

A ESCRITA EM ENTREMEIO COM A ORALIDADE

Leda Verdiani Tfouni*

Dionéia Motta Monte-Serrat**

Resumo: O discurso pedagógico, ao prescrever habilidades, promove a exclusão e o fracasso escolar dos que pertencem às classes sociais menos favorecidas e se utilizam do discurso oral. Embora esse discurso do sistema educacional, logicizante e com práticas prescritivistas, tente interpelar o sujeito a ocupar a posição de aluno-repetidor, este (sujeito) tem a possibilidade de basear seu discurso em gêneros discursivos narrativizantes, o que evidencia o fato de que a linguagem tem um caráter de incompletude. De acordo com a teoria do Letramento (TFOUNI, 1992, 2006b), que adota o paradigma indiciário, é possível proporcionar a abertura para *qualquer dizer* na relação entre oralidade e escrita, a fim de que se possa dar espaço para que se investiguem momentos em que o sujeito escapa da linearidade escriturística, onde há fechamento da interpretação.

Palavras-chave: Escrita. Oralidade. Gêneros discursivos. Letramento.

Abstract: When the pedagogic discourse prescribes writing skills, it promotes social exclusion of subjects which belong to the disadvantaged classes and which use oral discourse. Although this educational discourse, based in logical reasoning, tries to restrain the subject's discursive practices, in order to put him in a position where he has to repeat and recitate, the subject has the possibility of rooting his sayings in discursive generics used in narratives, which evidences that the language has a character of incompleteness. According to the perspective of the theory of Literacy (TFOUNI, 1992, 2006b), which adopts indiciary paradigm, it's possible to provide the opening to *any saying* in the relationship between speaking and writing, in order to build for the subject the possibility to break away from the closing linearity of interpretation.

Key-words: Writing. Speaking. Discursive generics. Literacy.

* Professora Titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil, e Pesquisadora do CNPq, lvtfouni@usp.br

** Doutoranda (Doutorado Direto) em Psicologia pela FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil; bolsista CAPES-BEX 4394/10-0, com estágio sanduíche na Universidade Sorbonne-Nouvelle, Paris 3 (set/dez 2010), sob co-orientação do Prof. Jean-Jacques Courtine; bolsista FAPESP 09/54417-4, com estágio na École des Hautes Études en Sciences Sociales (fev 2012), sob orientação do Prof. Marcello Carastro; di_motta61@yahoo.com.br

Introdução

Os discursos altamente letrados – científico, pedagógico, escolar – ao fazerem uso da lógica, alimentam a ilusão de que esta lhes é exclusiva, que é a única considerada adequada, e também que seria a forma predominante de discurso na sociedade moderna - por ser a mais organizada e clara para o sujeito e, ao mesmo tempo, por sustentar a crença de que todos são iguais para usar a língua, de acordo com os ideais de manutenção da *ordem social* e de uma sociedade logicamente estabilizada.

Ocorre que, para fortalecer essa tese, esses discursos monologizantes¹ destituem a escrita do caráter interacional da linguagem. As diversas teorizações sobre a escrita, possíveis de ser incluídas nesse jogo relacional, colocam à margem da escola e de seus conteúdos a diversidade dos saberes cotidianos presentes nas manifestações orais da língua e também aquelas produções escritas que não foram legitimadas pelo sistema educacional (o cordel, por exemplo).

Letramento: o outro lado

As pesquisas de Tfouni (1988, 1992a, 1992b, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2008); Tfouni e Pereira (2009); Pereira (2002, 2005, 2008) e, também, de Belintane ([2008]2012) mostram que a separação entre língua oral e língua escrita é um artifício usado pela escola, numa atitude grafocêntrica. Esse gesto subordina-se a uma ideologia que prega a superioridade da escrita e despreza a importância das práticas discursivas cotidianas (*linguageiras*, em oposição às *metalinguísticas*) para o desenvolvimento do letramento.

O acesso à escrita por meio do processo de alfabetização, não traz coerência nem unicidade, mas sim, contradição. É o que ensina Silva ao afirmar que

a relação do aluno com a "mecânica da escrita" não é mecânica, linear ou direta. Passa por mediações e determinações. Há um "uso social" aí em que a história individual e coletiva fala no mecânico, deslocando-o. Há uma voz e um silêncio, no jogo da vogal com a consoante, que inscrevem o falante, de forma diferenciada, na memória do dizer (SILVA, 1998, p. 165).

¹ O discurso monologizante não admite múltiplas leituras e, na linha do continuum desenvolvido por Tfouni, localiza-se nos níveis mais abstratos e sofisticados de uso da escrita (TFOUNI, 1992, p. 35).

Segundo lição de Tfouni, o conceito de letramento inclui todos aqueles que vivem numa sociedade letrada, pois todos são letrados, todos têm contato com a escrita. Para a autora

A questão não se resume ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela é muito mais ampla, pois lança o desafio de termos de descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola (EWALD, 1988; CORRÊA, 2001; MARCUSCHI, 2001). É preciso considerar, portanto, que, no centro do debate sobre o letramento, estão, não somente aqueles que podem frequentar a escola e aprender a ler e escrever, mas também os excluídos do sistema escolar formal, principalmente os analfabetos, e aqueles que são excluídos, por condições de classe social, das práticas letradas hegemônicas (TFOUNI *apud* TFOUNI&MONTE-SERRAT, 2012, p. 2).

Dentre essas práticas, destacamos a produção de narrativas orais, seja de ficção, seja de relatos sobre fatos do cotidiano, além de todo o saber codificado predominantemente na forma oral, como adivinhas, repentes, jogos de rimas e a linguagem da criança em estágio de aquisição.

