

LETRAMENTO E FORMAS DE RESISTÊNCIA À ECONOMIA ESCRITURÍSTICA

LITERACY AND WAYS OF RESISTANCE TOWARDS THE ECONOMICS OF THE WRITTEN CULTURE

Leda Verdiani Tfouni
Universidade de São Paulo

Anderson de Carvalho Pereira
Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo

Resumo

Este texto examina inicialmente concepções acerca do letramento, da escolaridade e da alfabetização que excluem os não-alfabetizados da possibilidade de raciocinar logicamente. Em seguida, apresenta evidências discursivas de que essa visão é equivocada. Comparando o genérico da premissa maior do silogismo com genéricos que ocorrem na atividade linguageira de uma contadora de histórias não-alfabetizada e também um texto escrito por um interno de um hospital psiquiátrico, concluimos que existem formas alternativas ao discurso lógico altamente letrado. Discutimos que tais formas não são levadas em consideração pela escola, mas apresentam lugares de resistência à economia escriturística dominante.

Palavras-chave: Letramento. Raciocínio lógico. Economia escriturística.

Abstract

This article initially analyses some conceptions about literacy which exclude those who cannot read and write of the possibility for logical reasoning. Following, discursive evidences that this position is equivocal are presented. Comparing the generic of the major premise of the syllogism with other generics that occur in an illiterate story teller's everyday linguistic activity, and also examining a written text produced by an intern in a psychiatric hospital, we conclude that there exist alternative paths to the logical, highly literate discourse. Such alternative ways are not taken into consideration by the school, but they represent places of resistance against the economy of the dominant written culture.

Keywords: Literacy, logical reasoning, economics of the written culture

1 INTRODUÇÃO

Muitos autores associam o domínio do raciocínio lógico, cuja estrutura clássica é o silogismo, à aquisição da escrita, e afirmam que a função da escolarização seria a de garantir o desenvolvimento de habilidades como a abstração e a formalização do pensamento.

A literatura sobre o letramento¹, principalmente a de tradição norte-americana, tem enfatizado quase unanimemente a existência de uma relação de causa e efeito entre a aquisição da escrita, por um lado, e o aparecimento do raciocínio lógico, por outro. Assim, é comum encontrar em vários autores que tratam da questão a afirmativa de que uma das consequências da expansão social da escrita seria a formalização do raciocínio, que se materializaria no discurso científico em geral e no raciocínio lógico, em particular.

Olson (1977, por exemplo, afirma que o letramento atinge sua forma mais sofisticada na lógica e no raciocínio hipotético e que a escrita promove a objetividade e a possibilidade de aparecimento do raciocínio dedutivo. Hildyard e Olson (1978) estabelecem diferenciação entre sociedades orais e letradas usando como critério o pensamento lógico e científico, que existiria nas segundas e seria promovido essencialmente pelo sistema educacional e pela alfabetização.

Pode-se citar, ainda, Greenfield (1972), para quem a presença da abstração e das habilidades lógicas estaria relacionada com a aquisição da escrita na escola. Para a autora, somente pessoas alfabetizadas apresentam habilidades como abstração, simbolização e lógica formal. Também para Goody (1968, 1977) e Goody e Watt (1968), a diferença fundamental entre as sociedades letradas e as ágrafas está nos processos cognitivos e no desenvolvimento da lógica. Finalmente (mas sem esgotar o assunto), Donaldson (1978) também concorda que a língua escrita serve como instrumento para o pensamento lógico.

Parece, portanto, que há um consenso acerca do fato de que a difusão social da escrita, ou seja, a adoção generalizada de um sistema (alfabético) de escrita tem como consequência a formalização do pensamento, o raciocínio abstrato, dedutivo, descentrado, características essas das quais o silogismo, ou raciocínio lógico-verbal, representa a materialização discursiva.

