

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LOUISE AROSA PROL OTERO

O que (não) está escrito?

Oralidade poética e leitura nos processos
de alfabetização e letramento

SÃO PAULO

2011

LOUISE AROSA PROL OTERO

O que (não) está escrito?

Oralidade poética e leitura nos processos
de alfabetização e letramento

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Linguagem e educação

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho,
por qualquer meio convencional ou eletrônico,
para fins de estudo e pesquisa,
desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

OTERO, Louise Arosa Prol,
O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de
alfabetização e letramento. / Louise Arosa Prol Otero; orientador Claudemir
Belintane. – São Paulo, 2011.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2011.

1. Oralidade. 2. Leitura – Aquisição. 3. Escrita – História. 4. Ensino –
aprendizagem. 5. Psicanálise.

Nome: OTERO, Louise Arosa Prol
Título: O que (não) está escrito? Oralidade e leitura nos processos de alfabetização e letramento

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Isadora,
meu *rock-n-roll*.

Agradecimentos

A meu orientador, Claudemir Belintane, pela atenção aos detalhes e companhia.

A meus pais, Palmira e Domingo, minha irmã, Fernanda, e meus irmãos, Guilherme e Rafael, com quem *soul*.

A minha vó Maria, pelas memórias de além-mar, e vó Luiza, pela peleja da pechincha. Mas não só. Aos meus tios, tantas Teresas e Josés, que cantam e dançam em palmas de mão e batidas de pé.

– Obrigada Ramon, pelo junto e separado, por tudo e pelo amar que te navega.

Aos amigos Evandro Camperom pelos embates fabulosos, leituras e livros, e Hilda Libermann, pelas perguntas e o olhar. Agradeço mais pela viagem em que me embarcaram, versos e histórias, tanto som e fúria, sem os quais esta dissertação teria parvos sentidos.

Ao Instituto Acaia, pela possibilidade de pesquisa e debate, agradeço a Ana Cristina Camargo Cintra, Elisa Bracher, Olga Maria Aralhe, Tina Chade; agradeço meus amigos e colegas na pessoa encantadora de Simone Paixão.

A Sheila Oliveira Lima e Manoel Luiz.G. Corrêa, pela leitura atenta e pelas palavras que tomei.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelos anos de trabalho inquieto; espero que seja sempre muito.

Aos pagãos: LVCANVS, amigo de fé, agradeço pela revisão preciosa; Lilian, por estar sempre aqui; Ivan, Daniel e todos os amigos que vivem em mim; aos Filhos da Santa; aos de dentro e aos de fora, Erika, Camila, Pimenta, Renatinho e Sissi; Abraão, teatro de instantes, por Godot e Arrabal; a Laura, que me ajudou demais.

À preciosa família Koelle, Graça, Dago e Nina, que cuidam de mim e da minha filha.

A todos os meus alunos e professores na figura polifônica e *acima do impossível* de Romário Severo Áreas.

Aos deuses todos, inclusive o desconhecido.

Resumo

OTERO, Louise Arosa Prol. **O que (não) está escrito? Oralidade e leitura nos processos de alfabetização e letramento.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir os processos de alfabetização e letramento, sustentando a hipótese de que as tradições populares da oralidade participam ativamente da aquisição da leitura e escrita alfabéticas. Investiga-se a oralidade, a história da escrita e da leitura, para discutir criticamente os modelos de letramento e propor que a oralidade poética seja considerada como um processo de escrita, que transcende a modalidade vocal, para incluir toda voz que não se designa sob o signo de uma economia escriturística, mas que partilha com ela a intenção de registro atemporal. Ao tomar a leitura e a escrita em sentido amplo, para além da materialidade do grafismo impresso sobre o papel, trazemos ao primeiro plano uma escrita que se assemelha às estruturas de memória e do psiquismo. Admitimos os processos de apropriação da linguagem sob uma perspectiva não desenvolvimentista, mas que considera tais processos desde sua inscrição primária na infância como fundadores de toda atividade linguageira da vida adulta, principalmente no campo da escrita. Trata-se de uma pesquisa teórica, que parte de observações de diagnósticos de memória oral e comentada em análises de cenas de leitura, manuscritos de alunos e da literatura literária. A partir de nossas reflexões e da discussão teórica, propomos uma concepção de oralidade e escrita que possa embasar os processos de alfabetização e letramento, principalmente de crianças que têm experimentado o fracasso nessas aprendizagens.

PALAVRAS CHAVE

1. Oralidade.
2. Leitura – Aquisição.
3. Escrita – História.
4. Letramento – alfabetização.
5. Psicanálise.

Abstract

OTERO, Louise Arosa Prol. **What is (not) written? Orality and reading in literacy and lettering.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The present work aims at discussing the processes of literacy and lettering, sustaining the hypothesis that oral traditions perform an active role for the acquisition of alphabetic reading and writing. The investigation starts from studies of oral poetics, the history of reading and writing, to discuss some literacy myths. Also, it proposes that oral traditions should be considered a process of writing that transcends vocal modality to include all voice that does not designate itself under the sign of a scriptural economy, but which shares with it the intention of timeless register. Beyond the materiality of graphics printed on paper, this work is focused on a writing that resembles memory and psychic structures, which requires a subjective engagement of who reads and writes. The processes of language acquisition are admitted under a non-developmental perspective: it conceives that primary inscriptions in childhood as founders of all language related activity in adult life, mainly on the field of writing. It is a theoretical research that arouse from observations made in diagnosis of oral memory, and a thorough analysis of reading scenes, students manuscripts and literary literature. From these reflections and theoretical discussion, this research stresses a form of looking at orality and writing, aiming at promoting literacy and lettering process of children who have been experiencing failure to acquire alphabetic weading and writing.

KEYWORDS

1. Orality.
2. Reading – acquisition.
3. Writing – History.
4. Lettering – literacy.
5. Psychoanalysis.

Lista de Figuras

FIGURA 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	31
FIGURA 2. Padrão pictográfico internacional de sinalização pública.....	69
FIGURA 3. Escher, <i>Faixa de Moëbius</i> , 1963.....	84
FIGURA 4. <i>Jingle</i> em livro didático chileno envolvendo a operadora Claro.....	89
FIGURA 5. Questões da prova de Língua Portuguesa da 4ª série do ensino fundamental I do Saesp do ano de 2007.....	90
FIGURA 6. Cartilha do Projeto Agora, parceria entre a União da Indústria de Cana-de-Açúcar (Unica), instituições governamentais, sindicatos e empresas usada em 7ª e 8ª séries de escolas públicas brasileiras.....	91
FIGURA 7. Rébus.....	94
FIGURA 8. Rébus.....	95

Sumário

Introdução	17
Capítulo 1 O que é oralidade poética?	25
1.1. De volta a Homero: encontros da oralidade.....	34
1.2. Oralidade como discurso poético: mitificação do vivido	40
1.3. O lugar social da <i>performance</i> : gêneros de discurso da oralidade poética.....	44
1.4. O outro da <i>performance</i> : recepção, transferência e identificação.....	51
1.5. Traçado geral da oralidade poética: concepção discursiva e condições de produção.....	57
Capítulo 2 Oralidade poética, escrita alfabética	61
2.1. Visão crítica do modelo dicotômico	62
2.2. Raciocínio lógico, entre o silogismo e a fórmula genérica.....	68
2.3. O império da escrita alfabética e seus mitos: concretude e norma	71
2.4. O caráter simbólico da linguagem e as inscrições do sujeito.....	77
2.5. “A escrita é sempre escrita de uma linguagem articulada”.....	85
Capítulo 3 Análise de manuscritos	97
3.1. Apontamentos sobre “Um apólogo”, de Machado de Assis	99
3.2. A palavra de outrem: paráfrase e paródia, alienação e separação.....	102
3.3. Leitura e literalidade	104
3.3.1. Fórmulas genéricas e o discurso da fraternidade	105
3.3.2. Efeitos de polifonia e saturação do discurso único	117
3.3.3. Uma conclusão.....	121
3.4. Escrita do desejo ou demanda institucional	124
3.4.1. Conformação à demanda de uma escrita	125
3.4.2. <i>Revanche, imagem escolar da escrita e o elemento maravilhoso</i>	127
Considerações Finais	133
Referências	135
Anexos	143

Introdução

Em artigo publicado em 1920, o filósofo espanhol Ortega y Gasset apresenta uma discussão bastante pertinente ao campo da educação, ao colocar em debate uma pedagogia funcionalista e contrastá-la ao que chamou de pedagogia vital. Suas considerações são motivadas pela imposição da leitura de *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, pela Real Orden espanhola nas escolas primárias. A voz que representa a pedagogia funcionalista se colocaria contra essa imposição nos seguintes termos: “en la escuela no hacen falta Don Quijote ni Hamlet” (ORTEGA Y GASSET, 1993:11). A pedagogia vital de Gasset também se posiciona contra a obrigatoriedade de ler na escola o clássico da literatura nacional daquele país, mas por outros motivos; enquanto os funcionalistas argumentam que essa literatura não prepara para a vida, Gasset questiona: o que é a vida?

Esse debate sobre função e objetivos da escola básica é sempre pertinente, mas encontra, na atualidade, pautas prementes, como demonstram as falências da escola no cumprimento de funções tradicionalmente reconhecidas, tais como a alfabetização e ensino da leitura e escrita. Seria possível abordar essa falência sob outros pontos de vista. Em nossa reflexão, partimos do diagnóstico de alunos do ciclo final do ensino fundamental I e do ciclo inicial do fundamental II, para situar uma discussão das concepções de língua e linguagem, escrita e leitura, que possa guiar uma compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e da adequação das opções determinadas pelos planos nacionais no enfrentamento dessas questões.

Na tarefa de incluir os que antes estavam excluídos da educação formal, delinearam-se reformas do sistema escolar nas últimas décadas, como a expansão da oferta do ensino fundamental e médio, a adoção de um sistema de progressão continuada, visando diminuir a evasão escolar, e, recentemente, a ampliação do ensino básico para nove anos, acolhendo as crianças mais cedo no ensino obrigatório. Essas reformas foram acompanhadas também por reformulações dos currículos escolares e, no âmbito circunscrito da área de ensino de língua materna, por uma revisão da concepção de seu objeto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a escola se abriu não só para um novo aluno, mas também para novos textos.

A concepção de língua que orienta essa abertura desloca-se, de uma noção de código e norma, para orientar-se por usos reais da língua em práticas sociais diversas e autênticas. Dessa forma, a alfabetização passou de um exercício sem sentido de aprendizado dos nomes das letras e do treino exaustivo de famílias silábicas para uma apreciação de textos integrais de vasta circulação social; passou também da observação do funcionamento da língua para a observação do modo como a criança se apropria da escrita e da leitura. A discussão a respeito das metodologias de alfabetização, no entanto, seguem seu curso, e há fortes orientações nacionais que sustentam certa supremacia do método fônico, reduzindo a leitura a um processo de decodificação¹.

A fim de afastar-se de uma concepção de língua bastante arraigada numa visão sistêmica, e também para garantir práticas significativas de leitura, ao contrário do “Ivo viu a uva” da antiga cartilha, a escola optou pela diversidade linguística e textual calcada numa noção de autenticidade. A partir de uma concepção discursiva da língua, os currículos se organizam por práticas de uso da linguagem e incorporam gêneros textuais tão variados quanto a notícia de jornal, o anúncio publicitário, as receitas culinárias, o manual de instruções, a bula de remédio, embalagens e rótulo de produtos, bilhetes, placas, além da literatura e dos textos de divulgação científica. Essa seleção de textos do universo cotidiano, tão enfatizada pela prerrogativa da autenticidade, encontra justificativa também no objetivo de fazer com que o jovem possa ler criticamente o mundo que o rodeia, e sustenta-se nos usos da linguagem inseridos em um contínuo de práticas discursivas.

Apesar de diversificada, tal orientação curricular faz um recorte preciso da linguagem humana. Recortar da realidade aquilo que deve ou não ser objeto de ensino é inevitável. O critério de autenticidade e circulação social dos gêneros de discurso parece fomentar um recorte da linguagem que seja representante da “sociedade letrada” no universo “real” em que circulam crianças e jovens.

A crítica que fazemos a esse recorte é que ele mantém uma concepção funcional da escrita e da leitura. Se, por um lado, busca garantir a diversidade discursiva, por outro lado reforça o ideário de que constituem ferramentas de acesso aos saberes e informações que circulam no universo “letrado”, socialmente mais prestigioso. Impõe-se uma dicotomia entre “os de cá”, letrados, que detêm conhecimentos e informações, cuja posse designa prestígio e *status* social, e “os de lá”, que não dominam códigos e padrões da escrita e das sociedades de escrita. A crença de que a ascensão econômica e a participação política efetiva advenham da

¹ A esse respeito, ver interessante artigo de Belintane (2006c), que discute o Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil, encomendado pelo poder legislativo brasileiro e concluído em 2003.

aprendizagem dessas técnicas é bastante difundida, como se saber ler e escrever fossem ferramentas de acesso a um grupo social.

Alguns autores sugerem que o caminho é o inverso. Galtung (1976) afirma que, se a produção simbólica fosse socializada nas redes de produção e distribuição de cultura e outras liberdades de expressão, não só ler e escrever, mas também ler para o outro, discutir, dialogar e contar histórias tomariam outro sentido no cotidiano.

Nesta dissertação, discutem-se duas visões distintas de letramento. A primeira reduz o letramento ao conjunto de habilidades técnicas aprendidas através da educação formal, habilidades que, autonomamente, teriam efeitos nas práticas sociais da linguagem; observaremos como alguns estudos imputam o raciocínio lógico e abstrato ao domínio da escrita (ONG, 1998; HAVELOCK, 1996a, 1982). A segunda visão defende que o letramento seja tomado no sentido de práticas sociais em contextos e discursos específicos construídos historicamente, enfatizando que o conhecimento não é partilhado socialmente de forma igualitária e que o domínio do alfabeto não determina um pertencimento às práticas letradas (GRAFF, 1991; STREET, 1989).

Tfouni (1995), ao marcar diferenças entre escrita, alfabetização e letramento, propõe que se olhe para o produto desses processos no âmbito individual e também sócio-histórico. Nessa visão crítica, chama a atenção para o modo como pessoas não alfabetizadas são afetadas pela escrita nas sociedades industriais e modernas, propondo que não há um “grau zero” de letramento, como pode haver para o alfabetismo. Essa distinção entre alfabetização e letramento possibilita compreendê-los como processos distintos, e recolocar a oralidade num diálogo com as formas gráficas que a escrita assumiu ao longo de sua história. Já quando se reduz o letramento ao processo de alfabetização, cria-se uma polarização entre essas práticas letradas e a oralidade. Acreditamos que uma tal dicotomia impõe problemas e dificuldades ao entendimento do processo de aquisição da escrita e da leitura, que possa subsidiar uma prática efetiva da escola.

Situando o letramento como uma prática independente do manejo de artefatos e tecnologias, refletimos, com Belintane (2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008), sobre o processo de alfabetização, a partir da hipótese de que há na tradição poética oral uma dinâmica de letramento que prepara a criança para a leitura e a escrita alfabética. Dessa forma, avaliamos o letramento deslocado do manejo gráfico-alfabético e centrado em diagnósticos orais, buscando estabelecer relações entre a dificuldade de alfabetização de crianças escolarizadas e o uso precário das tradições orais populares.

Conduzimos pesquisa em duas comunidades da zona oeste paulista (uma escola pública e uma organização não-governamental – o Ateliê Acaia² –, com crianças do último ciclo do ensino fundamental I e do primeiro ciclo do ensino fundamental II, respectivamente), a partir de diagnósticos orais semi-estruturados. Em diagnóstico conduzido na EE. KEIZO ISHIHARA com 43 alunos indicados pelos professores da escola, classificados como os que mais apresentavam dificuldades de alfabetização e de leitura, verificou-se que por volta de 70% das crianças que ainda não dominavam o alfabeto apresentavam dificuldades de narrar uma história, dizer de memória uma parlenda ou retomar um texto completo da tradição oral a partir de elementos do texto – por exemplo: a partir de “casa de palha, casa de madeira, casa de tijolo”, o aluno deveria localizar a história d’“Os três porquinhos”). Outra grande dificuldade dos alunos, que atingiu quase 100% dos entrevistados, diz respeito ao manejo das sílabas, em uma atividade que demandava a inversão de dissílabos; a partir da pronúncia silabicamente invertida, o aluno deveria descobrir qual palavra está sendo recodificada – por exemplo: ro-mu (muro); ca-co (coca), pel-pa (papel); vro-li (livro). Esse diagnóstico sugere que as crianças que conhecem pouco os textos completos da tradição oral e seus manejos também não dominam as unidades silábicas.³

² O Ateliê Acaia, braço do Instituto Acaia, é uma instituição do terceiro setor (ONG) que atende famílias provenientes da Favela da Linha, da Favela Japiiaçu/Nove e do Cingapura Madeirite, recebendo, no período da manhã, 100 crianças que cursam o ensino fundamental I e, à tarde, 120 adolescentes entre 10 e 18 anos incompletos que cursam o ensino fundamental II e ensino médio; à noite, são atendidos 60 adultos acompanhados de seus filhos pequenos (abaixo de 7 anos). Ao lado do trabalho consistente de complementação do período escolar e de assistência social que já vinha desenvolvendo, a ONG buscou implementar um projeto de alfabetização e incremento dos níveis de letramento do público atendido. Na área de assistência social, o Instituto oferece atendimento por agentes de saúde – enfermeiras e psicólogos –, assistência jurídica, provimento de alimentação e encaminhamento para estágios. Na área de complementação do período escolar, principal atividade da instituição, busca atender algumas demandas sociais que se fazem urgentes em vista da ausência de aparelhos públicos que promovam atividades nesse campo, destacando-se no provimento de atividades de lazer, acesso a tecnologias e a áreas do conhecimento artístico e cultural que foram removidas do currículo escolar formal, como a música e a dança. Oferece ainda diversas oficinas de artes e ofícios, como costura, bordado, marcenaria, xilogravura, cerâmica, culinária, música, vídeo, capoeira. Além disso, disponibiliza infraestrutura de biblioteca, sala de cinema, estúdio de música, e atua no segmento de cursos preparatórios para vestibular e escolas técnicas. A **Oficina de Linguagem** teve início no segundo semestre do ano de 2007, sob a coordenação do Prof. Dr. Claudemir Belintane, tendo como primeiro objetivo o diagnóstico da situação de letramento do público e a proposição de oficinas que atendessem às demandas de alfabetização e de incremento dos níveis de letramento. Desde 2008 a oficina tomou o formato de aulas semanais, de caráter obrigatório, para todos os alunos, oferecidas em grupos pequenos (de 2 a 10 alunos) organizados a partir de níveis de letramento e faixa etária.

³ Ver anexo A.

As mesmas dificuldades foram encontradas em diagnósticos conduzidos na ONG Instituto Acaia. Observamos que os alunos que apresentam dificuldades de leitura alfabética (pouco significativa e subvocalizada) também apresentam dificuldades na leitura de rébus (escrita pictográfica que demanda a decomposição silábica).

Na escuta da formulação dos próprios alunos a respeito de suas dificuldades, foram comuns duas elaborações que atestam o peso dado ao ato de escrever na escola e o quanto ele está desarraigado de uma prática que se diga significativa. Em todas as entrevistas individuais realizadas os pesquisadores perguntaram se a criança ou o adolescente sabia ler e escrever. Foi lugar comum a resposta de que sabiam escrever, mas não sabiam ler. No início do trabalho com as crianças e jovens da ONG, as atividades centradas na leitura e na oralidade eram muito angustiantes para as crianças, que diziam que os professores “não davam lição”. Elas queriam atividades de cópia, e aí encontravam fundamento de sua posição como alunos. Tais formulações demonstram o que a escrita e a leitura significam para esses alunos e para a escola: não está em jogo o ato integral da leitura e da escrita, mas uma funcionalidade escolar dessas atividades.

Acreditamos que a leitura não se restringe a uma decodificação de letras em sons. Há crianças que realizam esse processo sem, no entanto, compreender o que o texto diz. Por outro lado, gerações e gerações praticaram uma “leitura” de indícios mínimos sem que a escrita alfabética estivesse sob seu olhar: seja o caçador metido na lama decifrando as pistas da presa, seja o médico que cheira fezes e urina e constrói a narrativa de uma doença (GINZBURG, 1989). Afirmamos que a leitura é anterior à escrita gráfica e convoca necessariamente uma posição do leitor, que não só absorve mas também cria os sentidos do mundo e do texto, como argumenta Zumthor (2007). Segundo Certeau (1993: 266), a leitura se organiza em dois momentos, que o autor chama de dois tipos de expectativa: a organização, que é o reconhecimento e a absorção de uma literalidade; e a verdadeira leitura, que é uma abordagem (*démarche*) necessária para sua “reconstrução no leitor”.

Conceber a leitura como uma habilidade técnica ou cognitiva reduz a atividade à absorção e à literalidade da decodificação de mensagens escritas. Um tal entendimento da leitura dá sustentação a mitos que atribuem uma supremacia cognitiva às sociedades de escrita, uma vez que reforça a ilusão de que sua concretude e a permanência temporal do registro gráfico sejam materialização da própria coisa significada, cujo sentido é invariante (CORRÊA, 2004). Discutimos, no segundo capítulo desta dissertação, como essas concepções de escrita e leitura determinam uma oposição radical entre essas atividades e a oralidade, ao considerarem o letramento como as práticas escritas de “classes educadas”, opondo também discursos letrados e iletrados.

A observação das dificuldades e renitências nos processos de alfabetização com crianças que já percorreram mais de 4 anos de escolarização, bem como as reflexões que fizemos a partir da revisão crítica das concepções de letramento, levaram esta investigação a propor uma visão de escrita mais abrangente, para além do produto da atividade de escrever. Ao investigá-la como processo e não como produto, percorremos a história de construção do alfabeto e também dos dispositivos editoriais incluídos no sistema de escrita alfabética (CAVALLO; CHARTIER, 1989), observando ao longo dessa trajetória um diálogo com as formas orais da tradição popular, possibilidade de aproximação entre essas duas escritas.

Na tentativa de observar a oralidade como um processo de memória – ou seja, uma escrita, em sentido amplo –, trazemos a esta dissertação pesquisas de tradições poéticas orais, principalmente dos estudos sobre os poemas homéricos, que consideram a oralidade de seu processo de composição, como os de Lord (1996) e Havelock (1996a, 1996b, 1982). Esse campo de pesquisa tem sido enriquecido por estudos de tradições orais que sobrevivem em sociedades marcadas pela presença da escrita gráfica, e seus pressupostos iniciais – de que haveria mais diferenças que semelhanças entre essas duas formas de realização da palavra, muito enfatizados em Ong (1998), Olson (1997) e no próprio Havelock (1996a) – têm sido alterados para considerar que oralidade e escrita são parte de um contínuo da expressão verbal e, portanto, influenciam-se mutuamente, denunciando o caráter etnocêntrico de uma visão dicotômica desses fenômenos (FINNEGAN, 1991; GRAFF, 1991).

Para tratar da oralidade poética e aproximá-la de um processo de escrita, é preciso, em primeiro lugar, diferenciar a oralidade da fala espontânea e casual. Essa distinção é de suma importância, uma vez que esse tipo específico de oralidade, tal como as escritas gráficas, caracteriza-se por um desejo de permanência no tempo e por um cálculo de enunciação arraigado nos processos de memória (ZUMTHOR, 1997; 2007).

O deslocamento da materialidade gráfica nos processos de alfabetização é importante na medida em que observamos, em diagnósticos de leitura alfabética, indícios de algumas concepções cristalizadas e equivocadas que podem interferir consideravelmente no desempenho dos alunos. Notou-se, no cotidiano de trabalho com jovens de ensino fundamental II, que muitos deles não conseguem proceder à leitura silenciosa. Alguns leem sílaba por sílaba, com pouca fluência e compreensão, centrando-se na preocupação de pronunciar cada parte da palavra sem perder pedaços, a fim de não cometer erros; outros, a despeito de procederem uma leitura um pouco mais significativa, não conseguem abandonar a leitura lenta e vocalizada como estratégia para garantir alguma compreensão do escrito.

Tal como a leitura, a oralidade é aqui concebida como uma escuta do mundo, que dinamiza a leitura e a escrita alfabética. Os jogos tradicionais da infância, embalados em cirandas, fórmulas de escolha (tal como o *mi-nha-mãe-man-dou...*) e parlendas, se prestam para cadenciar movimentos (CASCUDO, 2006), promovendo a escansão das sílabas, de suma importância para a aquisição da escrita alfabética. Não argumentamos, contudo, que a consciência fonológica seja imprescindível para a escrita, mas que há um papel importante desempenhado pela percepção rítmica da linguagem, de sua montagem e desmontagem ou, como afirma Belintane, uma inconsciência fonológica (2006c).

A contação de histórias também é prática oral poética que fornece, desde a primeira infância, uma leitura e uma escrita do mundo. A narrativa acumulada, peneirada e transmutada por toda a história da humanidade fez viajar os causos prosaicos e feitos heroicos de um povo pela palavra emocionada de um narrador. O poder de encantamento da *performance*, que determina a própria história sendo contada, recoloca a palavra como forma de agir sobre o mundo, de criar laços entre interlocutores, fazendo-os participantes ativos da ação em causa. A presença ativa de um corpo sensível é fundante dessa atividade de leitura, de escrita, e bastante explicitada nas tradições da voz. Enfatizamos que, no processo de alfabetização e de ensino da leitura e da escrita, o poder da palavra oral pode cumprir essa demanda de engajamento subjetivo da criança, para que ela possa posteriormente transferir essa experiência para as imagens e as letras.

Essa transferência e identificação entre interlocutores que dá à palavra oral sua magnitude é gestada por uma não-funcionalidade. Aquilo que ela carrega e transmite não está na ordem do dia, não é a informação mais ou menos precisa de um acontecimento, não é funcional no sentido de imbuir alguém de um saber consciente sobre um dado da realidade. A narração poética dirige-se a uma realidade interior e mesmo ancestral, que comparamos aos processos de memória. Toca a parte mais essencial e humana, alimentando os sentimentos de coragem, astúcia, medo, honra, alegria, confiança. Ortega y Gasset (1993: 15) alega que o mito é alimento da vida psíquica e rebate a pedagogia funcionalista nos seguintes termos: “Sin ciencia no hay técnica, pero sin curiosidade, agilidade mental, constância en el esfuerzo, no habrá tampoco ciência”.

No terceiro capítulo desta dissertação buscamos comentar e aprofundar nossa reflexão a partir da análise de textos produzidos por alunos das antigas 6ª e 7ª séries do ensino fundamental II, que frequentam a ONG Instituto Acaia, onde a pesquisadora desenvolve pesquisa e ministra aulas desde 2007.

Como os textos foram escritos a partir de uma demanda de paródia do conto “Um apólogo”, de Machado de Assis, buscamos nessa análise indícios que apontem como se deu a

leitura pelos alunos, ao mesmo tempo que avaliamos se esses indícios podem revelar as suas concepções das atividades de leitura e escrita. Procuramos, também, compreender o uso abundante de fórmulas genéricas, tais como as que se observam em *slogans* e ditados populares, tentando avaliar nessas narrativas se as fórmulas são capazes de evidenciar uma posição do escrevente de alçamento a um discurso estabilizado e “aceitável” na escrita escolar. Além de relacionar as fórmulas com a imagem que o escrevente faz do interlocutor em sua escrita, discutimos o quanto esse alçamento ao discurso escolar mostra a heterogeneidade das práticas orais e escritas (CORRÊA, 2004).

Sabe-se que os enunciados formulares são abundantes nas tradições orais da palavra, constituindo uma técnica que visa à manutenção dos textos tradicionais na memória coletiva e o reconhecimento dessa tradição pelo ouvinte, além de possibilitar os processos de rememoração. Sabe-se também que a *performance* oral se funda em uma transferência e uma identificação entre locutores, processos inconscientes que determinam a manutenção das tradições que se transmitem em enunciados poéticos pela voz. Nesse sentido, analisamos, na coletânea de textos recolhidos, o quanto o uso das fórmulas busca um enlaçamento com o leitor; se há dados da oralidade na escrita; e o quanto essa mixagem entre a oralidade e a escrita representa um ganho expressivo para o texto. Além disso, buscamos avaliar em que medida a escrita desses alunos convoca movimentos de alienação e separação (LACAN, 2008; BELINTANE, 2009) à demanda de interlocução, e o quanto a presença de uma memória de textos tradicionais da oralidade poética, pelo relevo do jogo significante, podem contribuir para uma escrita significativa, em que o sujeito imprima sua singularidade no produto de sua atividade.

Capítulo 1

O que é oralidade poética?

Então me disse a venerável Circe: “Tudo
 cumpriu-se assim, mas ouve o que direi agora,
 e um deus há de lembrar-te: encontrarás primeiro
 Sereias. Quem quer se aproxime delas se
 fascina. O ingênuo que de perto escute o timbre
 de suas vozes, nunca mais terá por perto
 a esposa e os filhos novos que se alegrariam
 com seu retorno à residência, pois Sereias
 o encantam com a limpidez do canto. Sentam-se
 no prado: empilham-se ao redor os ossos de homens
 apodrecidos com a pele encarquilhada.
 Não chegues perto! Amolga a cera ducimel
 e fixa nas orelhas dos teus sócios. Não
 as ouça ninguém mais além de ti (se o queres):
 te amarrem à carlinga do navio veloz
 mão e pés apertados nos calebres, reto,
 para que o canto das Sereias te deleite!
 E se rogares e ordenares que os marujos
 te soltem, devem retezar as cordas mais.

(*Odisseia*, canto XII)⁴

Definir oralidade não é, de forma alguma, tarefa simples. Mesmo porque o fenômeno oral não é homogêneo. Melhor seria recorrer ao plural e assumir que existem muitas oralidades.

Walter Ong (1998) e Paul Zumthor (2000; 2010) definiram, de fato, três tipos de oralidade, assumindo uma perspectiva sócio-histórica dos fenômenos de transmissão de mensagens pela voz. Para esses autores, a oralidade primária é característica de sociedades sem contato com a escrita, incluindo-se aquelas anteriores ao advento da escrita alfabética. A oralidade mista é aquela praticada dentro de um universo em que a escrita já é difundida, mas não se teria imiscuído às práticas orais. Por fim, a oralidade secundária é um tipo de prática discursiva que se transmite pela voz de maneira completamente influenciada pela escrita.

Contudo, além de se colocar como questão histórica e cultural, em que se observa a sobrevivência ou o descenso da oralidade como uma forma de comunicação em função da expansão da escrita e das telecomunicações, há ainda outras perspectivas de investigação. Havelock (1996b) chama atenção para algumas delas. Uma, a dimensão linguística, no que

⁴ *Odisseia*. Edição bilíngue; tradução de Trajano Vieira; texto e notas de Ítalo Calvino. São Paulo: Editora 34, 2011.

tange à estrutura da língua: fatos exclusivamente linguísticos se revelariam segundo as condições de produção de uma mensagem no suporte sonoro ou gráfico. Outra, a dimensão filosófica, que especula sobre a consciência e o “estado de espírito” das sociedades, conforme utilizem ou não a escrita. Há, ainda, um interesse de investigação da oralidade em sua implicação na revolução tecnológica dos meios de comunicação eletrônicos.

No que toca diretamente o papel da educação em uma sociedade letrada, busca-se reavaliar a importância da voz e do ouvido, tanto na relação sempre atual entre as práticas orais e escritas da língua, quanto pela novidade trazida pelo rádio, televisão, telefone, computador e, a partir daí, uma miríade de possibilidades: a gravação, reprodução e edição de imagem e voz, a tridimensionalidade, a interatividade, a navegação por mundos virtuais.

Seria interessante notar que esses “efeitos especiais” provocados pelas novas tecnologias, que expandem o saber do mundo do papel, já estiveram presentes em outras idades da experiência humana. Isso fica evidente ao tomar-se uma perspectiva histórica da oralidade, da escrita e da leitura, passando pela invenção do alfabeto. Acredita-se que a investigação das diversas formas de interação dos sujeitos com a oralidade e com a escrita ao longo da história da sociedade ocidental pode subsidiar uma pesquisa dessa mesma interação sujeito-linguagem, consideradas as complexidades do hibridismo entre as duas modalidades, em parte provocadas pela revolução tecnológica da oralidade, da leitura e da escrita.

Cavallo e Chartier (1998) referem a leitura no computador como uma revolução, em que se modificam as noções de contexto, materialidade da obra e a própria fisiologia do ato de ler. A contiguidade física entre textos presentes num mesmo objeto, seja este o livro, o jornal ou a revista, é substituída pelas arquiteturas lógicas dos bancos de dados, buscas por palavras-chave, *links* que levam o leitor de um texto a outro por associação temática. Foley⁵ investiga as semelhanças presentes nas dinâmicas de navegação pela internet e das tradições poéticas orais. Segundo o autor, a rede eletrônica potencializa uma rota de leitura não linear, que salta de um texto a outro por meio de pontos de contato (os *links*), tal como nas tradições poéticas orais os temas se associam, levando a outros temas por meio de rotas pré-determinadas pela tradição. Em suma, o autor observa pontos de condensação e deslocamentos que governam a navegação virtual e os compara às técnicas da tradição oral, especialmente às fórmulas e à associação temática, que explicitaremos neste capítulo.

Uma vez modificada a contiguidade dos textos, a materialidade da obra também se modifica. Cavallo e Chartier (1998: 31) apontam que o leitor pode submeter o texto virtual a

⁵ FOLEY, J. M. *The Pathways project*. Disponível em: < http://johnmilesfoley.org/portal/Pathways_Project.html >.

inúmeras operações: “pode indexá-los, anotá-los, copiá-los, deslocá-los, recompô-los”. Essa redefinição da materialidade do texto torna possível, inclusive, uma reunião de obras que nenhuma biblioteca jamais conseguiu. Quanto à fisiologia da leitura, os autores observam que ler na tela guarda mais semelhanças com a postura do leitor da Antiguidade, que lia no rolo. No computador, duas lógicas de leitura se cruzam: o texto se desenrola na tela, ao mesmo tempo que é dotado das referências próprias do livro (paginação, índice, tabelas).

O ato de escrever no computador e a comunicação via internet potencializam a escrita silábica, que é historicamente anterior à escrita alfabética. Observe-se a linguagem usada no diálogo escrito via *internet*, tal como “kd vc?”, “pq?” “blz!”. Além disso, atualiza escritas pictográficas, como os *emoticons*, que consistem em marcas de pontuação desenhando expressões faciais de sentido mais ou menos determinado, como de aprovação ou reprovação (determinado pelos parênteses, que representam a expressão da boca, tal como nos símbolos da tragédia e da comédia), surpresa, saudação, elogio, agradecimento.

Quanto à oralidade na era tecnológica, Havelock (1996b) e Zumthor (2007) demonstram o quanto essa oralidade tecnológica se aproxima da escrita, pela reiterabilidade, manipulação de suas partes e desencarnação: os meios eletrônicos abolem o corpo de que a voz é extensão. E também observam a magnificação do poder dessa voz: as transmissões radiofônicas da voz de Adolf Hitler e Franklin Roosevelt forjaram a influência política que vieram a exercer. Para Havelock, o protótipo dessa influência são os trovadores e rapsodos do passado. Deve-se pensar no poeta pedagogo na Grécia pré-homérica, instruindo o corpo social nas leis e tradições da cidade em intensa interatividade: corpos embalados nos ritmos e nas cores vivas de sua narrativa.

Por outro lado, Bakhtin (2010: 157) afirma que o papel do som e da palavra sonora fora muito maior na Idade Média do que na Era do Rádio e que, “em relação ao período de Rabelais, o século XIX foi um século de mutismo”. Certeau (1998: 252), no entanto, refere um retorno da oralidade na tomada da palavra pela criança, pela mulher, na voz do louco e no grito dos excluídos, e também sob os sinais de um inconsciente que fala: “aquilo que ‘escapa’ à dominação de uma economia sócio-cultural, à organização de uma razão, à escolarização obrigatória, ao poder de uma elite e, enfim, ao controle da consciência esclarecida”. Aponta, por exemplo, como o texto literário se modifica, torna-se plural, assume ruídos e vozes que não são redutíveis a uma *tradução* escriturística.

O estudo diacrônico da escrita, leitura e oralidade justifica-se também porque há aproximações entre a aquisição da escrita pela criança e a história da invenção e consolidação da escrita alfabética. Observa-se, por exemplo, como o desenho da criança vai perdendo a

figuração e se tornando simbólico, o que remete ao processo de fonetização da escrita. Outro exemplo é a hipótese silábica de representação gráfica dos sons, observada nos primeiros anos de alfabetização. A escrita contínua, praticada até o século VII (SAENGER, 1998), é também comumente observada nos manuscritos escolares, além da prática da leitura vocalizada, importante nos primeiros anos de alfabetização, tal como foi durante muitos séculos: Cavallo e Chartier (1998) argumentam que a prática da leitura silenciosa só se enraíza a partir do século XII de nossa era.

Nossa pesquisa da oralidade partiu de uma investigação precisa: as expressões formulares – que se observam, por exemplo, em provérbios, *slogans*, palavras de ordem, máximas, adágios, aforismos, fórmulas de injúria e elogio, entre outros discursos que se caracterizam por uma formulação genérica, reconhecida como discurso anônimo e coletivo. Nosso interesse pelas fórmulas nos fez aprofundar o estudo da oralidade e culminou na definição que esta dissertação busca apresentar: a oralidade poética.

Esse tipo específico de oralidade nos interessa porque afirmamos, com Belintane (2005; 2006a; 2006b; 2010), que os gêneros da tradição oral constituem uma matriz de linguagem, que estrutura e regula os demais usos da língua no campo da escrita. Funcionam como uma inscrição primária, quando da entrada da criança na linguagem, em que o corpo e a voz abrem-se também pra o universo dos símbolos. Partimos da hipótese de que essa oralidade é essencial para o processo de alfabetização e letramento, principalmente de crianças que, mesmo escolarizadas, não dominam o princípio alfabético ou apresentam um nível precário de letramento. Isso porque os gêneros da oralidade poética constituem uma escrita em sentido amplo, em que o foco dos processos de ensino e aprendizagem deslocam-se da materialidade gráfica da escrita alfabética para os processos de escrita que constituem a linguagem em si e que estruturam também o psiquismo: processos metafóricos e metonímicos, entendidos não como figuras de linguagem, mas como operações de apagamento e deslocamento do significante, polos de estruturação do discurso e de toda linguagem simbólica (JAKOBSON, 1995; LACAN, 1996).

Além disso, os gêneros poéticos da oralidade fundam-se numa relação de interação, que põe em relevo a alteridade instituída por todo ato de enunciação. Porém, essa relação é mascarada em outras práticas sociais de linguagem, nas quais os alunos não encontram legitimação de sua posição como interlocutor e que retiram da interlocução os processos subjetivos de aquisição da língua, falada e escrita. Acredita-se que a *explicitude* da relação de alteridade e das funções de identificação e transferência das práticas de oralidade poética sejam essenciais para *modificar o quadro de renitência e fracasso* dos processos de alfabetização e letramento.

Convém, antes de tudo, aclarar os conceitos do que entendemos por oralidade, escrita e língua, modalidade oral e escrita, práticas sociais de uso e situá-las em relação a outras pesquisas nesse campo.

Uma perspectiva discursiva da linguagem possibilita investigá-la em uso e como evento de interação, no meio vocal ou gráfico. Do ponto de vista discursivo, a natureza do fenômeno linguístico é compreendida em sua dimensão dialógica, não como uso individual e criativo do falante, tampouco como sistema de significações pré-estabelecidas a que o falante deve ascender ou que deve ser incorporado por ele. Assumir a natureza interdiscursiva da linguagem implica em considerar todo enunciado como réplica a enunciados anteriores (BAKHTIN, 2009). Ou seja, é considerar a linguagem como tecido de perguntas, respostas, ratificação e retificação, comentários, memórias e esquecimentos.

Critica-se que um olhar instrumentado por tal concepção discursiva projetaria um sujeito de linguagem “assujeitado” pela sociedade e pelos discursos que lhe afetam (KOCH, 2002). No entanto, sobre a afirmação de que nosso comportamento verbal é construção sócio-histórica, deve-se esclarecer tanto que o tecido social é, por essência, intersubjetivo, uma vez que configura-se como disputa ativa entre sujeitos de discursos, quanto que o signo é ação (DAHLET, 2005). A palavra, o texto, o discurso são palco de uma disputa pela construção de práticas sociais e pela narração que se faz dessas práticas.

A escrita, nessa concepção discursiva, não está em oposição à fala. Ambas são realizações concretas do sistema virtual e abstrato que os falantes de uma determinada língua conhecem. Assim, é conveniente aclarar que fala e escrita são usos da língua, cujas distinções se realizam nos tipos de práticas sociais de produção textual situadas num contínuo tipológico, e “não na relação dicotômica de dois polos” (MARCUSCHI, 2000:37). Tal distinção afasta a concepção de escrita como um fenômeno homogêneo e estável, onde se encontraria um mínimo de variação linguística, fazendo equivaler à escrita o primeiro termo da oposição saussuriana entre língua e fala. Essa visão dicotômica define a fala como lugar em que sobrevém o caos na língua.

Ao estabelecer fala e escrita como fatos linguísticos, e oralidade e letramentos como práticas sociais de linguagem, o mesmo autor define a oralidade como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2000:25). Os diversos tipos de letramento diferem da oralidade porque implicam fatos de escrita, desde um uso mínimo (identificar o letreiro de um ônibus) até um uso extensivo dessas práticas (como ler o jornal diariamente e escrever tratados de Filosofia). Define, ainda, a escrita e a fala como modalidades de uso, em

que pesem os meios de produção desses usos: a fala se realiza na modalidade oral, caracterizada pelo meio de produção sonoro, e a escrita se caracterizaria por sua constituição gráfica, manifestando-se em unidades alfabéticas, ideogramáticas e iconográficas.

Não são exatamente essas as definições que sustentamos aqui. Propomos um novo recorte nas práticas da oralidade e definimos a escrita de modo amplo, deslocando o foco de sua materialidade gráfica.

Isso porque, a nós, importa investigar um tipo específico de oralidade atrelada a processos de aprendizado da língua escrita, processo esse que compreende a alfabetização e níveis de letramento sofisticados, partindo da hipótese de que existe um conjunto de tradições da língua oral que é essencial para o processo tanto de alfabetização quanto de letramento. Seguindo o argumento de Havelock (1996a; 1996b; 1982), essa tradição oral foi essencial para a conformação da escrita alfabética: o que se registrou na escrita partiu da oralidade dos poetas épicos e trágicos e dos primeiros filósofos.

O estudo da oralidade, ao buscar explicar e compreender um tipo específico de enunciação que acontece em *performance*, põe em relevo uma dinâmica da linguagem que foge ao escopo das tradições da escrita, em que a planificação, as intenções do autor, a criatividade e a originalidade, a universalidade, enfim, não se concebem. As sociedades letradas atribuem à oralidade tudo aquilo que não contribui para o progresso: *escriturístico*, para Certeau (1993: 224), define-se como “aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição”, que distingue a prática científica, política, escolar “legítimas”.

