



29(2):143-161
jul/dez 2004

ESCRITA, REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS E COGNIÇÃO

Denise Maria Comerlato

RESUMO – *Escrita, representações gráficas e cognição.* Diferentes “modos de pensamento” – apresentados por sujeitos pouco ou muito letrados – é uma constatação presente tanto na literatura como na prática da educação de jovens e adultos. O texto propõe a reflexão dessa diferença, a partir da experiência da escrita e de outras representações gráficas, compreendendo-as como objetos conceituais de primeira ordem: ou seja, como objetos de conhecimento que devem ser apreendidos não só como signos convencionais, mas também como objetos de pensamento que organizam o mundo de uma determinada maneira, que dão visibilidade a certos aspectos da realidade, que produzem certas formas de raciocínio e que são, aqui, apresentados como recursos fundamentais para a existência da vida moderna.

Palavras-chave: *escrita, representações gráficas, cognição, educação de jovens e adultos.*

ABSTRACT – *Writing, graphic representations and cognition.* Scholarly literature on youth and adults literacy, as well as practical experiences, acknowledge that there are different “modes of thinking” stemming from both highly and lowly literate people. The article suggests that such difference be analyzed based on writing and other graphic representations, understanding them as primary conceptual objects, i.e., as objects of knowledge that should not only be internalized as conventional signs, but also as objects of thought that organize the world in a certain way, that give visibility to certain aspects of reality, that produce certain forms of thinking and that are, herein, presented as fundamental resources for the existence of modern life.

Keywords: *writing, graphic representations, cognition, young and adults education.*

Escrita, representações gráficas e cognição

As imagens não vêem, Engano teu, as imagens vêem com os olhos que as vêem, só que agora a cegueira é para todos, Tu continuas a ver, Cada vez irei vendo menos, mesmo que não perca a vista tornar-me-ei mais e mais cega cada dia porque não terei quem me veja (Ensaio sobre a cegueira, José Saramago, p. 302).

“A gente é como um cego. Eu enxergo, mas não vejo (a escrita)” (Fala de um aluno em classe de alfabetização).

Não é à toa que a *cegueira* é um dos grandes símbolos do analfabetismo em nosso tempo, tanto entre sujeitos que se apropriaram como entre aqueles que não se apropriaram da escrita. A escrita e todas as representações gráficas têm uma relação estreita com o aparelho visual – o olho, também símbolo de saber¹. Isso porque elas exigem nosso olhar e não a escuta, como nas sociedades de cultura oral. É por meio da visão², mais que do que pelo uso do aparelho fonador, que lemos.

Mas, de que cegueira se trata? Seria essa cegueira, no caso da escrita, apenas a de um não-reconhecimento de uma convenção, de um código arbitrário? E a escrita, em todas as suas formas, é apenas a representação de um pensamento ou a transcrição de uma fala anterior – ou ela também é produtora de outros olhares e de outros modos de pensamento? Tratando a questão de outro ângulo, a escrita também nos *olha*?

O presente artigo busca traçar um caminho de problematização dessas questões. Para tanto, percorre uma literatura com implicação cognitiva, tanto na área da Educação de Jovens e Adultos, como na da história da escrita, advinda do campo antropológico. Procura abarcar, de uma maneira geral, o modo como as pessoas escolarizadas – assim como as pouco ou não escolarizadas – pensam e compreendem o mundo, dependendo do grau de letramento que adquiriram no estágio de desenvolvimento da sociedade atual. Para a problematização da escrita – compreendendo-a como os vários sistemas de representação estabelecidos –, faço uso da revisão teórica e de alguns exemplos coletados em sala de aula por mim e por outros professores que atuam na EJA³.

Entende-se, aqui, que o conhecimento é construção de modelos explicativos e lógicos, e resultado de uma busca de aproximação em relação ao do mundo objetivo, nunca totalmente apreensível. Elaborado a partir de uma seleção do “real”, de uma percepção ou olhar guiado por concepções teóricas, visões do mundo, valores, e pelas estruturas da inteligência, o conhecimento e suas representações (conclui-se) não são neutros. Fazem parte dos seus resultados tanto o sujeito como o objeto e a relação estabelecida entre eles, o que depende enormemente do tipo de inserção social e cultural dos sujeitos no mundo.

O conhecimento escolar trabalha, em sua maior parte, com conceitos e representações. E o que isso tem a ver com a Educação de Jovens e Adultos?

Esboços, rabiscos, rasuras, grafites, sinais, índices, ícones, imagens gráficas, desenhos, números, letras, gráficos, esquemas, mapas são representações gráficas por meio das quais também olhamos e somos olhados, compreendemos e constituímos o mundo e a nós mesmos.

Educação de Jovens e Adultos

Aqueles que têm experiência com Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no âmbito da educação escolar, sabem que esse é um campo de atuação singular. Experiências de vida acumuladas, culturas multifacetadas, idades diferenciadas, enfim, trata-se de um campo bastante heterogêneo. Por outro lado, há uma homogeneidade que se revela nas experiências sociais e nas posições econômicas do público da EJA, em sua maioria pobre. Geralmente, com pouca ou nenhuma escolaridade anterior, tais sujeitos sofreram uma série de experiências de violência e de exclusão, por serem oriundos de classes populares, do meio rural, ou ainda, por sua condição de negros, mulheres, entre outras.

Há um outro fator comum nas turmas de EJA, bastante evidenciado nas séries iniciais, e caracterizado por certos aspectos cognitivos. Esses aspectos cognitivos seriam um modo bastante comum de os sujeitos interpretarem o mundo a partir de sua “concretude”. Ou seja, de se mostrarem extremamente implicados em seus próprios contextos, dificultando, assim, a apropriação dos conteúdos escolares; estes, sendo de origem científica, lidam com conceitos e representações historicamente construídos e direcionam o pensamento rumo ao abstrato.

O fato de alunos da EJA apresentarem noções que, à primeira vista, podem parecer surpreendentes para o educador – como a da “terra ser redonda, mas nós não vivermos sobre ela, e sim, dentro dela”, “do homem ter uma costela a menos porque uma foi dada por Adão para Deus criar a Eva”, “do sol ser vivo porque ele nasce e morre”, “de existirem muitos sóis porque há muitos espaços para iluminar” ou de existirem “muitas luas porque vemos as diferentes luas” –, indica a necessidade de se compreender melhor os sujeitos e os objetos de conhecimento com os quais a escola trabalha.

