Escritos

linguagem . cidade. política . sociedade

ESCRITA, ESCRITURA, CIDADE (I)

No. 5

Laboratório de Estudos Urbanos
Nudecri

ESCRITOS 5

Publicação do
LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS
LABEURB - NUDECRI - UNICAMP

LABEURB
LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS
NUDECRI

PROJETO TEMÁTICO

APOIO FAPESP

ESCRITOS

Publicação do Laboratório de Estudos Urbanos/NUDECRI - UNICAMP

Reitor

Hermano de Medeiros Ferreira Tavares

Vice Reitor

Fernando Galembeck

Coordenador do COCEN

Ítala Maria Loffredo D´Ottaviano

Coordenador do Nudecri

César Francisco Ciacco

Coordenador do Labeurb

Eni Puccinelli Orlandi

Editor Responsável

Eni Puccinelli Orlandi

Arte Final

Leci Mary Feliciano

Endereço para correspondência
Labeurb
Rua Caio Graco Prado, 70
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
CEP 13081-970
Campinas - SP
Fone/Fax: (019) 788-1128
Internet: http://www.labeurb.nudecri.br

ESCRITOS

Dezembro 1999

APRESENTAÇÃO

SOBRE ESCRITA

Há algum tempo propus a pesquisadores do domínio dos estudos discursivos que preparassem textos sobre a questão da escrita, da escritura visando sobretudo esse imaginário que separa no Brasil diferentes populações – rural, indígena, urbana, de imigrantes etc – pelo seu domínio maior ou menor da escrita. E considero que se deva, em países como os nossos, com sua história de colonização, distinguir escrita e escritura. A escritura, a meu ver, está ligada a processos em que a literatura se faz presente. Em nosso caso, por exemplo, no século XIX, com nossos processos de gramatização da língua portuguesa, legitimamos uma nossa escrita. Paralelamente, deu-se também o processo literário pelo qual fica visível o estabelecimento de uma nossa escritura específica. Esses processos não estão desligados mas são elaborados em suas especificidades e não se confundem. O que os liga de maneira forte é que, no século XIX, com a constituição da sociedade brasileira com suas instituições, leis, produção, governo e explicitação da vida civil com suas regras e suas políticas particulares, a relação escrita-escritura nos faz saber que temos uma língua nacional que não se confunde com a língua de Portugal. Falamos o português mas falamos diferente. E, como dizia Macedo Soares, era preciso que escrevêssemos no Brasil como falamos. Certamente ele não pensava que devíamos simplesmente transcrever nossa oralidade, mas elaborar uma escrita/escritura nossa.

Pois bem, a partir dessas reflexões iniciais, vamos publicar uma seqüência de textos que falem dessas questões: escrita, escritura, urbanidade, no Brasil.

E quando pensamos esta questão não podemos deixar de lado, em nossa história, questões que tocam as diferenças de cultura, sem no entanto reduzi-las ao seu aspecto étnico externo. Procuramos refletir sobre elas inscrevendo-as na perspectiva discursiva em que se relaci-

onam sujeito-história-linguagem.

Tenho convicção de que o que chamamos oralidade praticamente não existe na cultura ocidental. Sendo a nossa uma sociedade da escrita, a oralidade se esgueira de forma marginal em situações muito particulares e que são rupturas em relação à nossa ideologia dominante da escrita. Mesmo quando pensamos estar na oralidade estamos na oralização da escrita. Nossos enunciados já têm a forma material da escrita, no modo mesmo em que se configura nossa memória discursiva. E, cada vez mais, as tecnologias da escrita se sofisticam, se naturalizam, deixando pouco espaço para a irrupção da oralidade. No entanto, sociedades como a sociedade indígena, cuja história de relação à escrita é outra, podem nos fazer refletir de maneira muito produtiva sobre essa tecnologia – a da escrita – que deu ao ocidente uma forma de dominação potente, homogeneizante e duradoura.

É com o objetivo de compreender melhor essa região de questões que estamos iniciando essa série de publicações. As contribuições virão de autores e de modos de trabalhar bastante distintos, mas sempre colocando a questão da linguagem como ponto de partida. Esperamos que uma iniciativa como essa possa produzir subsídios à reflexão sobre a escrita em nossa sociedade. Sem esquecer que, tratando-se de uma publicação que tem como sede um laboratório de estudos urbanos, essa questão da escrita, escritura, urbanidade ganha realce no aprofundamento de nossas reflexões. Numa sociedade capitalista é impossível pensar a cidade sem a escrita. E a pergunta que fica é então: como a escrita constitui a cidade? E qual é o lugar da cidade na construção da sociedade?

Esses são os móveis. Esperamos que os trajetos da reflexão e da pesquisa trarão as elaborações mais conseqüentes de que necessitamos.

Campinas, novembro 1999 *Eni P. Orlandi*

REFLEXÕES SOBRE ESCRITA, EDUCAÇÃO INDÍGENA E SOCIEDADE

Eni Puccinelli Orlandi[*]

Introdução

Não oponho escrita e oralidade ao modo de uma tipologia. Considero que o que importa é que escrita e oralidade produzem diferentes gestos de interpretação. Nessa diferença de gestos está inscrita a diferença que caracteriza posições (do) sujeito. As posições (do) sujeito, por sua vez, são uma função da relação da língua com as formações sociais em seus (da língua e das formações) mecanismos de projeção imaginários.

Toda língua, como sabemos, tem a capacidade de projeção - da situação social para a posição no discurso - e ao trabalharmos isto estamos elaborando uma das formas de compreender a língua como fato social. Há assim uma relação da forma da língua com a forma da sociedade, no imaginário.

Podemos então observar esses diferenças, procurando explicitar, por exemplo, o modo de funcionamento da oralidade como arquivo (interdiscurso ou memória institucionalizada) em sua relação com os gestos de interpretação, ou enquanto é ela mesma um gesto de interpretação de uma certa natureza (E. Orlandi, 1997). Evitamos assim reduzir a distinção escrita/oralidade a uma tipologia. Mesmo se, no interior do imaginário social, essa é uma tipologia que tem sua eficácia. No presente trabalho, vamos pensar a escrita enquanto esse gesto com sua natureza específica.

