

ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E ORALIDADE

Mariza Vieira da Silva

"O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore. Depois lagartixas. Apareceu um homem na beira do rio ...", diz-nos o poeta matogrossense Manoel de Barros, versejando sobre uma cosmologia contada por um índio guató, o Rogaciano. Mas, para nós - letrados e não-letrados -, no Brasil do século XX, o mundo foi e é feito em alfabeto, em escrita. A diferença já está inscrita em uma memória construída pela discurso escrito e da escrita. Há, mesmo, uma impossibilidade lingüístico-conceitual em se fazer essa travessia para este "mundo não-feito em alfabeto", a não ser construindo-o, discursivamente, de dentro do simbólico da linguagem, ou seja, produzindo relações imaginárias em que o "mundo não-feito em alfabeto" difira do "mundo feito em alfabeto".

Como se deu essa travessia - sem volta - para nós, brasileiros? Como as coisas do campo do Outro foram construindo diferenças, identidades, nas quais nativos e não-nativos, inicialmente, brasileiros e brasileiros, posteriormente, são reconhecidos e se reconhecem como analfabetos e alfabetizados de forma ampla e ambígua, mas eficaz em termos de divisão e de controle social e político? Que relações discursivas foram construídas historicamente, no Brasil, entre a escrita alfabética e a escolarização, entre as letras e as coisas que afetaram e afetam a constituição dos sentidos e do sujeito?

Este artigo é parte de trabalhos que buscam compreender um pouco dessa trajetória do "mundo não-feito em alfabeto" dos brasis, que habitavam o país em 1500, para o "mundo feito em alfabeto", no qual estamos irremediavelmente metidos e comprometidos, alfabetizados e analfabetos, letrados e não-letrados. Trabalhos que, fazendo as palavras trabalharem em suas relações interdiscursivas, constroem lugares de produção de conhecimento sobre a escolarização elementar no Brasil em seu percurso historicamente determinado.

De saída, deve-se dizer que no Brasil do século XVI, não havia economia mercantil, não havia classe burguesa, não havia cidades, não havia trabalhador livre, não havia língua nacional, não havia imprensa, não havia livro, mas... havia escola de ler, escrever e contar, não importa se para poucos, pois significa e nos significa a todos a partir de então, em

termos de inclusão ou exclusão, em relação a um saber letrado. E havia, sobretudo, um mundo a explorar, a pacificar, a controlar, a administrar, para se obter uma colonização eficaz em termos de riquezas para o reino de Portugal e de almas convertidas para o reino de Deus.

Aqui, a escola elementar não foi produto de um processo econômico, social e cultural, mas, sim, uma das condições básicas para a instalação de um processo econômico-social fundado na escravidão e na propriedade da terra. Não se tratava, como no ocidente europeu, de reordenar o horizonte cultural de referência de indivíduos em contato cada vez mais freqüente com o escrito, que o desenvolvimento das cidades em uma ordem econômico-social obrigava. Aqui, a passagem da oralidade para a escrita foi de outra natureza e teve outras funções sociais, políticas e culturais.

Enquanto no ocidente europeu, historicamente, a leitura e a escrita em língua nacional foram instrumentos para a formação do homem político, do cidadão do Estado Moderno, no Brasil, ocorre um deslizamento inicial em que o domínio da escrita, ou melhor, de uma língua estrangeira escrita e de uma língua oral indígena gramatizada, significou, em meio a heterogeneidade lingüística existente, a possibilidade de ser homem, de ser civilizado. Os discursos produziram com e na escrita alfabética uma posição enunciativa em que o indivíduo é nomeado e se nomeia em relação à ordem econômico-social e à ordem significante.

Este pressuposto inicial, o de forjar uma natureza humana pela linguagem, com a linguagem e na linguagem, será determinante na construção de uma posição de sujeito sempre-já-dividida e de sentidos, que vão se sedimentando e cristalizando, afetando a formação das elites brasileiras - escolarizadas - e a exclusão de sua contraparte - o povo ignorante, não-escolarizado. Uma posição que permitiu, inicialmente, determinar-marcas-dividir dois mundos distintos e, posteriormente, atravessar a sociedade, separando brasileiro de brasileiro.

Ver artigo de a. Travassos

Hoje, como sujeito autônomos, pensantes e conscientes, tomamos a nossa história pela mão e acreditamos poder falar do analfabeto como a **pessoa que não sabe ler nem escrever** e conseqüentemente, falar de vencedores e de vencidos. No entanto, é preciso lembrar que os discursos estabeleceram uma história e produziram uma estabilização dos referentes e dos sentidos. Uma história que constrói, junto com a literalidade, uma **visibilidade** do analfabeto e uma **invisibilidade** do alfabetizado nos discursos sobre a alfabetização, e uma

assimetria entre a alfabetização, como ação de ensinar a ler e a escrever e o analfabetismo como condição, caráter, estado do analfabeto.