Algumas concepções dos alunos da EJA tornam-se, até mesmo, impedimentos para a apropriação dos conteúdos escolares. Muitos, por não se distanciarem da realidade vivida, não conseguem interpretar, recontando textos conforme o seu ponto de vista, modificando a história ao sabor de suas experiências e valores; sem distinguir *o que está escrito* do *que ele pensa sobre o que está escrito*. Alguns exemplos que demonstram a implicação do aluno no contexto apresentado em propostas de trabalho de sala de aula são: uma aluna não conseguir realizar um problema matemático de compra na feira, que envolvia operações com chuchu, porque “o marido não gostava de chuchu”; outro aluno não poder se imaginar correndo, porque “está com a perna machucada”; não aceitar

um conto em que os animais falam, já que “isso não existe”; confundir num filme ou novela o personagem com o ator, pois “é verdade e acontece agora o que passa na TV”. Uma possibilidade de compreensão dessas questões é o que desenvolverei a seguir, por meio de alguns estudos teóricos.

Um percurso teórico

Luria (1990) – a partir do estudo pioneiro de Lévy-Bruhl⁴ e dos estudos de Vygostky⁵ – realizou pesquisas, entre as décadas de 20 e 30, para investigar as transformações cognitivas provocadas pelas mudanças socioeconômicas e culturais produzidas pela revolução socialista na União Soviética. Para tanto, escolheu uma região do Uzbequistão, cuja população vivia bastante isolada, apresentando, antes da revolução, 100% de analfabetismo. A pesquisa de Luria (1990) demonstrou que a escolarização e as práticas coletivistas e associacionistas introduzidas junto ao campesinato produziram mudanças cognitivas muito reveladoras.

Uma das questões de pesquisa de Luria diz respeito à percepção de cores (novelos de lã ou seda), cujas nomeações, pelos sujeitos investigados, seguiram uma trajetória desde um pensamento contextualizado-situacional (as cores são designadas pelo objeto; exemplo: estrume de porco, algodão estragado), até uma denominação categorial formal (amarelo, vermelho, etc). Em relação à classificação das cores, há um número bastante elevado de sujeitos que se recusaram a classificar, porque “Elas não se parecem nem um pouco” ou “Isto parece o excremento de um vitelo, e isto é um pêssego” (1990, p. 45); outros iniciaram uma classificação por categorias próprias (como claras e escuras) e, por fim, alguns sujeitos (escolarizados ou participantes ativos da comunidade) classificaram por categorias formais, ou seja, pelas cores padrão.

Situação semelhante aconteceu em relação às figuras geométricas desenhadas em cartões: um grupo designava as figuras por nomes de objetos (um círculo era nomeado como prato, balde, relógio ou lua, por exemplo); outro, um grupo intermediário, era guiado pelos aspectos gráficos (classificava as figuras pela cor, tipo de linha, aberta ou fechada, etc.); e um terceiro grupo era orientado por categorias geométricas abstratas (círculos, quadrados, triângulos, etc.).

Esses resultados indicaram diferenças enormes na percepção dos sujeitos investigados, em geral classificados em três grupos: o primeiro, apresentando um pensamento orientado pelo objeto, pela concretude, pela situação prática ou funcionalidade; o segundo, apresentando um pensamento intermediário, orientado por alguns princípios gráficos e categoriais próprios; e o terceiro grupo, guiado por conceitos abstratos e formais.

Para outras questões investigadas – generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior –, os sujeitos também apresentaram respostas semelhantes, de forma a estabelecer esse percurso cognitivo de um

pensamento contextualizado/situacional a um pensamento descontextualizado/abstrato. E não somente a escolaridade mostrou-se uma variável importante nessa pesquisa: pessoas com participação intensa nas novas organizações sociais também apresentaram uma forma de pensamento semelhante à dos sujeitos com escolarização. Assim, Luria afirma o pensamento humano como resultado de um processo histórico-social, dependente das condições e práticas sociais, passíveis de transformação não só em razão da escolarização, mas também pelo processo de participação social, que exige planejamento, comunicação em vários níveis e aquisições culturais importantes para a coletividade, como os conhecimentos teóricos.

Todas essas transformações produzem mudanças na estrutura básica dos processos cognitivos, uma expansão enorme da experiência e a construção de um mundo muito maior no qual os seres humanos passam a viver. Além da esfera da experiência pessoal, vemos aparecer a esfera abstrata de experiência humana em geral, tal como se encontra estabelecida na linguagem e nas operações do pensamento discursivo. O pensamento humano começa a apoiar-se no raciocínio lógico amplo; a esfera da imaginação criadora toma forma, o que por sua vez expande enormemente o mundo subjetivo do homem (Luria, 1990, p. 217).

Todas as sociedades humanas que apresentaram uma organização mais complexa necessitaram, de algum modo, do uso da escrita. Mesmo os sujeitos não alfabetizados em sociedades letradas (que possuem sistema de escrita) – o que é diferente de viver numa sociedade ágrafa (sem escrita) – apropriam-se de uma forma de organização que perpassa todo o tecido social e fazem uso da “lógica” gráfica, promovida pela utilização da escrita (Oliveira, 1992, Kleiman, 1995; Tfouni, 1988 e 1995). Certamente a apropriação da “lógica da escrita” é muitas vezes parcial, especialmente para os sujeitos pouco ou não escolarizados, acarretando uma inserção social/cultural muitas vezes periférica em relação à produção e ao usufruto dos bens culturais da sociedade em que se encontram. Disso resulta ser bastante comum o analfabeto interpretar mal um dado por falta de instrumentos para lidar com uma informação da própria cultura, considerando-se aqui a cultura própria da sociedade letrada e não outras manifestações culturais possíveis, que independem dos processos de letramento.