A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, ela é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão uma configuração específica à formação social e aos seus membros. A forma da sociedade está as-

[*] Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

sim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. Isso porque, na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, ela define o estatuto do interdiscurso (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definindo assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito.

Se assim é, podemos dizer que não adianta só "aprender" a escrever, é preciso que esta aprendizagem não seja mera transcrição mas que inscreva o sujeito na estrutura social. Podemos resumir isto dizendo que a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais. Por isso tenho insistido em que atrás da letra, se há a língua, há sobretudo a história (discursividade, sentido).

Primeira Parte

I. Histórico

Esta reflexão tem sua origem na avaliação de um amplo projeto desenvolvido entre os Índios. É importante dizer que a qualidade do trabalho produzido pelo organismo responsável pelo projeto é digno de nota, de respeito e elogios. Fundamentalmente, consideramos que a qualidade desse projeto que avaliamos deve-se ao fato de que os seus integrantes e as pessoas que administram o organismo responsável, que chamarei de ONGI*, conhecem os Índios, sabem do que estão falando e dimensionam exatamente o que pretendem, delimitando quais são seus objetivos com bastante pertinência. Considero que isto, no caso da educação, é a condição para que qualquer trabalho seja possível. Tanto mais necessária ainda é esta condição quando se trata das populações indígenas. Estas características, por sua vez, não podem ser improvisadas. Elas são produzidas ao longo de uma história de trabalho conseqüente. Por outro lado, também é de se ressaltar outra característica importante do projeto que observei. Todos nós

* A sigla ONGI é fictícia. Estamos assim preservando o nome do organismo para o qual fizemos essa assessoria, em 1996, e que, na prática, nos permitiu refletir sobre essas questões.

sabemos que, dadas as condições políticas, históricas e mesmo culturais, as questões que derivam da situação de contato entre índios e população envolvente sofrem altos e baixos, enormes crises, rupturas, dissonâncias e movimentos contraditórios continuamente. Ao longo dos anos e do seu trabalho, sempre presente, os responsáveis pelo projeto do ONGI não evitam, não desistem e, ao contrário, conseguem fazer desses deslocamentos e rupturas mais um móvel de sua reflexão e de sua prática.

É, pois, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da prática refletida não só desse organismo mas de inciativas semelhantes junto às populações indígenas que apresento essas minhas considerações sobre o trabalho pedagógico e, principalmente, o investimento na escrita, no campo da área indígena. E faço isso tomando impulso nesse meu trabalho de observação e avaliação de uma experiência sistematizada nesse campo.

Inicio colocando alguns pressupostos de minha reflexão a que cheguei através de trabalhos anteriores. Primeiramente o de que a identidade é um movimento na história. Em seguida, o de que nos processos identitários é necessário atentar-se à afirmação da identidade na sua inserção social. E finalmente, o fato de que é necessário deixar-se um espaço de elaboração, ou melhor, é preciso se elaborar um espaço para que o índio trabalhe seus processos identitários de modo politicamente significado. Isso quer dizer que, na perspectiva discursiva, a identidade resulta de processos e estes são da ordem do simbólico, do social e do político, no modo como são praticados na história, com suas causas e conseqüências.

Isso quanto à população em observação. Quanto à escrita, é necessário também explicitarmos certos princípios. O principal é o de que é preciso pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e do sentido). Se no primeiro caso colocamos em questão a relação da escrita com a Instituição no confronto do simbólico com o político, no segundo, é a questão do homem com o simbólico que se apresenta pondo em jogo a constituição do sujeito na sua relação com a ideologia.

Como temos dito reiteradamente (E. Orlandi, 1997b, Relatos 5) a escrita constitui uma forma de relação social e situa de forma específica o sujeito face à e na história.

II. As propostas, os procedimentos pedagógicos, os materiais.

A proposta que analisei é, como dissemos, uma proposta madura e que reflete o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo ONGI ao longo de todos esses anos.

Ao colocar o Índio como centro de seu processo educacional, os participantes desse organismo não repetem as concepções caricaturais que são as mais freqüentes nas teses acadêmicas: "O índio como agente de resgate cultural", "Buscar-se recuperar a cultura ou o índio, etc". Estas posições acadêmicas mostram a negação da história: tanto a identidade indígena quanto sua cultura estão em movimento, sobretudo na situação de contato em que esses processos de identificação trabalham aguçadamente. Melhor, a meu ver, é propor projetos de que o índio participe ativamente enquanto sujeito que pratica sua cultura, e que se transforma, transformando-a. Ao invés de se falar em "resgate", é melhor assumir a relação transformadora e pensar em criar condições para que se desenvolvam práticas em que haja re-significação dos sentidos (cultura) e dos sujeitos (Índios). Sem esquecer que este processo - que é próprio de situação de contato - tem seus dois lados e, logo, os educadores (índios e não-índios) que participam do projeto também estão sujeitos a transformações.

Assim, para mim, o mais importante é criar situações, pedagogicamente, para que o Índio compreenda a situação de linguagem, mais propriamente, e a de vida, em geral, em que está inserido dentro da história de sua cultura e nas situações sócio-histórico presentes.

Nesse sentido, a proposta assim como os procedimentos pedagógicos devem trabalhar essa compreensão. No caso que analisei isso foi praticado, com uma leve exceção para os Waiãpi, em que há, às vezes, por parte da coordenadora do projeto, uma expectativa de "resgate" cultural, a meu ver, desnecessária, dada a qualidade do trabalho ali desempenhado. Não há retorno, mas o que se pode ver é a resignificação do passado em bases em que a identidade Waiãpi está fortemente presente. E a língua é certamente uma garantia dessa presença na diferença.