Nossa hipótese leva-nos a inscrever essa pesquisa num cruzamento dos campos da história da escrita e da leitura, além do estudo das tradições orais. Encontramos na psicanálise – ela própria um discurso que se alimenta de diversas áreas do conhecimento e produz conhecimento em formações discursivas distintas dela própria – uma aproximação entre as formas orais e escritas da palavra. O oral, na psicanálise, é forma primordial de cura, não porque é vocal, mas porque, enredando significantes por livre-associação, impulsiona os processos primários da linguagem, aqueles calcados em afetos e no não-pensamento. A estruturação psíquica, comparada a uma escrita, parte de uma concepção de sujeito que não se centra na consciência, mas no inconsciente. O sujeito é um acontecimento, um efeito do significante, que o convoca em movimentos de espelhamento imaginário ou deslocamento simbólico. A língua, no discurso psicanalítico, não é um sistema fechado, em que o pensamento pode traduzir-se em signos; ela comporta uma disjunção, é *alíngua*, *lalangue* (LACAN, 1985), em que o desejo recai sobre o texto, buscando na repetição de um já-dito ou de uma combinação inusitada (um chiste) um momento de prazer.

Desse modo, uma vez que nossa hipótese nos leva a pesquisar uma oralidade específica, devemos conceituá-la de modo diverso do que fez Marcuschi. Aqui, a oralidade estudada será aquela que se define como *prática social interativa para fins que extrapolam a função comunicativa da linguagem, pois que visa a fixar-se na memória, vencendo a evanescência da fala. Para tanto, funda-se num trabalho poético da mensagem, condicionada pelo seu próprio processo de produção. Utilizada com finalidade pública e, portanto, de forma ritual, suas variadas formas e gêneros textuais são social e historicamente acumulados, lembrados e recriados. Assim, ultrapassam o que seja puramente vocal, tornando-se um modo de enunciação. Passaremos a chamar a essa modalidade de linguagem de oralidade poética. Cabe enfatizar que a oralidade poética é um tipo de oralidade, e não segue as distinções referidas no início do capítulo nem contempla todas as práticas sociais que se realizam pela modalidade oral; ela é, portanto, específica e restrita.*

Ao analisar a representação do contínuo de gêneros textuais da fala e da escrita proposta por Marcuschi (2000:41), veremos que há uma série de práticas usuais e importantes da língua que ficam fora desse espectro, uma vez que a linguagem oral formalizada, ritual e pública de caráter poético não é considerada.

Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

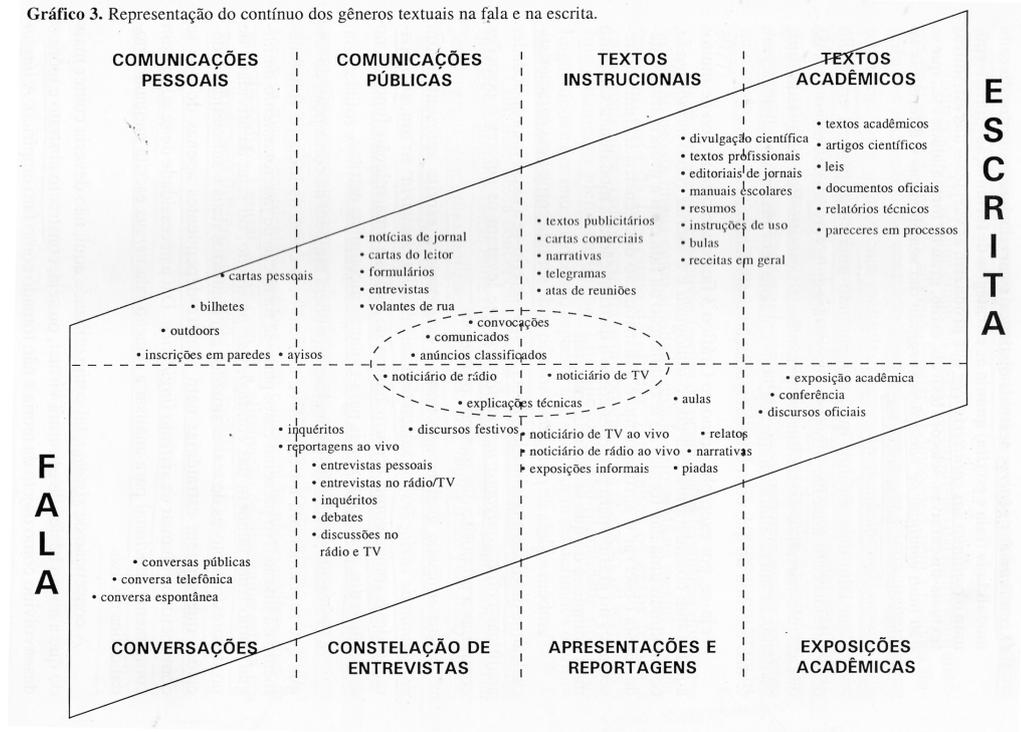


FIGURA 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

Alguns dos gêneros não considerados neste contínuo e que apresentaremos aqui são: a canção – em que letra e música são um só corpo – e vários tipos de cantos, como cantos funerais, cantos de trabalho e cantos litúrgicos, hinos e cantos de ninar; provérbios e fórmulas de saudação, elogio e injúria; praticamente todos os gêneros textuais tradicionais infantis que não estão contemplados na categoria “narrativas”, tais como as parlendas (ou lenga-lengas), os brincos, os trava-línguas, as mnemonias, as adivinhas, dentre outros jogos de linguagem, além da linguagem especial de interação entre mãe e bebê. Enfatizamos também a contação de histórias como evento da oralidade, que ultrapassa a materialidade gráfica da escrita e atualiza memórias de uma tradição, convoca o ouvinte a uma leitura, implicando-o de modo singular no texto.

Não temos dúvida de que nenhuma exposição de gêneros textuais seja capaz de dar conta de todas as práticas sociais da língua, em qualquer época e grupo social. No entanto, estamos certos de que os gêneros listados acima possuem importância significativa no processo de entrada da criança na linguagem e posterior aquisição da escrita de tipo alfabético, talvez até maior que outros gêneros comumente enfatizados na escola e nos processos de alfabetização e letramento, como bula de remédio, manuais de instrução, receitas culinárias e peças publicitárias.

Para o campo da educação, acreditamos que, mais do que um esquadramento exaustivo das práticas de linguagem, interessa resgatar a expressividade da linguagem, seu fundamento primordial: como sistema simbólico, sempre tende a representar e a significar outra coisa. Para que o sujeito se imprima no ato de leitura e escrita, o significante deve convocá-los, o que significa que não se trata de reconhecer no texto uma ordem prévia e autorizada. Como diz Certeau (1993), que compara a leitura a um apartamento alugado, o sujeito deve ocupar esse espaço, preenchê-lo de sua própria herança, suas memórias, à revelia do proprietário.

Definida oralidade poética, passaremos a investigá-la neste capítulo. Resta ainda aclarar uma questão de modalidades. Nossa hipótese diz que a oralidade poética pode ser determinante na aprendizagem da escrita alfabética. Aqui se vê, portanto, uma sobredeterminação de modalidades, uma passagem da modalidade oral (sonora) para a modalidade gráfica, de tipo alfabético, impulsionada por gêneros textuais da oralidade poética. Na verdade, transcendemos essa questão das modalidades apoiando-nos em Marcuschi (2000) a respeito das concepções discursivas de cada gênero de discurso. Seguindo seu argumento, os gêneros da oralidade poética apresentariam uma concepção discursiva da escrita. Quanto a nós, acreditamos que seja a oralidade que dá o tom dessa concepção, da qual a escrita busca apropriar-se.

Sobre essa questão das modalidades e concepções discursivas, o mesmo autor apresenta gêneros textuais que podem se realizar por meios sonoros, mas que apresentariam concepções discursivas próprias da escrita, como é o caso da notícia de telejornal. Ou, inversamente,

gêneros que se realizam no meio gráfico, mas apresentam uma concepção discursiva oral, como é o caso da publicação em periódico de uma entrevista (MARCUSCHI, 2000: 39). Quanto a nós, sustentamos que os gêneros da oralidade poética realizam-se no meio oral, mas possuem concepções discursivas próximas ou equivalentes às da escrita. Essa afirmação faz alargar a concepção de escrita, transbordando sua materialidade gráfica.

Pastorello (2010:49), retomando vários estudos, marca uma diferença entre a escrita e o escrito. O escrito seria “aquilo que é visível, gráfico”, e a escrita remeteria “ao processo, ao conjunto de gestos e atos”, um tratamento da língua, uma forma de enunciação. A oralidade poética aproxima-se dessa concepção ampla de escrita, que vamos explorar no capítulo 2 desta dissertação. Para dar conta de uma visão assim amplificada, deveremos repensar em outros moldes o que seja o letramento.

É preciso analisar detidamente as condições de produção e as funções sociais de um gênero da oralidade poética para perceber que o fato desses discursos carregarem uma memória tradicional, que deve se reproduzir no público, produzem uma concepção de oralidade bastante diferente da concepção de fala espontânea. Uma vez que os discursos da oralidade poética devem permanecer no tempo, gravados na memória corporal dos indivíduos de uma sociedade, implica-se um trabalho de “mnemotécnica” (ZUMTHOR, 1997; 2007) que aproxima mais a oralidade poética de um processo de escrita do que de fala. Uma vez que essa memória visa perpetuar-se e reproduzir-se, a elaboração das mensagens adquire um caráter específico, que chamaremos aqui de *poético*, em que recursos como a aliteração, a assonância, o paralelismo sonoro e sintático, a hipérbole até o *nonsense*, os jogos de palavras, a livre-associação, a condensação da construção arquetípica das personagens, a alegorização da narrativa que se constrói por uma sobreposição de imagens, num estilo aditivo, assumem papéis estruturantes.

Essas duas características – desejo de permanência no tempo e um cálculo de enunciação arraigado nos processos de memória – aproximam oralidade poética e escrita. Reafirmamos que, historicamente, é a escrita que primeiro se aproxima da oralidade, e não o contrário. Essa busca de aproximação justifica a investigação dessa realização ancestral da linguagem num trabalho que visa refletir, sobretudo, a respeito dos processos de alfabetização e letramento.

No que segue, portanto, principalmente no que toca a Teoria Formular, quando se atribui uma caracterização dos fatos de linguagem à realização oral da palavra, é preciso ter em conta que essa realização inclui, simultaneamente, um dado de suporte da mensagem (vocal) e outro de enunciação que, no caso da oralidade poética, determinam-se mutuamente. Essa dupla determinação está implícita num olhar guiado pelas condições de produção dos fatos analisados, que impossibilita separar o suporte da mensagem de sua formalização.

1.1. De volta a Homero: encontros da oralidade

Havia escrita no tempo de Homero? Seria possível compor poemas tão longos quanto a *Iliada* e a *Odisseia* sem o auxílio da escrita? Como explicar “erros e inconsistências” desses dois grandes poemas épicos? Como explicar que um mesmo homem tenha usado formas dialetais de regiões diferentes e arcaísmos de períodos distintos? Essas questões levaram alguns estudiosos a negar a existência de um poeta chamado Homero, acordando uma autoria múltipla das epopeias clássicas. Houve os que, contra a hipótese de que os cantos épicos clássicos pertencessem a uma longa tradição oral, situassem Homero numa data em que a escrita estivesse já desenvolvida, na tentativa de garantir que os poemas tivessem sido erigidos sob o domínio da escrita; e houve também quem, com o mesmo propósito de exaltar a escrita, buscasse vestígios de sua existência na data tradicionalmente atribuída à vida de Homero.

Não foi só a investigação acadêmica, com os estudos dos cantos homéricos, que impulsionou a investigação sobre a oralidade, culminando no desenvolvimento de uma poética oral. O movimento de descoberta de “poesias populares” no período do Romantismo literário, que levou pesquisadores e escritores a recolher poemas heroicos de tradições orais, foi também propulsor dessa investigação. “Por volta de 1900, poucas regiões da Eurásia tinham escapado dessa prospecção. O material se acumulava: vasta poesia oral, narrativa, polimorfa” (ZUMTHOR, 2010:112). No Brasil, essa “descoberta” da poesia tradicional foi empreendida no século XX, em que se destaca o importante papel de Mario de Andrade, Silvio Romero, Leonardo Mota, Câmara Cascudo, Cornélio Pires e Amadeu Amaral no registro de tradições populares da palavra, às vezes acompanhada pela música e pela dança.

Mas o questionamento de ordem estética a respeito da “literatura oral” apareceu (ou reapareceu) somente em meados dos anos 30 do século XX (ZUMTHOR, *ibid.*), quando Milman Parry e seu discípulo Albert B. Lord passaram a investigar a extensa tradição épica servo-croata. Em zonas rurais dessa região, os pesquisadores foram os primeiros a gravar cantadores em ação, podendo posteriormente transcrever os poemas obtidos em *performance*⁶. O estudo de Parry e Lord deu forma ao que se tornou conhecido sob o nome de Teoria Formular, cujo objetivo era fixar com exatidão a forma do poema narrativo oral, por meio da

⁶ Mantemos o termo enfatizado pelo autor: “*performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira **mediata**. [...] A *performance* é então um momento de recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR 2007: 50, grifo do autor).

observação de cantadores de cuja tradição a escrita estivesse ausente, e verificar as diferenças entre essa forma essencialmente oral e a forma da poesia narrativa escrita.

Importante é ressaltar que o estudo das formas poéticas de sociedades orais é capaz de transformar o olhar que se tem do que seja a escrita. A ideia de um Homero pré-letrado pode incomodar ao estudioso que enxerga naquela literatura monumental o marco de uma civilização. Isso porque, comumente, não podem figurar juntos ausência de escrita, monumentalidade⁷ e civilização. Nessa mentalidade, a presença da escrita determinaria o refinamento de uma cultura. Pois é com o intuito de contrariar uma visão desse tipo que se acolhe nesta dissertação os estudos da oralidade como forma de registro cultural e expressão poética de sociedades sem escrita ou de tradições culturais que não estão relegadas ao domínio da escrita gráfica.

Como foi dito, Parry e Lord iniciaram uma corrente de estudos de tradições poéticas orais que ficou conhecida como Teoria Formular. A extração de uma forma oral possibilitou proceder a um estudo desse tipo de composição, “buscando verificar a maneira pela qual o modo de vida de um povo dá forma a uma dada expressão poética com um determinado grau de excelência” (LORD, 1960:3)⁸. Utilizaram esse conhecimento para estudar os grandes poemas épicos da antiguidade clássica, a *Iliada* e a *Odisseia*, trabalhando “retrospectivamente a partir da sua forma até compreender como foram feitos” (*Id. ibid.*). A intuição de Parry tinha estabelecido uma função primordial dos epítetos formulares nos poemas homéricos. A afirmação a respeito do caráter formular dos epítetos pode, depois, ser entendida como uma técnica que caracteriza a composição oral, enquanto modalidade e normatização da enunciação. Segundo Zumthor (2010: 113), Lord fornece pela primeira vez uma descrição adequada do fato épico ao insistir sobre a especificidade do oral, assim dissociando-o definitivamente de uma ideologia da escritura.

Além de definir o caráter formular do poema narrativo oral, Lord insiste em outra característica: a associação temática. Ambas derivam das condições de produção de um poema longo e tradicional composto durante a *performance*. Vejamos a fórmula e a associação temática em detalhe.

As fórmulas são definidas como “grupo de palavras empregadas regularmente sob as mesmas condições métricas, para expressar uma determinada ideia essencial” (LORD, 1960: 32). Ou seja, são fragmentos do discurso poético que servem a um só tempo para expressar

⁷ Referente a *monumento*, termo utilizado por Zumthor (2010:40) para designar a estruturação modal, intencional e resultante de um trabalho, uma *manifestação discursiva “poética”*.

⁸ A tradução dos textos de língua inglesa é de nossa responsabilidade.

uma ideia, um conteúdo poético tradicional e, é claro, para preencher e conformar-se ao espaço-tempo da canção. Ao perscrutar as transcrições das canções gravadas, os pesquisadores se deram conta de que, num mesmo poema, ou em poemas de um mesmo poeta, e até em poemas de cantadores distintos mas pertencentes à mesma tradição, versos inteiros ou pedaços de versos eram idênticos ou apresentavam somente ligeiras modificações (por exemplo, uma simples troca de palavra). Essa mesma característica já tinha sido percebida nos epítetos que caracterizam os guerreiros, que se repetem ao longo dos poemas.

Mas não só os epítetos possuem um padrão formular. Lord demonstra que há fórmulas para expressar todas as ideias de um discurso – quais sejam, *quem*, *o quê*, *quando*, *onde*. Assim, os principais tipos de fórmulas, segundo o mesmo autor, são: (1) nomes, patronímicos, títulos, epítetos, vocativos – que tendem a ser mais rígidos, uma vez que caracterizam diretamente personagens que, nas narrativas heroicas, constituem um grupo restrito; (2) expressão da ação contida nos verbos – que pode variar de extensão segundo a necessidade da canção ou versificação, ou seja, é possível alongar ou encurtar a expressão da ação usando-se uma fórmula ou padrão formular; por exemplo, pode-se usar meio verso ou um verso inteiro para expressar a ação, variando o aspecto, o modo ou o tempo verbal, introduzindo ou suprimindo conjunções, repetindo a ação duas vezes, omitindo ou ajuntando o objeto do verbo; (3) indicação do tempo da ação; (4) indicação do lugar da ação.

As condições de produção de um poema oral em *performance* justificam o uso de um padrão formular. Para compreender isso, é preciso explicitar o contexto em que essas canções são compostas dentro da tradição a que pertencem. O desempenho do poeta oral é caracterizado pela resposta direta do público, composto de uma plateia variável e instável, típica do agrupamento de homens em momentos de lazer, depois do trabalho, em festivais religiosos, nos mercados e praças públicas. Assim, o interesse do público, a experiência e competência do poeta vão determinar a forma do poema composto em *performance*, indicando a possibilidade de expansão e ornamentação dos temas, a omissão de partes da canção, a liberdade de sequenciar os temas, a substituição de um tema por outro, descrições mais ou menos detalhadas.

Ressalta-se, portanto, que o poema não é composto para a apresentação, e sim *durante* a apresentação. As provas disso são as gravações de um mesmo poeta cantando a mesma canção em momentos diversos, e também poetas diferentes cantando a mesma canção. Nos dois casos, a canção sofre invariavelmente modificações quanto à expressão, ao conteúdo e à extensão. Partes podem ser omitidas, acrescentadas ou mudar de ordem; palavras, ou fórmulas, variam de um poeta para outro; às vezes um mesmo poeta utiliza as mesmas

fórmulas em canções distintas. Esses fatos dão testemunho de que a canção não é um texto fixo, memorizado. As partes mínimas de um discurso, que são as fórmulas, são parte de um estoque da memória, reutilizados no momento de compor o poema, que coincide com o momento da *performance*.

A pesquisa define, portanto, que o uso de fórmulas é útil ao cantador, pois que este não decora toda a narrativa, mas busca os versos adequados à expressão de uma ideia poética no estoque possível de formulações que ele aprendeu de tanto ouvi-las e, no caso de um bardo experiente, de muito cantá-las. O uso de fórmulas não é um processo mecânico nem se baseia na memorização de frases; seu uso pode ser comparado a uma criança aprendendo as combinações possíveis de uma língua:

O aprendizado de uma linguagem poética oral segue os mesmos princípios do aprendizado da própria linguagem: não segue uma esquematização consciente de regras fundamentais, mas sim um método oral natural. (LORD, 1960: 36, tradução nossa)⁹

Como o cantador rememora frases feitas, ou como cria uma frase pra aquele momento segundo essas técnicas? Lord comprova, por meio de análise de histórias gravadas e transcritas, que a memória é auxiliada por um padrão acústico. De fato, a escolha de palavras ou de fórmulas inteiras – as fórmulas fixas já cantadas por ele ou inauguradas naquele instante – lhe ocorrem por uma similaridade sonora: o som dá a noção de proporcionalidade e completude ao verso. O paralelismo pode ser do tipo sintático também, quando o cantador substitui algumas palavras ou ideias do verso anterior por novas palavras ou ideias para compor o próximo verso.

A fórmula é o rebento do casamento entre o pensamento e o verso cantado. Se o primeiro é livre, o verso cantado impõe limites:

Esses elementos restritivos o poeta conhece de tanto ouvi-los a seu redor e por rechearem seu mundo imaginário. Ele aprende a métrica sempre associada a frases específicas, aquelas que expressam as ideias mais comuns e repetidas numa história tradicional. Mesmo nos anos anteriores a sua *performance* oral, ritmo e pensamento são uma coisa só, e o conceito de fórmula do cantador está moldado, embora isso não seja explícito. Ele está consciente das batidas sucessivas e da extensão variável da repetição de pensamentos; pode-se dizer que estas são suas fórmulas. Padrões básicos de métrica, limite de palavras e melodia estão em sua posse, e nele a tradição começa a reproduzir-se. (LORD, 1960: 32, tradução nossa)¹⁰

⁹ *The learning of an oral poetic language follows the same principles as the learning of language itself, not by the conscious schematization of elementary grammars but by the natural oral method.*

¹⁰ *These 'restrictive' elements he comes to know from much listening to the songs about him and from being*

Esse aprendizado inconsciente dos primeiros anos começa quando o menino está aprendendo a cantar e percebe que na canção a ordem das palavras não é a mesma que na fala cotidiana. O aspecto sonoro da palavra ou de uma frase tem papel importante nesta diferenciação:

[...] o ouvido do menino registra as repetições dos sons das palavras. Sua percepção instintiva de aliterações e assonâncias vai se tornando acurada. Uma palavra começa a sugerir outra por causa do som; uma frase sugere outra não somente pela ideia expressa ou por uma ordem específica de ideias, mas também por seu valor acústico. (LORD, 1960: 33; tradução nossa)¹¹

Outras técnicas estão disponíveis ao cantador para que ele recrie os poemas segundo o padrão tradicional, e todas elas distinguem esse tipo de composição. Segundo Lord, além das fórmulas, outras duas características da composição oral são: (1) o estilo aditivo, em que o cantador pode adicionar uma série de ações (uma em cada verso, cada uma consistindo em uma ou mais fórmulas), cujo efeito acumulativo ajuda a levar a contação de história adiante, e possibilita que o alinhamento de versos se dê sem subordinação; e (2) os temas previamente estabelecidos, que possibilitam o agrupamento de cenas, ideias e fórmulas sob determinadas categorias, cuja rememoração fica facilitada, além de proporcionar uma estrutura básica das histórias pela forma como os temas podem ser sequenciados.

Um exemplo que comprovaria a existência de tal estruturação temática pré-estabelecida, como técnica que possibilita ao poeta compor uma canção durante a apresentação pública, é o conjunto de textos que recorrem à estrutura *rapto e retorno*, central na forma da *Iliada* e no mito de Perséfone. Esse conjunto implica o seguinte padrão temático: (a) rapto, (b) tentativa fracassada de resgate, (c) prece aos deuses, (d) intervenção divina, (e) sacrifício. No mito de Perséfone, tem-se (a) rapto de Perséfone por Hades, (b) impossibilidade de Deméter, sua mãe, encontrar a filha, (c) prece de Deméter a Zeus para ajudar a resgatá-la, (d) intervenção de Hermes, mensageiro de Zeus, junto a Hades, (e) sacrifício, pois o fato de ela ter comido sementes de romã a impede de abandonar o mundo dos mortos, o que culmina na alternância de Perséfone ao lado da mãe, no mundo dos vivos, por meio ano, e ao lado do amante, no mundo subterrâneo, por meio ano.

engrossed in their imaginative world. He learns the meter ever in association with particular phrases, those expressing the most common and oft-repeated ideas of the traditional story. Even in pre-singing years rhythm and thought are one, and the singer's concept of the formula in shaped though not explicit. He is aware of the successive beats and the varying lengths of repeated thoughts, and these might be said to be his formulas. Basic patterns of meter, word boundary, melody have become his possession, and in him the tradition begins to reproduce itself.

¹¹ *The boy's ear records the repetitions of the sounds of the words. His instinctive grasp of alliterations and assonances is sharpened. One word begins to suggest another by its very sound; one phrase suggests another not only by reason of idea or by a special ordering of ideas, but also by acoustic value.*

Esse enlaçamento dos temas na poesia oral pode sofrer modificações, expansão e adorno, ou pode o poeta avançar e retroceder na história como preferir. Os mesmos temas parecem estruturar a *Iliada*, tanto no tema geral dessa epopeia – o rapto e salvamento de Helena – quanto nas passagens que explicitamos a seguir.

A ira de Crises (a) frente ao rapto de Criseida, sua filha, por Agamenon, e (b) o fracasso do pai em resgatá-la por meio de pagamento vai culminar em (c) sua súplica a Apolo, que (d) intervém a favor de Crises e Agamenon se vê obrigado a (e) sacrificar seu espólio de guerra (a posse de Criseida) com consentimento de seu próprio exército. Os temas se repetem na sequência: (a) em face da perda de Criseida, que lhe foi “raptada”, Agamenon requer que outra concubina substitua a que ele perdeu, mas os Aqueus lhe negam o pedido, portanto (b) fracassa em resgatar seu espólio, o que culmina no (c, d) rapto da concubina de Aquiles, sobre quem Agamenon tem prerrogativa (Agamenon assume, por sua posição, um estatuto divino), e assim, (e) o espólio de Aquiles, Briseida, é sacrificado. Mais uma vez os temas se repetirão: (a) Briseida é “raptada” por Agamenon, (b) Aquiles implora que isso não aconteça e ameaça abandonar o exército e voltar para casa, (c) Aquiles roga aos deuses, (d) Zeus interfere planejando a derrota dos Aqueus e vitória dos Troianos, e (e) Aquiles abandona o exército (tomando posição divina, assim como Agamenon agira, mas não Crises), que é sacrificado (cf. LORD, 1960: 186-189).

A análise de tradições da palavra viva contraposta aos textos clássicos fixados pela escrita provam duas coisas. A primeira é que a *Iliada* e a *Odisseia* são a textualização de discursos que eram produzidos e difundidos no suporte oral, dando testemunho de uma sociedade que se organizava em torno da oralidade. O processo de escrever uma tradição poética cuja composição, transmissão e recepção são orais acarretou a “fixação” de um canto tradicional, que até então se caracterizava pela multiplicidade de formas. Na oralidade poética, não há uma canção única, não há originais ou variações; o próprio conceito de autoria, criatividade e unicidade da obra, tão caros à cultura letrada, devem ser repensados na oralidade. A composição oral caracteriza a flexibilidade e multiplicidade de formas que as canções assumem. No entanto, o estilo oral não é afeito à total liberdade de composição: “mudança e estabilidade – dois elementos do processo tradicional que se deve tentar compreender” (LORD, 1960:102). O arauto é agente de conservação de uma tradição e uma linguagem. Na verdade, tradição e linguagem são sua matéria prima.

Até aqui, temos que o conjunto de mensagens e textos produzidos, armazenados e transmitidos pela oralidade, uma vez que dependem do suporte corporal da memória, objetivam sempre a conservação desses discursos, por meio de sua incessante reprodução, no

seio de uma comunidade. Tal reprodução é auxiliada por técnicas de memória, tais como as fórmulas e a associação temática, que se pode chamar, com Zumthor (1997), mnemotécnica oral. No entanto, essa conservação e reprodução não são meras cópias, o que seria impossível, por isso os textos tendem a assumir formas múltiplas, o que ocasiona também sua mudança constante (ainda que, no espaço de uma geração, essa mudança possa não ser sentida).

Esse campo de investigação tem sido enriquecido pela pesquisa de tradições vivas da Ásia e Europa, como os estudos de épicos remanescentes da Rota da Seda (HONKO, 1996), da tradição servo-croata, de tradições de África (FINNEGAN, 1977) e das Américas – como a tradição dos índios Sibundoy dos Andes colombianos (MCDOWELL, 1995), dos Inuítes canadenses (ZUMTHOR, 2010), dos sermões do sul dos Estados Unidos (SAENGER, M., 1999) –, além do fenômeno transnacional que é o *hip hop* (PIHEL, 1996). No Brasil, são muitas as pesquisas nesse terreno das tradições orais populares (BELINTANE, 2005; 2006b; 2007; 2008) e das mais diversas manifestações culturais, como testemunham as pesquisas com os mitos amazônicos em cantigas de roda e o mito da Cobra Grande (Honorato, ou Cobra Norato) em narrativas colhidas na zona ribeirinha do Rio Madeira (MIOTELLO, 1994; 1996) e as pesquisas sobre a cantoria nordestina, sob o ponto de vista da Teoria Formular (RAMALHO, 2001).

1.2. Oralidade como discurso poético: mitificação do vivido

O historiador Paul Zumthor (2010) buscou definir uma poética geral da oralidade, propondo noções operatórias aplicáveis a todos os fenômenos de transmissão do discurso poético pela voz e pela memória, trabalhando as características que definem textos individuais e concretos recebidos sem a intervenção da escrita. A questão primordial que guia sua pesquisa versa sobre a existência de uma poética oral específica.

A fim de definir essa poética oral, o autor distingue, em primeiro lugar, oral e falado, distinção essa em que o caráter poético emerge para dar conformação específica à oralidade. Para o autor, o “falado” engloba todo enunciado proferido pela boca, enquanto a oralidade “é um enunciado formalizado de modo específico” (ZUMTHOR, 2010:33), mais precisamente “todos os tipos de enunciados metafóricos ou ficcionais que ultrapassam o valor de um diálogo entre indivíduos” (ZUMTHOR, 2010:47).

Dessa forma, o que difere o oral do falado seria a estruturação da mensagem, ou do texto, que recusa uma intenção exclusivamente pragmática de comunicação de uma

mensagem. Está claro que esse trabalho poético pode atravessar tanto o oral quanto o escrito, mas, na modalidade vocal, distingue o oral do falado. Por outro lado, essa distinção, bastante funcional, não separa oral e falado em eventos discursivos isolados: o oral pode irromper na fala; uma piada, um chiste, a lembrança de um provérbio, um caso e até mesmo o estilo, são todas marcas de uma elaboração poética da mensagem, que pode se dar em meio a uma conversa cotidiana despretensiosa.

Essa irrupção do processo poético oral na fala cotidiana pode ser comparada aos exemplos de Freud quando fala dos processos primários da linguagem, principalmente dos chistes e lapsos, em que os significantes se associam de modo singular – um trabalho poético ainda inconsciente. O já bastante explorado exemplo da personagem de Heine, o pedicuro e agente de loteria Hirsch-Hyacynthe, ao dizer que fora tratado de forma “familiar” na casa do barão de Rothschild, mostra a junção do significante “familiar” e “milionário”, que convergem em outro significante: “mil”. Na interpretação que Freud lhe dá, a observação do pedicuro é carregada de “inequívoca amargura, compreensível num pobre homem confrontado por tão grande riqueza” (FREUD 2006: 26). Esse exemplo de Freud antecipa uma aproximação bastante profícua entre os processos psíquicos primários e os processos poéticos de elaboração da mensagem, em que o inconsciente, um “não-pensamento”, se mostra de forma ativa nas atividades linguageiras do indivíduo.

A passagem de um registro a outro, do falado para o oral, mostra como alguns restos sonoros se intrometem tanto no sonho como nas atividades linguageiras de vigília, furando o pragmatismo da fala, deslocando memórias e trazendo-as à tona, mesmo que disfarçadas. Essa passagem não se pode precisar senão quando novos sentidos são criados no texto oral ou escrito, ultrapassando os limites expressos por uma norma ou fachada lógica.

Nesse sentido, C. Belintane faz referência a dois tipos de fala parental: a voz imperativa dos afazeres cotidianos e a voz cativante, que brinca com os sons e os ritmos da linguagem, promovendo um afeto que também inclui as tradições poéticas orais infantis. Segundo o autor, os dois modos de uso da voz se justapõem e se enredam moebianamente:

por detrás das falas cotidianas, das repreensões, dos imperativos que funcionam estão outros textos mais complexos: o “boi da cara preta”, o “papão em cima do telhado”, a menininha de gorro vermelho que vai se haver com o terrível lobo mau ou ainda o pai que tentado pela madrasta, abandona os dois filhinhos na floresta. (BELINTANE, 2008: 48).

Essa definição de trabalho poético que a oralidade comporta distingue oral e falado, ao mesmo tempo que aproxima oralidade e escrita:

Se a oralidade poética cumpre a função primordial de mitificar o vivido, pois que visa à linguagem e não ao mundo, buscando emancipá-la do tempo biológico, há que se verificar que todos os sistemas de escrita partilham esse desejo com a poesia: de permanência no tempo. (ZUMTHOR, 2007).

Vemos que o trabalho poético da oralidade serve a uma estratégia de memória. Como faz notar Havelock (1996b), em sociedades orais, não letradas, o uso de fórmulas, “aforismos autocontidos”, “pensamentos encapsulados”, enfim, a realização ritual da palavra permite a sobrevivência longa dos textos e dos hábitos sociais, leis e convenções da tradição cultural de sociedades sem escrita. Se não puderem ser recuperadas na memória, qual o destino das tradições, dos ensinamentos, numa cultura essencialmente oral? Somente por meio de sua formulação padronizada e poética, que permita memorização, a oralidade é capaz de persistir no tempo. “Um sistema de comunicação como esse”, prossegue Havelock a respeito da oralidade primária, “é um sistema de eco”, em que a retenção eficaz na memória é construída pela repetição, não de um mesmo conteúdo, mas de

enunciados variáveis [...] urdidos em modelos sempre idênticos para construir um sistema especial de linguagem que não só era repetível, mas recordável para reutilização [...] *foi assim o nascimento daquilo que se chamou poesia*, uma execução hoje relegada sob a literacia¹² para o estatuto de passatempo, mas originalmente *o instrumento operativo de armazenamento de informação cultural para reutilização*, ou, em termos mais familiares, o instrumento para o estabelecimento de uma tradição cultural. (HAVELOCK 1996b: 90, grifo nosso)

Os ditados populares, provérbios e locuções tradicionais de uma língua atestam o quanto de ensinamento e regras de bem proceder estão sempre encapsulados em uma mensagem trabalhada poeticamente, com jogos metafóricos e recursos sonoros, para que persistam na memória. Busque-se, ao acaso, um exemplo de locução tradicional da coleção de Câmara Cascudo: “não case em maio”. É certamente possível, e se nos atesta o pesquisador, que uma pessoa oriente sua conduta em função desse ditado, ou que atribua o insucesso do matrimônio por razão de ter ele se consumado no mês de maio, como se desaconselhava há certo tempo. Cascudo (2004:108) nos informa a origem do dizer: em Roma nada funcionava nos dias 9, 10 e 11 desse mês por ser o aniversário do fratricídio de Remo por Rômulo. Na citação de Ovídio nota-se certo deslizamento de sentido: “que em maio as ruínas se casam”. O autor afirma ainda que, até o início do século XX, maio era o mês que contabilizava o menor número de casamentos em países de ascendência latina. Curioso é que atualmente se diz

¹² Letramento, na língua portuguesa da Europa.

“maio é mês das noivas”. A reconfiguração da expressão atesta que ela mudou, mas essa memória não se esvaziou, apesar do significado ter sido reconfigurado também, até sua inversão. Atualmente, ao menos é o que afirmam os dizeres populares e o discurso publicitário, é o mês que contabiliza mais casamentos, fato que talvez se restrinja a alguns centros urbanos.

Esse exemplo demonstra que há nas formas orais, sejam ditados ou épicas, uma codificação poética do *êthos*. Se, por um lado, a qualidade poética garante a memorização dessas leis e convenções, por outro, esse código detém grande flexibilidade. A sociedade muda, o discurso muda com ela, mas permanecem traços lastreados na memória, seja nas diferentes memórias corporais e vocais de gerações, seja na escrita. Cascudo consegue ler esses rastros até chegar a um fato histórico preciso (o fratricídio romano). O ditado, no entanto, criou um mito e não um registro histórico.

Sobre a relação entre mito e história, Zumthor (2010:119) argumenta que a oralidade, seus produtos e processos “não tem nada de um museu: não há uma história propriamente dita, mas uma verdade recriada pelo canto”. A história é um cenário narrativo que interessa ao poético pela emoção que ela vai comportar. Se, em sociedades sem escrita, como vimos anteriormente, só fica na memória o que é socialmente útil, e a memória é, como disse o poeta, uma *ilha de edição*¹³, então, de uma geração para outra, o aprendizado, as preferências pessoais, as urgências da *performance*, o esquecimento fazem com que esses textos poéticos modifiquem-se em forma e conteúdo. Esse tempo distendido, a autoria incessante, difusa e múltipla, esse saber que se transporta “de boca em boca” e se instala “na boca do povo”, o apelo às emoções e não à razão do coletivo de ouvintes, tudo isso faz deslizar o sentido. A memória vocal, ou seja, os enunciados que se conformam na oralidade – operando ao sabor dos jogos e associações, da interpenetração de elementos, das “colagens de indícios afetivos e metáforas alusivas” (ZUMTHOR 2010:123) – mitifica o que outrora foi história.

Sobre o trabalho de condensação do mito, Ernst Cassirer afirma:

O pensamento mítico não se coloca livremente diante do conteúdo da percepção, a fim de relacioná-lo e compará-lo com outro através da reflexão consciente, mas, colocado diretamente perante esse conteúdo, é por ele subjugado e aprisionado [...]. Aqui reina, por conseguinte, em vez do alargamento da percepção, o seu mais extremo estreitamento; em lugar de uma expansão que poderia conduzi-la sempre a novas esferas do ser, vemos o impulso para a concentração; em lugar de sua distribuição extensiva, sua compreensão intensiva. (CASSIRER 2009: 52)

¹³ Ver capítulo 2, epígrafe.

No entanto, é possível compreender sob o olhar do historiador o mito, a poesia e a oralidade, lendo indícios de uma determinada estrutura social. Nesse sentido, Zumthor (2010:123) apresenta pesquisas de J.-D. Panel sobre tradições da África central, em que o fato da ausência de Estado coincide com a ausência de mitos de criação do mundo, e ainda que o canto épico de caráter heroico é mais abundante em regiões fronteiriças onde duas raças ou culturas rivalizam. As determinações que podem existir entre o tipo de sociedade e as práticas discursivas são de interessante reflexão e, no caso dos gêneros poéticos, pode apontar para a sobrevivência ou o descenso de formas tradicionais da oralidade. Gostaríamos de aludir ao fenômeno transnacional que é o RAP como uma sobrevivência do fato épico oral na contemporaneidade, narrando justamente, na saga do homem pobre, essa rivalidade entre a cultura dominante da elite econômica e a cultura dos dominados que o RAP ilumina. É evidente que esse fenômeno cultural está intimamente ligado aos modos de produção da sociedade de massas possibilitados pela indústria cultural. No outro polo das manifestações culturais, a despeito da indústria cultural, observamos a multiplicação dos saraus poéticos nas periferias da capital paulista na década de 1990. O sarau é um agrupamento em torno da declamação de poesia, do qual o RAP também participa, como mobilização reivindicativa, maneira de desestabilizar ou subverter relações de poder e dominação estabelecidas. Assim, revela uma função social e histórica do fazer poético e oral.

Apesar de afirmar que a oralidade busca evadir-se do mundo concreto, real, ancorando-se na ritualização da linguagem, essa evasão funciona como a brincadeira infantil, no sentido em que ela busca corrigir a realidade, criar um outro mundo possível. Por isso, não está dissociada do real. Nesse sentido, as observações do contexto no qual a oralidade poética vive não são marginais. Como afirma Ong (1998:81), “as palavras proferidas são sempre modificações de uma circunstância total, existencial”. Passemos ao exame da ordenação desse discurso poético segundo as circunstâncias em que se insere a *performance*.

1.3. O lugar social da *performance*: gêneros de discurso da oralidade poética

Segundo Zumthor (2007; 2010), a definição dos gêneros de discurso pertencentes ao quadro da oralidade poética propõe um entendimento dos fenômenos a partir de sua macroforma, também denominada forças de ordenação, em substituição a uma visão puramente linguística dos “textos” que se transportam pela voz, fonte de preconceitos que tem recheado o imaginário do que seja a oralidade – por exemplo, aquele que opõe radicalmente

oralidade e escrita, como se discutirá no segundo capítulo. Complementar a um exame das microformas (formas estritamente linguísticas), empreendido por muitos estudos, a importância que Zumthor destaca à função social preenchida pela *performance* oral é capaz de aclarar a abrangência do fenômeno que temos chamado de oralidade poética.

O autor propõe três eixos de ordenação dos discursos da oralidade poética, a que chama de forças. A primeira força diz respeito à voz em si, não em seu aspecto psicofísico, mas como extensão de um corpo que está autorizado a ocupar o lugar de enunciação e que, por meio da força ilocutória de sua voz, faz valer sua autoridade. A segunda e terceira forças que ordenam o discurso referem-se, respectivamente, a uma função explícita de manutenção da coesão social e a uma finalidade autorreferente, no sentido de que o discurso se refere à própria circunstância da *performance*.

Essas forças de ordenação são concorrentes em todos os gêneros da oralidade poética, pois que definem, em nosso entendimento, a própria *performance*: quem fala, para quem fala e as circunstâncias da fala. Ainda a respeito da ordenação do discurso oral, o autor relaciona a organização textual quanto ao tipo (sagrado ou profano, lírico/gnômico ou narrativo/dramático), ao volume (breve ou longo, em forma de monólogo, de diálogo, que é o canto alternado, ou de polílogo, que é o canto dramático) e ao contexto linguístico (em prosa ou em verso, dito ou cantado) ou gestual (dança).

Partindo dessa ideia de *performance* é possível distinguir muitas práticas discursivas cotidianas que guardam semelhanças e continuidades com outras mais antigas e de ritualização mais evidente. Como exemplos, poderia referir-se à consulta médica, às fórmulas de elogio e injúria e à pechincha.

A consulta médica ordena-se pela autoridade daquele que fala, que confere à enunciação um poder de cura, desde sua tradição ancestral de feitiçaria. E não é sobre esse poder de cura pela palavra que brinca o poeta Manuel Bandeira, em seu “Pneumotórax”?

- Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
- Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.¹⁴

E ainda as expressões “o médico me deu esperanças” e “estar desenganado”, pois é de uma enunciação de esperança de que se trata, como parte da cura.

As fórmulas de injúria podem ser tão ritualizadas em algumas culturas que chegam a conter uma genealogia. É sempre proferida pela voz, gritada ou sussurrada, como invocação

¹⁴ BANDEIRA, M. *Libertinagem*, 1920.

da desgraça. Como se trata de uma fórmula, parte mínima de um discurso, pode estar contida em outro discurso. Sua função essencial é a de manutenção da coesão social, pela via de uma exclusão. Bakhtin (2010:162) observa que as injúrias se transformam em uma língua especial, uma espécie de jargão que “propicia a formação de um grupo de pessoas iniciadas nesse comércio familiar, um grupo franco e livre na sua expressão”. Esse grupo de pessoas se caracteriza pela violação das regras normais da linguagem, “deliberada recusa de curvar-se às convenções verbais: etiqueta, cortesia, piedade, consideração, respeito da hierarquia”.

