

Ceale\*

---

# Língua Escrita

Belo Horizonte, n. 7,  
jul. / dez. 2009 .



Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.7 (2009). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.7, jul./dez. 2009

Semestral  
ISSN 1981-6847

Periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG no site  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)

1.Educação – Periódicos. 2. Escrita. Pesquisas. I. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale)

CDD 370

## **Expediente**

### **Redação**

Universidade Federal de  
Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Centro de Alfabetização,  
Leitura e Escrita (Ceale)  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Belo Horizonte, MG, BR  
CEP: 31.270-901  
Estagiárias:  
Juliana Galvão  
Karen Couto

### **Comitê Editorial**

Francisca I. P. Maciel  
Sara Mourão Monteiro  
Maria Lucia Castanheira  
(Editoras)

Eliana Borges Correa de  
Albuquerque  
Carla Viana Coscarelli  
Cláudia Lemos Vóvio

### **Créditos**

Revisão – Lucia Helena  
Junqueira (português)

### **Colaboração**

Gilcinei Teodoro  
Marildes Marinho

## ***Língua Escrita***

Língua escrita é uma revista eletrônica semestral voltada para a discussão de temas ligados à língua escrita, assim como de suas interfaces com a oralidade. É publicada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). É um periódico de natureza interdisciplinar, que publica trabalhos (em português, espanhol, inglês e francês) que auxiliem na compreensão das diferentes facetas da cultura escrita, de seus impactos, de suas formas de transmissão e apropriação, de sua natureza. Aceita colaborações de acordo com suas Normas. A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

## ***Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita***

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado, em 1990, com objetivo de integrar ações da Universidade na área da alfabetização e do letramento. Atua nas áreas de pesquisa, extensão, ensino e documentação. É uma das instituições escolhidas pelo Ministério da Educação para constituir a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada de Professores e de Desenvolvimento da Educação. É no Ceale que se desenvolve o núcleo de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-graduação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG. Participam do Ceale professores universitários e pesquisadores de diferentes instituições nacionais e internacionais, assim como estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica.

**Diretoria do Ceale:** Francisca Izabel Pereira Maciel (Diretora); Sara Mourão Monteiro (Vice-diretora)

## Conselho Editorial

*Anne-Marie Chartier* (Institut National de Recherche Pédagogique – INRP, FR)

*Ana Leonor Teberosky Coronado* (Universidad de Barcelona, ES)

*Ana Maria de Oliveira Galvão* (UFMG, BR)

*António Branco* (Universidade do Algarve, PT)

*Antonio Viñao-Frago* (Universidad de Murcia, ES)

*Artur Gomes de Morais* (UFPE, BR)

*Bernadete Abaurre* (Unicamp, BR)

*Beatriz Cardoso* (Cedac, BR)

*Charles Bazerman* (University of California, Santa Barbara, EUA)

*Creso Franco* (PUC-Rio, BR)

*Cristina Gouvêa* (UFMG, BR)

*Delia Lerner* (Universidad de Buenos Aires, AR)

*Edith Frigotto* (UFF, BR)

*Eliana de Freitas Dutra* (UFMG, BR)

*Emilia Ferreira* (Departamento de

Investigaciones Educativas – DIE – del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados – CINVESTAV; Ciudad de México, MX)

*João Wanderley Geraldi* (Unicamp, BR)

*Jean Hebrard* (École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS, FR)

*Judith Green* (University of California, Santa Barbara, EUA)

*Judith Kalman* (Departamento de Investigaciones Educativas – DIE – del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados – CINVESTAV

Ciudad de México MX)

*Justino P. Magalhães* (Universidade de Lisboa, PT)

*Kazumi Munakata* (PUC-SP, BR)

*Ludmila Thomé de Andrade* (UFRJ, BR)

*Magda Soares* (UFMG, BR)

*Márcia Abreu* (Unicamp, BR)

*Márcia Razzini* (PUC-SP, BR)

*Marco Antônio de Oliveira* (PUC-Minas)

*Maria da Conceição dos Reis Fonseca* (UFMG, BR)

*Maria da Graça Costa Val* (UFMG, BR)

*Maria de Lourdes Dionísio* (Universidade do Minho, PT)

*Marisa Lajolo* (Universidade Presbiteriana Mackenzie/Unicamp, BR)

*Mirta Castedo* (Universidad de la Plata, AR)

*Míriam Jorge* (UFMG, BR)

*Neusa Salim Miranda* (UFJF, BR)

*Pablo Pineau* (Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Luján, AR)

*Regina Zilberman* (Faculdades Porto-Alegrenses – FAPA; CNPq, BR)

*Rubén Cucuzza* (Universidad Nacional de Luján, AR)

*Rui Vieira de Castro* (Universidade do Minho, PT)

*Sônia Kramer* (PUC-Rio, BR)

*Vera Masagão Ribeiro* (Ação Educativa, BR)

*Verónica Sierra Blás* (Universidad de Alcalá, ES)

*Violante Magalhães* (Escola Superior de Educação João de Deus, PT).

## Sumário

### **p. 5**    *Editorial*

### *Estudos e pesquisas*

**p. 6**    Escrita Escolar Brasileira: A Escrita Inglesa – *Carlos André Xavier Villela*

**p. 28**    A Construção de si como um herdeiro: Pedro Nava e os episódios de *Baú de ossos*  
– *Juliana Ferreira de Melo*

**p. 48**    Acordo ortográfico da Língua Portuguesa: recepções e aspectos político-pedagógicos – *Hércules Toledo*

**p. 58**    As subjetividades juvenis produzidas na Cibercultura: o que é dito no discurso das comunidades do Orkut sobre a escola – *Shirlei Rezende Sales*

### *Resenhas*

**p. 76**    A leitura em todos os tempos – *Cristiane Dias Costa*

**p. 79**    Hipertexto e hipermídia para iniciantes – *Ana Elisa Ribeiro*

### *Entrevista*

**p. 84**    Entrevista com Brian Street – *Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro*

Prezado leitor, todos os artigos da revista se encontram no formato PDF, e para sua visualização é necessário ter instalada alguma versão do Acrobat, software distribuído gratuitamente pela Adobe. Para download basta clicar no link abaixo e seguir as instruções de instalação: <http://get.adobe.com/br/reader/>

Para ter uma maior mobilidade de leitura, utilize os links à esquerda (na vertical) da tela do Acrobat. Neles você encontra o sumário navegável que lhe permite clicar no título de cada artigo. Outra opção é utilizar a barra de ferramentas que mostra o número de páginas da revista. Basta digitar o número da página do artigo de seu interesse nesse espaço.

## **Editorial**

Neste número 7 da revista, o leitor encontrará textos que tratam de assuntos que atendem aos mais diferentes interesses na área de linguagem e cultura escrita: o estilo caligráfico conhecido como “escrita inglesa”, um dos mais importantes estilos caligráficos da cultura ocidental, analisado em artigo ricamente ilustrado; a literatura brasileira, em artigo sobre as memórias do médico e escritor mineiro de Juiz de Fora, Pedro Nava; o Acordo Ortográfico dos países lusófonos, abordado de forma a estabelecer uma discussão fértil entre nossos leitores, refletindo sobre e não apenas criticando a medida; a cibercultura, tema abordado por três textos presentes neste número.

A rede de relacionamentos *Orkut* é investigada sob o ponto de vista de sua utilização por jovens participantes de comunidades que tratam da escola, cujas subjetividades são engendradas no discurso destes grupos virtuais. A autora lança mão da teoria da Análise do Discurso para fundamentar seu estudo sobre o tema. Além deste texto, duas resenhas nos instigam a conhecer dois livros que tratam da leitura no mundo digital. Cristiane Dias comenta sobre a obra *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos* (2009), mostrando um panorama dos ensaios que a compõem, os quais falam, por exemplo, de leitura do hipertexto, da literatura de cordel e de repentistas e da leitura feminina, compartilhando vários modos de leitura ou várias idéias sobre leitura. Ana Elisa Ribeiro escreve habilmente a segunda resenha. O livro lido por ela é apresentado através de uma análise de seus pontos fortes e suas limitações, oferecendo uma visão ponderada sobre seu conteúdo: ensaios ligados às novas ferramentas da comunicação digital.

O leitor encontrará ainda uma entrevista feita com Brian Street, professor no King’s College da Universidade de Londres e professor visitante na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, na qual, dentre outros assuntos, ele nos fala sobre os *novos estudos sobre o letramento*, suas visitas ao Brasil, os pontos de contato entre seu trabalho e o pensamento de Paulo Freire, e a utilização da palavra letramento em contextos restritos ou especializados e em contextos em que o termo adequado seria “habilidades”.

Nossa equipe agradece aos que colaboraram com esta edição e espera ansiosamente divulgar o novo site da revista, quase pronto para estrear!

## ESCRITA ESCOLAR BRASILEIRA: A ESCRITA INGLESA

*Carlos André Xavier Villela*

Departamento de Polícia Federal

### Resumo

O exame grafotécnico é uma análise de comparações. Determinar-se a raridade de uma convergência é um problema estatístico. Vários autores têm-se dedicado à pesquisa de padrões genéricos de escrita, utilizados por diferentes populações e épocas. Busca-se, por meio desses levantamentos, identificar e catalogar os diversos alógrafos empregados, tanto hoje como no passado, pelos diferentes alfabetos do mundo. Especial atenção tem sido dada aos sistemas caligráficos e de escrita historicamente adotados pelas cartilhas escolares. A escrita inglesa foi, inquestionavelmente, um dos mais importantes estilos caligráficos da cultura ocidental. Suas influências foram marcantes tanto na Europa como na América, dando origem a uma infinidade de estilos subsequentes. Este trabalho resume, em linhas gerais, a trajetória desse estilo caligráfico, desde a Inglaterra até o Brasil, com suas passagens pelos Estados Unidos e Portugal.

**Palavras-chave:** documentoscopia, grafoscopia, escrita escolar, sistemas de escrita, caligrafia, cartilhas, história da educação, escrita inglesa.

### Abstract

Forensic handwriting examination is a comparison analysis. The rarity assessment of a certain writing feature is a statistical problem. Many authors are engaged in the search for general writing standards, used by different populations and epochs. Through that survey one tries to identify and catalogue the different allographs employed, nowadays and in the past, by the different alphabets of the world. Special attention has been given to the calligraphic and writing systems historically adopted by the copybooks. Copperplate was, unquestionably, one of the most important calligraphic systems in western culture. Its influences are notable in Europe and America, where it gave origin to an infinite number of succeeding related styles. This work summarizes in a few lines its path from England to Brazil, as well its passages through the USA and Portugal.

**Key-words:** forensic document examination, forensic handwriting examination, writing systems, calligraphy, copybooks, history of education, copperplate.

## Introdução

O exame grafotécnico é uma análise de comparações. Quanto maior o número de elementos de confronto, maiores serão as possibilidades de se comprovar que duas escritas partiram de um mesmo punho. Em sentido inverso, quanto menor o número de elementos de confronto, menores serão as possibilidades de se concluir alguma coisa. Nunca existirá um consenso no que se refere ao número mínimo de convergências necessário para uma identificação positiva, até porque pouco servirá esse número se não for considerada a *raridade*<sup>1</sup> de cada convergência. Determinar-se a *raridade* de uma convergência é, a rigor, um problema estatístico. Em uma abordagem essencialmente matemática, para cada característica convergente deveria ser atribuído um valor inversamente proporcional à sua frequência de ocorrência dentro de um determinado universo populacional.

Ainda que isso não se consiga no atual exame grafotécnico, vários autores<sup>2</sup> têm-se dedicado à pesquisa de padrões genéricos de escrita, utilizados por diferentes populações e épocas. Busca-se, por meio desses levantamentos, identificar e catalogar os diversos *alógrafos*<sup>3</sup> empregados, tanto hoje como no passado, pelos diferentes alfabetos do mundo. Especial atenção tem sido dada aos *sistemas caligráficos e de escrita*<sup>4</sup> historicamente adotados pelas cartilhas escolares, oferecidos aos iniciantes como exemplos de escritas perfeitas.

O objetivo primário desses levantamentos é utilizar esses padrões genéricos de escrita, completamente desprovidos de individualidade, como um “branco de fundo”, e, a partir do que deles divergir, poderá ser considerada uma *característica individual*<sup>5</sup>, de maior ou menor frequência de ocorrência. O objetivo secundário é estabelecer correlações entre épocas e

---

<sup>1</sup> Alguns autores, como HUBER e HEADRICK (1999), utilizam o termo *significância*. Outros, como DEL PICCHIA (1976), preferem os termos *qualidade* ou *valor*.

<sup>2</sup> Como BLUMENTHAL (1957), SCHUETZNER (1999), entre outros.

<sup>3</sup> Segundo o sistema proposto por ELLIS (1979), o conceito de *letra* pode ser subdividido em três níveis de representação: o *grafema*, nível mais abstrato, um conceito de letra sem uma forma específica; o *alógrafo*, nível ainda teórico, porém já relacionado a uma forma específica de letra; e o *grafe*, nível prático, a letra efetivamente escrita.

<sup>4</sup> Um *sistema* seria uma combinação de formas e movimentos, compondo uma coleção completa e harmoniosa de alógrafos, conforme preconizados por um autor ou publicação. No Brasil, com o mesmo sentido, são por vezes utilizados os termos *alfabeto* e *abecedário*. Um *sistema caligráfico* seria um sistema obediente a uma rigorosa ordenação estética, ao passo que um *sistema de escrita* seria qualquer sistema desenvolvido com um propósito meramente funcional de comunicação ou registro.

<sup>5</sup> Alguns autores, como DEL PICCHIA (1976), preferem o termo *idiografismo*. Optou-se, neste trabalho, pelo termo *característica individual*, pela vantagem de sua intuitiva diferenciação do termo *característica de classe* (ou *característica de sistema*).

formas gráficas, que possam fornecer indícios sobre a idade de um autor ou sobre a época de produção de um documento.

O estudo de cartilhas e sistemas de escrita não é novo. O próprio OSBORN (1929), em sua obra *Questioned Documents*, dedicou um capítulo inteiro ao assunto:

As características identificadoras ou diferenciadoras serão tão mais fortes quanto mais divergirem do sistema regular ou das características nacionais de uma escrita. (p. 250, tradução nossa)

Seguindo essa linha, o presente trabalho visa a abordar essa questão, apresentando um levantamento das influências históricas que, de certa forma, moldaram a escrita escolar brasileira. Neste artigo, será analisada a influência da chamada “escrita inglesa” no ambiente escolar do Brasil.

## **Antecedentes**

Extrapolaria o escopo deste trabalho um estudo muito remoto da história da escrita, visto que seu foco é o universo escolar brasileiro. Nesse sentido, a necessária contextualização pode ser iniciada no período colonial, quando devem ser igualmente consideradas as historiografias de Brasil e Portugal.

O primeiro grande calígrafo português foi Manoel Barata, que chegou ao posto de *mestre de escrita* do jovem Príncipe D. João, filho de D. João III, Rei de Portugal. Este renascentista publicou, em 1590, o que viria a ser considerado o primeiro tratado de caligrafia produzido em Portugal, intitulado *Exemplares de Diversas Sortes de Letras, Tirados da Polygraphia de Manuel Baratta. Acostados a Elles hum Tratado de Arismetica e outro de Ortographia Portuguesa*, impresso em Lisboa. Os exemplares de Manoel Barata são constituídos por um conjunto de estampas em letras: chancelaresca, chancelaresca formata, maiúscula chancelaresca, portuguesa e castelhana.

No início do século XVIII, surge outro mestre de destaque - Manuel de Andrade de Figueiredo. Segundo Barbosa Machado (autor de *Bibliotheca Lusitana*), Andrade de Figueiredo era brasileiro, natural da Capitania do Espírito Santo, tendo sido o primeiro autor a publicar em Portugal um manual de caligrafia e também o primeiro a tentar estabelecer a normalização dos caracteres portugueses. Trata-se da obra intitulada *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar. Offerecida à Augusta Magestade do Senhor Dom João V*,



*Rey de Portugal, por Manoel de Andrade de Figueiredo, Mestre desta Arte nas Cidades de Lisboa. Occidental e Oriental, publicada em 1722.*

Antônio Jacinto de Araújo, em sua obra *Nova Arte de Escrever. Offerecida ao Príncipe Nosso Senhor para Instrução da Mocidade Composta por Antonio Jacinto de Araújo, Professor d'Escrepta, e Arithmetica, e Correspondente da Academia Imperial das Sciencias em S. Petersbourgo*, publicada em Lisboa no ano de 1793, refere-se a Andrade de Figueiredo como:

(...) o portuguez, que no principio d'este seculo successivo áquela fatal época, illustrou a posteridade com a sua Arte de Escrepta, que deixa em esquecimento a do celebre Morante, de quem elle tirou ideias engraçadas e com mais algum preceito.

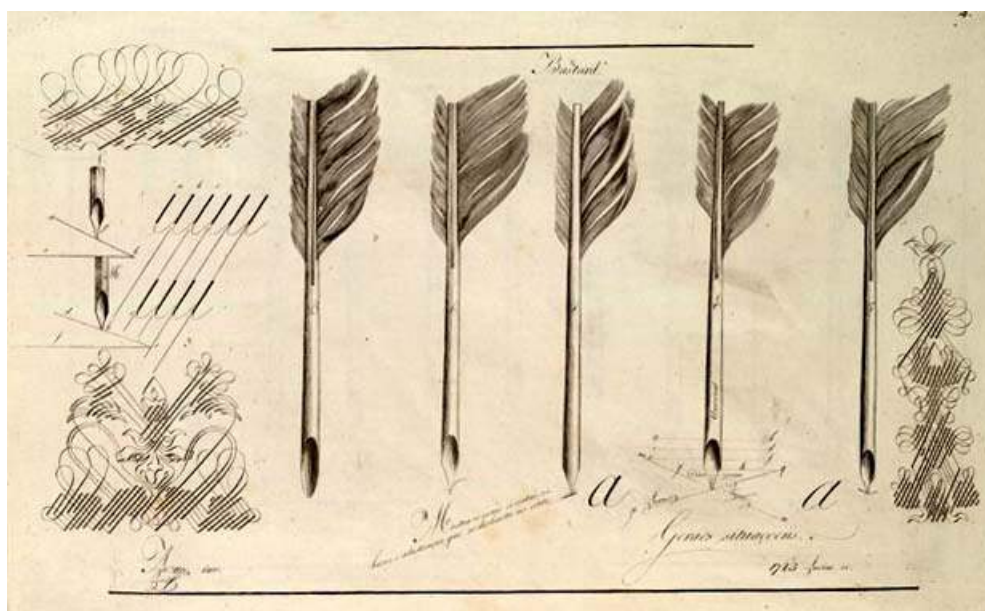


Figura 1 - Representação de diferentes cortes dos bicos das penas, gravura a buril de José Lúcio da Costa, extraída do livro *Nova Arte de Escrever. Offerecida ao Príncipe Nosso Senhor para Instrução da Mocidade Composta por Antonio Jacinto de Araújo, Professor d'Escrepta, e Arithmetica, e Correspondente da Academia Imperial das Sciencias em S. Petersbourgo*, p. 4.

É importante esclarecer que, durante séculos, tanto no Brasil como na Europa, a escrita foi uma arte de ofício, restrita a determinados tipos de profissionais e membros da elite social.

Clayton (WILCOX e CLAYTON, 1999, p. 11) retrata um interessante panorama dessa situação na Inglaterra do século XVII:

Leitura e escrita eram ensinadas separadamente; a muitos era ensinada a leitura, mas poucos prosseguiram para a escrita. (...) Desta forma, somente os bem nascidos, doutores, clérigos, homens de negócios, advogados, contadores e seus escrevães e secretários aprendiam a escrever. Alguns aprendiam sozinhos a partir de manuais,

porém, geralmente frequentavam-se as aulas de algum mestre calígrafo. Aprender a escrever era uma tarefa complexa que requeria o domínio de diversos tipos de escrita, ao mesmo tempo em que deveriam ser evitados tipos inapropriados para determinada classe social, profissão ou gênero. Os escritórios de contabilidade e o mundo comercial adotavam os estilos caligráficos redondos, simples e claros. Um tabelião, todavia, deveria dominar uma variedade de estilos legais e de chancelaria. Às mulheres era ensinada uma escrita diferente da dos homens, estreita e inclinada; habilidade seguidamente vista como prenda ou atividade de lazer, tal como saber bordar ou dançar. (...) A sociedade na Inglaterra do século XVII era estratificada em hierarquias de poder e status. (...) A complexidade dos estilos de escrita causava uma dificuldade de leitura; não eram raras, até o início do século XIX, pessoas que se consideravam leitoras de livros, mas não de manuscritos. As escritas legais eram tão obscuras que eram consideradas inacessíveis aos que não fossem do ramo. (...) A prática da caligrafia requeria uma ampla gama de habilidades. O escritor usava penas que eram individualmente cortadas e re-apontadas à medida que se escrevia. Os escritores deveriam preparar suas próprias tintas e papéis pautados. (p. 11-12; tradução nossa)

Alguns desses manuais referenciados por Clayton devem ter sido o *A Booke Containing Divers Sortes of Hands, as well as the French Secretarie with the Italian, Roman, Chancelry, and Court Hands*, de John de Beauchesne e John Baildor, publicado em Londres no ano de 1570, um dos mais antigos manuais de escrita de que se tem conhecimento, e o *England's Penman*, de Edward Cocker, publicado em Londres no ano de 1668, uma das primeiras tentativas de sistematização do ensino da escrita.

HEBRARD (2002) relata situação francesa, no mesmo período, da seguinte forma:

O difícil manejo da pena de ganso e o elevado preço do papel tornaram por muito tempo o ensino da escrita restrito aos filhos da aristocracia e da grande burguesia urbana, que frequentavam os colégios das grandes congregações religiosas, ou aos alunos dos mestres calígrafos, que formavam, dentro de escolas profissionalizantes, os futuros escrivães (notários, secretários, escreventes etc). Aos primeiros ensinavam-se as escritas cursivas, que lhes permitiam todas as escritas pessoais, enquanto aos últimos, as diversas modalidades de escrita que caracterizavam cada tipo de ato administrativo. (...) Foi somente com Jean-Baptiste de La Salle, ao final do século XVII, que um ensino destinado ao povo das cidades (lojistas e artesãos) é dado pela primeira vez, com o objetivo de difundir maciçamente o conhecimento dos escribas profissionais: escrituras comerciais, aritmética (forma escrita do cálculo), contabilidade. Este modelo de ensino que compreendia o ler, o escrever e o contar se desenvolveu rapidamente pelas cidades. Napoleão I escolhe este para ser o modelo da escola primária do império. (tradução nossa)

De fato, um dos primeiros textos franceses preconizando um método detalhado para aquisição da escrita no meio escolar foi *La Conduite des Écoles Chrésiennes*, manuscrito de 1706, publicado pela primeira vez em 1711, de Jean-Baptiste de La Salle. Seu capítulo quatro, destinado ao ensino da escrita, prescrevia uma aprendizagem progressiva das letras “*rondes*” (“redondas”) e, posteriormente, das “*bâtardes*” (“bastardas”). Buscava-se, pela primeira vez, popularizar o ensino de letras a serem empregadas nos atos e livros de comércio.

O ensino da escrita, que originalmente consistia em submeter os alunos a imitações servis de modelos pessoalmente produzidos por um mestre calígrafo, teria que se adequar aos novos tempos. O enorme crescimento de demanda, causada pela economia em desenvolvimento, obrigaria a substituição dos modelos feitos à mão por modelos impressos. Surgiam, assim, as primeiras *cartilhas*<sup>6</sup>.

Ainda segundo HEBRARD (2002), seria necessário aguardar mais um século até a chegada de duas invenções que iriam verdadeiramente revolucionar o ensino da escrita, permitindo que esta fosse largamente difundida: a *pena metálica*, que possibilitaria às crianças escreverem sem a necessidade de preparar e constantemente apontar a pena de ganso, aprendendo a escrever ao mesmo tempo em que aprendiam a ler (ensino simultâneo), e o *papel de celulose*, que, baixando os custos, permitiria tornar o caderno um instrumento de uso comum nas escolas.

## A Escrita Inglesa

A *escrita inglesa*, também conhecida como *escrita comercial inglesa*, foi originalmente um estilo caligráfico desenvolvido no século XVII, caracterizado por uma escrita de linha leve, com letras interligadas e fortemente inclinadas para a direita (quase a sessenta graus). Seu traçado é gracioso, baseado em uma sequência de formas elípticas que se encadeiam sem ruptura e com suaves variações de espessura.

A *escrita inglesa* é o estilo caligráfico atualmente conhecido nos países de língua inglesa como o *Copperplate* (mais precisamente, o *Copperplate britânico*). Esse nome se deveu às chapas de cobre sobre as quais esta escrita era, por vezes, gravada para impressão.

Segundo Clayton (WILCOX e CLAYTON, 1999, p. 11), a *escrita inglesa* teve suas origens a partir da *escrita italiana*, que, no início do século XVII, se desenvolveu em duas vertentes: uma versão estreita e inclinada, considerada apropriada para as mulheres, e uma versão sem floreios, adequada para o comércio, eventualmente conhecida como o *English Round Hand*.

---

<sup>6</sup> Entendam-se aqui por *cartilhas* os materiais didáticos impressos, produzidos industrialmente, destinados ao ensino da leitura ou da escrita, incluindo-se nestes: os manuais, os cadernos de caligrafia e os translados.

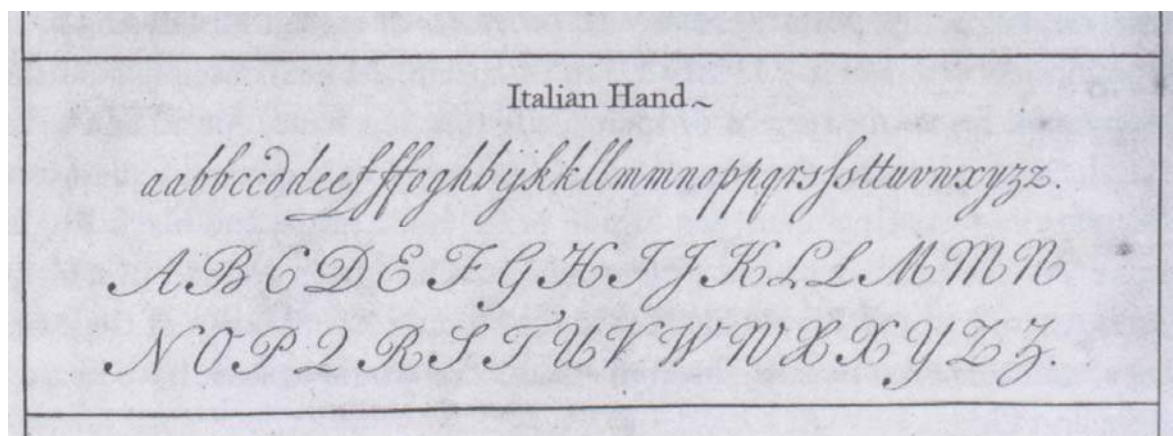


Figura 2 – O estilo caligráfico conhecido como o *Italian Hand*, extraído do livro *The Universal Penman*, de George Bickham, de 1743, p. 210.

