

Já na década de 60, RODRIGUES (1966), ao apontar as "tarefas da Lingüística no Brasil", incluía entre elas estudos e pesquisas sobre a alfabetização; entretanto, é bastante recente o interesse dos lingüistas por esse tema. Esse recente interesse explica-se pelo desafio que vem representando o reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar, ao qual se soma o reconhecimento de que a aprendizagem da língua escrita é, fundamentalmente, a aquisição de um conhecimento lingüístico, não podendo, por isso, restringir-se aos campos da Pedagogia e da Psicologia, como vinha ocorrendo, pesquisas e reflexões sobre essa aprendizagem e os problemas que vem suscitando.

São sobretudo de natureza sociolingüística os estudos lingüísticos que se vêm desenvolvendo sobre a alfabetização. É que, estando o fracasso escolar em alfabetização maciçamente concentrado nas crianças pertencentes às camadas populares, não há como negar que esse fracasso se deve, fundamentalmente, a problemas decorrentes da distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não padrão de que são falantes essas crianças. Assim, tanto no Brasil quanto em outros países, os estudos lingüísticos sobre a alfabetização, partindo do pressuposto de que há relação entre língua e estratificação social, vêm buscando descrever os dialetos de comunidades de fala, correlacionando-os com variáveis sociais, particularmente com a variável nível socioeconômico, e contrastando-os com a língua escrita, para encontrar, nesse contraste, explicações das dificuldades que falantes pertencentes a determinados grupos sociais enfrentam, no processo de aquisição da língua escrita. Em outras palavras: os estudos lingüísticos sobre a alfabetização vêm tentando esclarecer, sobretudo, a questão do ensino da modalidade escrita do dialeto padrão a falantes de dialetos não padrão — são estudos sociolingüísticos.

Esses estudos têm sido predominantemente *estruturais*, isto é, têm-se voltado sobretudo para a descrição das gramáticas de dialetos não padrão e seu confronto com a gramática da língua escrita, ou seja: são estudos que buscam identificar as diferenças *estruturais* entre as gramáticas da fala e a gramática da escrita — diferenças morfológicas, sintáticas e, sobretudo, as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico¹. São exemplos de estudos sobre a aquisição da língua escrita na perspectiva estrutural os trabalhos de LABOV (1972a, 1972b), STUBB (1980), BRYANT & BRADLEY (1985), e, no Brasil, os de KATO (1978), SOUZA (1978), SILVA (1981), LEMLE (1982, 1983, 1987).

Estudos e pesquisas sobre a alfabetização numa perspectiva *funcional* têm sido menos frequentes, começam apenas a despontar na literatura tanto nacional quanto internacional; entretanto, os aspectos *funcionais* da aprendizagem da língua escrita são tão relevantes quanto os aspectos estruturais.

Pode-se entender de duas maneiras uma perspectiva *funcional* da alfabetização, dependendo da interpretação que se dê à expressão "função da língua escrita".

Em primeiro lugar, pode-se dar à palavra *função* o sentido de *uso, papel*, e então, a expressão "função da língua escrita" designaria os usos da escrita em determinada estrutura social, isto é, a *função social da escrita*. Sob essa perspectiva, os estudos se voltam para as características do uso da escrita em determinada sociedade, seus determinantes e suas conse-

quências, o papel que a escrita desempenha na sociedade². Estudos funcionais dessa natureza vêm sendo desenvolvidos sobretudo por grupos interdisciplinares, que associam Antropologia, Lingüística, Psicologia, e que têm desenvolvido pesquisas sobre as consequências sociais e psicológicas da introdução da escrita em culturas ágrafas, as práticas sociais da escrita em diferentes sociedades ou em diferentes grupos de uma mesma sociedade, o valor atribuído à escrita em diferentes culturas ou diferentes grupos de uma mesma cultura. No Brasil, estudos dessa natureza são ainda quase inexistentes; na literatura internacional, embora recentes, são já numerosos: omitindo artigos de periódicos, e limitando as referências a livros, podem-se citar OXENHAM (1980), GOODY (1968, 1977, 1986), SCRIBNER & COLE (1981), ONG (1982), HEATH (1983), STREET (1984). Também Labov, embora tenha privilegiado, em seus estudos, uma abordagem *estrutural* da alfabetização, voltou-se, em alguns momentos, para a questão da função social da escrita na subcultura de negros norte-americanos; exemplo disso é seu trabalho, anteriormente citado, sobre a relação entre o fracasso em leitura, na escola, e a posição do aluno no grupo de pares (LABOV, 1972c), pesquisa que aponta o pouco valor atribuído ao domínio da língua escrita nesse grupo e, por isso, o fracasso em leitura de crianças que gozavam de prestígio nele. Ou seja: a pesquisa procurou determinar qual era a *função social* da língua escrita para a criança, concluindo que essa função dependia do status que a língua escrita tinha no grupo a que pertencia a criança, do valor a ela atribuído por esse grupo.

Estudos e pesquisas a respeito da alfabetização no Brasil, sob essa perspectiva das funções sociais da escrita, são urgentes: é necessário conhecer o valor e função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita — esse significado interfere, certamente, em sua alfabetização.

