

As representações sociais: contribuições à mediação assimétrica¹

Maria do Rosário Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Com base numa pesquisa sobre representações sociais da escrita, entre os agricultores adultos do semi-árido nordestino, é feita uma reflexão sobre implicações das representações sociais para a mediação assimétrica da aprendizagem, pelo professor. Para alcançar esse objetivo, primeiramente aborda-se a relação do sujeito com o objeto do conhecimento, na evolução de concepções sobre a mesma. É oportuno refletir sobre a posição de fonte prestigiada, tacitamente atribuída aos professores, na atualidade da educação brasileira, quando existem pressupostos socioconstrutivistas que fundamentam a documentação normativa e que permeiam o discurso circulante.

Palavras-chave: representações sociais, mediação, aprendizagem

Social representations: the contributions to asymmetric mediation

Abstract

The present work approaches the research on social representations of writing, among the adult rural workers from the semi-arid region Brazilian northeast, elaborating on the implications of social representations for an asymmetric mediation of the learning by the teachers. To reach this goal, first we approach the evolution of the conceptions on the subject and the object of knowledge relations. It is appropriate to consider the role of privileged source which is tacitly attributed to the teachers at the present moment of Brazilian education, when socio-constructivist presuppositions justify the official documentation and penetrate in current discourse.

Key words: social representations, mediation, learning process.

Representações sociais: contribuições à mediação assimétrica

Introdução

À escola e somente a ela a sociedade delega a função social precípua de ensinar, às novas gerações, os conteúdos eleitos por alguns como relevantes. Esta

prática social desenvolve-se em cada sala de aula, microcosmos povoados de pessoas, onde convivem histórias de vida, valores e motivações que a tudo permeiam, a todo instante, inclusive e principalmente aos ditos conteúdos. Ao par da função tão bem delimitada de ensiná-los, acontecem *coisas* para *atrapalhar* o fluxo normal esperado. E por quê?

1. Trabalho apresentado no Simpósio *Representações sociais e imaginário no contexto escolar: O papel de mediador do professor no processo ensino-aprendizagem*, XXXI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Rio de Janeiro – RJ, outubro de 2001.

Endereço para correspondência: Rua Antônio Barateiro Sobrinho, 1261 Apto. 101, Bairro Lagoa Nova, CEP 59.054-470 Natal – RN, fone (84)231-5536 e 9991-3403, e.mail: carvalho@digicom.br.

Quando chegam à Escola, professores e aprendizes vêm com uma representação desta, de seus métodos e procedimentos. Reconhecem-se, ou não, nesse contexto. E, a partir daí, agem e interagem, encontrando sentido no que fazem e no que recusam.

O propósito deste texto é sugerido em seu título: refletir sobre algumas implicações das representações sociais para a mediação assimétrica exercida pelo professor no processo de ensino. Para alcançar este objetivo, recorre-se a uma pesquisa com agricultores de baixa escolaridade, realizada no semi-árido nordestino. No texto a seguir, inicialmente, aborda-se a questão da relação sujeito-objeto do conhecimento, enfocando a evolução de concepções sobre a mesma. Nesse percurso, destaca-se o surgimento do construto de representações sociais. Acredita-se que, ao conhecer as representações sociais e seus mecanismos de construção e circulação, lançam-se luzes sobre os conjuntos de significados, pelos quais as pessoas organizam-se e agem, pois, como afirma Gilly (1989, p. 363), "a representação social orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo".

A busca da compreensão de como conhecemos e podemos conhecer é tão antiga, quanto se possa alcançar nos registros da Psicologia pré-científica (Farr, 1995; Freire, 1997; Jovchelovitch, 2001). O homem vem percorrendo um longo caminho nessa direção, num movimento pendular entre o olhar para dentro de si e o olhar para o universo. É assim que se instituíram as visões racionalista e empirista na antiga Grécia, inaugurando dualismos como homem-meio, sujeito-objeto, os quais discutimos ainda hoje. Para o primeiro, o homem constrói o conhecimento sobre o mundo, pela razão ($S \rightarrow O$); para o segundo, o mundo se inscreve na mente do homem, pela experiência ($S \leftarrow O$). E, se os discutimos, é porque são referências para nós, ainda; e vimos desconstruindo-os em referência a eles mesmos, que são matrizes da lógica ocidental. É de interesse, na presente argumentação, analisar mais detidamente as formas como os espaços de relação sujeito-objeto têm sido pressupostos nesses modelos, bem como suas implicações. É o que se faz a seguir.

Se o racionalismo e o empirismo defendiam relações causais em direções opostas, comungavam

do mesmo pressuposto unilateral do movimento, que aos dois igualava. Tal lógica é compatível com esses modelos, visto que uma das partes (ora o sujeito, ora o objeto) é destituída de papel ativo na relação. A dialética hegeliana introduziu a dimensão histórica, ao pressupor a mútua causalidade, e, ao mesmo tempo, ao atribuir ao produto da relação o estatuto de síntese decorrente do confronto entre sujeito e objeto ($S \leftrightarrow O$). Esse modelo permanecia, contudo, idêntico aos dois anteriores, no que diz respeito à natureza da relação. Isto é, manteve o enfoque na relação direta entre sujeito e objeto do conhecimento.