Todos os autores citados estabelecem uma relação íntima entre, por um lado, o aparecimento da escrita e sua expansão social, e, por outro, a criação de matrizes discursivas (como é o caso do silogismo) que materializam as características de objetividade, descentração e abstração, características que são apontadas como produtos da habilidade para ler e escrever (alfabetização).

Dessa forma, o importante é notar de que maneira os discursos altamente letrados – científico, pedagógico, escolar – ao fazerem uso da lógica, alimentam a ilusão de que esta lhes é exclusiva e a única considerada adequada. A escolarização, por exemplo, propaga a crença no raciocínio lógico e dedutivo como a forma predominante, porque se acredita que ele seja o mais organizado e claro para o sujeito do discurso, visto que sustenta a crença de que todos são iguais para usar a língua, o que está de acordo com os ideais de manutenção da “ordem social”.

¹ O termo "letramento" está sendo usado aqui no sentido de um processo sócio-histórico, que afeta toda uma sociedade de maneira generalizada, e que inclui a alfabetização, entendida como aquisição da escrita por um indivíduo, em geral, através da escolarização formal

Ocorre que, para fortalecer essa tese, esses discursos destituem a escrita do caráter interacional da linguagem. Tal destituição lhes permite portarem-se de maneira eficaz nas práticas sociais, até porque a produção de sentidos baseada na escrita – cuja forma privilegiada é o silogismo – ocorre à custa de recursos materializados em portadores de textos, que determinam rígidos esquemas de papéis.

As diversas teorizações sobre a escrita possíveis de serem incluídas nesse jogo relacional entre a aquisição da escrita, o avanço tecnológico e o desenvolvimento cognitivo 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).

2 LETRAMENTO: O OUTRO LADO

É possível, entretanto, verificar a presença desse tipo de raciocínio “no outro lado”, aquele geralmente esquecido pelas práticas políticas e por muitas pesquisas científicas sobre o letramento. A partir dessa colocação, cabe indagar: O que ocorre numa situação em que é suposto o uso do raciocínio abstrato por adultos não-alfabetizados que nunca frequentaram a escola? As pesquisas de Tfouni (1988, 1992, 2001, 2005, 2006a, 2006b), Pereira e Tfouni (2008) e Pereira (2002, 2005) sobre esse “lado do avesso” mostram que as respostas a essa indagação vêm colocar a importância das práticas discursivas cotidianas (*linguageiras*, em oposição a *metalinguísticas*) para o desenvolvimento do letramento. Dentre essas práticas, destacamos a produção de narrativas orais, seja de ficção, seja de relatos sobre fatos do cotidiano.

Neste trabalho, apresentaremos “dados” recolhidos do banco de dados do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq (Letramento, Autoria e Alteridade), constituído por narrativas orais (relatos e histórias de ficção) contadas por adultos, adolescentes e crianças com pouquíssima ou nenhuma escolarização, e textos escritos produzidos por adultos em situação de asilamento psiquiátrico. Será enfatizado o fato de que nessas narrativas ocorrem fórmulas discursivas genéricas, ou clichês (entendidos como máximas, provérbios, axiomas, *slogans*, e ditos populares em geral) bastante semelhantes ao genérico da premissa maior presente nos silogismos clássicos (por exemplo, “Homem não chora”). Nosso objetivo é defender a posição de que o uso desses genéricos substitui, no discurso cotidiano, a função que o genérico da premissa maior do silogismo exerce no discurso da lógica (que é predominantemente utilizado na escola), fato este que consideramos como indício da existência de formas singulares de letramento, que são diversas (em termos de eficácia) do discurso dedutivo, o que nos leva à conclusão de que há formas discursivas alternativas aos letramentos escolares (baseados no discurso lógico-científico), as quais são utilizadas no cotidiano e que fazem suplência à ausência da escolarização.

Isso quer dizer que existem práticas cotidianas letradas de linguagem, que não têm origem na escolarização, e tampouco são valorizadas no espaço escolar, práticas essas que possibilitam estratégias alternativas em se lidar com o raciocínio lógico institucionalizado.