Genéricos: da lógica ao cotidiano

Para exemplificar as práticas discursivas cotidianas, reproduzimos recortes de um estudo (TFOUNI, 2005b) sobre como os sujeitos escapam das premissas de um silogismo para se refugiar em outro tipo de discurso. O investigador (I) declara um silogismo e pede ao adulto não-alfabetizado (A) para repeti-lo:

Investigador:

Todas as frutas têm vitamina.

A maçã é uma fruta.

A maçã tem vitamina, ou não?

Adulto:

Ah, tem vitamina, sim, porque... eu *acho* que ela tem vitamina, porque a gente sempre, né, quando qué fazê alguma coisa qualquer pr'uma criança, né, *tem que* tá correndo, e eu mesmo já dei muita fruta... de maçã pro meus filho... Então... daí eu *acho* que ela tem vitamina, porque alimenta muito os bebês, né?

Como podemos notar, o sujeito não-alfabetizado (A) incorporou as formas aléticas do silogismo ao seu conhecimento factual, ou à memória particular do dizer, transformando

enunciativamente a modalidade alética (*tem que*) em epistêmica (*eu acho*). Argumentamos que esses fatos discursivos prestam-se a mostrar que não se trata de considerar que esse sujeito *não compreendeu* a relação de inclusão lógica entre a premissa maior e a menor do silogismo – como afirmam Scribner e Cole (1981) e ainda Luria (1977). Apontamos (TFOUNI, 2006a) para o uso de uma *démarche* discursiva como alternativa ao discurso lógico-científico, através da qual o sujeito contrapõe a essa formação discursiva - que está fora do seu campo de conhecimento, ou arquivo² particular - uma outra, embebida nas práticas do cotidiano.

Observando esses *dados*, questionamos o gerenciamento da ciência galileana em seu modo de guiar as posturas educativas. Ao fundamentar estas últimas em modelos prescritivistas de alfabetização baseados em *habilidades* – tais como o uso do espaço gráfico, a correspondência som/grafema e coordenação motora, incorporadas ao discurso pedagógico escolar -, promove a exclusão e o fracasso escolar das crianças e dos jovens que vivem na pobreza ou abaixo dela. Essa exclusão está fundamentada exatamente na concepção de que, na escola, deve-se ensinar a pensar de maneira objetiva e a utilizar a variante culta da língua (escrita), que esses alunos não dominam. Segundo Belintane ([2008]2012), essa realidade perversa instiga os estudiosos a

tentar (de)cifrar um incômodo e renitente enigma escolar: por quais motivos alunos oriundos das classes desfavorecidas resistem tanto à entrada na escrita? Por que preferem o duro trabalho braçal, ou mesmo o risco de enfrentar a polícia no tráfico, à atitude silenciosa e pacífica de se debruçar sobre letras? (BELINTANE, [2008]2012, p. 1).

Podemos, talvez, supor que aprender a ler e a escrever não seja tarefa fácil para os membros da classe pobre. Além da exigência de dominarem a língua culta (que não é aquela que usam no cotidiano), há toda a questão da simbolização do código escrito, das regras escolares, das exigências, às vezes absurdas, do discurso pedagógico; enfim, é como se o aprendiz entrasse em um outro país, onde se fala outra língua e onde há regras de comportamento diferentes. Neste ponto, trazemos Biarnés ([1998]2012), para quem

passar do oral para o escrito é mudar de mundo, é uma transformação do ser, que perturba de tal forma a identidade, que a angústia se torna muito forte, e só na fuga

² Arquivo é entendido aqui no sentido dado por Pêcheux (1997, p. 57) de “as coisas a saber”, ou “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

há salvação. Claro que antes de fugir os aprendizes pedem socorro ao professor, mas este, não estando preparado para ouvi-los e compreendê-los, não lhes dá atenção. O aluno fica só com sua angústia e aí acontece a fuga (BIARNÉS, [1998]2012)

Configura-se, no momento em que a criança pobre entra na escola e precisa dominar a língua escrita, uma situação de diglosia, que afeta a identidade do sujeito, visto que ele se vê colocado diante de duas línguas. Somente uma delas lhe é plenamente acessível, e não é a que proporciona o sucesso: esta é a língua da escola.

Ressaltamos, neste ponto, que não se trata de defender que existe correspondência entre os dois discursos (o oral e o escrito). Essa posição equivaleria a afirmar que ambos têm o mesmo poder simbólico, o que implica negar a distribuição desigual do conhecimento existente na sociedade de classes (TFOUNI,1992).

O depoimento de Annie Ernaux (1991 *apud* BIARNÉS,[1998]2012), no romance *Les armoires vides*, ilustra essa sensação de perda da identidade do sujeito da classe subalterna diante da língua culta, bem como mostra os sobressaltos e medos de quem precisa mudar de código para se adaptar à língua própria daqueles que dominam a escrita:

A professora fala lentamente, com palavras muito compridas, ela não tem nenhuma pressa... Pendurem o agasalho no cabide! Minha mãe berra: não largue o casaco por aí, quem que vai guardá? Tem um mundo separando as duas... Em casa, cabide ninguém sabe o que é; agasalho, não se diz. Pior que uma língua de gringo, se fosse alemão ou turco, a gente já sabe que não vai entender. Mas na escola, eu entendia quase tudo o que a professora dizia, mas sozinha não conseguiria fazer... A língua de verdade, era em casa que eu ouvia; a birita, o rango, ser enrolado, dá uma beijoca, neguinha. As coisas estavam todas lá, na casa, os gritos, as caretas, as garrafas pelo chão. Quando a professora falava, as coisas não existiam! (ERNAUX, 1991, *apud* BIARNÉS,[1998]2012).