No início do século XVIII, observou-se uma extraordinária propagação da *escrita comercial inglesa*, arrastada pela notável expansão do comércio da Inglaterra, primeira nação a se industrializar. A *escrita inglesa* revelou-se rapidamente uma escrita comercial por excelência, aliando velocidade e legibilidade, e ainda assim guardando um alto grau de elegância.

Em uma época em que ainda não existia a máquina de escrever, era fundamental que houvesse uma maneira simples e clara de produzir lançamentos, que fosse razoavelmente fácil de aprender e que minimizasse a fadiga do punho, de forma a permitir a produção em larga escala de registros, cartas e panfletos publicitários. A *escrita inglesa* afirmou-se, assim, por mais de três séculos, como um dos mais importantes estilos caligráficos da cultura ocidental: a escrita da administração, do ensino e do comércio.

O original estilo *Copperplate* acabou dando origem na América do Norte a uma série de estilos subsequentes, o que causa hoje uma grande confusão com este termo. Semelhante confusão ocorre no Brasil, onde são frequentes as referências aos termos *escrita inglesa* e *escrita americana* como se sinônimos fossem, o que não é rigorosamente correto, como se verá mais adiante<sup>7</sup>.

Por convenção, admite-se como exemplo mais puro do tradicional estilo *Copperplate britânico* ou *English Round Hand* (ou simplesmente *Roundhand*) os modelos do inglês George Bickham, publicados na obra *The Universal Penman*, de 1743.

<sup>7</sup> No Brasil, os termos *escrita inglesa*, *escrita americana* e *escrita norte-americana* são frequentemente utilizados para se referir a qualquer tipo de escrita inclinada. Já na França, o termo *écriture anglaise* é seguidamente empregado como um sinônimo de escrita cursiva (escrita de letras interligadas).

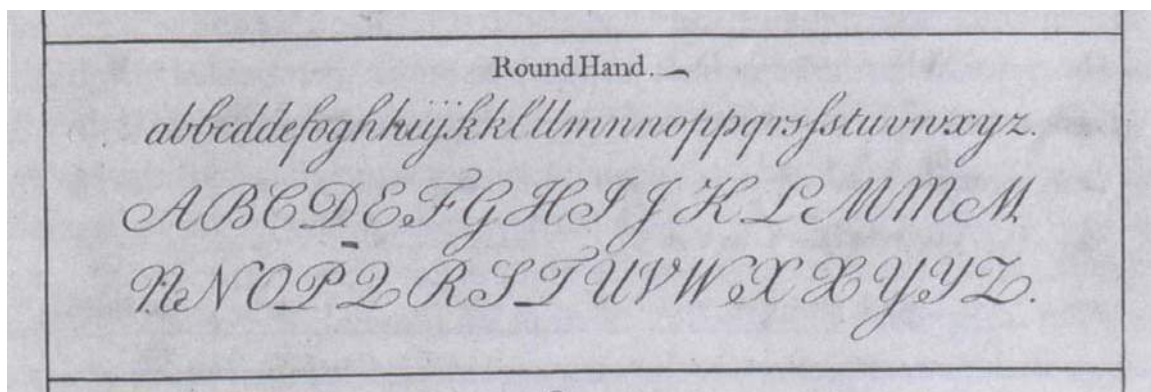


Figura 3 – O estilo caligráfico conhecido como o *Round Hand*, extraído do livro *The Universal Penman*, de George Bickham, de 1743, p. 210.

Acompanhando a notável propagação da *escrita inglesa*, surge, a partir do início do século XIX, uma revolucionária<sup>8</sup> técnica de escrita, atribuída ao inglês Joseph Carstairs. Em 1809, Carstairs divulga um estudo realizado com diversos profissionais da escrita, concluindo que os mais eficientes escritores centram o gesto da escrita no que ele chamou de *movimento de antebraço*. Segundo essa técnica, o braço repousa firmemente sobre a mesa, apoiado na massa de músculos do antebraço, imediatamente abaixo do cotovelo, com o cotovelo ultrapassando levemente a borda da mesa (preferencialmente com a mesa na horizontal). Segura-se a caneta com a tradicional pinça de três dedos, a mão repousa sobre as unhas do terceiro e quarto dedos, com o punho levemente elevado e paralelo à superfície da mesa. O braço não muda de lugar sobre a mesa, exceto pelo jogo que faz para frente e para trás, ou para os lados, utilizando a massa de músculos do antebraço como pivô da escrita. O *movimento de antebraço* vinha em oposição aos movimentos de punho e de dedos. Prometia ser menos cansativa e, assim, mais adequada àqueles que escreviam o dia inteiro. Para a forma das letras, Carstairs utilizava a *escrita comercial inglesa*. Essa técnica seria reinventada no século XX, quando passaria a ser chamada de *escrita muscular*.

<sup>8</sup> Segundo Ross Green (HENNING, 2002, pp. 4 e 296), é questionável a autoria atribuída a Carstairs, pois a técnica do *movimento de antebraço* já seria utilizada pelos mestres calígrafos do Renascimento.

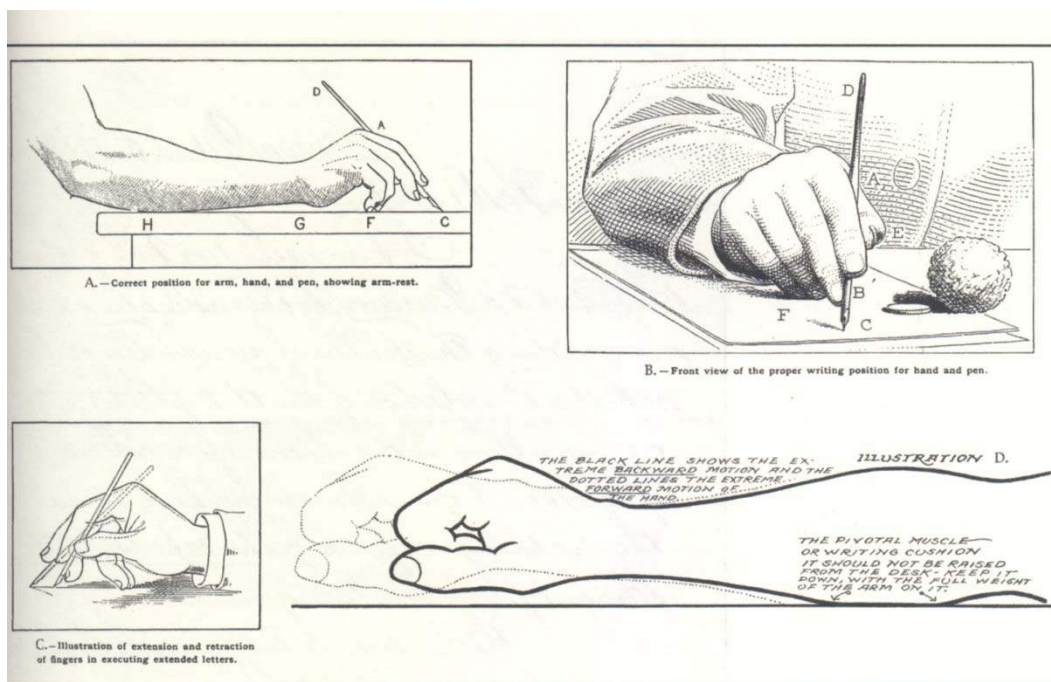


Figura 4 – Figura extraída de um manual de escrita, mostrando a correta maneira de se executar o movimento de antebraço.

## A Escrita Inglesa nos Estados Unidos da América

A escrita inglesa chegou à América do Norte levada pelos primeiros colonizadores. Sua influência pode ser claramente percebida no texto da famosa *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*, de 1776.

Nos Estados Unidos, atribui-se a John Jenkins a produção da primeira cartilha totalmente americana<sup>9</sup>. Esta foi *The Art of Writing, Reduced to Plain and Easy System*, publicada em Massachusetts, em 1791. Jenkins fomentou um estilo *Copperplate (Roundhand)* bem simples, acreditando que todos os rabiscos e floreios inúteis obscurecem a ideia simples das letras. Também é creditada a Jenkins a produção da primeira cartilha baseada na redução da forma das letras em elementos intercambiáveis<sup>10</sup> (seis traços básicos para as letras minúsculas e ainda menos para as maiúsculas). Seu sistema analítico de ensino e seus

<sup>9</sup> Segundo Huber (HUBER e HEADRICK, 1999, c. 2), a primeira cartilha verdadeiramente americana teria sido *The Writing Scholar's Assistant*, de Isaih Thomas, Worcester, 1785, e a primeira cartilha publicada na América: *The American Instructor or Young Man's Best Companion*, de Franklin e Hall, Filadélfia, 1748.

<sup>10</sup> Segundo Ross Green (HENNING, 2002, p. 1), esta redução das letras em elementos intercambiáveis seria muito anterior a Jenkins, apesar de raramente publicada, e teria aparecido claramente ilustrada, anos antes, na *Enciclopédia de Diderot*.

modelos de letras tornaram-se referências no século XVIII e influenciaram diversos calígrafos americanos.

Entretanto, o mestre calígrafo de maior renome nos Estados Unidos foi, sem dúvida, Platt Rogers Spencer. Em 1840, Spencer desenvolveu um novo sistema de escrita, baseando-se, indiretamente, no trabalho de Carstairs. Em seu livro de 1866, intitulado *Spencerian Key to Practical Penmanship*, encontram-se os *adestramentos com ovais e retas ascendentes e descendentes*, que deveriam ser executados para treinamento e aquecimento do *movimento de antebraço*.

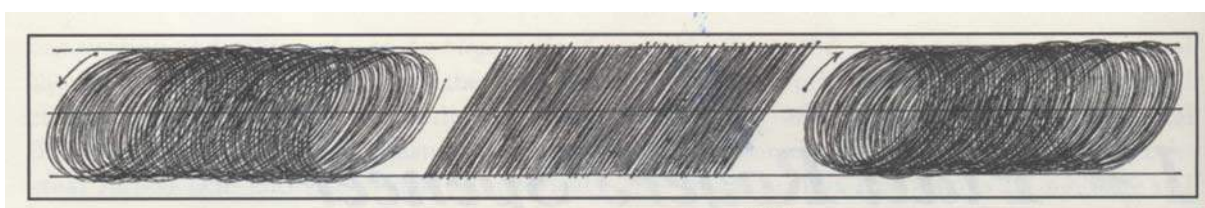


Figura 5 - Os famosos *adestramentos com ovais e retas ascendentes e descendentes*, conforme preconizados por Spencer e várias gerações de seguidores.

Quando Spencer desenvolveu seu sistema, ele optou por uma escrita comercial que fosse rápida, limpa, legível e elegante, que permitisse a um escrivão ou secretário dar conta da gigantesca quantidade de correspondência então requerida pela crescente economia americana. Exemplos de seus primeiros modelos mostram um estilo fluente e bem floreado. Entretanto, as publicações destinadas às escolas sugerem um estilo bem simples de *escrita spenceriana*. Foi esse estilo simplificado que acabou tendo enorme influência na escrita norte-americana. O *sistema spenceriano* foi o principal sistema adotado pelas escolas públicas dos Estados Unidos até aproximadamente 1890. A Spencer é hoje concedido o título de “O homem que ensinou a América a escrever” (HENNING, 2002, p. 5).

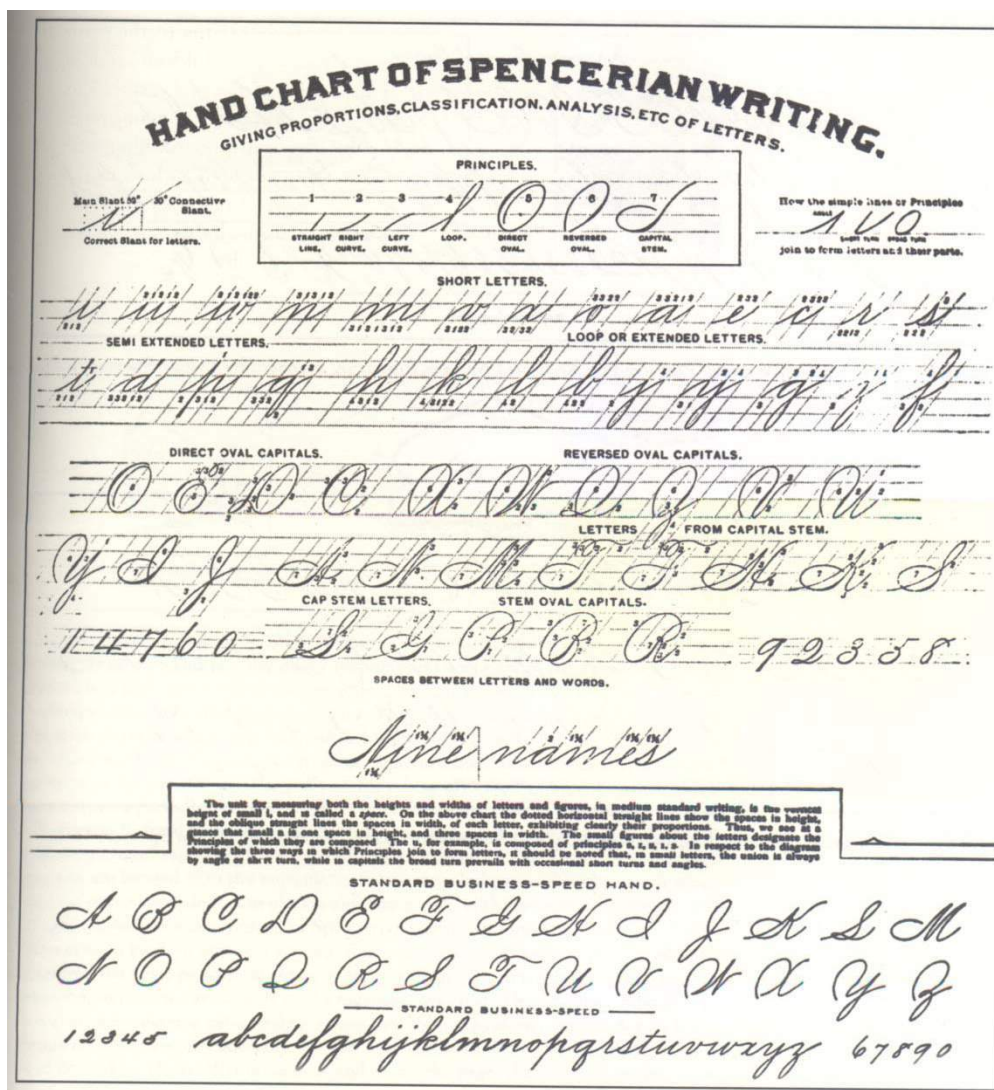


Figura 6 – Exemplo de escrita spenceriana. Mural usado em escolas públicas norte-americanas entre 1870 e 1890.

Com o desenvolvimento da *escrita inglesa* na América do Norte, admite-se que existam atualmente duas classes de *Copperplate*:

1. O original *Copperplate britânico* (também conhecido como o *English Roundhand*), do século XVII, e estilos semelhantes, que tem o seu estilo mais puro exemplificado pelo trabalho de George Bickham (*The Universal Penman*, 1743);
2. O *Copperplate americano* (ou *American Copperplate*), desenvolvido após 1860, um estilo com pesados sombreados (intensa alternância de linhas finas e grossas), incorporando elementos da *escrita spenceriana* (*Spencerian Script*).



O período de 1850 a 1925 é considerado por muitos especialistas como a era de ouro da caligrafia nos Estados Unidos. O trabalho de Platt Rogers Spencer e de várias gerações de discípulos deu origem a estilos caligráficos tipicamente americanos.

A *escrita spenceriana* desenvolveu-se, basicamente, em dois grandes grupos. O primeiro, dando origem a formas mais ornamentadas e elaboradas, é conhecido como o *Ornamental Penmanship*, destinado a explorar as capacidades artísticas de um calígrafo, geralmente empregado na confecção de materiais promocionais. Essa escrita incorporava a essência do espírito norte-americano, que seria exportado para o mundo na clássica logomarca da Coca-Cola.



Figura 7 - Logomarca da Coca-Cola, em *escrita spenceriana*.

O segundo grupo seria o chamado *Business Writing*. Um estilo simplificado, desenvolvido a partir de 1890, provavelmente por Charles Paxton Zaner, destituído de qualquer floreio ou sombreamento, com arcos ascendentes e descendentes mais curtos, primeiramente empregado no comércio e na contabilidade e posteriormente introduzido nas escolas. O chamado *Zanerian System* é até hoje utilizado em diversas escolas primárias dos Estados Unidos.

Também utilizando uma escrita simples e inclinada, Austin Norman Palmer desenvolveu seu próprio *método de escrita*<sup>11</sup>. Palmer preconizava um sistema de escrita próprio para o movimento de antebraço, tornando famoso o termo *movimento muscular*, apesar de não ter sido o seu criador. O *Método de Palmer* priorizava o domínio do *ritmo* da escrita, para o que ele chamava de “*the writing machine*”, e para isso usava os tradicionais adestramentos com ovais e retas ascendentes e descendentes. O sistema de Palmer se tornou o principal sistema de escrita norte-americano do século XX, de tal forma que até 1927, ano de

---

<sup>11</sup> Entenda-se, neste caso, por *método de escrita* tanto o formato das letras como uma maneira de escrevê-las.  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br) | ISSN 1981-6847

sua morte, mais de 25 milhões de americanos haviam aprendido a escrever por meio de seu método (SULL, 1989).

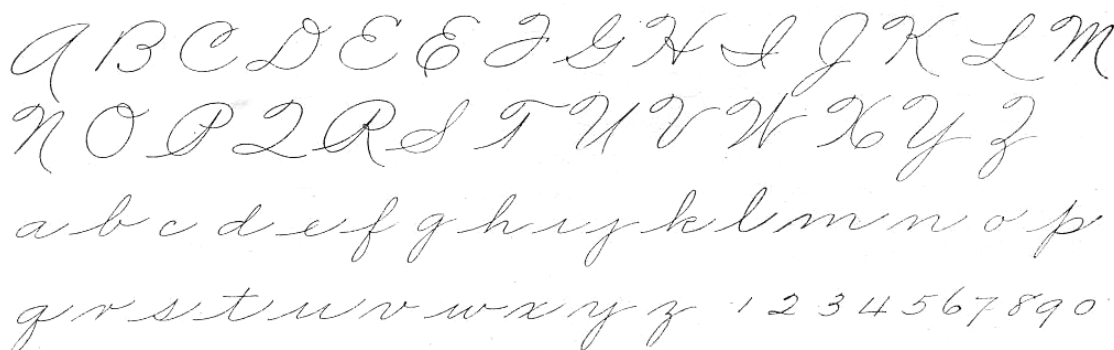


Figura 8 - Sistema de Palmer.

### **A Escrita Inglesa em Portugal**

Atribui-se a Filipe Neri a introdução da escrita inglesa em Portugal. Em 1794, Antônio Jacinto de Araújo publica a *Nova Arte d'Escrita Ingleza* e, nesse mesmo ano, o calígrafo Gregório Paez do Amaral publica os seus *Exemplares de Letra Ingleza*.

Em 1803, Joaquim José Ventura da Silva elabora um tratado de caligrafia inglesa, intitulado *Regras Methódicas para se Aprender a Escrever o Character da Letra Ingleza. Acompanhadas de umas Noções d'Arithmetica, Offerecidas ao Augustissimo Senhor Dom Pedro, Principe da Beira, compostas por Joaquim Ventura da Silva, Professor d'Escrepta e Arithmetica*, publicado em Lisboa. Na sua segunda edição, em 1819, Ventura da Silva acrescenta as regras caligráficas dos caracteres: português, aldino, romano, gótico-italico e gótico-germânico.

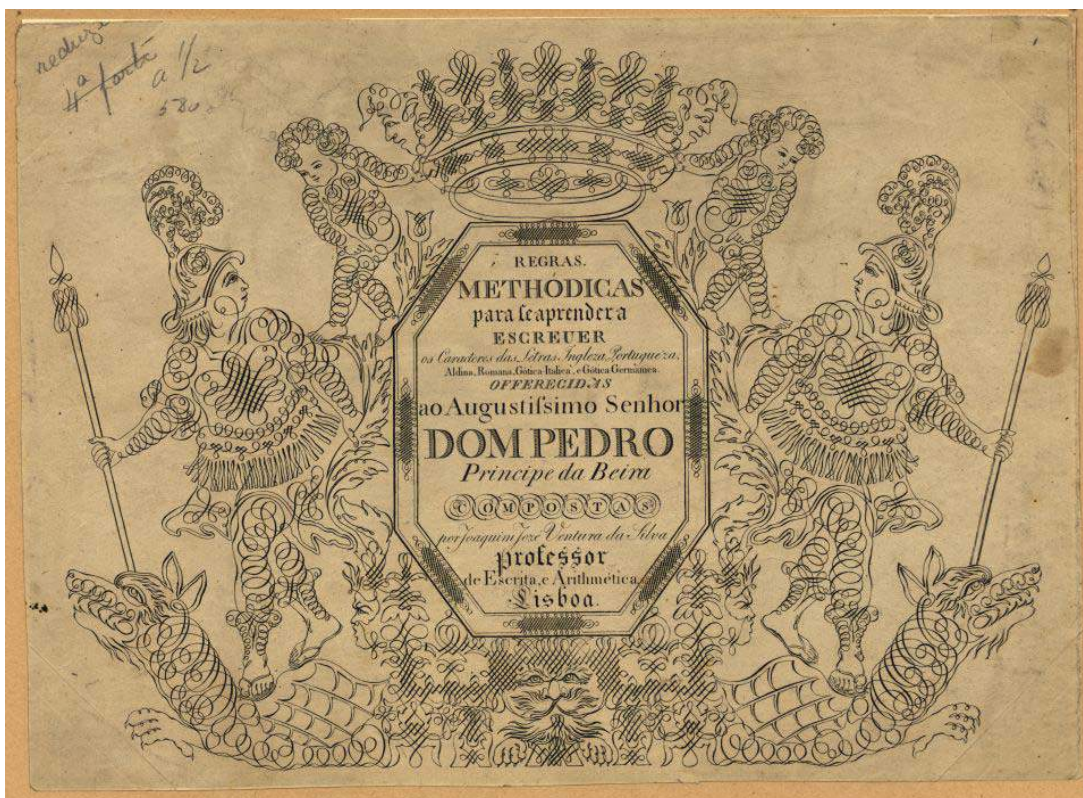


Figura 9 – Capa do livro *Regras Methódicas para se Aprender a Escrever os Caracteres das Letras Inglesa, Portugueza, Aldina, Romana, Gótico-itálica e Gótico-germânica. Offerecidas ao Augustissimo Senhor Dom Pedro, Principe da Beira*, de Joaquim Jose Ventura da Silva, edição de 1819.

Observa-se, portanto, que a caligrafia inglesa foi contemporânea de outras caligrafias, também chamadas *caligrafias nacionais*, que eram consideradas símbolos de identidades pátrias a serem cultivados.

Os trabalhos de Joseph Carstairs também chegaram a Portugal. Pelo menos duas de suas obras foram adaptadas para a língua portuguesa:

- *Nova Collecção Exemplos d'Escrepta Inglesa*, Carstairs e Butterworth, Livraria Portugueza de J.P. Tillaud, Paris, 1830;
- *Novo Curso Completo d'Exemplos d'Escrepta Inglesa Segundo Timkins & Butterworth*, Carstairs e Butterworth, Editora Langlumé, Paris, 1830.

## A Escrita Inglesa no Brasil

Segundo Vidal (VIDAL e GVIRTZ, 1998, p. 16), antigas referências sobre o ensino da escrita no Brasil podem ser encontradas no documento intitulado *Relatório Sobre o Estado da Instrução Provincial*, datado de 1852, relativo à Província de São Paulo. Nele são relacionados alguns manuais de caligrafia de uso à época, como as obras de: Antônio Jacinto de Araújo, Joaquim José Ventura da Silva, Carstairs e Butherworth, Fortunato Rafael Hermano Wanzeller, José Inácio da Costa Miranda e a coleção de translados de Cirilo Dilermando da Silveira.

Ainda segundo Vidal (VIDAL e GVIRTZ, 1998, p. 19), nos programas de ensino paulistas do ano de 1904, a letra norte-americana aparecia como a mais indicada para o trabalho escolar:

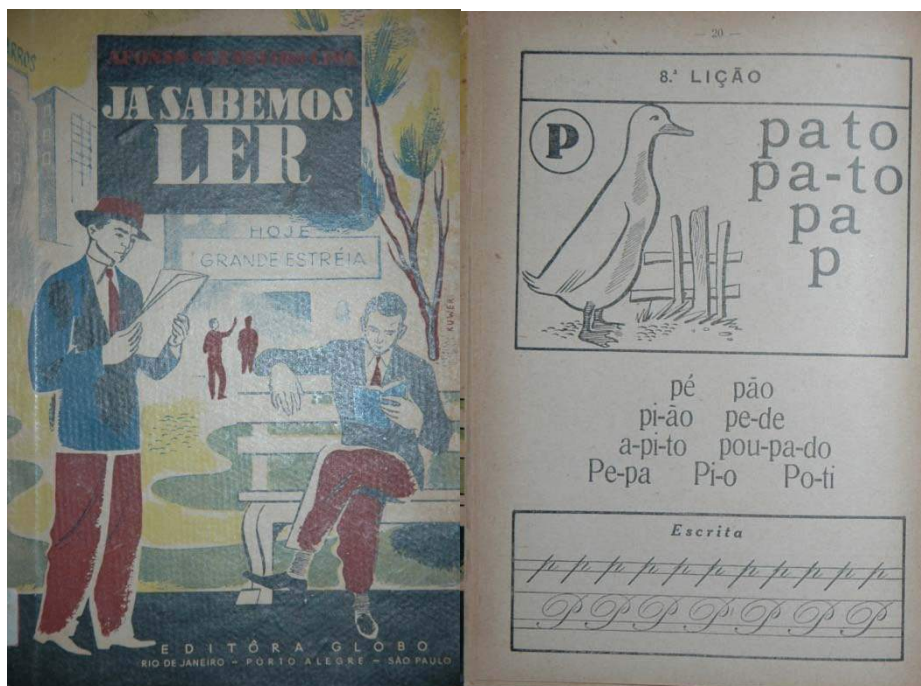
Os exercícios de caligrafia acompanham as lições de leitura; assim, os alunos começarão, desde o primeiro dia de aula, a copiar letras, palavras e pequeninas sentenças. Ao professor incumbe observar e corrigir a posição dos dedos e do corpo. No primeiro ano os exercícios serão feitos, no primeiro semestre, nas ardósias e, no segundo, no papel, com lápis. Do segundo ano em diante, serão usados os cadernos, cujo tipo principal de letra seja a **norte-americana**, completando-se este ano com o ensino de letras de fantasia. (Decreto n. 1217, de 19/04/1904; grifo nosso).