Retomando parte da trajetória dessa proposta de letramento (TFOUNI, 1988, 1992, 2001, 2005, 2006a, 2006b; PEREIRA e TFOUNI, 2008), o primeiro ponto a destacar é que não podemos caracterizar as produções de linguagem de não-alfabetizados como inferiores, primitivas, dotadas de recursos inadequados para a interação verbal “eficiente”. Essa constatação vem do destaque ao caráter interativo das máximas presentes nas formas de negociação, utilizadas por adultos não-alfabetizados ao responder a testagens silogísticas. A forma de constituição desse *corpus* é descrita em Tfouni (1988, 2006a).

A partir daí, o foco principal de nossa argumentação incide sobre a maneira como os genéricos servem de estratégia para a sustentação do fluxo narrativo. Em seguida, mostraremos de que forma duas posições discursivas antagônicas presentes em um texto escrito por um morador de um hospital psiquiátrico (em processo de alfabetização a partir da perspectiva de letramento) indiciam uma tomada de posição de resistência com relação ao discurso pedagógico tradicional.

Investigando a compreensão de raciocínios lógico-verbais, ou silogismos, por adultos não-alfabetizados, vê-se uma estratégia discursiva de transformação das premissas maiores dos silogismos, que são aléticas (verdadeiras em todos os mundos possíveis), em asseverações de caráter epistêmico (relacionadas ao conhecimento do mundo) ou deônticos (relativas a regras sociais, sanções etc.). Por exemplo:

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 se pode notar, o sujeito não-alfabetizado incorporou as formas aléticas do silogismo ao seu conhecimento factual, ou à memória particular do dizer, transformando enunciativamente a modalidade alética em epistêmica ou deôntica.

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). Tfouni (2006a) aponta para o uso de uma *démarche* discursiva que seria 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

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

particular, uma outra, embebida nas práticas do cotidiano. Deve-se ressaltar, neste ponto, que não se trata de defender que existe correspondência entre os dois discursos. Essa posição equivaleria a afirmar que ambos têm o mesmo poder simbólico, o que implica negar a distribuição desigual do conhecimento que existe nas sociedades de classe e ainda cair no engodo da “grande divisa”, que seria ultrapassar o tênue limite que separa o elogio do “déficit” (postura individualista) do elogio da superioridade intelectual (purismo) (TFOUNI,1992).

Existem certamente características presentes no discurso oral de adultos não-alfabetizados (muitas vezes ainda desconhecidas por conta mesmo da particularidade ali envolvida), que frequentemente são atribuídas como exclusivas da escrita fortalecida por essa estrutura explicitamente fechada que é o silogismo.

Observando esses “dados”, questionamos o gerenciamento da ciência galileana que guia as posturas educativas fundamentadas em modelos prescritivistas de alfabetização. Em seu modo de operação, o silogismo restringe a variação das formas de conhecimento, porque inclui um particular num genérico e instaura uma verdade válida em todos os mundos possíveis: cria, deste modo, uma generalização comunitária de conhecimento, ignorando e recalçando as diferenças sociais e linguísticas que existem no cotidiano. É dessa forma que o raciocínio lógico tornou-se o “carro-chefe” da ciência galileana e foi incorporado ao discurso pedagógico escolar, promovendo a exclusão e o fracasso escolar, exclusão essa fundamentada exatamente na concepção de que na escola deve-se ensinar a pensar de maneira objetiva e a utilizar a variante culta da língua.

Em oposição a essa postura, podemos fazer notar que, nos recortes de narrativas orais ficcionais de nosso *corpus*, há um funcionamento em que vemos a utilização de um outro discurso, baseado em genéricos que perpassam o cotidiano dos sujeitos languageiros (ditados, motes, ditos populares, *slogans* etc) e que são mobilizados por eles diante das lacunas de sentido presentes no silogismo.