No Brasil do século XVI, ensino e conversão nascem juntos nos discursos sobre a terra-em-que-se-plantando-tudo-dá. Era necessário converter, evangelizar, organizar a ordem social, política e moral de um país a ser construído a partir do nada - pensava-se - produzindo-se uma desigualdade real. E a escola de ler, escrever e contar é o lugar eleito para o dizer da catequese, que se fazia pela leitura e escrita de um mundo que, em confronto com a alteridade, não era mais o dizer dos colonizadores nem tampouco o dos colonizados.

Língua e conversão também nascem juntas. A língua tupi disciplinarizada está presente nos vocabulários, nas gramáticas, nos sermões, no catecismo-cartilha, nas peças de teatro, nas poesias, nos cantos e na comunicação entre colonizados e colonizadores e, mesmo entre os próprios colonizados. A língua portuguesa do Brasil também nasce aí nesse espaço de conflito, alianças e confrontos entre os índios "aliados" e os "contrários", entre os mestiços e os nativos, entre os habitantes da terra e os europeus.

Ensino < > conversão < > língua estavam, portanto, sempre a apontar um para o outro, produzindo sentido, em um processo de interpelação em que os indivíduos - os brasis - tornavam-se sujeitos, como condição para sua existência como ser social, em uma formação discursiva européia-cristã-católica-letrada. Nessa relação fundante do sujeito do discurso do Novo Mundo pode-se pensar nos efeitos de sentido produzidos pelo processo de construção de um saber metalinguístico e pela constituição de uma língua nacional no Brasil na constituição do sujeito e dos sentidos da escolarização.

Nos discursos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita de diferentes áreas do conhecimento, que vimos analisando, a escrita alfabética é tomada como uma evidência mesmo por aqueles que fazem a crítica de uma alfabetização centrada no bê-a-bá, isto é, no mecânico, no repetitivo, na reprodução. Anísio Teixeira opunha-se a uma "pura e simples alfabetização" por ser incapaz de transformar a nação e de levar o indivíduo ao progresso e ao sucesso individual; e Buarque de Holanda reage fortemente contra "a miragem da alfabetização do povo como requisito obrigatório e único de todo o progresso", acrescentando que "desacompanhada

de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo posta nas mãos de um cego"¹.

A partir dessa evidência, para fugir do mecânico e do repetitivo, da alienação e do fracasso escolar, a escrita começa desdobrar-se em categorizações e divisões, no sentido de delimitar e determinar a natureza da leitura e da escrita, seus alcances e limites, bem como suas finalidades sociais e políticas. Com isso o objeto vai-se fragmentando e dispersando em busca de uma completude imaginária que seja capaz de formar o verdadeiro cidadão: ler-escrever, cópia-escrita, ler-compreender, codificar-decodificar, leitura mecânica-leitura compreensiva, leitura intensiva-leitura extensiva, alfabetização-letramento, alfabetização natural-funcional-multicultural, alfabetizado-letrado, analfabeto primário-analfabeto secundário, etc...

Na determinação dos "pressupostos teóricos da produção brasileira sobre alfabetização"², também se reafirma esse desdobramento contínuo do objeto em busca da completude por diferentes domínios do saber de nossa cultura, rumo a uma interdisciplinaridade que pela soma de conhecimentos distintos, chegue a desvelar essa globalidade complexa: Psicologia, Pedagogia, Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Sociologia, Literatura, Educação Artística, Audiologia, Estatística.

Escrita e cópia ou escrita e compreensão, escrita e reprodução ou escrita e criação estão sempre presentes nos discursos enquanto termos excludentes ou complementares. O importante, contudo, é saber que existe sempre a possibilidade de copiar, de reproduzir, de algo sair errado, assim como a possibilidade de ler com compreensão, escrever com criatividade, de tudo dar certo... Tanto uma coisa como a outra funcionam, isto é, atuam, produzem sentidos e efeitos práticos para alguém ou para algo. Há um jogo em que um termo da dicotomia é condição necessária para a existência e significação do outro. Não se trata, portanto, de escolher um dos pares da relação para desenvolver nossa prática pedagógica e política, denunciar ou destruir um deles, mas de deconstruir os conceitos e sua relação, de situar-se em um espaço-tempo de contradição e não, de oposição.