No depoimento da escritora, chamamos a atenção para o significante *verdade: a língua de verdade*. Que língua seria essa? E qual é a outra, que a ela se contrapõe: a língua *de mentira*? A autora diz que a língua de verdade ela *ouvia* em casa. Ou seja: é a língua em sua forma oral, a língua que serve de suporte para o relacionamento cotidiano, para o diálogo entre gerações, troca de experiências e visões do mundo. É aquela que identifica e aproxima semelhantes, que acata uma alteridade. Feita muitas vezes somente de retalhos esgarçados, repetições, hesitações, a língua de *verdade* é o lugar onde as hesitações correspondem a momentos em que não é possível para o sujeito estabelecer equivalências, o que ocasiona falta de coesão e coerência no discurso. Nesses momentos, surgem buracos de significação. É o

que podemos observar no recorte abaixo, extraído de uma narrativa oral contada por uma mulher analfabeta:

O Joãozinho foi na bera do mar assim ele viu aquela moça bunita: era a princesa, filha do rei. Aí, ele falô assim:

- Nossa! que minina tão linda, eu incantei c'ocê.

Ela falô:

- Eu também te achei muito bunito. Mais qui pena qui num dá pá casá, nós num dá pá casá puque hoje é dia di eu olhá... di eu ficá aqui pro bicho mi comê.

Cada dia da semana tinha qui uma pessoa í lá pro bicho cumê ...é... tinha umas duas... tinha umas duas, treis pessoa.

Aí, o Joãozinho pegô, falô assim:

- Então, eu vô ficá cum você.

(*Os três filhos gêmeos* - Madalena de Paula Marques)

No discurso oral produzido por sujeitos pouco escolarizados e de classe baixa, o saber não aparece na forma de definições, explicações e metalinguagem, como se mostra na escrita. Há um funcionamento em que vemos a utilização de um outro discurso, baseado em fórmulas genéricas que perpassam o cotidiano dos sujeitos languageiros (ditados, motes, ditos populares, *slogans* etc., que são aqui denominados de *genéricos discursivos*) e que são mobilizados por eles como forma de resistência, no discurso, à formalização do discurso mais letrado: “Um pássaro na mão vale mais do que dois voando”; “Antes prevenir do que remediar”; “Uma andorinha só não faz verão”; “Vote consciente”; “Papagaio come milho, periquito leva a fama” etc. O discurso escolar, por outro lado, influenciado pela escrita, faz uso da metalinguagem, como é o caso das definições e equivalências, e constitui-se em um tipo de discurso que exige do sujeito colocar-se numa posição em que suas experiências e conhecimento factual podem ser dispensados e negados.

Em oposição, os sujeitos languageiros, ao usar genéricos presentes no seu arquivo, no discurso de seu cotidiano, restituem as condições de produção (históricas) que foram recalçadas no silogismo. O processo de constituição histórica do sujeito do discurso e dos sentidos possíveis de serem veiculados em determinada época (o interdiscurso) ficam apagados pelo uso da metalinguagem, que veicula supostas verdades universais.

A título de ilustração, apresentamos a seguir uma sequência discursiva retirada de uma das narrativas que constituem o nosso banco de dados. Produzida por uma mulher não-alfabetizada, essa narrativa incorpora genéricos languageiros ao fio do discurso, instituindo um lugar de intérprete no campo dos enunciados que mobiliza o interdiscurso (ou arquivo) para estabelecer uma dinâmica de partilha com o enunciatário. Tal fato evidencia que o uso

dos genéricos languageiros serve para incluir o outro na dialogia (ao contrário do genérico do silogismo que exclui toda alteridade). O título da narrativa é *As três estrelas de ouro na testa*³.

Examinemos a sequência:

“Homem não chora”

Aí o pai falô assim: (voz suave/tom acolhedor) – Vem cá meu filho, eu quero conversá c`o cê. Vem, Ramilo, vem cá, eu vô conversá c`o cê...Num pode ficá assim..cê num pode ficá desse jeito cá mamãe não...chorando o dia inteiro...Que que é isso? Já passô. *Home num chora....*

Analisando esse recorte, podemos dizer que a fórmula genérica *“homem não chora”*, amplamente usada no discurso cotidiano, produz uma naturalização de sentidos, pois a própria enunciação do genérico oculta, silencia (pela sua não enunciação) a possibilidade do sentido contrário. A identificação do sujeito com essa fórmula, através da interpelação pela ideologia, cria o efeito de verdade inquestionável sobre aquilo que é dito, ou melhor, determina um único sentido possível ao do genérico colocado em funcionamento. O genérico, então, engana o sujeito exatamente ali onde ele pensa estar escolhendo a melhor formulação.

Quando a narradora enuncia *“home não chora”*, temos a formulação de que *todos os homens não choram*, silenciando *alguns homens choram*. A qualidade de *não chorar*, para se constituir como sendo do homem, aparece como algo natural, não-social e historicamente construído, justamente por um mecanismo ideológico que silencia uma qualidade contrária nessa constituição. Assim, é justamente na dominação de um sentido em detrimento de outros que se estabelece a eficácia dos genéricos e da ideologia na manutenção de formações ideológicas dominantes. Os genéricos encontram-se, então, no espaço do repetível, já que eles não se originam no sujeito e sim no interdiscurso.