Conforme apontado em Tfouni (1988, p.166):

O raciocínio silogístico clássico (aristotélico) constitui-se em um tipo de discurso que exige que o sujeito se coloque em uma posição na qual suas experiências e conhecimento factual podem ser dispensados. Em oposição, os sujeitos languageiros, ao usarem genéricos presentes 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 aparentemente apagados no genérico do silogismo. Ideologicamente, este processo dá sustentação às duas ilusões a que Pêcheux (1969) se refere (a ilusão que o sujeito tem de ser a fonte, a origem de seu próprio discurso, e a ilusão da materialidade do pensamento), quanto ao construto ideológico que o autor denomina de “[...] o impossível sujeito da ciência”.

Assim, a inserção dos genéricos do cotidiano é necessária para que haja uma aproximação entre narrador e narratário, cumprindo a função de mostrar que o que está sendo dito é compartilhado socialmente. Ressaltamos que não estabelecemos uma equivalência, entretanto, entre esse genérico languageiro e a premissa maior dos silogismos.

O fato central a ser focado aqui, para fugir de uma visão mais romântica, é que existem formações discursivas mais letradas, que são mais eficazes do ponto de vista da participação social dos sujeitos que as usam e que essas formações não estão à disposição de todos em uma formação social dada, visto que o conhecimento nas sociedades letradas não é compartilhado; ele é distribuído socialmente e de maneira desigual, dependendo da estrutura de poder.

Nas sequências discursivas a seguir, retiradas de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada, mostraremos de que forma a incorporação desses genéricos linguageiros ao fio do discurso vem prestar-se a instituir 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 linguageiros serve para incluir o outro na dialogia (ao contrário do genérico do silogismo que exclui toda alteridade). Vejamos, pois alguns desses genéricos, retirados de uma narrativa oral produzida por uma mulher não-alfabetizada, Madalena de Paula Marques. O título da narrativa é “As três estrelas de ouro na testa” :

Sequência 1 - homem não chora - “...home num 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...

Sequência 2 - mulher de dieta (resguardo) não pode passar nervoso - “...muié de dieta num pode passá nervoso!”

Pelo amor de Deus, Nocência- (Uma chamava Nocência e a outra Vicença!) – Pelo amor de Deus, Nocência! Pelo amor de Deus, Vicenta! Não põe esses menino ...esse sapo perto de mim!(continua a narrativa) Eu tô de dieta! Eu via sempre a mamãe falá, eu sô mais nova.- Muiê de dieta num pode passá nervoso.)

Sequência 3 - mulher é mais ativa que homem - “mulher é mais...é mais ativa do que o menino home”

- Agora eu vou. Eu vou atrás do meus irmãos! Eu vou atrás do meus irmão!”.

Mas só que a menina mulher é mais...é mais ativa do que o menino home. O menino home já chegou lá, já tava aberto, já foi entrando...Mais a menina mulher é mais ativa. Aí ela fechô a porta e veio...”

É claro que, se formos examinar a estrutura linguística da narrativa, encontraremos elementos característicos da língua oral. Reafirmamos que não pretendemos assumir aqui uma posição romântica, idealista, nem comparar os recursos estilísticos que a autora utiliza com aqueles dos grandes escritores de ficção. Pretendemos simplesmente mostrar que não se pode concluir, necessariamente, pelo fato de que ela é analfabeta, que suas histórias não contêm elementos de escrita, nem que seu discurso oral é “iletrado”.

3 ALTERNATIVAS

Assim, de um ponto de vista discursivo, ao invés de computar "erros" ou "acertos", ou ainda de realizar uma análise que evidencie 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.

Os desdobramentos dessas colocações são muitos, e ainda precisam ser explorados por meio de diversas pesquisas que considerem a alteridade existente entre oralidade e escrita e os estudos sobre letramento, no lugar da dicotomia alimentada pelo discurso pedagógico, por exemplo, que preconiza que os textos na escola geralmente devam ser produzidos por escrito, de forma a preterir a riqueza da oralidade presente nas diversas práticas cotidianas de linguagem. Esse posicionamento leva-nos a questionar o papel da escola enquanto difusora das práticas letradas. Para onde vão os textos que são produzidos no espaço escolar? Por onde circulam? Se são lidos, de que forma isso é feito? E o que ocorre com as práticas letradas orais dentro da escola?