A dialética marxista explicitou essa historicidade, através da ideia de mediação das relações ($S \leftrightarrow [MS] \leftrightarrow O$). Esta proposta vygotskiana, elaborada no início do século XX, consolida o pressuposto da relação mediada entre sujeito e objeto, ausente das concepções anteriormente citadas. Os mediadores sociais [MS] propostos por Vygotsky, instrumentos e símbolos, seriam a base das funções psicológicas de nível superior, especificamente humanas, desenvolvidas ao longo da história. Estas ideias circularam no Ocidente a partir dos anos sessenta; e, no Brasil, no início dos anos oitenta.

Há também um terceiro elemento de mediação, "os outros", melhor qualificado nos textos sobre relações interpessoais, na situação específica de ensinar-aprender. Estas relações foram reconhecidas por Vygotsky em dois níveis, simétrico e assimétrico, dentro da concepção de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (1994). As relações simétricas são exercidas pelos pares entre si, indivíduos num mesmo nível de conhecimento sobre um problema específico, donde emergem soluções criativas para as hipóteses compartilhadas. Por outro lado, nas relações assimétricas, o indivíduo diferenciado empresta sua experiência aos outros, instando-os a superar-se em suas concepções iniciais.

É oportuno refletir sobre a mediação assimétrica e sobre a posição de fonte prestigiada tacitamente atribuída aos professores, na relação com os alunos, quando pressupostos socioconstrutivistas estão incorporados na documentação normativa e permeiam o discurso circulante entre os educadores brasileiros. É nesse sentido que se apresenta a episte-

mologia das representações sociais, representada no esquema a seguir: (S \leftrightarrow [MPS] \leftrightarrow O). Este modelo propõe, desde seu surgimento no início dos anos sessenta do século XX, superar a lógica dicotômica entre sujeito e objeto, pela circularidade da relação. É tal circularidade que dá suporte à redefinição do estatuto epistemológico do senso comum, a partir do qual reconstruímos os objetos, tornando-os “a nossa cara”, ao mesmo tempo em que com eles nos identificamos. Para Moscovici, “uma representação é representação de alguém, tanto quanto representação de alguma coisa”, pois não existe separação entre o universo externo e o interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos. O objeto de representação/conhecimento, portanto, está inscrito num contexto ativo, no qual está o sujeito representante; este se apropria da realidade, reconstituindo-a a partir dos sistemas de valores e sua história. Assim também faz sentido aceitar, numa mesma representação, a pluralidade de informações de diferentes fontes, sejam provenientes do universo ideológico ou da sabedoria popular, sejam os discursos ideológicos ou as crenças. Todas reordenadas pelas vivências diretas com o objeto sob representação, que o distorcem, dele suprimindo algumas partes ou nele superdimensionando outras, segundo Jodelet (1989). Nesse mesmo sentido, Moscovici (1978) concebeu que tais reconstruções da realidade supõem dois sistemas: o primeiro, que opera em termos de associações, inclusões, discriminações, ou seja, com características de um sistema operacional ou cognitivo; já o segundo atua controlando, selecionando e verificando, de acordo com várias lógicas e regras, caracterizando-se como um metassistema que reelabora o material produzido pelo primeiro sistema. A definição amplamente citada, de Jodelet (1989, p. 36), explicita bem esta característica: “É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Nessa linha de raciocínio, a representação social não é tomada como simples reflexo da realidade, mas como um sistema de interpretação que rege as relações dos indivíduos com o meio físico e social,

um sistema de pré-decodificação, porque determina um conjunto de antecipações e expectativas. São teorias do senso comum, portanto, todas as formas de saber que circulam cotidianamente, com objetivos de intervir na realidade e não de explicá-la.

Neste ponto da reflexão, incorporamos o trabalho de Wagner (1998), pois ele toca numa dimensão pouco explorada das representações sociais: a natureza da sociogênese e as implicações desta na constituição de vários tipos de representações, mostrando que os objetos sociais “nascem” e evoluem, adquirem feições e funções diferentes, segundo suas origens e destinações.

A sociogênese das representações sociais, segundo Wagner

Wagner (1998, p. 4 a 9) demarca tipos de representações sociais, segundo suas sociogêneses. Inicia conceituando-as como “um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas e é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social.” Este autor enfoca o processo sociogênico das representações sociais, bem como as consequências da sociogênese para compreensão e definição das representações sociais.