Ao utilizar marcadamente genéricos, a autora da narrativa analisada coloca-se em uma posição de sujeito interpretante, em que tudo aquilo que se contrapõe a essa *homogeneidade lógica* precisa retornar em outros lugares, deslocados dos genéricos. Parece então, haver uma polarização entre o *uso de genéricos* - que estaria a favor da manutenção das formações ideológicas dominantes - e de *outros lugares dentro da própria narrativa* - em que é possível enxergar pontos de deriva e, ao mesmo tempo, de resistência a essas formações.

³ Esta narrativa conta a história de três filhas que foram abandonadas pelos pais em uma floresta. Um príncipe as encontrou, casou-se com uma delas e fez de criadas as outras duas. Quando a irmã teve seus três filhos, as duas empregadas, enciumadas, roubaram as crianças, que acabaram sendo adotadas por um lenhador, que já tinha um filho. As crianças adotadas eram loiras, de pele clara, e tinham uma estrela de ouro na testa, que era ocultada por uma touca. O filho verdadeiro era “moreno” (como é referido pela narradora), ou seja, negro, como os pais. A sequência acima situa o momento em que o filho negro descobre que as crianças brancas não são suas irmãs verdadeiras, e é consolado pela mãe.

Logo, do ponto de vista discursivo, a utilização de genéricos em lugares bem marcados da narrativa cria o efeito de sentido de um enunciador universal, que fala de um mundo semanticamente estabilizado, onde não existe discordância. Esse lugar, que pretende controlar uma possível deriva, caracteriza-se por estabelecer uma síntese, uma verdade incontestável que serve de fechamento, para a enunciação, criando o efeito de que é possível dizer tudo. Convém lembrar Deleuze (1997. p. 85), para quem “depois da fórmula não há mais nada a dizer [...]”.

Alternativas: lugares deslocados

Assim, de um ponto de vista discursivo, em vez de computar *erros* ou *acertos*, ou ainda de realizar uma análise que evidencia a *falta*, a *falha*, podemos investigar qual (ou quais) outro tipo de discurso ocupou o lugar onde deveria ter sido produzido um discurso do tipo lógico ou científico.

O uso de genéricos do senso comum – sendo estes provenientes do discurso linguageiro e de um arquivo organizado predominantemente de forma oral (“*Homem não chora*”) -, em oposição aos genéricos pasteurizados, descontextualizados dos silogismos (“*Todo homem é mortal*”) e ligados à escrita, mostra uma estratégia interpretativa de resistência em relação à interpelação ideológica do discurso pedagógico, que se baseia quase exclusivamente na língua escrita plastificada em livros e manuais didáticos. Consideramos (TFOUNI, 2006 a,b) que a organização da escrita em um estilo lógico confere, ao sujeito que escreve, a ilusão de que se pode olhar para o que se diz, como um objeto a ser compartilhado *tal-e-qual* com o interlocutor. Esse mecanismo de identificação universal mostra o modo de organização das formações discursivas mais letradas, que procura anular a subjetividade em nome de um universo logicamente estabilizado, no qual todos seriam iguais e utilizariam o código da mesma maneira. O esforço que os alunos de classe baixa fazem para conseguir acompanhar a língua falada da escola, e, também, para aprender a representá-la por escrito, frequentemente passa despercebido pelos agentes educacionais. Estes, aprisionados às normas do bem falar e do bem escrever, muitas vezes deixam de perceber a riqueza e a criatividade de algumas escritas. Somente como ilustração, vamos observar o texto abaixo, coletado por Assolini (2003):

Era uma vez um patinho, um principi e uma princeza. Eles brincarão no parqui perto do supermercadu foi lá que o principi falou pra princeza vou salvar você da dragoa feros vou salvar você de todos os jacares ela e ele viverão felizes pra sempre. O principi foi ser cindico do prédio grandão e a princeza começou a costurar pra fora pra ganhar uns trocadinho. (Era uma vez um príncipe e uma princesa. Eles brincaram no parque perto do supermercado. Foi lá que o príncipe falou para a princesa: _Vou salvar você da “dragoa” feroz; vou salvar você de todos os jacarés! Ela e ele viveram felizes para sempre. O príncipe foi ser síndico do prédio grandão, e a princesa começou a costurar para fora para ganhar uns trocadinhos). (ASSOLINI, 2003, *apud* TFOUNI, [2011]2012, p. 17).

O texto apresenta algumas características que ilustram a interpenetração entre oralidade e escrita. Nota-se, por exemplo, a grafia fonética de certas palavras, como *principi*, *supermercadu*, *sauvar*, etc. Tais trocas não devem ser consideradas erros; são, antes, hipóteses a respeito de como se devem escrever palavras que até então só circulavam para o sujeito na forma oral. Por outro lado, é de se notar a habilidade que o sujeito mostra para estruturar uma narrativa, com seus principais elementos: personagens, lugar, enredo, temporalidade, conflito, resolução e coda. É muito interessante o uso que o aluno faz do arquivo, ou campo dos documentos que constituem sua memória discursiva, ao compor a ação da narrativa: por exemplo, brincar no parque perto do supermercado, ao lado do conhecimento sobre os feitos heróicos que o personagem masculino deve praticar principalmente nos contos de fada e nas narrativas de cavalaria (salvar a princesa da *dragoa* feroz). A condição de classe social pobre aparece também, através do submetimento à ideologia dominante: mesmo sendo príncipe, ele foi ser síndico de um prédio, e mesmo sendo princesa, ela foi costurar para fora a fim de ganhar um dinheirinho, o que indicia a ideologia referente ao papel secundário da mulher para o sujeito-narrador. O sujeito consegue estabelecer um diálogo entre posições conflitantes, e resolve uma aparente contradição. Ao fazer isso, atinge um efeito de humor, que provoca o riso do leitor.