No vocabulário da praça pública medieval, as injúrias e imprecações são a outra face do registro elogioso. O elogio facilmente se degenera, como jogo de riso e ironia, na injúria, que é menos ambivalente. No duelo “A peleja da fundação”,¹⁵ que Inácio da Catingueira e Romano da Mãe d’Água¹⁶ teriam travado na Vila de Patos, no estado da Paraíba, em 1870, vê-se a função da injúria e do elogio bastante proeminente no trecho inicial da cantoria ou “martelo”, funcionando como uma forma de apresentação e refutação do adversário. Como Romano tem a prerrogativa de ser branco e livre, é ele quem desfere os ataques, e Inácio se defende, ora elogiando a si próprio, ora elogiando seu oponente:

INÁCIO
 Me tirem de um engano:
 Me apontem com o dedo
 Quem é Francisco Romano,
 Pois eu ando no seu piso
 Já não sei há quantos anos.

ROMANO
 Negro, me diga o seu nome
 Que eu quero ser sabedor,
 Se é solteiro ou casado,
 Aonde é morador,
 Se acaso for cativo,
 Diga quem é seu senhor.

INÁCIO
 Eu sou muito conhecido,
 Aqui nesta ribeira,
 Este é o seu criado
 da Catingueira.
 Dentro da Vila de Patos,
 Compro, vendo e faço feira.

¹⁵ Agradeço ao professor Claudemir Belintane por me fazer conhecê-lo.

¹⁶ Segundo o *JORNAL de Poesia*, o texto resulta de uma unificação feita pelo poeta Luiz Nunes, que retoma diversos fragmentos que correm na boca do povo, antes registrados por Ugolino do Cabugi, Leandro Gomes de Matos, Leonardo Mota, Silvino Pirauá, Chagas Batista, Padre Manuel Otaviano, Rodrigues de Carvalho e Nestor Diógenes.

ROMANO
 Negro, vieste a Patos
 Procurando quem te forre
 Volta pra trás, meu negrinho
 Que aqui ninguém te socorre;
 E quem cai nas minhas unhas
 Apanha, deserta ou morre.

INÁCIO
 Seu Romano, eu vim a Patos
 Pela fama do senhor,
 Que me disseram que era
 Mestre e rei de cantador;
 E que dentro de um salão
 Tem discurso de doutor.

ROMANO
 Inaço, que andas fazendo
 Aqui nesta freguesia,
 Cadê o teu passaporte,
 A tua carta de guia.
 Aonde tá teu sinhô,
 Cadê a tua famia.

O desempenho verbal agressivo é bastante comum nos duelos. A última estrofe atribuída a Inácio da Catingueira pode ser compreendida na sua ironia, segundo Bakhtin uma louvação injuriosa, já que o “discurso do doutor” referido pelo escravo não cabe no martelo, isso é o que se verá no fim da peleja.

A peleja é calcada na injúria, na ameaça, e também na defesa e no elogio. Bakhtin alerta como esse gênero injúrio-elogioso é afeito à hipérbole:

Negro, se tu me cercares,
 com quatrocentos caifai,
 cem de uma banda, cem de outra,
 cem adiante, cem atrai,
 isto é que é tapa que dou,
 isto é que é nego que cai.

E ainda:

Este aqui é seu Romano,
 dentaria de elefante,
 barbatana de baleia,
 força de trinta gigante,
 é ouro que não mareaia,
 pedra fina e diamante.

Note-se, também como a fala do escravo é sempre mais irônica que a do senhor:

INÁCIO
 Inaço da Catinguera
 é nego desengonçado:
 abre cacimba no seco,
 dá em baixo do muiado,
 aperta sem sê troquês,
 corta pau sem sê machado.

ROMANO
 Pra negro eu tenho chicote
 E palmatória e trabuco.
 Boto-o na mesa do carro
 Passo por cima e machuco
 Vadeio de lá pra cá:
Traco-traco! Truco-truco!

INÁCIO
 Seu Romano, meu facão
 Também trabalha em seu quengo!
 Desmastreio-te a carreira
 Como um cavalo de rengo
 E vou de uma banda pra outra:
Traco-traco! Tengo-tengo!

Quanto à pechincha, segundo as forças de ordenação propostas por Zumthor (2010), é um gênero que refere às circunstâncias de sua *performance*. De forma geral, ela é pouco cultivada como prática discursiva em nossa cidade e é malvista entre nós. Essas generalizações são importantes para destacar que a pechincha, onde valorizada e praticada, é um gênero de discurso que guarda todas as características da oralidade poética que analisamos até aqui. É, sobretudo, um jogo verbal, que guarda regras precisas de ordenação do discurso. Quem não domina as leis desse embate não entra no jogo, que é dialogado, e paga seu preço. Pode-se imaginar que, há algum tempo, todo ato de trocar e vender mercadorias se fazia acompanhado desse verdadeiro duelo verbal. Os gritos de feira, para usar os dispositivos de análise de Zumthor, seriam *reminiscências* desse tempo.

Bakhtin (2010:156) refere um gênero aproximado da pechincha, que realça a importância da oralidade nas feiras e festas públicas: os “pregões” de Paris. Segundo o autor, eles são documento importante para a história da civilização, da língua e da literatura, pois são “o reclame que os mercadores da capital gritam em alta voz, dando-lhe uma forma rimada e rítmica; cada ‘pregão’ particular é uma quadra destinada a propor uma mercadoria e louvar-lhes as qualidades”.

Tendo em vista as forças de ordenação do discurso oral, gostaríamos de apresentar alguns gêneros da oralidade poética, dando preferência àqueles que podem ser mais próximos de nossas práticas discursivas, a fim de evitar longas descrições de fatos culturais que fogem

ao âmbito desta pesquisa. Seguem alguns desses gêneros, segundo as forças de ordenação que, no entanto, sobrepõem-se.

Primeira força: autoridade de quem fala

A primeira força, em que o lugar da enunciação está resguardado para um grupo social específico (por sua faixa etária, sexo, grupo profissional ou exercício de um trabalho determinado), enfatiza a submissão do público ao poder ilocutório da voz. Lembramos o que Lord (1960) fala dos cantadores iugoslavos: são sempre homens, de uma certa idade – é o que se supõe na descrição das longas fases de aprendizado dos cantadores – e que possuem certa condição social ou determinado tipo de trabalho – tendo em vista que se desprezam aqueles que cantam por dinheiro. Os gêneros de discurso que se ordenam segundo essa força são:

- o testemunho, a defesa e a acusação judicial, assim como a absolvição e a condenação;
- o diálogo na consulta médica, visto como prolongamento da tradição de feitiçarias ancestrais, em que a enunciação se faz terapêutica;
- os ritos religiosos, na liturgia, mas também na confissão, no transe e glossolalia, em que a voz se coloca para além da linguagem;
- a interação entre a mãe e o bebê, o manhês, voz encantatória da mãe que promove uma interação de sentido “mais catártico, cativante, convocante” (BELINTANE, 2008:48);
- tradições poéticas infantis, indiferentes ao sentido denotativo e mais calcadas no ritmo da linguagem e na interação; Câmara Cascudo (2006: 53) refere o passatempo infantil como “a brincadeira que é ginástica” e, quanto a seu caráter universal, diz: “num canto de rua brincam moleques como os gregos diante de Troia”; ele observa as rodas ou cirandas, as fórmulas de escolha – em que uma criança escande o texto apontando para cada uma das outras crianças em roda a fim de realizar um sorteio –, as parlendas – que “são incontáveis, e se prestam para os embalos, cadenciar movimentos [...] sem pé e sem cabeça, com a função sugestionadora do ritmo” – e as mnemonias – fórmulas que levam a criança a conhecer dados indispensáveis, tais como os dias da semana, os números, meses, nomes dos dedos.
- os gêneros envolvidos na comunidade escolar, a chamada oral, a apresentação de seminário, a defesa de tese nos bancos universitários, as mesas-redondas, os colóquios e congressos, o próprio ato de ensinar, que, segundo o mesmo autor, guarda uma função tradicional da oralidade, “menos em função do que a voz

comunica do que pela transferência que a relação de ensinar institui” (ZUMTHOR, 2010:91); essa transferência, que une locutor e ouvinte, vem ressaltar essa submissão a uma voz e o caráter persuasivo da oralidade, além de recolocar em foco a enunciação, o ato de dizer e a forma como se diz, em vez do enunciado:

Aquilo que dá margem a falar, aquilo no que a palavra se articula, é um duplo desejo: o de dizer, e o que devolve o teor das palavras ditas. Com efeito, a intenção do locutor que se dirige a mim não é apenas a de me comunicar uma informação, mas de consegui-lo, ao provocar em mim o reconhecimento dessa intenção, ao submeter-me à força ilocutória de sua voz. (ZUMTHOR, 2010: 30)

Segunda força: manutenção do grupo pra quem se fala

Quanto à finalidade imediata ou explícita de um gênero oral, no que ele se articula a uma vontade de preservação do grupo social, enumeramos os seguintes casos:

- os cantos de louvação e panegíricos;
- as canções juvenis de moda, os *hits* da cultura de massa, o *rock-and-roll*, que demarcam os pertencentes a um grupo social;
- as canções de protesto;
- os cantos guerreiros, de incitação ao combate, de elogio aos combatentes e de manutenção da batalha; as canções patrióticas e revolucionárias seriam tributárias dessa tradição; (é sensível, por exemplo, o papel que as transmissões radiofônicas desempenham em determinados conflitos sociais, no que se refere à incitação ao ódio, reconhecidamente no genocídio de Ruanda em 1994 e na guerra do Irã em 1980, cf. ZUMTHOR, 2010);
- os hinos: nacionais, de clubes de futebol ou de movimentos sociais;
- poesia oral religiosa em geral, e as missas em vernáculo mescladas a ritmos locais, como as missas congas, como estratégias de afirmação coletiva;
- as canções de festas religiosas periódicas, das canções de natal aos cantos de carnaval;
- fórmulas de injúria e elogio.

Terceira força: as circunstâncias da enunciação

Ordena um discurso que magnifica, deplora, teme ou regozija o próprio contexto em que a palavra é proferida. Enumeramos os seguintes gêneros:

- cantos nupciais;

- cantos funerais;
- palavras de ordem, durante uma manifestação pública;
- canções de trabalho (*worksongs*) e cantos de caça;
- pechincha, pregões e gritos de feira, como exercício lúdico e agonístico;
- fórmulas de saudação;
- juramento;
- provérbios;
- piada;
- adivinha.

1.4. O outro da *performance*: recepção, transferência e identificação

Ao enfatizar a existência de embate na *performance*, que caracteriza o fenômeno da oralidade poética, distinta de outras oralidades (como a fala espontânea) por sua dimensão ritual, desloca-se para primeiro plano de nossa atenção a relação transferencial que se estabelece na enunciação, causa e consequência do poder de persuasão que a enunciação oral, como ato de autoridade, exerce sobre o público. Acreditamos que essa relação transferencial caracteriza o efeito poético em si, como uma identidade entre saber e não-saber.

Zumthor (2010: 29) cita Vico e seu julgamento tão antecipado quanto apurado das formas orais da antiguidade clássica, no que concerne à “especificidade linguística da comunicação vocal”. A oralidade comportaria um pacto entre seus participantes: “o mesmo, mas não idêntico, investimento de energia psíquica, de valores míticos, de ‘sociabilidade’ e de linguagem”. Assim, que o público conheça de antemão o discurso que a oralidade reproduz é característica central da comunicação fortemente ritualizada. Mas a oralidade poética é mais que isso: *o discurso poético oral responde necessariamente a uma demanda do público, atende às representações que o público faz daquele discurso*. Disso decorre que a participação do ouvinte é ativa e produtiva da enunciação, fato que interfere, ou determina, o papel de conservação de uma tradição daquele que toma a palavra.

Não se trata meramente de um conteúdo conhecido e reproduzido. Há de se pesar que o discurso poético importa menos pelo que diz, mais pela forma como diz. Ou seja, pode-se colocar os significados engendrados nesse discurso em segundo plano, e há de se elevar ao primeiro plano os significantes articulados por ele. É, de fato, na rede de variações do tema obrigatório, no modo como uma palavra puxa outra, em seus ritmos e jogos que se verifica a autoria do poeta ou do orador.

Também Rancière (2009) retoma Vico para explicitar esse tipo de “pacto entre a voz e a escuta”, do qual decorre, precisamente, a característica poética da oralidade:

O fato poético está ligado a essa identidade de contrários, a essa distância entre uma palavra e aquilo que ela diz. Há solidariedade entre o caráter poético da linguagem e seu caráter cifrado. Mas essa cifragem não dissimula nenhuma ciência secreta. Ela não é, enfim, nada mais que a inscrição do processo mesmo pelo qual essa palavra é produzida. (RANCIÈRE, 2009:30)

A fim de “descobrir o verdadeiro Homero”, Vico desmitifica a imagem do poeta como inventor de fábulas e ritmos, liquidando também a suposição de que haveria uma “sabedoria misteriosa oculta” nas escritas ideogramáticas ou nas epopeias clássicas, revelando que essas formas são efeitos de certas condições de produção oral, que já foram explicitadas anteriormente.

O que Rancière vai articular a partir daí é que há, na oralidade primária, nas epopeias e tragédias gregas, assim como num certo tipo de literatura, uma identidade de contrários entre o saber e o não-saber, um procedimento consciente e uma produção inconsciente, “a imanência do não-pensamento no pensamento” (RANCIÈRE 2009:31), que aqui nos interessa não só como caracterização do fato poético, mas também da linguagem em sua dimensão do não-idêntico, do equívoco e dos processos primários da língua.

O exame de Havelock (1996a) d’*A República* de Platão, em que a personagem de Sócrates é levada a propor o banimento dos poetas épicos, trágicos e líricos, vem a corroborar essa posição de que há, na oralidade poética, uma transferência atuante entre o público e o poeta, intermediada pela tradição poética. Em primeiro lugar, a exortação dos poetas deve ser compreendida em vista da função social que a poesia desempenhava na cidade, qual seja, a de educar a juventude. Propunha, portanto, Platão suplantado esse modelo de educação, que se dava através da mimésis – leia-se, na identificação máxima entre tradição-poeta-aprendiz, todos embalados nos gestos e na voz rítmica do poeta imitador das múltiplas peripécias dos heróis. O método de ensino que deveria vigorar, segundo Platão, tinha como característica central sua forma não-poética, o poeta suplantado pelo filósofo.

Dessa forma, e a despeito do título, *A República* seria um tratado sobre a teoria educacional e, por essa mesma razão, sobre a poesia, que questiona “a tradição grega como tal e as bases sobre as quais se constituiu” (HAVELOCK, 1996a:28). A poesia é tomada por Platão como uma espécie de doutrinação, que fornecia uma “enciclopédia de ética, política, histórica e tecnologia que os cidadãos ativos eram obrigados a aprender como a essência do seu preparo educacional” (*Ibid.*, p.44).

Os fundamentos de tal afirmação estão contidos na análise que Havelock (1996a: 37-43) faz do ataque de Platão à mimésis, por meio da explicitação dos significados que adquire n' *A República*. Em ordem de aparição, nos livros III e X: (1) classificação estilística para definir a obra dramática em oposição à descritiva; (2) técnica de comunicação verbal do poeta; (3) situação do aprendiz, que absorve e repete lições; (4) ato integral da representação poética; e, por fim, (5) identificação pessoal ativa mediante a qual o público estabelece uma empatia com a representação.

Causa estranhamento o fato de que o terceiro significado encontrado no texto platônico não se restrinja ao universo poético, mas se abra ao aprendizado de qualquer ofício. De fato, Platão compara o pintor e o poeta a outros artífices: marceneiros, ferreiros, correeiros, e afirma que “há estas três artes relativamente a cada objeto: a de o utilizar, a de o confeccionar, e a de o imitar” (2003: 300). Ao defender que a imitação poética “executa suas obras longe da verdade”, coloca-a em posição inferior às demais (arte de utilizar e de confeccionar). Havelock (1996a:44) então pergunta: “por que exigir que o poeta ‘conheça’, no sentido em que o carpinteiro conhece uma cama?” Reside nesse terceiro significado de mimésis a chave para interpretar o papel do poeta como a de um artífice, e não a partir de um ponto de vista estético. Por conseguinte, seguindo ainda Havelock, para Platão o poeta é aquele que fornece instrução moral e uma enciclopédia de valores, que em sua função educativa deixa de cultivar a reflexão e o pensamento autônomo; devem estar, portanto, excluídos da Academia, da filosofia e da ciência.

Havelock também relaciona as causas do julgamento de Sócrates à proposta de um novo modelo educacional, e dá pistas de que essa nova educação teria consequências políticas transformadoras da sociedade:

O crime de Sócrates foi propor que, na realidade, essa educação fosse profissionalizada, deixando o seu contexto de ser estabelecido pela tradição poética e pela prática (*empeiria*) para passar a sê-lo pelo exame dialético de ‘ideias’ – uma ameaça óbvia ao controle político e social até então detido pelos chefes das ‘primeiras famílias’ atenienses (HAVELOCK, 1996b: 15).

A afirmação de uma posição institucionalizada da poesia, como manual de instrução que dá sustentação ao Estado, também encontra respaldo ao observar-se o conteúdo temático da poesia homérica: guerra, tática militar, administração de cidades, educação civil.

Ao banir os poetas, Platão o faz porque “sua arte de imitar (...) convive com a parte de nós mesmos avessa ao bom-senso” (2003: 305). Esse apelo à irracionalidade que a poesia faz relaciona-se aos outros dois significados específicos de mimésis, quais sejam, “o ato integral

da representação poética” e, principalmente, “a identificação pessoal ativa mediante a qual o público estabelece uma empatia com a representação” (HAVELOCK, 1996a: 37-43). É a segunda dessas características que mais interessa à crítica de Platão. A tradição poética – como conjunto de narrativas rítmicas às quais está incorporado “um corpo geral de experiência” que a educação do homem grego exige, saber passível de recordação – implica um mecanismo de “auto-abandono”, tanto por parte do declamador quanto por parte do público que vai se educando nessa tradição. Auto-abandono e auto-identificação: “apenas quando o encanto é completamente eficaz sua capacidade mnemônica pode ser inteiramente mobilizada” (HAVELOCK, 1996a: 215). Assim, Platão teria percebido uma identificação entre o poeta, seu público e a tradição como instrumento principal da memorização, e é a isso que faz oposição, por meio de sua doutrina da psique autônoma, que separa o sujeito e o objeto do saber, promovendo uma desidentificação entre o saber e aquele que sabe, o conhecimento e o conhecedor. Havelock avança nessa proposição platônica ao relacionar à escrita essa possibilidade de separação e desidentificação.

A doutrina da psique, descritivamente dividida em três partes (capacidade de aprender, espírito ou vontade, e desejo ou apetição), ao estabelecer uma separação entre racionalidade e sentidos, às quais o espírito ou vontade podem se aliar, dá a justa medida do ataque de Platão à poesia: seus ritmos, mímica, dramatização, acúmulo de ações e o tratamento dos temas em cores vivas são apelos aos sentidos, não à razão. Porém, é esta que deveria ser estimulada no novo modelo pedagógico, almejando uma educação da vida sensível como meio de ascensão para a vida da inteligência racional. O que se exige do homem educando é um “controle de si mesmo”, através de uma “conversão” da faculdade de aprendizagem, desviando-a de uma experiência sensível e “pressionando-a” por meio da abstração: “pensar, calcular, meditar e conhecer são opostos a ver, ouvir e sentir” (HAVELOCK 1996a: 221)

Havelock (1982) chega a afirmar que uma separação entre sujeito que pensa e objeto sobre o qual se pensa seria tributária de uma mudança no objeto, que quebrasse a tal identificação. Essa mudança dar-se-ia por uma “nova organização da linguagem”, uma nova sintaxe para organizar o conhecimento, baseada na lógica, num sistema fechado de categorias de acesso ao conhecimento, no abandono da mimésis e sua distorção dos objetos, da forma narrativa de efeito acumulativo.

O autor atribui a mudança do discurso narrativo para o discurso conceitual à invenção do alfabeto e difusão da leitura, confiando à escrita gráfica e alfabética a possibilidade de uma nova organização do conhecimento. Um novo suporte seria passível de mudar uma prática social da língua. Mas aqui se cria a confusão. *Não é a escrita, como suporte gráfico de mensagens e do*

conhecimento, que modificaria o estatuto da palavra, da língua, do pensamento e das mentalidades, enfim, da capacidade cognitiva. Rancière (2009:34) enfatiza isso, ao dizer que a escrita, em Platão, “não é simplesmente a materialidade do signo escrito sobre um suporte material, mas um estatuto específico da palavra: para ele, a escrita é o *logos* mudo”.

Parece-nos, portanto, que o que está em jogo é menos uma questão de suporte, vocal ou gráfico, que uma questão de práticas sociais da língua, de gêneros de texto e discurso. E o que Platão parece querer afastar de sua Academia é o próprio fato poético, o mito. Rancière (2009: 28) argumenta que Platão “refutava aqueles que enxergavam sabedorias cosmológicas nos adultérios divinos”. Sua doutrina da psique nos leva a supor que o banimento do poético é também a recusa de uma concepção de saber como “um determinado afeto, uma paixão, ou mesmo uma enfermidade do vivente” (*Ibid.*, p. 26).

Portanto, seria prudente centrar a oposição de Platão no caráter poético do discurso “pedagógico-doutrinador”. É ele, o discurso poético, que promove identificações profundas entre obra e público, capaz de mobilizar o irracional, os mais baixos sentidos humanos, que recoloca a palavra no mundo sensível, reforça seu poder encantatório, privilegia a palavra-ação. Nesse jogo de oposições que se insinua entre objetividade e subjetividade, racional e sensível, funcional e poético, útil e desinteressado, o segundo termo da dicotomia é o elemento a ser combatido, em nome do “controle de si mesmo”. Que lugar é reservado à subjetividade, ao poético, ao sensível, e também ao jogo, ao mistério, ao delírio?

Essa pergunta nos leva a indagar que lugar o poético ocupa na sociedade letrada. Oferecemos um exemplo, bastante curioso, que lança novas luzes sobre o reconhecimento social do discurso poético e também sobre o lugar da oralidade e da tradição. Advindo da literatura, ele está indiretamente ligado à questão homérica e recoloca em cena a escrita; não nos ocorrem fontes científicas para tratar de uma tal coisa, que é o fato poético, ao qual a ciência exclui terminantemente de seu horizonte.

Vejam os o romance *Dossiê H*, de Ismail Kadaré. Narra a chegada de dois estudiosos irlandeses à Albânia, que acreditam poder descobrir a “chave para decifrar Homero” pesquisando a tradição épica albanesa viva. A ficionalização da pesquisa científica já aponta para uma reflexão interessante, na medida em que propõe uma subversão de gêneros de discurso, invertendo, justamente, a objetividade do discurso científico ao mitificá-lo. O romance mostra a recepção dos dois estrangeiros numa província basicamente rural, onde a tradição épica sobrevive. O subprefeito e sua mulher recebem os forasteiros, ficando responsável por manter informadas as autoridades nacionais a respeito do que fazem os pesquisadores, uma vez que ninguém acredita que eles estejam lá por razões acadêmicas. Um

“detetive auricular” é contratado e, apesar de não compreender a língua dos homens que espia, seus relatórios preenchem a primeira parte do romance de Kadaré e quase que inteiramente o tempo, a memória e os desejos do subprefeito. Sem nada compreender, o espião auricular leva o subprefeito ao delírio: já que lhe faltam informações pertinentes ao relatório de suas descobertas, ele preenche este vazio carregando no estilo, com frases feitas e jargões, períodos longos e repletos de inversões, fazendo a crônica da vida albanesa, pacata mas cheia de detalhes. Até que esse espião se demite, para tristeza do subprefeito e certo alívio dos leitores. Em certa passagem, o subprefeito, pela voz do narrador, “soltou um profundo suspiro. Ah, onde estariam os relatórios de Dull Baxhaj?... Embora se envergonhasse de admitir, não conhecia nada que os igualasse, nem mesmo os romances de amor” (KADARÉ, 2001: 41). E ainda, em discurso direto: “um mestre, palavra de honra [...] Shakespeare, Dante Alighieri” (KADARÉ, 2001: 70).

De fato, há um trabalho de linguagem nos relatórios desse espião que fazem com que seus escritos ultrapassem e dissimulem sua função pragmática de relatar uma descoberta, informar alguém sobre algo, e os aproxima dos romances de amor. E o subprefeito encontra nessa leitura uma grande, senão única, satisfação: ele é todo sensibilizado, mais corpo que mente, mais sentidos que razão.

Já as descobertas dos pesquisadores são informadas pelo diário de um dos estrangeiros. Sabe-se apenas que eles conseguiram encontrar o que procuravam. “Faz frio. Mas estamos felizes. Finalmente deparamos com os alicerces de um proto-universo comum greco-ilírio-albanês” (KADARÉ, 2001: 89-90). No entanto, nada de ouvirmos uma canção descendente da tradição homérica, mas relatos apaixonados ambientados naquela região remota, na Estalagem do Osso do Búfalo, perto dos Montes Malditos, entre conversas com rapsodos tocando *lahutës*, monges e eremitas, até um final trágico que remonta a conflitos de tempos imemoriais daquele povo.

Além do relatório do espião e dos diários do pesquisador, o romance narra as fantasias da mulher do sub-prefeito com um dos cientistas. É muito surpreendente o desprezo que marginaliza os cantadores tradicionais nas periferias de um país já bem desconhecido. No lugar da tradição oral épica, erguem-se os relatórios-romance de amor e os diários científico-poéticos, além das fantasias hollywoodianas, em que a esposa se inspira para fantasiar seus romances. E no plano da enunciação mesma de Kadaré, monumentaliza-se o que se suporia objetivo. Em nome deles, nenhum Homero se oferece a nossa escuta.

Pode-se dizer que o poético não deixa de desempenhar seu apelo. No romance, ele aparece deslocado da oralidade tradicional para o cotidiano mitificado nos diários e relatórios.

É assim que o poético alimenta a vida vazia do burocrata, a vida vazia da mulher que vive de aparências, a vida dos pesquisadores que se oferecem ao desconhecido. Não é só, ou principalmente, a oralidade que o porta.

O poético, como alimento da fantasia e das paixões, afasta necessariamente o pragmatismo e uma pretensão objetivista da apreensão do real, como demonstram os relatórios e os diários, que se subvertem para se tornar veículo de uma mensagem que está distante daquilo que diz. Os relatórios romanceados do espião revelam desprezo e incompreensão da vida prática, da linguagem funcional; o espião auricular que só entende albanês nesse país comunista e rural é a própria encarnação da burocracia, que ele despreza e da qual se demite.

O pesquisador irlandês também “demitira-se” do escritório e dos papéis empoeirados para buscar na oralidade dos camponeses albaneses (figuras do atraso econômico e cultural daquele país) a matéria-prima de seu estudo. Assim como no caso do espião, ele registra os mitos que encontra, até que lhe sobrevêm a cegueira. Cegueira e surdez talvez sejam metáfora de uma incompreensão do sentido pragmático de qualquer palavra, escrita ou falada, uma dissociação entre o sujeito e o mundo, uma volta para si mesmo.

1.5. Traçado geral da oralidade poética: concepção discursiva e condições de produção

Os estudos sobre a oralidade poética apontam um desvio da percepção do pesquisador: do olhar para o ouvido, do funcional para o poético, da inserção social do aluno para o alimento da vida pulsante da criança.

Ao pesquisar esse tipo específico de oralidade, como prática interativa ritual, pública e tradicional, o caráter poético desse discurso se mostra como característica proeminente. O nome que escolhemos para esse tipo específico de oralidade, *poética*, não é arbitrário. Denota a forma especial que assume um dizer sob as condições de produção oral, com o intuito de burlar a evanescência da voz, e assim guardar tradições, leis, ensinamentos, cantar a história de um corpo social, ainda que essa história difira do que se entende, modernamente, pelo termo. Conota todos os dizeres que *explicitam* as não-correspondências da linguagem e dos referentes, todas as formas de dizer que produzem, entre falante-escrevente e leitor-ouvinte, um enlaçamento afetoso com e por meio da linguagem, enfatizando essa relação entre subjetividades, inscrevendo nas memórias os primeiros e mais profundos traços significantes que matizarão outros usos da linguagem.

A Teoria Formular definiu a oralidade em relação a seu modo de produção, em que o suporte da memória é o corpo humano e sua voz. Observando voz e corpo como veículos da tradição, sua reprodução não é cópia ou automatização, mas uma contínua recriação do canto original, matriz identificatória que enlaça o corpo social. A concepção dessa oralidade como poética enfatiza seu caráter ritual, na medida em que ela funciona segundo condições específicas de produção da mensagem vocal e, principalmente, condicionada em termos de suas finalidades, sempre públicas e tradicionais, que definem suas formas. Daí depreendemos alguns dos gêneros que são característicos dessa oralidade.

A análise detida das condições de produção e das funções sociais de um gênero da oralidade poética possibilita perceber que a concepção dessa oralidade não condiz com aquela da fala espontânea. Não há espontaneidade na oralidade poética. Há ritualização: da palavra, dos gestos, dos timbres. Como dissemos antes, a oralidade poética implica um trabalho de “mnemotécnica” fundada nos padrões formulares e na associação temática, que põe em funcionamento diversos tipos de paralelismo (sonoro e sintático) e cria efeitos de acumulação, culminando na hipérbole, no *nonsense*. Os jogos de palavras, a aliteração e a assonância, a rima e a métrica ajudam a memória a codificar modelos de dizer. Modelos pobres e generalizantes, *donde provém sua força e autoridade*. Segundo Zumthor (1997:21), o que é importante no estilo formular é que ele assegura a predominância da relembração (*remembrance*) sobre a memorização: “por oposição à lembrança pura e simples do já sabido, *a recreação de um saber colocado sempre em questão quanto ao seu detalhe*, e do qual cada performance instaura uma integridade nova”. É possível compreender a fórmula como “forma poética minimal [...] matriz de possibilidade expressivas, que permite vencer a inércia das memórias individuais e o esquecimento coletivo” (*Ibid.* p.31).

Quanto à sobrevivência dessa oralidade no presente, se é que se pode situá-la no tempo mundano, as indagações a respeito de sua relação com a escrita e com os meios eletrônicos de magnificação do poder da voz apontam para seu incessante deslocamento. Lord (1960) afirmava que a escrita mataria a oralidade, que a disseminação da alfabetização e das histórias escritas liquidariam a figura do narrador oral. Zumthor relaciona também os mediadores eletrônicos às reconfigurações da enunciação pela voz e pela escrita, e questiona o lugar dessas práticas no mundo e para o homem:

E não é justamente essa esperança [por novos processos de percepção, de seleção, de inserção e de interação] – por mais confusa e enganadora que seja – que, em nossos dias e em toda parte, leva os semianalfabetos, expulsos da oralidade primária vazia de conteúdo, maltratados pelas forças escritas, a comprar um transistor ao invés de fazer uma assinatura de jornal? Que leva,

em nossas cidades ensurdecedoras, alguns inadaptados munidos de fones de ouvido a caminhar solitários entre suas vozes? Que leva os Inuíte do extremo norte canadense a se intoxicarem com transmissões radiofônicas que desde já, na comunidade, assumem o papel tradicionalmente atribuído às narrativas míticas? (ZUMTHOR 2010: 28).

No entanto, buscamos neste capítulo mostrar que esse tipo de oralidade transcende seu fundamento vocal, para incluir toda voz que não se designa sob o signo de uma economia escriturística, trazendo para o primeiro plano sua ordenação poética, capaz de comunicar para além de uma realidade externa, para além de uma codificação que se pretende exata e unívoca. O próximo capítulo explicita como a escrita foi definida historicamente de modo a excluir essa realização poética e expressiva da palavra, a qual intentamos imprimir um caráter de escrita em sentido amplo, para além da materialidade do grafismo.

Capítulo 2

Oralidade poética, escrita alfabética

CARTA ABERTA A JOHN ASHBERY

A memória é uma ilha de edição – um qualquer
passante diz, em um estilo *nonchalant*,
e imediatamente apaga a tecla e também
o sentido do que queria dizer.

Esgotado o eu, resta o espanto do mundo não ser
levado junto de roldão.
Onde e como armazenar a cor de cada instante?
Que traço reter da translúcida aurora?
Incinerar o lenho seco das amizades esturricadas?
O perfume, acaso, daquela rosa desbotada?

[...]

(WALY SALOMÃO, *Algaravias*, 1996)

O esquecimento é estruturante de qualquer sistema de memória, independente do contexto social ou tecnológico em que ela funcione. Como estrutura da memória, Freud (1988b; 2001) descobre, no inconsciente, significantes que, primeiramente inscritos no sistema perceptivo, deixam a consciência rumo a sistemas mnêmicos inconscientes, evitando, dessa forma, que o aparelho receptivo se sature e não possa receber novas inscrições. Segundo o autor, “todas as formas de aparelhos auxiliares que inventamos para a melhoria ou intensificação de nossas funções sensoriais são construídas segundo o mesmo modelo que os próprios órgãos dos sentidos”, e seu sucesso dependeria, em grande medida, da possibilidade de realizar esse duplo movimento, tal qual nosso sistema psíquico e nossa linguagem verbal que, por um lado, “possui uma capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e, não obstante, registra delas traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis” (FREUD 1988b).

Estruturante da linguagem, o esquecimento funciona em dois níveis, conforme Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2009): no nível ideológico, inconsciente, apanha-nos na ilusão de que somos a origem dos dizeres, de que as palavras são nossas e significam exatamente aquilo que queremos; no nível enunciativo, semi-consciente, nos faz acreditar que exista uma relação direta e natural entre as palavras e as coisas, determinando que a relação de significação corresponde a uma única forma (significante) de dizer.

A tradição cultural, veiculada pela memória coletiva, seleciona e dinamiza elementos significantes, relegando outros ao esquecimento. A crença de que a escrita modifica esse estado de coisas é também uma vontade de esquecimento, que vela seu tempo histórico e seu caráter simbólico. Zumthor (2007: 49) aproxima aí a poesia (e a oralidade poética) da escrita, na vontade de revoltar-se contra o tempo, que busca “arrancar os discursos de sua realidade temporal”.

Que a escrita, tomada em sua materialidade gráfica, acentue essas ilusões de uma consciência e memória plena atestam também os ditados populares e eruditos, que referem a palavra escrita como exatidão (“preto no branco”) e permanência (“a palavra voa, a escrita permanece”). No cotidiano de trabalho do professor de língua, é manifesta essa apreensão da escrita como palavra legítima (“vale o escrito”), que reitera certo pavor – medo de não capturar as pistas exatas que levariam à interpretação correta, e também necessidade de pronunciar todas as letras na leitura, que não se descola da oralidade facilmente, tornando difícil reconhecer nas palavras “velha”, “mulher” e “falando” o registro de uma “veia mulé falanu” (LUCAS, 2010).

Investigam-se as relações entre escrita e oralidade em dois momentos: primeiro, pelo modelo dicotômico do letramento que, baseado na materialidade gráfica da palavra, acentua as ilusões de uma consciência e memória plenas; em seguida, por uma outra concepção de letramento, que desloca o foco da tecnologia alfabética para o conceito amplo de oralidade e escrita como redes de memória.

2.1. Visão crítica do modelo dicotômico

Segundo o argumento de Havelock (1982), o alfabeto teria convertido a palavra falada em um artefato; separada do falante, a palavra teria se tornado, portanto, um objeto. Assim, a última e maior consequência da invenção do alfabeto teria sido uma mudança no discurso, da narração para um discurso conceitual. Objetamos, no primeiro capítulo, que essa mudança representa um novo estatuto da palavra, uma prática de linguagem totalmente nova, que não se assemelha àquelas da oralidade. Que um certo tipo de filosofia e ciência recuse o pensamento figurativo e o paradigma indiciário não deve ser parâmetro para comparar escrita e oralidade. Apresentaremos, a seguir, as razões desse entendimento.

Walter Ong (1998:9) filia-se a uma proposição que distingue “as maneiras de lidar com o conhecimento e a verbalização em culturas orais primárias [...] e em culturas profundamente afetadas pelo uso da escrita”. Seu argumento é embasado em uma teoria da escrita (alfabética) como tecnologia, “ferramenta” sofisticada de representação da palavra,

que supõe uma transformação radical dos modos de pensamento das sociedades que dominam seu uso. Acreditamos que a contribuição deste autor venha a ser precisamente a generalização do conceito de oralidade primária (oralidade não afetada pelo uso da escrita), uma vez que Ong agrupa diversos estudos de práticas orais da língua, como os de Lord (1960), Havelock (1982), já referidos, e os de Levi-Strauss (1966), Goody e Watt (1968), entre outros. Segundo aquele autor, a oralidade primária tem como características:

- o modo de verbalização aditivo (embora o autor ressalte que isso não significa que o pensamento não possa estabelecer relações de causa e consequência ou similares);
- a verbalização agregativa, fruto de uma utilização formular da palavra, cujo efeito é uma composição acumulativa de nexos coesivos;
- a redundância, devido à impossibilidade da oralidade de operar retrocessos para verificar o que já foi dito a fim de estabelecer uma continuidade no pensamento;
- o caráter tradicionalista, já que a oralidade, devendo repetir ideias para mantê-las na mente do ouvinte, tem seu conteúdo cristalizado em fórmulas: os temas e heróis se repetem para conservar uma tradição;
- o conteúdo cotidiano, uma vez que a *performance* oral enquadra a oralidade num contexto conhecido e de fácil reconhecimento;
- o tom agonístico, ou heróico, uma vez que versa sobre contextos de luta;
- a empatia, pois que depende de uma identificação do público com a *performance*;
- a homeostase, caracterizada na estabilidade e invariabilidade do léxico utilizado;
- o caráter situacional, concreto, pois trata de ações, não de conceitos.

Uma crítica que se pode fazer ao modelo de Ong é que ele busca definir a escrita a partir de oposições à oralidade primária. No entanto, suas afirmações sobre a oralidade derivam de estudos de práticas sociais bem definidas, enquanto a escrita que investiga não é explicitamente localizada no tempo e no espaço. As características não se vinculam a nenhum texto ou contexto. Assim é definida a escrita:

- subordinativa, por oposição ao estilo aditivo;
- analítica, ao invés de agregativa;
- econômica, pois a possibilidade de rever o que já foi dito anteriormente no texto através de um retrocesso na leitura atribui à escrita um caráter menos redundante;
- lugar do experimento intelectual, uma vez que “o texto libera a mente de tarefas

- conservadoras”¹⁷ e o caráter tradicionalista é abandonado (ONG, 1998: 52);
- desnaturalizada, porque cria listas, manuais de instrução, entre outros tipos de texto e discurso que a oralidade jamais poderia criar por estar presa a um contexto próximo ao cotidiano da vida humana;
 - possibilita a internalização dos conflitos e maior complexidade na apreensão das paixões humanas, abandonando o tom agonístico da oralidade;
 - possibilita um distanciamento objetivo entre o escritor e sua matéria, enquanto a oralidade promoveria uma identificação entre o que é representado e aquele que o representa;
 - cria uma distensão tempo e assim uma riqueza expressiva, pela possibilidade de referir-se a eventos ou significados passados das palavras, por meio do dicionário, invenção dos *grifoletos*, diferente da situação homeostática da oralidade, em que “o significado das palavras nascem continuamente do presente”, que “impunha sua própria economia às lembranças passadas” (ONG, 1998: 58-60);
 - conceitual, por oposição aos “quadros de referência situacionais, operacionais (...) próximos ao mundo cotidiano” da oralidade (ONG, 1998: 61).

Ao extrair da oralidade primária, cujas condições de produção estão bem definidas, as características essenciais de toda escrita, virtual e a-histórica, Walter Ong enfatiza fatos linguísticos despidos de suas práticas discursivas: percebe-se a escrita não em sua realização, nem em usos sociais, mas encoberta num véu de supostas potencialidades. Se o objetivo de Ong era o de demonstrar que a escrita é uma tecnologia, e portanto não-natural como a fala humana, sua oposição acaba por tomar os moldes de uma visão evolucionista que opõe o canto ritual aos padrões acadêmicos de investigação científica.

A dualidade que propõe contribui pouco para compreender o estatuto da oralidade contemporânea, influenciada tanto pela tecnologia da escrita quanto pelas tecnologias eletrônicas que reconfiguram a voz, a imagem, a própria escrita e a heterogeneidade das práticas sociais em que a escrita esteja envolvida.

Recorremos ao texto de Lord (1960), que propõe uma distinção entre tradição oral e tradição escrita, embora não dicotomize essas duas palavras. Ele diz:

¹⁷ Note-se, aqui, que o texto escrito assume as funções de conservação, portanto a escrita é conservadora: é a mente que, liberada dessa função, pode alçar-se ao experimento intelectual. A ideia do texto como conservação, permanência, será submetida à crítica.

A análise de fórmulas, conquanto haja material significativo para que se obtenham resultados significativos, pode indicar se um dado texto é oral ou “letrado”. Num texto oral devem predominar fórmulas claramente demonstráveis, outra grande parte de expressões empregando técnicas formulares, e um pequeno número de expressões não formulares. Um texto “letrado” será composto predominantemente de expressões não formulares, algumas expressões formulares e poucas fórmulas nítidas. *O fato de que expressões não formulares serão encontradas em textos orais prova que a semente do estilo “letrado” já se encontra no estilo oral; da mesma forma, a presença de fórmulas no estilo “letrado” indica que este tem origens no estilo oral.* Essas fórmulas são vestígios. Isso não deve surpreender. *Estamos falando de um contínuo da expressão artística verbal do homem.* Tentamos medir com algum grau de precisão a força e a mistura de padrões tradicionais de expressão. (LORD, 1960: 130, grifo e tradução nossos)¹⁸

A despeito de uma separação inicialmente radical dos estilos de composição oral e escrito, essa passagem oferece outros indícios importantes para reflexão. Ao dizer que o escrito tem origens no estilo oral, e que ambas fazem parte de um contínuo da expressão verbal humana, evidencia-se que oralidade e escrita não devem ser consideradas numa oposição dicotômica, mas sim como *partes de um contínuo* da expressão verbal, e que o estilo oral e o escrito influenciam-se mutuamente.