A oralidade é evitada, e nunca é considerada como um produto, muito menos valorizada como um recurso onde a autoria pode instalar-se. Por outro lado, as leituras parafrásticas que predominam na escola colocam os alunos na posição de sujeitos enunciativos que devem repetir o discurso escolar, mas quase nunca na condição de autores. E, mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para a autoria, muitas vezes não há legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição.

Uma teoria sobre o letramento que leve em consideração que não existe, em termos de práticas discursivas, uma dicotomia oral x escrito (visto que esse é um fato da língua), poderá ajudar a introduzir práticas pedagógicas consistentes, baseadas no conceito de autoria (ver TFOUNI, 2008), práticas essas que irão tranquilizar as inquietações dos professores e, ao mesmo tempo, restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos, projetos e posicionamento diante da realidade.

Uma das formas de contornar a dicotomia apontada anteriormente é considerar quais aspectos sócio-históricos estão envolvidos quando uma sociedade passa a utilizar, num âmbito amplo ou restrito, um determinado código. Esse apontamento vem da constatação de que os modos de organização da linguagem entre adultos não-alfabetizados em processo de alfabetização estão atravessados pelo controle da interpretação e são constituídos de formas heterogêneas, interpeladas ou não pelo discurso lógico-pedagógico.

O uso de genéricos do senso comum, provenientes do discurso linguageiro e de um arquivo organizado predominantemente de forma oral ("Homem não chora"), em oposição aos genéricos pasteurizados e descontextualizados dos silogismos ("Todo homem é mortal"), 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.

Tfouni (2006 a,b) considera 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.

A fim de ilustrar alguns pontos da discussão até aqui desenvolvida, apresentamos a seguir um texto escrito por um interno de um hospital psiquiátrico que estava sendo alfabetizado de acordo com a teoria do letramento de Tfouni:

Sequência 4

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, quais sejam: a primeira, que permite que o sujeito fale de si, configurando o afloramento da subjetividade, principalmente através do uso da primeira pessoa do singular, “eu”. A segunda, que vem interromper o fluxo associativo, encaminha o sujeito para o discurso pedagógico tradicional, prescritivista, no qual a alfabetização é entendida como sinônimo de silabação: “*Ba-be-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena*”.

Como foi dito até aqui, fazer uso do raciocínio lógico presente no silogismo é um recurso privilegiado pela escrita, que fornece ao texto e à posição do escrevente um poder simbólico. Isso porque esse recurso articula-se a uma ilusão imaginária de ver o dito “de fora”, de forma deslocada.

Em oposição a esse funcionamento, vemos na protonarrativa³ escrita pelo interno, as duas formações discursivas anteriormente sinalizadas. Sobre a primeira delas, cabe-nos perguntar se ela seria 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, que procuram atender a um Outro⁴ virtual pleno de sentido. Em geral, esse Outro 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 anterior, 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,

³ “Protonarrativas” são narrativas embrionárias, que não se constituem ainda como narrativas plenas, mas já incluem alguns elementos destas, como: personagens, lugar, ação etc.

⁴ Outro, ou o Grande Outro (*Autre*) é usado aqui no sentido que Lacan (1998) criou: lugar do tesouro dos significantes do discurso.

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. No entanto, 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”).

Essas colocações implicam admitir a hipótese de uma divisão do sujeito do discurso, e a 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 simples (*Eu tenho saldade 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 do discurso prescritivista, repetição esta aqui entendida como atendimento à demanda do 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 (*Ba-be-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.