Uma outra maneira de entender uma perspectiva *funcional* da alfabetização é a que decorre de uma segunda interpretação que se pode dar à expressão "função da língua escrita". Entendendo a palavra *função* como *finalidade*, a expressão "funções da língua escrita" designaria a finalidade atribuída à enunciação, em situações de interação. Retomando as perspectivas já apontadas, a fim de melhor situar esta terceira: para uma perspectiva *estrutural* da alfabetização, o objeto de estudo são as *variedades dialetais* e suas implicações para a aprendizagem da língua escrita (implicações decorrentes das relações entre gramáticas das variedades dialetais e a gramática da língua escrita); para uma perspectiva *funcional* voltada para as *funções sociais da escrita*, o objeto de estudo são as relações entre a aprendizagem da língua escrita e o valor e papel social que lhe atribuem grupos sociais diferentes; para uma perspectiva *funcional* voltada para as *finalidades* da enunciação o objeto de estudo são as articulações entre o uso da língua e os contextos sociais de interação, suas repercussões na organização do sistema semântico, e as implicações disso para a aprendizagem da escrita. Em outras palavras, para essa segunda perspectiva *funcional*, o objeto de estudo são as *variedades dialetpicas*, ou *registros* (HALLIDAY, 1978). Enquanto os *dialetos*, objeto de estudos estruturais, descrevem a distribuição espacial e hierárquica de aspectos fonológicos, léxicos, morfológicos, sintáticos, os *registros*, objeto de estudos funcionais, voltam-se para o sistema sociossemântico, e descrevem a distribuição social de modos de significação.

1 Essas diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico têm sido privilegiadas talvez porque constituem o aspecto mais evidente da aprendizagem da língua escrita: a transferência, que constitui o primeiro passo no processo dessa aprendizagem, da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; não só mais evidente mas, provavelmente, aquela para a qual a escola tem-se mostrado particularmente incompetente, já que é na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita, portanto, em que se dá aquele "primeiro passo", que se verificam os mais altos índices de repetência e evasão, indicativos de fracasso escolar.

2 Sob essa perspectiva *funcional* da alfabetização, que tem por objeto a função social da escrita, tem-se preferido usar o termo *letramento* ("literacy", na literatura de língua inglesa, palavra de difícil tradução). Cf., a esse respeito, a recente obra de TFOUNI (1988), em que se apresenta uma diferenciação entre "escrita", "alfabetização" e "letramento".

Pretendo, nesta exposição, desenvolver algumas reflexões e apresentar alguns resultados de pesquisa a respeito da alfabetização³, no Brasil, sob essa segunda perspectiva funcional da língua escrita, voltada para as finalidades da enunciação – uma perspectiva que busque as relações entre a aquisição da língua escrita e a distribuição social dos modos de significação. Entretanto, para chegar à discussão dos problemas da alfabetização sob essa perspectiva, discutirei, em primeiro lugar, a hipótese de que, em classes sociais diferentes, são também diferentes as funções atribuídas ao uso da língua, e apontarei as repercussões disso na escola, particularmente nas séries iniciais, durante as quais se desenvolve o processo de aquisição da escrita; em segundo lugar, procurarei ampliar essa hipótese, mostrando como essas diferenças se refletem no uso da escrita por alunos das primeiras séries do Primeiro Grau, pertencentes a diferentes classes sociais; estabelecidos esses pressupostos, tentarei evidenciar, através de textos produzidos por alunos no início do processo de aprendizagem da escrita, a interferência dessas diferenças, desde o primeiro momento, no processo dessa aprendizagem, levando a criança a (des)aprender as funções da escrita – tema central desta exposição.

Comecemos pela hipótese de que classes sociais diferentes atribuam funções diferentes ao uso da língua.

Um componente importante da aquisição da fala pela criança é a aprendizagem das funções atribuídas ao uso da língua (o “aprender a significar”, para usar a expressão de HALLIDAY, 1975: “learning how to mean”). Ora, como essa aprendizagem se faz através do processo de socialização, a criança aprenderá a atribuir à língua as funções que lhe atribui o contexto cultural em que a aprende. Partindo da premissa de que o processo de socialização tem características fundamentalmente diferentes, em classes sociais diferentes (premissa que estudos sociológicos não permitem negar), pode-se seguramente levantar a hipótese de que as funções atribuídas ao uso da língua serão também diferentes, em classes sociais diferentes. Ou seja, hipotetizar-se haver uma diferença de classe na relação entre uso da língua e as expectativas prévias do falante a respeito do interlocutor e do contexto.

É em HALLIDAY (1973, 1975, 1978) e HALLIDAY & HASAN (1985) que se encontra mais claramente exposta essa perspectiva funcional da aquisição e do uso da língua, em diferentes classes sociais. Segundo esse autor, as diferenças entre os modos de falar de classes sociais diferentes relacionam-se, essencialmente, com uma interpretação funcional da língua: a diferença fundamental estaria na ênfase relativa posta nas diferentes funções da língua. Para Halliday, portanto, as diferenças lingüísticas são não só estruturais, mas sobretudo *sociossemânticas*: as modalidades de fala são padrões de significação que emergem, com intensidade diferente, em determinados contextos, particularmente os da socialização primária (familiar e no grupo de pares). Tendo essa socialização características comuns numa mesma classe social (apesar da singularidade da experiência de cada indivíduo), ela determina as significações que serão escolhidas em situações de interação.

É nesse mesmo quadro conceitual que BERNSTEIN (1971) desenvolveu seu trabalho teórico e empírico a respeito das relações entre linguagem e classe social: seu conceito de *código*, em sua versão mais amadurecida, não é o de varia-

des lingüísticas; *códigos* são princípios que articulam o uso da língua com os contextos sociais ou as situações de interação⁴.

De certa forma, pode-se dizer que também Labov explicou diferenças lingüísticas entre indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes como diferenças no modo de articular o uso da língua com o contexto. Ao atribuir o uso monossilábico da língua por adolescentes negros à situação de teste em que esse uso foi solicitado, por um adulto branco e desconhecido, LABOV (1972b) busca explicação numa seleção de *registro*, na terminologia de Halliday, ou de *código*, na terminologia de Bernstein, para as diferenças no uso da língua (por mais estranha que pareça essa aproximação entre Labov e Bernstein)⁵.