Oliveira (1992, 1995, 2002) desenvolveu, a partir de Luria e Vygotsky, alguns estudos acerca da diferença dos “modos de pensamento”⁶ preponderantes entre sujeitos mais letrados e pouco letrados. Algumas características do funcionamento cognitivo associadas aos jovens e pouco letrados são: *o pensamento com referência ao contexto da experiência imediata, a dificuldade de operação com categorias abstratas, a dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva*⁷ e *a pouca utilização de procedimentos meta-cognitivos*⁸ (Oliveira, 1995). Isso porque o modo de operar cognitivamente diz respeito a questões de especificidade cultural, e o

uso da escrita favorece esses processos cognitivos em razão de suas próprias características. Grande parte dos jovens e adultos sem ou com pouca escolaridade tem muito forte a experiência de trabalhos práticos, concretos, cujo referencial é insuficiente para lidar com as operações cognitivas exigidas pela escola.

Oliveira (2001) identifica na literatura três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual. A primeira delas afirma a diferença entre os modos de pensamento, mas nega a sua importância, produzindo interpretações excludentes ao construir dicotomias como civilizado/selvagem, desenvolvido/atrasado, racional/primitivo, pré-lógico, míticos ou mágicos. A segunda linha de interpretação busca negar a importância das diferenças, porque visa aos processos psicológicos básicos, que estariam subjacentes à enorme variedade de modos de vida, sendo, portanto, as diferenças de funcionamento cognitivo expressões possíveis da mente humana, adequadas para as situações vividas pelos sujeitos em suas diferentes culturas. O problema dessa posição, como nos alerta a autora, é que poderia conduzir a “um relativismo radical e a uma postura espontaneísta, que não admitiria nenhuma intervenção nos modos de pensamento peculiares a cada grupo cultural – já que todo o conhecimento é igualmente valioso, toda visão de mundo legítima [...]” (p. 26). Já uma terceira abordagem, associada à teoria histórico-cultural em Psicologia, recupera a diferença em outro plano, sendo, para a autora, a mais fecunda para a compreensão das relações entre cultura e modalidades de pensamento. Ao propor a abordagem genética, no qual o psiquismo é construído pelo entrecruzamento da filogênese, da ontogênese, da sociogênese e da microgênese, convoca a investigação da Psicologia à compreensão das configurações particulares de psiquismo (p. 27). Essa proposta é interessante também pelo fato de não generalizar os efeitos da aquisição da linguagem escrita, no funcionamento cognitivo dos sujeitos. De qualquer forma, talvez ainda falte, para uma abordagem genética, uma psicogênese mais ampla acerca das próprias representações, especialmente das representações gráficas; ou seja, vê-las como objetos conceituais, compreender suas especificidades e reconhecer as implicações dessas no processo de sua apropriação pelos sujeitos.

A apropriação e uso da escrita – entre outras representações gráficas –, assim como outras exigências intelectuais do meio feitas ao sujeito, mostram-se fundamentais para um certo tipo de desenvolvimento do processo cognitivo. Uma pesquisa⁹, no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, demonstra a pouca exigência da leitura e da escrita no cotidiano dos alunos. Mesmo “fazendo falta pra tudo”, como os alunos dizem, os trabalhos que desenvolvem, os lugares por onde se movimentam e as atividades que realizam exigem muito pouco em relação às atividades intelectuais, sendo essas praticamente restritas aos momentos em que estão na escola.

Os alunos dessa pesquisa, mesmo tendo se apropriado da leitura e escrita, dificilmente mudam seus “hábitos”: confiam mais na memória do que em registros escritos e continuam realizando operações mentais em vez de fazerem cálculos no papel. Em geral, essa mudança só ocorre quando, de alguma forma, eles são exigidos pelas atividades que desempenham em outros espaços sociais, como no trabalho, por exemplo.

A Educação Escolar de Jovens e Adultos trabalha, destarte, com o espaço de intersecção entre as “culturas orais e suas práticas”¹⁰ e a cultura escolar “letrada”. Entendemos a cultura letrada como uma forma que deve ser apreendida não apenas no que se refere a códigos e suas implicações instrumentais ou funcionais, mas principalmente como uma construção cognitiva própria, particular, que possibilita e indica direções de pensamento (“lógicas” ou formas de raciocínio) inseridas nas próprias representações gráficas convencionais, com suas possibilidades de manuseio interno, com seus conceitos e visões de mundo organizados a partir desse olhar “científico” e do seu modo de representar.

Mesmo reconhecendo a reflexão mental nas práticas orais, muitas vezes com bastante controle e rigor, há também limites, impedimentos em relação a uma série de procedimentos comuns à cultura escrita. Compreende-se, com Goody (1985), que a própria cultura escrita provoca determinados tipos de procedimentos reflexivos e lógicos, que mantêm um estreito vínculo com o conhecimento produzido pelas ciências.

A escrita, como uma forma particular de desenvolver linguagens, é capaz de inscrever o humano no mundo e revela um modo singular de construir o mundo humano: a representação gráfica produziu um universo novo, construído pela imaginação humana, com a novidade de poder ser preservado, acumulado, manipulado (revisto, selecionado, reorganizado, categorizado) e transmitido; a escrita deu novas formas ao mundo, organizou-o de determinadas maneiras, de acordo com as possibilidades de seus instrumentos, suportes e sistemas de representação. É essa tradição do escrito que vem permitindo a objetivação cada vez maior das coisas, ou seja, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos.

O antropólogo inglês dedicou parte de suas obras ao estudo da escrita e suas implicações na cognição humana e na transformação da sociedade, sendo considerado um dos pioneiros nesse campo de reflexão. Parte de suas pesquisas teve origem nas investigações realizadas junto ao povo LoDagaa, no oeste da África, sendo que as mudanças culturais na região o animaram para o estudo das sociedades com e sem escrita.

Em *La Domesticación del Pensamiento Selvage* (1985), Goody busca analisar, mais especificamente, as transformações cognitivas produzidas pela introdução e desenvolvimento dos sistemas de escrita. Ele se dedica, especialmente, aos tipos de tratamento gráfico das primeiras fases das civilizações escritas do Médio-Oriente. De certa forma, essa é uma tentativa de levar em consideração as condições efetivas de produção e reprodução do “pensamento”, de maneira a

não separar totalmente o conteúdo de sua expressão. Mesmo que não se possa reduzir uma mensagem ao meio material de sua transmissão, toda mudança de comunicação tem, necessariamente, importantes efeitos sobre os conteúdos transmitidos.