4 CONCLUSÕES

De volta às colocações acerca da relação entre escrita, discurso pedagógico privilegiado pelas práticas prescritivistas 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. Esse é um caminho possível para que pseudotextos como o seguinte (cf. ABAURRE; CAGLIARI, 1986)

O patu nadou no lagu
 O patu não é bonito
 O patu tem aza gandi
 O patu tem bicu piquenu

possam dar lugar a acontecimentos (portanto, do plano do inesperado) tais como (cf. ASSOLINI, 1999):

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.

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 de que maneira a diversidade de manobras interpretativas pode romper com uma “economia escriturística” (DeCERTEAU, 2001), pela qual se elencam formas supostamente mais aprimoradas de gestos de leitura.

Para DeCerteau (2001), o escriturístico é o que se aparta do mundo das vozes e da tradição e encaminha 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.

Não basta, porém, somente apontarmos a presença dessas manobras interpretativas que se alternam como recursos e rupturas diante da economia escriturística do ensino escolar tradicional se não afirmarmos que delas depende o reconhecimento de práticas de alfabetização que se fundamentem em uma concepção de letramento, as quais rejeitam a supremacia da “grande divisa”.

A posição de resistência mencionada acima pode manifestar-se de variadas formas. Duas delas foram mostradas neste artigo: o uso de genéricos (nas narrativas) e a construção de um efeito de fechamento para o texto (sequência 4).

No trabalho de Serge Wagner (*apud* BIARNÉS, 1998) sobre os grupos francófonos do Ontário encontramos outra instância dessa mudança de uma formação discursiva dominante para outra de resistência. Relata o autor que, diante da obrigação de serem alfabetizados em inglês, setenta por cento desses grupos francófonos “preferiram” continuar analfabetos. É o que ele chama de “analfabetismo de resistência”. E explica: quando a letra é um perigo muito grande de perda de identidade, sua a-funcionalidade torna-se uma arma eficaz contra essa perda fundamental.

Biarnés (1998, p.147) aponta ainda para o fato de que

[...] essa foi também a causa do insucesso dos programas de alfabetização da UNESCO nos anos sessenta. Foi isso igualmente que mostramos em nossa pesquisa sobre a escolarização das crianças antilhanas na França, acrescentando-se que a relação: língua francesa-crioulo é uma relação de dominação, transferível a outras situações em que uma letra diminui e até desvaloriza uma outra, caso, às vezes, da língua “da escola” em face da língua da família.

Que esses fatos sirvam de lição.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), São Paulo, v. 14, p. 25-29, 1985.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. Dissertação de mestrado n/p, Programa de pós-graduação em Psicologia da FFCL-USP, Ribeirão Preto/SP, 1999.

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.

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

DONALDSON, M. **Children's Minds**. Glasgow: Fontana, 1978.

GALLO, S. L. Autoria: função do sujeito e efeito do discurso. In.: TASSO, I. (Org.) **Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória**. São Carlos/SP: Editora Claraluz, 2008. p.205-214.

GOODY, J. **Literacy in traditional societies**. New York: Cambridge University Press, 1968.

GOODY, J. **The domestication of the savage mind**. News York: Cambridge University Press, 1977.

GOODY, J., WATT, I. The Consequences of Literacy. In: GOODY, J. (Ed.). **Literacy in traditional societies**. New York: Cambridge University Press, 1968. p.234-270.

GREENFIELD, P. M. Oral and written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States and England. **Language and Speech**, 15, p. 169-178, 1972.

HILDYARD, A. OLSON, D. **Literacy and the specialization of language**. Unpublished ms. Ontario Institute for Studies in Education, 1978. p. 205-253.

LACAN, J. Rumo a um significante novo. **Opção lacaniana**, 22, p. 6-15, 1998.

LURIA, A. R. **Cognitive development: its cultural and social foundations**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

OLSON, D. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Education Review**, 1977, 47.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 55-67.

PEREIRA, A. C. **Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada**. Monografia de Bacharelado, FFCL-USP, 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.

_____.; TFOUNI, L.V. **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.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

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, 1992.

_____. 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. Idéias 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 letradas**. 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.