Deste modo, se tomarmos a representação social como *ciência popularizada*, encontraremos aí as representações cumprindo as funções declarativa, instrumental e explanatória: o aspecto declarativo descreve e demonstra o fenômeno social para o qual a ciência popular parece ser relevante e o aspecto explanatório fornece uma compreensão familiar para suas razões subjacentes. Integrada em sistemas morais preexistentes, a ciência serve a uma função justificatória, acrescentando peso às convicções ideológicas

Mas, se tomarmos a representação social como *imaginação cultural*, servirão ao propósito de dar realidade às coisas que habitam o mundo social, onde os objetos têm uma longa história estabelecida, tais como papéis sexuais, anomalias da existência humana ou o próprio corpo humano. Tais representações não apenas recriam os objetos, mas definem os

atores como parte complementar dos mesmos – dando-lhes o sentido de pertencer a comunidades e culturas específicas, além do que são adquiridas e desenvolvidas nos primeiros anos da infância

Finalmente, ao analisarmos as representações sociais de *estruturas e eventos sociais*, estas terão como características – se comparadas com as culturais – o fato de serem mais recentes em importância histórica e de atingirem uma população mais limitada. “Tais representações são diacronicamente menos estáveis, assim como sincronicamente menos válidas, isto é, são compartilhadas por grupos menores de pessoas. São característicos desse campo os conflitos sociais, e tais representações sociais são sempre o produto de um processo explícito de avaliação social de pessoas, grupos e fenômenos sociais”

Wagner lembra que essas três categorias certamente não contemplam todos os objetos de estudos em representações sociais, mas que existe, contudo, um denominador comum entre aqueles três domínios de pesquisa: o fato de serem socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas, sendo o discurso o veículo deste processo, em desenvolvimento no interior dos grupos sociais

Em complemento à classificação de Wagner, articula-se nossa leitura dos movimentos implícitos nas referidas sociogêneses, pois entendemos que, conforme a natureza do objeto sob representação, a sociogênese segue trajetórias peculiares à sua origem e destinação. Assim, se o objeto de representação é o corpo e suas funções, como o aleitamento materno, a própria maternidade, a paternidade, a morte, a loucura, saúde e doença, relações de gênero, para citar somente alguns, constata-se que estes objetos nascem no universo do senso comum, nodia-a-dia de todas as pessoas e aí são elaborados. No interior dos grupos, e entre eles, cumprem função de definir identidades sociais em referência a eles, ao mesmo tempo em que são representados, como por exemplo: “mãe solteira” ou “tuberculoso”. Este tipo de representação social está arraigado nos grupos e os encontramos desde que nascemos; são esses processos representacionais realizados nos primeiros anos de nossas vidas, na primeira infância. A sociogênese das representações de

estruturas e eventos sociais pode apresentar movimento semelhante ao anteriormente citado, pois sua origem se dá também no interior dos grupos aos quais pertencem os representantes; diferem, contudo, por terem como referência objetos mais transitórios no tempo e mais restritos no espaço, a partir de uma ruptura nos fatos ou relações cotidianas. Um bom exemplo são as greves de trabalhadores, a adoção de novas medidas ou leis, enfim, mudanças de impacto nas rotinas estabelecidas, provocando um estranhamento do que era familiar. Exemplos desse mecanismo (a objetividade) são encontrados nos estudos recentes de representação que professores fazem sobre a organização escolarização em ciclos de aprendizagem. O outro tipo de representação social refere-se à reorganização cognitiva, pelos representantes, de informações geradas no universo reificado ou científico. Nesse tipo de representação o movimento constitutivo, sua sociogênese, segue uma trajetória que partiu do universo reificado em direção ao senso comum, isto é, os objetos são gestados nas academias, laboratórios ou centros de pesquisa e veiculados entre os atores de outros cenários sociais, por todos os meios de comunicação, desde as publicações paramédicas e instrucionais até as conversações cotidianas. Pode-se tomar como exemplo dessa trajetória o discurso circulante (inclusive através de inúmeros livros, manuais e cartilhas) sobre construtivismo e a própria mediação.

Numa sala de aula, certamente, estão presentes os três tipos de representações e, quiçá, outros, cada um cumprindo funções específicas na realidade dos indivíduos que compõem aquele conjunto social. “O produto, ou seja, as representações distribuídas, formam parte do sistema de conhecimento ordinário dos indivíduos, então podem ser concebidas separadamente da condição sociogenética sob a qual foi formado” (Wagner, 1998). Não podem, tampouco, ser ignoradas por aqueles que devem mediar o processo de ensino-os professores.

Representações sociais: algumas implicações para a mediação

Prosseguindo com a reflexão, explicitar-se-ão articulações possíveis entre representações sociais e mediação, nos espaços de relação entre sujeitos e

objetos de conhecimento, mais especificamente no espaço escolar, nas relações cotidianas entre professor e alunos, em torno de um dos objetivos que os une na escola: ensinar e aprender. Uma das finalidades desse texto, portanto, é chamar atenção sobre essa articulação, que ainda não foi suficientemente explorada. Na nossa percepção, estes construtos correm paralelos no discurso circulante sobre educação, no Brasil. O de mediação está incorporado (a merecer maior detalhamento) em documentos normativos da educação formal. Quanto ao segundo, de representação social, permanece como visão alternativa à leitura de questões educacionais, às vezes, como “explicação para tudo”, como disse Gilly em 1989.

O que é representação social, quais suas funções, como é sua psicossociogênese, são questões fundamentais para estabelecer elos com o construto de mediação, a fim de participar (e quem sabe contribuir) com as discussões correntes sobre o papel de mediador que o professor deve assumir no processo de ensino-aprendizagem, pois generalizar “mediação” nos impede de qualificá-la nas suas múltiplas dimensões, na complexidade de lidar com diferentes processos e as lógicas inerentes.