A mudança mais visível, a mais importante que se deu na história da humanidade até os dias de hoje é, sem dúvida, a *aparición da escrita*: ela expõe, para além da variedade de sistemas de escrita e das condições sociais de sua utilização, uma certa especificidade do pensamento escrito, a qual Goody (1985) chama de *saber gráfico*.

O importante não é somente o que a escrita torna visível – quando “materializa” a articulação inerente à língua –, mas também a projeção gráfica que permite agenciar outras significações dentro de um espaçamento bidimensional. Por isso, Goody (1985) centra sua análise dos processos escritos do conhecimento sobre as técnicas puramente gráficas e totalmente dissociadas da enunciação oral, como a lista, a tabela e a fórmula.

Não se trata de simples modos de apresentação do saber, mas sim de *matriizes formais que determinam parcialmente o conteúdo*. Isso significa colocar em ordem uma dinâmica própria: no quadro (tabela), cada elemento ganha um lugar (e só um), e não há possibilidade de existir casa vazia. A simetria impõe seus próprios efeitos de pensamento: entre os termos colocados em coluna, a relação tende a ser de uma contradição ou de uma equivalência.

Um exemplo disso é o uso etnológico dos recursos gráficos, tais como fichas, classificações de fichas, índice, tabelas, diagramas, entre outros, utilizados na análise de textos para anotações de falas orais, que permitem, além da triagem de informações, o privilégio da *totalização*. A escrita pode transpor dentro de um tempo e espaço únicos, enunciados que não foram produzidos simultaneamente, nem num mesmo lugar, mas que são, na forma escrita, manipulados sobre o mesmo plano. Nesse exemplo, vemos que as contradições entre diferentes discursos podem ser apagadas ou, ao contrário, podem ser promovidas como oposições estruturais. Ou seja, a escrita permite ordenar, comparar, reconstruir elementos que, na prática, podem parecer disparatados e fragmentários; o que ela produz é o efeito ilusório de uma *coerência formal*.

Na tese de Goody (1985), a escrita provocou uma ruptura decisiva no desenvolvimento do pensamento, pois desde os primeiros escritos, encontrados há mais de 3000 a.C., pode-se encontrar, no “colocar em ordem gráfica”, os primeiros passos de uma ciência racional e de jogos intelectuais. Esse tipo de análise contribui para “desmistificar” a visão etnocêntrica de uma mudança, pertinente à ordem do pensamento, da magia para a ciência, e da expansão da racionalidade como um trajeto de desenvolvimento intelectual independente. Também apaga as divisões binárias entre o racional e irracional, entre os povos primitivos e avançados, entre o pensamento lógico e pré-lógico, entre outras.

Nesse sentido, a *escrita* não é nem o duplo visual de um correlato objetivo, nem “representação” da palavra, como na tradição saussuriana, a qual trata a

escrita como se esta tivesse um papel secundário e derivado, “figurativo”, como uma simples imagem da “palavra viva”: *ela é*, na acepção de Goody (1985), *uma tecnologia cognitiva*.

A escrita permite um jogo intelectual sobre a língua, cujas regras vão se explicitando por meio de sua própria produção. Leroi-Gourhan (1990) é claro a esse respeito: “Antes da escrita, todo o conhecimento verdadeiro da linguagem é irrealizável” (p. 115). Em uma mesma perspectiva, Olson (1997, cap. 4), defende a idéia de que a consciência do alfabeto não pré-existe ao alfabeto¹¹.

O texto escrito permite uma consciência mais apurada das estruturas lingüísticas, tanto sintáticas (ou gramaticais) como semânticas (sistemas categoriais). Na medida em que as estruturas sintáticas e semânticas vão sendo explicitadas, também transformam o seu estatuto, modificam a relação que os locutores têm com ela e, assim, constroem-se regras, de forma que a língua falada em sociedades orais é muito diferente da língua falada em sociedades letradas; estas trazem múltiplas referências ao escrito.

Goody (1985) sugere que a “nossa lógica”, no sentido restrito de um instrumento de procedimentos analíticos¹², tem a ver com uma função da escritura (enquanto ação e efeito do ato de escrever): capacita claramente o homem para separar palavras, manipular sua ordem, comparar expressões emitidas em tempos e espaços distintos, perceber contradições e desenvolver formas silogísticas de raciocínio.

A escrita também modifica a memória, no sentido de uma nova operação cognitiva. Goody (1985, p. 100) oferece o exemplo ilustrativo de um funeral LoDagaa. Neste, o indivíduo responsável pelo funeral recebe oferendas das pessoas. O ordenamento das pessoas e suas oferendas (grãos, galinhas) é bastante importante para uma possível devolução futura, como ação de reciprocidade entre elas. Se não há uso da escrita, deve-se, para recordar, evocar a tal situação, o contexto, lembrar-se das pessoas, das oferendas, da ordem em que foram recebidas. Se há uso da escrita, para recordar, basta rever o registro no qual pode estar listado o nome da pessoa visitante e sua oferenda, colocadas em ordem de importância, em ordem temporal ou sem nenhuma ordem. Mesmo que o sujeito não busque diretamente o registro, após este ter sido feito, ele pode evocar na memória o próprio registro e não mais o contexto no qual aconteceu tal situação.

Isso acontece com qualquer pessoa: para dar um exemplo similar, podemos tentar lembrar os presentes recebidos numa festa de aniversário ou casamento, situações nas quais a escrita poderia ser um bom recurso para a memória. Mas, as implicações cognitivas podem ir além. Observações¹³ de cálculos mentais realizados por alunos da EJA permitem constatar que alguns se reportam à imagem do objeto com o qual operam (pensam no dinheiro ou qualquer objeto concreto), enquanto outros utilizam símbolos para operar (pensam no algarismo, independente do objeto que forneceu os dados). A capacidade de operar com símbolos amplia enormemente as possibilidades de resolução de problemas

e os processos que envolvem a abstração, o que é muito mais complexo, visto que o símbolo é *tomado* como um novo objeto de conhecimento, capaz de ser manipulado, sendo esse já resultado de construções intelectuais anteriores.

Nas relações com o poder, a escrita produz novos modelos de pensar, correspondentes aos novos modos de dominação. Se, por um lado, a escrita serve para melhor controlar os cidadãos, por outro, ela é constitutiva de outro saber, o “saber absoluto”, que tem tudo e não tem nada mais em comum com a capacidade relativa de cada um orientar-se dentro do espaço social. Da acumulação dos dados (como os nascimentos, mortes, preços), nasce uma nova “ciência”. Onde se formam os arquivos, tende a definir-se uma visão de mundo social que é tanto mais dominante quanto mais despersonalizada e aparentemente mais neutra.