A fim de aprofundar alguns pontos da discussão até aqui desenvolvida, apresentamos a seguir texto escrito por um interno de hospital psiquiátrico, que estava sendo alfabetizado de acordo com a teoria do letramento: “Eu tenho saldade do irmão Geraldo da corredeira. Eu nasci em Pontal na corredeira. Eu vou trabalhar na fazenda Barbasena, Ba-be-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena.”

Esse recorte mostra uma divisão do sujeito presidida pela inserção da subjetividade, que se caracteriza pela flutuação entre duas formações discursivas antagônicas. A primeira permite que o sujeito fale de si, configurando o afloramento da subjetividade, principalmente através do uso da primeira pessoa do singular, *eu*, acompanhado das referências

autobiográficas, o que produz um efeito de informalidade, coloquialidade, quase confessional, próximo da oralidade. A segunda vem interromper o fluxo associativo, encaminha o sujeito para o discurso pedagógico tradicional, prescritivista, no qual a alfabetização é entendida como silabação: “Ba-be-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena”.

Sobre a primeira parte do texto (discurso narrativo), cabe-nos perguntar: seria ela possível num trabalho de alfabetização que privilegiasse a norma gramatical e o exercício textual de tipo prescritivista?

Vale ressaltar que, no espaço tradicional da escolarização, tem-se como pressuposto um sujeito uno, ideal, cuja maneira de lidar com a interpretação é marcada pela tentativa de preencher as lacunas constitutivas da linguagem, por meio de significantes ideais ou de marcas gramaticais. Em geral, esse Outro⁴ é encarnado pela posição ocupada pelo professor. Desse modo, o processo de constituição da escrita pelo alfabetizando se encaminha para o *sentido pleno*, que se traduziria no tudo dizer de forma correta (como se isso fosse possível!). Na sequência acima, é o que vemos, marcado pelo uso da silabação, com a qual o sujeito tenta atender à demanda desse Outro pleno de sentidos, pela inserção de formas linguísticas que, na verdade, são maneiras de atender a uma expectativa imaginária, que está conforme a mecanismos ideológicos de evidência em relação ao que se espera de um alfabetizando.

Entretanto, mesmo com essa interpelação ideológica, foi possível que pontos deslocados desse discurso prescritivista e normatizante emergissem, dando lugar para a subjetividade. Cabe ressaltar que a silabação parece ter sido usada pelo sujeito como estratégia discursiva que serve de ponto de apoio para continuar escrevendo, ou seja, o discurso pedagógico é tomado aqui pelo lado do avesso: ao invés de silenciar conteúdos particulares referentes à história de vida do sujeito, presta-se a alavancá-los, e permite que o sujeito continue escrevendo, utilizando o recurso da nomeação (*fazenda Barbasena*). É importante notar que esse processo cria o mesmo efeito daquele dos genéricos cotidianos, construindo uma abertura à continuidade.

Essas colocações implicam admitir a hipótese de uma divisão do sujeito do discurso, e aceitar que ele está submetido à incompletude da linguagem. O texto anterior presta-se a instanciar essa hipótese pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, a sequência de enunciados isolados sintaticamente, sem o uso de conectivos característicos do discurso narrativo (*daí, depois, então*, etc.) parece assemelhar-se aos textos desencarnados das cartilhas que se caracterizam pela reiteração de significantes e justaposição de sintagmas de estrutura

⁴ O grande Outro se refere ao Simbólico, ou seja, à linguagem, o campo do Significante.

simples (“Eu tenho saudade do irmão Geraldo da corredeira./ Eu nasci em Pontal na corredeira./ Eu vou trabalhar na fazenda Barbasena”).

Por outro lado, foi possível que o sujeito tivesse acesso e atualizasse um arquivo referente a experiências do passado, o que permite admitir que esses enunciados também indicam movimentos de resistência à compulsão à repetição, às construções parafrásticas sem fim do discurso pedagógico, repetição esta aqui entendida como atendimento à demanda de um Outro pleno de sentidos.

Portanto, apesar da interpelação ideológica - que tenta forçar o sujeito a ocupar a posição de aluno repetidor – contraditoriamente, tais sequências, juntamente com a silabação, alocam um lugar para que o sujeito fale de si, de seu passado, de suas experiências, de sua realidade já vivida, trazendo para a enunciação uma memória que o ajuda a elaborar o desenraizamento que a vida na instituição hospitalar provoca. Em seguida à silabação, temos o que se poderia chamar de *fechamento* do texto (*Babe-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena*). Tal conceito foi cunhado por Gallo (2008, p.211), que vê nesse final provisório um acontecimento ligado “[...] ao confronto de formações discursivas com nova dominante em um acontecimento discursivo”. No texto anterior, o acontecimento materializa-se pelo mecanismo da nomeação. A mesma autora vê o fechamento de um texto como algo necessário ao sujeito do discurso para que seu dizer seja veiculado como uma produção de discurso da escrita.

A economia escriturística: escapes possíveis

De volta às colocações acerca da relação entre escrita e raciocínio lógico, podemos, neste momento, fazer uma aposta no sentido de que o estudo das práticas letradas, seja de alfabetizados ou não-alfabetizados, leve em consideração o caráter de incompletude da linguagem e também que admita a divisão do sujeito.