Assim, é como se houvesse um já-lá-dito na escrita que permite a cópia e-ou a criação inscrito nas relações discursivas como condição de possibilidade de funcionamento da

1. Ver Teixeira e Holanda (1995:165-166), em "Raízes do Brasil".

2. Ver Soares (1989), em "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento".

escrita. O mesmo e o diferente seriam, então, constituintes da leitura e da escrita e constitutivos dos sentidos e do sujeito da alfabetização em um jogo de identidade e de diferença em que tanto a cópia e-ou a criação como a leitura e-ou a compreensão trabalhariam todos os acontecimentos discursivos, mesmos aqueles que os negam e dissimulam. Não há, portanto, garantias absolutas de se obter uma coisa ou outra nas práticas político-pedagógicas.

Ferreiro (1993), ao tratar do processo de construção da escrita na criança, ajuda-nos a ir adiante na compreensão desse movimento contraditório - e não opositivo - da linguagem na escrita, ao dizer sobre as condições de interpretabilidade elaboradas pelas crianças:

"... primeiro e muito sabiamente, as crianças tratam de entender os princípios fundamentais do sistema alfabético e, depois, tratam de entender o que não é alfabético dentro do sistema alfabético." (:86-grifo nosso)

O que será este algo, que está na escrita alfabética, mas que é preciso ser ignorado, justamente, para conhecer e dominar a escrita? Respondemos que é o sujeito e o sentido em sua relação com a exterioridade discursiva e a historicidade de um processo de produção de conhecimento de uma língua específica, como a língua portuguesa do Brasil, bem como das práticas de leitura e de escrita. Junto com eles - sentido e sujeito - deixa-se de lado, imaginariamente, o contingente, a incompletude, o equívoco, a incerteza, sempre prontos a entrar por uma janela deixada aberta pela e na materialidade discursiva. Será preciso na aprendizagem da escrita, inicialmente, pensar em terreno que se pensa seguro?

A escrita como conhecimento é um objeto histórico e, sobretudo, simbólico. Não é um saber de organização e propriedades formais estáveis, embora atue com elementos recorrentes historicamente. E mais, a consistência deste conhecimento está, principalmente, em conceder independência aos fenômenos lingüísticos, em sua existência, em relação a este mesmo conhecimento. Independência esta que é construída, imaginariamente, nas e pelas relações interdiscursivas, em um espaço e tempo historicamente determinados. Assim, na apropriação desse instrumento, precisamos compreender o que acontece com o próprio instrumento em termos de valor social e individual, com o sujeito que dele se apropria e com o sentido que nele e com ele se produz.

A escrita alfabética é uma bolação humana incrível, mágica mesmo, totalmente suficiente para objetivar a linguagem e o mundo, a linguagem e as línguas humanas, reduzindo as coisas e os indivíduos existentes a um número fixo de letras - eternas e imutáveis -, mediadoras entre os caos e a ordem, entre as coisas materiais, terrenas e instáveis e as estruturas ideais e perenes, entre o sem-sentido e o sentido. A completude, a univocidade e a certeza parecem ter aí um porto seguro.

Podemos observar, contudo, que o que segura esse porto seguro e cria possibilidades de se falar em sistematização, métodos, técnicas, controle, avaliação nas práticas pedagógicas, e se conviver com as incertezas e ambigüidades, é a própria escrita e o saber metalingüístico que vem a partir daí, construindo um imaginário em que a linguagem - dúbia e perigosa - torna-se conhecimento representado, construído, manipulável e controlável.

tese O procedimento de análise adotado nas teorias e práticas lingüísticas e pedagógicas tem sido o da segmentação mensurável em sua linearidade, o que possibilita pensar e trabalhar a escrita como uma combinatória passível de ser dominada e controlada pelo sujeito e de manter uma estabilidade funcional do sentido, independentemente do espaço e do tempo históricos. Esta é uma forma de se lidar com a incompletude da linguagem que toma sua forma material na escrita.

Acreditamos, contudo, que as letras, as sílabas e as palavras, enquanto unidades construídas historicamente, constituem lugares de estruturação da significação em que o sujeito inscrito em uma formação discursiva significa e re-significa o mundo e a si próprio. Assim, no acesso à escrita, cujo o rito de passagem é a alfabetização, não há coerência e unicidade na chamada "mecânica" da escrita, mas sim, contradição, pois a relação do aluno com a "mecânica da escrita" não é mecânica, linear ou direta. Passa por mediações e determinações. Há um "uso social" aí em que a história individual e coletiva fala no mecânico, deslocando-o. Há uma voz e um silêncio, no jogo da vogal com a consoante, que inscrevem o falante, de forma diferenciada, na memória do dizer.