Quanto aos materiais pedagógicos, eles devem ser feitos e praticados de forma a contemplar a especificidade do projeto, no sentido de não

ser uma mera repetição dos materiais tradicionais, já que se quer uma escola que não apague a especificidade cultural e, eu acrescentaria, lingüística. No entanto, esse materiais, em geral, ainda estão muito determinados pelo modelo tradicional. No caso que observamos, são tecnicamente muito bem feitos, de excelente qualidade, o que é um ganho inegável. No entanto, mostram uma concepção de linguagem ainda muito estática e classificatória, com exercícios bastante tradicionais, o que, sem dúvida, se reflete na relação com a língua de aprendizagem que é o objetivo do ensino. Mas, e esse é um ponto altamente positivo, pelo que pudemos constatar em nossa ida a campo, a forma de praticar esse material é muito bem pensada em termos de relacionar o índio à língua, ao seu processo de aprendizagem e aos outros índios assim como à Escola. Refiro-me aqui ao modo como o material é apresentado empiricamente e ao modo como é utilizado na situação pedagógica em presença. O material pedagógico significa também (sobretudo) pelo modo como é praticado. Ele não é um material inerte.

Vale salientar, além disso, a importância da proposta de trabalho com vídeo que, ao mobilizar outras formas de linguagem, mobiliza diferentes relações dos índios entre si e com sua memória. Mais uma vez, aqui, refiro-me ao fato de que a linguagem, nas suas diferentes manifestações, nas sua diferentes naturezas (verbal e não-verbal), deve ser pensada não em seus conteúdos mas como matéria estruturante do saber, dos sujeitos, dos sentidos. Os vídeos estabelecem outras relações de sentidos e trabalham diferentemente os processos de aprendizagem e de contato entre culturas. Porque são materialmente diferentes. E isso acrescenta à experiência simbólica.

III. A relação entre diferentes especialidades.

No desenvolvimento do projeto, tive a oportunidade de observar a mobilização das diferentes formas de conhecimento na prática escolar de rotina.

Inegavelmente, há uma dominância do saber antropológico sobre as demais e isso é, além de desejável, muito bem feito. Quando digo bem feito, refiro-me antes de tudo à excelente formação e desempenho dos integrantes do projeto, no domínio da antropologia.

Em relação ao objetivo do projeto, que é o ensino de língua e de matemática, há uma diferença nítida na prática específica em relação à questão da língua que já está bem mais trabalhada do que a matemática. Esta dificuldade, creio, deriva do fato de que há mais acesso à formação antropológica dos professores de língua do que a dos de matemática.

No entanto, pelo que pude observar, a matemática não só é essencial para os índios em suas práticas de contato, como também o é como lugar de entrada para a compreensão do sujeito Índio em sua cultura. Nesse sentido, é fundamental que se invista mais e mais sistematicamente nesse domínio. A predominância do ensino de língua – e toda a "mística" do bilinguismo (ou não) - não deixa ver, silencia o fato de que o ensino de outras discursividades, como a matemática, é um lugar de entrada importantísssimo no/do contato.

Quando digo que a matemática é essencial para o Índio, vejo isso como vejo a necessidade, para o Índio, de situar-se em relação às diferentes manifestações do que chamamos "discurso jurídico".

A nossa cultura, ou melhor, a civilização ocidental organiza fundamentalmente suas relações na simulação de duas formas que dão acesso aos dois processos de abstração que são sua base, seus alicerces: a **Lei** e a **Regra**. Estes processos estão significados no enunciado formular da cultura ocidental cristã: "Se...então". Daí derivam os complexos sentidos da partição entre direitos e deveres, e do cálculo que preside a forma da nossa sociedade, em seus condicionantes, com suas relações de produção, de divisão do trabalho, do lucro, das relações econômicas e sociais gerais. O Jurídico e a Matemática são os dois pilares da forma racionalizada (abstrata) de nossa cultura, de nossas práticas sociais.

Ser cidadão, nessa conjuntura, é saber metaforizar-se politicamente no sentido jurídico e matemático (cálculo) dessas operações que são a base dos processos de individualização do sujeito nas sociedades capitalistas, sem perder o sentido de sua unidade. O sentimento de unidade e do logicamente estável - para o sujeito e para o sentido - se assenta na possibilidade de praticar essas "operações" (jurídicas e matemáticas) abstratas.

Assim, aprender as operações (somar, dividir, multiplicar, subtrair) é fazer um gesto cultural muito mais profundo e conseqüente à nível

de significação. Mesmo que não conscientes, é assim que funcionamos na sociedade capitalista.

O conhecimento não age só diretamente e seus efeitos vão mais longe do que somos capazes de ver.

Por outro lado, como não mostra seus conteúdos aparentes, a matemática serve muito para se apreciar o funcionamento dos sujeitos (índios e não-índios). No caso que observei, a dificuldade, por exemplo, dos Índios (Waiãpi, que acompanhei mais de perto) de compreender o que é "fração" pode nos fazer entender processos cognitivos, mas também, e eu diria sobretudo, discursivos, históricos, sociais, muito importantes e relevantes para o seu modo de significar, de se significar, na compreensão de nossas formas culturais e sociais.

É por isso que, segundo o que penso, a improvisação do ensino de matemática por pessoas que não têm formação em matemática não permite que se explorem mais conseqüentemente as possibilidades que aí se encontram.

Se assim é para a matemática, no entanto na experiência que observei, é digno de nota o cuidado com a questão da escrita na área de ensino de língua que, mostrando os diferentes sistemas gráficos, por exemplo, dá aos Índios uma perspectiva histórica e cultural que permite um trabalho de formação e elaboração que não estaciona só no aspecto gráfico superficial. A Letra (as Letras) pode adquirir aí um sentido que transcende o mero exercício pedagógico e toca a relação mais ampla com o simbólico. Fazer uma letra, traçar um signo da escrita com consistência é um gesto inaugural de um processo de identificação particular. No gesto da escrita, a letra é o patamar visível de uma nova relação com o simbólico, com o sentido, com a subjetividade e com o outro, na sociedade e na história. É uma construção simbólica fundadora.

IV. A relação Escola, Vida Diária, Cultura.

O que pude verificar é que essa relação está bem conforme às metas do ONGI, articulando a atuação em relação à questão fundiária com o incentivo a propostas de desenvolvimento auto-sustentado e a promoção do encontro do Índio com sua imagem (o programa de

vídeo é precisoso e pleno de conseqüências) e o reforço das suas práticas sócio-culturais.

A maneira mesma como promove as atividades, os encontros, os cursos, assim como o modo como procura instalar as escolas e a formação dos professores indígenas traz o sentido dessas metas muito presente. Nesse sentido é extremamente eficiente. Isto para dizer que esses procedimentos devem ser coerentes com as metas.