As atividades de sistematização (eliminação das contradições e das ambigüidades, classificações estritas, apresentação hipotético-dedutiva, etc.) produzem os efeitos propriamente ideológicos: ocorre uma aparente autonomia do discurso em relação às suas condições históricas, eternização e universalização ilusórias de seus enunciados, “absolutização do relativo e legalização do arbitrário” e, ainda, o esfacelamento do sujeito da enunciação e de seus interesses (de classe, entre outros).

Certamente, não se pode vincular todas as transformações sociais em razão da escrita, mas também “não é acidental que os passos maiores no desenvolvimento do que nós agora chamamos de ‘ciência’ seguissem a introdução de transformações maiores nos canais de comunicação da Babilônia (escrita), da antiga Grécia (alfabeto) e da Europa ocidental (imprensa)”, como afirma Goody (1985, p. 63).

Vimos que a escrita, por permitir o armazenamento, reordenamento e refinamento do conhecimento, faz com que este alcance um alto grau de sistematização e de formalização, como é o caso do conhecimento científico. Isso tem implicações para a aprendizagem pois, na medida em que o aluno se apropria da língua escrita, apropria-se também de um conhecimento sobre o mundo já ordenado pelas categorias de classificação, pelos conceitos e operações construídos, acumulados, reorganizados e selecionados no processo histórico de desenvolvimento da escrita, orientando o aprendiz da escrita para uma visão analítica e abstrata do mundo, um mundo que se dá a conhecer pelas suas representações.

O que vemos pela escrita e como ela nos olha?

Outra contribuição importante para a reflexão acerca da escrita é dada pelo trabalho do canadense Olson (1997). A sua compreensão de que “[...] diferentes formatos de representação tornam visíveis propriedades do mundo também diferentes” (p. 247) vem ao encontro da discussão aqui proposta. Olson, assim como Goody, afirma que o impacto da escrita não pode ser avaliado pela apren-

dizagem do código por um indivíduo, mas deve o ser pelo impacto histórico e pelas possibilidades de organização e acumulação do conhecimento juntamente com a sua manipulação. Também contribui com outros pensadores ao defender que a escrita, além de permitir novas possibilidades criativas, transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise. Para Olson (1997), é na leitura que se deve buscar os diferentes modos de uso da escrita. A mudança do conceito de leitura produz mudanças na escrita, afetando o próprio conceito de representação.

Foi na Renascença que ocorreram as maiores mudanças na forma de leitura e no modo de escrita no Ocidente: leitura silenciosa, prosa escrita, etc. Não havia até o Renascimento uma distinção entre sistemas de escrita e os sistemas mnemônicos (como os *quipu* peruanos – sistema que faz uso de cordas coloridas de diferentes tamanhos e nós –, realizada para preservar o sentido e não uma expressão particular). Mesmo na Idade Média, a escrita servia como um guia para mente, visando conferir a memória da pessoa através do texto escrito, o que demonstra que uma mudança na escrita, como o sistema alfabético, não garante que o uso da mesma tenha mudado.

Na Idade Média, debates acerca de *como ler*, se a Bíblia deveria ser compreendida literalmente, se o sentido estava nas palavras ou na “iluminação” (meditação) que sua leitura evocava na mente do leitor, foram fundamentais para a mudança no conceito de representação que, de acordo com Olson (1997), está diretamente ligada ao conceito de leitura. Foi dessa forma que se constituiu a idéia de que o texto deve trazer não somente as palavras a serem transmitidas, mas também as formas como devem ser entendidas – força elocucionária. Assim, novas marcas textuais foram acrescentadas, como a separação das palavras, a pontuação, a organização do texto em frases, capítulos, etc, com o objetivo de deixar claro o sentido na própria escrita, o que permitiu também o desenvolvimento da leitura silenciosa. Antes dessas marcas textuais como guias da leitura (interpretação), o texto deveria ser lido em voz alta para tentar recompor o cenário no qual aquelas palavras haviam sido produzidas.

O processo de desenvolvimento da textualidade permitiu que se chegasse ao século XVII com uma clara distinção entre o sentido de um signo e a idéia representada. A concepção de discurso e de signo mudou ao se basear na referência e na representação e não mais na analogia ou padrões¹⁴. O *nome*, assim como a *imagem*, passou a não pertencer mais à ordem do objeto e torna-se uma *palavra*, ou seja, um signo convencional, uma *representação*.

Os signos só começaram a ser considerados ou compreendidos como arbitrários na Idade Moderna, quando as palavras passam a ser vistas como tendo um sentido com referência a idéias e não diretamente a objetos. A palavra perdeu o vínculo direto com a coisa, deixou de ser o nome correto da coisa – que passa meramente a representar. Mas, ao distinguir o signo da idéia, abriu-se o caminho para o problema da correção, da veracidade e da propriedade da representação, pois quando os signos não são mais considerados naturais, tornam-se simplesmente arbitrários.

Essa maneira de ler os textos, que deveria então basear-se em suas *evidências*, extrapolou seu campo e é aplicado também para a natureza: trata-se agora da leitura do *livro da Natureza*, cujas *evidências deveriam estar disponíveis para o sentido*. Essa “lógica” de leitura, que se instaurava baseada nas evidências tanto do texto como da natureza, produziu uma nova maneira de usar a escrita que, como representação explícita, pode ser tratada como objeto de pensamento.

A noção de objetividade e subjetividade resultou das novas concepções de leitura. E tais distinções, provavelmente, tiveram suas raízes na escrita e suas problematizações. Essas novas noções colocaram também o problema insolúvel da ciência entre o *conhecedor* e o que *é conhecido*. São problematizações que partiram das evidências do texto e da natureza, ou seja, do “testemunho dos sentidos” disponíveis para todos, que, segundo Olson (1997), fundam a epistemologia da ciência moderna, chegando a afirmar que “A ciência se tornou uma atividade de manipulação de signos” (p. 212).

