

16-1132
3. ed.

DEDALUS - Acervo - FFLCH-LE

Linguagem, escrita e poder /

400
G4931
3. ed.



21300066787

© *Copyright by* Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
São Paulo, 1991

3ª edição brasileira: abril de 1991

Revisão e preparação: Cristina Sarteschi

Revisão tipográfica:

Aurea Regina Sartori

Maurício Balthazar Leal

Produção gráfica: Geraldo Alves

Composição: Ademilde L. da Silva

Capa: Alexandre Martins Fontes

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados à

LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA.

Rua Conselheiro Ramalho, 330/340 — Tel.: 239-3677

01325 — São Paulo — SP — Brasil

ÍNDICE

Apresentação	1
Capítulo 1 — Linguagem, Poder e Discriminação	5
Introdução	5
1. Uma perspectiva histórica.....	11
2. Uma perspectiva lingüística.....	19
3. Gramática normativa e discriminação.....	24
Referências bibliográficas.....	33
Capítulo 2 — Considerações sobre o campo de estudo da escrita	35
Introdução	35
1. A constituição do campo de pesquisa da escrita.....	40
1.1 As crenças sobre a escrita.....	44
1.1.1 As dúvidas sobre a escrita.....	47
1.2 Escritas alfabéticas e não-alfabéticas.....	62
1.3 A escrita e o estudo da linguagem.....	67

2. Algumas contribuições recentes para o campo de estudo da escrita.....	70
2.1 Algumas posições teóricas.....	72
2.2 Contribuições de psicólogos e antropólogos	78
Referências bibliográficas.....	95
Capítulo 3 — Da oralidade para a escrita: o processo de “redução” da linguagem.....	101

APRESENTAÇÃO

No quadro deficitário e deformado da educação brasileira, é lugar-comum alarmar-se diante da fragilidade do desempenho verbal — sobretudo, escrito — do conjunto de seus protagonistas, não apenas discentes. Entretanto, raras vezes esse alarme evolui claramente para uma avaliação crítica séria e abrangente dos problemas de diferentes ordens manifestados nessa área. Geralmente, ele tende a diluir-se nas fórmulas bem conhecidas do conformismo didático de técnicas supostamente motivadoras e criativas. A evitar atitudes desse tipo, é preciso atentar, pelo menos, para uma exigência básica: a adoção de um ponto de vista não-convencional sobre a linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas que ela mantém com a ideologia. É preciso partir de uma concepção de linguagem que não a confine a uma coletânea arbitrária de regras e exceções, e, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas

2. Algumas contribuições recentes para o campo de estudo da escrita.....	70
2.1 Algumas posições teóricas.....	72
2.2 Contribuições de psicólogos e antropólogos	78
Referências bibliográficas.....	95
Capítulo 3 — Da oralidade para a escrita: o processo de “redução” da linguagem.....	101

APRESENTAÇÃO

No quadro deficitário e deformado da educação brasileira, é lugar-comum alarmar-se diante da fragilidade do desempenho verbal — sobretudo, escrito — do conjunto de seus protagonistas, não apenas discentes. Entretanto, raras vezes esse alarme evolui claramente para uma avaliação crítica séria e abrangente dos problemas de diferentes ordens manifestados nessa área. Geralmente, ele tende a diluir-se nas fórmulas bem conhecidas do conformismo didático de técnicas supostamente motivadoras e criativas. A evitar atitudes desse tipo, é preciso atentar, pelo menos, para uma exigência básica: a adoção de um ponto de vista não-convencional sobre a linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas que ela mantém com a ideologia. É preciso partir de uma concepção de linguagem que não a confine a uma coletânea arbitrária de regras e exceções, e, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas

em que a linguagem se torna, de fato, um processo de significação.