Que relação haverá entre as diferenças de funções atribuídas ao uso da língua em diferentes classes sociais e o desempenho da criança na escola?

As diferenças *estruturais* entre o dialeto padrão e os dialetos não padrão têm sido insistentemente apontadas como causa do fracasso escolar das crianças pertencentes às camadas populares, falantes daqueles dialetos não padrão. Certamente não se pode negar essa explicação, que já tem sido comprovada empiricamente. Entretanto, na linha de raciocínio que se vem desenvolvendo nesta exposição, devem ser consideradas, além das diferenças de *forma*, também as diferenças de *função*.

A linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas; as *funções* que predominam no uso que se faz da língua na escola são aquelas que também predominam no uso da língua por essas classes. A criança pertencente às camadas populares traz para a escola uma linguagem em que predominam outras funções; as diferenças afloram.

Não há, ainda, no Brasil, pesquisas sobre a identificação e caracterização dessas diferenças funcionais. Posso, porém, citar pesquisa em que elas se evidenciaram com clareza, embora não fossem propriamente o objeto pesquisado. Esse objeto foi a percepção que crianças pertencentes a diferentes classes sociais têm da escola e de seu papel. Para tentar captar essas percepções, que se supunha diferentes, solicitou-se a alunos de 3ª e 4ª séries do Primeiro Grau a produção de textos com o título: “Se eu fosse professora”. A análise do corpus obtido evidenciou diferenças significativas; uma delas foi exatamente as diferenças de *classe* na percepção que as crianças têm das *funções* atribuídas ao uso da língua pelos agentes escolares. Os dois textos seguintes são representativos da produção de crianças de uma e outra classe:

Se eu pudesse ser uma professora, ir dar aula todos os dias para a 3ª série.

Ah! Se eu pudesse ensinar muitas coisas para meus alunos, ensinar a ler, escrever.

Se eu pudesse escrever exercícios no quadro, dar composições, provas, Para Casa etc.

Ah! Se eu pudesse dar Ditado, Fatos, ver as crianças pensando quanto que é a conta.

Ah! Se eu pudesse chamar atenção dos alunos, conversar com outras professoras, ver crianças brincando. Ah! Se eu pudesse ver as crianças escrevendo, eu explicando e depois ver que felicidade! vê-las felizes

3 Atribui-se aqui à *alfabetização* um sentido mais amplo que a mera aprendizagem da transferência do sistema fonológico para o sistema ortográfico; *alfabetização* designa, nesta exposição, um processo que leve o indivíduo ao domínio e uso da escrita, isto é, à produção adequada de texto escrito em situações em que a escrita for a melhor alternativa.

4 O conceito de *código*, em Bernstein, tem sido mal interpretado por lingüistas que se baseiam, para fundamentar sua severa crítica a esse conceito, apenas nos primeiros trabalhos desse autor (trabalhos da década de 60). O conceito foi sendo progressivamente corrigido e reformulado por Bernstein, e a sua versão mais recente é a de um *princípio* regulativo do uso da língua: “A code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings; form of their realisation; evoking contexts.” (BERNSTEIN, 1982)

5 Na verdade, já vários autores têm mostrado que a oposição entre Bernstein e Labov não se justifica; veja-se, por exemplo, HALLIDAY (1978) e ATKINSON (1985).

porque iam embora. Ah! Se eu pudesse dar exemplos nas composições, corrigir os Para Casa, Fatos, cadernos de aulas etc. Ah! se eu pudesse!

Mas como seria legal! mandá-los fazer fila para ir para Biblioteca, Educação Cristã, ginástica, aula de canto. Se eu pudesse dar aulas de Comunicação, Matemática, Ciências, Integração Social.

Como seria legal!

Pena que tudo foi um sonho! Como eu queria que fosse verdade!

(Menina, nível socioeconômico alto, 3ª série)

Se eu pudesse ser uma professora, eu iria gostar muito mesmo.

Eu seria muito boa para os meus alunos eu ia ensinar tudo que eu tivesse aprendido e não deixava eles ficarem fazendo barulho dentro da sala de aula. Quando dá na hora do recreio, eles corriam para a fila desserem com a boca fechada com as mãos pra traz. Eu também educaria eles ficarem quietinhos e não responder a professora, fazerem os exercícios dentro da sala e eu daria dever todos os dias, no outro dia eu ia corrigir os deveres e se o menino não fazer o dever, eu mandaria a diretoria para fazer o dever com ela.

(Menina, nível socioeconômico baixo, 3ª série)

Trata-se aqui de identificar, subjacente a esses textos, qual das funções com que a professora usa a língua é mais saliente para cada criança.

A criança de classe alta percebe sobretudo (quase exclusivamente) a função *representativa*⁶: a professora usa a língua para *ensinar*, pra transmitir conteúdos, para falar sobre "coisas" – uma fala orientada para o referente, para a 3ª pessoa (ensinar muitas coisas, explicar, dar exemplos, escrever exercícios no quadro, etc.). A função *reguladora* aparece ou marginalmente – chamar atenção dos alunos – ou como meio para propiciar situações em que domina a função *representativa* – mandá-los fazer fila *para ir para* . . .

O contrário ocorre no texto da criança pertencente às camadas populares; aqui, é a função *reguladora* que a criança percebe como dominante: não deixar fazer barulho, regular o comportamento na fila, educar para que fiquem quietos, mandar fazer exercício dentro da sala, mandar para a diretoria, etc. O uso da língua com a função *representativa* aparece apenas uma vez, e através de uma expressão vaga e ampla: eu ia ensinar tudo que eu tivesse aprendido.