Depois da invenção da escrita, a imprensa do século XVII produziu também uma revolução ao proporcionar a reprodução fiel e extensiva não apenas de textos, mas de diagramas, desenhos, cartografias, etc. Essa acumulação de saberes contribuiu para o conhecimento que chamamos de objetivo, ao propor e estabelecer teorias, modelos e outros artefatos¹⁵ que empregamos para pensar. Claro que essa atitude neutra de “descrição” apenas mascara ou oculta a atitude do autor, como se todos pudessem observar o fenômeno da mesma maneira daquele que o registra.

Olson (1997, cap. 10) analisa, de forma mais particular, as representações do século XVII, mostrando a modificação da concepção de representação em cinco domínios: pintura figurativa holandesa, representação cartográfica do mundo, a representação do movimento por meio da notação matemática, a representação de espécies botânicas nos herbários e a representação de eventos imaginários na ficção. Esses casos ilustram o forte impacto sofrido pela estrutura do conhecimento e, conseqüentemente, pelas maneiras de pensar, à medida que se começou a examinar o mundo dando atenção explícita às formas de representá-lo.

Um exemplo dessa ruptura na estrutura do conhecimento foi produzido pelas representações cartográficas. Sem dúvida alguma, a “visão organizada” do mundo é fruto do resultado das viagens de descobrimentos. Até hoje o problema da representação espacial do globo terrestre não foi resolvido: o problema das distorções entre o espaço representado e o espaço real é tema de debates¹⁶. De qualquer forma, os obstáculos provocados pelas formas de representação renderam, além de debates, também novos conhecimentos, como o estabelecimento de referências, entre elas a de latitude e a de longitude.

Essa nova ordem do mundo posto sobre o papel, ou tendo como referência as representações, produziu também uma nova forma de o ser humano situar-se no mundo. Um belo exemplo, citado por Olson (1997, p. 228), é o da viagem de James Cook. Cook foi enviado pela marinha inglesa, em 1768, para investigar o

que poderia ser encontrado ao sul do trópico de Capricórnio, até então não explorado. Foi quando ele descobriu a Nova Zelândia e a Nova Holanda (Austrália), na busca de um continente meridional, pois teoricamente haveria nesta região um continente que daria equilíbrio ao planeta. Depois, realizou uma segunda busca e certificou-se de que, se houvesse um continente, ele estaria dentro do Círculo Polar.

Essas viagens de Cook podem ser chamadas de primeiras viagens científicas de descobrimento, de acordo com Olson, marcando tanto a cartografia do mundo como sua exploração:

[...] as viagens de James Cook não devem ser vistas apenas como a colocação do mundo no papel, mas como a sua exploração do mundo do ponto de vista do mapa. O mapa é o modelo ou a teoria, para o qual servem os testes empíricos. Os mapas tornaram-se representações (Olson, 1997, p. 228).

De forma semelhante, no que se refere ao movimento, a geometria foi utilizada para representar a aceleração:

[...] representar as propriedades do movimento sob a forma de provas geométricas e equações algébricas não significava apenas registrar o que se conhecia. Consistia em reconstruir aquelas propriedades em termos das estruturas disponíveis em linguagens escritas formalizadas. O pensamento se faz por meio de representações, então, o resultado desses cálculos é comparado com os fatos observados. O mundo que é assim pensado deixa de ser simplesmente o mundo: é o mundo conforme representado no papel (Olson, 1997, p. 236).

Na área das ciências naturais, as descrições taxonômicas da “flor” permitiram a formação de *ordens* e *famílias*, grupos que tinham em comum uma ou mais características significativas, assim como *gêneros* e *espécies*, conforme as crianças aprendem o mundo vegetal na escola.

Essa análise não só revela um esquema do mundo como também liga esse esquema àquilo que pode ser nomeado e desenhado, ignorando todas as diferenças que não recaem nas dimensões selecionadas. Nos diagramas, como nos mapas, a informação é substituída pela verossimilhança. Uma figura de livro didático das partes de uma flor não se parece em nada com nenhuma flor real. Contudo, essa flor pintada, uma representação, se torna a entidade conceitual em termos da qual nós percebemos e classificamos as flores reais. Os desenhos botânicos, como os mapas, passam a ser modelos conceituais nos termos dos quais se dá nossa experiência do mundo (Olson, 1997, p. 242).

O conhecimento tornou-se uma espécie de formulário em termos do qual qualquer evento real pode ser representado. Todas essas representações modernas, como o mapa, fornecem um quadro de referências dentro do qual temos a experiência dos acontecimentos.

Formas literárias, como a prosa, a ficção, o romance e o romance utópico, caracterizam a literatura na Idade Moderna. E tão logo um formato de representação foi desenvolvido para a descrição factual, logo foi explorado com objetivos literários: “A ficção é um novo tipo de escrito alegórico, em que os sentidos literais, isto é, os sentidos que normalmente denotam a verdade, são usados para significar o que se sabe ser falso” (Olson, 1997, p. 244).

Desse modo, a verdade de uma ficção é alegórica, e essa verdade parecerá mentirosa ao não iniciado na literatura, como afirma Olson, indicando um olhar diferente para essa problemática na EJA. A leitura alegórica ou metafórica proporciona a compreensão figurada de alguns textos. Assim, podemos reler de maneira não literal as frases “Deus criou o mundo em sete dias” e “Deus vive no céu”. Também nos permite entender uma fábula em que animais falam ou um filme de ficção. Esses são exemplos dos múltiplos usos da linguagem e de seus recursos, explorados na linguagem factual e que aparecem, entre outros lugares, no romance moderno.

No entanto, os alunos da EJA apresentam, com mais frequência nas séries iniciais, leituras literais de textos que deveriam ser lidos com sentido figurado. Apreendem o texto escrito como uma verdade concreta, semelhante à concepção pré-silábica da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), que compreende o nome como imanente do objeto e a escrita do nome como uma etiqueta. Nessa concepção, somente os nomes dos objetos estão representados, ignorando a escrita de artigos, preposições e verbos. Em razão desse entendimento da escrita pelo sujeito, que apresenta uma concepção pré-silábica, o plural e, mais especialmente, a ausência e a falsidade trazem problemas particulares: o inexistente e o não verdadeiro só poderiam ser representados por letras falsas ou distorcidas, ou não podem ser representados (Ferreiro, 1996, p. 89-105).