Entretanto, especialmente nas discussões que vêm se travando a propósito de escrita e alfabetização, bem como sobre suas decorrências políticas, essa exigência tem sido negligenciada. Via de regra, as aparentes propostas têm-se formulado sobre incontáveis chavões que ocultam uma espécie de preguiça mental ou, o que é mais grave, uma espécie de charlatanice intelectual que facilmente descamba para atitudes intensamente demagógicas. Assim podem ser avaliadas generalidades do tipo "toda linguagem é ideológica", "a linguagem está a serviço do poder", "alfabetizar conscientizando", etc. Os dois textos que compõem este volume apontam em profundidade para os fatores que permitem conjugar Linguagem, Escrita e Poder, e dispõem os seus problemas básicos de maneira inteiramente original, numa perspectiva cuidadosa, capaz de alertar para os riscos de atitudes teóricas precipitadas e de técnicas de última hora. Nesse sentido, se a linguagem tem relação com o poder, será preciso um exame rigoroso das formas mais sutis pelas quais a própria linguagem instrumenta esse mesmo poder. Da mesma forma, se se considera a alfabetização como um processo comprometido com mecanismos sociais suspeitos será preciso colocar sob suspeita também a nossa própria forma de avaliação desse processo, enquanto membros de uma civilização grafocêntrica.

Profundamente responsável em suas colocações mais radicais, Maurizio Gnerre consegue discutir essas questões, carreando para as suas

reflexões de lingüística elementos de natureza política, histórica e antropológica extremamente bem fundados e vivamente contemporâneos. A utilidade de seus trabalhos não está, obviamente, em fornecer modelos e soluções para os problemas levantados, mas sim em fornecer os subsídios imprescindíveis para a formulação de qualquer tipo de resposta conseqüente que se queira dar a tais problemas.

*Antonio Alcir B. Pécora
Haquira Osakabe*

CAPÍTULO I

LINGUAGEM, PODER E DISCRIMINAÇÃO

Introdução

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem "ouvidas", às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico (Bourdieu, 1977). Os casos mais evidentes em relação a tal afirmação são também os mais ex-

tremos: discurso político, sermão na igreja, aula, etc. As produções lingüísticas deste tipo, e também de outros tipos, adquirem valor se realizadas no contexto social e cultural apropriado. As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que "saber": a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada. Tudo isto em relação ao contexto lingüístico e extralingüístico em que o ato verbal é produzido. A presença de tais regras é relevante não só para o falante, mas também para o ouvinte, que, com base em tais regras, pode ter alguma expectativa em relação à produção lingüística do falante. Esta capacidade de previsão é devida ao facto de que nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades e muito menos a todos os conteúdos referenciais. Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade "cultura" ou "padrão", considerada geralmente "a língua", e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um património cultural apresentado como um "corpus" definido de valores, fixados na tradição escrita.

Uma variedade lingüística "vale" o que "valem" na sociedade os seus falantes, isto é, vale

como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações económicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos "internos", quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos "externos" pelo prestígio das línguas no plano internacional. Houve época em que o francês ocupava a posição mais alta na escala de valores internacionais das línguas, depois foi a vez da ascensão do inglês. O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e "cultural". A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação lingüística. As línguas europeias começaram a ser associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores. O uso jurídico das variedades lingüísticas foi também determinante para fixar uma forma escrita. Assim foi que o falar de Île-de-France passou a ser a língua francesa, a variedade usada pela nobreza da Saxónia passou a ser a língua alemã, etc.

O caso da história do galego-português é significativo neste sentido. Os caracteres mais específicos do português foram acentuados talvez já no século XII. Esta tendência a reconhecer os caracteres mais específicos das línguas semelhantes pode ser acentuada, como foi no caso do português e do galego, quando a região de uso de uma das duas variedades lingüísticas constitui um centro poderoso, como foi a Galícia, desde o século XI. A língua literária chamada galego-

português que se difundiu na Península Ibérica a partir do século XII era a expressão, no plano lingüístico, do prestígio de Santiago de Compostela.