Essas características, a meu ver, são uma marca distintiva de um projeto de educação como o do ONGI. Ele viabiliza o que propõe. Ele torna exequível o que pensa, o que projeta. Esta, aliás, é uma diferença que, penso, vem da relação com as diferentes culturas. Para nossa cultura oficial, há uma quantidade muito grande de projetos inexequíveis que são propostos, que ocupam espaço na mídia. E que ocupam o tempo (e o investimento material e pessoal) de secretarias de educação sem muito senso de realidade e que, em geral, ficam sem continuidade. Só existem para circular ao nível de "opiniões" e não de decisões e práticas materiais conseqüentes.

Do ponto de vista do que podemos chamar historicidade, há dois aspectos que gostaria de comentar, colocando questões.

1.A relação da Escola indígena com o sistema educacional geral.

2.Os aspectos da diferença cultural que tocam o que chamamos interdiscurso (o saber discursivo, a memória do dizer) e que são os que garantem os efeitos de sentidos e de aprendizagem a mais longo prazo.

Quanto à primeira questão, na Escola indígena, a proposta é a de manter a diversidade na unidade, isto é, conceber a unidade como garantia de sobrevivência sem desconhecer as diferenças.

A Escola não-indígena, como todos sabemos, funciona no regime de exclusão da diferença, de sua marginalização. Como passar de um sistema a outro, mantendo a idéia de uma unidade (indígena) que aí não é universal? Por outro lado, se não se passar para o outro sistema, o que foi aprendido não se legitima. Creio que esta é uma transição problemática. Essa é uma relação incontornável com as Instituições em nossa formação social.

Quanto a este aspecto penso que há uma questão crucial e que faz parte das condições de vida atuais da população indígena: o índio não está mais confinado à sua aldeia. Atualmente é preciso pensar o índio

fora da aldeia. Não como um caso isolado mas como forma atual do contato. A relação do índio é com a **cidade** e com o que ela significa na organização da cultura ocidental, com sua escrita. Essa mudança de limites muda o espectro do contato, da relação de diferença e das práticas possíveis, assim como suas conseqüências, não só para o índio mas para a sociedade brasileira em geral.

Quanto à segunda questão, o que gostaria de colocar é que as diferenças em relação ao contato cultural em geral, nesse como em outros projetos, são sempre percebidas em função da situação imediata, como circunstâncias visíveis. Ora, há um aspecto mais amplo e mais determinante que é o contexto histórico-ideológico, esse que compreende o interdiscurso, ou seja, a memória do dizer, aquilo que se constitui como conjunto do dizível (do significável), e que se dá "antes, em outro lugar e independentemente" (M. Pêcheux, 1975). É essa memória que estará significando para que, na produção das relações do Índio com a escola haja ou não aprendizagem. E só é apreendido aquilo que fizer sentido (ecoar) nessa memória. Do contrário, é só repetição imediata que não se historiciza, não se fixa, não se desloca, não transfere sentidos de uma para outra cultura. É aí que devem ser inscritos novos objetos culturais como a escrita, a matemática etc. Como, então, nos processos escolares, atingir a relação do Índio com o interdiscurso (a memória discursiva) de modo a que ele (re)signifique em seu domínio cultural? Lembremos que o interdiscurso não é acessível diretamente. O que coloca questões de método para essa relação com o saber e com a sociedade e que colocamos como sugestão de reflexão.

Aí chego a um outro aspecto que gostaria de comentar.

V. O Jogo Significante. Os efeitos da Língua.

O que faz sentido na memória é que significa e, portanto, passa a integrar o mundo da cultura. Esse não é um processo consciente, isto é, não depende de aprendizagem mas se faz por filiação de sentidos. Muito da cultura não é aprendido, a gente "sabe" por filiação.

Como proceder para desencadear processos de filiação em uma memória Outra?

É preciso que os monitores e os professores não-índios conheçam

minimamente o funcionamento da língua, que não é apenas gramatical, para compreender (justamente isso que é filiação e não consciente) e explorar a materialidade da língua e seus efeitos.

Aí entra o jogo significante que, a meu ver, ainda é pouco explorado. Esse jogo, por si, é capaz de dar acesso a efeitos de sentido, de linguagem, muito interessantes e que atingem, mesmo que não conscientes, a memória da língua.

Vejamos um exemplo que pude observar nos Waiãpi: ao contar um passeio que fizeram, produziram em conjunto um enunciado em que passaram a jogar com as palavras: "Ontem nós fomos (foram) passear (passeamos) no Porto (Poito /morto /motor /morto /boto /bôito /boíto) lá no Santana. Fomos pelo (do) carro".

O que coloco entre parêntesis, no enunciado acima, era dito, como eco, ao enunciado principal. O que produzia uma cadência de vozes com seus deslizamentos. Um coro.

Aí há um jogo forte entre paradigma (substituição) e sintagma (combinação) que pode ser muito produtivo. Em muitas ocasiões, embora o professor (que eu observava) nem prestasse atenção (e mesmo evitasse) isso era muito praticado pelos índios na sala de aula. Esse é um material riquíssimo e que fica à margem porque se procura a relação direta com a "gramática". Discursivamente, é preciso ser sensível a esse jogo para explorá-lo em profundidade naquilo que ele traz de relação não evidente com a língua. Pouco importa o contexto empírico; o contexto (interdiscurso) é a historicidade, é a memória do dizer. Daí que o ensino que faz intervir o discurso (texto, estorinha, jogo) é mais eficaz, mesmo que, ou porque, não é direto, e explícito.

Segunda Parte

I. A Escola Indígena

As razões, as metas e os procedimentos propostos nesse projeto são fundamentais e decisivos no que diz respeito à questão indígena no Brasil, no momento atual.

O projeto de "descolonizar a escola indígena" é absolutamente necessário e foi pensado pelo ONGI em todas suas circunstâncias e conseqüências.

Os meios de fazê-lo, do ponto de vista antropológico, me parecem muito adequados. O que estou procurando sublinhar são algumas questões lingüístico-pedagógicas, discursivas, que aí interferem de modo crucial.