O que se pode supor é que, no processo de socialização das crianças, certas funções da linguagem predominam nas camadas médias e altas, outras predominam nas camadas populares, levando-as a perceber com mais saliência, na escola, as funções mais presentes no grupo social a que pertencem.

Um dado que parece comprovar que se trata, realmente, de percepção maior ou menor de uma ou outra função dá linguagem, por crianças de classes sociais diferentes, é que alunos pertencentes à mesma turma de uma mesma escola, tendo a mesma professora, produziram textos que confirmam essas diferenças de percepção:

6 Não cabe, nos limites desta exposição, uma discussão sobre as várias classificações das funções da linguagem; adoto aqui, como quadro referencial mais adequado à análise do *corpus* que apresento, a classificação de HALLIDAY em *Explorations in the Functions of Language* (1973): funções instrumental, reguladora, interacional, pessoal, heurística, imaginativa e representativa. Em trabalhos mais recentes, Halliday adota classificação que diminui para quatro o número de funções, aumentando a abrangência de cada uma; são elas: funções experiencial, interpessoal, lógica, textual (HALLIDAY, 1978, 1985).

Se eu fosse professora eu iria dar aula de matemática, comunicação, integração, ciências, treino e muitas outras coisas.

Se precisar de chamar atenção do aluno só chamar.

Eu iria contar estórias para os alunos e fazer jogos de matemática e também dar matérias novas para eles.

Eu gostaria muito de ser professora, ensinar os meninos as matérias e isto é para o próprio bem deles.

(Menina, nível socioeconômico médio-alto, 3ª série)

Se eu fosse professora: eu mandaria os alunos calarem a boca, fazerem os exercícios completos, não olhar um do outro porque se não eles não aprenderiam nada. Eu não queria ser uma professora brava, eu queria ser uma professora que não gritasse com os alunos, mas queria que os alunos coperassem comigo, porque se os alunos não coperassem comigo eu também não podia coperar com eles. Vocês entenderam que professora eu queria ser?

(Menina, nível socioeconômico baixo, 3ª série)

Reaparecem aqui as mesmas diferenças apontadas nos textos anteriores. No texto da criança de classe média-alta, a atribuição da função *representativa* à linguagem da professora: dar aula, contar histórias, dar matérias novas, etc.; a função *reguladora* aparece minimizada na própria estrutura linguística com que a criança se refere a ela: Se precisar de chamar atenção do aluno só chamar. No texto da criança de nível socioeconômico baixo, a predominância da função *reguladora*, a importância que assume nele o verbo mandar, a ausência do verbo ensinar.

Essa diferente percepção do uso da língua na escola, por crianças pertencentes a diferentes classes sociais, parece indicar a plausibilidade das hipóteses que estou propondo: classes sociais diferentes privilegiam certas funções da língua, em detrimento de outras; em consequência, o processo de socialização das crianças, em uma ou outra classe, leva-as a determinadas expectativas a respeito do interlocutor e das funções que tem o uso da língua por ele; a consequência "escolar" é que as crianças interpretam as situações de interação verbal na escola segundo o "modelo funcional" que lhes impõe sua situação de classe. Não é difícil inferir de tudo isso mais uma explicação *lingüística* para o fracasso das crianças das camadas populares na escola: enquanto as crianças das classes favorecidas vêem essa instituição como um espaço e um tempo de *aprendizagem*, já que, para elas, a língua é aí usada predominantemente com a função *representativa*, as crianças das camadas populares a vêem como um espaço e tempo de "modelagem" de seus comportamentos sociais, pois, para elas, a língua tem, na escola, uma função predominantemente *reguladora*.

Até aqui, procurei mostrar resultados de pesquisa que permitem inferir a percepção que crianças de classes sociais diferentes têm das funções com que a língua é usada na escola. Cabe perguntar: no processo de alfabetização, ou seja, de aquisição das condições de uso da língua escrita, elas também se diferenciam, por atribuírem à escrita funções diferentes?

Procurarei responder a essa pergunta analisando novamente produções escritas de crianças de 3ª e 4ª séries do Primeiro Grau. Trata-se de textos coletados em pesquisa que teve o objetivo de caracterizar e confrontar a expressão escrita de crianças pertencentes a classes sociais diferentes, para testar a hipótese, que BERNSTEIN (1971) levanta, de que há predominância de *significações universalistas* na linguagem de crianças de classe média, e de *significações particularistas* na linguagem de crianças das classes trabalhadoras. A análise do *corpus* evidenciou, entre outros resultados que não cabe men-

cionar aqui, por fugirem ao tema central desta exposição, uma diferença fundamental quanto à função que crianças pertencentes a classes sociais diferentes atribuem à língua escrita.

Vejam-se os dois textos seguintes: neles, duas meninas pertencentes, uma às classes favorecidas, outra às camadas populares, dão ao tema "Se eu pudesse" aproximadamente a mesma resposta: se eu pudesse acabar com a violência. Há, porém, uma grande diferença entre os dois textos:

*Se eu pudesse ser a força do coração.
Se eu pudesse ser a luz do amor . . .*

Se eu pudesse ser a união entre um homem e uma mulher. Se eu pudesse ser a felicidade do mundo. Se eu pudesse ser uma lágrima, mas uma lágrima de alegria misturada com amor e união. Mas eu não posso . . . eu só posso ser uma simples menininha de 9 anos de idade que queria ser todas essas coisas. Se eu pudesse ver um menino com um sorriso na cara com os olhos brilhando de felicidade, cantando e brincando na rua. Mas eu não posso ver porque o homem está destruindo o amor e a alegria e criando a violência. Se eu pudesse acabar com a violência e lutar pelo amor, o mundo voltaria a ser aquele mundo cheio de amor carinho e união entre todas as pessoas que existem nele. Se eu pudesse ser uma passarinho e sair por aí voando e transportando amor, carinho e união entre as pessoas . . .