Qual, exatamente, é a natureza da mediação assimétrica, numa sala de aula? Um pressuposto não questionado é que, para mediar, o professor precisa conhecer o objeto da mediação. Não se questiona que o professor precise conhecer os conteúdos programáticos. Também não se duvida que precise conhecer as curvas evolutivas – sociogêneses e psicogêneses de constituição e apropriação destes. Mas, à luz das reflexões aqui postas, parece-nos que o desempenho da mediação assimétrica, pelo professor, está a reclamar algo mais: o (re)conhecer objetos, situados no contexto específico de sua ação mediadora, onde estes são socialmente constituídos com feições próprias, mostrando novas (e, por vezes, surpreendentes) facetas, no campo em que se constituem enquanto representações, com tantos outros objetos que se lhe associam, naqueles conjuntos organizados de significações sociais que nos apontou Gilly (1989). Tal diversidade de facetas explicita-se na pesquisa realizada sobre representações sociais da escrita, entre adultos agricultores do semi-árido do Rio Grande do Norte, cujo objetivo foi articular um diálogo

entre tais representações e a aquisição, domínio e usos da escrita (Carvalho, 2001).

Pressupondo que as representações sociais expressam-se nas comunicações e condutas, marcadas pelo sentido social que cada objeto assume para o indivíduo, nas relações com o outro, o sentido da escrita é construído articulando-o à representação de si, seu espaço, daquilo que crê ser o esperado pelo outro ou a estes devido. A representação social foi tomada, naquele trabalho, como a síntese complexa de muitos níveis e dimensões de infonnção, através da qual o sujeito situa-se em seu grupo, interagindo com outros grupos, negociando, através das trocas, sua aceitação. A representação social da escrita leva, portanto, as marcas de inserção do sujeito na totalidade social, bem como espelha os (des)usos que dela são feitos em seu meio.

Pesquisa

Com base nestes pressupostos, desenvolveu-se a pesquisa em três etapas articuladas:

- Esta etapa teve início com um período de gradual aproximação ao objeto, através de leituras e entrevistas com especialistas, levantando pontos a considerar na definição do terreno da pesquisa. Em primeiro lugar, ponderamos que os estudos disponíveis sobre a apropriação da escrita haviam sido realizados sobretudo junto a populações urbanas e, além disso, não abordavam a questão das representações sociais em articulação a esta apropriação e usos; decidimo-nos, então, por um terreno oposto: população rural, a fim de apreendermos diferenças – se existissem. Essa oposição definiu-se com relação às oportunidades de convívio com a escrita, tanto em termos incidentais (letrados, placas, faixas, cartazes etc.), como em termos funcionais (trocas de correspondências, acesso sistemático a jornais, revistas, periódicos em geral).
- A segunda etapa foi de trabalho de campo, momento particular de aplicação das estratégias previstas. Participaram 86 sujeitos, moradores

em sítios da zona rural de Mossoró, semi-árido potiguar e, posteriormente, 26 dentre estes integraram o grupo com o qual se aprofundaram análises

- c. Na terceira etapa articularam-se análises das informações coletadas.

Amostra e grupo metodologicamente representativo

Nas visitas preliminares (primeira etapa da pesquisa), constatou-se a existência de pessoas que nunca freqüentaram a Escola ou tiveram uma experiência escolar passageira. Verificou-se, que as Escolas existentes nos povoados alcançavam até a 4ª série do 1º grau e, para estudar da 5ª em diante, as pessoas tinham que se deslocar para cidades vizinhas, o que era acessível apenas a uma minoria. Estabelecemos, a partir desta constatação, que recrutáramos os sujeitos para a constituição do grupo amostral, em torno deste marco de escolaridade: 4ª série do 1º grau. O Grupo Amostral seria, pois, assim constituído:

- a. indivíduos sem escolaridade;
- b. indivíduos que completaram até a 3ª série do 1º grau;
- c. indivíduos cuja escolaridade situava-se entre a 4ª e a 7ª série. Participariam também dois professores de cada povoado. Consideramos, ainda, para a constituição do grupo amostral, as variáveis idade e sexo.

Durante os contatos com os 86 sujeitos, foi possível observar que nomeavam várias nuances para camuflar o analfabetismo. Encontramos aqueles que se assumiam analfabetos e outros que se afirmavam através da condição de assinar o próprio nome. Quanto à escolaridade, observamos que os próprios sujeitos definem-se como os que estudam ou estudaram em “cursos de jovens e adultos” e aqueles que estudaram “desde meninos”. A partir destas constatações, do Grupo Amostral foram selecionados 26 sujeitos para integrarem o Grupo Metodologicamente Representativo (GMR), estratégia adequada ao aprofundamento do objeto de estudo, segundo Maisonneuve e Margot-Duclot

(1966). De acordo, portanto, com os critérios levantados no processo de observação e considerando as formas pelas quais os sujeitos definiam-se frente à escrita, foram constituídos cinco subgrupos, assim denominados:

1. analfabetos;
2. assinam o nome;
3. alfabetizados quando adultos;
4. alfabetizados em criança;
5. professores

Todos os procedimentos realizados com os sujeitos deste GMR foram gravados, com sua anuência prévia, posteriormente transcritos de forma integral.

