos valores histórico-culturais que os constituem, no poder de decidir sobre a ação, nos usos dos espaços e do tempo, e nas relações entre os diferentes sujeitos, nos diversos eventos do cotidiano.

Heath (1983) deixa claro que não podemos considerar as três comunidades nem totalmente orais e nem totalmente letradas, visto que os padrões de escrita se constituem historicamente dentro de cada grupo social e mantêm relações complexas com oralidade, a partir dos seus usos em contextos diversos do cotidiano.

O estudo etnográfico realizado por Heath (1983) sobre eventos de escrita mostra a possibilidade de se investigar e descrever as atividades de recepção e produção de textos que são próprias de determinado grupo social. Nesta perspectiva, é pertinente para o nosso trabalho observar quais as escritas fazem parte da vida dos sujeitos investigados, e examinar se as práticas escolares de escrita têm relação com estas escritas do cotidiano, ou se pelo menos aquelas lhes são familiares e se têm significado para eles enquanto textos.

3 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTO EM PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Os resultados dos estudos obtidos decorrentes de uma pesquisa etnográfica³ desenvolvida com diferentes sujeitos em contextos escolares urbanos e cotidianos na cidade de Feira de Santana-BA proporcionam algumas reflexões importantes acerca das práticas de produção e recepção de textos no domínio escolar.

Os estudos mostram que há sujeitos com experiências de leitura e escrita que são positivas e, conseqüentemente, com bom alcance de êxito escolar.

³ Resultados dos estudos situados do presente trabalho integraram parte das reflexões da Dissertação de Mestrado intitulada: Na Vida com Todas as Letras: Manifestações Sociais da Escrita: Práticas Escolares e Usos Cotidianos. Salvador, 2009. 147f. Orientadora: Dr^a Ligia Pellon de Lima Bulhões. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus* I. 2009.

Pode-se tomar como exemplo desses estudos, os dados sobre um estudante que fez parte do contexto de pesquisa e que nunca repetiu o ano. Os resultados mostram que esse menino prefere escutar histórias contadas pela professora a ler e escrever na escola, porque, conforme levantamento da pesquisa no contexto comunitário, ele ouve, desde criança, a mãe ler para o pai: narrativas bíblicas, jornais, os boletins informativos, cartas e panfletos relativos ao seu mundo do trabalho.

Assim, verificou-se que a sua experiência de leitura e escrita familiar é maior do que a de seus colegas também integrantes da pesquisa, já que esse sujeito escreve *e-mails* em casa e na *lan-house*, participa de jogos virtuais, além de ainda acompanhar os pais nas idas à Igreja, onde participa das leituras compartilhadas de trechos da Bíblia, orações, hinos, etc.

Dessa forma, o contexto comunitário e familiar é importante para caracterizar as escritas que circulam no ambiente doméstico, pois se relaciona às experiências de escrita obtidas em contexto sócio-histórico.

Continuando, verificou-se ainda, que a única mãe que não participa de quaisquer atividades que requerem as práticas de leitura e de escrita em sua vida familiar, também influencia a vida escolar de seu filho, só que de forma não positiva.

Nesse sentido, os dados revelaram, por exemplo, que essa mãe não compartilha de atividades religiosas, a não ser esporadicamente e a convite e, as leituras de textos religiosos só ocorrem durante os cultos na igreja, em voz alta, junto aos demais fiéis. Em casa, descarta todos os materiais de leitura e escrita que não têm mais serventia imediata para ela.

Em consequência, este tipo de realidade influencia o seu filho, pois é copista, multi- repetente, não possui nenhuma experiência de leitura em cultos religiosos e, em casa, apenas tenta cumprir as atividades escolares. Ou seja, as suas únicas referências de escrita são oportunizadas pelo contexto escolar. Ele apresenta um discurso lacônico sobre as suas leituras e mostra desinteresse por qualquer atividade de leitura e produção de textos.

Logo, como esse estudante não está familiarizado com a leitura e com a escrita circulando no seu cotidiano familiar, o fato reflete diretamente no seu desempenho escolar.