Ah! Se eu pudesse . . .

(Menina, nível socioeconômico alto, 3ª série)

Se eu pudesse ter mais amor no meu coração, se eu pudesse ser mais humilde. Se eu pudesse comprar um passarinho, um papagaio, uma boneca, um macaquinho, brinquedos para meus sobrinhos, roupas para mim, para minha mãe.

Se eu pudesse ser obediente mais do que eu sou, se eu pudesse pôr amor nos corações das pessoas, se eu pudesse não brigassem um com o outro, se eu pudesse fazer que as mães não batam muito nos filhos. Isso tudo eu fazia se eu pudesse . . .

(Menina, nível socioeconômico baixo, 4ª série)

Abstenho-me de analisar aspectos como a predominância de *significações universalistas* no texto da criança pertencente às classes favorecidas, e de *significações particularistas* no texto da criança pertencente às camadas populares, a evidente subescolarização desta última (comparem-se a fluência e complexidade de estruturas do texto da primeira, que está na 3ª série, com as estruturas simples e paratáticas da segunda, que já está na 4ª série) — mais uma discriminação que a escola brasileira impõe às camadas populares, e outros aspectos textuais que fogem aos objetivos desta exposição. Atendendo a esses objetivos, limito-me a analisar a função que cada uma das crianças atribui ao uso da língua escrita, nas condições escolares em que o texto foi produzido.

Observe-se que, diante do tema proposto pela professora (já que a atividade de produção dos textos para a pesquisa foi orientada pela professora, em condições escolares de "redação", não pela pesquisadora), as crianças se comportaram de maneira bem diferente.

A criança pertencente às classes favorecidas, embora usando a 1ª pessoa, o que levaria a esperar o uso da escrita com uma função *pessoal* (função *emotiva* ou *expressiva*, na terminologia de JAKOBSON, 1960), privilegia, na verdade, a função *imaginativa*, enquanto *cria* um mundo através da linguagem (um mundo de amor, união, etc. em que haveria menino com sorriso na cara e olhos brilhando de felicidade), e a função *referencial*, enquanto opõe, ao imaginado, referências ao mundo real: a idade que tem, as ações de violência e destruição do homem.

No texto da outra criança, a função é quase exclusivamente *pessoal* (expressiva): auto-análise e expectativas em relação a si mesma (ter mais amor no meu coração, ser mais humilde, ser obediente mais do que eu sou), e expressão de desejos estreitamente ligados às suas necessidades *reais*, a seus conflitos *reais*.

A primeira criança, a de nível socioeconômico alto, *imagina* um mundo diferente, mas abstrato, impessoal, e de seu texto estão ausentes os desejos que certamente vivencia: se não deseja passarinho, papagaio, boneca, macaquinho, roupa, há de desejar objetos, brinquedos que não tem; e estão também ausentes os conflitos que sem dúvida também enfrenta: brigas, discussões, castigos, presentes não só nas camadas populares. Mas esta criança sabe com que função deve usar a língua na escola, sabe fazer o discurso que a escola quer: pertencente às camadas da sociedade para as quais a escola foi organizada, aprende, já no seu processo de socialização familiar, que à escola se deve responder com um determinado discurso, marcado por determinadas funções, e sabe que, quando a escola lhe pede um texto, seu interlocutor escolar não quer propriamente que demonstre o que pensa ou sente (não quer uso da linguagem com função *pessoal* nem *interacional*), quer que demonstre o que *sabe* ou o que é capaz de *criar* (quer uso da linguagem com função *representativa* ou *imaginativa*).

A outra criança, não. Se lhe propõem escrever sobre "Se eu pudesse", toma ao pé da letra a proposta e escreve sobre o que deseja, *de verdade*. Não aprendeu, no contexto cultural de sua classe, o jogo da escola, de que são aspecto relevante as *funções* com que a língua deve ser usada — as funções permitidas e desejadas no processo de escolarização.

É claro que o texto da primeira criança é muito mais "escolar" que o da segunda: respondendo a um tema que deveria conduzir à expressão da subjetividade, ao uso da função *pessoal* ou *expressiva*, faz o discurso do senso comum, generaliza, abstrai, impessoaliza — assume o discurso *da escola*. A segunda criança considera o tema como uma provocação para uma situação real de interação: fala de si mesma, de sua subjetividade assume o *seu* discurso. O que parece ocorrer é que, independentemente do tema proposto para a produção de texto, a criança das classes favorecidas desenvolve-o usando as funções que sabe serem esperadas pela escola, enquanto a criança das camadas populares, desconhecendo essa expectativa da escola, usa as funções que o tema provoca.

O estudo dos textos produzidos por crianças a partir do tema "Se eu pudesse" só permite concluir que, em situação escolar, diante de um tema que provoca o uso da escrita com função *pessoal*, *expressiva*, *emotiva*, crianças de classe social diferente comportam-se de forma diferente, porque é diferente a interpretação que cada grupo faz da situação de enunciação e das expectativas do interlocutor⁷. Entretanto, talvez se possa, a partir desse estudo, acrescentar uma segunda hipótese à primeira anteriormente proposta. Essa primeira hipótese é a de que o contexto cultural *de classe* e o processo de socialização que nele tem lugar levariam a criança a privilegiar determinadas funções, no uso da língua. A segunda hipótese seria a seguinte: o contexto cultural de classe e o processo de socialização que nele tem lugar levariam a criança das classes favorecidas a perceber mais facilmente as *funções* que a escola atribui à escrita e, portanto, a produzir mais adequadamente, em suas redações, o discurso esperado por ela; a criança das camadas populares, não tendo formado, em seu processo de socialização, o conceito de "escrita escolar", isto é, o conceito das funções com que a escola espera que a escrita seja usada, supõe que, diante de um tema que provoca o uso da escrita com uma função *pessoal*, deve escrever para expressar a sua mensagem, contar a sua história, dizer a sua palavra.