Matriz de análise dos dados

O material coletado através dos testes padronizados “Raven” e “Dígitos” foi analisado seguindo suas instruções específicas e, posteriormente, tais resultados foram submetidos a análises estatísticas

Os desempenhos dos sujeitos durante os procedimentos de avaliação da leitura e escrita receberam análises qualitativas, a partir das quais foram grupados em categorias. Tais categorias, em seguida, foram submetidas a testes estatísticos pertinentes e integrando-se seus resultados a todo o processo analítico encetado.

Os resultados dos procedimentos de Classificações Múltiplas receberam análises qualitativas variadas: quanto aos critérios classificatórios escolhas, bem como quanto às justificativas dos sujeitos às escolhas por eles feitas. As categorias daí resultantes foram analisadas estatisticamente, em sua freqüência. Em seguida, tais resultados foram articulados e integrados às análises das entrevistas, na busca de explicações e respostas às questões que se punham

O material coletado por meio dos procedimentos 1 e 2 (respectivamente, observação e entrevistas) teve as análises construídas a partir das exigências intrínsecas a cada um. Assim, o material apreendido no processo de observação e consolidado no Diário de Campo foi submetido a análises periódicas, através das quais objetivávamos construir sínteses,

formulando-as em categorias que enfeixassem mecanismos e processos individuais e grupais em jogo nas relações, interações e construções de todo os níveis. Ao longo de todo este trabalho, foram absorvidas, sempre que necessário ou possível, as análises resultantes deste procedimento, como contribuições específicas, ao processo interpretativo em construção. Da mesma forma, este processo exigiu a constante interação entre este nível analítico e os precedentes e subseqüentes para uma interpretação que desse conta do objeto na óptica teórica desenvolvida anteriormente.

O material obtido em entrevistas livres foi trabalhado na perspectiva da análise da enunciação (D'Unrug, 1974; Orlandi, 1987; Orlandi, Guimarães e Tarallo, 1989). Assume-se, nesta óptica, o discurso como um processo dinâmico, que se vai construindo na interação com o outro, tendo na linguagem seu espaço privilegiado. A linguagem, nesta perspectiva, é considerada não como veículo apenas, mas como construtora dos sentidos sociais do objeto, ou seja, de suas representações. Estes sentidos sociais apropriados pelos indivíduos e grupos atualizam, na história de cada um, a história que a todos formou e informou. Na história e na história está, portanto, o homem como totalidade. O sujeito da pesquisa é um indivíduo concreto, historicamente situado, em interação com o pesquisador, outro indivíduo concreto. O processo de palavra, que então se constrói, vem marcado pela totalidade que é cada um, ao mesmo tempo que, pelo que suscitam, mobilizam, atualizam ou evocam um para o outro. Neste sentido, numa situação de entrevista, o discurso do sujeito traz para a cena sua fala interior mas a presença do outro exige adequação, consonância a modelos, valores, normas, símbolos que creêrem o esperado de si, o obrigatório ou que outro valoriza. Nesta contradição entre o que está sendo falado e o que vai sendo (não) dito, enraízam-se as transformações em meio às quais vai sendo operada a construção discursiva. Tudo, portanto, importa à análise da enunciação, pois tudo se articula no discurso em construção. Como mostra Orlandi e cols (1989, p. 114):

"[...] o processo de enunciação é uma atualização temporal e espacial do sujeito em

seu discurso. Define a atitude do locutor diante de seu próprio enunciado, do(s) seu(s) interlocutor(es) e diante da situação".

No processo de enunciação está o homem, na relação com o outro, descobrindo seus próprios limites e potencialidades. O homem com suas emoções, afetos e defesas, saberes e fazeres, lembranças e procura: um homem que se esconde quando se encontra e se busca no que o esconde. Neste jogo, sua palavra é processo no qual, através de transformações sucessivas, atualizam-se níveis e dimensões mobilizados pelo objeto e interlocutor. Neste sentido, a unidade fundamental da análise da enunciação é o texto no interior do qual o processo vai sendo operado. Para buscar apreender este processo, foram realizadas análises de seqüências, proposições, estilo complementadas pela consideração das figuras de retórica, das formações atípicas, na busca dos mecanismos de defesa através dos quais os sujeitos tentavam recuperar o equilíbrio do discurso, sempre que se supunham frente a uma ameaça. Tentava-se, também, ao se tomar cada entrevista num estudo de caso, apreender as variâncias e invariâncias peculiares ao sujeito, também chamada análise vertical, bem como as características de sua oralidade. Buscava-se, por este conjunto de procedimentos, apreender os sentidos que a escrita assumia para cada um, como caminho necessário à análise comparativa de todas as entrevistas. Este estudo comparativo, também chamado análise horizontal, permitiu detectar semelhanças e diferenças na organização (articulações e associações) e polarizações que vão configurando o sentido do objeto, para os sujeitos em geral e subgrupos de que o próprio processo analítico vai revelando a existência. Com isso, pretendia-se apreender as representações da escrita, no próprio dinamismo que lhes dava sentido. Importava trabalhar com todo o material coletado através dos diversos procedimentos assumidos para, no diálogo entre análises de diferentes níveis, consigo mesmas e com a teoria, reconstruir esta última e aos próprios procedimentos, como o olhar que se ajusta na descoberta do foco, para uma interpretação mais pertinente e profícua do objeto em questão: a representação social da escrita, seus usos e apro-