Outro fator relevante para o contexto de estudo e que se mostrou pertinente para a observação das experiências familiares de leitura e de produção de texto foi a variável escolaridade dos pais.

Ao contrário do que se concebe, os dados da pesquisa mostram que a variável escolaridade dos adultos não é pertinente para caracterizar as experiências de leitura e de escrita no contexto familiar.

Verificou-se que uma mãe, que embora tendo nível superior, tudo o que lê e escreve se relaciona às atividades de seu trabalho. Até mesmo as práticas religiosas que desenvolve se voltam para o exercício de seu ofício e se restringe à leitura individual da Bíblia em casa.

Nesse contexto, a experiência maior com a leitura e com a escrita do cotidiano do seu filho refere-se a deveres da escola sobre as questões gramaticais da língua e cobrança pela mãe para o treinamento da leitura para a sua formação religiosa e para exercícios de língua.

Por outro lado, a mãe que só possui o quarto ano do ensino fundamental, mostra que a sua experiência de leitura em casa é bem maior do que a da mãe com nível superior, já que as leituras de diferentes textos que realiza para o marido fazem parte do cotidiano da família, o que reflete positivamente na vida escolar de seu filho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os usos cotidianos de escrita relacionam-se com a oralidade de maneira diversa, ou seja, de acordo com os grupos socioculturais e com os diferentes contextos sócio-discursivos de que fazem parte, como, por exemplo, as práticas compartilhadas pelos sujeitos e constituídas por textos de gêneros religiosos e de gêneros digitais, sendo os últimos, ações que fazem parte dos contextos de trabalho e de lazer.

Observa-se, portanto, que estes são textos escritos híbridos porque embora utilizem o meio gráfico, possuem a concepção oral. É nesse sentido que Marcuschi (2005) coloca que as situações que envolvem as diversas mídias fazem emergir diferentes formas de comunicação que são próprias dos sujeitos, apresentando um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade, escrita e contexto.

Entretanto, as experiências de escrita dos alunos na escola confrontam-se com as experiências de leitura e produção de textos vivenciadas no contexto familiar, geralmente sob a influência das mães, e no contexto comunitário a que pertencem estas crianças. Ou seja, as escritas que circulam cotidianamente na família e na comunidade não se relacionam, na maior parte das vezes, às escritas escolares tradicionais.

Em suma, pode-se afirmar que se faz necessário discutir, sobretudo, o ensino da língua escrita em situações concretas de uso, como é o caso dos contextos do trabalho, da família, dentre outros, tomando-se por base os postulados teóricos provenientes dos resultados de variadas pesquisas sobre situações específicas de uso da língua em diferentes manifestações sociais, a fim de se promover propostas reais de intervenção no ensino formal. Nesse sentido, Kleiman (2006) afirma que a família muito tem a contribuir, visto que esta constitui a agência de letramento mais eficiente que garante o sucesso escolar. Nela, as práticas e os usos da escrita são fatos presentes no cotidiano e inseparáveis de outros fatores e prazeres.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolingüística: Parte I. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003. (v.1).

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo, Papyrus, 2004

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

BULHÕES, Ligia. **A comunidade de São Lázaro: usos sociais de escrita**. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP, 2003.

CÉSAR, América Lúcia, CAVALCANTI, Marilda. **Do Singular ao Multifacetado: O Conceito de Língua como Caleidoscópio** *In*: CAVALCANTI, Marilda e BORTONI – RICARDO, Stella Maris (Orgs). Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GOODY, Jack e WATT, Ian. **As conseqüências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar. Como fazer Pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HEATH, S. B. Literate traditions. *In*: **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1983, p. 190 – 235.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Ação e Mudança na Sala de Aula: Uma Pesquisa sobre Letramento e Interação *In*: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SIGNORINI, Inês (org.) *et al.* **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian V. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: CUP, 1993.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

TFOUNI, L. V. (1996) **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.