Decorre daí que a filiação ao discurso da escrita – do ponto de vista da teoria de letramento que fundamenta este artigo – proporciona uma abertura para *qualquer dizer*, desde que ao sujeito seja aberto um campo de interpretação em que possa lidar com significantes que lhe são caros. Há, portanto, a sinalização de que existe uma saída para o sujeito, um escape das malhas do discurso pedagógico logicizante, que tenta interpelá-lo todo o tempo.

Voltando às sequências de narrativas e à protonarrativa formulada pelo interno do hospital, podemos concluir que ambas indicam alternativas à rigidez do discurso científico e pedagógico escolar, que, no geral, não leva em conta a maneira pela qual a diversidade de

manobras interpretativas pode romper com uma *economia escriturística* (CERTEAU, 2001), pela qual se elencam formas supostamente mais aprimoradas de gestos de leitura.

Para esse autor, o escriturístico é o que se aparta do mundo das vozes e da tradição e encaminha para um ato automático ordenado do dizer, tal que não haja tempo e espaço *perdido* para muitas explicações ou reviravoltas interpretativas. Assim, a economia escriturística é a produção de um padrão de leitura linear por meio de um texto social geral calcado em leis abstratas. Essas leis eliminaram a composição coletiva e grupal de um texto em favor do formato individual. Esse favorecimento da marca individual se manifesta pelas vozes autoritárias do Estado, da escola, da ciência. Essas servem, segundo o autor, para dar estabilidade aos discursos e fazê-los se adequarem à lógica da leitura e da escritura que a razão técnica impôs aos modos cotidianos do saber.

Assim, *textos* os mais diversos e dispersos (como é o caso das narrativas ou do texto produzido pelo interno) são interpelados pela imposição da adaptação à analogia estabelecida entre a produção e o consumo, de um lado, e o ato de ler e escrever, de outro, que se pretendem universais, indivisíveis, em plena correspondência. Entretanto, pudemos ver aqui que nestas mesmas práticas cotidianas de linguagem afetadas pela linearidade escriturística existem estratégias alternativas em se lidar com o raciocínio lógico institucionalizado. Elas permitem um deslocamento diante do rígido esquema de papéis e do fechamento da interpretação calcados na estrutura silogística, caracterizando, desse modo, uma resistência à interpelação da formação ideológica dominante.

A posição de resistência mencionada acima pode manifestar-se de variadas formas, como no pretenso diálogo abaixo, em que uma pesquisadora muito letrada (E) propõe um silogismo a uma mulher não-alfabetizada (I) e com menor grau de letramento:

Todos os homens que usam saia trabalham no banco.
O Pedro usa saia.
Onde ele trabalha?
I: Th, num sei, não...Onde ele trabalha?
E: Não sei... Onde a senhora acha que ele trabalha?
I: Na cozinha?
E: Na cozinha? Por quê?
I: Ou...na cozinha do banco, pra fazê um café.
E: A senhora acha que ele trabalha no Banco, mas é na cozinha?
I: Eu acho.
E: Por quê?
I: Uai, todos trabalha no Banco, só ele que usa saia também, né?
E: Então, por isso ele vai na cozinha?
I:Eu penso que vai, né?
E: Porque ele usa saia?

I: Ele usa saia igual os outros também, né?
E: Ahn...sei.
I: Ou é faxineiro ou trabalha na cozinha.
E: Ah, sei, quer dizer que os que usam saia vão ser...vão fazer essas coisas?
I: Eu acho, uai!
E: Tá.
I: Apesar que o homem não usa saia, né?
E: Homem não usa? Não sei...
I: Então! Não usa saia.

A resistência à economia escriturística através de manobras discursivas que buscam colocar um discurso outro no lugar do discurso letrado da lógica pode ser vista na insistência que o sujeito manifesta em trazer para seu mundo particular a ideia absurda (para ele) de que um homem use saia. Finalmente, não vendo saída para os seus argumentos, o sujeito explicita sua posição de resistência: “Apesar que homem não usa saia, né?”. Do ponto de vista linguageiro, a lógica que preside a esse enunciado, que é indiciada pelo uso de *apesar que*, provoca uma inversão de posições: a pesquisadora, que até então dirigia a dinâmica enunciativa, passa a ser inquirida pela pesquisada com relação à verdade daquilo que afirmara antes (que homem usa saia).

Segundo Alípio de Sousa Filho (2012), no artigo *Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano*, as análises de Certeau sobre a vida cotidiana partiam de uma hipótese central: é erro supor que o consumo das ideias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano é uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes sociais. Segundo Sousa Filho (2012, p. 3), no final de um dos capítulos de *L'invention du quotidien*, Certeau escreve o que poderíamos considerar uma verdadeira indicação de método: “*Il est toujours bon de se rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots.*”⁵.

Diz Souza Filho:

Em sua obra, o interesse pelo outro define uma perspectiva epistemológica e um método: trata-se da procura pela ‘compreensão’ do que não é inteligível dentro de um certo discurso social e histórico. O outro, a alteridade são chaves para a interpretação histórica e sociológica: o outro lança o mesmo nos territórios da diferença, rompendo o mundo calmo das certezas. O efeito é a necessidade de compreensibilidade.

O subterfúgio de que fala De Certeau, o logro da dominação cultural imposta a esses excluídos aparece aí sob a forma de um falar disfarçado, de um silenciamento de sentidos que, no entanto, retornam no discurso vestidos de outras roupagens que, pela alusão, pela relação metafórica, acabam instalando lugares de significação onde a singularidade tem seu lugar (SOUZA FILHO, 2012).