A metodologia de Lord e Parry visava distinguir a composição oral da escrita, para que pudessem enfim reler Homero, o mais talentoso aedo de seu tempo, supondo seu arranjo e sua técnica oralista. Sua hipótese tendia a opor radicalmente o modo de composição oral e escrito. No entanto, está em Lord a negativa dessa separação radical. Em outro trecho de sua obra, o autor nos informa que o grande poeta iugoslavo Avdo Mededovic – a quem, por seu talento, Lord denomina o Homero moderno – sabe ler e de fato aprendeu temas de canções pela escrita, mas não abandonou nem esqueceu sua tradição milenar de composição. No Brasil, a poesia popular é também estilo consagrado, como consagrados são os nomes de Patativa do Assaré, Zé da Luz, Catulo da Paixão Cearense e Jessier Quirino, entre tantos outros. A presença ou ausência do manejo da escrita alfabética não determina sua arte poética, mas sim a preservação de uma herança tradicional. Quanto aos dois primeiros poetas, trata-se de figuras importantes da literatura brasileira, apesar de não saberem ler. Patativa do Assaré, no

¹⁸ *Formula analysis, providing, of course, that one has sufficient material for significant results, is, therefore, able to indicate whether any given text is oral or 'literary'. An oral text will yield a predominance of clearly demonstrable formulas, with the bulk of the remainder 'formulaic', and a small number of nonformulaic expressions. A literary text will show a predominance of nonformulaic expressions, with some formulaic expressions, and very few clear formulas. The fact that the nonformulaic expressions will be found in oral texts proves that the seeds of the 'literary' style are already present in oral style; and likewise the presence of 'formulas' in 'literary' style indicates its origins in oral style. These 'formulas' are vestigial. This is not surprising. We are working in a continuum of man's artistic expression in words. We are attempting to measure with some degree of accuracy the strength and mixture of traditional patterns of expression.*

entanto, aprendeu as letras, e pode escrever seus poemas sem mais depender de escribas e sem abandonar sua tradição poética. Os dois últimos são poetas escolarizados, mas herdeiros e amantes da mesma tradição popular.

Pesquisas mais recentes no campo das tradições oralistas tendem a recusar essa hipótese subjacente ao postulado de Lord sobre a atribuição de um texto a um modo de composição oral ou escrito baseado na quantidade de fórmulas existentes no texto. A hipótese refutada é a afirmação de que não existem textos transicionais, que se situariam entre o oral e o escrito. Sendo assim, essas novas pesquisas tendem a se voltar para a impregnação entre oralidade e escrita e como os modos se misturam nos chamados “textos transicionais”:

Ao contrário de algumas publicações iniciais sobre o modelo formular da oralidade, que pressupunham uma incongruência entre os modelos orais e letrados – tanto que um estilo específico pudesse ser tomado como evidência para se alocar um texto nesta ou naquela categoria – *o foco atual tende a ser cada vez mais em textos “transicionais”*. As variadas formas de interação entre oralidade e escrita tem sido aceitas como processos naturais e, portanto, *o questionamento sobre o modo como isso acontece em contextos específicos tornou-se, igualmente, matéria comum de investigação*. (FINNEGAN, 1991: 117, grifo e tradução nossos)¹⁹.

Essa mesma pesquisadora da tradição oral de povos africanos, ao discutir o significado do termo “tradição”, salienta que uma oposição tão radical entre oralidade e escrita leva a uma identificação das sociedades orais ao primitivismo, opondo, portanto, tradição e modernidade:

[...] a influência de teóricos “clássicos” como Weber, Durkheim, Marx e Tönnies (que ainda são figuras relevantes das ciências sociais) implicava uma divisão binária entre dois tipos diferentes de sociedade: uma não-industrial e marcada por *Gemeinschaft*, religião, ênfase em tradições imutáveis de um passado distante, normas coletivas, comunicação oral face a face, falta de mudança e proximidade à natureza; e outra tipificada por *Gesellschaft*, racionalidade, letramento, individualidade, mudança, relações contratuais artificiais, vistas como típicas da vida urbana da civilização industrial ocidental. O primeiro “tipo” de sociedade era – e ainda é – largamente reconhecida como “tradicional”, matéria adequada de investigação antropológica; o segundo, sociedade “moderna”, a ser estudada pela sociologia. (FINNEGAN, 1991: 107, tradução nossa)²⁰.

¹⁹ *Unlike some of the earlier oral-formulaic publications that presupposed a possibly insurmountable divide between oral and literate modes—so much so that a particular style could be taken as evidence for allocating a given text to one or the other category—the current focus seems to be more and more on “transitional” texts. As elsewhere, the varying ways in which orality and literacy interact are coming to be accepted as a normal process and hence questions about how this works in specific contexts have, equally, become a normal subject of study.*

²⁰ *[...] the influence of such ‘classic’ social theorists as Weber, Durkheim, Marx, and Tönnies (still powerful figures in social science) was to imply a binary divide between two basically different types of society: the one non-industrial and characteristically marked by Gemeinschaft, religion, emphasis on unchanging tradition from the far past, collective norms, face-to-face and oral communication, lack of change, and closeness to nature; the other typified by Gesellschaft, rationality, literacy, individuality, change, and the artificial contractual*

A autora aponta como o nascimento da antropologia e da sociologia reforçam uma separação entre tradição e modernidade, oralidade e escrita e, mais à frente em seu texto, conjugará essa separação aos interesses de expansão da dominação comercial e cultural, como foram experimentados entre o século XIX e XX, representando marcas fortes de uma teoria evolucionista. Para nomear esse tipo de visão, Finnegan cunha a expressão “Grande Divisa” (“*Great Divide*”, *apud* GRAFF, 1991). Em busca de derrubar tal paradigma, a autora defende que a tomada não dicotômica da oralidade e da escrita passa pelo reconhecimento de que em todas as épocas coexistem homens da oralidade e homens da escrita e que a cultura e a civilização se constroem sob colaboração e embate de ambos (FINNEGAN, 1991).

Galvão e Batista (2006: 424) ressaltam de Graff (1987) que os diversos estudos que enxergam uma dicotomia radical entre a oralidade e escrita tendem a associar esta última “ao crescimento econômico, à industrialização, à estabilidade política, à participação democrática, à urbanização, ao consumo e, ainda, à contracepção”. Segundo aqueles autores, Graff argumentaria que alguns efeitos atribuídos à escrita são na verdade efeitos de escolarização, e que os dois processos não devem ser tomados como sinônimos. De fato, se o fossem, pareceria que um sistema capitalista refinado, como o descrito acima, seria consequência natural e direta do domínio das habilidades de leitura e escrita, que, por sua vez, operariam uma transformação cognitiva nos sujeitos alfabetizados²¹.

A crítica de Finnegan e Graff ao etnocentrismo dessa visão culturalista, que cria uma dicotomia entre oralidade e escrita, e da qual Ong (1998) e Olson (1995, 1997) são, aqui, os mais altos representantes, evidencia o mito da escrita como fenômeno homogêneo e estável, onde se encontraria um mínimo de variação linguística (MARCUSCHI, 2000). Uma visão desse tipo determina que o domínio de uma tecnologia, o alfabeto, corresponderia a uma “supremacia cognitiva”, dotando o indivíduo de pensamento abstrato, raciocínio lógico, analiticidade e inovação.

Para Street (1989) tal modelo reduz o letramento à aquisição de habilidades para leitura e escrita, as quais, autonomamente, teriam efeitos nas práticas sociais (*apud* TFOUNI, 1995 e MARCUSCHI, 2000). O autor defende que o letramento não seja tomado como um conjunto de habilidades técnicas aprendidas através da educação formal, e sim no sentido de práticas sociais em contextos e discursos específicos, construídos historicamente.

relationships viewed as typical of urban living within Western industrial civilization. The first ‘type’ was—and is—often broadly and short-handedly dubbed ‘traditional’ and the fit subject for anthropology; the second ‘modern’ and to be studied by sociologists.

²¹ Nessa concepção tecnológica da escrita, em que é tomada simplesmente como técnica ou ferramenta, a habilidade de manejo da ferramenta, ou seja, a alfabetização, confunde-se com o letramento.

Vista como uma tecnologia, a escrita se caracteriza como ferramenta e técnica, cuja habilidade em seu manejo ofereceria oportunidades de inserção social e nas práticas letradas. Assim, essa concepção de escrita engendra uma concepção de letramento que despreza quaisquer práticas que passem à margem da caneta.

Graff (1991), visitando diversos estudos que relacionam letramento e escolaridade, aponta, por exemplo, que, na suposta “crise” atual não foram as habilidades básicas de leitura e escrita que sofreram declínio, mas as mais complexas, tais como fazer inferências sobre a leitura, compreender as intenções do autor, produzir parágrafos coerentes. Isso significa dizer que os aprendizes adquirem os “rudimentos da técnica”. É possível inferir que o ensino da leitura e escrita, fundamentado por essa visão tecnológica e funcional, tenha um papel central nas dificuldades de aprendizagem experimentadas pelo aluno contemporâneo.

Uma reflexão possível alia essa visão cognitiva e funcional da escrita ao discurso médico que habita a instituição escolar hoje. A medicalização da escola, pautada por uma profusão de diagnósticos que culminam em índices altos de crianças em tratamento medicamentoso, atesta que as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como doença, mau funcionamento de um órgão. É possível aproximar a concepção de aprendizagem (e ensino) do discurso médico-escolar e essa concepção de letramento, como domínio de técnicas e habilidades de leitura e escrita, como se estas fossem processos técnicos partilhados de modo igualitário por toda a coletividade escolar?²²

2.2. Raciocínio lógico, entre o silogismo e a fórmula genérica

Nossa sociedade percebe a escrita como bem cultural de maior valor que a oralidade. No entanto, esse valor não decorre, como bem observa Marcuschi (2000:16), de “virtudes que lhe são imanes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral”. Nesse sentido, Graff (1991) é enfático em apontar que não há uma relação de causalidade entre ler/escrever e uma organização abstrata ou lógico-empírica do pensamento, nem com uma organização social democrática e modernizada, tampouco com conquistas individuais de status social. No entanto, afirma que o ambiente social é capaz de determinar os valores que ler e escrever adquirem em uma dada comunidade e que esse valor simbólico pode contribuir, *como uma de suas consequências*, para o bom desempenho na leitura e escrita.

²² A esse respeito, ver Fragelli (2011).

Para provar esse argumento, de que há no modelo dicotômico uma concepção ideológica de letramento, Tfouni e Pereira repetem os estudos de Lúria (1976, *apud* ONG, 1998) sobre o pensamento silogístico e analisam narrativas orais em que ocorrem fórmulas discursivas genéricas (tais como “homem não chora”) com função semelhante ao genérico da premissa maior existente nos silogismos clássicos (como a famosa “todo homem é mortal”). Para eles, a utilização da fórmula genérica suplanta a ausência de escolarização, por meio de uma transformação de modalidades: “aléticas (verdadeiras em todos os mundos possíveis), característica do pensamento lógico, em asseverações de caráter epistêmico (relacionadas ao conhecimento do mundo) ou deônticos (relativas a regras sociais, sanções etc.)” (TFOUNI; PEREIRA, 2009: 70). Os autores ressaltam, no entanto, que os dois discursos não são correspondentes, pois uma avaliação desse tipo implicaria em afirmar que ambos possuem o mesmo poder simbólico, que todos os falantes podem usar a língua da mesma forma e que o conhecimento é partilhado e não distribuído socialmente e de forma desigual.

Foram pesquisas como as de Goody (1968, 1977) Goody e Watt (1968) e Luria (1976) que estabeleceram diferenças entre sociedades letradas e ágrafas com base no desenvolvimento da lógica. Em sua sistematização, Ong (1998) opôs o estilo agregativo, baseado em um discurso formular, ao discurso analítico, livre dessa carga mnemônica, que inibiria o experimento intelectual. Da mesma forma, contrapôs a empatia, que implica na identificação e transferência entre interlocutores, à objetividade da escrita, devido a um suposto distanciamento do escritor, seu leitor e sua matéria.

A idéia de que existiria uma relação íntima do aparecimento, circulação e aprendizado da escrita com o par analiticidade e objetividade, vista em seu fundamento ideológico, acusa uma conveniência aos ideais de manutenção da “ordem social” promovidos por um processo de escolarização que desqualifica “a diversidade dos saberes cotidianos presentes nas manifestações orais da língua e também aquelas *produções escritas que não foram legitimadas pelo sistema educacional*” (TFOUNI; PEREIRA, 2009:69; grifo nosso). Tal compreensão valida a interpretação de que o discurso empático é uma estratégia do falante/escrevente de *assunção do caráter interacional da linguagem*, ao enunciar um tipo de conhecimento partilhado entre locutores, que põe em relevo a relação de alteridade instituída por todo ato de enunciação:

a incorporação desses genéricos languageiros 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 languageiros serve para incluir o outro na dialogia (ao contrário do genérico do silogismo que exclui toda alteridade).* (TFOUNI; PEREIRA, 2009: 72; grifo nosso)

Se, por um lado, o discurso da lógica, da ciência positivista, e outros discursos com pretensão objetivista e imparcial assumem-se como modo privilegiado da busca pela verdade, única e universal, por outro excluem de sua investigação todos os dados impassíveis de sistematização e quantificação, tal como o indivíduo: *individuum est ineffabile*. Como nos indica Ginzburg (1989:155), um paradigma científico que se baseia em traços mínimos, em pistas que possibilitem recompor uma história passada ou refletir sobre o futuro, tal como o paradigma da medicina hipocrática, que ficou à sombra “esmagado pelo prestigioso (e socialmente mais elevado) modelo de conhecimento elaborado por Platão”.

Esse paradigma alético, da verdade universal, reforça a ilusão da “materialização explícita e fiel” da coisa significada, “a ilusão de que se pode olhar para o que se diz [na escrita], como um objeto a ser compartilhado ‘tal-e-qual’ com o interlocutor” (TFOUNI; PEREIRA, 2009:74). Leva, portanto, a literariedade ao extremo, ao instaurar uma verdade válida em todos os mundos possíveis, independente da esfera individual e particular, porque visam à quantificação e à repetibilidade dos fenômenos.

Ginzburg (1989) insiste também sobre a posição intermediária da crítica textual: de um lado, privilegia um método indiciário, que se interessa pelo detalhe na reconstrução histórica das formas e das substâncias da língua; de outro, define o texto em sua materialidade reproduzível, em que não competem elementos ligados à oralidade ou à gestualidade.

2.3. O império da escrita alfabética e seus mitos: concretude e norma

A escrita não deve ser tomada somente por seu caráter técnico, apesar do código ser um fator de construção de sentidos para o texto. Para Corrêa (2004), o império da escrita alfabética sobre outras formas de registro deriva de três características: sua matéria gráfica passível de manipulação técnica, seu caráter simbólico e a invariância temporal do produto gráfico. No entanto, viver sob o império da escrita promove a ilusão de que ela seja concreta, materialize a coisa significada e tenha um sentido invariante.

A materialidade do registro gráfico é característica que comumente se exalta a fim de elogiar a escrita e denegrir a modalidade sonora da linguagem. Diz-se que a oralidade é fugaz e que a escrita permanece. Esse tipo de oposição demonstra que a materialidade do registro gráfico é tomado como *materialização dos sentidos, explícita e fiel, da própria coisa significada*.

O estudo da oralidade poética empreendido no primeiro capítulo mostrou que há mensagens que se transmitem pelo meio sonoro que, visando burlar a evanescência do som,

encontram na estruturação poética a superação desse tempo cronológico. Superação dupla: a mensagem que visa à linguagem, ao mito, e não à história, garante uma duração muito maior que a de uma fala, atravessando gerações.

Outrora, a oralidade poética também gozou de um estatuto de autoridade. Os arautos e anciãos, detendo a palavra, detinham os saberes, as leis, a verdade. Essa oralidade, em nossos dias e nas cidades, não está morta, senão dividida e marginalizada. Dividida entre a cultura de massa e a cultura popular, marginalizada por uma concepção restrita e impositiva de escrita e de fala, com a primeira buscando ordenar a segunda.

A instabilidade da escrita também se verifica nas reedições, nos *bestsellers*, na queima de livros, até nas reformas ortográficas, e mostra seus disfarces nos pactos rígidos que as comunidades de escrita impõem sobre a circulação e distribuição dos escritos e sobre o direito à interpretação (FOUCAULT, 1996; CERTEAU, 1993).

A materialidade da escrita e a permanência temporal desse registro material – que cria a ilusão de que os sentidos, e não os significantes, estão ali impressos – são pilares sobre os quais se ergueu o império da escrita alfabética sobre outras formas da palavra. A história da escrita indica que a invenção de marcas puramente gráficas para o texto (tais como a letra maiúscula, a pontuação sintática, a separação de palavras) teria dotado o escrito de um corpo autônomo, que independe da voz para sua compreensão. Assim se explica a primeira revolução da leitura, segundo a tese de Cavallo e Chartier (1998): a mudança de uma leitura oralizada para uma leitura silenciosa.

Tal mudança não é abrupta; ambas as práticas conviveram por algum tempo, e a leitura silenciosa só está “enraizada” nos séculos XII e XIII, apesar de ter sido praticada para fins específicos desde a Antiguidade. A segunda revolução da leitura é consequência da primeira, a saber, a diferença que há entre um modo intensivo de ler – livro como fonte de memorização e recitação – e um modo extensivo de leitura – rápida e ávida, que submete o texto à crítica. Essa segunda transformação, como os autores bem colocam, é difícil de situar, pois não houve um abandono das práticas intensivas em prol da prática extensiva. No entanto, a imensa oferta de livros impressos, aliada ao novo modo de leitura silenciosa, conduz algumas sociedades para a prática extensiva de leitura em meados do século XVIII. Aqui, importa assinalar o quanto essa prática é aliada do modo silencioso de ler e notar a que funções servem os modos intensivo e extensivo de leitura.

A invenção de marcas textuais, certa sofisticação da forma escrita do texto, não é causa ou consequência de um modo silencioso, individual e crítico de leitura. Não queremos, como alguns autores, afirmar que haja uma relação direta de causalidade, mas apenas que há uma

relação explícita. Podemos dizer que *a materialidade do escrito foi incorporando elementos que antes eram desempenhados pela voz, possibilitando uma concepção de leitura (ilusória talvez) que traça uma relação cada vez mais direta entre o escrito e o saber, ou entre o escrito e o mundo, sem passar pela oralidade.*

Aliada a essa invenção, deu-se historicamente *a gramatização massiva da escrita a partir de uma só tradição linguística (greco-latina), o que implica uma normatização que contribui para distanciar a língua do escrito e a língua da fala* (AUROUX, 1992). Esse processo de gramatização acompanha um processo reiterado na história de expansão do livro e da escrita a novos grupos sociais. Isso significa dizer que a tentativa de abarcar novos públicos – sejam classes sociais que não faziam uso direto da escrita, sejam comunidades estrangeiras a uma escrita específica – requereu uma modificação do texto que servisse a esses objetivos. Claro está que esta expansão do livro servia a uma dominação, e assim se compreende sua elitização através da “latinização” e o estabelecimento de uma norma padrão. Dessa forma, a gramatização, como ferramenta de expansão e dominação, está diretamente atrelada ao poder simbólico de uma enunciação “padrão”.

Se, por um lado, esses fenômenos têm implicações precisas – a crescente materialidade do escrito afasta da linguagem a voz, e a gramatização das línguas atribui autoridade a uma única forma da enunciação –, por outro, é impossível separá-los na história de seu desenvolvimento no mundo ocidental. Eles se imbricam e são postos a serviço das mesmas instituições de poder, especialmente na Idade Média. Além disso, um serve ao outro de forma exemplar. Vejamos um pouco dessa história.

O início da era cristã implicou mudanças significativas para o universo da leitura e da escrita. De fato, o cristianismo é uma religião da consagração do livro. Curtius (1996: 384) nos informa que “Cristo é o único Deus que a arte antiga representa com um rolo de papel na mão”. A introdução do códice na Antiguidade cristã, livro de baixa qualidade e baixo custo, corresponde ao rompimento de uma tradição cultural de leitura própria das classes dominantes, que liam, em rolos, os clássicos de entretenimento. O cristianismo primitivo, como Cavallo (1998) faz notar, conta com um aumento do público leitor (aumento no letramento) e nesse ambiente a nova fé se propaga também na forma escrita. A profusão de escritos episódicos da vida dos santos mártires dá testemunho do gênero novelesco e, portanto, de um entretenimento popular que está presente nessa primeira fase do Cristianismo. Esse tipo de livro faz pensar, ao leitor contemporâneo, como o livro desempenhou um papel estratégico: a formação, a uma só vez, de um público leitor e convertido à fé cristã. Não só o baixo custo do códice em relação ao rolo e os gêneros revelam um apelo popular do novo

livro; também a fragmentação dos textos, os dispositivos editoriais e o formato de encadernação parecem ter ajudado a ampliar a prática de leitura.

Ao período primitivo da Igreja dos mártires segue-se a Igreja dos monges, que assinala a passagem da Antiguidade cristã para a Idade Média cristã, no século V. Com o declínio do Império romano, a crise econômica e política teria impulsionado também o avanço do analfabetismo e o conseqüente endurecimento da doutrina cristã que, além de banir alguns textos do inventário sagrado, restringe o uso e interpretação do escrito. Este é o marco de passagem de uma leitura extensiva, que abrange grande produção e circulação de textos, para um modo de ler intensivo, que vai caracterizar o modelo monástico da leitura.

A Igreja dos monges assumiu a tarefa de transmitir a tradição da fé, da história cristã, do saber sagrado e profano (CURTIUS, 1996) e torna-se, a partir do século VIII, a única detentora do escrito e do livro. Tal endurecimento e crescente domínio da Igreja a partir de então, nomeadamente sobre a escrita e a leitura, dará passos decisivos na invenção de uma norma padrão para a escrita e no estabelecimento de um modo de ler que é difundido até hoje.

A prática monástica de leitura definia uma finalidade prática, porém espiritual para o ato de ler – a “salvação da alma” –, à qual apenas alguns livros recomendados satisfaziam. Jacqueline Hamesse (1998) distingue três modos distintos de proceder à leitura dos textos sagrados: a leitura em voz baixa, ou ruminação, que era uma forma de meditação e memorização; a leitura em voz alta, da recitação litúrgica e do canto; e a leitura silenciosa. Esta última era condenada por alguns monges, porque não era passível de fiscalização. Malcom Parks (1998) sustenta que a leitura em voz alta era também empregada como estudo preliminar do texto, para bem entendê-lo. A favorita era mesmo a *ruminatio*, que garantia a assimilação do conteúdo sagrado das escrituras, alimento da vida monástica, espiritual e intelectual: verdadeira mastigação da palavra sagrada. Vê-se que cada uma das formas de leitura tinha uma aplicação prática e que, portanto, uma não se sobrepunha à outra neste momento.

É interessante notar que o fluxo de livros e de evangelistas para o norte da Europa nos séculos V e VI, por consequência do despovoamento da porção sul do continente e do caráter expansionista do cristianismo, tenha provocado mudanças importantes nos modos de leitura e escrita. A inovação principal, que representará um passo no sentido do silenciamento da leitura, é a separação de palavras, segundo regras convencionadas pelos gramáticos desde a Antiguidade. No século VII, os escribas irlandeses que copiavam textos latinos abandonaram a *scripta continua* e passaram a dividir as palavras, segundo critérios morfológicos que aprendiam nas gramáticas. Paul Saenger (1998) acrescenta que, além da separação de palavras, outras inovações importantes atribuídas aos escribas anglo-saxões são: a introdução da *littera*

notabilior, “letra mais lisível”, que marcava o início do texto ou da seção; a mudança das convenções sobre a ordem de palavras; e o desenvolvimento de uma pontuação sintática.

Apesar do modelo monástico de leitura ser orientado por uma leitura lenta (*ruminatio*), em profundidade, que alimentava a vida espiritual, a escrita dos escribas prepara terreno para um novo tipo de leitura e escrita, independente da voz. O que Olson (1997: 198) chamou de “invenção de recursos gráficos e léxicos” vai armar a cena para uma concepção do escrito como sistema de representação independente da função mnemônica. Esse tipo de escrita organiza o desenvolvimento de uma leitura silenciosa, à medida que desenvolve marcas textuais que possibilitam uma leitura mais rápida. Porém, tal prática de leitura dependia, ainda, de legitimação social.

Se na Antiguidade Clássica a leitura tinha a função de dar corpo ao escrito, torná-lo vivo e, portanto, tinha de ser vocalizada, no fim da Idade Média europeia a leitura passa a ser silenciosa, interior e individual. O escrito ganha um corpo autônomo, corpo este que se tornará cada vez mais visível por meio da invenção de marcas textuais e de uma padronização de sua forma.

A expansão territorial da fé a públicos de outras culturas linguísticas por meio da escrita provocou mais mudanças no sentido da invenção de marcas convencionadas nos textos e de sua gramatização, servindo à imposição de uma cultura através da imposição de uma variedade linguística que foi autorizada como a variedade padrão. Variedade autorizada, textos autorizados.

Para se ter ideia do significado desta fixação de uma única variedade linguística, cabe retomar sua história desde o início. Já no século III antes de nossa era, com a fundação da Biblioteca de Alexandria, à necessidade de classificação e estabelecimento de textos e comentários, gerada pela acumulação de escritos de diversos lugares e tempos num espaço único, alia-se o desenvolvimento da gramática como método de ensino da leitura e sistematização da língua, com interesse crescente pela correção, antes domínio da retórica (BARATIN, 2000). Esse desdobramento da gramática como normatização da língua marcaria, séculos mais tarde, a distinção entre a língua vernácula e a língua literária. No século V e VI de nossa era, as gramáticas

não dão conta da língua do gramático, a língua usada, e sim da língua dos autores, a língua autorizada, e, sob esse aspecto, elas são, antes, o reflexo da biblioteca do gramático [...] reflexo real ou suposto: nem sempre é possível distinguir os exemplos tomados de empréstimo diretamente aos autores daqueles que o gramático recebeu e seus predecessores (BARATIN, 2000: 231).

Quanto aos desdobramentos posteriores ao fim da Idade Média na continuidade da gramatização das línguas latinas, Gnerre (1991) relata que a primeira gramática de uma língua vernácula, a castelhana, justificava seu aparecimento em termos da utilidade da *sistematização linguística num contexto de difusão da fé e da língua aos povos “bárbaros”*. Essa mesma justificativa é evocada no surgimento das gramáticas portuguesas de 1536 para fins “externos”: servir como instrumento de perpetuação da dominação. Vale lembrar que as primeiras gramáticas da língua portuguesa (e as posteriores, por muito tempo) tiveram como molde as mesmas gramáticas gregas e latinas da Antiguidade e início da Idade Média, ampliando continuamente o fosso entre a língua usada na fala e a língua autorizada pela escrita.

Pretendíamos, com essa exposição sucinta de uma parte da história da escrita, esclarecer como o desenvolvimento de marcas textuais contribuíram para a dissociação da oralidade e da escrita no sentido de que a última torna-se independente da voz – como alerta Zumthor (1997), uma dissociação lenta, que só se impõe depois do século XV. A Idade Média europeia vive essa tensão entre, de um lado, o monopólio do escrito e da leitura, a distinção entre o canônico e o apócrifo, textos sagrados e autorizados que exprimem a “verdade” e, de outro, as *artes adulterinas* (ZUMTHOR, 1997) praticadas oralmente pelos poetas. Belintane (2009), citando os estudos de Bakhtin sobre a cultura popular na Idade Média, ressalta essa tensão entre o oficial e o lúdico, principalmente em meio à comunidade escolar:

As recreações escolares e universitárias tiveram uma importância muito grande na história da paródia medieval [...] Durante as recreações, os jovens repousavam do sistema das concepções oficiais, da sabedoria e do regulamento escolares e, além disso, faziam deles alvo dos seus jogos e das suas brincadeiras jocosas e degradantes. Eles liberavam-se, antes de mais nada, dos pesados entraves da piedade, da seriedade (“da incessante fermentação da piedade e do temor divino”) e também do jugo das categorias lúgubres: “o eterno”, “o imutável”, “o absoluto”. Opunham a elas o aspecto cômico alegre e livre, do mundo inacabado. (BAKHTIN, 2010:72 *apud* BELINTANE, 2009).

Bakhtin (2010:132) enfatiza que essa recreação oral, o discurso da praça pública, era “perfeitamente legalizado [...] gozava de um direito de “extraterritorialidade” no mundo da ordem e da ideologia oficiais”. Zumthor (1997) salienta que essa convivência era garantida por meio de uma divisão bem marcada entre o que era do domínio da “verdade” e o que pertencia ao domínio da “ficção”.

2.4. O caráter simbólico da linguagem e as inscrições do sujeito

A dificuldade na leitura silenciosa, que observamos no cotidiano de trabalho com jovens e crianças com mais de cinco anos de escolarização, pode ser relacionada a essa leitura lenta, subvocalizada e “ruminada”, característica de um modelo que supõe certa sacralidade do escrito e que deve, portanto, ser lido com todo o cuidado, para que não se perca nenhuma letra. O sentido, muitas vezes, não comparece; o leitor ocupa-se principalmente da codificação. O leitor proficiente se movimenta entre as palavras sem precisar verificar sílabas. Há jogos que salientam essa dinâmica de leitura:

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma qualquer que você consegue ainda ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra sozinha, mas a palavra como um todo. Legal, não é mesmo?²³

Mas nosso leitor submete-se ao escrito, apegando-se “ao ato de ver cada sílaba, cada palavra, de fazê-las consoar em sons e sentidos” (BELINTANE, 2007:152), ao mesmo tempo em que não consegue ler “na mente”, de modo silencioso. Questionamos o quanto essa submissão da leitura deve-se a uma valorização da escrita gráfica e das práticas sociais de que ela é suporte.

Cabe explicitar o conceito de letramento que adotamos nesta dissertação e avaliar o quanto esta visão do letramento possibilita projetar hipóteses às situações de leitura e escrita que ora analisamos.

A crítica ao modelo autonomista do letramento evidenciou que compreendê-lo como domínio de habilidades técnicas é reduzi-lo ao processo de alfabetização, o que reitera os mitos que pesam sobre a escrita alfabética em sua face tecnológica. Assume-se uma posição distinta nesta dissertação, restabelecendo às práticas da escrita seu caráter sócio-histórico e incluindo as práticas orais da linguagem. Para tanto, compreendemos o letramento como processo distinto e independente daquele de alfabetização, conforme elabora Tifouni (1995; 2001).

Essa concepção implica considerar que os conhecimentos não são partilhados de forma homogênea, mas distribuídos socialmente e de forma desigual. Isso significa dizer que as sociedades letradas são altamente excludentes, restringindo o acesso à circulação e produção de conhecimento e o direito de interpretação (ORLANDI *apud* TFOUNI, 2001). No entanto, na medida em que um grupo social seja profundamente afetado pela escrita, mesmo indivíduos não alfabetizados participam de práticas letradas. Assim, observa-se que os

²³ Texto anônimo, bastante difundido na Internet.

diversos níveis de letramento não se definem pela habilidade no manejo de tecnologias. Há artistas da palavra, autênticos e prestigiados, que não manejam alfabetos, como há sujeitos alfabetizados que se exprimem mal na escrita (TFOUNI, 2001). Alfabetização e letramento são, portanto, processos complementares, mas não homogêneos.

Os níveis de letramento, nessa perspectiva, são definidos à revelia da alfabetização, na medida em que o sujeito pode ocupar a posição de autor, que situa-se:

[n]uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito das interpretações (PECHEUX, 1997:51).

Esse controle dos sentidos, estabilizados e novos, que se produzem na formação do discurso não é pautado por habilidades técnicas de suporte às práticas letradas; na verdade, ele ultrapassa a questão do suporte, vocal ou gráfico. Separar o letramento da alfabetização não significa uma separação em escalas de um contínuo de práticas sociais da linguagem. Nessa perspectiva, o letramento independe da escrita gráfica porque se assenta sobre o manejo da linguagem em qualquer modalidade.

O letrado é uma categoria de difícil conceitualização, pela história do pensamento em torno desse signo (GRAFF, 1991; CERTEAU, 1993). A oposição entre letrado e oral revelaria o dentro e o fora de uma economia escriturística que, em nossa observação, é bastante significativa de um conflito. Em “Cante lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré²⁴, esse conflito é marcado e questiona a necessidade do estudo e da arte – que se entende pela aprendizagem da escrita e escolarização – na composição poética:

Repare que a minha vida
É deferente da sua.
A sua rima pulida
Nasceu no salão da rua.
Já eu sou bem deferente,
Meu verso é como a semente
Que nasce inriba do chão.
Não tenho estudo nem arte,
A minha rima faz parte
Das obra da criação.

Tomamos os versos de Patativa como típicos do fenômeno oral, que evidencia uma técnica pódica e se escreve em redes de memória. Assim se aproximam os processos da

²⁴ Patativa do Assaré, *Inspiração Nordestina*, 1956.

oralidade poética e da escrita gráfica. Enfatizam-se os processos orais de memória em primeiro plano, supondo que eles sejam importantes para a aquisição da escrita alfabética.

Essa hipótese requer um conceito de sujeito que não é identificado ao indivíduo, a quem se atribui a responsabilidade pelo sentido, como se a língua não tivesse história. Concebemos o sujeito e a subjetividade numa perspectiva discursiva da linguagem e do letramento, filiando-nos à orientação teórica da psicanálise freud-laciana, em que ele é concebido como função significante.

Belintane (2009) oferece caminhos interessantes para pensar essa questão. O autor observa que o sujeito de linguagem revela-se num movimento de alienação e separação, conceitos alçados da teoria psicanalítica (LACAN, 2008). Ao refletir sobre a paródia como estratégia de produção de textos, leva em conta o que chama de dimensão psíquica do fenômeno. Justifica essa aproximação por meio da observação do processo de aprendizagem da língua, tanto na modalidade oral quanto escrita, que descreve o movimento de alienação às demandas do funcionamento do sistema, em que o falante ou o escrevente se fixa à demanda de um outro, e o movimento de separação como um deslocamento motivado por uma rede de memórias anteriores.

O autor descreve que o processo de alienação é um processo de entrada na linguagem, processo primordial de aprendizado da fala, da língua materna ou estrangeira, por crianças ou adultos. A escrita também se aprende por imitação. Na primeira infância, crianças imitam leitores experientes: imitam-lhes o gesto, os comentários, a postura, e repetem, por imitação, fragmentos narrativos que o adulto fez do livro. Um leitor em formação também imita leitores mais proficientes: o modo como impostam a voz para ler, o modo como costumam suas interpretações. O escritor, por certo, imita o estilo de um autor favorito em sua escrita literária ou de algum modo criativa. Aquele que escreve uma dissertação acadêmica também imita os procedimentos de pesquisa de determinada disciplina e repete os postulados que a geraram.

A separação ocorre em meio a esse processo. Na tentativa de imitação, a alienação na palavra do outro convoca outras memórias e está sujeita a equívocos, que provocam uma ruptura na relação eu-outro e instauram a separação: a língua por si traz espelhos partidos, que mais refratam do que refletem (BELINTANE, 2009). Quando a criança tenta, por imitação, reproduzir os mesmos sons que ouvira, e debate-se com uma impossibilidade de articulação desse som, decorre descobrir novos sons e produzir novos sentidos à revelia. Não só a criança, mas qualquer falante/escrevente está à mercê da linguagem. Pode cair num processo chistoso, ou num lapso, e dizer mais daquilo que queria ocultar. Na fala ou na escrita, uma palavra ou frase ouvida de alguém é usada em novo contexto, criando novas significações para o texto

reutilizado. Belintane (2009) salienta que esse movimento de separação depende tanto da língua como do outro da interação (seja a escuta da própria criança, seja a escuta da mãe ou do professor), que é quem atribui significado para os “equivocos” e para a apropriação e subversão de outros discursos.

Observa-se uma posição consoante àquela de Tfouni (2001) no estabelecimento da posição de autoria. No entanto, mantém uma diferença que implica em uma vantagem de pensar essa questão com Belintane. É que esse autor não enfatiza os processos em que o sujeito desloca-se dos sentidos estabilizados, e sim observa na posição de alienação, no espelhamento do simbólico, uma etapa importante da emergência do sujeito. Para manipular as “significações estabilizadas, normatizadas”, não importa se veiculadas pela oralidade ou pela escrita, o sujeito deve conhecê-las, ser banhado nelas. A separação, as transformações de sentido, que escapam a qualquer norma estabelecida a priori, acontecem em meio a esse processo, já que o funcionamento linguístico, quando há um sujeito, “comporta o imprevisível como elemento fundante”, que não são combinações absolutamente aleatórias, mas “operam sobre as possibilidades e estabilizações do sistema” (CALIL, 2007: 71 e 93). Lembramos do método de aprendizado dos cantadores descritos em Lord (1996)²⁵; as longas fases de escuta e assimilação dos padrões rítmicos e das fórmulas e temas tradicionais são testemunho desse mergulho simbólico, um espelhamento na tradição. Já na última fase de seu aprendizado, ao ser submetido a uma plateia crítica, o cantador improvisador vai *deslocar-se entre textos memoráveis*, mostrando sua capacidade de fazer associações, adornar os episódios e condensar as emoções capazes de embalar o público.

Lacan define a relação de alteridade constituinte do sujeito em diversos momentos de sua obra. Em “O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada” (*apud* LAURENT, 1997: 35), o jogo dos discos²⁶ define que a verdade só pode ser atingida através dos outros. A fim de demonstrar a tese de que o sujeito se constitui em relação ao outro, o sistema simbólico, e que é do outro que partem os significantes, Lacan analisa, também, a dinâmica intersubjetiva do jogo do par ou ímpar e a armação do enigma policial de Edgar Allan Poe no conto “A carta roubada”.

No conto, e segundo análise de Lacan, essa relação eu-outro se ilustra na corrida das personagens para capturar a carta roubada: o ministro, a polícia, e o detetive particular

²⁵ Aqui, capítulo 1.

²⁶ Lacan descreve o jogo, em que o diretor de uma prisão convoca três prisioneiros, a cada qual será fixado um disco nas costas. Há cinco discos, dois pretos e três brancos. Aquele que descobrir primeiro a cor de seu disco, será libertado. Os prisioneiros poderão ver a cor dos discos de seus oponentes, mas não a cor de seu próprio disco. “Será necessário ainda que sua conclusão seja fundada sobre motivos de lógica, e não somente de probabilidade. Para este efeito, é entendido que, desde que um entre vós esteja pronto a formular uma tal conclusão, ele transporá esta porta a fim de, tomado à parte, ser julgado pela sua resposta” (LACAN, 1996:70).

“tomam a fila” para possuir a carta (significante) desviada do gabinete da rainha, cujo conteúdo (significado) jamais é revelado. Ao afirmar que o sujeito segue a “rota do simbólico”, entendemos o que a carta representa. E Lacan vai além, ao dizer que

os sujeitos, tomados em sua intersubjetividade, [...] modelam seu próprio ser sobre o momento que os percorre da cadeia significante. [...] Ao caírem em posse da carta – admirável ambiguidade da linguagem! – é seu sentido que os possui. (LACAN, 1996: 37)

A metáfora da carta em instância descreve essa circulação e a mutação do simbólico. A carta vai tomar uma forma e um significado diferentes para quem conseguir pegá-la, porque cada personagem vai tentar modificar a aparência da carta para que ela não seja reconhecida por outros; e cada qual vai atribuir a si um valor, um poder, quando consegue pegar essa carta: o ministro vai chantagear a rainha, o detetive vai se vingar do ministro, a polícia vai “salvar sua honra”. O simbólico, portanto, deve sua instabilidade à luta incessante dos sujeitos por imprimirem nele um valor e uma marca. Também está tensionado no polo da institucionalidade e do equívoco, entre a manutenção dos sentidos estabilizados e seu deslocamento. A cisão entre verdade e ficção, tal como no-la apresentou Zumthor (1997), e a tensão entre discurso institucional e discurso da praça pública, vista por Bakhtin (2010), mostra-nos que, nessa relação de alteridade, os dois polos são linguagem.

A diferença é que o indivíduo entra numa ordem que lhe é preexistente, que o nomeia, acalanta seu choro, significa seus gestos, indica-lhe o lugar para onde seguir, que une os homens e serve também para apartá-los. Se essa ordem pré-existente alia a verdade a um deus, a uma ciência, à lógica, às leis, ao mercado, cumpre assumir que ela tensiona a linguagem a fazer valer uma verdade, que não é a verdade do sujeito, tampouco a da linguagem ou de sua realização prestigiada, a escrita.

Mas se tomar a palavra, falando ou escrevendo, é tomar desse “tesouro significante”, isso se dá como desafio e maldição, num cálculo ou num delírio de (im)probabilidades dessa tensa relação de interlocução, em que pesa uma lei do aceitável, da memória, do pacto que circunscreve o discurso e que visa garantir sua ordem e a manutenção da interlocução. Como nos previne Lacan (1996: 39): “Esse signo arrebatado, eis portanto o homem em sua posse: nefasta por poder somente se sustentar pela honra que desafia, maldita por chamar aquele que a sustenta à punição ou ao crime, uma e outra quebrando sua vassalagem à Lei”.

Essa amarração de Lacan, do sujeito assujeitado pela linguagem, testemunha o movimento de alienação e de separação na palavra de outrem, relação de alteridade que marca o processo dialógico da linguagem. Aqui é preciso retomar outro conceito de Lacan. O autor

insiste que a linguagem não responde à necessidade de representar um significado. Isso significa modificar a representação saussuriana do signo como uma moeda de duas faces ou uma folha de papel, em que o conceito e a imagem acústica, o significado e o significante “estão intimamente unidos e um reclama o outro” (SAUSSURE, 1969:80):



Lacan reverte o algoritmo de Saussure, fazendo prevalecer o significante (S), separado do significado (s) por uma barra resistente, que impede que a significação venha à tona:

$$\frac{\mathbf{S}}{\mathbf{s}}$$

O autor deixa de lado inclusive a denominação do signo, para revelar significante sobre significado como função do significante, pois que “o significado não existe no significante”, mas nele *insiste*, desliza incessantemente sob cadeias significantes (LACAN, 1996: 233).

Ao citar o famoso texto de Benveniste, “Comunicação animal e linguagem humana”, Lacan define a comunicação das abelhas como função imaginária, que só se sustenta na relação com o objeto (no caso, o polén). Benveniste, para caracterizar a linguagem humana, evidencia o caráter de retransmissão. O que a retransmissão comporta é o fato de que a linguagem simbólica prescinde da experiência com o objeto. O mesmo não ocorre na comunicação das abelhas: somente aquela que teve a experiência com o objeto pode comunicar sua direção e distância às outras.

Reformulando a tese de Benveniste sobre a dissociação da linguagem e seu referente, do significado e do significante, Lacan salienta que a mensagem pode sempre significar outra coisa e que a ordenação dos significantes em cadeia ultrapassa qualquer intenção referencial. Não está em jogo uma retransmissão funcional de um sentido que é único. É assim que a “gíria diplomática” do chefe de polícia e a erudição do detetive no conto de Allan Poe, a objetividade do discurso da ciência, as bobagens do discurso do psicanalisando, os equívocos na escrita de alunos não transmitem dados objetivos de uma realidade exterior (como, por exemplo, um desconhecimento desta ou daquela norma), mas constituem um *registro da*

verdade, que mostra, ao mesmo tempo em que despista, o lugar que esse sujeito ocupa em relação ao tesouro significante. A esse registro de verdade chamaremos *posição subjetiva*, a qual se mostra nas escolhas lexicais, no arranjo do material linguístico, e também naquilo que não consegue se reproduzir, no que não se repete, que é único em cada leitura e em cada escrita, como o equívoco, o engano, o desvio.