⁷ Pesquisas são necessárias para verificar o comportamento de crianças de classes diferentes diante de temas que incitem ao uso de outras funções da linguagem.

A insistência e persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições de produção* da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam numa interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real.

Essa aprendizagem/desaprendizagem tem início nos primeiros momentos do processo de alfabetização. Ou antes: na verdade, começa quando a criança, ao chegar à escola cheia da expectativa e do desejo de aprender a ler e escrever, encontra o chamado "período preparatório", e é obrigada a cobrir linhas sinuosas, ligar o patinho da esquerda ao patinho da direita, etc. E agrava-se, quando a criança recebe, finalmente, a cartilha, e enfrenta textos como estes ⁸:

O NAVIO DA VOVÓ

*Vovó veio de navio novo.
No navio ela viu o anão.
Nilo foi no colo da vovó.
E o novelo caiu.
Nicole lavou o novelo.
O novelo de lã ficou novo.*

*Na lata de chá há balas.
A bala é de banana.
A bananada está na lata
Lalá lava a lata.*

*A foca fica na bica.
Vovó leva o bebê à bica.
A bola do bebê cai.
A foca dá a bola ao bebê.
Como a foca é boa!*

*O jacaré bebe café.
A jibóia bebe cajuada.
E o bode?
O bode joga dado e bebe água de coco.*

Esses textos se transformam no "modelo" a que a criança deve obedecer, quando escreve: uma sucessão de sentenças entre as quais não há coesão, não há coerência, não há unidade temática.

As crianças das classes favorecidas, porque, em geral, convivem, em seu contexto cultural, com livros, e ouvem histórias que lhes lêem, percebem com facilidade que os textos da cartilha não são textos "para ler", são frases pra "aprender a ler" e que as "composições" ou os exercícios de "expressão escrita" que fazem são apenas para "aprender a escrever".

Ao contrário, as crianças das camadas populares que, em geral, não convivem com livros nem têm quem lhes leia histórias (já que o livro é objeto cultural sonogado às camadas populares), mas que fazem, certamente, suposições sobre as funções da escrita, experimentam o conflito entre essas suposições e o que a escola lhes apresenta. Quando escrevem, buscam obedecer ao modelo. Vejam-se alguns exemplos de "textos" produzidos por alfabetizando das camadas populares quando se lhes solicitou que escrevessem "sobre o que quisessem":

A PIPA

*A pipa é de Fábio.
A pipa voa . . . voa . . .
A pipa avoa no azul do céu.
A pipa é bonita.
Fábio solta a pipa.
A pipa é verde.
A pipa vai longe.
Que pipa bonita.*

A PIPA

*Didi solta a pipa no campo verde.
Didi solta a pipa no céu azul.
Didi diz que pipa bonita.
Didi tem uma alaranjada
Papai veja a pipa alaranjada.
A linha arrebentou e Didi ficou triste.
A pipa avoa no céu é azul.
A linha agarrou no fio.*

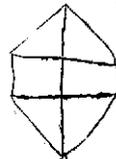
De certa forma, pode-se dizer que, nesses textos as crianças usam a escrita com a função que HALLIDAY (1973) chama de *instrumental*: é o uso da linguagem como um meio para que as coisas se realizem. O que as crianças querem é a aprovação da professora: "veja como sei escrever as palavras que me foram ensinadas". Não escrevem para interagir (função *interacional*), não escrevem para expressar-se (função *pessoal*), não escrevem para criar (função *imaginativa*); solicitadas a escrever *sobre o que quisessem*, todas as crianças da turma escreveram sobre "a pipa", tema da lição da cartilha que estudavam na ocasião. Em todas as redações, as personagens são Didi ou Fábio, nome de personagens da cartilha. Em quase todas as redações, a pipa é verde, é bonita, o céu é azul. Não há, nas crianças, intenção de contar uma história; escrevem sentenças sem coesão, sem coerência. Por exemplo: na primeira redação, a informação de que Fábio solta a pipa é *posterior* à informação de que a pipa voa; as orações que adjetivam a pipa — é bonita, é verde — vêm separadas pela informação de que Fábio solta a pipa. A organização é paratática, com repetição desnecessária do sujeito "a pipa". A segunda redação, escolhida porque é uma das poucas que se diferencia ligeiramente das demais (a pipa é alaranjada e não verde, e a criança acrescenta um dado que as outras não incluem, o acidente com a pipa), ainda assim não revela o uso da escrita com função interacional, imaginativa ou pessoal: as mesmas repetições, a mesma incoerência (por exemplo, a oração que informa que a linha arrebentou *precede* a informação de que a pipa avoa no céu), a mesma organização paratática.

Entretanto, um fato inteiramente não previsto fez surgir, entre as repetitivas redações sobre a pipa, nessa turma de alfabetizando, a escrita com outras funções.