Não se compreende exatamente a que se referia o termo “*letra norte-americana*” utilizado no texto em questão: se ao estilo caligráfico predominante à época nos Estados Unidos da América – mais especificamente ao *Copperplate* americano – ou a uma mera escrita inclinada.

Em 1909, a Editora Melhoramentos ingressa na área escolar, com produtos totalmente brasileiros, trazendo, dentre esses, os *Cadernos de Caligrafia Americana*, de números de 1 a 6, rapidamente se tornando editora líder no segmento infantil.

Os modelos em letras inclinadas, constantes em diversas cartilhas brasileiras do século XX, guardam um forte parentesco com a escrita inglesa, tendo sido esta visivelmente simplificada, dando origem ao que alguns professores chamavam de  *cursivo moderno* (MARTÍNEZ e BOYNARD, 2005, p. 9-10).

Foram de grande influência na divulgação de sistemas de escrita inclinada as obras da Editora Globo e, principalmente na região sul do Brasil, as da Livraria Selbach.



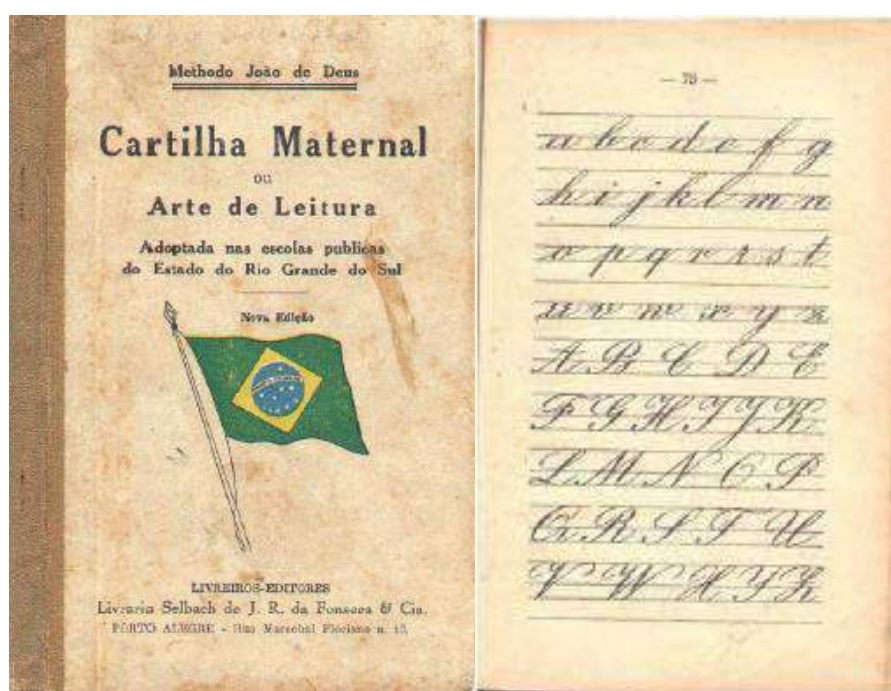
Figuras 10 e 11 - *Já Sabemos Ler*, Afonso Guerreiro Lima, Editora Globo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo. No canto inferior direito da segunda figura, os modelos em escrita inclinada.



Figuras 12 e 13 - *Queres Ler?*, Olga Acauan Gayer e Branca Diva Pereira de Souza, Livraria Selbach, Porto Alegre, 1919. Na figura à direita, um modelo em escrita inclinada, no rodapé lê-se: “NOTA – Procure-se que os educandos escrevam correntemente esta carta, primeiro em cópia e depois sob ditado”.

A obra *Cartilha Maternal*, de autoria do poeta e pedagogo lusitano João de Deus, foi originalmente publicada em Portugal, em 1876, tendo sido precursora de uma enorme variedade de cartilhas, tanto em Portugal como em diversos outros países de língua portuguesa.

O chamado *Método João de Deus*, desenvolvido em Portugal para o ensino da leitura, foi também adotado em nosso país por meio de versões brasileiras da *Cartilha Maternal*, as quais se distanciavam da obra original ao incorporarem o ensino da escrita. Exemplos disso são edições da Editora Selbach, que traziam modelos em escrita inclinada.



Figuras 14 e 15 - *Cartilha Maternal - Arte de Leitura*, Livraria Selbach, Porto Alegre. Na figura à direita, modelos em escrita inclinada.

## **Conclusão**

A escrita inglesa foi, inquestionavelmente, um dos mais importantes estilos caligráficos da cultura ocidental. Suas influências foram marcantes tanto na Europa como na América, dando origem a uma infinidade de estilos subsequentes. Seu emprego como escrita escolar foi observado em diversos países, ainda que em formas simplificadas ou derivadas.

No Brasil, a presença da escrita inglesa no universo escolar é comprovada por documentos oficiais datados ainda de 1852. Sua influência é perceptível em diversos materiais escolares que se utilizaram de modelos em escrita inclinada. Seu declínio, neste país, se iniciou a partir das primeiras décadas do século passado, com a chegada de um novo estilo de escrita - a escrita vertical.

### Lista de ilustrações

Figura 1 – Extraída do livro *Nova Arte de Escrever. Offerecida ao Príncipe Nosso Senhor para Instrução da Mocidade Composta por Antonio Jacinto de Araújo, Professor d'Escrepta, e Arithmetica, e Correspondente da Academia Imperial das Sciencias em S. Petersbourgo*, p. 4. Disponível em:

<[http://purl.pt/102/1/arte-escrita/arte\\_da\\_escrita\\_zoom\\_66.html](http://purl.pt/102/1/arte-escrita/arte_da_escrita_zoom_66.html)>

Acesso em: 20/fev/2010

Figuras 2 e 3 – Extraídas do livro *The Universal Penman*, de George Bickham, de 1743, p. 210. Disponível em:

<[http://www.amazon.com/gp/customer-media/product-gallery/0486206165/ref=cm\\_ciu\\_pdp\\_images\\_3?ie=UTF8&index=3](http://www.amazon.com/gp/customer-media/product-gallery/0486206165/ref=cm_ciu_pdp_images_3?ie=UTF8&index=3)>

Acesso em: 20/fev/2010

Figuras 4, 5 e 6 – Extraídas do livro *An Elegant Hand*, de HENNING (2002), pp. 15, 6 e 13. Disponível em:

<<http://books.google.com.br/books?id=EQmc2r-8jnAC&printsec=frontcover&dq=An+elegant+and:+the+golden+age+of+American+penmanship+and+calligraphy&cd=1#v=onepage&q=&f=false>>

Acesso em: 20/fev/2010

Figura 7 – Extraída do sítio oficial da *Coca-Cola*. Disponível em:

<[http://www.thecoca-colacompany.com/presscenter/img/imagebrands/downloads/lg\\_cokscript\\_red.jpg](http://www.thecoca-colacompany.com/presscenter/img/imagebrands/downloads/lg_cokscript_red.jpg)>

Acesso em: 20/fev/2010

Figura 8 – Extraída do sítio *Zanerian*. Disponível em:

<<http://www.zanerian.com/Palmer.html>>

Acesso em: 20/fev/2010

Figura 9 – Extraída do livro *Regras Methódicas para se Aprender a Escrever os Caracteres das Letras Ingleza, Portuguesa, Aldina, Romana, Gótico-itálica e Gótico-germânica. Offerecidas ao Augustissimo Senhor Dom Pedro, Principe da Beira*, de Joaquim Jose Ventura da Silva, edição de 1819, capa. Disponível em:

<<http://purl.pt/index/ic/aut/PT/179893.html>>

Acesso em: 20/fev/2010

Figura 10 e 11 – Extraídas do livro *Já Sabemos Ler*, de Afonso Guerreiro Lima, Editora Globo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo, capa e p. 20. Fotografias de exemplar em acervo na Biblioteca da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



Figuras 12 e 13 – Extraídas do livro *Queres Ler?*, de Olga Acauan Gayer e Branca Diva Pereira de Souza, Livraria Selbach, Porto Alegre, 1919, capa e p. 8. Fotografias de exemplar em acervo na Biblioteca da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Figuras 14 e 15 – Extraídas do livro *Cartilha Maternal - Arte de Leitura*, Livraria Selbach, Porto Alegre, capa e p. 73. Fotografias de exemplar em acervo na Biblioteca da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## Referências

BLUMENTHAL, Erik. *Schulschriften der verschiedenen Länder*. Bern: Verlag Hans Huber, 1957.

DEL PICCHIA, José ~ Filho; DEL PICCHIA, Celso Mauro Ribeiro. *Tratado de documentoscopia: e da falsidade documental*. São Paulo: Livraria e Editora Universitária de Direito Ltda, 1976.

ELLIS, Andrew W. *Slips of the pen*. Providence: Visible Language, 1979.

HEBRARD, Jean. *A l'école, l'écriture: une histoire*. Dossier de presse: présentation de deux nouveaux modèles d'écriture manuscrite mis à l'honneur dans les écoles, Ministère de L'Éducation Nationale, 2002. Disponível em:

<[http://mat.des.revojets.free.fr/principal/archives/Bulletins\\_officiels/Presentation\\_des\\_deux\\_nouveaux\\_modeles\\_d\\_ecriture\\_manuscrite\\_mis\\_a\\_l\\_honneur\\_dans\\_les\\_ecoles.htm](http://mat.des.revojets.free.fr/principal/archives/Bulletins_officiels/Presentation_des_deux_nouveaux_modeles_d_ecriture_manuscrite_mis_a_l_honneur_dans_les_ecoles.htm)>

Acesso em: 20/fev/2010

HENNING, William E. *An elegant hand: the golden age of american penmanship & calligraphy*. New Castle: Oak Knoll Press, 2002.

HUBER, Roy A.; HEADRICK A.M. *Handwriting identification: facts and fundamentals*. [S.I.]: CRC Press LLC, 1999.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto. *Uso da imprensa periódica como estratégia de divulgação e reivindicação de novas práticas de escrita no Estado do Rio de Janeiro. Campos, 1914-1915*. Campos: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, [2005].

OSBORN, Albert S. *Questioned documents*. 2<sup>nd</sup> ed. Albany: Boyd Printing Co, 1929.

SCHUETZNER, Ellen Mulcrone. *Class characteristics of hand printing*. [S.I.]: Journal of the American Society of Questioned Document Examiners, 1999.

SULL, Michael. *Spencerian script and ornamental penmanship*. v. 1. [S.I.:s.n.], 1989. [Biografia de Palmer] Disponível em: <<http://www.zanerian.com/Palmer.html>>

Acesso em: 20/fev/2010

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvana. *O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar, Brasil e Argentina: 1880-1940*. Revista Brasileira da Educação n. 8, maio-ago, 1998, pp.13-30.

WILCOX, Timothy; CLAYTON, Ewan. *Handwriting: everyone's art*. Ditchling: The Edward Johnston Foundation, 1999.

### **Agradecimentos**

Especiais agradecimentos a Dino dos Santos e Paulo Heitlinger, pelas relevantes informações sobre o ensino da escrita em Portugal, e à Professora Iole Maria Faviero Trindade, responsável pelo Projeto Memória da Cartilha – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---

**Carlos André Xavier Villela** é Perito Criminal Federal - Classe Especial, atua na área de Documentoscopia Forense. Mestre em Engenharia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É atualmente o Chefe do Setor Técnico-Científico da Superintendência Regional do Departamento de Polícia Federal no Estado do Rio Grande do Sul.

E-mail: villela.caxv@dpf.gov.br

## A CONSTRUÇÃO DE SI COMO UM HERDEIRO: PEDRO NAVA E OS EPISÓDIOS DE *BAÚ DE OSSOS*

Juliana Ferreira de Melo

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola Estadual Luiz de Bessa

### Resumo

No artigo, apresento uma leitura das memórias de Pedro Nava (1903-1984), fundamentando minha análise, essencialmente, em estudos literários sobre o autor, na História e na Sociologia da Educação. Inspirada também em alguns conceitos e ideias de trabalhos da Análise do Discurso, considere a ligação entre o texto propriamente dito do escritor e as condições sócio-históricas de sua produção. Assim, com o objetivo de lançar luz sobre a relação entre o autor-narrador, seu enunciado e o mundo, procurei analisar a posição sócio-histórica de Nava, encenada em suas memórias, a fim de compreender como o escritor, em muitos episódios de *Baú de ossos*, construiu para o leitor uma imagem de si como um herdeiro da cultura familiar. O mundo recriado pelo escritor na esfera memorialística, pelo fato de se caracterizar pela tênue relação entre autobiografia e ficção, encena percursos de formação. Pedro Nava evidenciou, em suas memórias, ter realizado um trabalho de apropriação e de renúncia das heranças que lhe foram disponibilizadas. Esse comportamento afasta a ideia de naturalidade dos processos que envolvem a transmissão intergeracional de capital cultural e de heranças familiares, bem como a formação de herdeiros.

**Palavras-chave:** Pedro Nava; memórias; percurso de formação; herdeiro

### Abstract

In the article, I present a reading of Pedro Nava's memoirs (1903-1984), basing my analysis mainly on literary studies about the author, on History and Sociology of Education. Inspired also by some concepts and ideas of the Discourse Analysis' works, I have considered the connection between the writer's text and the socio-historical conditions of its production. Thus, in order to shed light on the relationship between the author-narrator, its utterances and the world, I have intended to analyze Nava's socio-historical position, showed in his memoirs, in order to comprehend how the writer, in many episodes of *Baú de ossos*, has built for the reader an image of himself as an heir of the family culture. The world recreated by the writer in the memoir's sphere, by the fact that it is characterized by tenuous relationship between autobiography and fiction, presents upbringing courses. Pedro Nava has revealed in his memoirs that he has done a work of appropriation and rejection of the inheritance which was available to him. This behavior withdraws the idea of naturalness of the processes which involve the cultural capital intergenerational transmission and family heritage, and the heirs upbringing as well.

**Keywords:** Pedro Nava; memoirs; upbringing course; heir

## 1. Introdução

Neste artigo, apresento uma leitura das memórias de Pedro Nava (1903-1984), a partir de alguns estudos literários sobre a obra do escritor, assim como de pesquisas da História e da Sociologia da Educação. Inspirada também em algumas ideias e conceitos oriundos de trabalhos da Análise do Discurso, procurei analisar a obra memorialística de Nava em uma instância fora da dicotomia, estabelecida por Ferdinand Saussure, entre língua e fala, conforme destaca Helena Nagamine Brandão (1996). Assim, durante essa leitura, considerei a ligação necessária entre a narrativa do memorialista e as condições sócio-históricas de sua produção. Além de fundamental, essa ligação constitui as significações do texto, segundo Brandão (1996, p.12). Busquei, dessa maneira, lançar luz sobre a relação entre o escritor, seu enunciado e o mundo (BRANDÃO, 1996, p.16). Observando a posição sócio-histórica do autor-narrador, encenada em suas memórias, verifica-se como Pedro Nava, em vários episódios de *Baú de ossos*, construiu para o leitor uma imagem de si como um herdeiro<sup>1</sup> da cultura familiar.

Debruçada sobre as memórias de Pedro Nava, procurei descrever e analisar o mundo (re) criado pelo escritor na esfera memorialística. Nessa direção, para Bakhtin (1992a, p.279):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma [das] esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos [...] fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Somando-se a isso, a escrita memorialista caracteriza-se pela tênue relação entre autobiografia e ficção,<sup>2</sup> encenando, assim, histórias de vida, percursos de formação. Dessa maneira, não podemos deixar de considerar que, ainda conforme Bakhtin (1992b, p.111), o centro organizador e formador da expressão situa-se no meio social em que está inserido o

---

<sup>1</sup> A respeito dos sentidos que se pode atribuir ao termo *herdeiro*, ver os textos de Pierre Bourdieu, organizados em coletânea por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (2002), bem como os trabalhos de François de Singly (1993, 1996). Os estudos desses autores revelam o importante papel que exercem os próprios herdeiros em relação ao capital cultural disponibilizado a eles por sua família e pela escola. Os sujeitos não apenas recebem uma herança cultural, mas também realizam um trabalho de apropriação do capital cultural que se busca transmitir a eles. Nesse sentido, ver também os estudos de Bernard Lahire (1997, 2002, 2004), Maria Alice Nogueira (1995, 1997) e Patrícia Resende (2007), assim como os artigos da coletânea organizada por Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (2000). Sobre o conceito de *capital cultural*, ver o texto: “Os três estados do capital cultural”, de Bourdieu (2002); sobre as concepções de *herança*, além dos já citados textos de Bourdieu, ver também: LAHIRE, 1997, 172; LAHIRE, 2004, p.334.

<sup>2</sup> Sobre as relações entre (auto) biografia e ficção, ver Maria Eneida de Souza, 2004, p.23.

indivíduo. Logo, a enunciação é resultado da interação social, portanto é indispensável o trabalho tanto com os elementos propriamente linguísticos das memórias de Nava, quanto com os elementos extralinguísticos de sua narrativa.

Para Brandão (1996, p.34-5), “a língua constitui a condição de possibilidade do ‘discurso’ [...], invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado”. Ela é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido do discurso, enquanto os processos discursivos são a fonte da produção desses efeitos. No caso de *Baú de ossos*, trabalha-se com um enunciado que se refere ao espaço memorialístico, enunciado singular porque singulares são também suas condições de produção.<sup>3</sup>

## 2. A produção das memórias

### 2.1. Pedro Nava: um perfil<sup>4</sup>

A 05 de junho de 1903, iniciou-se a história de Pedro Nava na cidade de Juiz de Fora. O médico e escritor mineiro foi considerado por Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), seu amigo, um dos maiores figurantes do quadro da memorialística de língua portuguesa. Oriundo das elites econômicas e letradas, em seu processo de formação, a família e a escola ocuparam papel relevante e marcaram, de modo decisivo, sua participação nas culturas do escrito. É recorrente, nas memórias de Nava, o destaque para a importância das “palestras de depois do jantar; nas tardes de calor, nas varandas que escurecem; nas dos dias de batizado, de casamento, de velório [...]” (NAVA, 2002, p.9), que realizavam os parentes mais velhos, com o intuito de assegurar a transmissão, para as gerações mais novas, da memória familiar. Essa memória não só particularizava o “clã” dos Nava (NAVA, 2002, p.13), mas também parecia constituir a identidade de seus membros. Também não se pode desprezar a experiência escolar do escritor, a qual seria reconstruída mais tarde, em *Balão cativo* (1973). Primeiro em Juiz de Fora, no Colégio Andrés; depois em Belo Horizonte, no Colégio Anglo-Mineiro; mais tarde no Rio de Janeiro, no Campo de São Cristóvão, no Colégio Pedro II, Nava viveu o contato com o mundo das letras.

---

<sup>3</sup> A esse respeito, ver: Mikhail Bakhtin, 1992c, p.154; Michel Pêcheux, 1997, p.79-82.

<sup>4</sup> Este perfil foi aqui esboçado a partir tanto do estudo de SOUZA (2004), quanto de minha análise das memórias do escritor, o que me permitiu acessar alguns de seus dados biográficos. Neste artigo, destaco, ainda, os trabalhos de Antônio Sérgio Bueno (1997) e Joaquim Alves de Aguiar (1998) a respeito da obra de Pedro Nava. O estudo de SOUZA (2004) retoma esses trabalhos.

Pedro Nava residiu em Juiz de Fora até 1910, ano em que se mudou com a família para o Rio de Janeiro, por decisão de seu pai, o médico e sanitarista José Pedro da Silva Nava. Com a morte do pai, em 1911, Nava voltou, com a mãe e os irmãos, para Juiz de Fora, residindo aí até 1913. Nesse ano, ocorreu nova mudança, agora, para Belo Horizonte. Pedro Nava continuou, então, seu percurso escolar no Colégio Anglo-Mineiro, quando conheceu Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990). Depois, seguiu para o Rio de Janeiro, onde completou o curso ginasial no Colégio Pedro II, retornando para Belo Horizonte somente em 1920, a fim de iniciar seu curso na Faculdade de Medicina. Após ter-se formado como médico, Nava assumiu o cargo de chefe do serviço de Epidemiologia do Centro de Saúde de Juiz de Fora. Em 1929, voltou a Belo Horizonte, onde permaneceu até 1931. De 1931 a 1933, trabalhou em Monte Aprazível, cidade do estado de São Paulo, partindo para o Rio de Janeiro, cidade em que viveu até a morte.

O poder econômico da família possibilitou a Pedro Nava, durante sua formação inicial, estudar nos colégios renomados das cidades onde viveu. Somado a isso, Nava podia desfrutar do contato com o mundo das letras. Devido a seu pertencimento a uma família abastada, Pedro Nava sempre teve tempo disponível para estudar, participar da cultura legítima da sociedade de sua época (NAVA, 2002, p.353-5). Diferentemente das crianças pobres, que viveram entre os fins do século XIX e o início do século XX, em Juiz de Fora, muitas das quais trabalhavam nas fábricas da cidade para ajudar suas famílias, conforme o que revela a pesquisa de Eliana Dutra (1988), Nava viveu todo o seu período escolar sem trabalhar. Ele podia desfrutar da música, comum no seu cotidiano, e da companhia das tias, uma delas, Cândida, estudiosa do Francês, professora, que sempre se encontrava ao piano (NAVA, 2002, p.351). Também era permitida a Nava, menino, a convivência com materiais escritos, disponíveis no espaço de sua casa, assim como lhe era permitido preencher as horas com a leitura de revistas, com a leitura literária, com o prazer de folhear os livros de arte das tias (NAVA, 2002, p.347).

Pedro Nava construiu uma sólida carreira médica: ocupou postos em instituições públicas em Minas Gerais e no Rio de Janeiro; assumiu cargos de professor catedrático de Clínica Médica da Faculdade de Ciências Médicas e de professor titular da Escola de Aperfeiçoamento Médico da Policlínica Geral do Rio de Janeiro. Além disso, estagiou em hospitais estrangeiros; participou de congressos nacionais e internacionais; destacou-se como pesquisador em Reumatologia. Em 1957, foi eleito membro da Academia Nacional de

Medicina e, em 1968, reduziu o trabalho no consultório para se dedicar à escrita de suas memórias.

São os movimentos da memória que fizeram de Pedro Nava, segundo Francisco Barbosa,<sup>5</sup> o escritor que redimensionou a memorialística brasileira a partir de 1972, ano de publicação de *Baú de ossos*, o primeiro livro da série que compõe suas memórias, a qual, apesar de constituída por um conjunto de sete volumes, permaneceu inacabada. Sua carreira literária, entretanto, já havia nascido muito antes, nas décadas de 1920, 1930, quando participou, junto com Drummond, Abgar Renault (1901-1995), Emílio Moura (1902-1971), Milton Campos (1900-1972), João Alphonsus (1901-1944) e outros intelectuais do movimento modernista de Belo Horizonte. Nessa época, Nava escreveu poemas e, antes das memórias, dedicou-se à carreira médica por mais de 30 anos, tendo produzido, nesse período, mais de 300 textos sobre medicina. Grande parte desses textos está reunida nos livros: *Capítulos da História da Medicina no Brasil*, *A Medicina de Os Lusíadas*, *Território de Epidauro*.

*Baú de ossos* (1972), *Balão cativo* (1973), *Chão de ferro* (1976), *Beira-mar* (1978), *Galo-das-trevas* (1981), *O círio perfeito* (1983), *Cera das almas* (2006) compõem a obra memorialística de Pedro Nava. Desses livros, *Cera das almas*, o último da coleção e o único incompleto, possui poucas páginas. A escrita das memórias foi interrompida pelo suicídio de Pedro Nava a 13 de maio de 1984, quando o escritor se matou, próximo à rua onde morava, com um tiro na cabeça.

## 2.2. O autor-narrador das memórias

Genealogias, arquivos públicos e cartórios; documentos, cartas, bilhetes e retratos; pessoas, casos e conversas que denunciaram a força do passado; lugares que dispararam a rede das lembranças e dos esquecimentos; o contato, os objetos, os cheiros; enfim, os vestígios da experiência de um grupo, de uma família e a evidência de suas raízes, de sua identidade, tudo isso foi retomado e (re) construído por um de seus descendentes. O herdeiro vai em busca da sua origem; ele quer saber quem é que está na sua mão, no seu rosto, no seu coração, no seu gesto, na sua palavra; quem é que se envolta “e grita estou aqui de novo, meu

---

<sup>5</sup> A breve análise de Francisco Barbosa do significado da escrita memorialística de Pedro Nava para a literatura brasileira encontra-se na edição publicada em 1973 de *Baú de ossos*. Sobre o redimensionamento da memorialística brasileira a partir do trabalho de Nava, ver também SOUZA (2004).



filho! meu neto! Você não me conheceu logo porque eu estive escondido cem, duzentos, trezentos anos” (NAVA, 2002, p.175).