A associação entre uma determinada variedade lingüística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são "usuários" (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variedades. Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita. Associar a uma variedade lingüística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de "elaboração" da mesma. Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. Nas nações da Europa Ocidental a fixação de uma variedade na escrita precedeu de alguns séculos a associação de tal variedade com a tradição gramatical greco-latina. Tal associação foi um passo fundamental no processo de "legitimação" de uma norma. O conceito de "legitimação" é fundamental para se entender a instituição das normas lingüísticas. A legitimação é "o processo de dar 'idoneidade' ou 'dignidade' a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita" (Habermas, 1976). A partir de uma determinada tradição cultural, foi extraída e definida uma variedade lingüística usada, como já dissemos, em gru-

pos de poder, e tal variedade foi reproposta como algo de central na identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura.

Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e "neutras", também o código aceito "oficialmente" pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. M. Bakhtin e V. Volóshinov em sua obra de 1929 apontavam quatro princípios orientadores de uma típica visão "oficial" e conservadora da linguagem dentro da tendência que ele chamava de "objetivismo abstrato":

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.

2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.

3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (1979: 68).

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela "norma pedagógica" ali ensinada. Apesar de fazer parte da experiência de cada um, o fato de as pessoas serem discriminadas pela maneira como falam, fenômeno que se pode verificar no mundo todo, no caso do Brasil não é difícil encontrar afirmações de que aqui não existem diferenças dialetais. Relacionado com este fato está o da distinção que se verifica no interior das relações de poder entre a norma reconhecida e a capacidade efetiva de produção lingüística considerada pelo falante a mais próxima da norma. Parece que alguns níveis sociais, especialmente dentro da chamada pequena burguesia, têm tendência à hipercorreção no esforço de alcançar a norma reconhecida. Talvez não seja por acaso que, em geral, o fator da pronúncia é considerado sempre como uma marca de proveniência regional, e às vezes social,

sendo esta a área da produção lingüística mais dificilmente "apagada" pela instrução.

A separação entre variedade "cultura" ou "padrão" e as outras é tão profunda devido a vários motivos; a variedade culta é associada à escrita, como já dissemos, e é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional. É este o resultado histórico de um processo complexo, a convergência de uma elaboração histórica que vem de longe.

1. Uma perspectiva histórica

Associar a uma determinada variedade lingüística o poder da escrita foi nos últimos séculos da Idade Média uma operação que respondeu a exigências políticas e culturais. Eram grandes as diferenças entre as variedades lingüísticas correntes e o latim, modelo de língua e de poder, na Europa da Idade Média. As variedades lingüísticas associadas com a escrita passaram por um claro processo de "adequação" lexical e sintática, no qual o modelo era sempre o latim. Nas obras de Rei Alfonso X, que "traduzia" no século XIII do latim para o castelhano, encontramos constantemente termos emprestados do latim e introduzidos na variedade usada com uma explicação anexa: *tirano, que quiere dezir rey cruel*. Colocar uma variedade oral nos moldes da língua escrita (tendo em vista a complexidade do latim) foi operação complexa, principalmente na sintaxe. Na área das conjunções e da subordinação,

por exemplo, até o estabelecimento de expressões do tipo "apesar de", "a fim de", etc., o processo foi demorado. Nos textos mais antigos as ambigüidades que muitas vezes encontramos são devidas exatamente ao fato de que umas construções usadas na língua escrita estavam ainda em fase de elaboração e definição. As línguas românicas levaram tempo para chegar a ser variedades escritas de complexidade comparável à do modelo a que visavam, o latim.

A segunda etapa no processo de fixação de uma norma foi constituída pela associação da variedade já estabelecida como língua escrita com a tradição gramatical greco-latina. A tradição gramatical até o começo da idade moderna era associada somente com as duas línguas clássicas.