priações para aqueles homens e mulheres de zona rural. Como análise final, procedeu-se à interpretação das articulações detectadas, ao mesmo tempo em que se procurava explicar, no confronto com as análises dos outros procedimentos de pesquisa, as características da organização encontrada e variâncias e invariâncias de polarizações, articulações e defesas diversas. Intentou-se, na complementaridade de todos estes procedimentos, em sua articulação, a possibilidade de interpretar e inferir acerca do sentido da escrita, seus usos e apropriações.

Interpretação dos materiais coletados

As análises preliminares do material sonográfico, produzido pelos sujeitos durante os procedimentos de avaliação de leitura e escrita, apontam na direção de um perfil de usuário passivo da escrita. Nas entrevistas, os sujeitos se definiram como analfabetos e, à escrita, como coisa de escola e criança. Este quadro configura uma questão crucial: como as representações sociais de escrita (e as outras que se lhes associam) interferem no processo de aquisição, domínio e usos desse objeto? Analisando anotações do Diário de Campo e as falas dos sujeitos, constatou-se, imediatamente, que portadores de textos não estavam disponíveis no cotidiano e tal ausência ratifica sua condição de não usuários da escrita. Dentre todos os sujeitos, apenas os professores aludem a jornais, revistas e outros portadores, informando a dificuldade de acesso aos mesmos. Confirmando esta constatação inicial, encontramos representações dos (des)usos sociais da escrita, à qual não são atribuídas funções sociais para além do espaço dos muros escolares, nem fora do tempo da infância. Deste modo, a escrita é configurada como um espaço vazio na vida daqueles sujeitos: “*Aí, hoje, eu também já tou velho já. adianta mais nada eu aprendê. O que, né? Acho qui não .* pessoa cum quarenta e três ano de idade (pp) já tá maduro!” (H66-Ass).

Apartir da apreensão do estereótipo – um tempo que passou – encaminhamos interpretações sobre o sentido da escrita para aqueles sujeitos. Como já enfatizamos anteriormente, este sentido não se captura,

na pesquisa, isolando o indivíduo da sua vida e da história, pois, no estudo das representações sociais, são mais importantes que o conteúdo imediato, as relações em meio às quais um objeto tem seu sentido construído. Como, portanto, os sujeitos representam a escrita, ao representarem-se excluídos desse espaço e tempo? No aprofundamento das análises dos discursos vislumbamos, através de disjunções de pessoa e tempo, a realização de um desejo seu (o aprender a escrever) no futuro dos filhos. A sua identidade de excluídos do mundo letrado está articulada à representação da escola que lhes foi socialmente negada. Na experiência concreta, o presente configura-se como repetição do passado, afirmando, no hoje, um futuro já vivido: o único recurso que lhes resta é a projeção nos filhos do que não tem condição de expressão quando eles próprios são o referente. Um indefinido estudo aí vai-se afirmando, como mágico instrumento de realização no atemporal e aespacial, de projetos que no concreto não podem existir.

Em todas as entrevistas, torna-se claro o seguinte encadeamento lógico:

1. encontrar trabalho é difícil para todos;
2. encontrar trabalho é ainda mais difícil para o analfabeto;
3. com o estudo, tudo fica mais fácil;
4. o estudo é muito bom;
5. todos devem botar os filhos para estudar;
6. a maior parte dos meus filhos não estuda

“*Sujeito (S) – Purque eu vô dizê a sinhora: a escola está acima de tudo!. o sabê... o sabê está acima de tudo!... Hoje em dia o emprego tá muito difícil e prá nós qui num sabe... aí é qui tá difícil!... E prá quando tem um sabê fica tudo mais fácil!... Dexe de arrumá dois emprêgô aliás, é... qualque ôta coisa... num sei... [...]* (pausa média) *E eu digo: quem pensa em estudo bota o filho prá istudá! (pausa média) Pesquisador (P) – Os seus.. então,, tudo estudando?*
S – Só tem um (pausa média)

P – Um que não estuda.

S – Não. Só tem um estudando” (H65-Analf).