Os casos contados pelos parentes; os encontros entre familiares e amigos; as conversas; as sociabilidades familiares, organizadas em torno da oralidade, foram reunidos por Pedro Nava em seu *Baú de ossos*. Aí, os episódios de sua família erguem-se com a força da palavra escolhida pelo escritor que, ao costurar o tecido das histórias de seus ascendentes – e a sua própria história –, deixa entrever as origens e os modos da constituição de sua família. O texto de Nava traz, para a superfície do papel, as histórias ouvidas pelo autor-narrador, quando menino, quando adulto, e o “vazio documental se preenche [...], pouco a pouco, com um concerto de vozes perdidas” (ZUMTHOR, 1993, p.47). Desse modo, as memórias de Pedro Nava revelam tanto a experiência do menino (re) criada pelo adulto, como também a experiência do homem adulto que volta ao passado, mergulhando nas histórias da família, recordadas, a ele contadas, “descobertas” em arquivos familiares, reconstruídas no tecido textual. A narrativa de Pedro Nava evidencia também os limites que a reconstrução dos fatos impõe ao autor, ainda que se trate de fatos familiares. Diante disso, parece ser a experiência, aliada à memória, o fator que define a lembrança, o esquecimento, o trabalho do escritor:

Os mortos... Suas casas mortas... Parece impossível sua evocação completa porque de coisas e pessoas só ficam lembranças fragmentárias. Entretanto, pode-se tentar a recomposição de um grupo familiar desaparecido usando como material esse riso de filha que repete o riso materno; essa entonação de voz que a neta recebeu da avó, a tradição que prolonga no tempo a conversa de bocas há muito abafadas por um punhado de terra [...]; esse jeito de ser hereditário que vemos nos vivos repetindo o retrato meio apagado dos parentes defuntos [...]. Um fato deixa entrever uma vida; uma palavra, um caráter. Mas que constância prodigiosa é preciso para semelhante recriação. E que experiência... A mesma de Cuvier partindo de um dente para construir a mandíbula inevitável, o crânio obrigatório, a coluna vertebral e osso por osso, o esqueleto da besta. A mesma do arqueólogo que da curva de um pedaço de jarro conclui de sua forma restante, de sua altura, de suas asas, que ele vai reconstruir em gesso para nele encastrar o pedaço de louça que o completa e nele se completa (NAVA, 2002, p.32-3).

A memória e a experiência guiaram Pedro Nava na escrita de suas memórias, mas também a circunstância de ser um homem de 65 anos em 1968, época em que se entregou a tal empreendimento, influenciou profundamente a produção de sua obra. Nesse momento, o país atravessava a ditadura militar. Com o início da abertura política no Brasil, Nava publicava suas memórias, que se caracterizam, conforme Souza (2004, p.18), por ser uma narrativa épica da história de sua família, de sua formação, da geração intelectual à qual pertencia. De acordo com a autora:

Em plena década de 1970, o impacto causado pela publicação do primeiro volume das *Memórias* propiciou a releitura do cânone literário brasileiro. A retomada da tradição memorialista representava para a crítica a necessidade de refletir sobre conceitos até então recalcados pela vanguarda literária, tais como o de tradição, de memória, de autobiografia. Com a estreia de Nava, descortina-se novo panorama para as letras nacionais, no qual se mescla a história e a ficção, a tradição e o novo, com o objetivo de ampliar a concepção de escrita memorialística e de modificar o estatuto do texto literário. Confirma-se não só o resgate de um gênero que se encontrava em baixa, mas este se impõe como referência para a história, a política e a cultura das primeiras décadas do século XX (p.19).

Pedro Nava, segundo Souza (2004, p.26), tinha uma posição distinta da posição dos modernistas de São Paulo. Para a autora, o escritor orientava-se ainda por padrões estéticos e políticos conservadores, apresentando, ao longo dos tempos, uma atitude entre tradicional e moderna. Nava, em suas memórias, mesmo tendo retratado o período da ditadura Vargas, não atacou o governo em seu texto. De acordo com Souza (p.31), por ter amigos no Governo, Pedro Nava optou por não fazer “uma crítica contundente aos colegas-políticos, pelo fato de o escritor lhes reservar um olhar de amizade e admiração, além de serem companheiros a que o escritor devia favores e com os quais estabelecera um pacto fraterno e ético”.

Assim, na perspectiva de Souza (2004, p.32), a obra memorialística de Pedro Nava apresenta o perfil de um Brasil “cordial e amigo”. Histórias de família, experiências da geração modernista e universitária em Belo Horizonte, da classe médica do Rio de Janeiro “são narradas em estilo majestoso e mitificado”, o que, conforme a autora, “comprova a liberdade” de Nava para ficcionalizar o passado. A reconstrução de objetos e pessoas se fez, desse modo, por intermédio da literatura, “capaz de enaltecer e dar mais vigor ao fato narrado”.

### **3. Na esfera memorialística, o autor-narrador (re) constrói suas personagens e tece sua imagem como um herdeiro da cultura familiar**

As conversas lembradas e os casos contados por Pedro Nava em seu *Baú de ossos* evidenciam o desenho dos sujeitos, traçado pelo autor-narrador em suas memórias, entre os quais, destacam-se os parentes paternos de Nava, que aparecem como aqueles que constituiriam um “clã”. Nas malhas do texto, os parentes do escritor ganham voz, recordam, falam de pessoas muito importantes da família, narram fatos que apontam para as formas de seu comportamento, para os valores e as crenças que fundamentaram a ética e a moral familiar. Assim, Pedro Nava, controlando a voz de suas personagens, fala, por exemplo, da oportunidade de conhecer as qualidades do avô paterno, graças aos casos contados entre seus

familiares. Seu avô, nas memórias do neto, era bom, honesto, inteligente e belo (NAVA, 2002, p.12).

Delineando as personagens, Pedro Nava pôde trabalhar, na escrita memorialista, as referências conforme o seu desejo, de acordo com o que a memória o permite lembrar e reconstruir. Por um lado, o texto memorialístico pressupõe um pacto,<sup>6</sup> em que o autor o precisa contar, em certa medida, com a cumplicidade do leitor; o autor-narrador quer que o seu leitor acredite nos contornos de realidade que o texto, suas personagens, o tempo e o espaço apresentam. Por outro, também não se pode negar o jogo do autor-narrador nesse gênero textual. O memorialista, ao estabelecer relações entre a sua narrativa e o mundo, vivido e conhecido por ele, constrói as referências – para si e para o leitor – a partir de sua própria visão do mundo, dos fatos e dos sujeitos que ele (re) constrói, contando com os limites e as potencialidades da memória, sempre seletiva.

No texto memorialístico, trabalha-se também com representações de um mundo (re) criado e imaginado pelo escritor. Tendo isso em vista, cabe perguntar: quem são os sujeitos retratados por Pedro Nava em suas memórias? Quem são suas personagens? Na engrenagem textual, os membros de sua família e demais sujeitos que aparecem nas suas lembranças vão sendo reveladas por meio de suas posições, preferências, reprovações assumidas e demonstradas durante as conversas, nas atitudes; por meio de seus gostos; de ações dos indivíduos, retomadas nos *causos* da família, repetidos a cada encontro familiar e narrados por Nava em sua obra memorialística. Seus escritos, portanto, revelam a constituição do “clã” ao qual pertenceu.

Jean Hébrard (1996), ao utilizar autobiografias, como fonte para seus estudos sobre a inserção de autodidatas na cultura escrita, afirma, referindo-se a Philippe Lejeune,<sup>7</sup> que o gênero autobiográfico “exige de seu público o reconhecimento da autenticidade do dizer, até mesmo a do homem que o sustenta como ‘eu’. Nisso, a autobiografia seria menos um modo de escrita do que a exigência de um tipo de leitura específica, de um ‘pacto’ entre o autor e o leitor” (p.39). Diante disso, algumas questões se apresentam a nós: se a autobiografia do autodidata possui “um valor mais pragmático do que representativo”, ao se remeter ao performativo, a um ato de escrita (HÉBRARD, 1996, p.40), qual é o valor específico da obra memorialística de um herdeiro? Desejaria ele apenas mostrar ao seu leitor sua posição cultural dominante, já confirmada e legitimada pelas origens e história de sua família? A

---

<sup>6</sup> O conceito de pacto de leitura é aqui compreendido conforme o que descrevem Graça Paulino *et al* (2001). Sobre o pacto autobiográfico, ver Philippe Lejeune (1996).

<sup>7</sup> LEJEUNE, 1996.

aprendizagem da leitura por Nava, seus usos sociais, representados em suas memórias, seriam “a simples atualização de um capital herdado” (HÉBRARD, 1996, p.39)?

### 3.1. A relação de Pedro Nava com a herança familiar

Pedro Nava, em suas memórias, constrói para si – e para o seu leitor – o lugar de herdeiro da tradição e da cultura familiares. Em *Baú de ossos*, as disposições<sup>8</sup> manifestadas pelo autor-narrador em diversos episódios, bem como o sentido e a coerência que ele mesmo atribui a elas sugerem seu comportamento como um herdeiro. O autor-narrador compreende os processos de transmissão e apropriação da herança cultural como processos que seriam comuns e naturais entre seus parentes. Tal naturalidade é evidenciada pelo discurso, pelo modo como Nava significa, no plano textual, essas experiências singulares do cotidiano de sua família. Para o autor-narrador:

Esse folclore jorra e vai vivendo do contato do moço com o velho [...]. Só o velho sabe daquele vizinho de sua avó, há muito coisa mineral nos cemitérios, sem lembrança nos outros e sem rastro na terra – mas que ele pode suscitar de repente [...] para o menino que está escutando e vai prolongar por mais cinquenta, sessenta anos a lembrança que lhe chega, não como coisa morta, mas viva qual flor olorosa e colorida, límpida e nítida e flagrante como um fato presente (NAVA, 2002, p.9).

Como se verifica, além de apresentar as condições sob as quais ocorriam a transmissão e a apropriação da herança cultural e os modos pelos quais esses processos aconteciam na família; além de revelar a importância, para os parentes mais velhos, da transmissão intergeracional da tradição familiar, o texto de Pedro Nava sugere também outros elementos relevantes para a sua formação:

Eu não posso me lembrar senão de caso ou outro, das conversas de minha família [...]. Se não recordo detalhes, fixei o espírito e a essência do que se dizia, principalmente do que não se dizia. [...] Jamais ouvi maledicência veiculada por meus pais e meus tios, como nunca ouvi palavras azedas de disputa na minha gente paterna. A conversa geral era cheia de preferências pelas ideias, pelas coisas e causas nobres, pelos assuntos intelectuais – estes, versados simplesmente, como moeda de todo dia (NAVA, 2002, p.337).

---

<sup>8</sup> Segundo LAHIRE (2004, p.10-27), disposições seriam inclinações, propensões, hábitos, tendências ou persistentes maneiras de ser de um indivíduo que podem se manifestar – ou não – ao longo de sua vida, nos diferentes contextos de socialização por onde circula. Para o sociólogo, as disposições seriam produtos das experiências “socializadoras múltiplas das quais os sujeitos participam, em diversos grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais” (p.10-11).

Mergulhando nos espaços e nas experiências de seus familiares, o menino podia ir construindo sua bagagem de heranças. Dessa maneira, analisar as memórias de Pedro Nava permite identificar a herança recebida por Nava e como ele a transformou:

Minha tia avó Marout [...] dedicou-se à tia Candoca, a minha prima Maria, a meu Pai, a minha Mãe, a mim e a meus irmãos. [...] à família inteira. Repetia sem parar suas frases de sabedoria gregária. Minha gente, devemos viver uns para os outros, no sangue, porque os *amigos* só nos julgam pelo que temos. Amizade, dedicação, participação, solidariedade? Para o mundo isto é pouco, porque o que vale para ele é poder dar o que o dinheiro vale. Eu que não tenho dinheiro, dou meu coração. Mas isso é moeda que reservo para os meus, para a gente de minha família. É Pamplona? Então tome. Ai! de mim que cedo aprendi e quanto! como tinha razão a minha tia velha... Ganhei calos de trabalhar para os outros. Dei minha roupa. Mais que esta, tirei minha pele para participar melhor. Os a que servi amplamente, uns esqueceram. Outros pagaram com um coice. Outros, com moeda ainda pior que coice – que é aquela, azinhavrada, da gratidão contada e milimetrada. Fiz favores aos litros, dei de mim aos potes, às canadas – a todos e a propósito de tudo. Recebi de volta, em conta-gotas. Aliás nunca pedi esse *de volta*. Nunca fiz investimentos com minha prestimosidade. Quanto mais serviços presto a uma pessoa, menos me julgo autorizado a pedir-lhe um copo d'água na minha sede. Aquele a quem se serve é tabu... (NAVA, 2002, p.329-330).

Somando-se a essa espécie de “código de ética”, elemento constituinte da herança disponibilizada por alguns parentes para Pedro Nava, ao longo da narrativa, destaca-se sua apropriação desses valores que compunham a tradição do grupo familiar a que ele pertenceu. Observa-se, nesse sentido, o desejo de Nava de receber tais componentes da herança de sua família. A admiração de Nava pelos valores e pela mentalidade de seus parentes é evidente em suas memórias. Para tornar esses parentes conhecidos do leitor, inúmeras vezes em seu texto, Pedro Nava referencia Marcel Proust, referenciando a obra *Em busca do tempo perdido*, tal como podemos ver no seguinte trecho de *Baú de ossos*:

Ninguém tinha alma de *parvenu*. Nem seu instinto. Nem seu impulso. Nem sobra de *paraíso*. A mentalidade era aquela mesma posta por Proust em suas personagens Flora e Céline – as tias solteironas do narrador de *À la Recherche du Temps Perdu*, para quem Swann, em vez de subir, decrescia e ficou considerado como uma espécie de aventureiro, quando elas apuraram que ele frequentava o *cote de Guermantes* e que era amigo do Duque d'Aumale e do Príncipe de Gales (NAVA, 2002, p.337).

A análise das memórias de Pedro Nava permite, como se pode observar, identificar o que o escritor escolheu herdar de sua família.

Verifica-se, ainda, que a herança apropriada por Nava ultrapassou os hábitos e as práticas relacionados diretamente com o mundo da escrita:

Nenhum desses grandes leitores que eram meu Pai, tio Salles, tio Júlio, minhas tias Alice e Candoca se permitiam pedantismo ou brilho. Cultivavam a modéstia, a discrição, a compostura e a ausência de ostentação. Tudo neles, mesmo o banal e o corriqueiro, jamais descia ao vulgar. [...] Tenho visto noutros, mas jamais ultrapassada, aquela distinção moral e intelectual que eram as tônicas do grupo familiar dentro do qual acordei para a vida e que davam à nossa gente (coincidente naquele tempo e naquele espaço) a consciência de um lugar certo, adequado e devido na sociedade da época – onde eram úteis – como peças de máquina – seus funcionários, comerciantes, médicos, notários, bacharéis formados, membros da nossa *intelligentsia* – para cujo *nível* seria tão extravagante ser bicheiro como ser eleito deputado (NAVA, 2002, p.337).

Como um herdeiro, Pedro Nava realizou um trabalho de se edificar, no tecido textual, tal e qual um indivíduo que recebeu a herança familiar. Mas, ao mesmo tempo, Nava também encenou sua repulsa por certos costumes e tradições, advindos, sobretudo, de alguns parentes maternos, o que faz seu comportamento singular em se tratando de um herdeiro. Assim, por um lado, o narrador-protagonista evidencia sua apropriação da herança cultural vinda especialmente da família paterna; por outro lado, graças aos elementos linguísticos que as memórias de Nava fornecem, verificamos também sua recusa de uma boa parte da herança oriunda de alguns de seus ancestrais maternos:

[...] A herança do bisavô foi a legenda que deixou e mais o gênio feroz que, com mutações especiais, passou para os filhos. Tia Regina era religiosa, praticava a virtude – mas com a intolerância de um Torquemada. Tio Luís e tio Júlio eram dois violentos, dois brutais, o primeiro pouco, o segundo muito inteligente – ambos de uma lubricidade exemplar. Minha avó Maria Luísa, que foi mãe admirável, sogra execrável, sinhá odiosa para escravas e crias, amiga perfeita de poucas, inimiga não menos perfeita de muitas e corajosa como um homem – era de boca insolente e bofetada fácil. Te quebro a boca, negra. E quebrava (NAVA, 2002, p.186).

Nesse trecho, é possível observar que, embora Pedro Nava reconheça certas qualidades de alguns familiares maternos (*praticar a virtude; ser inteligente; mãe admirável; amiga perfeita; ser corajosa*), é a força discursiva das características negativas desses parentes que prevalece. O sentido construído diante do arranjo textual que o escritor fez com as palavras: *violentos, brutais, lubricidade, execrável e odiosa* é mais significativo em relação à maneira pela qual a sensibilidade do leitor é atingida, do que sua percepção das virtudes das personagens aí descritas pelo autor-narrador. Além disso, não há como se perder de vista a ironia, recurso estilístico muito utilizado por Nava em suas memórias, sugerida, nesse excerto de *Baú de ossos*, pela expressão *lubricidade exemplar*.

A ferocidade, a intolerância, a violência eram traços da identidade de alguns parentes da família de sua mãe e se apresentavam sob a forma de uma herança que esse ramo da família possuía para oferecer a Pedro Nava. Contudo, essa herança, constituída por formas de

se comportar, de agir, foi renunciada pelo narrador-protagonista. Segundo Souza (2004), Pedro Nava “reconhece a sua formação intelectual refinada como resultado da convivência com os tios paternos, assim como valoriza a força da linhagem materna, centrada na figura autoritária de Inhá Luísa” (p.50-51), apesar de ter ele “emitido um julgamento impiedoso sobre os parentes, principalmente relativo à linhagem materna” (p.54-55). A agressividade, a violência contra os escravos de muitos de seus ascendentes maternos, como a avó Maria Luísa, o bisavô Luís da Cunha, a triavó Lourença constituem a parte da herança familiar que Nava renunciou.

São a construção do texto, as reflexões e as lembranças de Pedro Nava elementos de suas memórias que revelam a sua grande paixão pelo pai – que não era menor em relação à mãe –, e a sua grande admiração por tio Salles (casado com Alice, irmã de seu pai). A maneira pela qual ele se refere ao pai, ao tio e o modo como Nava teceu os episódios relacionados à família mostram sua disposição para se apropriar dos gostos, dos modos de ver e de se relacionar com o mundo, próprios dos parentes paternos. O fato de Pedro Nava ter-se tornado médico, como o pai, sugere um “esforço”, por parte do herdeiro, de aceitar e de se apropriar da herança cultural familiar paterna.

### **3.2. O herdeiro e a cultura letrada: o contato com materiais escritos**

Ouvir histórias da família, escutar contos de fada, folhear e recortar revistas, ver o modo pelo qual as pessoas se envolvem em atividades de leitura e de escrita em seu dia-a-dia, manusear livros e objetos utilizados ao escrever, esses são apenas alguns exemplos que ilustram os diversos usos sociais da leitura e da escrita, comumente presentes em nosso cotidiano. Trata-se, também, de práticas das quais participam tanto indivíduos alfabetizados, quanto aqueles que não dominam a tecnologia do ler e do escrever, visto que, muitas vezes, tais práticas acontecem mediadas não só por materiais escritos, mas também pela voz.<sup>9</sup>

Ao analisar as memórias de Pedro Nava, percebemos que também ele, durante a infância, quando menino, participou, dia após dia, da vida de seus parentes no que se refere ao mundo da escrita:

A mesa que tio Salles, onde chegava, arranjava sempre igual, para trabalhar e onde ele colocava seus apetrechos de modo invariável. A pasta confeccionada por ele. O

---

<sup>9</sup> Nos últimos anos, alguns estudos vêm mostrando que participam do universo da cultura letrada mesmo as pessoas que não se alfabetizaram, graças à existência de práticas sociais baseadas na oralidade, que envolvem a leitura e a escrita. Nesse sentido, destacam-se os estudos de Magda Soares (1998) e Ana Galvão (2002).

renque de dicionários. A espátula, o pote de goma, a tesoura, o porta-lápis barato, de metal dourado a purpurina e onde ficavam, em situação sempre idêntica, a caneta de pena fina de tia Alice, a de pena grossa do próprio tio Salles, o bicolor azul e vermelho, a raspadeira para apontar os lápis e apagar a escrita feita a tinta. Numa caixinha ao lado, os prendedores, os percevejos, as borrachas. [...] As resmas de almanaque e os dois pesos de papel que me encantavam. [...] Também dourados a purpurina pelo poeta. Todas as manhãs ele sentava-se cedo a essa mesa e escrevia até as dez, onze horas. Riscava, corrigia, lia baixo, rasgava, recomeçava; relia, rasgava outra vez, tornava a principiar, lia alto, retomava, até engastar o fecho de ouro na ourivesaria difícil do soneto ou do poema (NAVA, 2002, p.318).

Como se verifica, Pedro Nava, mergulhado na atmosfera letrada, ia se apropriando de instrumentos culturais que “catalisaram” e propiciaram sua formação quanto aos usos e significados ligados à leitura e à escrita. Trata-se de um processo longo, intenso, permanente, que acontece cotidianamente e que envolve movimentos dos sujeitos tanto de transmissão de determinados conhecimentos, quanto de apropriação de saberes e habilidades.

Para o nosso herdeiro, no entanto, os gostos e as preferências “desabrocham”, nascem como se fossem naturais. É o próprio Pedro Nava quem afirma que “[...] o mais importante desse quarto de minhas tias é que nele, além dessa marca médica, eu tive outra. Ali se me desabrochou amor que nunca me deixou. O amor dos livros, o amor da leitura. Eu tinha diante dos olhos o exemplo de meu Pai, de suas irmãs, de seus cunhados, permanentemente atacadados num volume da coisa impressa” (NAVA, 2002, p.353). Para Bourdieu, entretanto, é devido à existência do capital cultural incorporado, que o indivíduo pode se apropriar do capital cultural objetivado. Ainda que a família tenha procurado transmitir-lhe o “capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como: escritos, pinturas, monumentos etc.” (BOURDIEU, 2002, p.77), na forma de uma herança cultural, sem “a posseção dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina” (p.77), o indivíduo não pode se apropriar dessa herança, uma vez que não se apropriou antes do capital cultural no estado incorporado, o qual, como o capital cultural no estado objetivado, a família busca transmitir-lhe.

O herdeiro Pedro Nava, tal qual se mostra ao leitor em suas memórias, não percebia que existia um longo aprendizado por detrás de sua suposta naturalidade em relação ao mundo da escrita, como também não percebia que havia investimento e mobilização por parte da família, a fim de que ele ganhasse intimidade com a cultura letrada: “Ponho minha mão na de tio Salles e vamos descendo para os lados de Haddock Lobo, do Estácio, para os rumos da infância e das horas perdidas. [...] Seguíamos para a papelaria onde tio Salles comprava o almanaque para as poesias e cadernos, os lápis de cor pra meus desenhos” (NAVA, 2002, p.367). Também para os familiares, pertencentes a uma elite letrada, não existiria qualquer esforço de



sua parte para que os membros mais jovens da família herdassem disposições e atitudes letradas. Todavia, é possível verificar nas memórias de Pedro Nava que não havia tanta espontaneidade assim nas relações, quando a transmissão de capital cultural e de disposições letradas também constituía a convivência entre as gerações:

Não possuía noção de leitura e já minhas tias mandavam para Juiz de Fora revista infantil que eu folheava e cortava. Vejo isto numa carta escrita por meu Pai a 22 de fevereiro de 1908, agradecendo a remessa de publicação chamada *Fafasinho*. Viveu só dois anos, 1907 a 1908. Não conheceu o destino de *O Tico-Tico*, que durou mais de meio século, 1905-1959. Ignoro as razões obscuras que me fizeram erigir o quarto lateral do nosso sobrado em sala de leitura. O silêncio? A claridade? Sua janela aberta para as nuvens que passavam? Sei que para lá eu carregava exemplares do *Malho* e da *Careta*, onde me deleitava com os desenhos, as fotografias e ia soletrando, na última, penosamente, as *Cartas de um Matuto*, onde eram contadas, em verso, as bestidades do Tibúrcio da Anunciação (NAVA, 2002, p.353-354).

Segundo Lahire (1997, p.20), o “fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá construir-se através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...)”. Como se vê, no caso de Pedro Nava, havia uma ação dos parentes para colocar a criança, pressupõe-se, começando seu processo de alfabetização, já que, em 1908, Nava estaria com, aproximadamente, cinco anos, e em contato com materiais escritos. Do mesmo modo, houve também uma ação do herdeiro para receber e se apropriar dessa herança. Mesmo que o autor-narrador afirme *ignorar* “as razões obscuras” que o fizeram escolher um quarto para ser seu espaço de leitura, Nava *escolheu* uma sala, eleita e nomeada por ele mesmo como “sala de leitura”, onde ele se esforçava para *soletrar* “penosamente” as palavras dos versos que contavam “as bestidades do Tibúrcio da Anunciação”.

Com o tempo e com a familiaridade com o mundo da escrita, o herdeiro, já inserido nesse mundo, passou a viver a cultura letrada e o mundo maravilhoso da literatura com naturalidade, envolvimento e prazer:

[...] naquele quarto, viriam encontrar-se comigo [...] Napoleão, [...] Ali-Babá com sua caverna; Aladino com sua lâmpada; Simbá, o marujo [...]; D. Quixote, Sancho e a Dulcinéia; os personagens do *Tico-Tico*, da *Cabana do Pai Tomás*, dos *Ovos de Páscoa*. Eu odiava os bandidos de que escapava Ali-Babá, ganhando seus cem anos de perdão; o velho infecto que fazia Simbá de montaria, o feiticeiro inimigo de Aladino; aquele repugnante canalha do Simão Legree; o infame Golo. Recebia com reservas Napoleão; os pais chatérrimos que descascavam a bunda do Chiquinho [...]; o enjoativo Saint-Claire; a escrotidão da Faustina e do Zé Macaco; o grão Senhor que se divertia mandando o pobre Sancho reinar na Baratária. Minha amizade ia para o Chiquinho, sua prima Lili, o moleque Benjamim, o *Vovô* e seus netos Lulu e Zezé. As minhas lágrimas para Evangelina agonizante, para D. Quixote morrendo, o negro Tomás apanhando, Elisa fugindo à deriva, sobre os blocos de gelo do rio Ohio

e Genoveva de Brabant errando nas silvas [...]. Mas toda a minha admiração eu reservava para a resoluta Cassy. Altiva mulata! Quando chegava aquele episódio da fuga, os cães ladrando na charneca, de Emelina querendo desmaiar, eu perdia o fôlego, engolia períodos inteiros, lia sem separar as palavras, sua objurgatória à companheira – *Reanimatemulherquandonãomatote!* [...] (NAVA, 2002, p.354).