⁵ É sempre bom lembrar que não se deve tomar as pessoas por idiotas.

Segundo Belintane ([2008]2012), a mesma cena, com boas diferenças, repetiu-se no nordeste brasileiro, ou seja, tivemos, e ainda temos, muitos repentistas que, por exemplo, partindo do ciclo do cangaço, improvisaram seus versos a partir da memória e da técnica do repente e, quase sempre, mantendo certo distanciamento da escrita escolar, da gramatização que a escrita impõe sobre a língua materna. Segundo o autor, traços dessa contenda podem ser vistos em alguns poemas que revelam a luta entre o texto feito para ouvir e aquele feito para ler.

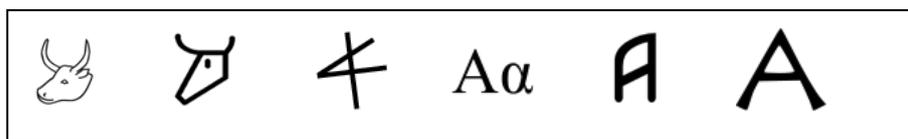
Zé da Luz (1962, *apud* BELINTANE, [2008]2012), excelente poeta paraibano, não deixou de marcar o divisor de águas entre esses dois tipos de formação:

De que serve o anelão
Qui esses doutô tem no dedo,
Se de uma improvisação
Eles não sabe o segredo?
As escóla, a academia
Faz doutô de todo jeito:
Faz doutô de engenharia
Doutô juiz de direito
Doutô pra curar duença,
Faz inté doutô dentista.
Mas, nunca há de fazê
Um doutô sai de lá,
Formado em puisia
Num poeta repentista

Notamos como esses e outros poetas populares fazem questão de levar seu poema para uma escrita com ortografia adaptada ao ritmo da declamação. Essa técnica nos faz lembrar dos rapsodos da Antiguidade. Homero, como se sabe, compôs a *Ilíada* e a *Odisseia* para serem declamadas, e, por isso, colocou nesses textos pistas mnemônicas que serviriam para indicar ao artista lugares especiais da narrativa, o que possibilitaria que a atividade tivesse prosseguimento. Nas origens das sociedades letradas, a história mostra uma interpenetração de práticas orais e escritas. O próprio alfabeto tem sua origem em ícones que representavam objetos cujos nomes começavam com o som representado pela letra a ser simbolizada.

A letra "A" (ou suas equivalentes) é a primeira letra em quase todos os alfabetos do mundo, com exceção do mongol, tibetano, etíope e outros menos conhecidos. A forma do "A" encontra aparentemente sua origem num hieróglifo (pictografia) egípcio simbolizando uma águia ou abutre (*ahom*) na escrita hierática cursiva. Os fenícios renomearam a letra *aleph* (boi/touro), a partir de uma semelhança imaginada com a cabeça e os chifres deste animal. No alfabeto grego mais antigo,

aleph passa a ser a letra *alpha*. Em seguida, ela se tornou o **A** romano, de onde a forma e o valor em geral foram transmitidos aos povos que mais tarde adotaram o alfabeto latino [...]



(WIKIPÉDIA, 2012)

Notamos que a discussão acima não deve servir como argumento para que se defenda o *método* construtivista. Valorizar a escrita fonética dos alunos como se fosse equivalente das regras ortográficas é um engano. Essa escrita inicial, feita de hipóteses, deve, sim, ser considerada, mas deve ser vista como um ponto de passagem, uma fase em que hipóteses estão sendo testadas pelo escrevente. Escrever *como se fala* pode ser interpretado, tanto como uma técnica, um estilo usado deliberadamente pelo escritor, como é o caso de Guimarães Rosa, quanto como um indício de que ele está ainda a caminho da aquisição de escrita padrão. Por exemplo, Patativa do Assaré (2008), apesar de ter aprendido a ler, manteve-se aliado à tradição da sonoridade e serve aqui como exemplo do primeiro caso. Vejamos como ele é capaz de circular pelo estilo mais oralizado e pelo mais formal da escrita:

O Sabiá e o Gavião

As Escritura não diz,
Mas diz o coração meu:
Deus, o maió dos juiz,
No dia que resorveu
A fazê o sabiá
Do mió materiá
Que havia inriba do chão,
O Diabo, munto inxerido,
Lá num cantinho, escondido,
Também fez o gavião.

Dois Quadros

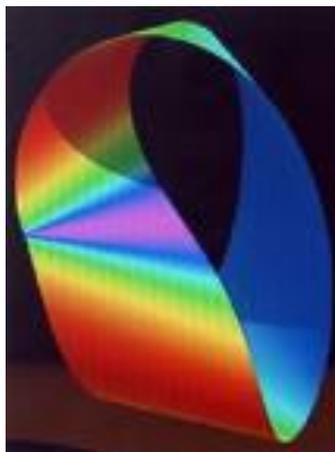
Na seca inclemente do nosso Nordeste,
O sol é mais quente e o céu mais azul
E o povo se achando sem pão e sem veste,
Viaja à procura das terra do Sul.

De nuvem no espaço, não há um farrapo,
Se acaba a esperança da gente roceira,
Na mesma lagoa da festa do sapo,
Agita-se o vento levando a poeira.

A grama no campo não nasce, não cresce:
Outrora este campo tão verde e tão rico,

Agora é tão quente que até nos parece
Um forno queimando madeira de angico.