A opção por apagar o peso do que seja individual e singular nos fatos linguísticos demonstra igualmente uma vontade de verdade e indicia uma prevalência do codificável e do reproduzível, que assumiram um poder simbólico às custas do apagamento do dado singular (GINZBURG, 1989). A leitura ruminada, ou subvocalizada, que referimos antes, revela qual subjetividade? Parece-nos que, para esse leitor, a escrita seria aquilo que se reproduz: o sujeito está totalmente mergulhado em um processo de decodificação. É assim quando a letra se cola ao som num processo de leitura alfabética, em que há de se observar muito bem a letra para reproduzir-lhe o som apropriado; também é assim quando uma palavra está colada em seu referente, e só há uma interpretação possível do dizer.

Se, para esse leitor, a materialidade do grafismo já é uma prisão, a oralidade e, principalmente, os gêneros poéticos representam possibilidades de uma leitura real, mesmo quando essa leitura é uma escuta. Da mesma forma, acredita-se que alguns gêneros textuais da escrita reforçam essa prisão do leitor, quando estabilizam as relações entre o enunciado e o mundo, como acontece com o discurso da lógica e como sugere o discurso da heterogeneidade dos gêneros textuais na escola, como se para conhecer o mundo ele tivesse de ser estilizado e analisado minuciosamente em práticas de linguagem.

A investigação da oralidade poética mostra que a flexibilidade do enunciado oral permite um jogo maior entre significantes, no qual o significado pode, inclusive, não comparecer. Quem manda é sempre o significante, e ele vai mudando ao gosto do tempo e dos ouvidos. Se “esculpido em carrara” é de fato a origem de “cuspidado e escarrado”, eis algo interessante, mas que não pode determinar as formas que o ditado toma. O poema “Paisagem do interior”²⁷, de Jessier Quirino, traz outra variação da mesma expressão:

Três moleque fedorento
 morcegando um caminhão
 chapéu de couro e gibão
 bodega com surtimento
 poeira no pé de vento
 tabulero de cocada
 banguela dando risada

²⁷ QUIRINO, J. *Paisagem do interior*, 2004.

das prosa do cantador
 buchuda sentindo dor
 com o filho quase parido
 isso é *cagado e cuspidado*
 paisagem de interior.

A passagem do que seja uma comunicação funcional e útil com base num sentido cristalizado para a emergência de um jogo significantemente em que um sentido denotativo se reverte em um sentido conotativo, ou a de uma fala pragmática da mãe para uma encantação maternal, não poderia ser representada pela metáfora da folha de papel ou da moeda de duas faces de Saussure. Isso porque essa emergência do sujeito do inconsciente acontece como efeito da linguagem e da memória, sem um controle deliberado da consciência individual. (O mesmo se observou no primeiro capítulo desta dissertação, acerca da passagem da fala pragmática para a oralidade poética, em que o chiste, um provérbio ou um jogo de linguagem podem emergir em uma conversa cotidiana.) Para representar tal passagem, que supomos assemelhar-se àquele espaço entre estabilização e deslocamento de sentidos, a representação da faixa moebiana é mais adequada. A passagem se dá sem que o processo seja controlado, embora seja perceptível, no nível dos sentidos, pelo aparelho de consciência em Freud (2001, 1988b).

Na estilização de Escher, a faixa de Moëbius mostra como uma formiga passa de um lado ao outro da faixa. A passagem é perceptível, mas não o é o momento da passagem, haja visto que cada lado não está em uma posição dicotômica.

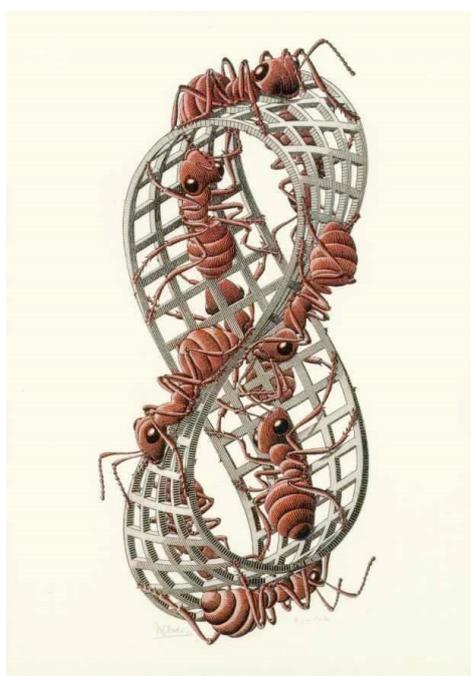


FIGURA 3. Escher, *Faixa de Moëbius*, 1963

Essa passagem comporta paradoxos interessantes. Segundo Granon-Lafon (1988:31), a mudança de lado “nos lembra a passagem inconsciente-consciente ou ainda os paradoxos do sonho, o fato de um lugar ser X, mas também ser Y. [...] [seu corte] resulta em uma fita mais longa, mas com quatro semitorções, e propriedade bilátera”.

2.5. “A escrita é sempre escrita de uma linguagem articulada”

Despir a escrita dos mitos que a sobrepõe à oralidade não significa simplesmente negar essa sobreposição, e sim compreender a gênese e a operação daquilo em que as sociedades de escrita a travestiram. Isso porque os mitos continuam operando, principalmente quando se observa que um imenso fosso é cavado entre aqueles que dominam e os que não dominam as tradições que a escrita alfabética relegou sob seu império.

Sobre “A peleja da fundação” (conta-se que teria durado dias), Graciliano Ramos escreve que Inácio da Catingueira fora uma das figuras mais interessantes da literatura brasileira, mesmo sem saber ler. Sobre Romano da Mãe d’Água, diz o escritor que ele teria esmagado o inimigo com uma “razoável quantidade de burrices” (RAMOS, 1972:120), já que, ao fim da peleja, Romano descarrega sua ciência de homem letrado:

ROMANO
 Inaço, vamos parar,
 Estou com dor de cabeça.
 Preciso de algum repouso
 Antes que o dia amanheça.
 Estou com cara de sono
 Sem ter mais quem me conheça.

INÁCIO
 Sua doença, seu Romano,
 Está muito conhecida.
 Melhor rasgar o tumor
 Antes que vire ferida.
 O reis, por perder o trono,
 Não deve perder a vida.

ROMANO
 Latona, Cibele, Réa,
 Íris, Vulcano, Netuno,
 Minerva, Diana, Juno,
 Anfitrite, Androceia,
 Vênus, Climene, Amalteia,
 Plutão, Mercúrio, Teseu,
 Júpiter, Zoilo, Perseu,

Apolo, Ceres, Pandora,
Inaço, desata agora,
O nó que Romano deu.

INÁCIO
Seu Romano, desse jeito
Eu não posso acompanhá-lo.
Se desse um nó em martelo
Viria eu desatá-lo
Mas como foi em ciência
Cante só que eu me calo.

Esse exemplo nos mostra como o discurso do doutor, dos donos intelectuais do Brasil, como refere Graciliano Ramos, se sobrepõe à voz popular. Muitos são os versos populares que testemunham essa cisão, como vimos nos versos aqui comentados. No âmbito dos processos de alfabetização e letramento, é preciso, como diz Geraldi, reagir ao juridismo da escrita, ou melhor, dos homens de escrita, que buscam inclusive que ela regule a fala. Segundo esse autor, é necessário

[...] opor-se à unicidade discursiva e linguística, porque a unidade, tanto em questões linguísticas quanto em questões culturais, somente poderia resultar de uma imposição. Destinada ao fracasso, porque, apesar dos séculos de tentativa de oposição, continuam a circular diferentes discursos, e o trabalho linguístico continua a produzir diferentes variedades (GERALDI 2000:106).

As metodologias de ensino língua materna têm buscado na diversidade de gêneros textuais e na abordagem da variedade linguística uma concepção de linguagem mais arraigada nos usos que na abstração do sistema. Contudo, esses métodos ainda não são orgânicos, não parecem valer como concepção de linguagem do professor. Funcionam mais como “conteúdos” a ensinar, como “técnicas” para tratar determinados assuntos ou transpor dificuldades.

Parece-nos que à unicidade discursiva não basta opor diversidade discursiva, assim como para se opor unicidade linguística não nos parece suficiente diversidade linguística. E por que a diversidade não basta? Porque trata-se de conceber a escrita para além de sua materialidade gráfica, buscando no tesouro das tradições populares modos de escrita em sentido amplo, inscrições de um desejo coletivo na linguagem comum de um povo. Bakhtin (2010) alude a um tempo em que a língua nacional não era a língua da literatura, da ciência e da ideologia, mas sim um considerável tesouro verbal vivo: a linguagem da praça pública. Nos processos de alfabetização e letramento, insistimos nesse resgate não como um retorno a um estado selvagem, mas como ponto de partida, porque é sobre esse estado selvagem, como diz Ortega y Gasset (1993), que se erige uma civilização.

Em Belintane (2006b, 2007, 2008) encontramos que os textos mais antigos, os da infância e os que se transmitiram na família e na comunidade, não são substituídos por textos mais complexos; ao contrário, “eles operam em condensações e deslocamentos” sobre todas as atividades languageiras do sujeito.

Na dita “grande literatura” esses textos primeiros operam ativamente. É o que se vê explicitamente nas cantigas e memórias infantis evocadas em Manuel Bandeira e Graciliano Ramos, na poesia essencialmente parodística de José Paulo Paes, no personagem Ivo-viu-a-uva da novela de Campos de Carvalho²⁸, no Machado de Assis de “Um apólogo”, no Mário de Andrade de *Macunaíma*, no “Bom conselho” de Chico Buarque. Essas voltas a gêneros tão arcaicos quanto o provérbio e a adivinha (lembramos o enigma da esfinge no mito de Édipo, anterior aos tempos de Homero) reafirma um acervo coletivo de estratégias de *escritura-ação* (BELINTANE, 2007) para além de um código alfabético e modelos discursivos escriturísticos (CERTEAU, 1993), para além da imobilidade das letras num papel e do corpo que busca decifrá-las. Entre um ícone da canção popular letrada, como Chico Buarque²⁹, e um grupo marginalizado como os Racionais MC’s³⁰, é possível encontrar uma fonte textual comum, a adivinha³¹:

O que será (A flor da terra)

O que será que será
Que andam suspirando
pelas alcovas?
Que andam sussurrando
Em versos e trovas?
Que andam combinando
No breu das tocas?
Que anda nas cabeças?
Anda nas bocas?
Que andam acendendo
Velas nos becos?

Jesus Chorou

O que é, o que é:
clara e salgada,
cabe em um olho
e pesa uma tonelada.
Tem sabor de mar,
pode ser discreta.
Inquilina da dor,
morada predileta.
Na calada ela vem,
refém da vingança,
irmã do desespero,
rival da esperança.

Trata-se, portanto, de resgatar certas tradições da palavra que reposicionem a subjetividade e reordenem a narração como processo de memória, um tesouro amplo de experiência coletiva. O deslocamento que se exige é, portanto,

[d]a questão do ensino ou não-ensino da língua padrão [...] para a utilização de diferentes elementos do “baú de tradições” constituído ao longo da

²⁸ *O Púcaro Búlgaro*, 1964.

²⁹ *Meus Caros Amigos*, 1976.

³⁰ *Nada como um dia após o outro* (vol. 2), 2002.

³¹ Agradeço a Evandro Camperom a lembrança da canção de Chico Buarque.

história dos homens, *porque, se neste estão as memórias do passado, as composições resultam dos cálculos da enunciação presente com base nas memórias de futuro* das diferentes classes sociais, independentemente da variedade linguística que domina cada um dos narradores desta história (GERALDI, 2000: 106, grifo nosso).

Nossa hipótese é de que esse “baú de tradições” constitui uma matriz languageira que vai estruturar e regular os demais usos da língua. Não se trata simplesmente de uma prevalência cronológica da fala sobre a escrita, mas de uma concepção de sujeito como efeito significativo, em que esse significativo primitivo dá lugar a outros que vão ocupar esse mesmo lugar. Uma tal perspectiva difere das concepções sociointeracionistas, porque adota o ponto de vista freudiano de uma subjetividade não-centralizada, que não promove uma incorporação progressiva de saberes. Assumimos, com Belintane (2006: 76), que a linguagem fundamental da infância opera “ativamente em todas as fases do indivíduo [...] o que faz fruto não é aquilo que se deposita no último nível, mas o fluxo que opera com a dinâmica primitiva”.

Em Zumthor (1997), essa matriz tradicional funciona como uma antirrealidade, um escudo com o qual o sujeito se protege das agressões do real; uma possibilidade de fantasiação e delírio, que devolve à linguagem o estatuto primordial de jogo, da brincadeira infantil, da palavra poética que suspende os recalques, tal como Freud (1988a) via nos escritos criativos e nos devaneios. É importante frisar isso no discurso pedagógico, que seleciona do cotidiano práticas de linguagem como a publicidade, o discurso científico e jornalístico, em que a possibilidade de movimentação entre significantes, a convocação à memória, seja bastante engessada, especialmente quando esses discursos “úteis” suplantam os discursos “desúteis”, como são considerados a literatura e os discursos populares orais.

Se a subjetividade se funda num processo de linguagem, pela alienação (processo metafórico, de inscrição do sujeito no discurso) e separação (processo metonímico de deslocamento de sentido e cotejamento de significantes, relação de intertextos), como opera, na criança e no adolescente, o discurso da publicidade? Qual subjetividade esse discurso evoca?

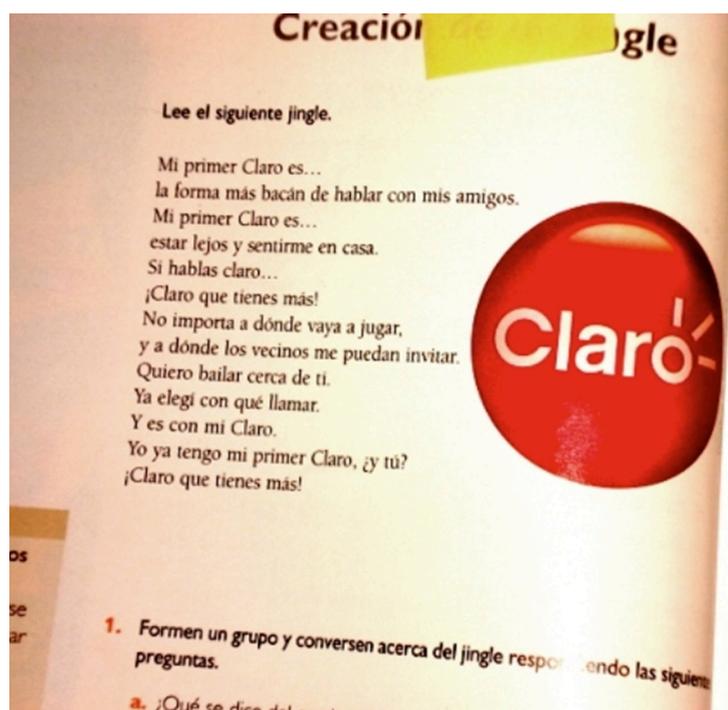
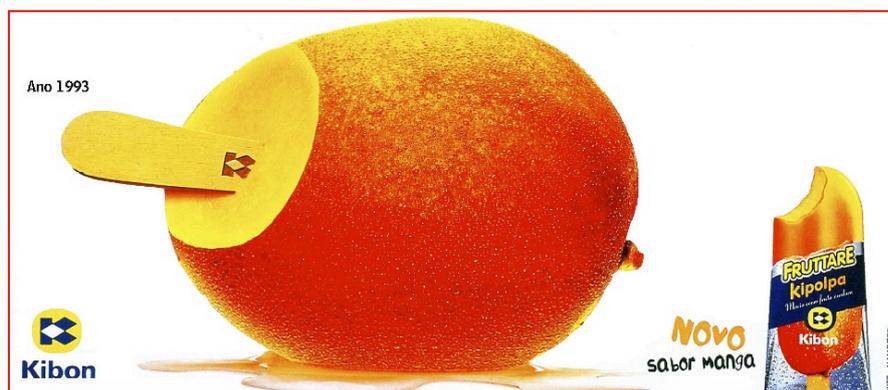


FIGURA 4. *Jingle* em livro didático chileno envolvendo a operadora Claro

Não nos colocamos contra esse ou aquele uso da linguagem, o que não só seria pouco produtivo como estabeleceria uma sanção que contraria nosso estatuto científico. Mas gostaríamos de questionar as práticas pedagógicas que, buscando suplantiar o ensino da língua como código, reforça o ensino da língua como ferramenta de inserção social, ao enfatizar a utilização de textos autênticos de vasta circulação na sociedade letrada, centrando-se, na maior parte das vezes, numa concepção grafocêntrica da escrita e mantendo sempre sua atenção em discursos socialmente mais prestigiados. Se a leitura e a escrita dependem de um movimento de identificação e transferência entre subjetividades instanciadas pela linguagem, esses discursos institucionalizados pouco contribuem para a formação do leitor.

Recorremos a uma cena de leitura que ilustra essa questão. Tratava-se de uma atividade de avaliação de leitura Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) que trazia uma campanha publicitária (Figura 5):³²

³² As demais questões referentes a essa peça publicitária encontram-se nos anexos.



24. Este sorvete é diferente dos outros da mesma marca por ser

- (A) o lançamento de um novo sabor.
- (B) o que tem a maior fruta.
- (C) o mais vendido da Kibon.
- (D) a manga, a melhor fruta do mundo.

FIGURA 5. Questões da prova de Língua Portuguesa da 4ª série do ensino fundamental I do Saesp do ano de 2007

Ao ler a questão 24, uma aluna fez a seguinte pergunta: “Professora, a manga é a melhor fruta do mundo?”. O debate foi polêmico, mas nos interessa aqui discutir essa formulação.

Essa leitora disse que ela mesma não gostava de mangas, e estava intrigada com aquela alternativa, que julgava a certa. Mas por que julgava que era a certa? Vejamos a questão: “Esse sorvete é diferente dos outros da mesma marca, por ser...”, e a resposta parece convocar a aluna a responder: a manga, a melhor fruta do mundo. Na verdade, o sorvete da propaganda é distinto de todos os outros porque ele é “a própria manga no palito”. Esse apego à imagem corresponde – e é nisso que trabalha a publicidade – a um apego ao produto. Pode-se argumentar que um bom leitor deve ter habilidades para performar qualquer leitura. No entanto, talvez não seja lendo anúncios publicitários que formaremos um bom leitor.

A ênfase do ensino de escrita em gêneros textuais demanda do professor uma abordagem da língua por meio de textos que permanecem ligados a um poder simbólico e a uma mensagem bastante atada a uma comunicação funcional, centrada no referente da mensagem. Assim, essa demanda contribui para a produção de repetidores de um discurso oficial, que tem adentrado a escola pela porta da frente, não só nas campanhas publicitárias nos livros escolares, sob alegação de que são textos autênticos de ampla circulação nacional, mas por meio de campanhas institucionais, principalmente do poder público (das polícias, das companhias de água, luz, das instituições de saúde e saneamento, bem como das igrejas e das

organizações não-governamentais), como as cartilhas e materiais desenvolvidos por parcerias entre empresas e escolas (Figura 6).



FIGURA 6. Cartilha do Projeto Agora, parceria entre a União da Indústria de Cana-de-Açúcar (Unica), instituições governamentais, sindicatos e empresas (Itaú, Monsanto e Basf) usada em 7ª e 8ª séries de escolas públicas brasileiras.

Se essa matriz oral das tradições da palavra funciona como um significativo mestre apermeiar os usos da linguagem no campo amplo que concebemos a escrita, temos de observá-la em uma dupla constelação: como ela funciona inscrevendo o sujeito nessa ordem simbólica e ordenando deslocamentos; e como esses movimentos de alienação e separação (LACAN, 2008; LAURENT, 1997) podem promover a aprendizagem da escrita alfabética.

Vimos que a longa busca de um registro fiel da fala, o aperfeiçoamento desse corpo escrito, enfim, sua materialidade acabaram por dissociar a escrita das práticas orais, principalmente quando a vocalização do escrito deixou de ser uma prática importante de leitura ou, até mesmo, quando se tornou desnecessária. Uma concepção de escrita centrada na materialidade gráfica relega a escrita a um estatuto de representação secundária. Concebemos a escrita de forma ampla, que independe do alfabeto – este sim, representação secundária.

A fim de precisar essa defesa, recorreremos mais uma vez à história da escrita, mas agora a um recorte e um olhar definidos sobre ela, que é o da psicanálise, cuja ilustração do modo pelo qual o alfabeto se constrói como artefato alia-se a uma definição mais ampla de escrita, remetendo sempre à estrutura da linguagem, mesmo na escrita não alfabética, isto é, aos movimentos metafóricos e metonímicos, eixos de operação de todo sistema simbólico, como atestam Jakobson (1995) e Lacan (1996).

O alfabeto grego, o primeiro que se apresenta na história da escrita, por volta do século VIII antes de nossa era, isola, por abstração, os constituintes da fala – passagem de som (vogais) e oclusão do som (consoantes) –, possibilitando uma transcrição do meio sonoro para o visual (HAVELOCK, 1982). Diferente dos sistemas silábico e logo-silábico de escrita, como o cuneiforme, em que cada símbolo pode referir-se a muitos sons (por exemplo, o sinal gráfico K, pode ser lido como /ka/, /ke/, /ki/, /ko/, /ku/, e ainda /kã/, /kó/, /kum/, entre outras possibilidades que dependem do sistema da língua), o sistema alfabético possibilita que a oralidade seja escandida e melhor registrada.

Esse teria sido o último estágio de fonetização da escrita, de aproximação da realização gráfica à realização sonora da palavra. Havelock (1982: 12) argumenta que a invenção de um sistema fonético de escrita resulta de um desejo de registro de uma tradição poética oral tão rica quanto aquela praticada na antiguidade. Segundo esse autor, uma hipótese da chegada da escrita na Grécia teria sido por meio do convívio bilíngue entre fenícios e gregos (possivelmente em Chipre). Como os fenícios registravam na escrita a poesia que praticavam, os gregos teriam “importado” essa prática. No entanto, tiveram de reinventar essa escrita, uma vez que sua tradição oral estava construída em versos de uma métrica rigorosa, em que o valor vocálico, breve ou longo, era exato. Teriam, então, utilizado alguns símbolos do abecedário fenício para marcar essa vocalização e, assim, transcrever para o meio visual sua tradição oral.

Havelock (1996b) insiste na singularidade do caso grego, devido ao total controle social sobre sua vida oral e sobre sua vida alfabética. Não teriam sido coagidos a importarem sistemas de escrita de seus vizinhos, mas teriam manipulado sistemas já correntes em função de uma tradição que para eles significava oralidade e identidade. O autor tece comparações entre um trecho da epopeia de Gilgamesh, escrito sumério em silabário cuneiforme, e o sistema grego de escrita alfabética. Descreve que “um dos trechos mais ricos” da epopeia suméria, trecho do dilúvio, é mais “tautológico e ritualizado”, menos expressivo e mais repetitivo nas estruturas sintáticas e no léxico, quando comparado a um trecho da *Iliada* (utiliza para comparação um trecho do canto XX). A versão babilônica apresentaria um relato simplificado, reduzido a uma formulação arquetípica, enquanto a versão grega possibilitaria um “contato direto com as complexidades da fala humana” (HAVELOCK, 1982:171).

Num sistema silábico e logo-silábico de escrita, em que cada símbolo pode referir-se a muitos sons, a leitura é dificultada e depende muito do contexto da sentença para que os sons não representados sejam preenchidos. Não só o contexto é fundamental na decifração de uma escrita desse tipo, mas, principalmente, essa leitura depende da existência de uma memória daquilo que se quer dizer, ou seja, de que aquele dizer seja conhecido, de antemão, pelo leitor.

Um sistema de escrita como esse não daria conta de transcrever uma tradição oral, a não ser que se reservasse a registrar *resumos concisos* de suas passagens, como em *Gilgamesh*.

Quanto ao processo de fonetização da escrita, o psicanalista Mustafá Safouan (1987: 52) argumenta que “toda escrita é fonética em potência, no sentido em que *se escrevem desde sempre fatos de linguagem*” (grifo nosso). Em outras palavras: “a escrita é sempre escrita de uma fala” (*Ibid.* p. 23), “de uma linguagem articulada” (*Ibid.* p. 55). O autor vai observar rudimentos de fonetização em vários sistemas de comunicação que substituem a fala por um representante, da comunicação gestual ao uso de tambores e à escrita de objetos. Da comunicação gestual, o autor cita o gesto universal de “estender a mão para a boca aberta [...] não é expressão de fome, ele significa a *demanda* de alimento – o que é totalmente outra coisa” (*Ibid.* p. 32). O uso do tambor para comunicar mensagens, mesmo entre falantes de línguas distintas, também está fundado na linguagem articulada: as palavras de tambores possuem, em cada língua que ela opera, uma tradução. Essa tradução é uma fala, uma mensagem articulada, da qual o significado é transmitido. Safouan argumenta que mesmo na escrita de objetos – em que objetos diversos que codificam uma mensagem, tal como entre os *makatau* da Malásia – a função utilitária do objeto é neutralizada, “para carregá-lo de uma mensagem segundo um código convencionalizado” (*Ibid.* p. 36).

O argumento completo busca justificar a hipótese psicanalítica de que a linguagem articulada já implica uma escrita (escrita dos sonhos, chistes, lapsos):

todo código é uma substituição e esta é, desde o início, um eixo da linguagem [em] que se encontra fundada a própria possibilidade de convenções ou de associações segundo as quais tal termo que faz parte da língua [...] pode substituir um outro enunciado (SAFOUAN, 1987:26).

Assim, o eixo de substituição se abre para vários princípios de *codagem*, e o eixo de contiguidade impele à exploração da fonetização. O que muitos autores consideram como sistemas de comunicação autônomos, ou seja, independentes da linguagem, para Safouan (e conforme a teoria freud-lacaniana) são todos dependentes da linguagem articulada. Além disso, considerada sua possibilidade de transcender a fala, mas sempre ancorados a ela, esses sistemas são tidos como artefatos, comparáveis a *modos* de escrita.

Um estágio de fonetização, ou seja, de aproximação da escrita à fala, é justamente a passagem de uma representação do significado, de um conceito (como acontece com os sistemas mencionados acima) para uma representação do significante. Essa passagem o autor atribui às limitações dos sistemas de tambores, de objetos ou de gestos, que codificam significados mas não dão conta das mensagens imprevisíveis nem de coisas essenciais à vida

social, como as canções, os provérbios, as fórmulas rituais. Daí a passagem à pictografia e desta ao rébus.

O autor mostra essa dupla articulação da linguagem em funcionamento na elaboração das escritas gráficas, que é justamente o princípio do rébus, que Freud (2001) também descobre nos sonhos. Diz ele que a homofonia permite estabelecer uma única notação para conceitos distintos mas que mantêm uma semelhança fonética (como, por exemplo, em pinheiro, pão, pintado), impelindo à fonetização: “Como o escriba sumeriano poderia escrever a vida (*ti*) antes que tivesse se apercebido de sua homofonia com a flecha, que se pronunciava igualmente?” (SAFOUAN, 1987:55). Já a polifonia³³ teria impulsionado a exploração desse recurso fonético e a segmentação da palavra através da representação fonética de suas partes, permitindo a escrita de quaisquer ideias com economia dos sinais de representação.

Com isso, percebe-se uma primazia do significante em relação ao significado. Para conformar essa escrita fonética, é o valor significante que importa, transportado do meio acústico para o visual. Esse princípio de escrita é corrente em diversas brincadeiras de linguagem. A Figura 7 ilustra o rébus, “tipo de escrita que usa pictogramas para representar um ou mais sons de uma palavra, mas não a palavra inteira de uma vez” (CAGLIARI, 2009:14), que remonta ao processo de fonetização descrito acima:

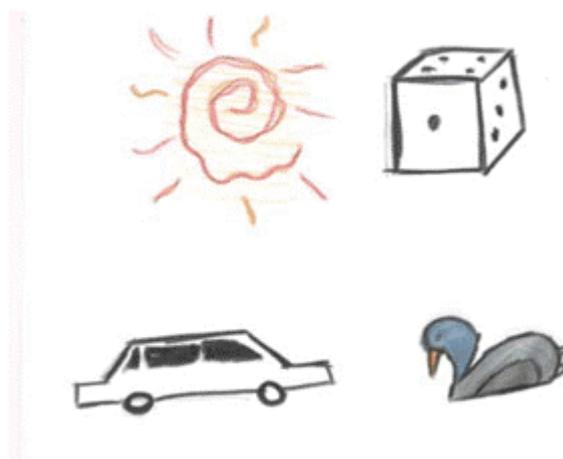


FIGURA 7. Rébus

A escrita com imagens implica uma posição do leitor que descola o valor referencial da imagem para seu valor sonoro. A imagem tem de funcionar como significante, e não como

³³ O conceito de polifonia, assim como o autor o utiliza, não equivale ao conceito de polifonia em Bakhtin. Não faz referência à multiplicidade de vozes que tece um enunciado, mas a uma polifonia constitutiva da língua, um som que remete, na vertical ou no paradigma, a outros sons e signos que a ele se associam.

significado, para que se leia “soldado” e “carrapato”. A polifonia que requer a segmentação do significante, fazendo com que ele funcione somente com o valor sonoro da primeira sílaba, aumenta as possibilidades dessa escrita. Como em “amar”:

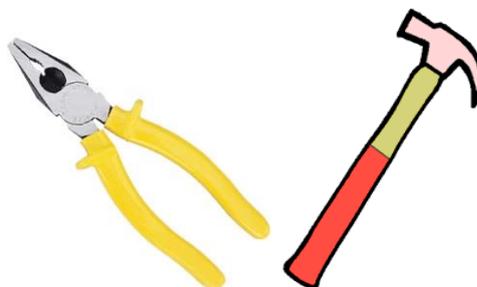


FIGURA 8. Rébus

Freud (2001) descreve que o sonho se estrutura como uma escrita: suas representações devem ser lidas por seu valor significante, tal como um rébus. Para Lacan (1985), a homofonia estabelece uma condensação, processo metafórico de sobreposição de significantes, e a polifonia faz um deslocamento, processo metonímico de virada da significação. Por isso afirmamos que os jogos significantes da oralidade, que põem em evidência a plasticidade da palavra – tradição comum não só na infância, mas em momentos de lazer na comunidade, nos conselhos parentais, na contação de histórias e causos –, são essenciais para a aquisição da escrita. Tradições de escrita inconscientes, como toda memória, traços mnêmicos permanentes que se recombina com outros, mais recentes, produzindo novas inscrições e novas escritas.

Desde a escansão silábica das parlendas e fórmulas de escolha – que promovem uma percepção rítmica, inconsciente mas ativa, e ajuda a criança a manejar o corte do significante e sua recombinação – até a complexidade de um arcabouço de narrativas orais – cujos temas, personagens, conflitos e tramas são tão ancestrais quanto universais – associam-se em fórmulas e modelos narrativos essenciais para tecer uma rede de memória. Observamos que as crianças, cuja leitura assemelha-se a uma decodificação, também têm dificuldade com o rébus e com a escansão silábica em jogos que aliam movimento e canção. Acreditamos que mover o leitor dessa posição de decodificador é dar a ele matrizes textuais, e não treinos gráficos ou leituras funcionais que o fazem se apegar à materialidade do texto e às pistas de uma interpretação correta.

Se a gênese da escrita se dá por um desejo de registrar fatos linguísticos importantes da vida social, esses fatos linguísticos são particulares quanto à substância significante, trabalho

poético da mensagem. Assim são os provérbios, os gêneros tradicionais infantis, os adágios, os *slogans*, as palavras de ordem, o cordel, todos os tipos de canção, as fórmulas de saudação, elogio e injúria, dentre os muitos gêneros apreciados no primeiro capítulo desta dissertação. Acreditamos que essa forma poética seja essencial para a aquisição da escrita alfabética. Mas o poético não se liga apenas à forma do enunciado oral. Liga-se também ao modo de transmissão, que inclui um corpo que joga nas brincadeiras infantis, que ouve uma história e sente a experiência do texto.

Desde a Antiguidade, da voz alta à voz baixa e à extinção da voz, nota-se uma redução do corpo, em que se apagaram os gestos e os timbres que o locutor fazia passar em sua voz. Mas essa *performance* é essencial não só para que a tradição oral se reproduza, mas também para que ela movimente a subjetividade, se inscreva no sujeito e possa ser produtiva de um leitor e um escritor que utiliza o papel e a caneta para se enunciar. O encantamento oral não pode ser desprezado; ele deve anteceder o ato de escrever, isto é, deve ser a primeira leitura.

O processo histórico de textualização da tradição oral pode ser objeto de estudo na escola, desde a alfabetização. A apreciação dos gêneros e formas que a oralidade poética assume na vida oral e cotidiana da diversidade brasileira proporciona um trabalho extenso.

Capítulo 3

Análise de manuscritos

Os textos desta coletânea foram produzidos em aulas de leitura e escrita, durante a execução de um projeto de instituição não governamental que atua na complementação do período escolar de crianças de 6 a 17 anos. A atividade sumariada no que segue foi aplicada a um grupo de alunos entre 12 e 14 anos, que cursavam os anos iniciais do ensino fundamental II (5^a, 6^a e 7^a séries).

A proposta de produção escrita propunha escrever um conto, usando como modelo “Um apólogo”, de Machado de Assis, mas trocando suas personagens. Nossa intenção era a de que os alunos produzissem contos que parodiassem os apólogos tradicionais, apropriando-se do texto de Machado de Assis num eixo de semelhanças. A escolha desse conto justifica-se pela hipótese de que a paródia dos gêneros do repertório infantil é capaz de contribuir na reformulação e enriquecimento desse imaginário, pois, ao mesmo tempo em que traz à tona uma memória textual, seu sentido é esvaziado e preenchido com um novo.

“Um apólogo” é um texto que faz diálogo entre uma forma narrativa primitiva, no sentido histórico – em que a narração se limita a um “relato cênico”, deixando o leitor tomar contato direto com as personagens –, e uma forma moderna de narrativa, em que o narrador se coloca entre o leitor e as personagens, comentando, interpretando, justificando ou ironizando suas falas e ações (EIKHENBAUM, 1971). A paródia de um gênero tradicional, o apólogo, interessa aqui por representar a retomada de um gênero que circula abundantemente na escola, principalmente nos primeiros ciclos do ensino fundamental.

Dessa forma, a proposta de fazer com que os alunos produzissem um texto escrito no molde do apólogo machadiano buscava observar de que modo eles liam a paródia de Machado e como lidavam com a apropriação e a subversão de um gênero textual de vasta circulação na escola, que são os apólogos e fábulas. Visávamos, nessa perspectiva, oferecer modelos narrativos em que os alunos pudessem engendrar sua própria voz, sempre pressupondo que o sujeito se apropria de discursos alheios numa tensão entre a paráfrase e o desvio.

Em primeiro lugar, e uma vez que esses textos foram escritos a partir de uma demanda de paródia do conto “Um Apólogo”, de Machado de Assis, buscamos nessa análise indícios

da *performance* de leitura realizada por esses alunos. Para tanto, toma-se por referência a forma como o conto modelo aparece representado nos contos dos escreventes.

Interessa-nos, mais do que analisar todos os contos produzidos nesta ocasião e para além da estratégia de ensino que envolveu a proposta de produção escrita, observar o uso abundante de fórmulas genéricas, tais como as que aparecem em *slogans*, provérbios, palavras de ordem, máximas, e que foi estratégia recorrente nos textos que selecionamos para análise.

Essas fórmulas são comuns tanto na oralidade quanto na escrita, mas sua forte presença nos gêneros da oralidade poética determinou em grande medida o percurso que tomou esta investigação. Acredita-se que as fórmulas possam revelar indícios importantes da relação entre oralidade e escrita.

Palavra do outro, voz coletiva, *cliché*, fórmula genérica mostram-se aqui no discurso moral, mas também se espelham no discurso da ciência.. No primeiro capítulo, observamos que os enunciados formulares são frequentes nas tradições orais da palavra, constituindo uma técnica que visa à manutenção dos textos tradicionais na memória coletiva e o reconhecimento dessa tradição pelo ouvinte. A fórmula é um modelo de dizer, uma forma minimal que possibilita os processos de rememoração.

Nesta coletânea observou-se que as fórmulas são usadas de forma a garantir um enlaçamento do interlocutor, e, portanto, revelam a imagem que o escrevente faz do interlocutor em sua escrita. Discutimos o quanto esse alçamento revela sobre a escrita escolar. Dessa forma, observamos como a relação de interlocução, escrevente-instituição, aluno-professor, convoca o uso dessas fórmulas.

Observamos também, quanto à dialogia entre os textos desta coletânea e o texto modelos, a imagem escolar da escrita e a relação de interlocução, quais vozes tecem os textos dos alunos, e de que forma estão marcadas. A uma certa repetição de um discurso consagrado e cristalizado em fórmulas, opõem-se momentos em que as fórmulas conduzem à uma inversão de sentido, uma reformulação, que mostra que o escrevente não está alienado nesta demandada institucional da escrita.

A fim de poder observar como a forma de interação entre o escrevente, a leitura e a escrita, esta investigação visa procurar nos textos indícios da posição subjetiva do escrevente, nos movimentos de alienação à demanda institucional, e separação, um desvio, que podem se revelar tanto na subversão da fórmula, como em lapsos ou processos chistosos de escrita. Ao empreender esta análise, buscaremos comentar alguns conceitos e reflexões que fizemos ao longo desta dissertação.

3.1. Apontamentos sobre “Um apólogo”, de Machado de Assis

Antes de prosseguir, convém aclarar as semelhanças que há entre o apólogo e a fábula, razão que nos faz evocar sempre os dois gêneros e tomar um pelo outro. O apólogo difere da fábula porque o primeiro usa como personagens objetos, o segundo animais. Essa distinção é indício precioso para o estudioso da cultura; como nos diz Câmara Cascudo (2006: 94), desde a tradição helênica iniciada em Esopo, mas também na tradição hindu, persa e árabe, os animais substituem os homens *em suas virtudes e vícios*, testemunho de uma concepção zoomórfica do mundo, de um jogo entre o racional e o irracional. Contudo, não entram em jogo aqui as sutilezas da atribuição da fala a um animal ou a um objeto e, por falta de bibliografia que demonstre a origem do apólogo, além de observar que o próprio Cascudo não os distingue, doravante as duas denominações serão utilizadas sem distinção.

É possível dividir o conto em três cenas distintas. Chamaremos primeira cena àquela em que se apresentam linha e agulha em disputa, ao estilo dramático, em que a narração se limita ao “relato cênico”. Essa primeira cena estabelece o terreno da apropriação de um discurso tradicional, por meio da intertextualidade que mantém com o gênero apólogo. A segunda cena corresponde à porção narrativa do conto, que perverte o gênero tradicional, até culminar na inversão desse discurso, que se dará de fato na terceira cena, em que o narrador-observador se torna narrador-personagem. Vejamos cada cena em detalhe.

Na primeira cena predomina o relato cênico. Essa forma é característica de narrativas primitivas (no sentido histórico) e, portanto, característica do apólogo e das fábulas tradicionais. O conflito é, assim, introduzido rápida e diretamente pelo narrador e se desenrola na alternância das injúrias que uma personagem lança a outra. Segue-se, no conto de Machado, que a cena dramática é interrompida, ficando o conflito em suspenso ao longo da segunda cena do conto; o desfecho se dará no retorno a essa cena, com a introdução de uma terceira personagem, o alfinete.

No que chamamos de segunda cena do conto, o narrador interrompe a disputa, “informando” do cenário em que ela está inserida:

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela.

Narra também a atividade da costureira e sumaria seus quatro dias de trabalho:

Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. [...] E era tudo silêncio na saleta de costura;

não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Por fim, narra-nos a cena maior, o embate mudo entre costureira e baronesa no ajuste do vestido pronto:

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando.

Pode-se afirmar que, nesta segunda cena, o narrador redimensiona a disputa encenada em primeiro lugar, atribuindo-lhe novos personagens (baronesa e costureira), e, assim, dá outro sentido à disputa. Não são mais objetos que se invejam ou que questionam posições dominantes, e sim o título da nobreza e a costureira sem título, trabalhadora assalariada ou escrava. Esta segunda cena daria conta de contextualizar a metáfora da disputa entre linha e agulha, relacionando, sempre indiretamente, a agulha à costureira e a linha à baronesa. O narrador, neste outro plano de desenvolvimento do conto, amarra o texto da disputa a seu contexto; ou, ainda, amarra o apólogo, como gênero textual, a outro discurso, que é o do próprio narrador e de sua crônica social. Aqui, como na terceira cena, jaz a ironia do conto, que cita o discurso tradicional e subverte-o.

Machado retorna então ao plano das personagens objeto. Nesse retorno, tem-se o auge da disputa, em que a linha, incorporada ao vestido no corpo da baronesa, lança sua última injúria à agulha, que está espetada no “corpinho da costureira”. Poder-se-ia atribuir à última fala da linha, em resposta a sua rival agulha, que começara a disputa, a função de clímax, ponto máximo de tensão, em que o contraste de interesses entre as personagens chega ao ponto máximo.

– Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Depois do vestido pronto, “a agulha já não podia dizer nada”. O narrador faz, então, intervir o alfinete, que resume esse conflito de posições, reforçando a posição de submissão da agulha.

– Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Parece-nos correto afirmar que a fala do alfinete tem a função de desenlace (desfecho do conflito) apresentado nas cenas 1 e 2 do conto, atribuindo-lhe uma moral. A esse respeito, há duas formas tradicionais de desfecho de conflito recorrentes nas fábulas. Uma se dá pela fala de uma das personagens envolvidas no conflito; é o caso da fábula de La Fontaine, “A cigarra e a formiga”, em que o desfecho do conflito (e também o final da fábula) coincidem com o veredicto da formiga: “– Cantavas? Pois agora dança!”. Outra é por meio da fala de uma terceira personagem, inserida com essa finalidade, como o faz Machado no texto analisado.

Tomachevski (1982) nos informa que em fábulas breves é comum que o desenlace se dê pela introdução de uma terceira personagem, inteiramente nova. Salienta, ainda, que é possível que a narração não se detenha no motivo do desenlace. Neste caso, depois do desenlace, tem-se o final regressivo, que introduz um elemento interpretativo do conto. Acreditamos que esse final regressivo aconteça nas fábulas que reintroduzem a voz do narrador anunciando a moral.