Assim, vale notar, mais uma vez, como os parentes paternos com quem Pedro Nava convivia incentivavam-no, quando menino, a ir ganhando gosto pelo mundo da escrita. Eles o presenteavam com livros, revistas e cadernos para desenhar; permitiam que ele circulasse nos espaços da casa destinados às atividades de leitura e de escrita, aos encontros de familiares e amigos para conversar; deixavam que ele utilizasse esses espaços e manipulasse os objetos que lá estavam: “Eu folheava às vezes os livros de tio Salles e foi assim que descobri um álbum representando as pinturas truculentas e oníricas de Hieronymus Bosch” (NAVA, 2002, p.347). Além disso, sua mãe e os familiares paternos apresentavam uma atitude muito positiva em relação a ele, destacando-se, nesse sentido, os momentos em que o menino estava às voltas com o universo da escrita: “Eu, sentado à escrivaninha de tio Salles, desenhando e enchendo de admiração meus pais e a roda deslumbrada das tias e tios. Esse menino é um gênio” (NAVA, 2002, p.341). Desse modo, observa-se, por meio da análise de *Baú de ossos*, os modos e as condições que possibilitaram Pedro Nava transformar-se num herdeiro, assim como suas estratégias para se (re) construir, por meio da escrita, como um indivíduo que herdou grande parte da herança cultural disponibilizada a ele por sua família.

### **Considerações finais**

Pedro Nava desejou (re) conhecer-se; quis conhecer seus ascendentes ao menos para saber “como anular e diluir defeitos na descendência ou acrescentá-la com qualidades e virtudes” (NAVA, 2002, p.168). O desejo transformou-se em mais de 1.000 páginas de memórias por meio de um trabalho minucioso de pesquisa e escrita. Para os leitores de Nava, suas memórias configuram-se como uma experiência poética de exploração do tempo e, atravessando épocas e espaços, revelam a história de algumas regiões brasileiras, as quais hoje se encontram em estados como Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Rio de Janeiro.

Como artefato literário, as memórias de Pedro Nava já tiveram seu valor artístico reconhecido; como fonte, para um estudo histórico, a obra do memorialista também mostra sua importância porque revela o testemunho da experiência de seres humanos. As memórias configuram-se, pois, como um registro dos modos de ser e viver de um grupo social, de uma família, na perspectiva de um de seus membros: o herdeiro. Compreendida como uma

representação, a narrativa de Nava encena percursos de formação, em grande medida, relacionados com a participação de indivíduos na cultura escrita.

Evidentemente, em especial, a formação de Pedro Nava está nas páginas de suas memórias. A análise de seus escritos mostra que, embora não houvesse propriamente um esforço calculado por parte dos parentes paternos de Nava para que ele participasse de práticas culturais letradas, havia, sim, uma disposição desses parentes de permitir que Pedro Nava participasse dos momentos em que familiares e amigos conversariam, viveriam o contato com livros, experimentariam o mundo da literatura, da música. Essa predisposição aparece bastante enraizada nas práticas cotidianas da família de Nava, como se fosse parte dos sujeitos. Logo, tornar-se um herdeiro de gostos, preferências, hábitos culturais, estando-se mergulhado em espaços onde disposições letradas manifestam-se em práticas de usos sociais da leitura e da escrita, pode parecer uma consequência natural.

Na visão do memorialista, seus parentes não providenciaram, de modo estratégico, espaços, condições para lhe transmitir saberes, hábitos e práticas, entre os quais, práticas e disposições letradas. Porém, a análise das memórias de Pedro Nava mostra que houve a opção dos familiares de Pedro Nava por uma maneira de viver, relacionada também à cultura escrita. Ainda que não tenha sido de forma planejada, ocorreu a transmissão de uma herança cultural letrada para Nava, que dessa herança se apropriou. Esses movimentos aparecem em suas memórias como processos que *simplesmente* aconteceram nas sociabilidades familiares, os quais ele sempre vivenciou. Contudo, vale salientar: os parentes, sobretudo, paternos, com quem Pedro Nava muito conviveu, escolheram viver de uma maneira na qual estava a valorização tanto de determinada ética, quanto da cultura legítima, da cultura escrita. Portanto, no caso de Nava, não ocorreu uma inserção natural na cultura nem, mais especificamente, no mundo letrado. Trata-se de uma participação na cultura, por exemplo, escrita, que *parece* espontânea, natural, que assim foi considerada por sua própria família e pelo próprio herdeiro, devido ao forte enraizamento de certo modo de vida no seu cotidiano e no dia a dia das gerações que antecederam a geração de Pedro Nava.

De um lado, houve escolhas anteriores dos parentes de Pedro Nava por determinadas maneiras de se relacionar com o mundo, com as pessoas; houve um “trabalho”, envolvendo a transmissão intergeracional de certos modos de ser e agir na família de Nava. De outro, houve, por parte do herdeiro, dois tipos de escolha. Pedro Nava, em suas memórias, evidenciou tanto ter-se apropriado de uma parte da herança familiar disponibilizada a ele, quanto ter renunciado a uma outra parte da herança familiar, oriunda especialmente do ramo

materno de sua família. Esse comportamento vem, portanto, afastar a hipótese de naturalidade dos processos que envolvem a transmissão entre gerações de capital cultural e de heranças familiares, bem como a formação de herdeiros.

**Fontes principais**

NAVA, Pedro. *Baú de ossos* (memórias). 10. ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Editora Giordano, 2002. 464 p.

NAVA, Pedro. *Balão cativo* (memórias 2). São Paulo: Ateliê Editorial; Editora Giordano, 2000. 416 p.

NAVA, Pedro. *Chão de ferro* (memórias 3). 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Editora Giordano, 2001. 420 p.

NAVA, Pedro. *Beira-mar* (memórias 4). 5.ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Editora Giordano, 2003. 501 p.

NAVA, Pedro. *Galo-das-trevas: as doze velas imperfeitas* (memórias 5). 5.ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Editora Giordano, 2003. 512 p.

NAVA, Pedro. *O círio perfeito* (memórias 6). 5.ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Editora Giordano, 2004. 576 p.

NAVA, Pedro. *Cera das almas* (memórias 7). São Paulo: Ateliê Editorial, 2006. 136 p.

**Referências**

AGUIAR, Joaquim Alves de. *Espaços da memória: um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1998. (Ensaio de Cultura; 15). 224 p.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 1992b. p.110-127.

BAKHTIN, Mikhail. O “discurso de outrem”. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 1992c. p.144-154.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a. p.277-326.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.65-79.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 5.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BUENO, Antônio Sérgio. *Visceras da memória: uma leitura da obra de Pedro Nava*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

DE SINGLY, François. L'appropriation de l'heritage culturel. *Lien social et politiques – RIAC*, n.35, p.153-165, 1996.

DE SINGLY, François. Savoir hériter: la transmission du goût de la lecture chez les étudiants. In: FRAISSE, Emmanuel (org.). *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF, 1993. p.49-71.

DUTRA, Eliana de Freitas. *Caminhos operários nas Minas Gerais: um estudo das práticas operárias em Juiz de Fora e Belo Horizonte na Primeira República*. São Paulo: Hucitec, 1988.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950). *Educação e sociedade*. Dossiê “Letramento”, São Paulo, n.81, p.115-160, dez. 2002.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.35-74.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Trad.: Didier Martin; Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. 2.ed. Paris: Seuil, 1996.

NAVA, Pedro. *Bau de ossos: memórias*. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio; Editora Sabiá, 1973.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, sociedade e cultura*, Porto, n.7, p.109-129, mai. 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.20, n.1, p.9-25, jan.-jul. 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em formação).

PÊCHEUX, Michel. III Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Trad.: Bethânia Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.61-86.

RESENDE, Patrícia Cappuccio. A transmissão familiar da leitura e da escrita: um estudo de caso. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al.* (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.239-268.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p. (Linguagem e educação).

SOUZA, Maria Eneida de. *Pedro Nava, o risco da memória*. Juiz de Fora: FUNALFA Edições, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Trad.: Amalio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

---

**Juliana Ferreira de Melo** é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e atua como professora de Português na escola pública estadual em Belo Horizonte, Minas Gerais.

E-mail: ferreirademeloj@gmail.com

## **ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: RECEPÇÕES E ASPECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS**

*Hércules Toledo*

Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

### **Resumo**

Este artigo pretende discutir alguns aspectos político-pedagógicos do Acordo Ortográfico dos Países de Língua Portuguesa, procurando demonstrar que as modificações de natureza ortográfica não afetam a língua do ponto de vista gramatical e pragmático, como pensam, muitas vezes, os falantes não especializados. O percentual de palavras que passarão a ser grafadas de modo diferente é muito baixo, tanto no Brasil quanto em Portugal e nos demais países lusófonos. Desse ponto de vista, o Acordo trará mais problemas do que soluções para o ensino do idioma.

**Palavras-chave:** escrita; ortografia; língua portuguesa.

### **Abstract**

This article aims at discussing some political-pedagogical aspects of Portuguese Language Spelling Agreement (Acordo Ortográfico dos Países de Língua Portuguesa), trying to show that the spelling changes do not affect the language in grammar or pragmatics, as non-specialists speakers may think. The percentage of words which are going to be spelled in a different way is low, not only in Brazil but also in Portugal and the other Portuguese-speaking countries. From this point-of-view, the Agreement will bring more problems than solutions to the teaching language.

**Key-words:** writing; spelling; portuguese.



## I – Visões sobre o Acordo

Dezoito anos após a sua primeira versão, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa foi assinado por Portugal e pelo Brasil em 2008.<sup>1</sup> Em Portugal, berço da língua, a resistência foi bem maior e houve um protesto assinado por mais de 100 mil pessoas, encabeçado por escritores de renome e outros intelectuais. No Brasil, a mídia, escritores e linguistas também se posicionaram, na maior parte das vezes, contrários ou indiferentes ao Acordo. Trechos do editorial do jornal *Folha de S. Paulo*, do dia 25 de maio de 2008, demonstram isso:

A maior parte das modificações parece cosmética, para não dizer ociosa. Que importância pode ter omitir ou não a consoante muda em 'óptimo', como se usa em Portugal, ou sacar o acento agudo de "idéia", empregado no Brasil? A ausência de padronização em documentos oficiais e livros decerto não impede sua compreensão. Diante da pequenez da mudança e de sua irrelevância, é descomunal a energia a despender na assimilação das novas regras pela população [dos países falantes do Português]. Isso sem contar, por certo, a necessidade de refazer matrizes de inúmeros dicionários e livros didáticos. Ou mesmo de inutilizar os já impressos, dependendo do prazo fixado para vigência da nova ortografia. Portugal estipulou prazo de seis anos para tanto, e poderia ter ido além. No Brasil, a implantação definitiva ainda depende de decreto presidencial, mas o Ministério da Educação já determinou que em 2010 estejam adaptadas todas as obras incluídas nos programas de aquisição de livros didáticos. Um esforço gigantesco. Mesmo não sendo boa idéia, a nova ortografia está aí. Ótimo seria se o governo brasileiro seguisse o de Portugal, abandonando a pressa injustificável. (*Folha de S. Paulo*, 2008)

Mas não é só de negações que se compõe a recepção do Acordo Ortográfico no Brasil. Marcos Bagno, professor de linguística da Universidade de Brasília e uma das vozes mais atuantes no campo da sociolinguística fora do espaço acadêmico, aponta

---

<sup>1</sup> A primeira versão do Acordo ortográfico da língua portuguesa foi assinada em Lisboa em 1990 e deveria ter entrado em vigor em 1994, o que não se concretizou. Em 1998, foi assinado em Cabo Verde um protocolo modificativo, ratificado em 2002. Sem que as mudanças se aplicassem, em 2004 foi assinado um novo protocolo modificativo, que previa a adesão do Timor Leste, país independente desde 2002. Conforme o novo protocolo, as mudanças na ortografia entrariam em vigor a partir da assinatura de pelo menos três dos oito países que têm o português como língua oficial: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, Brasil e Portugal. Em Portugal, o Acordo foi aprovado em maio de 2008 e a nova ortografia deverá ser obrigatória dentro de seis anos. Em setembro de 2008, o presidente da república brasileiro assinou decreto aprovando o Acordo no Brasil. De 1º de janeiro de 2009 até 31 de dezembro de 2012, ou seja, durante quatro anos, o Brasil terá um período de transição no qual ficam valendo tanto a ortografia atual quanto as novas regras. Assim, concursos e vestibulares deverão aceitar as duas formas de escrita – a atual e a nova. Nos livros escolares, a incorporação das mudanças será obrigatória a partir de 2010. O Ministério da Educação - MEC publicou uma resolução exigindo que os livros didáticos comprados para as escolas públicas a partir de 2010 estejam de acordo com as novas normas ortográficas da língua portuguesa.

argumentos que vão ao encontro das mudanças. Segundo ele, embora pouco representativas para o sistema ortográfico da língua como um todo, elas reiteram a importância social, política e econômica de uma unificação do português – ainda que não completa – e mostram a relevância do português brasileiro mundialmente. Tal visão é explicitada em entrevista concedida ao periódico *Discutindo Língua Portuguesa*:

Não está se propondo uma nova maneira de escrever, mas simplesmente – quase bobamente, pois isso deveria ter sido feito há muito tempo! – eliminar as poucas e pequenas divergências entre os dois conjuntos de normas ortográficas. Essa unificação ortográfica é importante, entre outras coisas, para que o Brasil se imponha de vez como aquilo que ele realmente já é: o país mais importante de língua portuguesa. *É preciso que Portugal pare de se considerar a única fonte ‘pura e original’ de irradiação da língua portuguesa e de decisões internacionais sobre ela. Quem manda no português hoje, no mundo, somos nós. O Brasil é infinitamente mais importante, do ponto de vista político, cultural e sobretudo econômico, do que Portugal. [...] Defendo a unificação ortográfica porque assim a ortografia deixa de ser portuguesa ou brasileira e se torna, de fato, uma ortografia lusófona, de todos os usuários de português no mundo.* Isso vai facilitar a divulgação, o ensino e o aprendizado da língua em nível internacional, além de subtrair dos portugueses a pretensão colonialista de mandar na língua. (BAGNO, 2008 – grifos meus – p. 5)

Também ouço ecos de que os maiores interessados na implementação desse Acordo são alguns editores brasileiros, que estão de olho nos mercados livres europeu e africano de língua portuguesa. No entanto, em matéria publicada na *Folha de S. Paulo* no dia 17 de maio de 2008, as editoras brasileiras ouvidas manifestaram-se dizendo que ainda há dificuldades, como as diferenças de vocabulário e de currículos escolares, para entrar nos mercados africano e português. Do meu ponto de vista, embasado pela minha experiência de 18 anos (formei-me no final do ano anterior à redação da primeira versão do Acordo - 1990) como professor de Português e de disciplinas ligadas aos estudos linguísticos e literários em língua portuguesa e também pelos debates a que tenho assistido na TV, assim como pelas leituras que tenho feito na imprensa, coloco-me pouco animado com as mudanças. Não sou contra nem a favor, mas vejo pouca possibilidade de o Português se tornar uma língua mais usual, em todo o mundo, em virtude do Acordo. Isto porque o que torna uma língua internacional é o poder econômico e político de seus falantes, não aspectos ortográficos.

É também importante ressaltar que acordo ortográfico é diferente de reforma ortográfica. Esta última expressão tem sido muitas vezes usada na mídia e por pessoas não especializadas. Uma reforma ortográfica pressupõe mudanças muito mais radicais

na forma de escrita de uma língua. Por exemplo, a letra “x”, no português, tem sons de [z], [ks], [s] ou o correspondente ao som do dígrafo “ch”, respectivamente exemplificados com as palavras “exame”, “táxi”, “exceto” e “luxo”. Já outro som, como o [z], pode ser escrito com as letras “s” ou “z”, como em “casa” e “azedo”. Uma reforma ortográfica poderia adotar uma escrita com base fonética e não etimológica, assim teríamos uma letra correspondendo a cada som e vice-versa. Uma reforma desse tipo já foi bastante debatida entre a comunidade linguística e não teve respaldo suficiente para ser sugerida e muito menos adotada.<sup>2</sup> A adoção de um princípio fonético que preveja uma isomorfia entre som e letra não é produtiva como mecanismo que pretenda produzir uma normatização do código.

## II – Algumas mudanças propostas pelo Acordo

As estatísticas mostram que, no Brasil, apenas 0,5% da grafia das palavras será alterada. Em Portugal e nos países luso-africanos, as alterações serão um pouco maiores, mas ainda muito tímidas: apenas 1,6% das palavras sofrerão alteração na ortografia. Portanto, não se trata de perguntarmos: Teremos todos de reaprender a ortografia do português? Tornar-nos-emos, então, todos, novamente, “desalfabetizados”? Não, não é nada disso. Para aqueles que dominam o sistema ortográfico brasileiro e muitas vezes também têm acesso a obras escritas no português europeu, como os livros dos escritores portugueses José Saramago e Miguel Sousa Tavares, que exigem que as edições brasileiras de suas obras mantenham a ortografia portuguesa, não fará muita diferença memorizar algumas regras, como deixar de colocar o trema (que há muito já foi abandonado por muitos veículos da imprensa e pela maioria dos meus alunos) ou o acento agudo em palavras como “idéia” e “jóia”.

Retomo, aqui, algumas das alterações que devem ocorrer com o Acordo Ortográfico, sem ter a intenção de ser exaustivo.<sup>3</sup> Para aqueles que não sabem, no português europeu, “idéia” é grafada “ideia”, enquanto “jóia” é grafada “jóia”, como no

---

<sup>2</sup> Sobre esse assunto, ver CORRÊA (1995) e LEMLE (1990).

<sup>3</sup> Remeto o leitor à íntegra do Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa, com suas vinte e uma bases (a título de exemplo, podemos citar a primeira delas: “Do alfabeto e dos nomes próprios estrangeiros e seus derivados”, ou “Das seqüências consonânticas” e “Do hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares”.

Disponível na internet em [http://www.filologia.org.br/acordo\\_ortografico.pdf](http://www.filologia.org.br/acordo_ortografico.pdf).

Brasil. Então, nós, brasileiros, teremos de abolir os acentos dos ditongos abertos “éi” e “ói” das palavras paroxítonas, enquanto os portugueses terão de abolir apenas os acentos do ditongo “ói”. Em palavras oxítonas terminadas em ditongos abertos, como os plurais “anéis” e “anzóis”, e nas palavras como “herói” e “remói”, nada muda. Também não haverá mudança nos ditongos abertos “éu”, de palavras como “chapéu”, “céu” e “véu”.

Os portugueses deixarão de grafar “húmido”, “humidade” e “herva”, e farão como nós, que já grafamos “úmido”, “umidade” e “erva” há muito tempo, porque adotamos uma ortografia denominada pseudo-etimológica, que resguarda vários aspectos ligados à história da língua, à etimologia, mas não todos. Para se ter uma exemplificação disso, vejamos a etimologia da palavra úmida, conforme o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*:

Úmido: adjetivo

**1** levemente molhado

Ex.: cabelos ú.

**2** impregnado de algum líquido ou de vapor de água

Ex.: <terra ú.> <lenço ú.> <ar ú.>

**3** que tem consistência de água; aquoso, líquido

Ex.: substância ú.

Etimologia:

lat. *humidus*, a, um 'úmido', der. do v.lat. *humére* 'estar úmido'; a partir de 1943, a grafia bras. preconizou a proscricção do *h*-, letra que, entretanto, foi mantida na grafia port.; ver *umid*- e <sup>3</sup>*hum*-; f.hist. sXIV *humidos*, sXIV *humydo*, sXV *humedo*, 1817-1819 *uvida*

Dizemos, então, que nossa ortografia é pseudo-etimológica porque, embora a forma brasileira resguarde grande parte da expressão latina, houve a queda da consoante “h”, dita muda, porque não é pronunciada. Fenômeno parecido ocorre com a forma “erva”, que tem sua origem no latim lat. *herba*, ae 'erva, relva'; ver *herb(i)*.

Também caem, no Brasil, os acentos circunflexos de palavras formadas por letras dobradas, como “lêem” e “enjôo”, que passam a ser grafadas, respectivamente, “leem” e “enjo”. Caem, em todos os países, o acento diferencial de “pára” (verbo), que contrasta com “para” (preposição) e o diferencial de “pêlo” (substantivo), que diferencia essa palavra de “pelo” (preposição). Acredito que essa queda dos acentos diferenciais pouca diferença fará, pois muitos usuários da língua escrita nem os conhecem.

Mudam também as regras de uso do hífen. Confesso que nunca memorizei todas as regras de uso desse sinal gráfico nas palavras. Algumas palavras mais usadas, como “microcomputador” ou “extraclasse”, sei, de cor, como se escrevem, mas, quando deparo com uma palavra como “lusu-africana”, tenho de recorrer ao dicionário para verificá-la. Ainda com relação ao uso do hífen, mencionamos que palavras que atualmente grafamos com esse sinal passam a ser grafadas sem ele, dobrando-se a letra inicial, por razões fonéticas, tais como “contrarregra”, “antissemita” e “antirreligioso”<sup>4</sup>. Já outras, que grafamos sem o hífen, passam a tê-lo, como “anti-inflamatório” e “arqui-inimigo” ou “micro-ondas”. Como afirma Josué Machado: o Acordo apresenta uma tentativa meio furada de simplificar o uso do hífen, tracinho diabólico, cuja extinção ninguém lamentaria, a não ser poucos sábios tristes.<sup>5</sup>

No Português de Portugal, faz-se uma distinção entre o pretérito perfeito e o presente do indicativo dos verbos da primeira conjugação. Exemplificando, para ficar mais fácil àqueles que estão desacostumados com a terminologia gramatical: os portugueses grafam “nós viajámos”, quando se referem ao tempo passado (“Nós viajámos no ano passado”) e “nós viajamos”, quando se referem ao presente (“Nós viajamos todos os dias para trabalhar”). Nós, brasileiros, não fazemos essa distinção. Para os nossos amigos portugueses, a pronúncia de “viajámos”, no passado, é diferente de “viajamos”, no presente, mas não para todos os portugueses, que também têm variação lingüística, mesmo num país tão pequeno. Por exemplo, os portugueses do Norte, na região do Minho, pronunciam esse “a” fechado, mais parecido com a nossa forma de dizer. Nós, brasileiros, de qualquer região, até onde já observei, de forma assistemática, sempre o utilizamos fechado. O Acordo transforma em facultativo o uso desse acento diferencial. Então, os portugueses o utilizarão ou não, conforme a sua variedade regional.

É preciso ressaltar, ainda, que muitas palavras permanecerão com dupla grafia, dependendo do país em que são utilizadas, por questões de coerência com a tradição fonética da região. Por exemplo, mantém-se a oposição em *académico* (PT) e

---

<sup>4</sup> A grafia do “s” e do “r” sem duplicação levaria à leitura da palavra com os sons de [z] (fricativa alveolar vozeada) e [ ] (tepe alveolar), respectivamente.

<sup>5</sup> Disponível em <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11596>

*acadêmico* (BR) e em *género* (PT) e *gênero* (BR)<sup>6</sup>. Os portugueses também continuarão a grafar *facto* e *fato*, já que as palavras significam coisas diferentes: a primeira refere-se a um acontecimento, como para nós, brasileiros, *um fato*. Já a palavra “fato” designa o que nós, brasileiros, chamamos de “terno” (aquela indumentária que usam os empresários, gerentes de banco e quejandos, que aparenta *status* e elegância).

Há outra mudança. Acrescentam-se as letras k, w e y no alfabeto português. Ora, no Brasil, na prática, essas letras estão mais do que presentes, tanto em nomes próprios como Karla, Kellen, Wellington, Stephany e Thyfany, abundantes no Brasil bem brasileiro, quanto nas abreviaturas legitimadas pelas gramáticas tradicionais como km (para quilômetro) e w (para watts, conforme registra o dicionário *Houaiss*). Então, troca-se o seis por meia dúzia (com ou sem hífen? Até agora, sem!).

Curiosos são os casos das palavras “recepção”, “aspecto” e “concepção”. Em Portugal, embora se escreva “recepção”, pronuncia-se “receção”. A partir do Acordo, fica então abolido o “p” na grafia desta palavra, em Portugal, já que não é pronunciado. O mesmo acontece com “aspecto”, que passa a ser escrito “aspeto”, e “concepção”, que passa a ser grafada “conceção”, já que em terras lusitanas não se pronunciam o “c” e o “p” nessas palavras. Também a construção verbal “há-de”, do português luso, passa a ser grafada, lá, sem o hífen, à moda brasileira “há de”.

### III – Aspectos políticos, culturais e pedagógicos do Acordo

Voltemos à discussão dos aspectos políticos e culturais do Acordo. Os principais defensores usam o argumento de que, sendo a ortografia dos países lusófonos unificada, o Português ganhará força mundial, podendo ser adotada como língua oficial em certos eventos internacionais. Os defensores reforçam seu argumento comparando o português com outra língua neolatina, o espanhol, que tem muitas variações lexicais e de pronúncia, entre a língua falada na Espanha e na América hispânica, mas mantém uma mesma ortografia, controlada pela Associação das Academias de Língua Espanhola.

O inglês também tem diferenças de grafia entre a língua usada na Inglaterra e a usada nos Estados Unidos da América. Mauro de Salles Villar, diretor do Instituto

---

<sup>6</sup> No português brasileiro, a pronúncia do “e” é fechada [e], além de ser nasal, enquanto no português europeu a pronúncia é aberta [ɛ] e a vogal é oral.

Antonio Houaiss de Lexicografia, é quem nos dá exemplos: *centre, theatre, to analyse, gaol, gaoler, kerb, tyre, waggon, connexion* são formas usadas na Inglaterra, e *center, theater, to analyze, jail, jailer, curb, tire, wagon* são usadas nos Estados Unidos da América. (Cf. VILAR, 2002) Lembremos ainda as formas norte-americanas *color, favor* e *program*, em contraponto com as formas britânicas *colour, favour* e *programme*. Isso, sem contar as diferenças lexicais, de origem sociocultural, e de pronúncia.

O inglês e o espanhol são, hoje, duas línguas internacionais. Porém, o inglês, mesmo com suas diferenças, é predominante, seja em eventos oficiais, seja na oficiosidade: quando, fora do Brasil, alguém percebe que não falamos a língua deles, logo vêm falando inglês, porque na Europa, por exemplo, qualquer vendedor de loja fala inglês – na França, na Alemanha, na Itália ou na Suíça (claro que as generalizações são muito perigosas, não me esqueço disso, mas me atrevo, aqui, a fazer uma).

A internacionalização desses dois idiomas demonstra claramente que não são as unificações ortográficas os fatores determinantes de suas preponderâncias em termos oficiais, acadêmicos, midiáticos e cotidianos, mas sim o prestígio político e econômico dos países em que são faladas, como Estados Unidos, Inglaterra ou Espanha.