O pensamento lingüístico grego apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade lingüística de prestígio. Desde o "legislador" platônico que impõe e escolhe os nomes apropriados dos objetos, até chegar à tradição gramatical divulgada, estruturada talvez na época alexandrina, a elaboração da ideologia e da reflexão relativas à linguagem foi constante. Na nossa perspectiva atual, nos primórdios desta tradição da especulação lingüística se coloca Platão e a visão quase que mítica de um originário escolhedor de nomes que atribuía os nomes apropriados aos objetos. Tal visão estava ainda longe do processo de elaboração nos moldes conceituais dentro dos quais foi colocada a língua grega na idade alexandrina, e mais tarde a língua latina. Era inspirada porém pela atitude de total confiança no valor da língua ática, que

merecia mitos de origem e especulação lógico-filosófica.

Somente com o começo da expansão colonial ibérica, na segunda metade do século XV, e com a estruturação definitiva dos poderes centrais dos estados europeus, os moldes da gramática greco-latina (segundo a tradição de sistematização de Dionísio de Trácia) foram utilizados para valorizar as variedades lingüísticas escritas, já associadas com os poderes centrais e/ou com as regiões economicamente mais fortes. A afirmação de uma variedade lingüística era, no caso da Espanha e de Portugal do fim do século XVI, uma dupla afirmação de poder: em termos internos, em relação às outras variedades lingüísticas usadas na época que eram quase que automaticamente reduzidas a "dialetos" e, em termos externos, em relação às línguas dos povos que ficavam na área de influência colonial. Na introdução da primeira gramática de uma língua diferente das duas línguas clássicas, a da língua castelhana, de António de Nebrija (1492), encontramos as justificativas da existência da mesma gramática. Tais justificativas são colocadas em termos de utilidade da sistematização gramatical para a difusão da língua entre os povos "bárbaros". No contexto da corrida para as conquistas coloniais e da concorrência entre Espanha e Portugal é facilmente explicável o fato de que começasse a ser elaborada para a língua portuguesa uma construção ideológica para elevá-la e para ordená-la nos moldes gramaticais. Fernão de Oliveira, na introdução da sua gramática de 1536, mencionava a expansão da língua portuguesa entre os povos das terras

descobertas e conquistadas. Foi João de Barros, porém, que realmente considerou o papel da língua portuguesa na expansão colonial. O que é relevante aqui é evidenciar que nem Nebrija, nem Fernão de Oliveira, nem João de Barros perceberam a operação da qual eles estavam participando em termos de uso interno da variedade "gramaticalizada". A língua era um instrumento cujo poder nas relações externas era reconhecido; os autores, porém, não mencionavam o instrumento de poder interno, apesar de termos alguns indícios também nesta direção. Assim, Nebrija escrevia na introdução da sua gramática: "a língua sempre acompanhou a dominação e a seguiu, de tal modo que juntas começaram, juntas cresceram, juntas floresceram e, afinal, sua queda foi comum". João de Barros, quase cinquenta anos depois, apresentava uma visão mais articulada: a língua é para ele (no *Diálogo em Louvor da nossa Linguagem*) um instrumento para a difusão da "doutrina" e dos "costumes", mas não é somente instrumento de difusão, pois "as armas e padrões portugueses [...] materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram". Quer dizer, a língua será o instrumento para perpetuar a presença portuguesa, também quando a dominação acabe.

A legitimação é um processo que tem como componente essencial a criação de mitos de origem. Assim, quando a gramática das línguas românicas foi instituída como um dos instrumentos de legitimação do poder de uma variedade lin-

güística sobre as outras, desenvolveu-se toda uma perspectiva ideológica visando a justificá-la. Desde a metade do século XVI, começou uma corrida dos letrados e dos humanistas para conseguir demonstrar genealogias míticas para as línguas das casas reinantes às quais serviam. Johan Van Gorp Becan, de Antuérpia, propunha em 1569 que todas as línguas fossem derivadas das línguas germânicas e Guillelm Posters e Stefano afirmavam que a língua dos antigos gauleses era a originária, para demonstrar a propriedade do francês. O valor do instrumento da linguagem era claramente apreciado no século XVI e a construção de aparato mítico-ideológico em torno das línguas de "cultura" foi um empenho sério dos letrados e humanistas.