O alfinete poder-se-ia identificar com a agulha na medida em que ele também não sai da caixinha de costura para “gozar da vida”; no entanto, ele desfere seu insulto contra ela, mostrando-lhe que ela é inferior a ele e à linha. Se continuássemos falando sobre Machado de Assis, cronista de seu tempo, talvez pudéssemos provar, na hierarquia linha, alfinete, agulha, alguma semelhança entre a hierarquia social representada nas personagens baronesa, costureira, escravo. Este, apesar de ausente da narrativa, não está ausente da estrutura social que Machado encena. Numa concomitante identificação e desidentificação do alfinete com a agulha, observa-se certa “desfaçatez de classe”, como analisou Schwarz (2000), que imprime aos escritos de Machado a leitura dessa movência identificatória.

Afirmamos que o desenlace do conflito apareça no escárnio do alfinete, e aí resida a lição de moral. Mas o conto não se encerra aí. O final do conto de Machado é apresentado na terceira cena, em que o espaço e o tempo da narrativa são deslocados e o narrador-observador torna-se narrador-personagem:

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

– Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Entendemos essa terceira cena como um final regressivo (TOMACHEVSKI, 1982). A fim de subverter o sentido moralizante do desfecho do conflito, a narração não se detém aí. Machado introduz ainda outra voz, com a qual o narrador teria entretido uma conversa em que se situa a narração que acabamos de ler. O final regressivo imprime nova significação às

outras cenas, para ver no papel da agulha o papel de seu interlocutor. O que se lê no seu testemunho é uma desnaturalização da posição ocupada pela agulha e, por metonímia, pela costureira. Conseqüentemente, desnaturaliza-se a moralidade recorrente das fábulas.

Em suma, Machado constrói a subversão do gênero tradicional apropriando-se dele, trazendo-o para dentro de sua narrativa, adicionando-lhe um narrador cronista e ancorando toda essa armação dentro de outra cena, na qual o narrador conversa com um professor, de forma a apontar para uma identificação entre professor e agulha e, também, ganhar a adesão do leitor.

3.2. A palavra de outrem: paráfrase e paródia, alienação e separação

A proposta de fazer com que os alunos produzissem um texto escrito nos moldes do apólogo machadiano buscava levantar hipóteses sobre a leitura que os alunos realizaram de um conto que marca uma apropriação (espelhamento) e uma subversão (virada na significação) de um gênero textual de vasta circulação na escola, que são os apólogos e fábulas.

Sobre a paródia, há um comentário de Aristóteles, na *Poética*, referente ao uso que Hegemon de Tasos faz do estilo épico: invertendo o uso tradicional e normativo da epopeia, representa os homens como inferiores. O traço paródico estaria presente, então, pela inversão do uso tradicional e o que isso representa de degradação de um gênero textual.

Sant'Anna (2007:12) informa também uma definição breve e funcional do termo: paródia significa “uma ode que perverte o sentido de outra ode [...] uma espécie de contracanto, tendo em vista que a tradição poética era oral”. O mesmo autor indica como o termo paródia era compreendido no círculo formalista russo. Para Tynianov, o texto parodístico vive uma vida dupla, mantendo com o texto base uma discordância: se houver concordância entre os dois textos, há simplesmente estilização. Para Bakhtin, ainda segundo Sant'Anna, na estilização há emprego da fala do outro, podendo haver fusão de vozes; na paródia, a segunda voz se aloja na fala do outro, entrando em antagonismo com a voz original que a recebeu; assim, as vozes na paródia devem ser marcadas com clareza e agudeza, a fim de produzir esse diálogo entre o texto base e o texto parodístico, marcando o desvio que o segundo vem a operar no primeiro.

Quanto à paráfrase, o termo grego significa continuidade ou repetição de uma sentença (SANT'ANNA, 2007: 17). Em oposição à paródia, que convoca à ruptura de um discurso por meio de uma espécie de marca de citação desse texto ou dessa palavra, a vida da paráfrase representaria a repetição de um discurso por meio da explicação de um texto ou de sua

tradução. O autor faz ainda a distinção entre um eixo parafrástico e um eixo parodístico; nesse sentido, a paráfrase encontra-se num eixo de intertextualidade das semelhanças, também identificado ao trabalho de linguagem da metáfora, da condensação; já a paródia encontrar-se-ia no eixo de intertextualidade das diferenças, e assim seria identificada com o trabalho da metonímia, do deslizamento de sentidos.

É possível aproximar o conceito de paráfrase e paródia dos conceitos psicanalíticos de alienação e separação, discutidos no segundo capítulo desta dissertação. A vantagem de pensar essa aproximação é que ela inclui as relações de alteridade e subjetividade e possibilita, portanto, recolocar a paráfrase e a paródia como um processo dialético de inscrição do sujeito na linguagem, para além de uma estratégia de ensino ou de criação estética.

A linguagem torna o homem um ser falante, sempre convocado a tomar as palavras de outrem numa relação tensa entre as significações estabilizadas e o imprevisível da linguagem. Nessa constituição do sujeito há um processo de alienação, que remete, em Lacan, ao eixo das relações imaginárias, que dá a tônica de toda relação por semelhança, tal como a imitação e a homogeneização dos sentidos. Esse eixo imaginário é atravessado pelo eixo simbólico, que excentra o sujeito, constituindo-o como sujeito dividido (fora do centro da consciência ou do psiquismo), e também produz diferenças, desloca sentidos.

Se para produzir uma paródia é necessário ter uma matriz textual, que se pretende retomar para subverter, ironizar, dialogar, os conceitos de alienação e separação apontam para a importância de um arcaibouço textual, uma matriz de linguagem que movimentam a atividade linguageira. Essa matriz constitui-se, no sujeito, como uma rede de memória e, como tal, é inconsciente. Os processos de intertextualidade, que possibilitam esse diálogo parodístico e parafrástico, dependem de uma rememoração daquilo que já está inscrito na memória. A rememoração, como vimos em Zumthor (1997:21), não é uma lembrança pura e simples do já sabido, mas sim a “recreação de um saber colocado sempre em questão quanto ao seu detalhe”. Pois são os detalhes que nos mostram os pontos de contato entre textos e entre discursos, nódulos em que memórias se condensam e se movimentam no aparelho mnemônico e que a censura e o recalque fazem deslocar para outras memórias, outros pontos de contato.

Cada um dos textos desta coletânea apresenta singularidades, ocorrências que desvelam uma certa posição subjetiva do escrevente, ou seja, o modo como trabalha as memórias que o conto base convoca, os desvios e os novos significados que se tecem nos textos. Esta pesquisa não se pauta por uma quantificação dessas ocorrências, mas por uma compreensão qualitativa dos indícios aqui observados. No entanto, quando a análise dos contos revela ocorrências comuns, buscaremos relacioná-las ao longo da análise.

3.3. Leitura e literalidade

Há, na coletânea de textos que passamos a analisar, muitos contos que são apólogos no sentido amplo, apresentando-se como narrativa breve em que se dramatiza o conflito entre coisas ou animais do qual se deduz uma verdade moral. Nesses contos, numerados de 1 a 5, não só a apropriação do apólogo é bem marcada, mas também o conflito converge para a lição de sabedoria.

Quanto à relação entre os contos dos alunos e o conto modelo, propomos que esses cinco textos apreendem o conto de Machado de Assis de forma fragmentária, uma vez que se detêm no apólogo tradicional, ou seja, em uma das cenas do conto machadiano. Não chegam, portanto, a parafrasear o conto de Machado, senão que o tomam por um apólogo. Todavia, o fragmento que esses contos funcionalizam participa do estoque de memória do aluno-escrevente, uma vez que este mobiliza recursos narrativos que não estão em Machado de Assis, mas são comuns a outros apólogos, fábulas e também contos de fadas. Em vista disso, propomos que a leitura desses alunos teria funcionado como um reconhecimento. Lembrando a distinção de Certeau (1993) entre as duas expectativas necessárias para uma leitura, quais sejam, a organização de um espaço legível e uma abordagem da feitura da obra, é possível dizer que esses alunos detêm-se em um processo que se aproxima de uma decodificação, já que sua leitura caracteriza-se pelo reconhecimento de uma estrutura e um tema que já conheciam, isto é, uma literalidade.

Sabendo que a leitura depende tanto do domínio do código quanto da movimentação de uma subjetividade entre textos e discursos que circulam socialmente, podemos pensar que essa leitura e essa escrita se dão num eixo de alienação. Os escreventes aceitam a demanda do professor de parafrasear Machado e imprimem em sua escrita aquilo que julgam apropriado a essa demanda. Observar-se-á que as redes de memória convocadas no texto caracterizam-se por uma homogeneização do discurso, sobre o que é socialmente aceito e que está em concordância com a moralidade.

Num primeiro momento, deter-nos-emos na observação do desfecho do conflito e do fechamento dos contos desta coletânea. Dois são os motivos desse foco: o modo como os alunos desfecham o conflito e finalizam o conto – porque aí se revelaria a subversão ou a submissão ao gênero tradicional –, e a estratégia comum, observada em muitos contos da coletânea, da utilização de fórmulas genéricas no desfecho moral.

3.3.1. Fórmulas genéricas e o discurso da fraternidade

Nos dois primeiros contos da coletânea, a moralidade para a qual converge a narrativa mostra-se distinta daquela moral tradicional das fábulas, em que a dualidade bem *versus* mal prepondera, tal como no conflito entre a linha e agulha do conto base.

CONTO 1

– Vamos fazer as pases e se ajudar um ão outro.

E assim a lanpada e a eletricidade perceberam que um pressisa do outro para viver.

Moral: a união faz a força.

CONTO 2

A inda eles ta brigando até que uns dias depois eles ficaram amigos, até que eles trabalharam junto!

– Nois dois que faiz o fogo então não vamos mais briga ta bom Vamos fazer o fogo! Fogooooooooo!

A Morau é: Que niguem é melhor do que niguem.

No conto 1 o desfecho do conflito é anunciado por uma das personagens e comentado pelo narrador *a posteriori*; no conto 2, o narrador desfecha o conflito, anunciando previamente o acordo de paz das personagens. Para finalizar o conto, os escreventes retomam a voz do narrador, como tradicionalmente acontece nos apólogos, com a marca: “a moral é ...”. Essa voz narrativa engendra uma outra voz, anônima e coletiva, que traz a fórmula genérica.

Na fórmula genérica prevalece a ideia de igualdade e solidariedade, a que chamaremos de *discurso da fraternidade*. A ideologia que permeia esse discurso do senso comum está em oposição/substituição àquele que estabelece um conflito entre o bem e o mal, tal como muitos desfechos morais em apólogos e fábulas tradicionais. Dessa forma, está em oposição/substituição ao que diz o alfinete (que repete esse discurso tradicional da fábula) e também ao que diz o professor de melancolia (que reverte a leitura moralizante do apólogo, sem, porém, apagar as diferenças entre as personagens) no conto de Machado.

Detenhamo-nos um pouco na fórmula genérica. Dizíamos que os contos 1 e 2 operam uma correção da moralidade dualista por meio de um acordo entre personagens, um comentário elogioso do narrador e uma moral que se reconhece como discurso do senso comum. Como compreender essa correção do dualismo bem *versus* mal pelo emprego de um discurso da fraternidade?

Encarada como correção do texto de Machado, pode-se dizer que a fórmula do senso comum aparece como interpretação que esses escreventes realizaram do conto modelo. Tal interpretação teria, então, motivado o aluno a escrever um conto que preenchesse esses sentidos

mobilizados na leitura. Se a leitura reclamou uma escrita, no conto 1 e 2 esse reclame foi assumido como uma correção ao dualismo bem *versus* mal das fábulas tradicionais. Parece-nos que essa leitura não é singular, subjetiva, mas sim uma leitura autorizada, uma vez que sua interpretação corresponde exatamente ao que a sensibilidade contemporânea entende como o socialmente aceito (“o que é correto fazer”). Argumentamos que essa leitura autorizada revela uma concepção de escrita como espaço institucionalizado. A escrita representaria um código fechado e restrito, em que algumas vozes se fazem ouvir e outras não. Poderia revelar também uma certa institucionalização que a escola promove da interpretação do escrito, e da própria relevância que os escreventes atribuem a seu ato de ler e escrever.

A fim de explicar porque essa leitura não é singular, mas institucionalizada, vamos extrapolar o universo desta coletânea, e apresentar outra leitura pertinente, resgatando agora o arcabouço da oralidade poética, que nos interessa particularmente neste trabalho. Nossa extrapolação versa exatamente sobre uma leitura autorizada de que falamos acima, a imposição do discurso da fraternidade, do socialmente aceito. Aproveitamos outro contexto em que ela aparece para ratificar como se impõe.

A correção de um discurso que expõe fraturas é característica de uma sensibilidade contemporânea que tende a reler em tons pastéis o que as tradições populares carregam de cores vibrantes. Assim são as versões recentes de cantigas populares.

(versão tradicional)

Atirei o pau no gato-to
Mas o gato-to
Não morreu-reu-reu
Dona Chica-ca
admirou-se-se
Com o berrô,
Com o berrô que o gato deu
Miau!

(versão recente)

Não atire o pau no gato-to
Porque isso-so
Não se faz-faz-faz
Porque o gato-to
É nosso amigo-go
Não devemos
Maltratar os animais
Miau!

Não fazemos nenhuma crítica à vontade popular de modificar as cantigas tradicionais, que são anônimas e flexíveis. Esse exemplo busca somente demonstrar essa sensibilidade que tende a imprimir no discurso popular as ideias de cooperativismo e respeito à vida, partindo da premissa ingênua e determinista de que a canção popular esteja ensinando maus valores. Aqui poderíamos levantar uma crítica que nos interessa do ponto de vista científico. Quando a canção diz “atirei o pau no gato”, estará ela fazendo apologia aos maus-tratos contra animais? Dizer “não atire o pau no gato” imprime na criança o valor da vida animal? A canção tradicional infantil, como demonstramos no primeiro capítulo desta dissertação, busca mais

um enlaçamento lúdico da palavra, escandindo sons, embalando o corpo, ritmando o jogo, dando charme à linguagem. Quanto às crianças, parece-nos que não lhes importa o texto da canção: pouco do texto é conhecido com exatidão (*admirou-se-se*, por exemplo, é bastante desconhecido das crianças que o cantam; muitas vezes elas modificam o texto, outras vezes dizem-no sem se interessar pelo significado).

Câmara Cascudo (2006:62) diz algo a respeito das parlendas ou lenga-lengas que acreditamos poder se estender a diversos gêneros infantis: “o ‘motivo’ é apenas o ritmo; o texto verbal é uma série de imagens associadas, sem que a sucessão seja lógica, ou tendo a lógica infantil, nem sempre a nossa”. A inversão pressupõe, justamente, que o jogo infantil esteja mais a serviço de uma educação moral do que da educação rítmica e lúdica da palavra-corpo. A correção tenciona uma aderência da criança ao texto, às leis que o texto busca impingir. Mas a *lógica infantil* parece ocupar-se de outra coisa: quando ela diz “miau!”, torna-se o próprio gato. Afortunadamente, as crianças, se cantarem livremente, longe *desses* pais e professores, tencionarão o ritmo, a escansão e, assim, possivelmente provocarão mudanças na canção.

Outra canção merece ser destacada, e sobre ela informa-nos Lima (2006: 167). Sua versão escolar não visa corrigir um discurso, mas preencher de sentidos um texto-jogo que põe em relevo o puro sem-sentido da linguagem, jogando com o corpo ritmado na palavra:

(versão tradicional)

Escravos de jó
Jogavam caxangá
Tira, põe,
Deixa [o zé pereira] ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue zigue zá

(versão recente)

Os cravos e rosas
São feitos pra cheirar
Cheira, cheira
Até acabar
Fileiras por fileiras
Unf, unf, unf, ah!

Essa comparação das versões de cantigas infantis nos faz questionar que vozes estão aí representadas e por que os textos que aqui analisamos buscam aderir à institucionalidade do discurso fraternal. Por que, ao aceitarem a demanda de produzir um conto aos moldes do conto machadiano, convocam a voz do que é socialmente aceito? Que pacto está aí revelado?

Pereira e Tfouni (2009) relacionaram as fórmulas genéricas a uma função de enlaçamento com o interlocutor, a fim de instaurar a dialogia no ato de linguagem. Por um lado, essas fórmulas suplantam o discurso letrado, científico, por um discurso que se supõe partilhado com o interlocutor³⁴. Por outro lado, mantêm com o discurso lógico-científico a

³⁴ Ver aqui, capítulo 2.

busca de apreensão de uma verdade sobre o mundo num enunciado cuja forma generalizante o evidencia. Assim, interpretamos que o escrevente lança mão do genérico para conseguir a adesão do outro da dialogia. Dessa forma, ele reconhece e marca a relação de interação, ao registrar na sua escrita a imagem que faz do interlocutor.

Se, de um lado, aqueles autores reforçam a instauração da dialogia, há outros que veem na fórmula um espelhamento da imagem que o escrevente faz do interlocutor no enunciado. Alcir Pécora (2002) define esse espelhamento como um avanço da imagem do interlocutor sobre a imagem do produtor de texto, que deixa de instaurar sua própria identidade, tornando-se paciente e não agente de linguagem. Para o autor, só é possível falar em sujeito de linguagem “quando as personalidades envolvidas nesse ato não se diluem nos limites das condições de produção desse ato, mas, ao contrário, encontram aí a sua especificidade, o seu sentido” (PÉCORA, 2002: 89). Seu estudo segue analisando as *provas de caráter moral*, centradas na noção de dever, como o são as fórmulas finais dos contos analisados. Afirma que estas dispensam o sujeito de fornecer provas objetivas, de criar argumentos, reduzindo o texto a uma ordem. Essa adesão a uma ordem é consequência da ausência de uma relação interpessoal no texto, porque “não passam de ecos fragmentários de outras ordens, enunciadas por padrões que preexistem ao usuário” (PÉCORA, 2002: 100).

Segundo essa visão, a retomada de fragmentos de discurso amplamente conhecidos denota que o produtor do texto instaura uma imagem do outro; no entanto, ele renuncia a uma ação de linguagem que inaugure sua presença, a do produtor do texto:

[...] é a imagem do interlocutor que avança contra o lugar do produtor e procura desalojá-lo de seu papel de sujeito e agente. [...] Verifica-se a sua dificuldade de discernir entre o que permite uma interpretação, uma leitura, e o que faz dessa interpretação um mero reconhecimento de verdades antigas e desabitadas (PÉCORA, 2002: 108 - 109).

A escrita passaria a veicular uma ideologia de reprodução, que apaga o presente da interlocução, aprisionando a linguagem “em um passado instituído”. Isso se daria por um processo histórico: “não é determinado pelas condições de produção da escrita, mas por uma falsificação historicamente dada de tais condições” (PÉCORA, 2002: 111). Consequentemente, quando não se verifica o esforço de atuação sobre um interlocutor, a escrita se torna um ato aparente; os espaços brancos da página são preenchidos por uma linguagem padronizada, de fragmentos e pensamentos consagrados.

Pécora atribui essa escrita aparente a uma concepção escolar da linguagem, centrada numa consciência do código e da norma. Nossa reflexão também alia a essa concepção

escolar da escrita uma economia escriturística que transpõe o universo escolar e silencia muitas vozes e muitas leituras do mundo. Claro está que a consciência do código e a exclusão de um discurso que se ordena sob outros signos implica uma normatização da escrita que contribui para uma oposição dicotômica do letrado e do oral.

Quanto à análise dos textos, gostaríamos de dar mais um passo, inserindo nessa crítica a concepção precisa do sujeito da linguagem como efeito inconsciente dos discursos que o atravessam, na escola e fora dela, produzindo singularidades, na medida em que convocam ora a uma adesão a esse passado instituído, ora a uma fratura desses discursos estabilizados.

Sartore (2009) relaciona os clichés a um disfarce do pensamento, em que o sujeito está alienado no processo da língua, em sua face lógica e racional, inibindo – recalçando – os processos primários, as lembranças infantis, o sem sentido, o equívoco, as associações arbitrárias. Freud (2001) chamara esse processo inibidor de processo secundário, em oposição aos processos primários de funcionamento do psiquismo que, mais relevantes na formação dos pensamentos inconscientes quanto mais antigos, servem à tentativa de ocultar um sujeito fraturado, imprimindo no discurso uma unicidade, um controle. O processo secundário, para Freud, busca dar uma coerência, uma aparência e uma sintaxe lógica para o sonho e a fala. Nesse sentido, a fórmula genérica buscaria uma forma, uma sintaxe que se assemelha ao silogismo da lógica, ao enunciado verdadeiro e aceitável. Segundo Tfouni (2001), esse processo secundário, visto como controle dos sentidos produzidos no texto, relaciona-se também com a tentativa de atribuir ao texto uma unidade aparente, com início, meio e fechamento. As fórmulas podem servir, como notara Zumthor (2010), a esse fim de funcionar como ornamento: um objeto burilado (e, assim, reconhecido pelos interlocutores) amarra em grande estilo os sentidos do texto.

Parece-nos que, em sentido amplo, a fórmula genérica mostra uma adesão do falante/escrevente ao outro da dialogia; porém, esse outro é mais autor do texto que o próprio escrevente. Pode-se dizer também que esse apagamento do produtor de texto é consequência de uma leitura que se assemelha a uma decodificação. O leitor não organiza um espaço de recriação do texto, mas recebe passivamente os sentidos, que supõe cristalizados no texto. Se a escrita não convoca o próprio escritor, se ele não é afetado por ela, estaria apegado aos processos racionais e lógicos da língua. Esse apego impede o aparecimento do sujeito inconsciente, que se afeta pelos significantes, pelos discursos, e impede que sua memória *reverbere*.

Ao tomarmos o conceito de autoria, proposto em Tfouni (2001), como uma posição entre a dispersão de novos sentidos e da estabilização de sentidos cristalizados, a estabilização

dos sentidos poderia assemelhar-se ao efeito papagaio, um bloqueio do efeito significante. Contudo, se assumimos que o inconsciente é ativo e interfere nas produções languageiras, poderemos, em textos orais ou escritos, buscar um deslize. Antes de flagrar esse sujeito inconsciente do que diz, vejamos como os escreventes buscam ascender a esse sentido cristalizado socialmente imprimindo no texto um efeito de monofonia.

Nos contos 1 e 2, não é só a fórmula que apresenta uma adesão à estabilização do discurso. As vozes das personagens, antes em conflito, atingem a harmonia; o narrador saúda essa harmonia, que a voz do senso comum coroa. Essa x por unidade, que o escrevente parece empreender com clareza de sua finalidade (atingir o sentido único possível na e para a escrita) imprime ao texto um efeito de monofonia. Assumindo com Barros (2007) que a dialogia (entre discursos e interlocutores) está sempre tecendo os discursos, as práticas de linguagem são suporte de muitas vozes. O falante/escrevente pode assumir essas vozes, convocando-as e marcando-as no texto ou excluindo-as e homogeneizando-as.

A dialogia assumida no caráter interacional do ato de linguagem está à mostra na consideração que o escrevente faz do outro, apesar de revelar um apagamento do sujeito inconsciente. Que vozes se apresentam, apesar do projeto de controle? Uma é a fórmula genérica, *cliché*, voz coletiva que circula incessantemente na sociedade, nas campanhas da mídia, em anúncios publicitários e propagandas políticas, no léxico moral familiar e escolar; a outra ecoa nas fórmulas narrativas, tais como “era uma vez”, “depois de certo tempo”, “a moral é”, mantendo a intertextualidade com o conto machadiano e outras narrativas memoráveis semelhantes ao apólogo, tal como o conto de fadas; há ainda a voz que perpassa as fórmulas de injúria e de elogio, marcantes do universo juvenil e que guardam intertextualidade com Machado, preservando uma estrutura discursiva que circula também como voz coletiva. As fórmulas de injúria colhidas nesta coletânea são bastante semelhantes entre si, e guardam intertextualidade com os desafios e outros gêneros ancestrais dialogados³⁵.

Essas vozes estão marcadas como pertencentes a outro? Quanto à fórmula genérica final (“a união faz a força” e “ninguém é melhor do que ninguém”), acreditamos sim que essa palavra do senso comum apareça como uma citação, cuja marca seria exatamente a moldura “a moral é”. Modo interessante de marcar essa voz, pois que “a moral é” já constitui um discurso do outro, das fábulas tradicionais. A própria estruturação narrativa, fincada num gênero preciso, parece marcada: o escrevente não tem a ilusão de inventar, mas de respeitar um discurso

³⁵ Ver aqui, em 1.3.

instituído. Assim, quando a marca de citação aloja esse *cliché* na voz do narrador, já se têm duas vozes, mas não atingem um efeito de polifonia, porque portam a mesma estabilização do discurso. O que o escrevente parece projetar é uma escrita condizente com um discurso único, lógico e reconhecido. O interdiscurso mobilizado aqui é sempre orientado por esse sentido estabilizado, que porta o que chamamos de discurso da fraternidade.

Tomar esse discurso do outro de forma marcada poderia revelar uma ironia e uma separação dessa palavra alheia? Esse poderia ser o caso. No entanto, a ironia e a separação seriam resultantes de um antagonismo das vozes presentes no texto, como acontece entre a fala do alfinete e do professor, no conto de Machado. Nos contos 1 e 2 há fusão de vozes, no sentido de que todas elas são marcadas pelo mesmo discurso. Essa fusão constrói um *efeito de monofonia*, em que todas as vozes convergem para uma única (BARROS, 2008).

Se a polifonia nos mostra que os discursos são construções híbridas e inacabadas, em que concorrem muitas vozes, esses textos, ao homogeneizarem essas vozes, assumem o discurso único e institucional. Assim, dizemos que o escrevente busca ascender a esse discurso institucional, que ele projeta como sendo o único possível para sua escrita.

JOGO DE LINGUAGEM: FLAGRANTES DO SUJEITO

No conto 1, “A lâmpada e a eletricidade”, que termina com a moral “a união faz a força”, é bastante provável que as personagens “eletricidade” e “lâmpada” tenham feito o aluno chegar, por um deslizamento de sentido, a essa fórmula linguística. Ou, inversamente, que a fórmula genérica, tendo surgido como interpretação ao conto modelo, tenha suscitado essas personagens. A palavra força quer dizer tanto poder e virtude (e nesse sentido a união das pessoas produz a virtude e o poder) como também remete à força elétrica, que se liga à lâmpada por metonímia, mas é sinônimo de eletricidade. Supõe-se que esse deslizamento de significantes tenha culminado na fórmula final.

Em nenhum dos outros contos é possível observar uma relação tão íntima entre o texto e a fórmula. Parece que o aluno a rememora segundo ecos temáticos (HAVELOCK, 1996), por livre associação. As fórmulas e os temas, na oralidade poética, vão se justapondo, criando um jogo de linguagem em que o texto não está a serviço de uma racionalidade, mas segue um padrão de proporcionalidade que guarda menos semelhanças com uma lógica cronológica, ou uma relação de verossimilhança, estando mais comprometida com um modo de composição poético, em que a língua dita padrões. *Terá sido essa associação puro jogo de linguagem? Acreditamos que sim. Não são os discursos estabilizados que instanciam esse deslizamento, mas a polissemia da linguagem.*

Atribuimos a esse jogo de linguagem um descolamento do sentido pregnante e estabilizado do texto, convocando com isso também um deslizamento. Apesar de um projeto de unidade, há uma voz que não está instanciada pela razão, pelo desejo de espelhar e ascender a uma cristalização do simbólico. Essa associação lúdica da fórmula com o conto aponta para um escape da norma, da autoridade estabelecida *a priori*.

O que esse jogo de linguagem nos mostra é que, conquanto os escreventes estivessem alienados à demanda de escrever para e segundo uma instituição, a língua é capaz de produzir um corte nessa pregnância.

ALIENAÇÃO: OPERAÇÃO POR SIMILARIDADE E O CORTE SIMBÓLICO

O conto 2, em contrapartida, apresenta uma fórmula vazia (“ninguém é melhor do que ninguém”). A repetição do indefinido de caráter negativo, somado a um estado de dispersão presente no texto, são elementos que reforçam uma voz única. Quem fala, afinal? Vejamos este conto em detalhe.

CONTO 2

Fósforo e o fogo

– Era uma vez o fósforo e o fogo que brigava muito.

O fósforo e o fogo era muitos brigão por que o outro falava que um era melhor do que o outro por que um falava que o outro fazia o fogo e o fogo fala que é ele que é fogo que faiz o fogo o fósforo falou?

Após apresentar as personagens e o conflito seguindo a mesma estrutura narrativa do texto base e dos apólogos tradicionais, observa-se um ensaio de prosseguir a narração para detalhar a intriga. A oração principal do segundo período (“o fósforo e o fogo era muito brigão”) repete o conteúdo do enunciado primeiro. A ela estão coordenadas duas orações explicativas (“por que o outro falava que um era melhor do que o outro” e “por que um falava que o outro fazia o fogo”), em que a repetição do conectivo *porque* e dos pronomes indefinidos *um* (duas vezes) e *outro* (três vezes) caracteriza certo retorno ao mesmo ponto do enunciado. Essa circularidade é ainda mais acentuada neste período: “o fogo fala que é ele que é fogo que faiz o fogo”.

Nesse trecho, esse dizer repetidamente o conflito, a explicação do conflito, a caracterização do fogo, marca definitivamente uma cadência enunciativa e um ritmo do dizer. Esse ritmo é ouvido na repetição lexical (*porque*, *um*, *outro*, *fogo*) e dos fonemas (como é o caso da alternância entre as constrictivas /f/, /z/ e oclusivas /k/ e /g/ no último período). Note-se, também, que a voz da personagem fósforo está ausente desse primeiro momento de narração. Só aparece no início da porção dramática.

A cadência rítmica que se evidencia nesse parágrafo deve-se principalmente a essas repetições. É importante notar que essas reformulações do enunciado impedem que se diga uma coisa nova sobre o conflito ou sobre as personagens, que o escrevente decomponha o tema sobre o qual quer escrever associando-o a outros temas, barrando, em suma, a narração.

CONTO 2

- Mas sou eu o fogo verdadeiro!
- Se você fala tanto por que você não vira o fogo!
- Não dá por que e você que assende não eu!

Nesse conto, a sequência dos turnos do diálogo dá testemunho de que, mesmo no discurso direto, as vozes se sobrepõem. Das três falas acima (que deveriam ser atribuídas respectivamente a fósforo, fogo e fósforo), a quem se refere o eu em “eu sou o fogo verdadeiro”? Ou em “porque é você que acende, não eu!”?

A fusão de vozes é representada de modo exemplar na fala final do conto. Se no início da porção dramática se estabelece um deslocamento de sentidos pela metáfora materna (“eu sou que nem uma mãe”), fazendo inclusive surgir relações metonímicas que ajudam a fortalecer o conflito (“eu esquento, eu faço a comida e não quero ser seu filho”). Em seguida, esse deslocamento deixa de produzir efeitos e o discurso retorna para a afirmação da identidade. As personagens, contraditoriamente, em meio a uma tentativa gritante de estabelecer sua diferença, fundem-se cada vez mais. Se o filho tenta cindir-se da mãe, declarando “não quero mais ser o seu filho”, essa cisão não ocorre. É a voz do fogo, o filho, que ocupa as outras vozes (assim como aconteceu no trecho inicial de narração, em que só o fogo era referido). Nesse sentido, a última fala não está subscrita a nenhuma personagem. Pode ser, portanto, a voz das duas, em uníssono:

Conto 2

- Nois dois que faiz o fogo então não vamos mais briga ta bom Vamos fazer o fogo! Fogooooooooo!

No “grito” final, a multiplicação da vogal “o” ao final da palavra fogo é um recurso de imitação do som continuado de um grito. Essa passagem contínua de som, sem corte ou oclusão desempenhada por um som consonantal, mostra exatamente um ideal de continuidade, uma ausência de intermitência.

A intermitência pode ser entendida aqui de duas formas. Primeiro, caracteriza uma operação metonímica, da parte pelo todo. Essa relação permite à linguagem referir-se a toda e qualquer coisa do mundo, porque possibilita uma economia linguística. É o corte que

possibilita, segundo Safouan (1987), o processo de fonetização da escrita, que implica na possibilidade da escrita gráfica de representar qualquer mensagem. Esse é o eixo da contiguidade e, assim, representa também o sintagma verbal. Pois o que vemos aqui não é precisamente uma dificuldade de narrar, de recorte da experiência e de instauração de um processo verbal?

O corte é também a operação simbólica por excelência, que desloca o sujeito das relações imaginárias, pregnantas, do eu com o objeto, da criança com a mãe. E no conto é a mãe que parece impelir o sujeito a uma reprodução de enunciados e à repetição de um sofrimento.

Voltemos ao que diz Pécora (2002) em outro trecho de sua obra. O autor associa os problemas da oração (problema de instauração de um processo verbal mínimo, da atribuição de uma ação, estado ou qualidade a um sujeito) à imagem escolar que o escrevente faz da escrita e à não-correspondência entre o oral e o escrito no que se refere ao meio pelo qual um efeito de sentido é conseguido em um registro e no outro.

Quando observamos que a imagem que o escrevente faz do leitor/interlocutor pode bloquear a escrita, entende-se que o falante e o escrevente sempre fazem imagens de seus locutores e que essas imagens acabam dando forma a seu discurso. Quando essas imagens implicam em problemas aos textos, entendemos que elas se imponham com tamanha autoridade que o escrevente não consegue imprimir-se nesse ato de enunciação.

Pécora também aponta para relações entre o oral e o escrito como fontes do problema de instauração do processo verbal, e gostaríamos de estender essa equação entre oralidade e escrita afirmando que ela não caracteriza um problema de texto, mas que ela enuncia uma heterogeneidade constitutiva dos processos de enunciação oral e escrito nas duas modalidades, vocal e gráfica (CORRÊA, 2004). Comparamos a oralidade poética à escrita por duas razões: (1) pela superação da evanescência da fala, que o enunciado poético alcança por sua forma poética, e (2) pela ritualização da linguagem, que oferece modelos mínimos, condensados e expressivos, que fazem escrita, vencendo a inércia das memórias individuais.

Quando se ultrapassa a questão do suporte para conceber a oralidade e a escrita como modos de enunciação, que aqui defendemos que se assemelham, pela ritualização e pelos modelos de montagem, devemos observar se é possível afirmar que a fragmentação no primeiro parágrafo do conto 2 é resultado da mixagem de uma forma não ritualizada da palavra, caracterizada pela comunicação pragmática da fala cotidiana na escrita. Corrêa (2004) afirma que a mixagem de modos distintos de enunciação, na tentativa de fazer equivaler o oral e a fala no escrito e no letrado, não implica necessariamente em falhas no texto, mas indiciam uma singularidade do ato de enunciação.

É possível reverter a proposta de Pécora e dizer que o escrevente lança mão de uma argumentação típica da fala face a face, tal como no primeiro parágrafo, justamente como recurso de desbloqueio da narrativa. Não tendo outra memória – mais ritualizada, própria da narrativa, como a que se evidencia na contação de histórias, por exemplo –, o escrevente lança mão dessa memória pragmática, a fim de fazer um encadeamento narrativo.

Corrêa (2004: 163) afirma que a presença imaginada do leitor revela as antecipações do escrevente, mas, por outro lado, mostra que a construção desse “diálogo” deve ser cuidadosamente registrado na escrita; “caso contrário, a falta de sua presença física pode produzir os tais momentos de ruptura do fluxo da escrita”. Acreditamos que no primeiro parágrafo, o fluxo narrativo é truncado na busca por esse envolvimento com o interlocutor. Tal argumento pode reforçar nossa hipótese de uma falta de matrizes, padrões narrativos, que auxiliem o escrevente a desenvolver o texto.

Outro argumento que sustenta a hipótese de que o escrevente lança mão de estratégias de fala para compensar uma matriz ritualizada da linguagem é sua posição de alienação nesses discursos estabilizados do apólogo e da moral, da escrita escolar institucionalizada e de uma economia escriturística que faz equivaler a escrita e um discurso “letrado”, que o escrevente busca alcançar pelo emprego da fórmula genérica, que, sendo um discurso partilhado socialmente, poderia suplantiar o discurso letrado (TFOUNI; PEREIRA, 2009). A alienação está imbricada na ilusão de que o indivíduo é a origem dos dizeres. O escrevente atribuiria a sua escrita um certo ineditismo, já que não marca as vozes que compõem em seu texto, como vimos na atribuição, embaralhada, dos turnos de discurso ao longo da porção dramática.

Ao refletir sobre a questão da autoria, colocada por Tfouni (2001), observa-se que o escrevente aliena-se no discurso estabilizado, que, como vimos, evidencia um arcabouço textual reduzido e fragmentário. A atribuição de um certo ineditismo a sua escrita reforça nosso argumento de que lhe faltam estratégias ritualizadas de narração.

Supõe-se que uma mixagem do que seja oral no escrito não representa problemas de texto, mas reforça que a escrita se constitui de forma heterogênea, tal como afirma Corrêa (2004). Ou ainda, que a passagem de um registro para outro é um percurso moebiano. Se o oral e o escrito não estão em oposição dicotômica, um registro permeia o outro, sem que se opõem em lados distintos da faixa. Neste exemplo, vê-se que a recuperação da oralidade representa ganho expressivo para o texto. Assim se observa a fala das personagens em “Fogoooooooo”, que só pode ser interpretada como grito porque o escrevente multiplica a vogal final. Geraldi (2000: 104) alerta que no registro da fala pela escrita o que se perde não é a entonação, mas a “apreciação que o tom da voz imprime à sequência sonora”. Essa

recuperação que o escrevente realiza no texto, pela multiplicação do som final, a fim de marcar que é de um grito que se trata, marca a importância que o escrevente atribui à oralidade na constituição de sua escrita. No entanto, acreditamos que imputar à oralidade certos problemas de textualização não seja pertinente, porque acaba por restringir a concepção de oralidade, não a reconhecendo como uma forma de escrita.

Vejamos o conto 3. Ele se assemelha aos contos 1 e 2 da coletânea, em que o efeito de monofonia é atingido pela consonância das vozes das personagens e do narrador.

CONTO 3

As duas saem correndo

depos de dar uma vou inteira no quarto os dois chegaram lá juntos e se tocaram e os dois disseram:

– Agente era tão amigo por causa de uma besteira agente brigo.

As duas voltaram a se falar e viram super amigas.

Tal como nos contos 1 e 2, o desfecho do conflito é um acordo de paz das personagens, introduzido pela fórmula fixa “brigar por besteiras”, e coroado pelo narrador na fórmula “viram super amigas”, que ecoa como o final feliz dos contos de fadas. O discurso da fraternidade na voz das duas personagens (que falam juntas, note-se: “os dois disseram”) e na voz narrativa cria um efeito de monofonia. Ressalta-se que a fusão de vozes aqui excede a das personagens e do narrador, incluindo-se no “coro” o produtor de texto. Isso porque o lápis e o apontador são referidos, na fala das personagens e do narrador, no gênero feminino. Esse fato apresenta uma interferência da realidade pragmática da enunciação na escrita, que, segundo Corrêa (2004: 148), é indicio de uma busca por igualar fala e escrita. Entendemos que a referência no gênero feminino plasme no enunciado um dado da enunciação. Na verdade, o indivíduo, o próprio escrevente, se mostra nesse lapso.

A interferência desse dado de enunciação no enunciado pode ser compreendida como característica da tentativa de plasmar a oralidade na escrita? A dispersão que atinge o conto poderia evidenciar uma posição subjetiva de alienação na cena: o conflito entre “amigas”, representante do universo cotidiano do escrevente. Esse conto pode corroborar nossa hipótese de que a falta de uma matriz elaborada e complexa de textos memoráveis leva o escrevente às dificuldades de narração, que se evidenciam na falta de estruturas e modelos narrativos. Essa falta, por sua vez, levaria o escrevente à memórias languageiras da fala e do universo cotidiano e pragmático, cuja representação na escrita tem efeitos menos expressivos. Também é possível dizer que, se a escrita não convoca uma rede de memória, têm-se indícios de que o escrevente não atribui a escrita um valor, não se engaja na escrita a não ser para cumprir a demanda escolar.

3.3.2. Efeitos de polifonia e saturação do discurso único

Os contos 4 e 5 desta coletânea não fogem à estrutura do apólogo tradicional e, dessa forma, como argumentamos antes, indiciam uma leitura fragmentária do conto de Machado, que organiza uma literalidade. Apesar de manterem uma alienação no passado instituído pelo gênero tradicional, apresentam novos modos de inscrição do sujeito, tanto na forma como se deixam ver no discurso quanto na forma como se apropriam da palavra de outrem.

No quarto conto, o escrevente introduz uma terceira personagem para desfechar o conflito, nos moldes de outros apólogos e também do apólogo de Machado de Assis. Na disputa a respeito de quem daria mais sabor à comida (alho ou cebola), entra o arroz e cala as personagens:

CONTO 4

Até que vários dias de briga o arroz de tanto ouvir isso não aguentou e disse:
– Mentira não é nenhum de vocês dois que da mais gosto na comida quem da mais gosto sou eu não vocês. FIM

Moral: nunca tente da uma de esperto quando você esta trabalhando em duplas.

Em Machado, a terceira personagem anuncia a moral. No conto 4, a terceira personagem não funciona dessa forma, mas sim para desfechar o conflito. Esse texto mantém uma intertextualidade com o conto modelo e com outras fábulas e apólogos, como a inserção da terceira personagem demonstra. A moral final corrobora a posição da terceira personagem: o desfecho do conflito está amarrado a sua questão moral. Além disso, o narrador, de fato, só faz as marcações cênicas, furtando-se a fazer mais comentários sobre a cena.

O escrevente amarra os sentidos que surgem no texto, inclusive retomando o arroz, que estava lá desde o princípio:

CONTO 4

Era uma vez um alho e uma cebola que sempre trabalhavam junto na panela do arroz e sempre trabalhavam bem e uma ajudava a outra até que um dia eles teve uma duvida irremediável [...]

Não só o arroz é retomado, mas também a harmonia em que conviviam o alho e a cebola, trabalhando de modo colaborativo. Essa caracterização, que também se apoia em fórmulas morais da solidariedade e da equidade (trabalhar juntos, ajudar um ao outro), é retomada no final do conto. Na moral, o arranjo de duas fórmulas (“dar uma de esperto” e “trabalhar em duplas”) mostra também certa polifonia: enquanto a primeira mostraria uma malandragem, a

segunda, sua negativa, garante a volta ao equilíbrio inicial. Aqui, o antagonismo assumido entre esses dois modos de agir garante uma tensão ao conflito. A polifonia ganha, assim, espaço.

Mas o final do conflito revela também uma *forma* da enunciação, um gesto imprimido na fala do arroz, que garante que a resolução do conflito.

CONTO 4

*Até que vários dias de briga o arroz de tanto ouvir isso não aguentou e disse:
- Mentira não é nenhum de vocês dois que da mais gosto na comida quem da mais gosto sou eu não vocês.*

O desfecho do conflito sobrevém como um “basta” da terceira personagem, que antecipa a moral. Imagina-se, nesta personagem, a figura do pai, do professor, das instituições da escrita e da lei. O tom “parental” que impõe uma lei severa, de silenciamento do outro, remete também à oralidade. Isso porque há um tom de voz que se busca resgatar, e também porque o conselho ou sansão parental guardam vestígios da oralidade, que se entremeia de vozes coletivas e tradicionais, do sermão, dos conselhos, e da fala pragmática da regulação do comportamento e de resolução de um conflito.