É importantíssimo salientar que o Acordo Ortográfico em nada muda a Língua Portuguesa em sua gramática: tanto do ponto de vista fonético/fonológico, quanto mórfico/morfológico, lexical e sintático. Os portugueses continuarão pronunciando as vogais com muito menor intensidade que os brasileiros, que pronunciam abertamente a deliciosa palavra de origem indígena Araraquara (Guimarães Rosa já dizia ter escolhido a palavra *Sagarana*, sem significado específico na Língua Portuguesa, para título de um dos seus mais conhecidos livros, pela quantidade de “as” e pela sonoridade que acarreta em função disso). Os portugueses continuarão a chamar de “prego no pão” o nosso gostoso “pão com carne”, que comemos nas rodovias do Brasil, de “galão” e “garoto” o nosso delicioso café com leite, que acompanha o pão com carne. Os portugueses continuarão dizendo e escrevendo “Estou a pensar no Acordo Ortográfico” enquanto nós, brasileiros, vamos continuar dizendo “tu pensando no Acordo Ortográfico” (e até o famigerado “vou estar pensando na reforma ortográfica”, que arrepiava puristas e irritava aqueles que atendem aos telefonemas de *telemarketing* que invadem cotidianamente nossa privacidade). Ou seja, as línguas brasileira e portuguesa (como muitos linguistas pleiteiam) continuarão existindo e se diferenciando, o que não impede que nos comuniquemos com nossos amigos portugueses. É bem verdade que, às vezes, não os

entendemos, mas é verdade também que calha (como dizem os portugueses) de nós brasileiros, de diferentes regiões geográficas, às vezes não nos entendermos bem.

Disse, anteriormente, que o Acordo não fará muita diferença para os que já dominam o sistema de escrita do português. Entretanto, essa afirmativa não pode ser considerada se pensarmos naqueles que não dominam ou que dominam muito mal a ortografia do português, mesmo tendo-o como língua materna. Muitas pessoas necessitam utilizar o padrão culto do idioma em seu ambiente de trabalho e, com o pouco traquejo linguístico na forma escrita, poderão ficar perdidas com as novas regras, mesmo que sejam simples para os especialistas. Como sabemos, não são poucos os casos de falta de habilidade linguística escrita para os brasileiros, crianças, jovens e adultos. Pesquisas sobre as habilidades de uso da linguagem de estudantes de vários países têm sido feitas, como o PISA, e os estudantes brasileiros têm ocupado lugares muito ruins. Também têm sido feitas pesquisas fora do espaço escolar sobre as habilidades de leitura e escrita com brasileiros de diferentes idades e níveis socioeconômicos, urbanos e rurais, e os resultados também não são animadores. Não citarei aqui nenhuma estatística. Remeto o leitor para os bancos de dados facilmente disponíveis na Internet, procurando no *Google* por PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e/ou INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.

Os reflexos do problema do domínio da ortografia na educação básica são perceptíveis nos níveis mais elevados de ensino. De fato, nos cursos de graduação, é comum ter alunos com grandes dificuldades em ortografia, que advêm de uma má formação de base. Independentemente de acordos ortográficos, é preciso haver um investimento fortíssimo na formação de professores que, por sua vez, vão transformar o ensino brasileiro, resgatando o ensino público de qualidade. Não importa, neste momento, discutir se essa transformação deve se dar através de métodos mais tradicionais ou progressistas. O importante é que sejam formados alunos hábeis na leitura e na escrita, que possam exercer seus direitos de cidadãos, porque sabem ler e interpretar, porque sabem discutir, oralmente e por escrito, porque sabem reivindicar e que, também, têm consciência de suas obrigações, de seus deveres, do bom desempenho de suas funções profissionais e sociais.



**Referências**

ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/acordo\\_ortografico.pdf](http://www.filologia.org.br/acordo_ortografico.pdf)>. Acesso em 14 out. 2008.

BAGNO, Marcos. Erro sobre “erro”. Entrevista à revista *Discutindo Língua Portuguesa. Especial Variações e diversidade lingüística*. São Paulo, Ano 1, n. 1, 2008.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. O x da questão: a correspondência entre grafema e fonema no português e suas implicações para o processo de alfabetização. *Aula Magna*, Belo Horizonte, 1995.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Edição eletrônica.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MACHADO, Josué. *Revista Língua portuguesa*. Edição eletrônica. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11596>>. Acesso em: 14 out. 2008.

PINHO, Angela e NUBLAT, Johanna. Parlamento português aprova acordo ortográfico. *Folha de S. Paulo*, 17 de maio de 2008.

REFORMA ORTOGRÁFICA. (Editorial) *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 25 de maio de 2008.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do Português*. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2001.

VILLAR, Mauro de Salles. Meu desacordo crítico com os críticos do Acordo. *Revista do Livro*. Biblioteca Nacional, 2002.

---

**Hércules Toledo** é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: [herculest@uol.com.br](mailto:herculest@uol.com.br)

## AS SUBJETIVIDADES JUVENIS PRODUZIDAS NA CIBERCULTURA: O QUE É DITO NO DISCURSO DAS COMUNIDADES DO ORKUT SOBRE A ESCOLA<sup>1</sup>

Shirlei Rezende Sales<sup>2</sup>  
UFMG

Marlucy Alves Paraíso<sup>3</sup>  
UFMG

### RESUMO

Este artigo analisa as subjetividades juvenis divulgadas no discurso de algumas comunidades do Orkut que tratam da escola. Orkut é um *site* de relacionamentos e é hoje, no início do século XXI, o segundo endereço eletrônico mais acessado no Brasil. Uma das possibilidades oferecidas pelo *site* é a participação em comunidades, o que ativa uma série de *técnicas de si*, no sentido foucaultiano. A fundamentação teórica é, portanto, baseada nos estudos de Michel Foucault. Como metodologia, utilizaram-se ferramentas da análise do discurso. O argumento aqui desenvolvido é de que nessas comunidades são produzidos determinados *modos de existência* juvenil, definidos por certas condutas e comportamentos em relação à escola e ao currículo. Algumas subjetividades divulgadas no discurso analisado são: a/o jovem vagabunda/o, a/o NERD e a/o CDF.

**Palavras-chave:** juventude, escola, Orkut, subjetividade, discurso

### ABSTRACT

This article analyzes youthful subjectivities divulged in some Orkut-community discourse where the topic of school is debated. Orkut is a relationships site, being, nowadays, the second-most-accessed web site in Brazil. One of the possibilities offered by the site is the participation in communities, which activates a series of techniques of the self, in Foucault's sense. The theoretical substantiation is, therefore, based in the Michel Foucault's studies. As a methodology, tools of discourse analysis were utilized. The argument developed is that, in these communities are produced determined ways of youthful existence, which are characterized by certain conducts and behaviors regarding school and curriculum. Some subjectivities divulged in the discourse data analyzed are the bum and the nerd "archtypes", as expressed in youth communities.

**Key-words:** youth, school, Orkut, subjectivity, discourse

---

<sup>1</sup> Este artigo consiste em um recorte da pesquisa de Doutorado: "Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil".

<sup>2</sup> Doutora pela FaE/UFMG, membro do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da FaE/UFMG) e do Observatório da Juventude da UFMG.

<sup>3</sup> PHD em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, Coordenadora do GECC, Pesquisadora do CNPQ e Orientadora da pesquisa que subsidia este trabalho.

## Apresentação

A intensa e extensiva presença das tecnologias digitais em inúmeras dimensões da vida é uma das mais importantes marcas da contemporaneidade. A tecnologia é protagonista no mais corriqueiro e cotidiano afazer, como ao alimentar-se, vestir-se, até em operações nem tão frequentes, como em viagens turísticas ou na aquisição de um bem imóvel. A tecnologização da vida parece ter sido intensificada com o advento da internet, a qual instituiu uma experiência ciberespacial a um grande número de pessoas.

O ciberespaço, com todas as conexões que promove, compõe a cibercultura. Segundo Lévy, cibercultura especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (1999, p.17). O ciberespaço, por sua vez, consiste no “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17). O “termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17)<sup>4</sup>. O ciberespaço consiste, pois, no espaço de fluxo das informações, forma importante de trocas na cibercultura (LEMOS, 2001).

A cibercultura instaura, ainda, outras formas de relação social em que as comunidades virtuais são a grande novidade. Se pensarmos que as comunidades são agrupamentos de pessoas em interação social, nas comunidades virtuais as relações são estabelecidas sem um espaço físico delimitado, são desterritorializadas (CINTRA, 2003). As relações são mediadas pelos computadores com seus mecanismos e tecnologias de conectividade. As conexões estabelecidas vão compondo o ciberespaço (CINTRA, 2003). Dentro do universo de comunidades virtuais na contemporaneidade, o Orkut é um dos grandes exemplos, afinal, é

---

<sup>4</sup> É preciso observar, no entanto, que embora utilize a definição cunhada pelo autor, não compartilho com a tese por ele defendida de que a cibercultura constitua, hoje, um “universal sem totalidade” (Lévy, 1999, p.111). Segundo Lévy, a cibercultura é universal porque promove a interconexão generalizada, mas comporta a diversidade de sentidos, dissolvendo a totalidade. Em outras palavras, a interconexão mundial de computadores forma a grande rede – o que caracterizaria sua universalidade – mas cada nó nessa rede é fonte de heterogeneidade e diversidade de assuntos, abordagens e discussões, em permanente renovação, quer dizer, não total. Dentro da abordagem de análise aqui assumida – pós-estruturalista – não é possível considerar algo como universal, ainda que não totalizante, como argumenta Lévy. Alguns exemplos da discussão sobre a abordagem pós-estruturalista podem ser vistos em Foucault (1995, 2005, 2005a e 2006); Deleuze (1995); Silva (1993, 2000, 2002 e 2004); Louro (1997); Paraíso (2002 e 2004a); Tadeu e Corazza (2003 e 2003 a); Corazza (2004); Veiga-Neto (2002 e 2004a).

hoje o segundo endereço eletrônico mais acessado no Brasil, perdendo apenas para o buscador Google, o qual lidera também o *ranking* mundial de acessos<sup>5</sup>.

Este artigo analisa os tipos de subjetividades juvenis engendradas no discurso das comunidades do Orkut que tratam da escola. São discutidas as técnicas e os procedimentos acionados pelos discursos dessas comunidades, no processo de produção das subjetividades. O argumento aqui desenvolvido é de que nessas comunidades são produzidos determinados *modos de existência* juvenil, definidos por certas condutas e comportamentos em relação à escola e ao currículo. O trabalho argumentativo é feito com base em elementos da análise do discurso, tal qual desenvolvida por Michel Foucault.

### **Análise do discurso do Orkut**

O Orkut é um *site* de relacionamentos ([www.orkut.com](http://www.orkut.com)), criado em janeiro de 2004, nos Estados Unidos. Em abril do ano seguinte, ganhou a versão brasileira, em português. O *site* leva o nome de seu criador: Orkut Buyukkokten (EISENBERG; LYRA, 2006), engenheiro da Google (site de buscas muito utilizado mundialmente). De acordo com Schivartche e Pareja (2005), o Orkut é o *site* de relacionamentos mais difundido no Brasil e um dos mais populares do mundo.

O Orkut não é o único, nem o primeiro. Entre os mais recentes *sites* de relacionamentos, o *Friendster.com* já existia quando o Orkut foi desenvolvido. Estima-se que haja “cerca de 300 sites nesse universo de relacionamento social”<sup>6</sup>. Alguns exemplos podem ser vistos em MySpace, Facebook, LinkedIn, hi5, Xanga, StudyBreakers, Plaxo e Ning. No entanto, o Orkut parece ter criado um atrativo maior entre as/os brasileiras/os que atualmente correspondem a 51,33% de todas/os as/os usuárias/os. A Índia vem em segundo lugar, com 19,77%, e os Estados Unidos em terceiro, com 16,82%<sup>7</sup>.

Em uma antiga versão de sua página principal, o Orkut se auto-definia como: “uma comunidade on-line que conecta pessoas através de uma rede de amigos confiáveis. Proporcionamos um ponto de encontro on-line com um ambiente de confraternização, onde é possível fazer novos amigos e conhecer pessoas que têm os mesmos interesses”<sup>8</sup>. Nessa definição, é divulgada a ideia de que a interação é permitida apenas entre pessoas *confiáveis*. Para isso, mesmo sendo um *site*, só era permitido o acesso a quem fosse convidada/o por um

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.alexa.com/topsites>> Acesso em: 28 dez. 2009.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://wharton.universia.net>> Acesso em: 09 jul. 2008.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 18 out. 2009.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 7 jul. 2006.

membro participante. Esse era um grande atrativo, o qual gerava dose extra de interesse, desejo, fascínio e prestígio, como se o Orkut fosse restrito a um grupo seletivo de pessoas. Já houve época, poucos meses depois de o Orkut entrar no ar, na qual convites eram comercializados em *sites* de leilão. Esses leilões foram até mesmo divulgados em reportagens, como a da *Folha de S.Paulo*, sob o título: “Ingresso para o Orkut custa U\$1,00”<sup>9</sup>. O fato é que o Orkut se expande a uma velocidade impressionante e a necessidade de um convite para ingressar no *site* deixou de existir. Isso permite inferir que o atrativo no que se refere ao acesso restrito acabou perdendo o sentido e, em janeiro de 2007, o Orkut abriu o acesso a todas/os que tivessem uma “conta Google”<sup>10</sup>. É preciso destacar, no entanto, que essa abertura amplia as possibilidades de que um maior número de pessoas tornem-se usuárias/os do Orkut. Isso certamente contém fortes interesses comerciais, visto que a Google, considerada um dos gigantes da internet, “cuja receita é quase toda garantida pelos anúncios publicitários, registrou lucro de 3,070 bilhões de dólares em 2006, contra 1,46 bilhão de dólares em 2005. O faturamento da empresa ficou em 10,6 bilhões de dólares”<sup>11</sup>.

Ao acessar o Orkut, lia-se, em versão anterior de sua página principal: “Quem você conhece?”. Com essa pergunta, estampada na página inicial, o Orkut seduzia, instigava, convidava a participar. Se, por um lado, a pergunta pode remeter o convite ao encontro com as outras pessoas, que, de algum modo, se conhecem, por outro, pode referir-se à dimensão do “conhece-te a ti mesmo”. Afinal, o primeiro tópico exibido quando se acessa o perfil de algum/a usuário/a é justamente a auto-definição: “quem sou eu”.

Atualmente<sup>12</sup>, a página inicial do Orkut é mais diretiva, quase impositiva, como mostra a figura 1.



**FIGURA 1**

**Logomarca do Orkut**

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

<sup>9</sup>Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u16338.shtml> > Acesso em: 17 ago. 2005.

<sup>10</sup> Isso consiste basicamente em informar um endereço de e-mail. A informação de nome e sobrenome é opcional.

<sup>11</sup> Disponível em: < <http://noticias.uol.com.br/economia/ultnot/2007/01/31/ult35u51568.jhtm> > Acesso em: 08 fev. 2007.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>> Acesso em: 08 jul. 2008.

**Conecte-se** aos seus amigos e familiares usando recados e mensagens instantâneas

**Conheça** novas pessoas através de amigos de seus amigos e comunidades

**Compartilhe** seus vídeos, fotos e paixões em um só lugar <sup>13</sup>

Embora a pergunta “Quem você conhece?” não fique mais explicitamente estampada na página principal, ao deslizar o mouse sobre a palavra Orkut, a pergunta surge em uma caixa, agora no original em inglês: “Who do you know?”



**FIGURA 2**

**Logomarca do Orkut**

Fonte – <<http://www.orkut.com>>

Essa sutileza, de uma pergunta que leva a/o usuária/o a uma reflexão sobre si mesma/o, parece contrastar com as frases mais impositivas cujos verbos no imperativo já demonstram toda uma estratégia de direção das condutas: Conecte-se! Conheça! Compartilhe! Embora sutileza e imposição possam parecer contraditórias, elas constituem diferentes estratégias que se somam na tarefa de conduzir os comportamentos das/os usuárias/os do Orkut.

O exercício proporcionado pela criação do perfil consiste, pois, em uma importante *técnica de si*, no sentido foucaultiano, para levar a/o usuária/o a pensar sobre si, a escrever sobre si e a deixar o “eu”, assim produzido, exposto ao julgamento e à avaliação de um sem-número de pessoas que constantemente navegam na internet. As *técnicas de si* referem-se à relação que os indivíduos estabelecem consigo mesmos e são definidas como aquelas que

permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seu próprio pensamento, sobre sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993, p. 207).

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.orkut.com>>

As técnicas de si acionadas pelo discurso do Orkut atuam no processo de produção das subjetividades juvenis e são analisadas com base no entendimento de subjetividade como uma construção discursiva, produzida por meio de diferentes técnicas, procedimentos, exercícios e práticas. Nos mais diversificados discursos, por meio de várias técnicas, tecnologias e estratégias, são produzidas subjetividades de determinados tipos. Discursos são aqui compreendidos, na acepção foucaultiana, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 55).

O discurso, nessa perspectiva, é entendido como constituído por um conjunto de enunciados. Enunciado consiste em “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2005, p. 98). Os enunciados vão atravessar o discurso transversalmente, sendo tarefa da/o analista extrair os possíveis enunciados do discurso, descrevê-los e multiplicá-los, “associando os ditos a determinadas práticas, a modos concretos e vivos de funcionamento, circulação e produção dos discursos; e correlacionando os enunciados a outros, do mesmo campo ou de campos distintos” (FISCHER, 2002, p. 52). Isso implica que

considerar os enunciados em si mesmos não será buscar, além de todas essas análises e em um nível mais profundo, um certo segredo ou uma certa raiz da linguagem que elas teriam omitido. É tentar tornar visível e analisável essa transparência tão próxima que constitui o elemento de sua possibilidade (FOUCAULT, 2005, p. 127).

Seguindo Foucault (2005), procuro ater-me ao nível de existência das coisas ditas nas comunidades do Orkut que tratam da escola, trabalhando com o próprio discurso, procurando as suas regularidades. Não se trata de buscar uma origem de determinado discurso, nem, muito menos, a intenção de quem produz certos discursos. Ao contrário, trata-se de analisar por que aquilo é dito daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as “condições de existência” do discurso.

Nessa perspectiva, o discurso do Orkut, entendido como prática produtiva, proporciona vários exercícios de “auto-reflexão” e “produção de si”. Ao preencher os tópicos constantes do *perfil*, por exemplo, a/o usuária/o pode se auto-descrever em três categorias: social, profissional e pessoal. O perfil social ou geral é aquele que aparece quando a página de determinada pessoa é acessada e traz características, como: idade, gostos, livros preferidos, programas de TV, filmes, entre outras coisas. O perfil profissional traz dados relativos à profissão, escolaridade e carreira, em uma espécie de *curriculum vitae*. O perfil pessoal, como [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br) | ISSN 1981-6847

o próprio nome diz, traz uma série de informações pessoais, como características físicas e de personalidade. Apresenta, ainda, informações sobre o tipo de pessoa com quem gostaria de se relacionar ou até mesmo namorar/casar.

É possível, ainda, participar de determinadas comunidades, as quais são extremamente diversificadas. Muitas delas, no entanto, se organizam em torno de dois eixos de identificação: amar ou odiar. Nesse tipo de comunidade, *ama-se* ou *odeia-se* determinado assunto, aspecto, pessoa, local, música, instituição, esporte, comida etc. Essa participação pode ser mais ativa (o que inclui debater ou até mesmo criar os *tópicos*<sup>14</sup> propostos nos *fóruns*<sup>15</sup> da comunidade e também divulgar eventos relacionados ao tema) ou pode consistir em apenas adicionar a comunidade escolhida ao seu perfil, como é feito na maior parte dos casos. De um modo ou de outro, adicionar uma comunidade significa deixar públicas as ideias com as quais a/o usuária/o se identifica. Essas ideias, obviamente, não se encontram exclusivamente nas comunidades do Orkut. Ao contrário, elas circulam em inúmeros outros locais e se relacionam com o que é dito em outros espaços e tempos, em outras instituições, como a família, a igreja e a escola.

Além dessas questões, aderir à proposta de determinada comunidade funciona como uma outra “técnica de si”, pois representa um falar de si, seus gostos, interesses, sua personalidade e aparência física. As técnicas de si são usadas pela/o usuária/o do Orkut para falar sobre si e produzir verdades sobre si, expondo-as a outrem. Como mostra Foucault (1993), “esta verdade é obtida pela retórica e pela explanação” (p. 212). Por meio da “verbalização da verdade sobre si”, de forma exaustiva e permanente, torna-se visível o próprio eu. Essa verbalização consiste em “confessar”, em revelar o eu, o que se constitui uma prova de verdade (FOUCAULT, 1993, p. 218). Para produzir essa verdade sobre si, o indivíduo vivencia uma série de exercícios, ou seja, de *práticas de si*, as quais “não são ‘inventadas’ pelos indivíduos, mas constituem esquemas que eles encontram em sua cultura e que lhes são propostos, sugeridos, impostos pela sociedade e grupos sociais” (CORAZZA, 2004, p. 61). A partir desses exercícios, dentre os quais destacam-se o “auto-exame” e a “confissão” (FOUCAULT, 1993, p. 212), deve-se, então, romper com as verdades produzidas sobre si, com o próprio eu construído, e produzir outras verdades, demandadas por determinadas estratégias de governo. Governo é aqui entendido como “condução da conduta”

---

<sup>14</sup> Tópicos são temas a serem debatidos nos fóruns das comunidades.

<sup>15</sup> O fórum é a instância de debate de determinadas temáticas e consiste em uma das formas de se participar efetivamente das comunidades do Orkut.



das/os outras/os e de si própria/o (FOUCAULT, 1993). Configura-se, assim, aquilo que o autor definiu como uma “autorrevelação”, que é, simultaneamente, uma “auto-destruição”.

Essa “relação consigo” para a fabricação da subjetividade juvenil envolve uma intrincada rede de relações de poder sobre si mesma/o que não se separam das relações de poder sobre as/os outras/os (FISCHER, 1999). Ou seja, as técnicas de si combinam-se com as técnicas de dominação e atuam conjuntamente na produção das subjetividades. É importante analisar o “ponto de contato”, a vinculação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si. O processo de produção de subjetividades de um determinado tipo ocorre, portanto, em meio a enredadas relações de poder, em que se tem uma série de ações sobre outras ações, a fim de regulá-las (FOUCAULT, 1995, p. 243).

No Orkut, também é possível criar suas próprias comunidades, definir suas regras de funcionamento, determinar, dentre outras coisas, se é do tipo *pública* (em que qualquer um/a pode participar), ou do tipo *moderada* (em que o/a mediador/a precisa aprovar as solicitações de participação). Define-se, ainda, se as postagens nos fóruns poderão ser anônimas ou não. Essas e outras regras encontram-se no modelo padrão para a criação da comunidade. Mas para quem domina o funcionamento do Orkut, outras tantas regras podem ser definidas, como, por exemplo, proibir termos agressivos, provocações ou até mesmo propagandas de toda espécie, sob pena de se apagar aquilo que não se enquadra e até *banir* a/o participante que descumpre as normas.

Se as/os jovens estão no Orkut, elas/es também estão na escola. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – de 2005, 81,7% da população entre 15-17 anos frequenta a escola<sup>16</sup>. Assim, podemos dizer que, por um lado, a juventude orkuteira está na pós-modernidade, vivendo experiências cibernéticas, navegando no ciberespaço, experimentando novas e inusitadas conexões, produzindo a cibercultura. Por outro lado, ela está também na escola, vivendo as práticas curriculares; percorrendo as séries e graus do ensino; atingindo supostos níveis de desenvolvimento; alcançando certas etapas; cumprindo ou transgredindo normas e regimentos; almejando ascensão social. Em ambos os locais, a juventude está construindo conhecimentos; aprendendo condutas, valores e comportamentos; experimentando diversas práticas de sociabilidade; divertindo-se, ou se indignando.

A escola há muito vem sendo denunciada, por diferentes teorias, como reprodutora das desigualdades e injustiças sociais; como instituidora e mantenedora de práticas etnocêntricas,

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 08 jan. 2007.

preconceituosas e excludentes; como instância reguladora, normatizadora e hierarquizadora; como anacrônica, ultrapassada e arcaica<sup>17</sup>. A escola e o currículo também vêm sendo debatidos nas comunidades do Orkut. O presente trabalho procura justamente compreender que tipo de subjetividades juvenis são produzidas nos discursos das comunidades do Orkut que tratam da escola, tais como: *Amo a escola, odeio estudar; Meu sonho é explodir a escola; Eu amo estudar; Apesar de tudo, amo minha escola; Eu amo a minha escola; Amo escola, odeio aula; Quem não cola, não sai da escola; O melhor da escola: os amigos; NO escola, YES net; Vou na aula só pra ver os amigos; Movimento contra o dever de casa; Eu durmo na aula; Estudar pra quê?; Eu amo meu professor; Eu amo minha ex-professora; Eu tenho um professor FDP; Meu professor é um sacana; Eu odeio professor chiliqueiro; Não mate aulas, mate professores ou Eu mato quem inventou a escola.*

Nessas comunidades, a enunciação<sup>18</sup> recorrente é de que o Orkut é uma inocente *diversão* e, principalmente, uma espécie de *válvula de escape*, uma forma de *desabafar* diante das insatisfações frente à escola, ao currículo e/ou às/aos docentes. O que se vê nos textos que lá circulam é uma série de tipificações que classificam as maneiras das/os jovens se portarem.

Quanto à escola, há, por exemplo, na comunidade *Odeio estudar*, com 207.220<sup>19</sup> participantes, um tópico solicitando aos membros que descrevam a escola em três palavras. De julho de 2005, quando foi criado, até janeiro de 2007, esse tópico teve 688 *posts*<sup>20</sup>. Número bastante expressivo no contexto do Orkut, o que revela que o tema é bastante incitante para os membros da comunidade em questão. Lá é possível ver a escola descrita como muito ruim, por meio de inúmeros palavrões e também por termos, como: *perda de tempo; chata; nojenta; horrorosa; cansativa; lixo; a pior coisa; tédio; porcaria; prisão; quartel; tortura; irritante; sem graça; idiotice; revoltante; insuportável; tosca; ditadura capitalista; inferno; um tremendo hospício; escravidão; estresse*. Mas também é possível encontrar raras definições que contrariam o primeiro grupo, e definem a escola como um local, de algum modo, importante: *Sabedoria para sempre; pra quem quer; um lugar agradável, de convivência entre irmãos; tudo de bom; escola é muito bom para desenvolver o raciocínio; ruim, mas importante; chata, mas melhora nosso futuro*. Há, ainda, várias referências ao modo de lá se comportar, por exemplo: *local de bagunça; chutem os*

<sup>17</sup> Alguns exemplos podem ser vistos em: Freire (1983); Apple (1989, 1996 e 2003); Varela e Alvarez-Uria (1992); Silva (2001 e 2003).