Leite de Vasconcelos (1931, p. 865), referindo-se à história da tradição gramatical e filológica portuguesa entre o século XVI e a idade pombalina, escreveu que "este período da nossa filologia pode caracterizar-se pelo seguinte: preocupação, nos gramáticos, da semelhança da gramática latina com a portuguesa... e sentimento patriótico da superioridade da língua portuguesa em face das outras, principalmente da castelhana, sua concorrente temível".

A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade. Duarte Nunes de Leão, na *Origem da Língua Portuguesa* (1606) escrevia: "E por a muita semelhança que a nossa língua tem com ella (a latina) e que he a maior que nenhuma língua tem com outra, & tal que em muitas

palavras & períodos podemos falar, que sejam juntamente latinos & portugueses". Falando de tal semelhança, Nunes de Leão se refere, na realidade, ao produto lingüístico do trabalho literário e gramatical, à língua "construída" durante séculos de elaboração contínua para ser utilizada como língua do poder político e cultural. Por isto ele aponta a "bom uso" lingüístico da corte e alerta contra as possíveis influências negativas de proveniência plebéia.

A distância entre a língua codificada na gramática e a realidade da variação devia ser enorme já na época em que a associação entre uma variedade e a escrita, antes, e a tradição gramatical, depois, foram realizadas. M. Bakhtin-V. Voloshinov aponta as relações entre a sistematização formalista e a produção cultural:

Os criadores — iniciadores de novas correntes ideológicas — nunca sentem necessidade de formalizar sistematicamente. A sistematização aparece quando nos sentimos sob a dominação de um pensamento autoritário aceito como tal. É preciso que a época de criatividade acabe: só aí é que então começa a sistematização-formalização; é o trabalho dos herdeiros e dos epígonos dominados pela palavra alheia que parou de ressoar. A orientação da corrente em evolução nunca pode ser formalizada e sistematizada. Esta é a razão pela qual o pensamento gramatical formalista e sistematizante desenvolveu-se com toda plenitude e vigor no campo das línguas mortas e, ainda, somente nos casos em que essas línguas perderam, até certo ponto, sua influência e seu caráter autoritário sagrado. A reflexão lingüística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em re-

lação às línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, a tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações lingüísticas. (1979: 89)

No Brasil, ainda não conhecemos (cientificamente) os fatores das classes mais cultas, de modo que a norma presente nas gramáticas é um conjunto de opiniões sobre *como* a língua *deveria* ser, segundo os gramáticos. Antônio Houaiss escrevia em 1960, p. 73, citado por Castilho, 1973: "a realidade nua e crua é que, malgrado o número ponderável de estudos gramaticais, não sabemos efetivamente o que é e como é a língua portuguesa, sobretudo no Brasil, e assistimos estarecidos ao divórcio crescente entre a norma gramatical canônica e a criação literária viva". Um projeto que visa a reconhecer as características da norma culta do Brasil está sendo desenvolvido atualmente (Castilho, 1973). Em relação a este desconhecimento da efetiva realidade lingüística do país, podem ser lembradas as tendências de raiz romântica, que durante muitas décadas propunham a idéia de uma língua "brasileira", a ser defendida e cultivada. Talvez tenha sido José de Alencar o intelectual mais conhecido que defendeu nos seus escritos, implícita e explicitamente, a idéia de língua "brasileira". As idéias de Alencar são influenciadas por uma perspectiva nativista segundo a qual a língua "brasileira" deveria se adequar à "simplicidade" de pensamento e da expressão do índio e do sertanejo. Como escreveu Silvio Elia (1978, pp. 113-135):