Algumas questões se impõem: do que falam ao se referirem a *estudo* e a *futuro*? Para quem apontam? Naquelas falas está em jogo a diminuição de si, sua imagem, acarretada pela exclusão. No concreto, diante de um interlocutor do mundo letrado, atualiza-se sua história e, nesta, a certeza da inacessibilidade a um mundo que lhes parece superior. Neste contexto, a projeção nos filhos – o Eu que se refaz no tempo – configura-se como o mecanismo social de defesa que lhes permite resgatar a positividade num amanhã, mesmo imaginário: “*quem sabe?*” ou “*Deus quize*”...²

É preciso considerar que nenhum dos sujeitos da pesquisa tinha (ou teve) todos os filhos na escola. A experiência escolar era episódica e intermitente, como já o fora em sua época. Entretanto é inegável a importância que assumem para os sujeitos os objetos *escola* e *escrita*. A (des)escolaridade dos filhos nunca é apresentada em estilo direto, mas através de formas alusivas, calcadas em disjunções, alibis ou imagens, estratégias através das quais contornam ou camuflam a culpa que se está insinuando.³ Disjunções de pessoa (filhos) e tempo (futuro) configuram a representação de escola e escrita como objetos proibidos, mas presentes como estigma nas relações com o mundo letrado. A saída das crianças da escola não é assumida como decisão sua (de pai), ao passo que, quando se referem ao próprio pai, invariavelmente dizem que o pai os tirou da escola porque naquele tempo “*o povo não ligava*”, ou porque “*o velho era duro*” etc. “*Quando ele era vivo nós istudemo assim... num foi um mês... Nós era quatro. Num foi um mês prá cada um. Quando ele*

tirou nós da escola... você sabe, esse povo mais velho é tudo... é... num ligava essas coisa” (M62 - Analf)

Confrontados com o seu (não)saber, perenizado nos filhos, os sujeitos apresentam um processo identitário caracterizado pelo conflito entre uma imagem de si positiva, que quer ter e uma de si negativa, que pretendia suprimir. Como tentativa de redução do conflito, os sujeitos tentavam delinear uma identidade que absorvesse valores socialmente positivos, numa securizante síntese entre pólos antagônicos: “sou analfabeto mas trabalhador” – “sou trabalhador mas... analfabeto”. Esta síntese ratifica as ausências de escola, escolarização e escrita nas suas vidas, pois é, a partir do trabalho concreto, vivido ou sofrido desde criança, que seu analfabetismo se caracteriza:

“É... no/no/no nosso dia-a-dia... no convívio... o que a gente vê... é... que muita pouca gente fica desempregada aqui/a partir dos catorze anos, todo mundo vai trabalhar. Até isso in ftui um pouco na aprendizagem, né? Porque o aluno fica no... é a dificuldade de continuar porque todo mundo trabalha a partir dos catorze anos. Aqui, as pessoas começa a trabalhar na 'A', né? Nos projetos da 'A', da 'B', da 'C'... aí, eu acredito que eles esquecem... quer dizer, o lado da leitura, do estudo... fica muito a desejar... até porque... aqui não existe um ensino à noite que atinja esse grau de maioridade” (M85-Prof).

Para os sujeitos, portanto, o trabalho não é apenas um meio de sobrevivência; é a categoria fundante de sua identidade, o veículo pelo qual se definem. Suas representações e condutas estruturam-se em torno deste núcleo: trabalho ↔ trabalhador. A este núcleo articulam-se, numa integração dinâmica, o

2. Projeção – operação pela qual o indivíduo expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou coisa, qualidade, sentimentos, desejos, e mesmo ‘objetos’, que ele desdenha ou recusa em si (Laplanche, Pontalis, 1979, p. 478)

3. Para além da racionalidade, a *imagem* se impõe acima do “caso pensado”, parecendo camuflar, de forma eficaz, o sentimento que a gera. É um recurso através do qual “o dito” aflorasem ser convertido em palavras organizadas. A imagem pretende tornar comum, numa interlocução, um conteúdo negado. Todas estas características permitem captar a força afetiva que está em jogo. Os *alibis* servem para escamotear o caráter problemático e contraditório do que se afirma ou nega, ao fazer para o discurso uma presença forte e aceitável, algum reforço argumentação: lugar comum, frase feita, provérbio, jogo de palavras, o uso da lógica pela lógica etc. (Laplanche e Pontalis, 1979).

sentido que atribuem à escola, escrita, saber e a tantos outros objetos que se lhes associam. No concreto, a escola continua inacessível, pois são raros os que podem frequentá-la e ainda mais raros os que, concluindo as séries existentes, conseguem prosseguir os estudos fora dos povoados.

Numa articulação coerente com as anteriores, encontramos a representação dos papéis sociais de leitor e escritor, na qual os sujeitos definem-se como reprodutores (decodificadores e copiadores) e não produtores e criadores, assumindo predominantemente a posição de não-leitores e não-escritores. Trata-se, neste caso, de interagir com a escrita apenas no âmbito perceptual e não no produtivo e, conseqüentemente, a maioria posiciona-se como excluída do uso da escrita e até da oralidade, seja pela projeção no futuro dos filhos, seja pela delegação da interlocução a representantes. Assim, foi possível identificar pelo menos três papéis sociais, naquele meio, os quais denominamos *guardiões*, *escritas* e *porta-vozes*. Quem são/quais as características dos ocupantes desses espaços? Que poderes têm cada um deles? Quem os constitui e sustenta enquanto tais?