<sup>18</sup> A enunciação é um acontecimento que não se repete, tem uma singularidade situada e datada, “há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido” (FOUCAULT, 2005, p.114).

<sup>19</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 06 fev. 2007.

<sup>20</sup> Resposta ou comentário de um membro a respeito do tema tratado em determinado tópico.

*professores; mate a professora; matem a diretora; matem quem a inventou; bomba na escola; durmo na carteira; boa pra zoar; gazetear é o que há; truco na sala.* Ou referência ao que acontece com as/os estudantes, como: *só ganho vermelha; só levo reclamação; eu sempre rodo; me deixa louco; levo muita advertência; suspensão todo dia.* Há respostas relativas à utilidade, ou não, da escola, como em: *inútil; não presta pra nada; serve pra diversão; serve pra zoar os professores; serve pra gastar tempo; serve pra desperdiçar dinheiro; serve pra dizer que estuda; serve pra brigar; pra namorar; pra conversar; pra ver os amigos.*

No que se refere especificamente às disciplinas curriculares, tanto nas comunidades daquelas/es que amam, como das/os que odeiam estudar, há tópicos sobre as disciplinas mais amadas e também as mais odiadas. Os motivos apontados são diversificados e podem ser agrupados da seguinte forma: Critérios para amar uma disciplina: ser *fácil, simples, interessante*; por gostar do/a respectivo/a professor/a. Critérios para odiar uma disciplina: ser *difícil, chata, inútil, insignificante*; por ter que *decorar; a professora nunca aceita a nossa opinião; professora é chata; professora não sabe explicar.*

Embora existam tópicos relativos às disciplinas favoritas ou detestadas tanto no grupo das comunidades daquelas/es que amam, como nas comunidades das/os que odeiam estudar, apenas no segundo grupo, mais especificamente na comunidade “Eu amo a escola, odeio estudar” – com 37.302<sup>21</sup> membros – é possível encontrar no tópico da disciplina favorita respostas, como: *recreio; intervalo ou a hora da saída.* O que esses membros da comunidade preferem é justamente os momentos em que não há uma atividade curricular formal.

Mesmo entre as disciplinas odiadas percebe-se um discurso que toma o currículo como algo pronto, dado, necessário, o qual deve ser, no mínimo, aceito, sob a justificativa de que aquelas disciplinas, e também a escola como um todo, são necessárias para uma vida melhor, para garantir um emprego decente, um futuro digno, e contribuir para o desenvolvimento do País. Esse discurso não é exclusivo do Orkut, aliás, Paraíso (2007) mostra como esse tipo de enunciado circula em várias outras instâncias sociais, com o propósito de governar a população. A autora mostra como esses enunciados estão presentes na mídia educativa, nos projetos de governo, nas campanhas publicitárias etc. e versam sobre os modos que os indivíduos devem se conduzir, a fim de garantir a escolarização de todas/os e o conseqüente progresso da nação.

Esses enunciados atuam na produção das subjetividades juvenis aqui analisadas, processo que se dá em meio a disputas em que diversos discursos, que circulam em

---

<sup>21</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 07 fev. 2007.

determinado tempo e espaço, vão tentar se impor como verdade. Essas disputas estão pautadas em relações de poder e saber, ou seja, “na articulação entre poder e saber, em cujo interior se produz o sujeito” (PARAÍSO, 2006, p. 102). É importante salientar que as subjetividades, de acordo com o pensamento foucaultiano, são montadas, inventadas, fabricadas nessas relações, sendo que “a ideia fundamental de Foucault é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles” (DELEUZE, 1995, p. 109). Isso porque, seguindo Deleuze (1995), podemos afirmar que, para Foucault, a subjetividade constitui uma terceira dimensão (em implicação constante com o saber e o poder), a do Si, construída por meio de “dobras”. Essa noção consiste em uma crítica radical à questão da interioridade do sujeito e propõe, em seu lugar, o entendimento de subjetividade como “dobra do lado de fora [que] constitui um Si e o próprio fora constitui um lado de dentro coextensivo” (DELEUZE, 1995, p.121)<sup>22</sup>.

Quanto às/aos professoras/es, há uma espécie de catálogo com um conjunto de parâmetros que buscam classificar e categorizar as/os docentes. As características atribuídas às/aos professoras/es odiadas/os são geralmente moralistas, como: *frustrada/o; mal-amada/o*. Ou de ordem mais geral, como: *retardada/o; tosca/o; inflexível; irônica/o; sarcástica/o*. Os seus comportamentos podem se categorizados quanto a: a) Arbitrariedade na avaliação: *desmarca trabalhos e depois cobra a entrega; cobra provas estupidamente chatas e difíceis; cobra mais do que ensina; faz terrorismo*. b) Injustiça na avaliação: *reprova ou deixa de recuperação por décimos; reprova quando a/o aluna/o já passou no vestibular; ferra na prova; dá nota abaixo de zero; tira pontos injustamente* c) Privilégio de algumas/alguns alunas/os: *baba ovo de determinada turma; puxa-saco de certas/os alunas/os* d) Humilhação de alunas/os: *grita; dá chique; não respeita as/os alunas/os; chama a atenção perante a turma*. e) Ensino: *não tem didática; não explica nada*.

Nesses ditos, é possível perceber que a avaliação aparece como uma importante técnica de dominação docente, que tenta impor determinados padrões de conduta e resultado acadêmico às/aos estudantes, objetivando normatizar os comportamentos estudantis. A relação de dominação, no entanto, não é de mão única, e nem sempre atinge seu propósito de regulação das condutas. Nesse caso, algumas/alguns alunas/os podem se opor e se rebelar contra as tentativas de enquadramento por parte das/os docentes. Essa oposição pode se dar no

---

<sup>22</sup> A noção de *dobra*, de acordo com Rose (2001), refere-se à forma de compreender a subjetividade em contraposição à ideia de uma interioridade psicológica e totalizante. Desse modo, “a dobra indica uma relação sem um interior essencial, uma relação na qual aquilo que está ‘dentro’ é simplesmente o dobramento de um exterior” (p. 50).

ciberespaço, por exemplo, via adesão às comunidades das/os que odeiam as/os professoras/es. Lá as/os jovens propõem determinados comportamentos que têm o propósito de vingança contra a arbitrariedade e a injustiça das/os docentes.

Já em relação às/aos professoras/es amadas/os, o discurso das comunidades traz mais uma lista de características pessoais assim descritas: *gente boa; gente fina; exigente; boa pessoa; competente; inteligente; dedicada/o; compreensiva/o; legal; simpática/o; educada/o; divertida/o; engraçada/o; carinhosa/o; amiga/o; confiável; simples; gentil*. Os comportamentos dessas/es docentes se referem mais à relação com as/os estudantes: *se preocupa com as/os alunas/os; ouve as/os alunas/os; respeita a opinião das/os alunas/os*. Essas descrições mostram o tipo de docente almejado no discurso do Orkut.

O enunciado de que a escola é *insuportável*, que o currículo é *inútil* e de que as/os professoras/es são arbitrárias/os e injustas/os está multiplicado em várias formas pejorativas de expressar o *ódio* pela escola. Nessa escola, só cabe um tipo de conduta por parte das/os estudantes: a *bagunça*, a *zuação*, ou a transgressão por meio de várias práticas, como *matar aula; jogar truco ou dormir na sala; explodir a escola* ou ainda *matar professoras/es e diretoras/es*. Nesse discurso, é possível perceber a produção a/o jovem **vagabunda/o**, que até gosta da escola, mas odeia estudar. Não gosta do currículo e detesta as/os professoras/es. Essa/e jovem é bastante popular na escola, se diverte muito, namora bastante e tem inúmeras/os amigas/os. Esse tipo de subjetividade juvenil produzida pelo discurso das comunidades do Orkut pode interpelar a juventude contemporânea, mas seus efeitos não estão, de modo algum, garantidos. Afinal, cada posição de sujeito numa rede discursiva “jamais é fixa, nem mesmo estável” [pois] “jamais ocupamos um mesmo lugar ao sermos cruzados por dois enunciados; ainda que ele seja um mesmo enunciado que volte a nos interpelar, ele vai nos encontrar num outro lugar na rede. Em cada caso, o resultado será sempre diferente” (VEIGA-NETO, 2004a, p. 57).

A/o **vagabunda/o** odeia não apenas a escola e as/os professoras/es. Odeia também o sujeito **NERD**, aquele *anti-social, que não passa cola, que puxa saco de professor/a, que só pensa em tirar notas altas, não namora, é enalhado, não tem vida sexual, é gay, impopular e não vive a vida*. A/o jovem **NERD** é tão inteligente que considera os demais seres como inferiores, *babacas, infantis, otárias/os*. Sua conduta é individualista, reservada, introspectiva. Ela/e se isola do convívio social para se atirar nos estudos e pesquisas. O sujeito **NERD** produzido no discurso do Orkut é odiado não apenas pelas/os **vagabundas/os**; sua construção é de tal modo estereotipada e pejorativa, que é comum causar aversão até nas/os jovens

estudiosas/os, as/os quais se defendem do rótulo de NERD em comunidades do tipo: “Inteligente sim, nerd não”.

Nesse mesmo discurso, são produzidas outras subjetividades que podem entrar em disputa com as acima descritas. No discurso do Orkut, é possível identificar o enunciado de que a escola, apesar de tudo, é *importante*. Que o currículo pode ser chato, mas é *necessário*. Que as/os professoras/es são rigorosas/os, no entanto, são *gente boa*. Esses enunciados vão atuar na fabricação da/o jovem **CDF**, que estuda bastante e gosta disso, ou que é apenas *inteligente* e mesmo sem se isolar do mundo para estudar (o que seria um/a NERD), tem excelente desempenho na escola, tira boas notas e *se garante*. Por isso, muitas vezes, chega a ser invejada/o pelas/os colegas. Também é admirada/o por elas/es e pelas/os próprias/os professoras/es. A/o CDF é *consciente, crítica/o*, tem *cabeça boa*, e certamente terá um bom emprego e *se dará bem* na vida. Ela/e se conduz de modo a cumprir as exigências escolares, faz as atividades, comporta-se bem em sala e tem um bom relacionamento com as/os professoras/es. Esse tipo de subjetividade também interpela a juventude conectada ao ciberespaço.

Além desses aspectos, é possível identificar, nos discursos do Orkut, algumas descontinuidades discursivas. Segundo Fischer (2002, p. 56), o conceito de descontinuidade em Foucault

questiona a concepção que não se separa da ideia do ‘sujeito originário de todo o devir e de toda a prática’. Dizer que os discursos não se constroem apenas numa continuidade, que não são progressivos nem fadados a um aperfeiçoamento constante, mas que emergem e se constroem exatamente na medida em que também rompem com uma determinada ordem de saberes – isso significa dizer, ao mesmo tempo, que não haveria o sujeito soberano, pleno de consciência, cujo abrigo seguro é justamente a ideia do devir histórico.

O discurso das comunidades do Orkut é heterogêneo, composto por enunciações variadas que entram em competição nos fóruns das comunidades que tratam da escola. Há inúmeras discordâncias entre os membros das comunidades, principalmente quanto à classificação de determinada escola, prática curricular ou professor/a. Nesse caso, os argumentos utilizados são descontínuos, ora apontam para uma aprovação, ora para uma reprovação veemente quanto à temática em discussão. Essas disputas são, às vezes, bastante ofensivas e chegam a instaurar um certo caos nos fóruns. É preciso dizer que, embora a maior parte dos embates sejam travados pelos próprios membros, existem certas comunidades criadas justamente com esse propósito, como, por exemplo: “Senhores do Caos”, com 721 participantes, cuja proposta está assim descrita: “A missão é bem simples: Busque 1

comunidade e abra um tópico jogando assim a maça dourada pra começar uma briga, depois q a coisa pegar fogo venham aqui e nos chamem para nos divertirmos tbm. Quanto + discórdia, melhor. Nós adoramos discutir”<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Disponível em < <http://www.orkut.com> > Acesso em: 05 fev. 2007.  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br) | ISSN 1981-6847

## Conclusão

Ao longo deste trabalho, discuti as técnicas acionadas pelo discurso das comunidades do Orkut que tratam da escola para produzir as subjetividades juvenis. No discurso analisado, produzem-se formas de a juventude se comportar na escola, modos de se conduzir perante o currículo e maneiras de se relacionar com os pares e, principalmente, com docentes e dirigentes. Formas fabricadas por meio de “técnicas de si”, no sentido foucaultiano, em que as/os jovens produzem verdades sobre si, suas vivências e seus modos de se conduzir. Esses ditos constroem as subjetividades juvenis, em meio a intrincadas relações de poder-saber, as quais classificam e categorizam modos possíveis de se portar.

Participar de determinada comunidade do Orkut representa uma forma de falar de si a outras pessoas e a si própria/o; funciona como uma “técnica de si” que vai atuar na produção do modo de existência juvenil. Ainda que essa “participação” se restrinja a apenas deixar o título da respectiva comunidade exposto em seu perfil, ainda que a/o usuária/o não chegue a sequer ler os debates que são travados nos fóruns, a adesão explícita à proposta da comunidade já funciona como uma técnica de produção de subjetividades de um tipo específico. Desse modo, por meio dos discursos das comunidades do Orkut, é produzida a posição de sujeito de quem ama e também de quem odeia estudar. Posição que pode ser ou não ocupada pela juventude contemporânea.

Neste artigo, procurei discutir as *técnicas de si* postas em funcionamento no discurso do Orkut, construindo a subjetividade da/o jovem vagabunda/o, aquela/e que só vai para escola para *zuar* e que considera o currículo *inútil*; produzindo a subjetividade NERD, aquela/e que só pensa em estudar, que *puxa-saco* das/os professoras/es e que não ajuda as/os colegas; fabricando também a subjetividade CDF, aquela/e que se dá bem com colegas e professoras/es, é bem sucedida/o na escola e certamente terá um futuro brilhante.

As subjetividades analisadas, e provavelmente muitas outras, são produzidas em meio a disputas em que são travados verdadeiros duelos instaurados nas práticas discursivas que, contemporaneamente, têm feito parte das vivências juvenis. Essas disputas são constituídas em meio a relações de poder-saber, em que determinados enunciados tentam se impor como a verdade de nosso tempo. Relações assimétricas que acabam por estabelecer uma série de classificações que vão tipificar comportamentos, julgar determinadas condutas e atuar na produção e disseminação de injustiças e desigualdades sociais.



## Referências

- APPLE, Michael. Currículo e poder. *Educação e Realidade*. (14)2. 1989. p.46-57.
- APPLE, Michael. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 25-43.
- APPLE, Michael. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 127-48.
- CINTRA, Hermano José Marques. *Dimensões da interatividade na cultura digital*. 2003. Dissertação (Mestrado em Comunicação Semiótica) – PUC, São Paulo.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? – pesquisas pós-críticas em educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24. n. 1, p. 39-59, jan./jun. 1999.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa. n.19, 1993. p. 203-223.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LEMONS, André. Cibercidades. In: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. *Janelas do Ciberespaço – comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 9-38.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENDONÇA, Felipe Marra. Os desbravadores nativos. *Carta na Escola*, São Paulo, n. 10, p. 38-39, out. 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27. n. 94. p. 91-115, jan./abr. 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jan./jun. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 122-40.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu. e MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 247-58.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TADEU, Tomaz; CORRAZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, 1992. p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos culturais em educação*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2004a. p. 37-72.

---

**Shirlei Rezende Sales** é Doutora pela FaE/UFMG, membro do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da FaE/UFMG) e do Observatório da Juventude da UFMG. Professora substituta do Departamento de Administração Escolar da FaE/UFMG.

E-mail: shirlei.sales@terra.com.br

**Marlucy Alves Paraíso** é PHD em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, Coordenadora do GECC, Pesquisadora do CNPQ e orientadora da pesquisa que subsidia este artigo.

E-mail: marlucy.paraiso@terra.com.br

## A LEITURA EM TODOS OS TEMPOS

*Cristiane Dias Costa*

Universidade Federal de Minas Gerais

*Das tábuas da lei à tela do computador*: a leitura em seus discursos (2009) trata-se de uma obra de referência para quem se interessa por leitura, literatura e linguagens. Marisa Lajolo e Regina Zilberman discutem, neste livro, as relações que se estabelecem entre oralidade e escrita, percorrendo caminhos que vão dos blogues contemporâneos até a cena bíblica em que são confiadas ao profeta Moisés as tábuas da lei. As autoras também publicaram juntas as seguintes obras: *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias* (1984), *A leitura rarefeita* (1991), *A formação da leitura no Brasil* (1996), *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras* (2001) e, por fim, o presente livro.

Publicado pela editora Ática, o livro compõe-se de 176 páginas divididas em dez ensaios, que, embora bem articulados, guardam autonomia que permitem ao leitor estabelecer seu próprio itinerário. O volume se divide nos seguintes ensaios: *A arqueologia da leitura*; *Das entrelinhas do texto ao hipertexto on-line*; *A oralidade visita a escrita*; *Folheteiros, cordelistas, escritores, repentistas*; *Cartas de amor são ridículas?*; *Páginas impudicas*; *Leitora: substantivo feminino, singular*; *Campanhas, instituições, eventos*; *A intermediação do jornal* e *A letra da lei no Livro dos Livros*. Segundo Carlos Vogt, prefacista da obra, a leitura em seus vários discursos é o fio condutor do conjunto de ensaios, sendo esta realizada como prática social, seja no espaço público ou privado, em uma tragédia clássica, em um folheto de cordel, discutida em razão de um anúncio de jornal ou até mesmo em um romance.

Em *A arqueologia da leitura*, a ideia de linguagem humana é apresentada como o veículo de informação mais universal, por se tornar ponto convergente de inúmeros aspectos da vida das pessoas. Entretanto, suas manifestações se apresentam em diferentes línguas e maneiras ao se transmitir a mesma informação, pois ao reino da linguagem pertencem decisões e pactos que algumas sociedades estabelecem para definirem suas regras. Da parte da leitura, é por razões de ordem teórica ou ideológica que se define qual o objeto valorizado e, em relação à escrita, foi com o passar do tempo que sua difusão aconteceu ao acompanhar a multiplicação dos suportes que garantiam seu registro, por exemplo, tabuletas de argila, madeira, pedra, pergaminho, papel, disco rígido, CD e pendrive. Essas mutações, segundo a obra, são acompanhadas pela variedade de formatos que a escrita assumiu, pelos distintos instrumentos de fixação, como o estilete, o lápis, o teclado e o mouse; pelas diferenças

ortográficas; pelas discussões sobre os seus padrões, seja culto ou popular, urbano ou rural, e sobre o modo mais correto de se expressar.

Entretanto, segundo as autoras, a leitura não corre riscos quando se transporta a escrita do papel para o meio digital, pois o acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura, não sofrendo ameaça e nem concorrência. Porém a introdução desse novo suporte exige formas particulares de manipulação que oferecem novas possibilidades de reproduzir a oralidade, infringindo normas cristalizadas dessa representação. Sobretudo na ortografia, as mensagens irreverentes causam desconcerto em pais e professores que não levam em conta que a escrita, no meio digital, produz seu próprio código. Sua tendência é aproximar a escrita da oralidade, o que pode ser verificado em *Das entrelinhas do texto ao hipertexto on-line*.

Sabe-se que a cultura brasileira se comunica através de expressões da fala coloquial. Conversas do dia a dia fecundam-se mutuamente: o oral e a escrita, a escrita digital e a impressa. Na mesma direção, há situações de oralidade que se intrometem no mundo da escrita. Além disso, a capacidade de os sinais de pontuação chegarem à fala sugere a forte presença de elementos do mundo da escrita e da leitura na oralidade. Assim, a obra demonstra mecanismos de instauração da ordem da leitura em suas relações muitas vezes perigosas com autoridade, instituições e liberdade do leitor.

No campo da poesia de cordel, o livro apresenta, através dos versos de Teo Macedo, a importância da academia na oralidade escrita. Além disso, durante o ensaio *Folheteiros, cordelistas, escritores, repentistas*, há versos de Abraão Batista, Antônio Klévisson Viana, Cuíca de Santo Amaro, Joaquim Mendes, João Antônio de Barros, João Cabral de Melo Neto, José Costa Leite, entre outros. No texto jornalístico, há os discretos conselhos da Clarice Lispector, através de um pseudônimo, que aponta para a superação das limitações do comportamento exigido da mulher nos anos 50 e 60. Além das leituras estigmatizadas das mulheres de séculos passados, a obra apresenta os tropeços conservadores do chamado “correio feminino”, das revistas na primeira metade do século 20 e campanhas institucionais de leitura na contemporaneidade patrocinada pelo Plano do Livro e Leitura – PNLL – que sinalizam que a escola não é a única intermediária entre livros e leitores.

Na prosa literária, o pai violento invade a privacidade da filha, vasculhando seu quarto atrás de livros proibidos e queima todos, “salvando a sua filha do pecado”. Em *Cartas de amor são ridículas?*, há análise e interpretação da leitura/escrita numa tragédia grega em que Fedra, personagem de Hipólito, despede-se da vida, deixando uma carta ao marido Teseu. Por

fim, em narrativas religiosas ou místicas, *A letra da lei no Livro dos Livros*, destaca-se a entrega dos Dez Mandamentos à Moisés. Acompanhando a aventura das linguagens na Terra, a linguagem da escrita e da leitura encontrada na Bíblia são algumas das mais duradouras imagens de livros e de seus entornos. Pode-se dizer que em termos semânticos e materiais os livros que compõem o *Êxodo* são muito distintos dos que povoam as livrarias atuais. Entretanto, as discontinuidades e instabilidades que atravessam e acompanham o discurso bíblico ao longo dos mais de mil anos de circulação têm algo em comum com o hipertexto contemporâneo nosso de cada dia. Em ambos encontramos a determinação da escrita versus a liberdade da leitura.

Segundo as autoras, fica nas entrelinhas da obra a lição de Paulo Freire de que todas as modalidades de linguagem, entre elas, a escrita e a fala, ocorrem simultaneamente. “E de que a aventura humana sobre a Terra é uma incessante conversão de uma em outra, de tradução da outra em uma para, mais uma vez, reiniciar-se o círculo até que... de novo a Terra seja desabitada, e então – e só então – o silêncio prevaleça, eterno!” (p.22)

Assim, *Das tábuas da lei à tela do computador*, seguramente, é uma obra que agradará a todos que se interessam pela leitura, possibilitando uma agradável e fluente leitura através do discurso de alta qualidade proporcionado por Lajolo e Zilberman.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

MALARD, Letícia. “Os mundos da leitura”. In: *Estado de Minas*, 2 dez. 2009.

---

**Cristiane Dias Costa** é Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: [crisdmc@gmail.com](mailto:crisdmc@gmail.com)

## HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA PARA INICIANTE

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Não é raro que pesquisadores interessados nas novas tecnologias de informação e comunicação percorram livrarias, reais e virtuais, à procura de bibliografia confiável sobre o tema. Estantes apinhadas de livros sobre jornalismo ou linguística, embora pareçam promissoras, oferecem pouco a quem busca trabalhos sérios sobre novas modalidades de comunicação, já que a pesquisa sobre, por exemplo, letramento digital ou webjornalismo é tão incipiente quanto seu objeto de estudo. Diante dessa dificuldade, é muito fácil cair em ciladas. Obras mal-pensadas, mal-organizadas ou de credibilidade duvidosa acabam seduzindo o leitor.

O cenário é sombrio, mas sempre foi assim. Desde a época dos livros manuscritos que há rumores sobre “explosão de informação”. Há muito que a humanidade vem travando contato com informação boa e informação ruim, selecionando, categorizando, organizando e tentando filtrar o que não nasce filtrado. Para aqueles que investem em uma biblioteca particular, não é rara a experiência de comprar um livro e ser surpreendido por bom *design* e bom texto. Assim como não é rara a experiência antagônica: comprar um livro e sentir uma ponta de arrependimento depois de fechar a última página.

*Hipertexto, Hiperídia* é um desses livros que, pelo título e pelo subtítulo, podem ser muito cobiçados. “As novas ferramentas da comunicação digital” foi uma boa escolha para explicar o título e seduzir o leitor da obra, organizada pela professora Pollyana Ferrari, da PUC-SP e da Unifio.

A editora Contexto, antiga parceira do pesquisador de linguagem e de educação, dá grife ao volume, muito embora algo nas decisões de edição da obra pareça tê-la deixado no meio do caminho entre um livro acadêmico (com textos acadêmicos e para um público-alvo acadêmico) e uma coletânea com jeito de divulgação científica. No final do livro, apresenta-se, simplificadamente, um glossário com termos como: “on-line”, “link” e “mp3”, mas não se explica o que seja “hipertexto”.

Outro incômodo para o leitor: só é possível saber quem são os autores de cada texto no sumário, já que os “capítulos” não acusam seus “donos”. A “turma do xerox”

vai ficar sem referência e, provavelmente, a autoria sempre será atribuída a Ferrari (2007). *Hipertexto, Hipermídia* padece um tanto com tudo isso e com certa pressa na produção do livro. Ainda assim, pode ser do tipo que se torna obrigatório entre as referências bibliográficas dos pesquisadores de novas linguagens.

Pollyana Ferrari não é novata no ramo das edições sobre novas tecnologias. Publicou o bem-sucedido *Jornalismo digital*, também pela editora Contexto, obra na qual explicita alguns conceitos emergentes, como hipertexto e comunicação mediada por computador, além de relatar sua experiência como profissional de uma redação jornalística on-line.