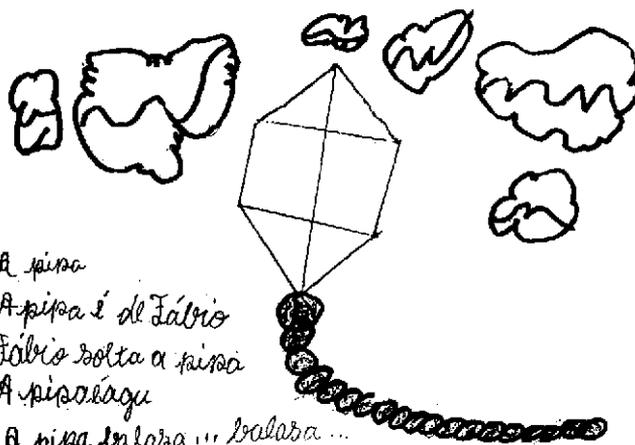
A produção escrita das crianças, que resultou nessas redações, foi solicitada à turma para obtenção de dados que constituiriam o *corpus* de pesquisa sobre a influência dos "textos" das cartilhas na formação do conceito de funções da escrita, por crianças em fase de alfabetização. A solicitação foi, excepcionalmente, feita por uma auxiliar de pesquisa (em geral, pedia-se à própria professora que solicitasse às crianças a produção de um "texto espontâneo"); a professora da turma não tinha comparecido à escola naquele dia, e a auxiliar, por sugestão da diretora, assumiu a aula, transformando-a em uma aula de "expressão escrita", a fim de cumprir o objetivo que a tinha levado à escola. Nessas condições de produção, várias crianças, após perguntarem se a professora lia as "composições", e tendo recebido resposta afirmativa, acrescentaram bilhetes para ela — e aí surge a escrita com as funções que realmente tem. Vejam-se três exemplos:

⁸ Os textos tomados como exemplos são de cartilhas escolhidas aleatoriamente entre as distribuídas pela FAE/MEC, às escolas brasileiras; não as identifiquei a fim de não penalizá-las injustamente; em todas as cartilhas distribuídas pela FAE, com pouquíssimas exceções, os textos têm as mesmas características dos aqui apresentados.

A pipa
 A não no céu azul.
 O menino solta a pipa.
 que pipa bonita.
 Fábio vê a pipa no céu.
 Fábio fala:
 minha pipa é linda.
 Ildi diz: Olha a pipa de Fábio.



Tia Coniã eu estou me morando
 de soude de de voce mado
 um grande abraço
 A sinado silvana.



A pipa
 A pipa é de Fábio
 Fábio solta a pipa
 A pipa é bonita
 A pipa balaba ... balaba ...
 no céu azul ... azul
 Fábio si ... si ... si ...
 Fábio fala
 como a minha pipa é bonita.

Tia Coniã e eu estou com o abraço de voce.

A pipa. mate um prade abraço

A pipa avoa no céu azul longe.

A pipa quebrou.

Fábio diz.

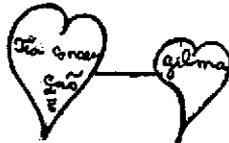
Que pipa amarelo.

O dona da pipa é o Fábio.

O Fábio fez a pipa amarela.

Tia Conceição estou com muita saudade de você quero que, voce venha depressa bem. depressa esta bem.

A sinado Luciana



3

Nas redações sobre a pipa, as mesmas características já apontadas anteriormente; nos bilhetes à professora, as crianças além de se permitirem escrever palavras "não treinadas", construindo e experimentando hipóteses sobre as correspondências fone/letra, utilizam a escrita com as funções pessoal e interacional: expressam seus sentimentos, interagem com a professora. Demonstram ter da escrita um conceito adequado: um meio de chegar a um interlocutor ausente e de atingir um objetivo pessoal de interação. Na redação 1, a separação que a criança faz entre a redação sobre a pipa, isolada num retângulo, e o bilhete à professora, circundado pelo desenho de um coração, deixa claro que ela percebe que são duas escritas diferentes: a escrita escolar, com a função instrumental de demonstrar que aprendeu a escrever o que lhe ensinaram a escrever, e a escrita não escolar, com as funções pessoal e interacional.

Em uma das redações, o conflito da criança entre o uso da escrita com a função instrumental escolar, e seu uso com a função interacional e pessoal manifestou-se de forma surpreendente (redação nº 4).

Dividida entre a função instrumental - escrever para mostrar que aprendeu - e as funções pessoal e interacional - escrever para interagir com a professora e expressar seus sentimentos - a criança produz as duas escritas alternadamente, redação e bilhete misturando-se, entremeando-se, deixando claro o conflito entre o uso que queria fazer da escrita e o uso que devia fazer dela, segundo o "modelo" que a escola lhe vinha impondo.

10

^{professora Luciana. A pipa mate}
A pipa é do Fábio e Benito.

Tia conceição um abraço!

A pipa é de Fábio e do marão!

Tia conceição voce é uma pessoa muito bonito é uma fofura,

A pipa voa no ar é no céu azul.

A pipa é grande e bonita.

O céu está bonito.

O fofa se a pipa no ar.

O céu está brilhando.

A pipa está no alto.

uma abraço Tia conceição!



uma abraço para todos
você. Tia conceição
é o Gilmar está com
saudade da vovã
Tia conceição e
Eliângela?



um abraço de Eliângela

4

A hipótese que se pode fazer é que a criança, particularmente a criança pertencente às camadas populares, cuja cultura de classe é bastante diferente da cultura escolar, ao entrar na escola e iniciar o processo de aquisição da escrita, tem o conceito de que a situação de produção de texto escrito é uma situação de *interlocução* - é o que aparece nas redações das crianças de nível socioeconômico baixo, de que se analisou um exemplo, e nos bilhetes à professora acrescentados às redações sobre "a pipa"; a escola ensina-lhe que, ao contrário, a situação de produção de texto escrito é ou uma situação de demonstração de suas habilidades de grafar as palavras que lhe foram ensinadas ou, em etapa mais avançada do processo de alfabetização, de demonstração da capacidade de usar a escrita com aquelas funções consagradas pela escola, uma escrita que devolva a essa escola o discurso que ela impõe.