1. Os *guardiões* da escrita são os professores, a quem se delega a função de transmiti-la às gerações sucessivas... é uma função custodial, de guarda/preservação de um bem cultural
2. Os *escritas* são pessoas que sabem escrever, a quem se delega a função de grafar um texto produzido oralmente por seu autor... é uma função de prestação de serviço/utilitária... a escrita como apoio no tempo (extensão da memória) e espaço (superação de distâncias físicas).
3. Os *porta-vozes* são os detentores do poder "de fora", do poder do mundo civilizado/alfabetizado... é uma função de dominação (simbólica)... a escrita como um símbolo - circunscrevendo a todos no cosmos social, onde cada um deve circular em sua órbita específica, de tal modo a nunca se chocarem, e... manter-se o *equilíbrio*, Aonde tem professora, quem deve se apresentá é os professô qui sabe mais, né? Eu sô simplesmente uma zeladora

Os porta-vozes ocupam o que nomeamos espaço de poder de uso da palavra. Tal posição diferenciada foi discriminante dos desempenhos cognitivos e lingüísticos, em tarefas da pesquisa. Essas delimitações de espaços de poder de uso da palavra, demonstram que alfabetismo e analfabetismo não existem no vazio, mas adquirem inúmeras nuanças no concreto de indivíduos, no jogo de forças sociais em que as representações de escrita se estruturam e sustentam, com todas as outras que se lhes associam.

Considerações finais

Providos da base empírica fornecida pela pesquisa relatada, podemos tecer algumas considerações finais sobre as nuanças que a mediação assimétrica poderá assumir, se o professor tomar em consideração os diferentes tipos de representações e suas respectivas sociogêneses. Primeiramente, podemos esperar que seja relevante mediar um processo representacional do tipo *vulgarização da ciência*, se tomarmos o sistema alfabético de escrita como um objeto do universo reificado. Isto porque, apesar de resultar de um longo processo histórico de construção cultural da humanidade, aquele sistema, na forma em que hoje se encontra, aliado a tantos outros, como o de pontuação, as macroestruturas textuais e as microestruturas frasais, estilos e modelos, constituem-se num sofisticado conjunto do qual o aprendiz deve apropriar-se, num processo escolarizado de aprendizagem. Para realizar esta mediação, o professor deve possuir, além dos conhecimentos lingüísticos (dos sistemas referidos), também das curvas evolutivas da sua aquisição, tanto no nível psíquico como social. Em segundo lugar, se tomarmos a escrita como objeto social que inscreve e circunscreve pessoas no tecido social, até mesmo estigmatizando-as pelo seu não-saber, podemos considerar que estamos diante de uma representação do tipo *imaginação cultural*, a qual demarca identidades para os representantes, entre os analfabetos e os alfabetizados, os sabidos e os burros, dentre outras. Nessa perspectiva, o professor deverá mediar os processos de reflexão e conscientização, da reconstrução de auto-estima, autoconfiança, dentre outras. Em tercei-

ro lugar, considerando que a escrita assume papel social classificatório, estamos diante de uma representação do tipo *eventos e estruturas sociais*, pois os usos e funções sociais não estão acessíveis a todos, mas delegados a alguns, apenas. Neste caso, aí está mais uma faceta do objeto, a demandar outra especificidade na mediação, que seria a ocupação de “espaços de poder de uso da palavra”, pelo uso argumentativo de informações escritas em eventos reais de comunicação, na sala de aula.

Com estas breves considerações pretendeu-se explicitar algumas contribuições das representações sociais para o exercício da mediação assimétrica, pelo professor, a partir do enfoque na sociogênese do objeto representado: sua origem e destino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, M. R. (2001). *O outro lado do aprender: Representações sociais da escrita no semi-árido norte-riograndense*. Recife/Natal: Editora Massangana/Editora UFRN
- D'Unrug, M. C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole: De l'énoncé à l'énonciation* (2ª ed.). Paris: Universitaires
- Farr, R. M. (1995). Representações sociais: A teoria e sua história. Em S. Jovchelovitch e P. Guareschi. *Textos em representações sociais* (pp. 31-59). Petrópolis: Vozes.
- Freire, I. R. (1997). *Raízes da Psicologia*. Petrópolis: Vozes.
- Gilly, M. (1989). *Mâitre-élève: Roles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989). Representações sociais: Um domínio em expansão. Em D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales* (pp.31-62). Paris: PUF (Texto digitado, tradução livre)
- Jovchelovitch, S. (2001). Representações sociais: Saberes sociais e polifasia cognitiva. *Cultura e Pesquisa*, 2, 1-56.
- Laplanche, J. e Pontalis, D. (1979). *Vocabulário da psicanálise* (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes
- Maisonneuve, J. e Margot-Duclot, J. (1966). Méthodes et techniques en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, 19 (251), 1269-1280.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Orlandi, E. P. (1987). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. P.; Guimarães, E. e Tarallo, F. (1989). *Vozes e contrastes: Discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez (Biblioteca da Educação, 5. Estudos de Linguagem, v. 1).
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. Em A. Paredes Moreira e D. C. de Oliveira. *Estudos interdisciplinares de representações sociais* (pp. 3-25). Goiânia: AB Editora.

Recebido em: 04/12/01

Aceito em: 13/11/03