Mas a leitura literal de textos figurados não é uma exclusividade de estudantes que apresentam uma concepção pré-silábica da língua escrita. Alunos que já se apropriaram da escrita alfabética/ortográfica também realizam esse tipo de leitura. Tal fato aponta para uma outra psicogênese que exigirá a reconstrução do objeto pelo sujeito, agora em um nível mais amplo, o do texto escrito e dos seus vários usos – inclusive o figurado e o da ficção.

As narrativas que caracterizam as descrições factuais apresentam marcas: são escritas na primeira pessoa, relatam as observações de tal forma que qualquer pessoa em igual posição veria o mesmo e apelam à credibilidade do leitor, fazendo-o crer que poderia realmente ter visto por si as mesmas coisas.

O discurso científico se baseia nesse estilo factual de relatar, cujo sentido se abre para que todos o vejam, uma espécie de sentido literal dos signos escolhidos para representar o mundo com precisão. A ficção explora o mesmo tipo de discurso de representação literal, empregado, porém, num contexto de não-representação (Olson, 1997, p. 245).

O mundo no papel, como diz o autor, não se limitou a fornecer um meio para acumular e guardar o que já se sabia; tivemos também de inventar recursos conceituais para coordenar os elementos de conhecimento geográfico, biológico, mecânico, adquiridos de muitas fontes, em um quadro de referência comum e adequado. Esses seriam os processos de abstração e generalização comum às ciências, desenvolvidos na modernidade, por meio de representações.

Os estudos de Olson contribuem com a possibilidade de compreender algumas questões problemáticas da EJA, como a leitura literal de textos figurados, situando-as na ordem das representações. Não na representação em si, nem mesmo na verificação cognitiva de um indivíduo quando se apropria dos códigos escritos, como bem alerta o autor, mas situando o problema nos recursos oferecidos pela tradição escrita, o que abarca tanto a compreensão, como a construção de novos recursos conceituais. De modo que “[...] tudo o que é representado na escrita se torna objeto de conhecimento ou percepção para pessoas proficientes naquela escrita” (Olson, 1997, p. 107), exigindo do sujeito sempre novos níveis de conceituação.

A experiência do letramento no Ocidente, como um processo histórico e social, modificou a relação dos seres humanos com o mundo e consigo próprios, situando-os de um outro modo no “real”:

Não são só os mapas que nos colocam no papel, a nós e ao mundo. Em um sentido importante, nossa literatura, nossa ciência, nosso direito e nossa religião constituem artefatos da escrita. Vemos a nós mesmos, vemos nossas idéias e nosso mundo em termos desses artefatos. Em consequência, vivemos não tanto no mundo quanto no mundo tal como ele é representado por esses artefatos (Olson, 1997, p. 10).

A partir dessas reflexões, poderíamos dizer que também somos olhados pela escrita. O que ela mostra de nós e do mundo? De que forma ela nos fala? Esse mundo humano novo, dado pela escrita, nos é revelado por espelhos refletidos – escrita e mundo, mundo e escrita – um revelando o outro, um *olhar* e um *ser olhado* indissociáveis.

Considerações finais

Grande parte deste trabalho revela a busca em saber de que forma a apropriação e o uso das representações gráficas podem contribuir para a produção de novas formas de ver o mundo, de “lógicas” para compreendê-lo, organizá-lo, produzi-lo, e nele atuar. Acredito que, com esse pequeno percurso teórico, já nos é possível vislumbrar o quanto as representações – enquanto recursos conceituais e objetos de pensamento – têm sido fundamentais para a vida na modernidade. Entretanto, apesar do aparente acesso e do freqüente uso da

escrita, nos confrontamos com o paradoxo de ainda convivermos com sujeitos que não se apropriaram dos signos mais convencionais, como os da língua escrita.

Certamente essa não é uma tarefa somente para a escola, apesar de ela cumprir um papel fundamental no processo histórico do letramento. A idéia de uma sociedade democrática obrigatoriamente passa pela democratização da palavra, falada e escrita. E a escrita, aqui, ultrapassa a idéia de uma simples convenção que transcreve a fala, para ganhar um estatuto fundante, de possibilidade de acesso a uma certa modalidade de pensamento característica da modernidade. Extrair informações e conhecimentos por meio de materiais escritos, guiar-se por meio das representações gráficas, além de produzir e divulgar idéias e saberes, são recursos imprescindíveis ao nosso modo de vida, em uma sociedade que se diz e se pensa como letrada.

Os estudos acerca da escrita e das representações gráficas podem qualificar os processos de aprendizagem na escola, na medida em que essa compreende, com maior profundidade, os objetos de conhecimento com os quais trabalha.

O pensamento mais letrado situa-se num patamar mais abstrato e descontextualizado, promovido pelo uso das representações gráficas (que transmitem o mundo organizado por categorias de conhecimento e por conteúdos abstraídos do real). Assim, os modos de pensamento mais letrados e, provavelmente, mais escolarizados, mostram-se, por um lado, mais homogêneos, já que compartilham das mesmas referências para compreender o mundo, referências fornecidas pelo conhecimento científico-escolar. Por outro lado, os modos de pensamento menos letrados, por estarem vinculados às experiências da vida prática, à concretude, às culturas multifacetadas e heterogêneas, podem se mostrar mais surpreendentes, pois são múltiplos, “presos”, de certa forma, a vivências singulares. Porém a possibilidade de se distanciar da realidade prática também amplia a existência para inúmeras criações, libertando, de certa forma, o espírito humano para a transcendência, no tempo e no espaço, permitindo a invenção de infinitas formas de existir e de compreender a si mesmo e ao mundo.

As pessoas de uma sociedade sempre estarão *presas*, de alguma maneira, a um certo quadro de referências culturais, fornecido pela sociedade. Mas, no caso da reflexão aqui proposta, os diferentes níveis de escolarização e os diferentes acessos aos processos de letramento, revelam-se como exclusão para grande parte da população, não apenas em relação a certas participações sociais, mas à possibilidade de uso de um modo de pensamento específico, constituído pela modernidade, com todas as conseqüências daí advindas.

Por ora, podemos reconhecer que as representações podem ser lidas de várias formas. No entanto, quanto maior a experiência e o domínio da leitura e da escrita por uma pessoa, maiores serão seus recursos para criar novos pensamentos e ações, também mais amplas e profundas serão as construções de sentido da escrita e de seus usos.