Longe de acreditar que essa presença do oral no escrito seja evidência de um problema no texto, ressaltamos que, assentados na hipótese de que a escrita não é produto de uma normatividade, a mixagem oral-escrito mostra que a escrita, e a oralidade não constituem uma dicotomia. No entanto, ao resolver o conflito nessa imposição de uma moral, o escrevente volta a aliar-se ao discurso da norma, revelando uma posição de aceitação e espelhamento desse discurso.

O que dizer sobre a “dúvida irmensa”? Podemos ver aí um lapso?

Uma vez que não se pode compreender *irmensa* como uma apreensão irregular da oralidade na escrita, como é o caso de todas as outras “irregularidades” ortográficas neste conto (por exemplo: *do* para “dou”, *o* para “ou”), diremos que esse evento inscreve uma outra posição do sujeito. De fato, acreditamos que, se o lapso sobrevém, ele pode ser sinal de um nódulo entre significantes, uma condensação que evidencia como a escrita alfabética, os eixos da linguagem e as operações inconscientes da memória se assemelham.

Podemos tentar explicar o lapso. Já vimos como o discurso da fraternidade se contrapõe ao discurso da malandragem, ordenando os sentidos do texto. *Irmensa* pode ser, assim, interpretado como uma cadeia que inclui dois significantes: irmã e imensa. A dúvida *irmensa* das personagens parece ser, justamente, se elas devem manter-se irmanadas, ou se devem disputar a superioridade. Parece-nos que o significante irmã instalou-se em imensa, revelando a causa escondida dessa dúvida: manter o coleguismo ou partir para a briga?

Podemos tratar como questão de polifonia o descompasso que há no seguinte trecho:

CONTO 4

Até que vários dias de briga o arroz de tanto ouvir isso não aguentou e disse...

A locução “até que” não é complementada imediatamente por “vários dias de briga”, mas por “o arroz não aguentou e disse”. O trecho está, portanto, truncado, e fere a expectativa do leitor. No entanto, há controle dessas vozes: o escrevente, depois de alguns desvios, recupera o complemento de “até que”, e o sentido de “de tanto ouvir isso” parece retomar “vários dias de briga”. Assim, mesmo que uma cadeia significante convoque outra, o escrevente retrocede para retomar os fragmentos.

Esse movimento de entrelaçamento das vozes pode exemplificar o que Tfouni (2001) definiu como controle de dispersão e deriva, que objetiva dar uma aparência de unidade ao texto. Quanto ao movimento de retorno ao enunciado e o posicionamento de autoria, observamos que o escrevente sofre os efeitos da própria enunciação, pois, ao deixar seu texto falar, compreende que não controla tudo o que colocou no papel; portanto, escuta o que o texto tem a dizer, aprende com sua escrita e compartilha o que aprendeu com os leitores. Nas palavras de Tfouni:

O sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua (TFOUNI, 2001: 84).

Assim, em lugar de compreender o lapso em *irmensa* e falta de coesão do parágrafo como erros, confiamos na hipótese de que essas rupturas da linguagem dão pistas de uma posição subjetiva que não adere completamente ao plano de estabilização dos discursos e revelam os pontos de contato entre o funcionamento da linguagem, na escrita e nos processos psíquicos. Nesta escrita, a língua começa a revelar uma não-fechamento.

Passamos ao quinto conto, que traz outra singularidade. Neste, o enlaçamento com o interlocutor não passa pela apropriação de um enunciado do senso comum; busca se aproximar de um postulado científico, do ramo da biologia. Assim, “ecossistema”, “natureza”, “uns depende dos outros para sobreviver” são formas de tentar resgatar um conhecimento advindo da ciência, apesar de sua imprecisão (não se sabe exatamente qual enunciado o escrevente busca resgatar: cadeia alimentar? simbiose?). Nesse conto, o desfecho do conflito não se dá pelo acordo de paz, mas pela morte de um dos personagens:

CONTO 5

O cupim e a madeira

Era uma vez um cupim que tinha *muita fome*, e começou a comer madeira.

A madeira se sentiu encomodada e começou a reclamar:

– *Para para eu já não aguento tanta dor.*

disse a madeira.

o cupim já *não aguenta desaforo* debateu com a madeira:

– Eu como porque meu alimento é você.

disse a madeira

– Você fala assim por que não é você que está sentindo dor destes seus dentes afiados.

– não quero saber – Responde o cupim – porque para eu sobreviver dependo de você, então vou ruer até minha *bariga encher*.

A madeira não podia se defender *não resistio* e morreu.

O cupim *encheu sua bariga* e saio *cheio e sassiado*.

Moral da História: Tudo isso faz parte do ecossistema na natureza uns depende dos outros para sobreviver.

Tal espelhamento com o discurso científico mostra de fato que a língua é um espelho partido, como disse Belintane (2009); mostra, ao mesmo tempo, o desejo do escrevente de aderir a um discurso estabilizado, identificando-o ao discurso de seu interlocutor. Nesse pacto, demonstra a imagem que tem de escrita, como um lugar em que estão registrados os sentidos, únicos e consagrados (neste caso, notadamente escolar) a que o escrevente deve aderir para que seu traço receba, assim, o título de escrita. No entanto, como a apreensão desse enunciado científico constitui-se por fragmentos, o escrevente mostra, nesse momento, a posição que ocupa nessa busca da verdade.

Ademais, o final do conto articula três fórmulas: a primeira, “moral da história”, no nível da intertextualidade narrativa; a segunda e a terceira, fórmulas genéricas com alçamento científico (“tudo isso faz parte do ecossistema” e “na natureza uns dependem de outros para sobreviver”). Elas funcionam como uma naturalização do *conflito seguido de morte*. A estrutura do período é significativa, pois estabelece três equivalências. A segunda oração (B) é cópula da primeira (A), que aparece reduzida. Assim, A é B. A segunda oração é também copulativa, estabelece um elo de equivalência entre sujeito (c) (de caráter generalizante: “tudo isso”) e predicado (d). A é B(c é d). A terceira oração (E) é aposto da segunda, ou seja, visa a retomar, explicar, esclarecer a oração anterior. Tem-se a seguinte equação: $A = B(c = d) = E$, em que o verbo *ser* foi trocado pelo sinal de igual.

A forma de equivalências do enunciado explicita também uma certa filiação à lógica, em que se concebem relações universais em qualquer mundo possível. Para compreendê-lo, vejamos como o texto articula as vozes que o estruturam.

O texto se inicia como os outros contos, seguindo o conto modelo, que por sua vez possui a mesma estrutura de qualquer apólogo tradicional. Segue-se um comentário, na voz do narrador, em que ele ora se aproxima da madeira, ora do cupim, revelando-se onisciente dos sentimentos/pensamentos das personagens:

A falta de acordo entre as personagens revela a presença de discursos antagônicos, cujas vozes são bem marcadas. O narrador porta ainda outra voz. Como esse texto constrói-se assumindo e marcando a polifonia, não é tão fácil compreender a que serve a fórmula final, que se assemelha a uma justificativa do *conflito seguido de morte*. Se compararmos esse final com os outros que se apresentaram até agora, veremos uma consonância no uso da fórmula como alçamento a um discurso de autoridade; dessa forma, mostra a imagem que o escrevente faz do interlocutor do texto na sua escrita. Vislumbra-se, portanto, a mesma concepção de escrita dos contos analisados anteriormente, qual seja, a de que a escrita representa uma unidade, espaço de discursos consagrados. No entanto, diferentemente dos três primeiros contos analisados, o efeito de polifonia se evidencia, tal qual acontece no conto 4. Por essa razão, não vemos o escrevente alienado no discurso do outro.

Os indícios de saturação “não aguento” (duas vezes no texto), “muita fome”, “tanta dor”, “até minha barriga encher”, “saiu cheio, saciado”, contrastados à fórmula final com pretensão científica, sugerem uma conformação. O escrevente não está completamente alienado na estabilização dos discursos, mas conforma-se a ela. Conformamo-nos aos discursos e práticas com as quais não concordamos, mas contra as quais não conseguimos lutar. Tal qual a madeira, que não resiste. O desencantamento é duplo: de um lado, uma naturalização, certa cientificidade, um discurso impositivo que é a concepção que o escrevente tem da escrita; de outro, o sujeito que *não consegue se defender*.

3.3.3. Uma conclusão

Nesta seção foram analisados os contos que apreendem o modelo textual de forma fragmentária, uma vez que a escrita apresenta um apólogo no sentido restrito e tradicional do gênero. Atribuiu-se essa apreensão fragmentária a uma leitura que organiza uma literalidade. Por que não apreendem as camadas mais profundas de significação, tais quais as cenas 2 e 3 em Machado, que comenta, espelha e enquadra a primeira cena para subverter seu sentido?

Se essa leitura funciona como reconhecimento de uma forma e um sentido do texto – no caso, o reconhecimento do apólogo tradicional –, ela poderia evidenciar uma concepção

desses leitores/escreventes do escrito como espaço de reprodução de sentidos, em oposição a uma leitura que se caracterizaria pela construção de sentidos.

Esse reconhecimento, no entanto, evidencia o quanto uma memória textual e discursiva importa no sentido de uma verdadeira leitura, que organiza não só a literalidade, mas pode habitar o texto. Observamos, portanto, uma memória textual impedida. Essa censura poderia corroborar que a leitura e a escrita sejam concebidas por esses leitores como atividades restritas de codificação e reprodução de um discurso identificado autêntico em práticas “letradas”, segundo uma economia escriturística que extirpa da escrita vozes antagônicas ao discurso prestigioso. O diagnóstico da memória oral desses escreventes nos leva a lançar ainda outra hipótese: que um arcabouço complexo de memória de narrativas orais seria capaz de demover esses escreventes dessa posição de alienação no discurso da norma e do normal, que comparece nessas escritas como o discurso socialmente aceito.

O uso de fórmulas genéricas de cunho moralizante, seja do discurso da fraternidade, seja da naturalização pretensamente científica do *conflito seguido de morte*, revela uma tentativa de alçamento do escrevente ao universo das verdades cristalizadas, em que se revela também a busca por um enlaçamento do interlocutor, que representaria esse discurso. Nos dois primeiros contos analisados, as vozes convocadas pelo conto base fazem coro a essa verdade desabitada a que a escrita desses alunos busca ascender. O efeito de monofonia evidenciaria, portanto, uma relação de espelhamento do interlocutor e da lei, marcando sua posição de alienação. Se as vozes trazidas para esta escrita são todas consoantes ao discurso moral que se identifica ao discurso jurídico, escolar e religioso, pode-se dizer que a posição subjetiva desse escrevente está colada nesses discursos.

A língua, no entanto, não suporta essa relação de equivalência. Como foi dito antes, os significantes não têm a função de representar um significado. Assim, a polissemia da palavra “força” convoca o escrevente a um jogo de linguagem, que o descola dessa posição de alienação. A associação lúdica da fórmula com o conto aponta para um escape da norma, da autoridade estabelecida *a priori*. Esse jogo de linguagem evidencia o quanto a maleabilidade do enunciado poético pode ser produtiva de uma verdadeira leitura, à medida que desloca os sentidos, revelando o funcionamento da língua, na leitura e na escrita. No conto 1, esse jogo de linguagem é tímido, mas imprime no texto sua marca.

No conto 2, o deslocamento de sentidos é barrado. É possível que a relação metafórica que une fósforo e mãe tenha mobilizado uma memória discursiva que o escrevente não consegue manipular, ou que leve ao efeito de monofonia, como argumentamos acima. Essa impossibilidade de narrar leva o escrevente à dispersão, que ele busca controlar retrocedendo

ao mesmo enunciado e buscando modelos de fala para dar continuidade à narração.

A alienação que este escrevente revela na demanda de escrever na escola, fecha seu texto de modo que nenhuma voz dissonante se evidencia. Mas não seria possível tratar como lapso a pergunta “o fósforo falou?”. A expectativa do leitor, segundo a norma, é que no lugar do ponto de interrogação existissem dois pontos, introduzindo a fala da personagem. Contudo, como analisamos anteriormente, o conto revela um apagamento da voz do fósforo, as falas e os desejos em jogo são do fogo. Ao invés de observar aí um erro, seria possível interpretar essa pergunta como uma verdadeira indagação?

O conto 4, apesar de se construírem de modo polifônico, não revelam um manejo do polo da paráfrase e do desvio, senão que mostram uma posição subjetiva mais afeita aos jogos de alíngua.

Em contrapartida, o que se evidencia no conto 5 é justamente uma impossibilidade de subversão, uma impossibilidade de ironia, de duplos sentidos ou de fantasiação de algo que não é mas podia ser. Tem-se um sujeito de linguagem paciente, que recebe os sentidos prontos e estáveis. Mas esses *nãos* que marcam a interpretação do conto 5, longe de revelar uma incapacidade do escrevente, revelam uma saturação. Em vez de separar-se desse discurso autoritário, o escrevente é exaurido por ele. Essa exaustão se vê também no conto 6, como se verá adiante.

Propomos uma reflexão a respeito da posição que esses sujeitos ocupam ao tomar a palavra para se enunciar na forma escrita. A leitura fragmentária e o efeito de monofonia observado pode ser indício de uma concepção de língua como sistema de equivalências entre significados e significantes, textos e discursos. Apesar de observar ensaios de desviar-se dessa concepção, em que pese a língua e a memória instanciando rupturas, essa posição é de difícil deslocamento. Acreditamos que esses alunos só poderão experimentar uma verdadeira leitura quando forem deslocados dessa posição de alienação.

Os fatos que recolhemos aqui, com ênfase para o discurso da fraternidade, observado em três contos e também nas versões contemporâneas de cantos infantis, parecem estar intimamente ligados a uma apropriação da escrita como lugar de homogeneidade de vozes e de uma lei de interpretação que exclui subjetividades, dados singulares e estranhos. Reforçamos a hipótese de que uma única interpretação para o escrito não advém somente de uma prática pouco diversificada, como o discurso pedagógico faz crer quando insiste na diversidade e autenticidade dos gêneros textuais que devem ocupar as práticas escolares de ensino e aprendizagem da língua. Para deslocar esses leitores dessa posição de alienação na demanda do código escrito, é preciso deslocar-se do código.

Daí deriva a importância da tradição oral como matriz de linguagem, que possibilita ao sujeito engajar-se nas relações imaginárias que recobrem a linguagem de afetos e tecem redes de memória desejanças. Os deslocamentos simbólicos também fazem aí sua inscrição, movimentando essa memória por uma relação de não-equivalência, de não-fechamento entre um significante e sua significação, adicionando a ela elementos que a contradizem, alargam-na, modificam suas inscrições, alteram seu registro

Assumir a heterogeneidade da escrita implica, portanto, mais que diversidade de gêneros textuais. Implica em trazer para o ensino as práticas de linguagem que a escola, continua a rechaçar. As novas versões de cantigas infantis mostra o quanto a instituição da escrita e as concepções letradas depreciam o poético, o jogo, o lúdico, em favor de uma homogeneização do discurso. O fato é que o discurso da diversidade e da autenticidade das práticas letradas tem excluído cada vez mais a literatura e a apreciação poética da escola, porque supõe uma crise do letramento a partir de uma concepção tecnológica da escrita, em que a participação em práticas letradas depende de uma apreensão objetiva do mundo (letrado) circundante e imediato. Jaz aí a ideia de que o jovem, e sobretudo o novo jovem acolhido pela escola, não participa de práticas de linguagem autênticas. Mas a oralidade não é autêntica? E a oralidade que a escola vem praticando, é autêntica?

3.4. Escrita do desejo ou demanda institucional

Os contos que passamos a analisar subvertem a narração de um conflito entre objetos animados do qual se deduz uma lição de sabedoria. Tal qual a análise dos contos do primeiro grupo, serão observadas as formas como os escreventes funcionalizam o conto modelo, para daí apreender indícios de seu desempenho de leitura. Também se observará quais outros textos e discursos os escreventes mobilizam em sua escrita. A partir dessa análise, buscamos inferir a posição subjetiva do escrevente na atividade de leitura e escrita, na medida em que revelem: ou uma posição de espelhamento de discursos consagrados, absorvendo, tal como os contos 1 e 2, os discursos dominantes e o próprio texto que serviu de base a esta produção escrita; ou uma separação, em que se vislumbra um sujeito que se desloca entre textos e entre discursos, posição na qual a linguagem se alça para uma dimensão de não identidade.

3.4.1. *Conformação à demanda de uma escrita*

CONTO 6

A louza e o apagador:

Era uma vez um Apagador e a louza e a louza fala pro apagador.

– Eu estou cansada de você ficar, passando a mão em mim.

– Eu não passo a mão em você, eu apago te limpo quando te riscam.

– Mentiroso você aproveita seu cachorro.

– E se eu não existe, quem iria apagar tudo o que escrevem em você?

– É mesmo. Você é livre e eu sou apenas uma louza, grudada na parede de uma sala de aula.

– Me desculpe, eu não queria te maguar.

E eles viveram felizes não para sempre, teve alguns, momentos felizes, e alguns momentos de briga

Esse conto breve e irônico apresenta a queixa da personagem lousa e uma conseqüente reflexão dela quanto a sua própria queixa, que a faz abrir mão da disputa. O narrador sobrevém concluindo o conto com a subversão da fórmula consagrada pelos contos de fadas.

A queixa da lousa (“eu estou cansada de você ficar passando a mão em mim”) é carregada de um duplo sentido, pois refere-se ao objeto que dá suporte para a escrita e também à personagem mulher, que advém de ser a lousa um substantivo feminino. Ela reclama de ser bolizada pelo apagador, que responde que seu gesto não deve ser encarado nesse sentido, mas apenas no sentido primeiro, que é de limpar a escrita.

A personagem então filosofa – “você é livre e eu sou apenas uma lousa grudada na parede de uma sala de aula” –, o que também pode ser compreendido em um duplo sentido: se ele é livre e ela é apenas um objeto (uma lousa), esse enunciado retoma o discurso sobre as posições diferenciais ocupadas na sociedade por homens e mulheres. Veja-se que, ao dizer que ele é livre, a personagem o coloca em estatuto humano, jogando com o sentido ambíguo colocado anteriormente, qual seja, de que a lousa é mulher e objeto. Reforça então, que ele é livre porque é homem, ambigüidade possível devido ao gênero masculino do objeto e do pronome que o retoma (ele), ligado ao sexo masculino.

Essas interpretações propõem que o conto 6 está marcado por um efeito de polifonia. É possível ouvir os discursos que o atravessam: da não-equidade entre homens e mulheres; do abuso que as mulheres sofrem por isso; das mulheres-objeto; da conformação das mulheres. Esse efeito polifônico é alcançado exatamente pelo entrelaçamento de vozes que convergem no pronome pessoal ele e ela, que apontam tanto para os gêneros masculino e feminino que definem todos os substantivos na língua portuguesa quanto para os gêneros feminino e masculino das pessoas do discurso. A mobilização dessas vozes é irônica porque perverte o

gênero em sua lição moral; ao contrário disso, brinca com essa possibilidade dos pronomes e gêneros referirem-se ao mesmo tempo aos objetos e às pessoas.

Propomos que essa polifonia não se constitui como um planejamento do escrevente, ou seja, não são tributários de uma consciência. Parece-nos que a convergência das relações entre feminino e masculino na questão dos gêneros é efeito de uma condensação que opera à revelia de um planejamento lógico e funcional de escrita, guiado principalmente por uma memória inconsciente que, por si, condensa e desloca essas formações discursivas.

O final do conto propõe, por meio da inversão de uma fórmula consagrada, que as personagens prosseguem sua vida sem nenhuma mudança: ora brigando, ora em paz. Jaz aí uma ironia também, já que o uso marcado da fórmula “foram felizes para sempre” subverte o sentido comum dos contos de fada, em que os conflitos se resolvem e a felicidade reina, para mostrar que os conflitos não se resolvem e que a felicidade não é constante. A fórmula que advém do conto de fada demonstra que o escrevente, tal como no conto 3, retoma do estoque de memória esse gênero textual, que pode estar associado aos apólogos e fábulas devido ao elemento maravilhoso, o ensinamento moral, e o fato de serem matrizes comuns na infância.

Observa-se que ele não está colado a um discurso único, mas desloca-se entre textos e discursos. Ao marcar as vozes que se apresentam em seu texto, o escrevente assume uma posição de autoria, tal como explicitada por Tfouni (2001), de controle do lançamento de novas significações e da repetição de sentidos cristalizados socialmente e na língua.

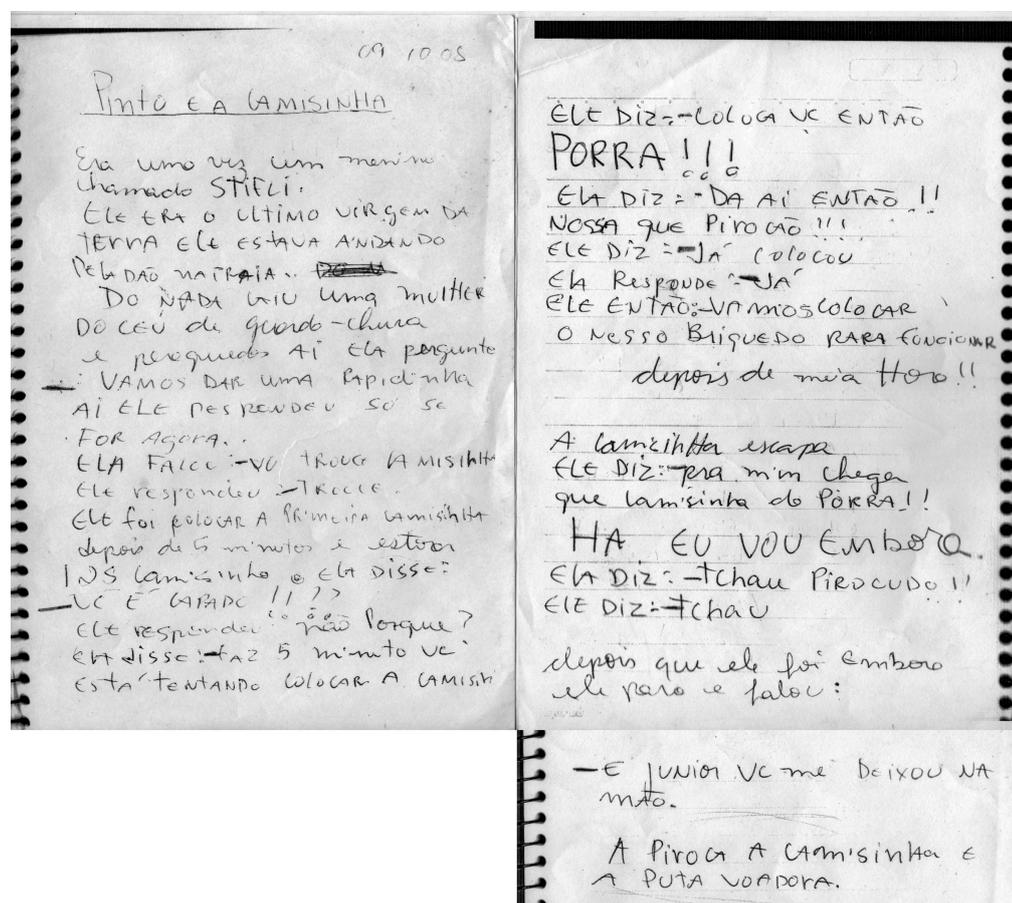
Quanto à relação deste conto com o conto modelo, observa-se que o escrevente não explora a narração tal qual o conto base, nem suas diversas personagens. O conflito resolve-se rapidamente, por uma conformação. Não se pode, contudo, dizer que o escrevente apreende o modelo de forma fragmentária, porque retoma e subverte o apólogo. Tendo em vista que o escrevente não adere aos discursos que tecem o texto, tampouco ao texto modelo, não se pode imputar ao conto 6 a representação de uma imagem da escrita como espaço de institucionalização, em que o escrevente buscaria ascender ao que julga apropriado e certo para a escrita, nem o ineditismo, em que o escrevente se colocaria como fonte dos discursos e não marcaria as vozes que circulam socialmente. No entanto, a brevidade do conto e a solução de desfecho do conflito como uma conformação da personagem sugerem que o escrevente se coloca em uma posição de responder a uma demanda alheia; não há um engajamento do produtor de texto nesta escrita, o que faria com que ela funcionalizasse outros elementos do conto modelo e explorasse mais longamente o conflito.

Tal conformação a uma demanda do outro assemelha-se à saturação presente no conto 5. No conto 6, o escrevente conceberia a escrita como imposição, na medida em que ele

parece obrigado a cumprir essa demanda, mesmo que não veja em sua escrita qualquer relevância social (CORRÊA, 2004). A diferença entre os dois conto, 5 e 6, estaria, portanto, na leitura que cada um dos escreventes fez do conto base: um alienado no discurso único e moral, e o outro, separado, ironiza não o discurso, mas a própria demanda de escrever. O que se assemelha na posição desses escreventes é que ambos tendem para o polo institucional da escrita, na medida em que ela faz sentido para a instituição, e na medida em que ela não faz sentido para os sujeitos nela envolvidos.

3.4.2. Revanche, imagem escolar da escrita e o elemento maravilhoso

O conto 7 é o único que não constrói uma alegoria. Nota-se que esse conto não lança mão de uma fórmula moralizante, principal marca dos outros contos desta coletânea. Além de não haver fórmula moral, tampouco há final feliz ou trágico: o leitor não é convidado a julgar as ações das personagens, e o narrador tampouco justifica essas ações. Observa-se que este texto apresenta estratégias mais diversificadas de progressão da narrativa, construção das personagens e conflito.



Tudo começa com um homem solitário “andando peladão na praia”. Ele se encontra em uma situação ruim, representada pelo seu estado de virgindade, quando “do nada caiu uma mulher do céu de guarda-chuva e paraquedas”, que logo propõe que eles transem, o que o coloca em uma posição vantajosa, uma vez que vai resolver seu problema inicial. No diálogo que segue, ela pergunta sobre a camisinha, e ele prontamente tira uma, não sabemos de onde, posto que está nu. “Foi colocar e estourar”, não uma, mas “125 camisinhas” em cinco minutos. O acontecimento põe em dúvida a virilidade do menino, a mulher chega mesmo a perguntar se seu órgão sexual fora decepado e eles brigam. Sendo assim, cai de novo em desvantagem. Porém, quando ela vai ajudá-lo a colocar mais uma camisinha a mulher fica bem impressionada com o tamanho real do sexo do rapaz, dizendo: “Nossa que pirocão!!!” Ele fica, portanto, em situação mais vantajosa que a anterior, uma vez que a mulher passa a considerá-lo mais atrativo do que antes. Mas a tal camisinha “escapa” e, depois de um diálogo, eles desistem do ato sexual e a mulher vai embora. Por fim, o rapaz olha para seu sexo e fala com ele. Encontra-se em situação pior do que no início do conto, pois que ainda é virgem e acaba de acumular uma frustração.

Apesar da brevidade do conto, há ação, há movimento. A análise do enredo mostra que o conflito se organiza em torno de um problema e sua solução: deixar de ser virgem. A pergunta que dirige a leitura é: o que vai acontecer depois? E o escrevente imprime um ritmo aos acontecimentos que consegue manter essa expectativa, como se pode ver no equilíbrio entre as partes do conto. Na exposição do conflito, lá está o herói, último virgem da Terra, quando se dá o aparecimento de uma mulher que propõe a solução de seu problema; na complicação, a camisinha gera uma série de dificuldades ao herói; no clímax, eles conseguem vestir a camisinha e transam, porém de novo a camisinha atrapalha o desfecho feliz do conto; o desfecho é que eles desistem e o herói fica só de novo, refletindo sobre seu infortúnio.

A agilidade do enredo e visualidade das ações demonstram um controle do escrevente quanto à orquestração da voz narrativa e dos personagens. Longe de estar barrando a deriva dos sentidos, da associação temática, da metonímia, esse controle se mostra num feixe de temas e fórmulas convergentes. As ações que se acumulam, a hipérbole, as personagens-tipo, a linguagem coloquial, cada recurso corrobora e é parte do efeito do outro.

No primeiro parágrafo, a construção dos períodos simples, em torno de um núcleo que caracteriza ou mostra uma ação da personagem, revela uma enunciação fragmentada, principalmente em “ele era o último virgem da terra ele estava andando peladão na praia”, em que o leitor sente falta de uma conexão entre os enunciados e da omissão do pronome pessoal. Esse tipo de enunciação é bastante referido como típico na fala mais espontânea, em que a

prosódia provavelmente seja reveladora das relações entre enunciados; os outros recursos citados são estruturantes do épico oral. Enquanto a fragmentação pode ser atribuída à imagem que o escrevente faz da gênese da escrita, ou seja, o modo com que o escrevente manipula uma impressão do oral no gráfico (CORRÊA 2004), os recursos identificados como pertencentes (mas não exclusivos) da oralidade poética constróem uma escrita rica, entendida no sentido amplo do termo escrita, de manipulação de memórias textuais e discursivas, trabalho de condensação (nos epítetos, na hipérbole) e deslocamentos (no enredo). Enfatiza-se, portanto, a importância de caracterizar a oralidade poética menos como modalidade da linguagem, mais na concepção de linguagem que ela apresenta.

Essa fragmentação própria da fala aparece como redundância na escrita. A repetição de “ele(a) disse” parece-nos uma tentativa de plasmar uma enunciação própria da fala. Isso porque, na modalidade vocal, o falante que busca reproduzir uma fala, marcando que ela seja de outro, só tem duas hipóteses: a primeira seria produzir teatralmente a atribuição das falas a cada personagem, por meio de modulações da voz ou de gestos e deslocamentos do corpo (o que é comum na oralidade poética); e a segunda seria nomeando quem fala. Como na escrita a primeira opção depende somente de um acordo entre os leitores, de que o travessão indica o turno de diálogo, o escrevente se utiliza da segunda, seguindo o modelo de enunciação próprio da fala.

Os personagens tipo, construídos através de epítetos, são típicos de gêneros populares, como o teatro popular, a novela televisiva, a fábula, o conto de fadas e outros gêneros veiculados pela oralidade, e servem para “organizar a experiência numa forma permanentemente memorável” (ONG, 1989:83). O herói é Stifli; o nome americanizado já constitui um tipo: deve ser galã, um sujeito exótico. Ele é ainda referido como “o último virgem da Terra” e “o pirocudo”. A outra personagem é a “puta voadora”, que cai do céu de guarda-chuva e paraquedas. Ambas as personagens são construídas em relação a sua função no conto, sem referências psicológicas ou desviantes.

Esse epíteto, como acontece em geral, é hiperbólico: “o último virgem da terra” coloca o herói como a única espécie humana em todo o planeta a possuir determinada característica; o superlativo é “pirocudo”; o imprevisível e acumulativo está em “cair do céu com guarda-chuva e paraquedas”. Desse modo, a hipérbole figura como recurso privilegiado para construir o tom onírico da narrativa. Vê-se que esse recurso também é aproveitado na construção do enredo: estourar 125 camisinhas em 5 minutos, capado versus pirocudo; e acaba por contaminar também a escrita, o traço, a página: o tamanho exagerado das letras em “porra” e “ha eu vou embora”; e o destaque espacial dado à “depois de meia hora!!”, com pontuação duplicada e a ênfase no tempo longo da relação sexual.

O exagero já configura a ironia do conto. Assim como o léxico. Sua escrita não revela traço de institucionalização, não é uma imagem escolar da escrita que constrói esse texto, ou então é uma forma de escrever contra essa institucionalização. A linguagem vulgar, jovial e espontânea escancara isso: “vamos dar uma rapidinha”, “você é capado?”, “tchau pirocudo”, “coloca você então, porra!!!”, “vamos colocar o nosso brinquedo para funcionar”, “eh júnior, você me deixou na mão”.

Neste conto, como nos apólogos, fábulas e contos de fadas, o elemento maravilhoso é central; mas nos outros contos esse elemento foi pouco explorado. As personagens de um apólogo já se constroem fundadas no fantástico, são objetos personificados. Em Machado e nos outros contos desta coletânea, esse elemento fantástico se resume à escolha das personagens; no conto 7, diferente do que acontece nos outros contos, o enredo é fantástico.

No conto 7, as personagens não são objetos. Pode-se dizer que o escrevente aproveita o elemento maravilhoso e fantástico de outra forma, evocando da leitura de “Um apólogo” estratégias outras de construção do enredo. Essas estratégias de construção da narrativa são tão arcaicas quanto a fábula e os gêneros poéticos, principalmente os veiculados pela oralidade: a hipérbole, as personagens tipo, os epítetos, o efeito acumulativo, a dramaticidade das ações.

O conto é, sobretudo, provocador. O “baixo” corporal é personagem da narrativa. Está cindido e contíguo ao herói: contíguo, nas cenas em que o herói age junto a ele; cindido, no título, no desfecho do conflito, em que o herói se reporta a ele como se outra pessoa fosse, e no final regressivo, “A Piroca a Camisinha e a Puta Voadora”.

Entendemos essa frase como final regressivo³⁶, segundo Tomachevski, que evidenciaria que a narração não se detém no desenlace do conflito. Qual seria a função desse final regressivo? Retorno da voz narrativa, como acontece em Machado de Assis? Observa-se que o escrevente introduz um elemento novo, que é a puta voadora, ao rol das personagens elencadas no título. Mas seria essa sua função, renomear o conto?

CONTO 7

A camisinha escapa

Ele diz: – pra mim chega que camisinha da porra!!

HA EU VOU EMBORA.

Ela diz: – tchau pirocudo!!

Ele diz: – tchau

depois que ela foi embora ele paro e falou:

– E junior vc me deixou na mão.

A Piroca a Camisinha e a Puta Voadora.

³⁶ Sugestão, acolhida e a qual agradeço, de Manuel L.G. Corrêa, na qualificação.

No desfecho do conflito (quando a camisinha os atrapalha pela última vez) nota-se a disposição gráfica da fala da mulher. Há uma busca por imprimir um tom de voz no grafismo, aumentando as letras, marcando o espaço em branco entre as falas. Eles se despedem e há um retorno da voz narrativa, que reintroduz a fala da personagem principal. Essa forma final do conto, com retorno do narrador, seguida mais uma vez pela voz da personagem, refletindo sobre seu infortúnio, marca equivalências com a cena 3 do conto de Machado. Poder-se-ia assumir que esse final regressivo é uma estratégia formal de finalizar o conto com um movimento de retorno ao enunciado. Uma técnica formal que parece acudir o escrevente em sua busca por amarrar os sentidos do texto. Pode-se dizer que a fala do professor de melancolia, personagem pouco convencional tenha ocasionado certo estranhamento no leitor, o que pode ter levado o escrevente a uma formulação enigmática, elíptica, para coroar o final de sua narrativa.

Ao observar essas estratégias de parafasear o conto base, nota-se que este escrevente realiza uma leitura integral e interpretativa do conto de Machado de Assis, e que sua memória reverbera estratégias de outras matrizes. No entanto, a narração também é breve, o que parece ser indício de que o escrevente limita-se a cumprir uma demanda do professor.

Ainda que escreva para cumprir uma demanda, o escrevente subverte essa demanda, inserindo em seu texto um léxico que, notadamente, não se identifica com o aceitável para a escola e a economia escriturística que associa a realização escrita da palavra a um universo de polimento, do discurso da fraternidade e da verdade. O escrevente aí deposita ironia.

Em Freud (1988a), o interesse manifesto pela criação literária figura como fonte de comparação das fantasias, tema de importância clínica e também de valor sociológico, na medida em que revela o modo se situa na cultura. Tema pertinente também à investigação acerca da linguagem em sua aproximação com a estrutura languageira do inconsciente. O funcionamento inconsciente, como o da linguagem, revela a inscrição de uma matriz na infância que se mantém ativa, nas atividades languageiras da vida adulta, notadamente no campo da escrita. Literatura e fantasia, para esse autor, são herdeiros da brincadeira infantil, porque ao brincar a criança reajusta os elementos de seu mundo, atribuindo-lhe uma forma que lhe agrada. A diferença que há entre a fantasia adulta e a criação literária é que a primeira abdica do elo com a realidade, enquanto a criação poética e a brincadeira o reforçam, na medida em que essas atividades mantêm uma relação de interlocução com um outro, observador, leitor, ouvinte, jogador.

Ainda segundo Freud, a escrita criativa burla a censura cultural, que secreta o devaneio, com um suborno, *prazer puramente formal, isto é, estético*. Faz equivaler esse prazer a uma técnica, da qual o artista se serve para constituir laço social, uma roupagem que a um só tempo disfarce e projete o recalque. A questão da técnica fica muito bem explicitada na

descrição do processo chistoso e do lapso, que figuram ao lado da criação literária como herdeiros do brincar. Essas técnicas são eixos de operação da própria linguagem, de uma escrita, no sentido das seleções e contiguidade do simbólico.

Que a descrição das técnicas do chiste se assemelhe àquelas com que se descreve a poesia popular não deve espantar-nos, porque, se o psiquismo estrutura-se tal qual os sistemas simbólicos, da linguagem à magia, então sobredeterminam-se: a condensação da expressão; a busca do entendimento entre interlocutores; o estímulo da atenção por meio de omissões na verbalização que se oferecem ao preenchimento das lacunas; a atração da atenção por enigmas e fachadas silogísticas que a capturam ao fornecer-lhe uma tarefa; as fachadas cômicas que subornam o público; a representação por absurdos (FREUD, 1996).

Da mesma forma, pode-se comparar a criação verbal à brincadeira infantil o fato de que a antítese da brincadeira não seja o que é sério, mas sim o que é real. Dizemos, sobre essa aproximação, que não é o referente, dado da realidade externa, que está em jogo, senão a impossibilidade de tomá-lo pela linguagem. Nesse sentido, o conto 7 extrapola o real, ao escrever uma busca que se desloca incessantemente, sem fixar-se a um discurso e uma solução lógica.

É constante, na história do pensamento acerca da escrita, as comparações desta com a morte e outras identificações, não menos contundentes, de leitura e passividade. Um exemplo advém da cultura grega clássica. A atividade de leitura teria sido depreciada entre os gregos, associada “ao papel do parceiro passivo, desprezado, enquanto o escritor se identifica com o parceiro ativo, dominante e valorizado” (SVEMBRO, 1998: 50). A crítica à leitura era a mesma crítica endereçada ao “menino que cede ao erasto” e não esconde do público o prazer que sente nesse papel de sujeição. Ambas as posições de submissão, da leitura e da relação pederástica, vão contra os princípios de liberdade dos cidadãos gregos e, apesar de cultivadas, são vistas como desprezíveis à vida pública, assim como os escravos o são.

Essa visão da leitura como submissão, na cultura grega clássica, pode ser comparada a performance de leitura que se observou na análise desses contos. Na Antiguidade, essa leitura performada pelos escravos era uma atividade de decodificação do escrito. Quem lia? Quem gozava da leitura, o homem livre? Ou quem vocalizava a leitura, corpo submisso ao texto?

Se a leitura é uma decodificação, um processo mecânico de vocalização do escrito ou o reconhecimento de uma forma e um conteúdo fixados no texto, essa concepção remete àquela concepção da escrita como uma tecnologia, centrada na materialidade gráfica da escrita alfabética. As letras, pequenos corpos imóveis, são cadáveres. Uma concepção de escrita que se fixe na realização material da linguagem, que ponha grande ênfase na convenção ortográfica e de uma norma padrão, é uma concepção de escrita morta.

Considerações finais

CARTA ABERTA A JOHN ASHBERRY

[...]

A vida não é uma tela e jamais adquire
o significado estrito

que se deseja imprimir nela.

Tampouco é uma estória em que cada minúcia
encerra uma moral.

Ela é recheada de locais de desova, presuntos,
liquidações, queimas de arquivos, divisões de capturas,
apagamentos de trechos, sumiços de originais,
grupos de extermínios e fotogramas estourados.

Que importa se as cinzas restam frias

ou se ainda ardem quentes

se não é selecionada urna alguma adequada,

seja grega seja bárbara,

para depositá-las?

[...]

(WALY SALOMÃO, *Algaravias*, 1996)

O que está, enfim, escrito?

Esta dissertação buscou revelar escritas que não se materializam apenas em grafemas, mas também em fórmulas poéticas e inscrições de memória.

O que caracteriza essas escritas é a permanência temporal de um registro material. Observou-se o quanto a materialidade do registro alfabético sustenta o mito de que o significado é invariante no tempo, e, conseqüentemente, reclamaria uma interpretação única. Mas observou-se também um registro de tradições e ensinamentos em fórmulas poéticas orais, que ultrapassam a evanescência da fala e atravessam gerações. Que a esse registro sonoro seja imputado um caráter de imprecisão, é fato que demonstra o quanto a escrita gráfica é tomada como apreensão objetiva e fiel de uma relação de significação. Se a oralidade atravessa gerações mudando sempre as formas e os conteúdos enunciados, o produto escrito tampouco retém os significados que se deseja imprimir neles. É precisamente esse esvaziamento constante dos sentidos que a oralidade, como processo de escrita, põe em evidencia. É ele, significante, que escreve.

Mas importa perguntar também o que não está escrito.

As dificuldades de leitura comentadas nesta dissertação – a prisão do leitor que se esforça em reconhecer o preto no branco, aquela que se traduz em uma literalidade – evidenciam que os sentidos não estão escritos e tampouco são recriados nessa leitura. Quando a atividade de ler se fixa no reconhecimento de um código ou norma, o tempo presente da enunciação se apaga, observa Pécora (2002). Como se não houvesse um corpo que carrega memórias, que se emociona, que se pode tocar. Na medida em que as subjetividades envolvidas no ato da leitura se diluem, os locutores não atribuem sentido àquela atividade: o menino não lê, não quer ler.

Acredita-se que ao depositar muita ênfase na funcionalidade dos gêneros e práticas sociais autênticas do universo letrado, as metodologias de ensino de leitura e escrita tem realçado uma pregnância do significado no significante, interferindo negativamente na aquisição dessas atividades. Como evidências, observamos a dificuldade dos alunos de fazer inferências na leitura, de transpor a barreira de uma relação de significação estabilizada, tal como se observou na análise de manuscritos no capítulo 3.

Buscamos enfatizar o quanto a oralidade poética pode ajudar a reverter um quadro de renitência ao processo de aquisição da escrita. Uma criança que está na escola há mais de 5 anos e não sabe ler, mas sabe escrever-copiar, está impregnada de uma concepção de escrita que se restringe ao processo de decodificação. Se a história da escrita nos mostra que é a oralidade poética e o desejo de registrar graficamente essas tradições essenciais para a vida comunitária que impele a fonetização da escrita, acreditamos ser possível retomar esse processo histórico no processo de alfabetização. Para tanto, o olhar sobre as relações entre oralidade e escrita deve deslocar-se de uma dicotomia. No campo do ensino, isso significa retomar a oralidade em *performance*, a contação de histórias e o canto, a escanção da palavra no corpo, os versos e a prática poética, as escritas pictográficas, a leitura em voz alta e coletiva.