Em *Hipertexto, Hipermídia*, o elenco de autores é formado por pesquisadores jovens, envolvidos quase todos, de fato, com a tecnologia. Dos doze autores, ao menos dois são conhecidos na área de comunicação social, além da própria organizadora. A saudável mistura entre acadêmicos e profissionais termina por dar ao livro uma instabilidade que logo aparece nos textos. Enquanto uns sustentam seus argumentos e suas descrições em uma linguagem “científica”, outros parecem querer se aproximar de um leitor quase leigo no assunto. É esse “desnível” uma das características que deixa *Hipertexto, Hipermídia* “em cima do muro” em relação ao que o livro gostaria de ser. No entanto, esse mesmo “desnível” é a crítica mais comum a toda obra organizada, que dificilmente consegue atingir uma homogeneidade atrativa. Em alguns casos, nota-se uma manipulação pouco cuidadosa de textos que, na origem, devem ter sido dissertações de mestrado ou teses de doutorado. Se houve uma edição de texto que tentasse apagar sua gênese acadêmica, ela não foi às últimas consequências.

### **Pesquisas e relatos**

Os treze textos de *Hipertexto, Hipermídia* apresentam um panorama das possibilidades atuais entre as novas tecnologias de comunicação. A apresentação, assinada pela organizadora, enfatiza os “múltiplos significados e leituras” propostos pela obra. Daí em diante, vai-se percorrendo uma trilha ágil e diversificada, como se o livro quisesse mostrar ao leitor uma espécie de “zapping” das novas tecnologias.

Em “A construção da notícia em tempo real”, Adriana Garcia Martinez (correspondente da Reuters) explica, em linguagem didática e simples, como o modo de produzir notícias mudou em relação às mídias tradicionais. O capítulo começa [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br) | ISSN 1981-6847



“conversando” com o leitor, em um animado “Sabe aquela expressão ‘tempo é dinheiro’?”, e termina com uma espécie de “check list” para o jornalista na web.

Em “O uso de e-mail na busca de notícias”, de Bruce Garrison (Universidade de Miami, EUA), há um tom mais acadêmico que dá ao leitor desavisado a impressão de que saiu de um ambiente (o texto anterior) e “caiu” em outro. Garrison apresenta uma pesquisa sobre o uso do e-mail como ferramenta para o jornalista, bem ao modo norte-americano de escrever artigos. A investigação relatada apresenta metodologia, resultados, discussão e conclusão. No final do texto, Pollyana Ferrari assina um box didático sobre o “cenário brasileiro” do uso do e-mail nas redações.

O blog não poderia faltar. André Borges (mestre pela ECA-USP) conta a história do blog, começando pela repisada origem nos “diários adolescentes” e mostrando, com dados e *cases*, como a ferramenta deixou de ser “brincadeira” para se tornar um importante aliado do jornalista. O mesmo acontece ao texto seguinte, de Paulo Henrique Ferreira (consultor de tecnologia), intitulado “Com você, a imprensa móvel”, um registro da história e dos formatos de conteúdo para a telefonia móvel.

O início do livro organizado por Pollyana Ferrari é um convite para que o leitor continue a leitura, espécie de degustação, já que os textos não oferecem grandes obstáculos. Embora isso seja bom para estudantes de graduação que se iniciam na empreitada de estudar novas tecnologias, novas linguagens e novas formas de serem jornalistas, para o pesquisador um pouco mais experiente a obra parece oferecer, até aqui, apenas retratos aquarelados de um panorama que pode mudar amanhã, se já não mudou hoje. A importância desse tipo de registro contrasta com a tendência que muitas obras atuais apresentam de apenas descrever a paisagem do sistema de mídias atual, sem conseguir oferecer ao leitor um ponto de vista mais autoral ou analítico do que se presencia.

“Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto”, do professor Urbano Nobre Nojosa (PUC-SP), “traz uma análise da articulação do hipertexto como uma linguagem híbrida capaz de se revigorar a partir da superação dicotômica dos interesses da tradição da oralidade e da escrita”. Sobre essas tradições, diz o professor que “ambas criaram estruturas de imaginários sociais decisivos para sistematizar políticas disciplinares e de controle, em que as relações de classe, gênero e ética foram modeladas a partir de seus arquétipos”. Notadamente mais teórico, o texto tenta traçar um raciocínio que quer levar

o leitor das “mediações simbólicas” orais até as hipertextuais emergentes. Para isso, faz referências a Roland Barthes, a Platão e a Deleuze. Antes mesmo de conseguir fazer com que o leitor atravessasse a densa cortina de linguagem acadêmico-filosófica do capítulo, Pollyana Ferrari apresenta seu capítulo, intitulado “A hipermídia entrelaça a sociedade”, em que explica como a hipermídia “permite derrubar fronteiras” entre profissões e pessoas. “Comecei a perceber no dia a dia que a textura híbrida da hipermídia entrelaçou a sociedade pós-moderna em uma hierarquizada replicação rizomática de Deleuze, que foi capaz de prever a desterritorialização da escrita”. Embora o texto de Ferrari seja escrito na primeira pessoa e faça um link com o mundo cá fora, o diálogo com o professor Nojosa aparece e desaparece tanto nas citações quanto no modo de escrever.

Assim como nos textos precedentes, também em “O jornalista no mundo dos *games*”, de Analu Andrigueti (agência JWT), a história e a descrição de certas tecnologias procuram dar estofamento à reflexão. Juntamente com a paisagem do mundo dos jogos, a autora busca em Lúcia Santaella uma teoria sobre os tipos de leitor que se dedicam à leitura em telas e em novos ambientes. Outro assunto tratado por Andrigueti é a polêmica interatividade, melhor abordada, no entanto, nos textos que ela cita ou mesmo no próximo texto, de Vicente Gosciola (PUC-SP e Senac), autor de “A linguagem audiovisual do hipertexto”. O autor aborda também os games, roteirização e narratividade, com mais cadência e profundidade, os mesmos atributos de “Elementos das narrativas digitais”, da professora Nora Paul (Universidade de Minnesota, EUA), que apresentava o leitor com um detalhado esquema de produção para hipermídia.

“A não-linearidade do jornalismo digital”, texto de Adriane Canan, aborda, brevemente, a ideia de que o roteiro para produções no ciberespaço deve ter algo de específico. Uma colagem de citações de textos e filmes dá ao leitor a sensação de que a autora pensou em voz alta. Diferentemente de Taís Bressane (doutora pela PUC-SP), que trata de questões mais basais das linguagens hipermidiáticas. No texto “Navegação e construção de sentidos”, a autora dá a nota da semiótica às explicações sobre novas tecnologias e suas mediações. Com embasamento teórico em Lemke e outros pesquisadores, Bressane envereda pela construção de sentidos na navegação, aspecto importante da leitura, seja em mídias novas ou velhas.

Para fechar o livro, Edilson Cazeloto apresenta seu “A velocidade necessária”, em que trata das dinâmicas mais ágeis, não apenas da comunicação, mas da vida humana, o que talvez fosse uma discussão para figurar no início do livro. Deste texto em diante, o paratexto é composto por um glossário e informações sobre os autores.

A obra *Hipertexto, Hiperímídia* cumpre bem um papel de referência para iniciantes. Os textos oferecem retratos das novidades no mundo das mediações tecnológicas, especialmente para o fazer jornalístico; e a obra pode estimular a curiosidade daqueles que pretendem realizar pesquisas que contribuam para o edifício teórico ou metodológico das investigações em linguagens e mediações.

FERRARI, Pollyana (Org.). *Hipertexto, Hiperímídia*. As novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2007. 192p.

**Ana Elisa Ribeiro** é Doutora em Linguística Aplicada UFMG; professora do Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

E-mail: [anadigital@gmail.com](mailto:anadigital@gmail.com)

**ENTREVISTA COM BRIAN STREET**

*Entrevista concedida, em agosto de 2009, aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho para a revista Língua Escrita.*

*Tradução: Gilcinei Teodoro Carvalho*

**Brian Street** é professor no King's College da Universidade de Londres, onde integra o grupo de pesquisadores do *Centro de Linguagem, Discurso e Comunicação* (Centre for Language, Discourse & Communication - LDC). Street é também professor visitante, na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos.

Antes de assumir o cargo de professor no King's College, realizou, nos anos 70, trabalhos antropológicos vinculados à teoria do letramento no Irã e lecionou antropologia social e cultural por vinte anos na University of Sussex. Seus trabalhos sobre letramento buscam relacionar as áreas de Linguagem, Educação e Antropologia, cujo foco principal é a perspectiva etnográfica do letramento e da alfabetização. As temáticas de maior interesse do professor Brian Street são: Letramento numa perspectiva trans-cultural; A Linguagem na Educação; Políticas de desenvolvimento e alfabetização; Letramentos Acadêmicos. Publicou mais de doze livros e inúmeros e artigos. Dentre as suas principais publicações, destacam-se os livros *Literacy in Theory and Practice*, *Cross-cultural Approches to Literacy* (Ed.), *Literacies Across Educational Contexts* (Ed.), *On Ethnography: Approaches to Languages and Literacy Research* (em coautoria com Shirley Heath). Sua obra de maior circulação no Brasil e no exterior é *Literacy in theory and practice* (1984), obra que deu início a uma tendência denominada *New Literacy Studies* (NLS). Brian Street participou das duas primeiras edições do *Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento*, na Faculdade de Educação da UFMG e tem mantido um intenso diálogo com pesquisadores brasileiros. Nesta entrevista especial para *Língua Escrita*, B. Street é convidado a falar sobre sua trajetória, suas impressões sobre o Brasil e sobre suas concepções que significativamente influenciaram os trabalhos sobre alfabetização, letramento e cultura escrita, no Brasil.

**Marildes. Quais são as suas impressões nessa terceira visita ao Brasil?**

**Brian Street.** O contato mais freqüente com os colegas brasileiros me permite um maior conhecimento sobre determinadas realidades e, portanto, favorece um aprendizado contínuo. Nessa minha terceira visita ao Brasil, participei de dois grandes congressos no sul do país: um na Universidade Caxias do Sul sobre as questões que envolvem o debate sobre gêneros textuais e outro, na Unisinos, sobre questões mais gerais da educação. Além disso, visitei novamente a UFMG para uma aula inaugural no programa de Pós-Graduação em Educação. Nessa aula inaugural pude debater alguns tópicos sobre o letramento acadêmico, particularmente a relação entre os aspectos formais e funcionais dos textos que circulam nessa esfera institucional e o processo de ensino nem sempre explícito dessas configurações textuais. Diferentemente das outras duas visitas em que participei como conferencista e debatedor nas primeira e segunda edições do Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento, desta vez pude, nas conversas com os colegas pesquisadores, inteirar-me sobre o trabalho desenvolvido no Ceale e, também, conhecer os projetos de pesquisa conduzidos nos cursos de licenciatura em Educação do Campo e em Educação Indígena. Nessas situações não seria necessário destacar o quanto o debate conceitual e metodológico sobre a cultura escrita de um modo geral e sobre o letramento acadêmico em especial configura-se de uma forma bastante relevante e apropriada. Além dos diálogos institucionais, pude visitar um bairro da periferia da área metropolitana de Belo Horizonte e o contato com a população nos seus espaços sociais permitiu-me um trabalho de campo que ampliou meu conhecimento sobre uma dada realidade brasileira. Todas essas vivências, acadêmicas e não-acadêmicas, indicam que há uma série de conexões entre o trabalho desenvolvido aqui e o trabalho que eu e meus colegas desenvolvemos na Inglaterra e nos Estados Unidos, o que é um fator que favorece o aprofundamento de discussões que foram agora iniciadas e que terão desdobramentos bastante promissores.

**Gilcinei.** Seu livro *Literacy in Theory and Practice* é uma importante referência para os estudos sobre o letramento. Nesse trabalho, para a conceituação do letramento, há uma confrontação entre o modelo autônomo e o modelo ideológico. Passados os anos de divulgação e debate sobre essa distinção, há alguma alteração no modo de confrontar esses modelos? Há algum acréscimo na forma de caracterizar esses modelos?

**Brian Street.** A confrontação dos modelos ainda é bem saliente, especialmente nos círculos políticos. Nesses círculos é possível encontrar uma predominância tão forte do modelo autônomo que justifica propor o modelo ideológico. No entanto, o modelo autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia. Isto é dizer que todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta, como se um fosse identificado em detrimento de outro. Com essa caracterização, refinamos os termos usados para descrever o letramento tal como o encontramos na vida diária. Nessa direção, a distinção entre ‘eventos de letramento’ e ‘práticas de letramento’ mostra-se pertinente. Muitos de nós, pesquisadores da área do letramento e da educação, temos sido ativos na expansão de uma perspectiva etnográfica para abordar o tema (Cf. David Bloome e Judith Green; David Barton e Mary Hamilton, dentre outros trabalhos). Adotar uma perspectiva etnográfica não significa necessariamente tornar-se um antropólogo.

**Marildes. Falando em antropólogos, qual o diálogo com a Antropologia pode ser identificado no seu trabalho? Mais especificamente, que autores e obras exerceram (e exercem) forte influência na sua formação? O letramento ainda faz parte da agenda nos debates produzidos no campo da Antropologia?**

**Brian Street.** Quando realizei meu trabalho de campo nas vilas iranianas, levei comigo uma cópia do livro de Jack Good, *Literacy in Traditional Society*, e a observação de algumas práticas diárias de letramento revelaram-se de uma maneira tal que não parecia que aquela perspectiva teórica conseguiria capturar totalmente. Para o entendimento daquelas práticas de letramento seria necessária uma perspectiva mais social (o que Goody recentemente chamou de uma perspectiva ‘relativista’). Muitos colegas no Reino Unido, nos Estados Unidos, no Brasil abordam, agora, o letramento em uma perspectiva mais social, etnográfica e ideológica. Nos trabalhos antropológicos desenvolvidos no Reino Unido, por exemplo, essa perspectiva ainda tem um caráter marginal (Goody cita o meu trabalho e o de Parry e Fuller, mas não outros mais recentes). Algumas instituições, no entanto, apresentam movimentos inovadores que alteram esse quadro. Peggy Froerer, do curso de mestrado em Educação da *Brunel University*, tematiza o letramento para os estudantes de antropologia e o desenvolvimento desses cursos de Antropologia permite a exposição para os novos alunos de novas abordagens não só para o próprio campo da Antropologia, mas para as formas de descrever e entender o

letramento. Nos Estados Unidos, o letramento tem sido constituído como um importante campo de estudo desde os seminais trabalhos de Dell Hymes sobre a etnografia da comunicação. A Universidade da Pensilvânia, por exemplo, construiu, nas últimas décadas, sob inspiração de Hymes, uma tradição no uso de uma abordagem etnográfica para o entendimento dos fenômenos de linguagem, ressaltando o seu caráter social. Nancy Hornberger e eu, nas nossas atividades acadêmicas desenvolvidas na Universidade da Pensilvânia, estendemos nosso entendimento sobre letramento, educação e prática social, usando perspectivas etnográficas.

**Gilcinei.** **Algumas vezes lemos críticas aos *Novos Estudos sobre o Letramento* que apontam o interessante debate trazido por essa corrente, mas indicam que não há um alcance, em um nível prático, para as demandas da escola e da educação. Há realmente essa ‘lacuna’ nos *Novos Estudos sobre o Letramento*?**

**Brian Street.** Muitos de nós, representantes dos *Novos Estudos sobre o Letramento* temos trabalhado, nos últimos anos, com os aspectos práticos. Um dos projetos que focaliza a educação dos adultos é o Letter (sigla em inglês: Learning Empowerment Through Training in Ethnographic Research – Aprendendo o *empowerment* através do treino em pesquisa etnográfica) e esse projeto pode ser exemplificado como um trabalho prático inspirado nos pressupostos dos *Novos Estudos sobre o Letramento*. Esse projeto é desenvolvido na Índia, Etiópia e Uganda e, conforme mencionado, focaliza a alfabetização de adultos. Além desse exemplo, vale citar alguns trabalhos que exploram os fundamentos dos *Novos Estudos sobre o Letramento* na sala de aula (Pahl e Rowsell *Travel Notes from the New Literacy Studies* In: Street (Ed.) *Literacies across Educational Contexts*). Discussões com colegas no Brasil, particularmente no Ceale/FaE/UFMG, sugerem que existe um trabalho em andamento que combina pesquisas teóricas com práticas educacionais, o que evidencia a compatibilidade de uma proposta que definitivamente não se distancia da escola ou da educação.

**Marildes.** **Como foi mencionado anteriormente, Jack Goody classifica o seu trabalho como sendo ‘relativista’. Qual seria uma resposta a essa crítica?**

**Brian Street.** Jack Goody sempre se fundamenta em dois tipos de argumentos para construir o seu ponto de vista sobre a escrita (e sobre outros tópicos): 1) ele reconhece os dados que estão sendo usados pelos oponentes, mas sutilmente desmerece o trabalho dizendo que ‘ele não está muito certo sobre os dados que conhece ou sobre os exemplos

que apresenta'; 2) ele defende um postulado teórico muito abrangente, por exemplo, de que a 'escrita influencia culturas' de um modo tão profundo e intenso que afeta a cognição e as práticas sociais. No entanto, em seguida, reconhece a crítica a esse grande postulado e afirma que a influência depende do tipo de escrita, de quando e como acontece. Goody concorda com as relativizações e sugere, em primeiro lugar, que ele nunca formulou ou defendeu um modelo autônomo. Por exemplo, ele afirma que somente certos aspectos de uma atividade cultural então descrita são promovidos e transformados pelo mundo escrito. Nesse momento, as suas críticas e a perspectiva da prática social parecem estar no mesmo nível, sem grandes tensões. Mas, quando ele situa os exemplos apelando para categorias de avaliação como 'restritas' e não levando em conta todos os casos de letramento, ele retoma o principal postulado que relaciona letramento e complexidade, ou seja, defende a correlação de que 'quanto mais complexas as organizações do estado e da economia, maior a pressão em direção à representação gráfica da fala'. Evidentemente, esse tipo de postulado pode ser considerado menos radical do que a sua posição inicial que defendia a tese de que a introdução da escrita poderia melhor explicar algumas das diferenças percebidas entre sociedades humanas 'primitivas' e 'avançadas', ou entre culturas orais e culturas escritas. Esse tipo de afirmação aproxima-se de um quadro que pretende construir as 'grandes divisões' e, embora Goody tenda a rejeitá-las, seu modo classificatório contribui para as qualificações simplistas.

**Gilcinei. Nos últimos anos, no Brasil, há um intenso debate sobre os conceitos de alfabetização e de letramento. Esse debate foi exemplificado pelas discussões que ocorreram no I Colóquio sobre Cultura Escrita e Letramento. Na Inglaterra, como esse debate conceitual é dimensionado? Em outros termos, o debate focaliza mais o objeto de estudo ou apresenta repercussões para o processo de ensino e aprendizagem?**

**Brian Street.** A tendência verificada na língua inglesa é a de não utilizar o termo 'alfabetização' nos círculos educacionais, mas o de usá-lo para falar de mudanças históricas ou de projetos de desenvolvimento. O termo 'letramento' é bastante usado para cobrir ambas as referências apontadas pela língua portuguesa com os termos alfabetização e letramento, o que significa que *literacy* refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Mas, o mesmo debate pode ser verificado, ou seja, continua a discussão sobre qual a ênfase



deve ser colocada sobre o código alfabético nas aprendizagens iniciais. Nessa direção são frequentes as perguntas que indagam sobre a necessidade de se esperar que o aluno domine o código antes de promover uma maior exposição aos textos escritos ou perguntas sobre o fato de considerarmos que muitos alunos estão expostos à escrita antes da entrada na escola (sinais e propagandas nas ruas, computadores) então poderia ser definida uma estratégia de ensino que buscasse desenvolver mais esse conhecimento sobre a escrita e não fazê-los ‘voltar’ a um estágio de relação entre fonemas e grafemas. Ou, ainda, perguntas sobre a complexidade do aprendizado do código que definitivamente não é apenas um simples esquema a ser apreendido, mas que existem inconsistências nessa relação que ‘vincula’ sons às letras.

Assim, também para um usuário da língua inglesa, é importante um aprofundamento sobre quais os significados de ‘letramento’ que ele tem em mente. Nos *Novos Estudos sobre o Letramento* nos referimos às ‘múltiplas práticas de letramento’ mais do que simplesmente ao ‘letramento’. A opção pelas múltiplas práticas de letramento é importante para não se produzir uma visão ‘bancária’ da educação. Seguindo a distinção formulada por Paulo Freire entre educação bancária versus educação para a conscientização, também entendemos que o letramento não deve estar associado a apenas uma forma de acúmulo de informações, mas deve estar vinculado a práticas que promovam o *empowerment*.

**Gilcinei. Existe alguma diferença que separa a sua concepção daquela apontada por Paulo Freire?**

**Brian Street.** Acredito que exista muita coisa em comum. No entanto, apresentei uma crítica no meu livro *Literacy in Theory and Practice*, de 1985, indicando que há uma abertura para interpretar o projeto freiriano como sendo centrado em uma cultura urbana que, por isso mesmo, quando trabalha nas áreas rurais, tende a querer transformar os iletrados em letrados. Mesmo quando Paulo Freire rejeita abertamente essa posição, seu trabalho frequentemente inspira esse tipo de tendência, como aconteceu na Nicarágua e na África do Sul, por exemplo. A noção de ‘conscientização’ parece implicar que alguns já têm e que a leva para aqueles que não a possuem. Para os *Novos Estudos sobre o Letramento*, é preciso dar atenção às práticas de letramento presentes na comunidade e, então, construir projetos tomando como referência, inicial e permanente, essas práticas. O projeto Letter, por exemplo, segue essa diretriz.

**Marildes.** Atualmente, com muita frequência, lemos e ouvimos um novo adjetivo para qualificar o letramento: *letramento científico, letramento digital, letramento musical, letramento geográfico*, dentre outros. Qual a sua avaliação sobre essa terminologia? Alguma crítica sobre esse modo de descrever e apresentar o *letramento*?

**Brian Street.** Tenho críticas a esse modo de qualificar o letramento. O crescimento do uso de ‘metáforas’ do letramento reforça o argumento, já apresentado, dos perigos de um modelo genérico, autônomo, principalmente quando em oposição a uma compreensão mais social e contextual sobre os usos e significados da leitura e da escrita. Recentemente, ouvi a expressão ‘Palpatory Literacy’ (letramento tátil) que se referia às habilidades de uma pessoa especializada em massagens. A palavra letramento nesses contextos simplifica o uso do termo para significar apenas ‘habilidades’, mas não se refere aos traços específicos da língua escrita originalmente previstos para o conceito. Essa mesma ênfase nas habilidades pode ser verificada em expressões como ‘letramento político’, ‘letramento emocional’, dentre outras. Embora tenha argumentado em favor de um modo mais amplo de conceituar o letramento, principalmente em oposição à forma restrita presente nos modelos autônomos, agora me vejo na condição de ter que argumentar em favor de uma abordagem mais limitada, que reconhece os componentes de leitura e de escrita no letramento e mantém a palavra ‘habilidade’, e não letramento, para esses significados mais amplos e mais metafóricos. Ao mesmo tempo, no entanto, reconheço que nós, os acadêmicos, não estamos na posição de regular a língua e, na condição de alguém que trabalha com a lingüística antropológica, sou naturalmente resistente a esse movimento de regulação. Posso apenas sugerir como o termo poderia ser usado na academia, na pesquisa e para os propósitos pedagógicos. O máximo que posso fazer é assistir a mídia, em um contexto mais amplo, fazendo uso de expressões como o ‘letramento tátil’ ...

**Gilcinei.** Em seus trabalhos recentes, qual a análise do processo de ‘avaliar’ e ‘medir’ o letramento? Qual a avaliação desses processos de avaliação?

**Brian Street.** Recentemente resenhei um livro - ‘Measures of Success’ (Medidas do Sucesso) – que analisa muitos dos modelos internacionais de avaliação e de mensuração e mostra os limites desses modelos dominantes, como PISA, IALS etc. Também recentemente, a Unesco tentou desenvolver um modelo de avaliação sensível às questões sociais – LAMP. Essa iniciativa, no entanto, teve problemas porque muitos

governos a classificaram como bastante cara. Além disso, esse modelo não consegue capturar a riqueza de dados que consegue, por exemplo, uma perspectiva mais etnográfica.

**Marildes.** Nesses últimos anos, o Letramento Acadêmico constitui-se, no contexto internacional, em um importante campo de pesquisas e muitos programas de pós-graduação têm dedicado atenção ao tema. Gostaríamos que nos apresentasse uma visão panorâmica sobre o tipo de pesquisa produzida nesse campo de investigação. Considerando essa temática, há diferenças, por exemplo, entre uma abordagem americana e uma abordagem britânica?

**Brian Street.** De fato, nos últimos anos, muitos trabalhos tematizam o letramento acadêmico. No contexto dos Novos Estudos sobre o Letramento, esses trabalhos analisam as práticas sociais de leitura e de escrita requeridas nas universidades. Como exemplificação, poderia citar o trabalho que desenvolvi com uma colega, Mary Lea, da *Open University*, Inglaterra. Nesse trabalho observávamos exatamente a maneira como as práticas de leitura e de escrita eram introduzidas para os estudantes do ensino superior. Constatamos que o modelo dominante de letramento subentendido nos programas de produção textual, por exemplo, ainda é o modelo autônomo, que lida basicamente com o que chamamos de perspectiva de ‘desenvolvimento de habilidades’, ou seja, parte-se da idéia de que habilidades de escrita são genéricas e, depois de ‘assimiladas’, aplicam-se em todas as áreas do conhecimento. Nós propusemos, seguindo os pressupostos dos Novos Estudos sobre o Letramento, que as demandas de escrita variam segundo a disciplina, o tema, o período do aluno, dentre outros fatores. Pesquisas recentes reforçam essa abordagem que reconhece a heterogeneidade da cultura escrita no contexto acadêmico e direcionam os professores a romperem com uma visão excessivamente centrada no treino de habilidades, com uma visão generalista, para privilegiarem um modelo que reconhece ‘letramentos acadêmicos’, no plural, o que significa adotar uma perspectiva sensível aos contextos de variação. Uma recente revisão desse campo de pesquisa é apresentada por Lillis e Scott. Nesse trabalho há um mapeamento bem interessante sobre essas diferentes formas de se abordar o tema ‘letramento acadêmico’. Outros autores, como Ivanic, no Reino Unido; David Russell e Charles Bazerman nos Estados Unidos; Tiane Donohue na França estão trabalhando na direção de tentar interligar teoria e prática. Um desses esforços de debate teórico e metodológico sobre o tema do letramento acadêmico está anunciado no tema central de

um congresso que será realizado em Lille, França, no próximo mês de setembro de 2010. Pelas conversas com os colegas no Brasil, particularmente com o contato com os projetos desenvolvidos na Faculdade de Educação da UFMG, estou ansioso para aprofundar os debates sobre essa temática.