Sabemos que não é possível, do ponto de vista da linguagem, apropriar-se de um objeto cultural (conhecimento, escrita etc) sem transformar-se. Esse é um trabalho do que estamos chamando memória, e que, como dissemos, se faz por re-significação. É no trabalho de re-significação que os organismos que trabalham com os projetos indígenas podem intervir dando condições que favoreçam esse trabalho, qualificando-o.

A qualificação aí é, segundo a proposta do ONGI, que acho muito justa (intelectual e socio-políticamente), propiciar ao índio que ele possa:

- defender-se da exploração;
- defender seus territórios;
- progredir para além da alfabetização inicial;
- apropriar-se da técnica de alfabetização e processos subsequentes;
- prestigiar-se frente ao mundo dos não-índios.

Isso mostra algo que sempre esteve excluído das propostas: o fato de que não basta que o índio saiba, é preciso que ele saiba que sabe (E. Orlandi, 1997 a, Relatos 4,).

O conhecimento não é só um conteúdo, um conjunto de informações, ele é um elemento estruturante do ser em uma sociedade capitalista. Assim, a questão da Escola ganha outra dimensão. E o organismo que observei opera com essa questão, mesmo que não a tematize, quando atende a manifestações de interesse dos índios de terem acesso ao *processo formal de escolarização* e, na prática, organiza cursos de discussão e de formação de professores indígenas, estabelecendo, na sua especificidade, uma relação pensada com o sistema de ensino geral (descolonização da escola indígena). A questão não é só a autonomia mas a integração a um sistema de escola reconhecido.

Como sabemos, uma das grandes dificuldades é a descontinuidade no processo de ensino e escolaridade. No caso do índio trata-se fundamentalmente da descontinuidade entre o que se produz na Escola Indígena em relação ao Sistema Institucional Escolar Geral do país. Tanto em relação a manter-se uma especificidade quanto em relação ao fato do índio ter a possibilidade de qualificar-se. E o modo de enfrentar esse desafio é reivindicar a especificidade mas reivindicar

também a possibilidade de ir além da alfabetização inicial. O organismo que analisamos trabalha isso a. do ponto de vista institucional, procurando institucionalizar as suas relações com a Universidade e b. discutindo o regimento escolar.

Do ponto de vista do índio, também é preciso trabalhar isso, a meu ver, preparando a relação com as nossas instituições e, mais importante, trabalhando a capacidade de autoria do índio. Os trabalhos com texto, com video, com computador, com a questão da grafia, tudo isso são modos de trabalhar a autoria, como o é também a possibilidade de publicar os trabalhos. Nesse sentido é preciso investir sistematicamente e com meios suficientes nessa direção. Considero isso fundamental para a formação da autoria.

Vale ressaltar que tal como temos colocado (E. Orlandi, 1988), a relação da escrita com a autoria também tem sua especificidade já que a autoria prescinde da escrita – há autoria na oralidade, mesmo não atestada, já que o imaginário da oralidade funciona sem essa atestação, sem essa encenação - mas não há escrita sem a assunção da autoria (E. Orlandi, idem). A escrita tem a autoria atestada. Ou seja, o efeito sujeito de estar na origem se dá tanto na escrita como na oralidade mas a escrita, como forma material da relação com o simbólico numa formação social como a nossa com suas leis, suas regras, suas Instituições (entre elas a Escola) marca a escrita profundamente na relação com a autoria, uma forma muito particular de autoria, aliás, em que a individualização e a responsabilidade (a assinatura, a forma material do texto) são cruciais para o mecanismo de seu funcionamento (dito em um antiquíssimo provérbio "verba volant scripta manent", parte de nosso imaginário social ocidental).

No entanto, voltemos à questão inicial: como fazer, nesse processo, para historicizar a cultura do branco na memória do índio para que ela (lhe) faça sentido? Para que ele não tenha que submeter-se meramente mas possa elaborar esse processo de significação.

Certamente não basta, em termos de materiais didáticos, por exemplo, fazer um livro de leitura com narrativas de guerra indígenas. Isso afeta o conteúdo do que se conta mas não a estrutura da relação. É já um passo, mas não é suficiente. Na verdade é preciso que o índio compreenda isso tudo não só em relação ao branco mas em relação a

sua própria memória.

Trabalhar diferentes formas de discurso é de todo desejável, nesse sentido.

Segundo Foucault, a escola deve dar acesso aos diferentes discursos. No caso do índio, seria importante dar acesso aos discursos político, administrativo, técnico, científico, religioso etc. Esse acesso é o que permite compreender o poder, a religião, a sobrevivência etc. ao mesmo tempo em que põe, estruturalmente, em relação as diferentes culturas.

II. Escrita, Argumentação, Gramatização

Uma fala repetida inúmeras vezes por índios diferentes chamou-me a atenção: "Escrever é fácil, o difícil é falar, é pensar". Claro que aí falar e pensar aparecem com sentidos próximos. Mas, se, em nossa Escola, a dificuldade é escrever, o que isso queria dizer?

Pude perceber que essa afirmação indica duas coisas.

1.Que eles falam o português como escrevem. Eles aprendem a falar a língua escrita, de tal modo, que a escrita é apenas transcrição. Tanto é assim, que a dificuldade (é falar, é pensar) também aparece quando, olhando os textos, percebi que a dificuldade maior não é formar frases mas encadeá-las, formar texto, discursivizar, ou seja, dizer projetando sentido e projetando-se. Colocar discurso em texto, considerando-se o discurso como efeito de sentidos entre locutores (M. Pêcheux, 1969).

2. Pelo lado da leitura, ou melhor, da interpretação, isso aparece como dificuldade de compreender a direção dos sentidos, ou seja, a argumentação: "Eu entendo o que ele está dizendo mas depois não sei o que é, não sei o que ele quer, pra que ele estava dizendo aquilo. Não compreendi nada". Em análise de discurso, dizemos que ele não está conseguindo antecipar, colocar-se imaginariamente no lugar do outro. Não sabe para onde vai o sentido. Não se situa na argumentação.

É na instância não da constituição mas da formulação do sentido, da argumentação, do imaginário que preside necessariamente a prática da linguagem que está havendo ruptura. O imaginário que aí marca os limites entre a forma de significar(se) do Índio e da sociedade capitalista ocidental.