A unidade da palavra não é plana, simétrica e a-histórica. O olhar do sujeito-leitor é móvel e atinge em diversos pontos que são pontos de entrada e de fuga do sujeito e do sentido. Há, aí, uma espessura, uma opacidade e uma historicidade da linguagem que pode mostrar diferentes relações do sujeito com a significação em termos de inteligibilidade, de

interpretação e de compreensão. A noção de palavra tem sido central nas teorias e nas práticas. Nunes (1996), no entanto, coloca-nos um problema interessante para reflexão, ao analisar dicionários produzidos no período colonial pelos jesuítas:

"Como a noção européia de palavra só muito forçosamente se adaptava às expressões, os missionários utilizavam frases inteiras como entrada, ou, por outro lado, faziam corresponder frases ou estruturas complexas, em tupi, a simples palavras em português." (:92)

Nesse espaço do mecânico e do significativo, da reprodução e da transformação - de convivência do mesmo e do diferente, da possibilidade tensionada da paráfrase e da polissemia - emerge um sujeito que deve ser capaz de ser senhor de seu dizer submetendo-se às regras das convenções e das instituições. Aí, inicia-se um processo institucionalizado e institucionalizante em que a dispersão do sujeito se vê contida por um instrumento que lhe trará, paradoxalmente, uma nova possibilidade de refuncionalizar a própria dispersão na ordem social em que está inserido.

Se nesse espaço - o da escrita - é que o sujeito está mais sujeito ao controle social, às regras da língua, à clareza, à concisão, à univocidade, ao peso das convenções e do controle, enfim, é ali, também, um outro espaço de linguagem em que ele poderá compreender e significar o mundo em gestos de leitura e de escrita múltiplos e criadores de novas realidades sociais.

A contradição existente no processo de alfabetização - de aprendizagem da leitura e da escrita - não estaria na oposição entre uma língua oral, cheia de vida, rica em recursos expressivos, benevolente com as variedades, e uma língua escrita, morta, restrita e submetida a regras e ao aprendizado formal. A contradição parece dizer respeito a um sujeito que deve se submeter ao significante em sua forma material, obrigando-o a uma unidade capaz de organizar o fio de seu discurso onde o conhecimento é re-conhecimento.

Isto nos leva a pensar no que diz Orlandi (1988) ao propor a função autor como uma das formas de representação do sujeito:

"O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção por parte

do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto sócio-histórico."(:79)

Essas reflexões permitem-nos retornar a nossa história e tentar compreender a inscrição dos brasis do século XVI em um outro mundo de dentro da escrita alfabética e do saber metalingüístico que ela instalava, e dos quais não mais poderíamos sair, com conseqüências mesmo para a nossa oralidade. Não bastava o simples extermínio dos nativos para o colonizador. O jogo do processo de civilização era o de exterminar a cultura dos habitantes de um mundo em que o europeu precisava se re-conhecer e ser reconhecido como superior, por um lado, e de perpetuá-la, por outro, preservando os brasis necessários ao sistema sócio-econômico: um escravo sem identidade.³

Nunes (1993), em um trabalho sobre o processo de atribuição de uma escrita alfabética ao tupi, mostra-nos como o caminho escolhido para a homogeneização de diversos falares e de diferentes locutores e usos - o caminho das letras que Anchieta "acha", "enxerga", "encontra", em um contexto geográfico e lingüístico variados -, pode atuar, no campo do simbólico, para esse jogo do extermínio-e-da-perpetuação dos indivíduos.

Línguas e falantes vão sendo, assim, domesticados, construindo e fortalecendo a evidência da adequação, da neutralidade, de perenidade e da completude da escrita alfabética, deixando-se "sabiamente" algo de lado para depois... acreditava-se. Tinha-se nas letras - poucas bastariam, diz Nóbrega - um forte mediador entre o caos e a ordem, entre a barbárie e a civilização em uma terra em que cada habitante deveria ser, antes de tudo, salvo.

Mas, se essa estratégia de colonização funcionou, como conclui Nunes (1993), como um dispositivo organizador de locutores em um meio multilingüe onde se fazia necessário a criação de uma unidade lingüística imaginária, funcionou também como lugar da falha, da falta, do sentido outro que nos coloca sempre em débito com a razão e a civilização.

³. Ver Freyre (1995), em *Casa-grande & senzala*.