As representações podem ser confundidas com o próprio objeto (quando oramos em frente a uma imagem, acreditando estar diante do próprio santo, ou quando não falamos o nome de uma doença pensando que, ao nomeá-la, a evocamos); podem ser ilusão (na medida em que o objeto não está contido nela e pode ser construída sobre uma falsidade); podem ser enigma, mágica ou revelação (quando mistérios se escondem sob uma representação, como em práticas de adivinhação); podem ser a marca da ausência (nomeamos a falta, o não-presente); podem ser memória (estendem e preservam a memória); podem ser compreensão (organiza e sistematiza pensamentos, permitindo sínteses totalizadoras); pode servir de espelho (esclarecem nossos próprios pensamentos ao externá-los num suporte visível); podem ainda carregar sentidos literais ou metafóricos.

Assim, a “cegueira” das representações atinge a todos, pois ninguém domina todos os seus sentidos e usos possíveis. A aprendizagem e a reflexão contínua sobre e com o uso das representações nos convoca a enxergar cada vez mais o invisível nelas contido, isto é, de que modo elas direcionam nossos pensamentos e ações, e, portanto, também nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Notas

1. Ver, a propósito, Comerlato (1998).
2. Aqui a visão compreende também um sentido metafórico pois, no caso de sujeitos cegos, os dedos fazem o papel dos olhos; é por meio deles que o sujeito “enxerga” as representações táteis.
3. Especialmente advindos de diálogos com professores que atuam nas Séries Iniciais do Centro Municipal de Educação do Trabalhador – CMET Paulo Freire, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.
4. Lévy-Bruhl apontou um modo de pensamento próprio aos sujeitos pertencentes a uma cultura “primitiva”, caracterizando-o como pré-lógico e guiado pela lei da participação.
5. Para Vygostky a cognição é o resultado de um processo sócio-histórico, reservando para a escola um papel fundamental nesse processo.
6. A expressão “modos de pensamento” é utilizada aqui num sentido amplo, como lógicas e formas de pensamentos singulares, dos diferentes sujeitos ou grupos sociais, em grande parte determinados pelos instrumentos simbólicos dos pelo meio cultural e pela experiência vivida (social e natural). Ou seja, os modos pelos quais as formas de atividade mental humana historicamente estabelecidas correlacionam-se com a realidade (Luria, 1990) e passam a depender cada vez mais de práticas sociais complexas, no caso das sociedades letradas (que possuem sistemas de escrita).

7. Capacidade de elaborar e seguir planos como uma seqüência de atividades escolares; ou fazer uso de estratégias específicas para monitorar a atividade, como assinalar itens de uma lista, na medida em que estão sendo utilizados.
8. Dificuldade em descrever ou explicar os processos de pensamento aplicados em uma tarefa.
9. *Uma Pesquisa Sócio-cognitiva com Educandos Jovens e Adultos do Ensino Fundamental*. 2004, mimeo.
10. O termo “cultura oral” é usado aqui de forma ampla, não se referindo à caracterização antropológica das sociedades sem sistema de escrita (Goody, 1985), mas sim a determinadas práticas culturais e sociais que são mediadas apenas pela oralidade, devido a não aquisição da língua escrita.
11. Esse fato poderia ser também compreendido ao pensar-se que *os processos de estruturação do real são constitutivos do progresso operatório* e não que as estruturas lógicas desenvolvem-se apoiando-se em “quaisquer objetos”, sem apreender seus conteúdos. (Ferreiro, 2001, p. 17). No caso da escrita e de outras representações gráficas há problemas específicos postos por esses objetos particulares, pois são objetos simbólicos que exigem do aprendiz saber, além *do que representam, como representam*.
12. Uma professora da EJA, em classe de séries iniciais, observou que os alunos que obtinham melhores resultados na escrita de palavras desconhecidas eram aqueles que procediam analiticamente, ou seja, pensando suas partes (sílabas), no lugar de pensarem a totalidade da palavra – forma como agiam os alunos que apresentavam maiores fracassos nessa atividade.
13. *Uma pesquisa sócio-cognitiva com educandos jovens e adultos do Ensino Fundamental*. 2004, mimeo.
14. Ver mais sobre essa concepção de representação na Idade Média e a mudança ocorrida na modernidade no livro *As palavras e as coisas* de Michel Foucault, 1987.
15. No sentido empregado por Olson (1997), os artefatos são construções teóricas, conjunto de conceitos, formados e moldados pelo trato com os produtos das atividades resultantes da escrita.
16. O Atlas tradicional continua sendo eurocentrista e não prioriza uma cartografia baseada na projeção de Peters. O modelo de Peters busca, ao mudar um pouco a forma dos países, ser mais fiel ao tamanho real, especialmente daqueles países mais distantes da linha do Equador, pois são os que, no mapa tradicional, sofrem as maiores distorções.

Referencias Bibliográficas

- COMERLATO, Denise. *Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos*. Pelotas, RS: EDUCAT, 1998.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- FERREIRO, Emília (Org.). *Relações da (in)dependência entre a oralidade e a escrita*. Porto Alegre: Armed, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GOODY, Jack. *La domesticación del pensamiento salvaje*. Espanha, Madrid: Akal editor, 1985.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LEROI-GOURHAN, André. *O Gesto e a Palavra*. Vol. 1 – Técnica e Linguagem. Lisboa: Edições 70, 1990.
- LIMA, Carmen; COMERLATO, Denise. *Uma Pesquisa Sócio-cognitiva com Educandos Jovens e Adultos do Ensino Fundamental*. In: *Caderno de Reflexões*. 2004, mimeo.
- LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Analfabetos na Sociedade Letrada: Diferenças culturais e Modos de Pensamento”. In: *Travessia: Revista do migrante*. São Paulo, janeiro/abril de 1992, p. 17-20.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- OLSON, David R. *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1997.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- TFOUNI, Leda. *Letramento e Alfabetização*. SP: Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 47.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

Denise Maria Comerlato é Doutora em Educação e professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
Av. Osvaldo Aranha, 350/901 – Bairro Bom Fim
90035-190 – Porto Alegre – RS
demaria@portoweb.com.br