Aí a meu ver a questão é de base: a unidade da língua é o texto, não é a frase nem a palavra. Quando a palavra significa é porque ela já é em si um texto, um discurso. É o índio não está "dando conta" do texto.

Finalmente, pensando o processo de gramatização de uma língua, pergunto: em relação à língua indígena há interesse em que os índios produzam instrumentos lingüísticos? Os instrumentos lingüísticos são, a grosso modo, a gramática e o dicionário. Ora, de um ponto de vista da reivindicação a nível simbólico (político) do respeito a uma língua não são necessários esses instrumentos mas em relação à manutenção da língua (na sociedade e no Estado) e sua relação com a escrita esses instrumentos são imprescindíveis. Assim como em relação à construção de sua unidade e legitimidade como língua de um povo.

Quando escrevemos "temos" um dicionário, uma gramática "na cabeça". Não se passa do oral para o escrito sem esse imaginário. Como é para o índio? Nós temos uma história de séculos, de conquistas e de relações de poder e dominação acompanhando a história da gramática e do dicionário em nossa cultura. Nós temos o desenvolvimento de uma tecnologia que demorou anos para ser implementada e tornada "pública" (livros, imprensa, etc). Como é isto para o índio? Ele tem de entrar em um percurso em que ele não é autor de seu processo de gramatização (S. Auroux, 1992). Como praticar essa falta e transformá-la (transformar-se) ?

Essas nossas questões são postas com a finalidade de pesar as conseqüências dessas práticas que se fazem sentir a médio e longo prazo. Um trabalho como o que observamos, com seu projeto, suas práticas e reflexões, é da maior importância para os índios, para quem se interessa pelo estudo e pesquisa na área indígena e, sobretudo, para um país que se quer uma República e democrática. Mas não posso deixar de lembrar que essas são iniciativas que se dão no interior de um processo que, vindo em linha reta de práticas de colonização, não chegam ainda a alcançar um ponto de ruptura explícito e politicamente elaborado em relação a nossa história. Mas são, ao mesmo tempo, parte desse processo e momento de irrupção de gestos diferenciados que expõem questões e elaboram razões muito significativas que trazem continuamente à tona o confronto das diferenças. Às vezes mais e às vezes menos contornáveis, expondo-nos à relação com o simbólico e

com sua complexidade. Esta, incontornável. O que estamos dizendo é que a nossa relação com a escrita começa muito antes e se constitui em um trabalho simbólico e sócio-histórico longo e que não pode ser elaborado com superficialidade apenas na urgência técnica. O que nos faz concluir afirmando que a relação com a escrita não é só a relação com a escrita.

BIBLIOGRAFIA

S. Auroux (1992) A Revolução Tecnológica da Gramatização, Ed. da Unicamp, Campinas.

E. Orlandi (1988) Discurso e Leitura , Ed. Cortez/Unicamp, São Paulo.

E. Orlandi(1997) Colóquio Memória e Oralidade, PUC São Paulo, Comunicação em Mesa-Redonda "Oralidade e Interpretação: Movimento do Dito e do Esquecido", publicado nas Atas.

E. P. Orlandi (1997a) "O Estado, A Gramática, A Autoria", in Relatos 4, DL/IEL/Unicamp.

E. P. Orlandi (1997b) "Língua Nacional e Saber Metalingüístico: Um Projeto Singular", in Relatos, 5, DL/IEL/Unicamp

M. Pêcheux (1969) Analyse Automathique du Discours , Dunod, Paris.

M. Pêcheux (1975) Les Vérités de la Palice , Maspero, Paris, trad. bras. Ed. Unicamp Semântica e Discurso.

ESPAÇOS URBANOS - ESPAÇOS DA ESCRITA

*Mariza Vieira da Silva**

Neste artigo gostaria de pensar a leitura e a escrita como elementos constitutivos e definidores de um espaço específico de produção de linguagem: a cidade; um espaço de constituição do sujeito e dos sentido em sociedades cuja organização e funcionamento se fundam nas letras. Não se trata, portanto, de correlacionar o lingüístico e o social no contexto da cidade, mas de compreender a relação da língua escrita com uma exterioridade discursiva concebida como processo social, cuja especificidade está em que sua materialidade é lingüística.

Em se tratando do Brasil, esse deslocamento poderia nos trazer novas direções interpretativas para conhecermos e compreendermos o processo de colonização em termos de produção de uma forma-sujeito e de constituição de uma língua nacional, onde se produzem-reproduzem sujeitos e sentidos. A cidade é um espaço de interpretação, com lugares enunciativos que o seu habitante ocupa para ser sujeito do que diz e produzir sentidos em uma relação determinada com a história.

Nóbrega, desde que aqui chegou, lutou tenazmente para a implantação de seu projeto civilizatório, que sustentava-se no tripé língua-ensino-conversão e que tinha o aldeamento - a segregação espacial das crianças índias e mestiças - como condição básica para a consecução de seus objetivos, quais sejam o de expansão do cristianismo e do capitalismo.

A aldeia era o espaço de organização dos habitantes do Novo Mundo dentro de uma ordem própria que possibilitava, através da conversão para uma religião de língua escrita, transformá-los em homens e civilizados, no que isso possa significar em termos de relações contraditórias envolvendo a natureza e a cultura: uma ordem social e política fundada na posse da terra e na escravidão, bem como no ensino da língua indígena gramatizada, da língua portuguesa do colonizador e da

* Universidade Católica de Brasília

língua latina da Igreja.[1]

No espaço simbólico da aldeia, índios, mestiços e brancos viviam um cotidiano tenso em que o mesmo e o diferente se confrontavam e se aliavam, produzindo um discurso desde-sempre marcado pela ambigüidade dos sentidos que emergiam já submetidos a uma disciplinarização e a um silenciamento.