O resultado é que o processo de aquisição da língua escrita, na escola, é, desde o primeiro momento, um processo de *desaprendizagem* da escrita com as funções de interação autor/leitor, de intersubjetividade, e de *aprendizagem* de uma escrita que, em vez de interação, é reprodução de um modelo escolar de texto, é "prestação de contas" do autor a um leitor que nada mais espera senão reconhecer, no texto produzido, esse modelo; que, em vez de possibilidade de intersubjetividade, é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor, porque um e outro se negam como *sujeitos*, na escrita/leitura do texto.

Várias pesquisas têm mostrado como, após a escolarização de Primeiro, Segundo e até mesmo Terceiro Grau, o aluno demonstra ter aprendido a escrita que a escola impõe (exemplos são LEMOS, 1977, OSAKABE, 1977, ROCCO, 1981, PÉCORA, 1983, ALMEIDA, 1986). Essa "eficiência" da escola em levar o aluno a (*des*)aprender as funções da escrita,

"eficiência" que se evidencia desde a alfabetização, mostra que os estudos sobre a aquisição da língua escrita não podem limitar-se aos aspectos *estruturais*, como tem ocorrido; são urgentes estudos sob uma perspectiva *funcional*, que testem as hipóteses aqui propostas: a hipótese de que, em classes sociais diferentes, são também diferentes as funções atribuídas ao uso da língua, e essas diferenças repercutem na percepção que têm da linguagem escolar, tanto oral quanto escrita, crianças pertencentes a classes sociais diferentes; e a hipótese de que essas diferenças de classe quanto às funções da escrita se refletem no uso da escrita por crianças em processo de alfabetização.

Se estudos sociolinguísticos sob uma perspectiva *estrutural* têm mostrado como a escola dificulta o processo de aquisição da língua escrita pela criança pertencente às camadas populares, estudos sociolinguísticos sob uma perspectiva *funcional* denunciarão o processo de *desaprendizagem* das verdadeiras funções da escrita que a escola impõe, particularmente a essa criança que, ao contrário da criança das classes favorecidas, só começa a "sofrer" o trabalho pedagógico escolar quando ingressa na escola para alfabetizar-se; e denunciarão, simultaneamente, o processo de *aprendizagem* de uma escrita que nega a funcionalidade dessa forma de interlocução, nega a subjetividade de autor e leitor e, sobretudo, nega o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo, Summus, 1986.
- ATKINSON, Paul. *Language, Structure and Reproduction; an introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London, Methuen, 1985.
- BERNSTEIN, Basil. *Class. Codes and Control*. vol. 1. London, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- . Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. In: APPLE, Michael W., ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education; essays on Class, Ideology and the State*. London, Routledge & Kegan Paul, 1982.
- BRYANT, Peter & BRADLEY, Lynette. *Problemas de leitura na criança*. trad. I.C.S. Ortiz. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- GOODY, Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. trad. T.L. Pérez. Lisboa, Edições 70, 1986.
- . ed. *Literacy in traditional societies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- . *The domestication of the savage mind*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.
- HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the Functions of Language*. London, Edward Arnold, 1973.
- & HASAN; Ruqaiya. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria, Deakin University Press, 1985.
- . *Language as social semiotic; the social interpretation of language and meaning*. London, Edward Arnold, 1978.
- . *Learning how to mean*. London, Edward Arnold, 1975.
- HEATH, Shirley Brice. *Ways with words*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Poética*. In: ———. *Linguística e Comunicação*. trad. I. Blikstein e J.P. Paes. São Paulo, Cultrix, s/d. Texto original publicado em SEBEOK, T.A., ed. *Style in Language*, New York, MIT, 1960.
- KATO, Mary A. Projeto e elaboração de material para a alfabetização do adulto. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, (53/54):95-111, abr./set. 1978.
- LABOV, W. Some sources of reading problems for Negro speakers of non-standard English. In: ———. *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972 a.
- . *The Logic of Non-standard English*. In: ———. *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972 b.
- . *The relation of reading failure to peer-group status*. In: ———. *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972 c.
- LEMLE, Miriam. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, (50):41-60, dez. 1982.
- . A variação na forma fonológica, relevância na alfabetização. *Boletim, ABRALIN*, (5):22-9, 1983.
- . *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 1987.
- LEMO, Cláudia T.G. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (23):61-72, dez. 1977.
- ONG, Walter J. *Orality and Literacy*. London, Methuen, 1982.
- OSAKABE, Haquira. Provas de argumentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (23):51-9, dez. 1977.
- OXENHAN, John. *Literacy: writing, reading and social organisation*. London, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- PÉCOR, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- ROCCO, Maria Thereza F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- RODRIGUES, Ayron D. Tarefas da Linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 1 (1):4-15, jul. 1966.
- SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Harvard University Press, 1981.
- SILVA, Myriam Barbosa. *Leitura, Ortografia e Fonologia*. São Paulo, Ática, 1981.
- SOUZA, Vicente Pereira de. *Linguística aplicada à alfabetização. Ensaios de Linguística*, Belo Horizonte, (1):96-165, 1978.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- STUBBS, Michael. *Language and Literacy; the social-linguistics of reading and writing*. London, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados; o avesso do avesso*. Campinas, Pontes, 1988.