Concluindo, acreditamos que a figura topológica da banda de Moëbius⁶, tal como proposta por Lacan ([1974-1975] *apud* LARANJEIRAS, 2012), pode servir de base para que possamos pensar a continuidade e a interpenetração entre práticas orais e práticas escritas da língua.



Se caminhar-mos ao longo da banda, veremos que não há avesso, nem direito; não há dentro, nem fora. A dicotomia oral/escrita, representada pela famosa metáfora da folha de papel, ou da moeda, não serve mais, neste caso. O sujeito, nesse percurso pela banda, pode oscilar entre oralidade e escrita. Pode, por exemplo, falar como se escrevesse, ou escrever como se estivesse conversando.

Diz Lygia Clark:

Se eu utilizo uma fita de Moebius para essa experiência é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso-reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo (CLARK [1983]2012).

É assim, nessa infinitude de possibilidades, que devemos encarar a relação entre oralidade e escrita, inclusive no espaço escolar.

⁶ Superfície topológica que Lacan usa para discutir o processo de constituição do sujeito como divisível.

Referências

ASSARÉ, P. Acesso em 12 de julho de 2008. Disponível em http://potyguar.com.br/literaturadecordel/index_arquivos/aospoetasclassicos.htm

ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e letramento: Os pilares de sustentação da autoria. Tese de doutoramento. Programa De Pós-Graduação Em Psicologia, Universidade De São Paulo, 2003

BELINTANE, C. Vozes da escrita – em tempos de crianças e menestréis (2008), *In Estilos da clínica*, v. 13, n. 25, São Paulo, dez. 2008. Acesso em 24 de julho de 2012. Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415-71282008000200003&script=sci_arttext

BIARNÉS, J. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, n.2 São Paulo, july/dec, p. 137-161,1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200009. Acesso em 24 de julho de 2012.

CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes. 6. ed. 2001. p 259-273

CLARK, L. (1983) Livro-obra *In _____, O mundo de Lygia Clark*. Biografia. Disponível em <http://www.lygiacklark.org.br/biografiaPT.asp> . Acesso em 26 de julho de 2012.

DELEUZE, G. Bartleby, ou a fórmula. *In _____, Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997. p.80-103.

ERNAUX, A. *Les armoires vides*. Paris: Folio, 1991.

GALLO, S., MARTINS, M., MORELLO, R., Linguagens, Ciências e Tecnologias na Formulação do Conhecimento, *In Ciência da Linguagem: Avaliando o Percuro, Abrindo Caminhos*. Org. Sanfro Braga, Maria Ester Wollstein Moritz, Mariléia Reis e Fábio Rauen. Editora Nova Letra. Blumenau. 2008.

LACAN, J. Seminario R.S.I. (1974-75) versão inédita *apud* VEGH, [2009]2012.

LARANJEIRAS, C. A fita de Listing-Möbius: a Matemática da Beleza e do Mistério *In Experimentum*. Um espaço dedicado à reflexão e ao diálogo. Disponível em <http://www.experimentum.org/blog/?tag=fita-de-mobius>. Acesso em 26 de julho de 2012.

LURIA, A. R. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1977

LUZ, Z. Brasil caboclo e o sertão em carne e osso. *In O Cruzeiro* Rio de Janeiro, 1962.

PEREIRA, A. C. *Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada*. Monografia de Bacharelado, FFCLUSP, Ribeirão Preto/SP, 2002.

_____. *Letramento, esquecimento e alteridade: o processo de reificação da escrita*. Dissertação de Mestrado n/p, FFCL-USP, Ribeirão Preto/SP, 2005.

_____. *O discurso do cotidiano: formas alternativas de lidar com a ausência da escolarização*. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional Diálogos sobre Diálogos, Niterói, RJ, 2008.

SILVA, M.V. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização, Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística; orientadora: Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi, UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998. Disponível em <http://www.ucb.br/sites/100/165/TeseseDissertacoes/HistoriadaalfabetizacaonoBrasil.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2012.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas/SP: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e analfabetismo*. Tese de Livre Docência n/p. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto/SP, 1992a .

_____. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *DELTA*, v. 8, n. 2, 1992b, p. 205-223.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In.: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras (col. Ideias sobre linguagem), 2001, p.77-97.

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrita. In: *Revista da ANPOLL*, nº 18, Campinas,SP, p.127-141, 2005.

_____. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2006a.

_____. *Letramento e alfabetização*. Campinas/SP: Cortez Editora, 8. ed., 2006b.

_____. Letramento e contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. (Org.) *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura. Modernidade e enunciação*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2008. p.141-158.

_____. A escrita no oral; o oral na escrita, *In Entreletras – Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT* ,nº 3 – 2011/II. Disponível em http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/1_a_escrita_no_oral;_o_oral_na_escrita.pdf. Acesso em 24 de julho de 2012.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M. Letramento: um caminho possível para o impasse entre a oralidade e a escrita (não publicado), 2012.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. *Letramento e formas de resistência à economia escriturística*, Ed. Fórum Linguístico, UFSC, v. 6, p 67-79, 2009.

SCRIBNER, S. & M. Cole *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOUZA FILHO, A. *Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/47901813/Michel-de-Certeau-fundamentos-de-uma-sociologia-do-cotidiano>. Acesso em 24 de julho de 2012.

VEGH, I. *Angústia e a orientação do sujeito*, Rev. Assoc. Psicanal. Porto Alegre, Porto Alegre, n. 36, p. 60-74, jan./jun. 2009. Acesso em 24 de julho de 2012. Disponível em <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista36-2.pdf>

WIKIPÉDIA, A. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/A>. Acesso em 25 de junho de 2012.