Freyre, em Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, mostra a dualidade vivida pelo colonizador em relação ao índio, pois era preciso preservar o índio para a existência da conversão e da colonização, mas despossuindo-o de sua identidade, para que se tornasse dócil e submisso. Um contato conflituoso, destruidor, dissolvente instalava-se nas escolas-aldeias de então. Acompanhemos uma tomada de cena de uma aldeia de índios "organizada" pelos jesuítas e descrita por Freyre:

"Puro regime de internato de colégio de padre. Ou de orfanato. Tudo aparado por igual. Sedentariedade absoluta. Grande concentração de gente. Severa vigilância e fiscalização. A nudez dos caboclos tapada, em todos os homens e mulheres, com feias camisolas de menino dormir. Uniformidade. As raparigas à parte, segregadas dos homens. Enfim, o regime jesuítico que se apurou no Paraguai, e que em forma mais branda dominou no Brasil, por isso mesmo que admiravelmente eficiente, foi um regime destruidor de quanto nos indígenas era alegria animal, frescura, espontaneidade, ânimo combativo, potencial de cultural; qualidades e potencial que não poderiam subsistir à total destruição de hábitos de vida sexual, nômade e guerreira, arrancados de repente dos índios reunidos em grandes aldeias". (:1995, 170)

"Sedentariedade", "vigilância", "fiscalização", "corpos vestidos", "segregação", "destruição da alegria, do ânimo combativo, do potencial de cultural" são alguns elementos fundadores do espaço de convívio dos brasileiros, capazes de garantir - pensavam os jesuítas - a

[1]. Rama, em *A cidade das letras* (1985), fala desses focos civilizadores que deram início às cidades latinas, invertendo o processo europeu de aparecimento das cidades, que significou um prolongamento e desenvolvimento do campo.

frutificação da catequese ensinada através da leitura de cartilhas-catecismos. Nessa nova organização social, buscava-se a destruição de uma outra ordem que se constituíra na sexualidade, no nomadismo, no espírito guerreiro. A tensão presente nos referentes e sentidos aí produzidos não se extinguiram e devem estar nos assombrando no cotidiano de nossas cidades.

Para se fazer transições abruptas e radicais, como as que se deram com a chegada do colonizador em nosso território, instituições foram criadas pela inscrição em uma memória do dizer do mundo letrado, ou seja, todo um sistema legal e administrativo de uma ordem fundiária e escravocrata se discursivizou, para sustentar a nova economia e a nova organização social, e criar um espaço físico próprio para o funcionamento dessas instituições, em que os efeitos de sentido entre locutores irão se produzir.

Temos, assim, um longo processo histórico a compreender, refletindo sobre uma referencialidade e literalidade que se instalam no confronto entre línguas no interior das aldeias e vilas no período da colonização, construindo um imaginário determinado em que se formam determinadas imagens sobre a cidade e o campo, sobre os indivíduos que nelas habitam, sobre suas instituições, que sustenta o processo de urbanização do Brasil.[2]

No Brasil, coube ao grupo social letrado não só organizar e gerir a nova ordem social e política - administração colonial e evangelização indígena -, como também construir e configurar um espaço de memória dessa nova ordem discursivamente, a partir de metalínguas, ditas gerais e universais - a tupi e a portuguesa gramatizadas[3] -, com suas categorias e normas determinadas por uma base greco-latina.

Nesse interdiscurso, os sujeitos se constituíram, dando uma configuração própria à forma-sujeito, e os sentidos se produziram, construindo representações para fazer significar e funcionar a nossa sociedade,

---

[2] . Ver texto de Payer (1996): *Retrospeção e estereotipia, imagens urbanas sobre o campo*.

[3] . "Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário". (Auroux, 1992:65)

pela institucionalização de uma língua e de um tipo de leitor e de autor.

O espaço da cidade é o espaço da palavra escrita, onde se produzem e se reproduzem textos e discursos que a definem, a delimitam e a significam, configurando instituições e práticas, dando uma fisionomia própria às relações religiosas, econômicas, jurídicas, sociais, culturais e políticas entre os homens. E a historicidade desse processo se encontra inscrita no funcionamento do discurso (do)urbano[4].

Nesse mesmo espaço historicamente determinado, o indivíduo deve tornar-se sujeito-cidadão (sujeito-cristão) pela apropriação e domínio diferenciado da escrita - um objeto histórico e simbólico - e de uma língua imaginária que a partir daí se constrói, bem como pela posse de bens e privilégios que nessa língua escrita se instituem.

Nessa discursidade contraditória, vemos o trabalho de uma ambigüidade fundamental posta pelo aprender a ler e a escrever que visa ao mesmo tempo a apreensão de um sentido unívoco inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas "leis" semântico-pragmática da comunicação) e o trabalho sobre a plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento. (Pêcheux:1994)

Nas cidades, não temos apenas uma relação entre o cidadão e o espaço urbano, mas uma espaço social de linguagem que produz formas de individualização do sujeito na tensão e movimento da paráfrase e da polissemia, e sentidos que, sustentados por uma literalidade, marcam e delimitam territórios de linguagem logicamente estabilizados para um sujeito pragmático habitar.

As palavras separam-se das coisas e dos homens e ganham independência, e transformam-se em coisas-a-saber por esse "sujeito pragmático", que deverá gerir os acontecimentos através de uma escrita/escritura autônoma, permanente e perene, em oposição a uma oralidade fluida, ambígua e presa a uma cena enunciativa particular. Uma nova ponte com o real se cria no imaginário, produzida pelas relações interdiscursivas no interior do simbólico da linguagem, organizando-se em discursos determinados.

A escrita, em geral, e a alfabética, em particular, instalam uma rela-

[4]. Ver texto de Orlandi (1999): *A desorganização cotidiana.*

ção específica dos indivíduos de uma sociedade dada com a língua falada e com a linguagem, marcada por uma separação do sujeito já-falante da língua que o fez falante. É possível, então, a existência de um sujeito autônomo, pensante, consciente em relação à sua língua materna e às línguas em geral, e de um objeto, também autônomo, a ser conhecido, a língua de cada falante, que passa a ser uma única língua de todo e qualquer falante.

Podemos, assim, falar em um sujeito que sabe - ou não - sua língua e de uma língua que pode ser aprendida - ou não - por sujeitos já-falantes. Podemos falar em comunicação, objetividade, racionalidade. Do interior de uma metalíngua universal imaginária, o sujeito-cidadão - letrado ou não - significa e faz funcionar de uma maneira específica o homem e o mundo, em um espaço-tempo físico e cronológico, onde se estabelecem relações, públicas e privadas, mediadas pela letra: a cidade.