Contudo, a oralidade poética não pode ser tomada em caráter funcional, no que pese sua possibilidade de promover a aquisição da escrita alfabética. Vê-se, por exemplo, que os textos de tradições orais costumam ser incluídos em materiais didáticos e cartilhas. No entanto, acreditamos que só o jogo que alia corpo e palavra é capaz de reproduzir-se no aprendiz e tecer redes de memória. Com intensão de explicitar a importância deste processo de aprendizado, detalhamos no primeiro capítulo as fases de aquisição da técnica oral descritas por Lord (1960). O jogo que a oralidade poética promove, seja aquele brinquedo deliberado da criança nas cantigas de roda, seja o pacto que se estabelece em uma assembleia, extrapola uma função comunicativa, e disso parece depender o desencadeamento dos processos de memória e de escrita.

Referências

- ABAURRE, M.B.M. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto/ M.B.M. Abaurre, R.S. Fiad, M.L.T. Mayrink-Sabison. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997.
- ARENDT, H. “A crise na educação” IN **Entre o passado e o futuro** / Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**./ Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais / Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARATIN, M. & JACOB, C. (orgs.) **O poder das bibliotecas**: A memória dos livros no Ocidente. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- BARROS, D. “Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso” IN BRAIT, 2005.
- BATAILLE, L. (org.) **A turning point for literacy – adult education for development, the spirit and declaration of Persepolis**. Oxford, UK: Pergamon Press, 1976.
- BELINTANE, C. “Matrizes e Matizes do oral”. Revista Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação, Vol 9: Araraquara: SP, 2005 (pp.23-45).
- _____. “Subjetividades Renitentes”. IN REZENDE, N. RIOLFI, C. SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (orgs.) **Linguagem e Educação**: Implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006a. (pp.73- 104)
- _____. “Vamos todos cirandar” IN. PINTO, G (org.) **A mente do Bebê** Vol. 3. São Paulo: Ediora Duetto, 2006b.
- _____. “Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização” IN Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006c.
- _____. “Adivinha: leitura e escritura de desejo” IN CALIL (org.) **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007 (p.135-158)z

_____. “Vozes da escrita – em tempo de crianças e menestréis”. IN *Estilos da Clínica*, 2008, Vol. XIII, nº 25, 36-51.

_____. “A paródia entre a alienação e a separação: análise de manuscritos de alunos em transição de ciclo”. No prelo, 2009.

_____. “Oralidade, ensino e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública” FAPESP/FEUSP, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BENVENISTE, E. (1952) “Comunicação animal e linguagem humana” IN **Problemas de Linguística Geral** (vol. 1). Campinas, SP: Pontes, 1988. (p. 60-67).

BRAIT, B. (org) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

CAGLIARI, L.C. **A História do Alfabeto**. São Paulo: Paulistana Ed., 2009.

CALIL, E. “D’efeitos d’a (Língua): o fenômeno linguístico ‘homortográfico’” IN **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007 (p. 67- 99).

CASCUDO, L.C. **Locuções Tradicionais no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (orgs.) **História da leitura no mundo ocidental** (vol. 1). / Tradução de Fulvia M.L. Moretto (italiano), Guacira Marcondes Machado (Francês) e José Antonio de Macedo Soares (inglês). São Paulo: Editora Ática, 1998.

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – artes de fazer** (vol.1). / Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CHARTIER, R. “As Representações do Escrito” IN **Formas e Sentido**. Campinas, SP, 2003 (pp. 17 - 48)

CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CURTIUS, E.R. “O Livro como Símbolo” IN **Literatura Européia e Idade Média Latina**. São Paulo: Edusp, 1996.

DAHLET, P. “Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito” IN BRAIT, 2005.

DAYRELL, J. “O rap e o funk na socialização da juventude” IN *Educação e Pesquisa*, vol.28, no.1, São Paulo, Jan./June, 2002.

DRAAISMA, D. **Metáforas da Memória**: uma história das idéias sobre a mente. Bauru, SP: Edusc, 2005.

DUCROT, O. & TODOROV, T. (1972) **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. Tradução de Alice Kyoko Miyashiro, J. Guinsburg, Mary Amazonas Leite de Barros e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2001.

EIKHENBAUM, B. “A teoria da prosa” IN EIKHENBAUM, B. *et alii*. **Teoria da Literatura**: formalistas russos./ Tradução de Ana Mariza Ribeiro. et alii. Porto Alegre: Globo, 1971, p. 157-168.

FINNEGAN, R. **Oral Poetry, its Nature, Significance and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

_____. “Tradition, But What Tradition and For Whom?” *Oral Tradition*, 6/1 (1991): 104-124. Disponível em: < http://journal.oraltradition.org/files/articles/6i/10_finnegan.pdf >. Acesso em: 01.09.11.

FOLEY, J. M. **The Pathways project**. Disponível em: < http://johnmilesfoley.org/portal/Pathways_Project.html >. Acesso em: 01.09.11.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** /Tradução de Laura Fraga de Akmeida Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FRAGELLI, I.K.Z. **Alfabestização**: perspectivas da articulação sujeito e escrita. Tese de doutoramento – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

FRAZER, J.G. “A Magia Simpática” IN **O Ramo de Ouro**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982.

FREUD, S. (1908) “Escritores Criativos e Devaneios” IN **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standart brasileira (Vol. IX). Rio de Janeiro: Imago, 1988a.

_____. “Notas sobre o bloco mágico” IN **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standart* brasileira (Vol XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1988b.

_____. (1901) **A Interpretação dos Sonhos** / Tradução Walderedo Ismael de Oliveira. São Paulo: Imago, 2001.

_____. (1905) **Os chistes e sua relação com o inconsciente** / Tradução de Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GALTUNG, J. “Literacy, education and schooling – for what?” IN BATAILLE, 1976.

GALVÃO, A.M.O; BATISTA, A.A.G **Oralidade e escrita**: uma revisão. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p.403-432, maio/ago. 2006.

GELB, I. **Historia de la escritura**. /Tradução de Alberto Adell. Madrid, España: Alianza Editorial, 1973.

GERALDI, J.W. “Culturas orais em sociedades letradas” IN *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.

GINZBURG, C. (1986) “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário” IN **Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História.**/ Tradução de Fernando Pio de Almeida Fleck. São Paulo: Companhia das Letras: 1989.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRANON-LAFONT, J. **A topologia de Jacques Lacan.** Paris: Jorge Zahar Editor, 1988.

GRAFF, Harvey J. (1987) **The legacies of literacy – continuities and contradictions in western culture society.** Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1991.

HAMESSE, J. “O modelo escolástico de leitura” IN CAVALLO; CHARTIER, 1998, pp. 123-146.

HAVELOCK, E. (1963) **Prefácio a Platão** / Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1996a.

_____. (1988) **A musa aprende a escrever – Reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente.**/ Lisboa: Gradiva, 1996b.

_____. **The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences** New Jersey: Princeton University Press, 1982.

HONKO, L. “Epics along the Silk Roads: Mental Text, Performance, and Written Codification” *Oral Tradition*, 11/1 (1996): 1-17

HOOKER, T. “A escrita, a língua e o primeiro alfabeto” IN **Lendo o passado: A história da escrita antiga do cuneiforme ao alfabeto.** São Paulo: Edusp/Melhoramentos, 1996.

JAKOBSON, R. “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”. IN **Linguística e Comunicação.** / Tradução de Izidora Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995 (p. 34-62).

PELEJA da fundação: Ignacio da Catingueira *versus* Romano da Mãe d’Água. **Jornal de Poesia.** Disponível em: < <http://www.revista.agulha.nom.br/in01.html> >. Acesso em 01.09.11.

KADARÉ, I. **Dossiê H** / Tradução de Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KOCK, I.V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2009.

LACAN, J. (1975) **O Seminário, Livro 20: mais, ainda.** /Tradução de M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. **Escritos.** / Tradução de Inês Oseki-Depré. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. (1973) **O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** /Tradução de M.D. Magno. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2008.

LAURANT, E. “Alienação e Separação” IN Feldstein, R, Fink, B, Jaanus, M (orgs) **Para Ler o Seminário 11: Os quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise** . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p. 31-41.

LEMOS, C. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Caderno de Estudos Lingüístico no. 42. Jan/jun 2002, (pp. 41-69)

LEMOS, C. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. IN ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Mercado de letras, 1998 (pp. 13-53)

LIMA, S. O. 2006. **Letramento e oralidade**. 2006. 0 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação da Feusp) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LORD, A. B. **The Singer of Tales**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

LUCAS, G. **Oralidade, psicanálise e ensino de língua materna**: experiências de crianças oriundas de ambientes desfavorecidos. Dissertação (mestrado) Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala pra a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MIOTELLO, V. & PRADO, L. C. **Interpretação psicológica das criações míticas do homem ribeirinho**. Porto Velho, UNIR, 1994. Relatório de pesquisa/CNPq.

MIOTELLO, V. **Um mito amazônico em narrativas de roda** – repetição e mudança nos processos enunciativos. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP, 1996.

MCDOWELL, J.H. “Immanence and Immanent Truth” *Oral Tradition*, 10/2 (1995): 235-262

OLSON, D.R. & TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

OLSON, D.R. **O Mundo no Papel**: as implicações conceituais e cognitivas da Leitura e da escrita. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra / Tradução Enid Abreu Dobranszky. Campinas.Sp: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORTEGA Y GASSET, J. “El *Quijote* em la escuela” R. Fac. Educ., São Paulo, v. 19, n.1, p. 11 – 38, jan/jun. 1993.

PARKS, M. “Ler, escrever, interpretar o texto: Práticas monásticas na Alta Idade Média” IN CAVALLO; CHARTIER (orgs.) **História da leitura no mundo ocidental** vol. 1. São Paulo: Editora Ática, 1998 (pp. 103-146).

PASTORELO L. Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança. 2010. 0 f. Tese (Doutorado em Pós-graduação em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo..

PATATIVA DO ASSARÉ. **Antologia poética**. Organização e prefácio de Gilmar de Carvalho. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010.

- PÊCHEAUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento** Campinas: Pontes, 1997.
- PÉCORRA, A. **Problemas de Redação** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PIHEL, E. “A Furified Freestyle: Homer and Hip Hop” *Oral Tradition*, 11/2 (1996): 249-269.
- PLATÃO. **A República** / Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- QUIRINO, J. **Paisagem do interior**. Recife: Edições Bagaço, 2004.
- RAMOS, G. **Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste**. São Paulo: Martins Editora, 1976.
- RAMALHO, E.B. “Cultura oral em novos estudos: a cantoria nordestina” IN O público e o privado - Nº1 - Julho/Dezembro – 2001
- RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético** /Tradução de Monica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- REGO, C.M. **Traço, letra. Escrita: Freud, Derrida, Lacan**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.
- REZENDE, N. RIOLFI, C. SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (horas.) **Linguagem e Educação: Implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.
- SAENGER, M. “ ‘Ah ain’t heard whut de tex’ wuz’: The (Il)legitimate Textuality of Old English and Black English” *Oral Tradition*, 14/2 (1999): 304-320.
- SAENGER, P. “A leitura nos séculos finais da Idade Média” IN CAVALLO; CHARTIER (orgs.), 1998 (pp. 147-184).
- SAFOUAN, Mustapha. **O Inconsciente e seu Escriba** /Tradução Regina Steffen. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- SALOMÃO, Waly. **Algaravias**. Rio de Janeiro, Rocco, 2007.
- SANT’ANNA, A.R. **Paródia, paráfrase & cia**. São Paulo: Ática, 2007.
- SARTORE, A.R. “Clichê: a trincheira do sujeito na linguagem” IN *Língua Portuguesa*, v. II, p. 54-61, 2009.
- SAUSSURE, F (1916). **Curso de Lingüística Geral**. /Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1969.
- SCHWARZ, R. **Um mestre na periferia do capitalismo**, Machado de Assis. São Paulo, Duas Cidades/Editora34, 2000.
- SILVA, A.L. “Música rap: narrativa dos jovens da periferia de Teresina – PI” IN *Revista Imaginário*, vol.12, no.13. São Paulo, dezembro de 2006.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SVEMBRO, J. “A Grécia arcaica e clássica: A invenção da leitura silenciosa” IN CAVALLLO; CHARTIER (orgs.), 1998 (pp. 41-70).

TFOUNI, L. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. “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: Mercado de Letras, 2001 (pp.77-96).

_____. & PEREIRA, A. “Letramento e formas de resistência à economia escriturística”. IN Fórum Lingüístico, Florianópolis, v.6, n.2 (67-79), jul-dez, 2009.

TOMACHEVSKI, Boris (1928). **Teoria de la Literatura** /Traducción: Marcial Suárez. Madrid: Akal editor, 1982.

ZUMTHOR, P. **Tradição e Esquecimento** /Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Performance, Recepção, Leitura** / Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Educ, 2007.

_____.**Falando de Idade Média** / Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____.**Introdução à poesia oral** / Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat e Maria Inês Almeida. São Paulo: Hucitec/Educ, 2010.

Descrição e resultados da avaliação de letramento baseada em diagnóstico oral³⁷

O projeto partiu do pressuposto “de que é possível detectar na infância um conjunto de atividades languageiras orais que estabelecem as bases lingüísticas para o domínio da leitura fluente e significativa”. O objetivo principal era o de analisar as possíveis influências de determinados gêneros oriundos da cultura oral infantil na preparação das bases languageiras para a entrada da criança na dinâmica da escrita alfabética. Assimilando também o pressuposto de que a escola pública nem sempre dá a atenção devida à relação oralidade-escrita, procurou-se elaborar diagnósticos que fornecessem dados significativos sobre as habilidades languageiras (domínio de brincadeiras lingüísticas, de narrativas, de jogos lúdicos com palavras etc.) de alunos considerados pela escola em situação complexa quanto ao domínio do alfabeto e da leitura.

O projeto previa duas fases: a primeira consistia na realização de diagnósticos (momento em que se experimentou um modelo de diagnóstico que visava aferir as habilidades orais consideradas importantes para a aquisição da escrita) e, logo após, realizou-se acompanhamento individual (ao longo de um semestre letivo, quatro meses efetivos) de alunos cujos perfis languageiros tenham sido detectados como insuficientes; a segunda fase, ainda não realizada, prevê a elaboração de um conjunto de atividades, estratégias e procedimentos em torno da relação oralidade-escrita, ou seja, pretende-se experimentar essas atividades (usando inclusive o auxílio de computador e Internet) com alunos das séries iniciais (em situação regular de ensino).

Nesta fase inicial, trabalhou-se com uma equipe de estudantes estagiários e de professores da EE. KEIZO ISHIRA. Foram elaborados diagnósticos detalhados de 43 alunos indicados pelos professores da escola, classificados como os que mais apresentavam dificuldades de alfabetização e de leitura.

³⁷ Extraído do relatório científico parcial referente ao projeto “Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais”, coordenado pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane (FE-USP), Processo n. 2006/61047-0. Modalidade: ensino público. São paulo, março de 2008.

a) ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO INICIAL

1. Dizer o nome completo,
2. Dizer o nome dos familiares;
3. Dizer a data de aniversário ou de nascimento;
4. Dizer a seqüência da semana (segunda-feira, terça-feira...) e localizar o dia da entrevista (dia da semana e do mês);
5. Intertextualidade oral - a partir de fragmentos de narrativas, o aluno localiza a história a que se referiam os fragmentos; por exemplo: “casa de palha, casa de madeira, casa de tijolo”, o aluno deverá localizar a história de “Os três porquinhos”);
6. Contar, narrar – solicita-se ao aluno que narre uma história de sua preferência, uma história que ele conheça bem;
7. Dizer de memória uma parlenda qualquer - o entrevistador, a partir de um exemplo ou mesmo de um ou dois versos iniciais, estimula o aluno a dizer a parlenda completa;
8. Nomear imagens – a partir de um conjunto de imagens impressas em uma folha (veja anexo), o aluno nomeia as imagens rapidamente;
9. Completar palavra – a partir da primeira sílaba: utilizando imagens, o pesquisador aponta uma delas e diz a primeira sílaba ([bi] – para a imagem da bicicleta), o aluno diz o restante (...[sikleta]) sem retomar a sílaba já dita;
10. Contar sílabas: a partir de uma palavra pronunciada pelo pesquisador, o aluno conta as sílabas oralmente;
11. Inverter dissílabos: a partir da pronúncia silabicamente invertida de dissílabos, o aluno descobre qual palavra está sendo recodificada; exemplos: RO MU (MU-RO); CA-CO (COCA), PEL-PA (PA-PEL); VRO-LI (LI-VRO);
12. Destacar a primeira sílaba: mostrando uma folha contendo imagens bem conhecidas, solicita-se ao aluno que nomeie cada uma delas, mas dizendo apenas a primeira sílaba da palavra, exemplo: para “pato” o aluno dizia apenas [pa]..
13. Decifrar rébus: utilizando apenas os sons das palavras, no caso sílabas iniciais, o aluno despreza o som e monta uma palavra secreta resultada da combinação das duas primeiras sílabas de cada imagem. Exemplo:



CAdeado



FEijão

(Apesar da falta de acento, o aluno tem que descobrir uma palavra próxima, no caso CAFÉ). Aqui, a operação é de suspensão da imagem, depois corte nas sílabas e abandono de restos (CAdeado; FEijão).

A partir da aplicação deste diagnóstico, obteve-se o seguinte quadro:

	Atividade/conceitos	MENINOS			MENINAS		
		OTIMO	REG	INS	OTIMO	REG	INS
01	Dizer o nome completo	16	3	07	12	04	01
02	Dizer o nome dos familiares	10	07	09	09	05	03
03	Data de nascimento/aniversário	06	12	08	04	09	04
04	Calendário /dias da semana/mês	07	05	14	07	05	05
05	Intertextualidade (oral)	09	09	08	06	07	04
06	Contar ,narrar	08	09	09	06	06	05
07	Parlenda ou outro texto na memória	08	11	07	08	08	01
08	Nomear objetos	24	02	00	17	01	00
09	Completar palavras a partir da 1ª ou 2ª sílabas	09	13	05	10	05	02
10	Contar sílabas	09	12	05	10	5	02
11	Inversão de dissílabos	00	14	12	03	11	03
12	Dizer só a primeira sílaba	05	13	08	10	04	03
13	Rébus	01	13	12	02	10	04
TOTALIZAÇÃO		26			17		

Os itens de 1 a 4 aferem alguns elementos fundamentais da própria identificação da criança, seu nome completo, nome de seus familiares, sua data de nascimento e sua concepção do tempo(conhecimento e uso de calendário).

Os itens 5, 6 e 7 aferem a memória oral do aluno e suas habilidades intertextuais. Nestas atividades, de imediato já se obtiveram fortes indícios sobre a hipótese inicial do projeto: boa parte dos alunos (por volta de 70%) que ainda não dominam o alfabeto apresenta dificuldades nessas atividades. Essa hipótese foi confirmada de forma mais detalhada nos atendimentos individuais (com se verá adiante).

Quanto ao item 8 – que consistia em apenas nomear objetos a partir de imagens, com o qual se procurava aferir se havia casos de afasias severas³⁸ (observava-se se o aluno nomeava diretamente a imagem ou se recorreria a elementos do contexto, exemplo, “de cortar” por “tesoura”, o que apontaria para um possível “distúrbio de similaridade”) – observou-se que quase todos os alunos nomeiam bem, somente dois meninos e uma menina apresentaram problemas parciais nesta habilidade, mas não suficiente para caracterizar caso de afasia por similaridade.

Os itens de 9 a 13 que procuravam aferir as habilidades no manejo das unidades sonoras da palavra, sobretudo a destacabilidade e a reversibilidade silábicas, evidenciaram mais dificuldades ainda que os itens anteriores. A reversibilidade silábica (item 11, por exemplo, para os meninos, constituiu uma dificuldade quase invencível e atingiu 100% dos entrevistados). Também no item 13, o domínio do rébus, quase todos os alunos mostraram muitas dificuldades.

³⁸ Conforme Jakobson, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In **Comunicação e Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 34-62.

Comparando esses dados, já se pode evidenciar uma correlação entre os itens 5, 6 e 7 (intertextualidade e manejo de textos completos) e os de 9 a 13 (unidades silábicas), ou seja, nesta comparação, já desponta a idéia de que crianças que conhecem pouco os textos completos da tradição oral e seus manejos, também não dominam as unidades silábicas. Analisando a performance das meninas, podemos já reforçar a idéia de que elas se dedicam mais aos textos da tradição oral (dominam melhor a intertextualidade, os jogos intertextuais, as parlendas e outras brincadeiras) e, por conseqüência, atuam melhor com o desmonte da palavra em sílabas e em fonemas.

É importante reforçar que esses dados foram colhidos a partir de atividades fora da escrita, ou seja, diferentemente das avaliações e diagnósticos elaboradas pelo construtivismo de Ferreira e Teberosky que classificam os alunos em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético a partir de sua escrita.

Esta fase do projeto ocorreu entre os meses de maio e junho.

Anexo B

“Um apólogo”, de Machado de Assis³⁹

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

– Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

– Deixe-me, senhora.

– Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

– Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

– Mas você é orgulhosa.

– Decerto que sou.

– Mas por quê?

– É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

– Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

– Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

– Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

– Também os batedores vão adiante do imperador.

– Você é imperador?

– Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

³⁹ In: **Para Gostar de Ler – Volume 9 – Contos**, São Paulo, Editora Ática, 1984, pág. 59.

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana – para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

– Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

– Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

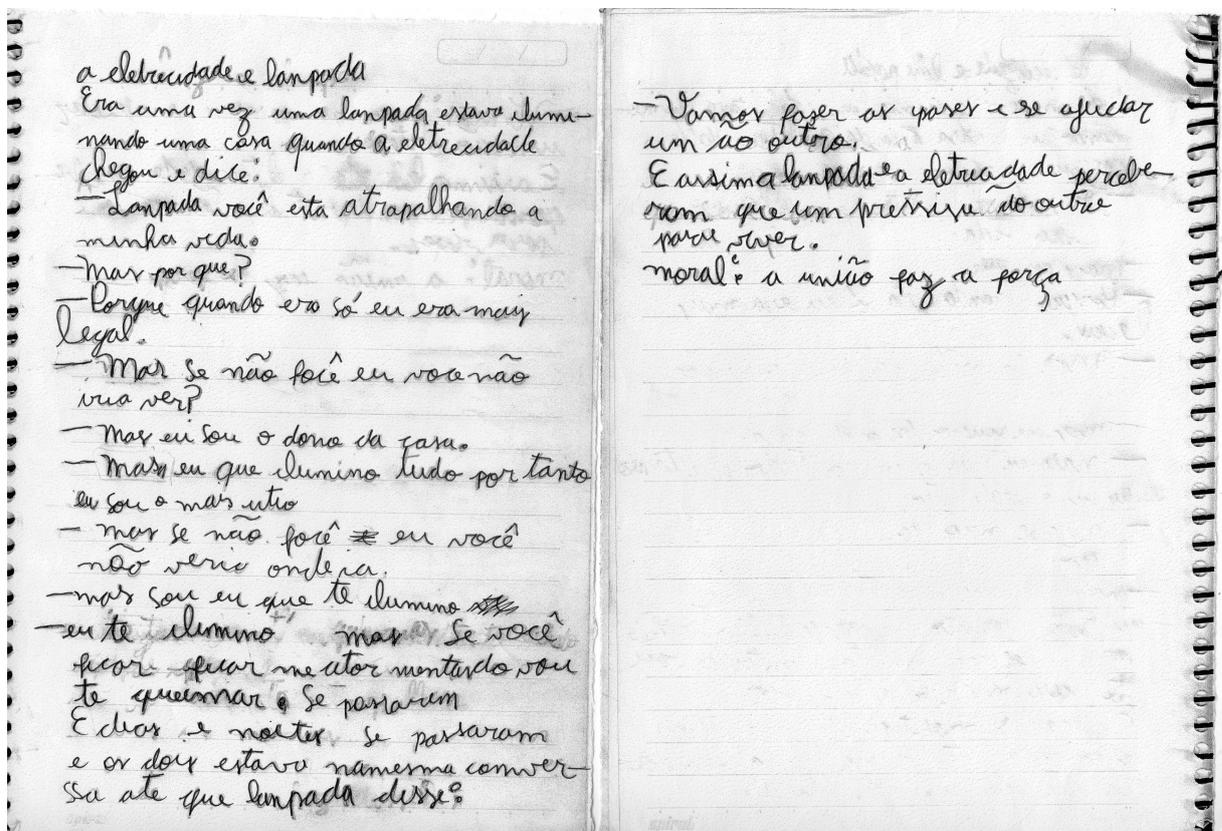
– Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

– Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Anexo C
Manuscritos

CONTO 1 (R.S.A, 14 anos, 5ª série): reprodução



CONTO 1 (R.S.A, 14 anos, 5ª série): transcrição

a eletricidade e a lâmpada

Era uma vez uma lâmpada estava iluminando uma casa quando a eletricidade chegou e disse:

- Lâmpada você está atrapalhando a minha vida.

- Mas por que?

- Porque quando era só eu era mais legal.

- Mas se não fosse eu você não iria ver?

- Mas eu sou o dono da casa.

- Mas eu que ilumino tudo por tanto eu sou o mais útil.

- Mas se não fosse eu você não veria onde ia.

- mas sou eu que te ilumino.

- eu te ilumino mas se você ficar ficando me atormentando vou te queimar. Se passaram

5 dias e noites se passaram

e os dois estavam na mesma conversa até que a lâmpada disse:

- Vamos fazer as pazes e se ajudar um ao outro.

E assim a lâmpada e a eletricidade perceberam que um precisa do outro para viver.

moral: a união faz a força.

CONTO 2 (I.S.R., 13 anos, 6ª série): transcrição

Fósforo e o fogo

- Era uma vez o fósforo e o fogo que brigava muito. O fósforo e o fogo era muitos brigão por que o outro falava que um era melhor do que o outro por que um falava que o outro fazia o fogo e o fogo fala que é ele que é fogo que faiz o fogo o fósforo falou?

- Que é você que faiz o fogo é eu que faço você faze o fogo eu que faço você nascer eu sou que nem uma mãe!
- Eu não quero ser mais o seu filho por que é que eu que sou o fogo não você!

- Mais é eu que assendo você!

- Mas é eu que faço a comida eu que esquento não você!

- Mas sou eu o fogo verdadeiro!

- Se você fala tanto por que você não vira o fogo!

- Não da por que e você que assende não eu!

A inda eles ta brigando até que uns dias depois eles ficaram amigos, até que eles trabalharam junto!

- Nois dois que faiz o fogo então

não vamos mais briga ta bom
Vamos fazer o fogo!
Fogooooooooo!

A Morau é: Que niguem é melhor do que niguem.

CONTO 3 (L.S.S., 13 anos, 7ª série): transcrição

Era uma vez um lápis e um apontador

O apontador diz para o lápis:

- Porque toda hora você vem aqui, meu? Já tá ficando chato

O lápis responde:

- Porque toda hora minha ponta quebra. O que eu posso fazer? E você para de gritar comigo eu não sou nada sua.

O apontador diz:

Poxa meu dá pra parar com isso não dá mais isto é chato

O lápis diz:

- A é então vamos apostar uma corrida você topa?

O apontador diz:

- Eu topo, um dois três e já

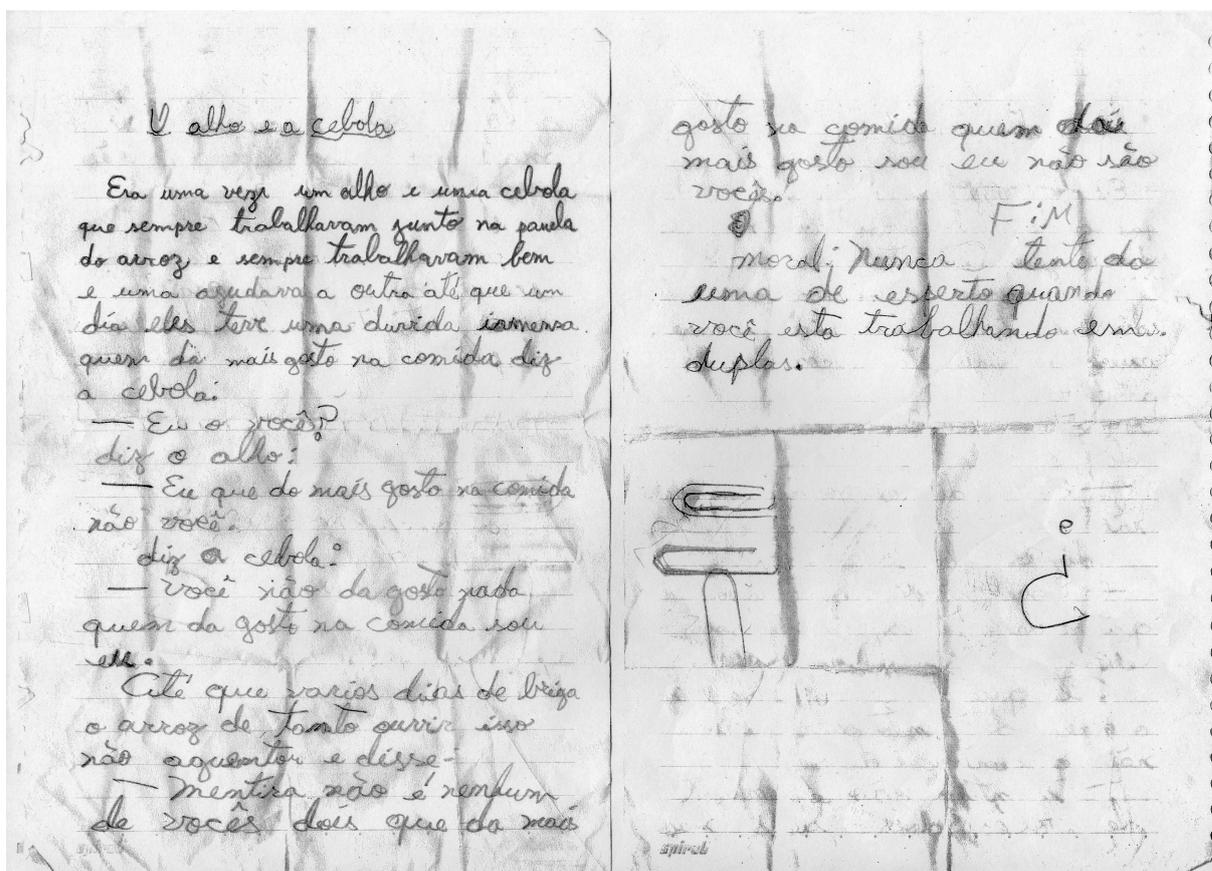
As duas saem correndo

depois de dar uma volta inteira no quarto os dois chegaram lá juntos e se tocaram e os dois disseram:

- Agente era tão amigo por causa de uma besteira agente brigo.

As duas voltaram a se falar e viram super amigas.

CONTO 4 (F.A., 13 anos, 7ª série): reprodução



CONTO 4 (F.A., 13 anos, 7ª série): transcrição

O alho e a cebola

Era uma vez um alho e uma cebola que sempre trabalhavam junto na panela do arroz e sempre trabalhavam bem e uma ajudava a outra até que um dia eles teve uma duvida irmensa quem da mais gosto na comida diz a cebola:

- Eu o você?

diz o alho:

- Eu que do mais gosto na comida não você.

diz a cebola:

- Você não da gosto nada quem da gosto na comida sou eu.

Até que varios dias de briga o arroz de tanto ouvir isso não aguentou e disse:

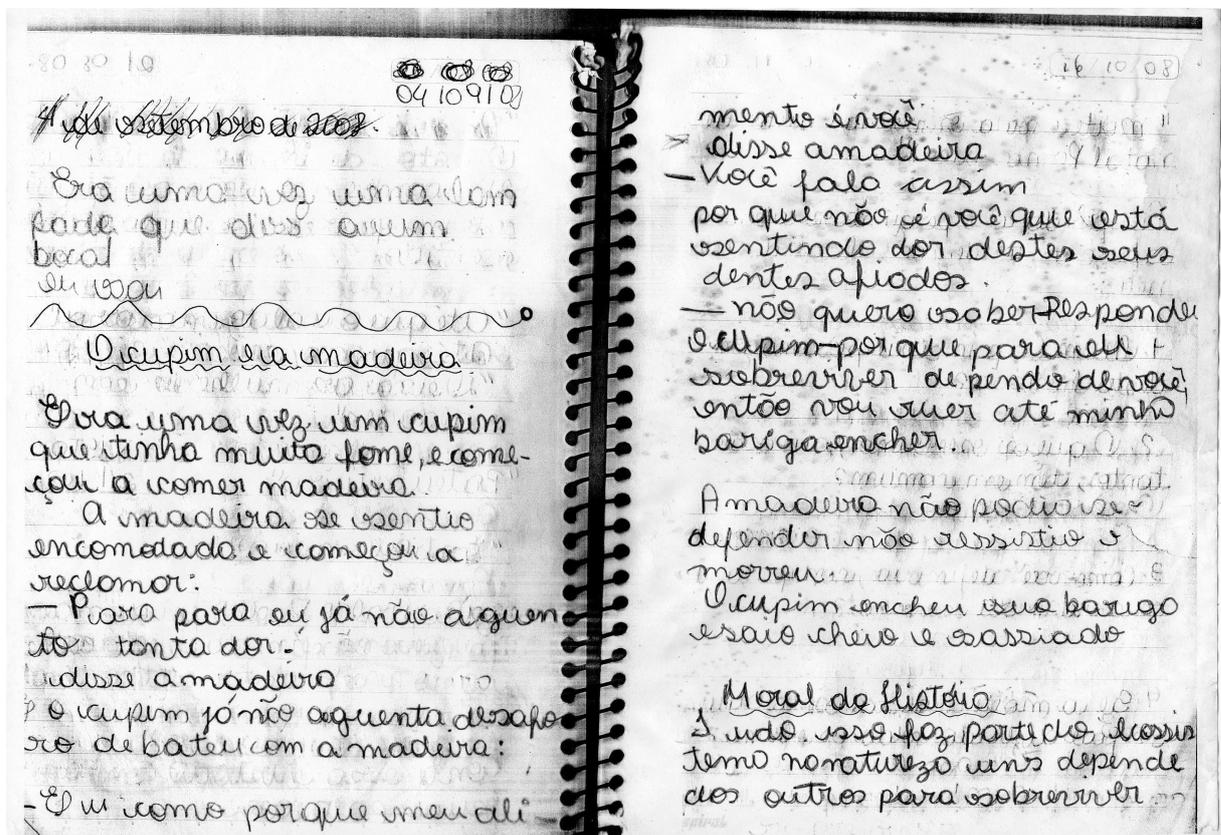
- Mentira não é nenhum de vocês dois que da mais

gosto na comida quem da mais gosto sou eu não vocês.

FIM

Moral: nunca tente da uma de esperto quando você esta trabalhando em duplas

CONTO 5 (D.A.K., 14 anos, 7ª série): reprodução



CONTO 5 (D.A.K., 14 anos, 7ª série): transcrição

O cupim e a madeira

Era uma vez um cupim que tinha muita fome, e começou a comer madeira.

A madeira se sentiu encomodada e começou a reclamar:

- Para para eu já não aguento tanta dor.

disse a madeira.

o cupim já não aguenta desafio debateu com a madeira:

-Eu como porque meu ali

mento é você.

disse a madeira

- Você fala assim por que não é você que está sentindo dor destes seus dentes afiados.

- não quero saber – Responde o cupim – porque para eu sobreviver dependo de você, então vou ruer até minha bariga encher.

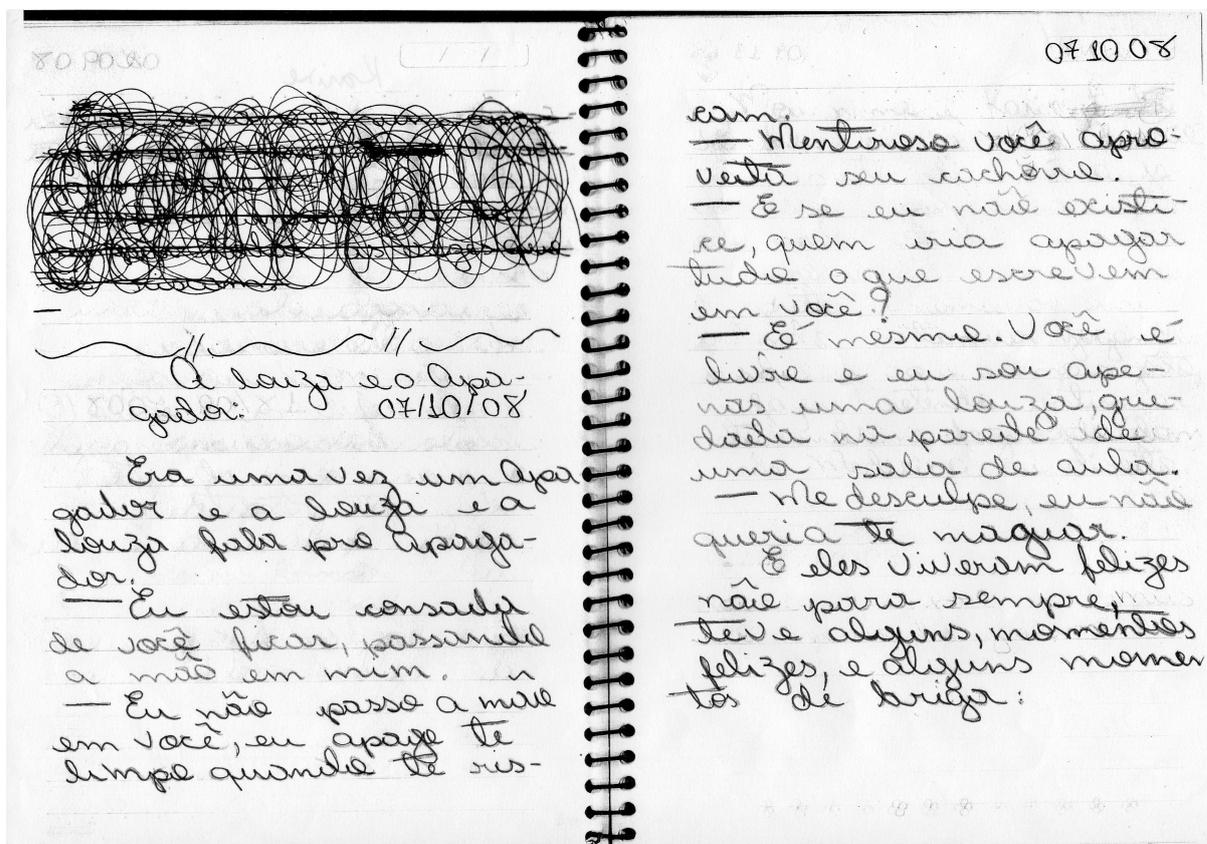
A madeira não podia se defender não resistiu e morreu.

O cupim encheu sua bariga e saiu cheio e sasiado.

Moral da História:

Tudo isso faz parte do ecossistema na natureza uns dependem dos outros para sobreviver.

CONTO 6 (K.A., 13 anos, 7ª série): reprodução



CONTO 6 (K.A., 13 anos, 7ª série): transcrição

A louza e o apagador:

Era uma vez um Apagador e a louza e a louza fala pro apagador.

- Eu estou cansada de você ficar, passando a mão em mim.

- Eu não passo a mão em você, eu apago te limpo quando te ris-

cam.

- Mentiroso você aproveitou seu cachorro.

- E se eu não existisse, quem iria apagar tudo o que escrevem em você?

- É mesmo. Você é livre e eu sou apenas uma louza, grudada na parede de uma sala de aula.

- Me desculpe, eu não queria te magoar.

E eles viveram felizes não para sempre, teve alguns momentos felizes, e alguns momentos de briga

CONTO 7 (D.J., 13 anos, 7ª série): reprodução

09 10 05

Pinto e a LAMISINHA

Era uma vez um menino chamado STIFLI.
Ele era o último virgem da TERNA ELE ESTAVA ANSANDO PELA DÃO NA TRAIÁ. ~~DEJA~~
DO NADA VIU UMA MULHER DO CÉU de grande-chuva e perguntou AI ELA PERGUNTO VAMOS DAR UMA RAPIDINHA AI ELE RESPONDEU SE SE FOR AGORA.
ELA FALEU - VC TROUX A LAMISINHA
Ele respondeu - TROUX.
Ele foi colocar a primeira lamisinha depois de 5 minutos e estava NOS LAMISINHO @ ELA DISSO: - VC É CAPAZ !! ?
ELE RESPONDEU: - NÃO PORQUE?
ELA DISSO: - FAZ 5 MINUTO VC ESTÁ TENTANDO COLOCAR A LAMISINHA

ELE DIZ: - COLOCA VC ENTÃO
PORRA!!!

ELA DIZ: - DA AI ENTÃO !!
NOSSA QUE PIROCAO !!!

ELE DIZ: - JÁ COLOCOU

ELA RESPONDE: - JÁ

ELE ENTÃO: - VAMOS COLOCAR

O NESSE BILGUEDO PARA FUNCIONAR

depois de meia hora !!

A lamisinha escapa

ELE DIZ: - pra mim chega que lamisinha do PORRA !!

HA EU VOU EMBORA

ELA DIZ: - tchau Pirocudo !!

ELE DIZ: - tchau

depois que ele foi embora ele parou e falou:

- E JUNTO VC ME DEIXOU NA MÃO.

A PIROCA A LAMISINHA E A PUTA VOADORA.

CONTO 7 (D.J., 13 anos, 7ª série): transcrição

Pinto e a Camisinha

Era uma vez um menino chamado Stifli.

Ele era o último virgem da terra ele estava andando peladão na paria.

Do nada caiu uma mulher do céu de guarda-chuva e paraquedas aí ele pergunta

- Vamos dar uma rapidinha

Ai ele respondeu só se for agora.

Ela falou: - Vc trouxe a camisinha?

Ele respondeu: - Trouxe.

Ele foi colocar a primeira camisinha depois de 5 minutos e estorar

125 camisinha. Ela disse:

- Vc é capado!??

Ele respondeu: não porque?

Ela disse: - Faz 5 minuto vc

está tentando colocar a camisinha

Ele diz: - Coloca vc então PORRA!!!

Ela diz: - Da ai então!!

Nossa que pirocão!!!

Ele diz: - Já colocou

Ela responde: - Já

Ele então: - Vamos colocar o nosso brinquedo para funcionar

depois de meia hora!!

A camisinha escapa

Ele diz: - pra mim chega que camisinha da porra!!

HA EU VOU EMBORA.

Ela diz: - tchau pirocudo!!

Ele diz: - tchau

depois que ele foi embora ele paro e falou:

- E junior vc me deixou na mão.

A Piroca a Camisinha e a Puta Voadora