Com o aparecimento do alfabeto, o homem criou um espaço social de comunicação e de significação e, também, fundou um espaço outro de memória do dizer, que irá adquirir sua visibilidade nos textos e arquivos que se constróem nas cidades. Nas formulações e articulações que aí se produzem, próprias de um discurso (do) urbano, os indivíduos serão interpelados como sujeito e o efeito leitor, enquanto constitutivo da subjetividade, será produzido.

E o que são as cidades senão outra construção do homem que têm na palavra ordem o elemento desencadeador de suas formulações e traçados? A cidade, em suas diferentes dimensões, traz a marca do homem em sua construção, organização e gestão, que se materializa nas instituições e práticas que lhe são próprias, construídas nessa nova ordem significante com seus discursos específicos que, com um funcionamento próprio, dão visibilidade - ou não - aos antagonismos, conflitos, confrontos, alianças que aí se constituem.

Na cidade, a diferença ganha foros de exclusão ou inclusão na participação de benefícios e privilégios que a própria cidade construiu, e no exercício de uma cidadania marcada pela participação em um processo político. Esta diferença se legitima pela constituição, imaginária, de um indivíduo livre e autônomo para assujeitar-se às normas da sociedade e da língua, levado por uma literalidade que a escrita permite construir.

O sujeito de direito - um sujeito letrado -, na materialidade simbólica da cidade, assume a função de organizar e controlar o público e o privado, produzindo comportamentos e relações. Nessa posição enunciativa, recoberta pela formação discursiva religiosa, o sujeito engaja-se em práticas discursivas dentro de um universo físico e temporal delimitado.

As cidades trazem também consigo funções, profissões, ofícios, que se organizam de modo específico, através de estatutos, regulamentos, direitos e deveres, que trarão uma nova noção de trabalho - intelectual/braçal-manual -, estabelecendo hierarquias que deverão fazer funcionar uma ordem social marcada historicamente pelo conflito e pelo confronto, que se manifestam, contraditoriamente, na exigência de ordem, de policiamento, de coesão e coerência e no silenciamento dos sentidos outros.

A cidade como discurso apresenta uma organização do espaço e da língua sustentada por uma ordem simbólica, onde o real da história vem se afrontar e confrontar com o real da língua, através de um imaginário aí construído. Uma complexa rede de comunicação, em uma língua determinada, instala-se em um espaço físico, fazendo com que esse espaço signifique, funcione e ganhe, imaginariamente, uma existência independente dessa ordem simbólica.

Nos discursos do urbano e da palavra escrita, produz-se um certo tipo de subjetividade e de sociabilidade necessárias ao funcionamento desse mesmo espaço: um sujeito que conhece e se re-conhece como cidadão. Na repetição das letras do a,b,c, no jogo parafrástico que então se estabelece, o sujeito reproduz e produz uma situação de enunciação que busca estabelecer uma ordem através da estabilização de referentes e da literalidade, apagando a historicidade das relações sociais nas cidades.

Le Goff, analisando a formação da cidade medieval européia, coloca a liberdade pessoal como a base da sociedade urbana e o termo universitas como aquele que melhor expressa a realidade ideológica da cidade, significando:

> *"um grupo de indivíduos dotados de características comuns que lhes conferem uma certa*

unidade e considerados por isso mesmo como um conjunto tanto em sua ação própria quanto em sua atitude para com o que é exterior ao grupo [....] A partir do momento em que a coletividade está devidamente fundada, existe um novo ser, independente dos indivíduos". (1992:82)

Uma nova organização social - de molde estratificado - se constrói pelo trabalho de uma textualidade produzida por novas posições de sujeitos - letrados, urbanos, de direito, cidadão - no domínios da economia e do direito, da moral e da cultura, estabelecendo benefícios e privilégios de forma diferenciada entre os indivíduos que se encontram dentro e fora do espaço urbano - incluindo-os ou excluindo-os -, e criando as condições para a reprodução-transformação dessa mesma ordem.

Esta é, pois, uma direção interpretativa para se pensar a escrita e a alfabetização, observando e compreendendo como se produzem efeitos de sentido na apropriação da leitura e da escrita no espaço da cidade, verificando o que acontece com esse instrumento: a escrita, em termos de valor social e político, e com o sujeito que dele se apropria - ou não - para o exercício das funções de leitor e de autor. Observando e compreendendo, ainda, o funcionamento dessa ambigüidade fundamental contida no aprender a ler e a escrever no movimento tenso da paráfrase e da polissemia, onde irá se constituir o sujeito-cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

S. Auroux (1992) *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. E. P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.

G. Freyre (1995) *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 30ª edição.

J. Goody (1987) *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Trad. Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70.

J. Le Goff (1992) *O apogeu da cidade medieval*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes.

E. P. Orlandi (1988) Discurso e leitura. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Unicamp.

E. P. Orlandi (1999) A desorganização cotidiana. IN: "Escritos: Percursos Sociais e Sentidos nas Cidades", n. 1. Campinas, SP: Nudecri/ Labeurb, 3-10.

M. O. Payer (1996) "Retrospeção e estereotipia: imagens urbanas sobre o campo". IN: RUA, vol. , n. 2. Campinas, SP: Nudecri/ Unicamp, 83-102.

M. Pêcheux (1994) "Ler o arquivo hoje". IN: E. Orlandi E. P. (org.) *Gestos de Leitura: da História no Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

M. Pêcheux (1990) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. E.P. Orlandi. Campinas/SP: Pontes.

A. Rama (1985) *A cidade das letras*. Trad. Emir Sader. São Paulo: Brasiliense.

M. V. Silva (1998) *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. (Tese de doutorado). Campinas/SP: IEL/Unicamp.

UNICAMP

Índice

05 Apresentação
Eni P. Orlandi

07 Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade
Eni P. Orlandi

23 Espaços Urbanos-Espaços da Escrita
Mariza Vieira da Silva

LABEURB
LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS
NUDECRI

Rua Caio Graco Prado, 70 - Cidade Universitária Zeferino Vaz
CEP 13081-970 - Campinas - SP - Fone/Fax:(019) 788.1102
Internet: http://www.labeurb.unicamp.br