Quem não sentirá latejar por detrás de tal afirmação o mito do homem em estado natural de Rousseau, ainda não corrompido pelas instituições sociais? Foi essa mesma concepção romântica do povo-dono-da-língua, aliada à doutrina naturalista da evolução fatal e irreversível dos acontecimentos sociais que gerou a escola da "língua brasileira", novo rebento neolatino alimentado nestas plagas do Atlântico. Assim como o povo simples e cheio de vida das épocas pretéritas havia feito o português sair do latim, assim também a nossa gente inculta, mas boa e virtuosa do interior, estaria fazendo brotar do velho português d'além-mar o juvenil e espontâneo brasileiro das Américas. Um dos mais entusiasmados representantes dessa corrente chegou a distinguir entre a língua dos doutores e a do povo, dando naturalmente primazia a esta sobre aquela. Era o mito de uma língua "natural" autêntica, a fluir livremente dos lábios puros, isto é, incultos, do homem do povo, em contraposição à linguagem artificial dos doutos, coisa morta...

Na segunda metade do século passado e nas primeiras décadas do presente século o interesse que muitos intelectuais brasileiros manifestaram pela língua tupi originava-se na tendência que procurava valorizar ao máximo os reduzidos rastros lexicais deixados pelas línguas indígenas na língua "brasileira". Não mostravam muito interesse, porém, pela presença mais ampla de origem africana na língua. Ainda uma vez o interesse estava em construir um mito de origem para a língua, e para este fim a "nobre" imagem do antigo índio — construída na Europa iluminista e herdada pelo Romantismo — era muito mais aproveitável, já que extinta e longe da realidade, do que a imagem do negro, escravo ou não, viva e presente na vida cotidiana, e associada a um português socialmente marcado.

2. Uma perspectiva lingüística

Os dicionários, inventário dos signos "legitimados", forneceram aos vocábulos aí recolhidos uma existência abstrata que os torna totalmente diferentes dos signos excluídos do inventário. No entanto, as palavras não têm realidade fora da produção lingüística; as palavras existem nas situações nas quais são usadas. Isto é tão verdadeiro que a identidade da forma através das variações dos contextos pode passar despercebida. Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas "construir" o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece. Os dicionários são instrumentos centrais no processo chamado de *Estandarização* que constitui um dos aspectos lingüísticos do processo mais amplo da "legitimação". Os dicionários estão geralmente em relação complexa e talvez "dialética" com a literatura aceita e em geral com o que é considerado o "corpus" escrito de uma língua, na medida em que não só sancionam a aceitação de itens lexicais já produzidos na língua, mas também constituem a base de futuras aceitações. Os dicionários fornecem definições "ex cathedra" do conteúdo referencial de inúmeras palavras altamente relevantes na sociedade. Gramáticas e dicionários podem ser, como no caso de várias línguas européias, produzidos por academias nacionais de letras ou da língua. Tais academias podem ter tido ou manter até o presente uma complexa função de intermediárias entre o poder político e econômico, de um lado, e o conjunto de valores e ideologias a serem associados ou já associados

com a língua. As academias podem interferir ao chamar a atenção da nação para obras literárias e ao selecionar o léxico "aceitável" da língua e a gramática "oficial". Quando em 1779 foi fundada em Lisboa a *Academia Real das Ciências*, foram indicados como objetivos a elaboração de um dicionário e de uma gramática oficiais.

O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de *algumas* palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes. Se pensarmos em palavras como *progresso*, por exemplo, podemos constatar que exprimem certos conteúdos ideológicos cuja origem é historicamente identificável. *Progresso* é uma palavra relativamente recente cuja efetiva definição variou através das diferentes situações históricas pelas quais o país passou. Assim, se a forma das palavras ficou igual a si mesma, quantos foram os diferentes conteúdos a elas atribuídos? Isto aconteceu com muitas palavras-chaves da cultura ocidental do século XX como *democracia*, *ditadura*, etc. Na variedade padrão, então, são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associados ficam imobilizados favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado.

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um *Jornal Nacional* por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão mas também nos conteúdos a elas associados. Assim, também, se a televisão e o rádio alcançam uma enorme difusão, a comunicação de notícias e informações fica restrita a grupos relativamente reduzidos entre os que têm acesso aos instrumentos de tais comunicações.

Nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-político. Adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos lingüísticos de nível alto. Para reduzir ou ampliar a faixa dos eventuais receptores das mensagens políticas e culturais é suficiente ajustar a sintaxe, o quadro de referências e o léxico. Uma construção sintática mais complexa pode ser suficiente para dirigir a um grupo mais restrito uma mensagem encaixada de dentro de um discurso de nível geral muito mais acessível.

Em um recente trabalho (Lemle, M., Naro A. J., 1977) no qual foi estudada a complexidade sin-

tática na fala de sujeitos de classe social baixas (mobraleses) do Rio de Janeiro, lemos nas conclusões (p. 145):

1) Em termos de competência lingüística de que já dispõe pelo domínio da língua falada, o adulto alfabetizado não deverá ter maiores dificuldades em tornar-se um leitor de variedades da língua escrita equivalentes em complexidade à das histórias em quadrinhos, fotonovelas e (boa parte de) a literatura nacional.

2) Na leitura dos jornais, encontrará uma percentagem *pequena* de sentenças de complexidade maior do que aquelas que estão dentro dos seus limiares superiores de uso.

Isto simplesmente em termos de complexidade sintática, mas quantos seriam os fatores lexicais e de conteúdo que, além das construções sintáticas, poderiam dificultar a comunicação?

Como já notamos, o problema é, por um lado, de compreensão de mensagens e conteúdos e, por outro lado, de produção de mensagens. A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Para redigir um documento qualquer de algum valor jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe. Se não é necessário redigir, é necessário pelo menos entender tal fraseologia por trás do complexo sistema de clichês e frases feitas.

Este aspecto específico da linguagem usada nos documentos jurídicos é semelhante ao fenô-

meno lingüístico das linguagens especiais, constituídas em geral de léxicos efetivamente especiais usados nas estruturas gramaticais e sintáticas das variedades lingüísticas utilizadas na comunidade. A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade lingüística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial. A função de comunicação secreta (defesa do ambiente externo) e de conservação de noções e tecnologias das quais o grupo mais restrito é portador é estritamente associada à função central das linguagens especiais. Existem linguagens especiais (no sentido de léxicos especiais) reservadas não tanto a determinados ambientes sociais quanto a ocasiões determinadas (jogos, atividades esportivas, etc.).

Típicas linguagens especiais são as gírias de malandros e semelhantes, das quais existem muitos léxicos compilados desde o século passado em Portugal e no Brasil. Na realidade, entre tais linguagens e jargões profissionais, dos físicos, por exemplo, é difícil apontar uma *discriminante* em termos lingüísticos e de função social. Os jargões profissionais podem ser às vezes muito conservadores e às vezes mais inovadores. É comum que uma língua especial faça uso de léxico proveniente de alguma língua estrangeira ou externa à língua da comunidade e também de léxico elaborado pelos integrantes do grupo restrito e às vezes constantemente renovado, para poder manter a

função central da linguagem especial, de definir o grupo em relação ao ambiente lingüístico em que vive.

Para as gírias e os jargões é também relevante considerar o universo conceitual e referencial em relação ao qual existem. É claro que não é suficiente "conhecer" o léxico para entender uma mensagem em gíria ou em jargão. É necessário ser de alguma forma "interno" aos conteúdos referenciais para entender algo das mensagens. Neste aspecto, as gírias e os jargões podem ser comparados aos usos mais específicos da variedade padrão de uma língua associados com as comunicações, mais relevantes em termos de poder: comunicações jurídicas, econômicas, políticas, etc., quase que impenetráveis às grandes massas, não só pela variedade lingüística usada para transmiti-las, mas também pela complexidade e especificidade dos conteúdos dos referenciais transmitidos. Os dois aspectos não são independentes; as variedades padrões são como são, também porque foram desde vários séculos o código em que certos tipos de informações foram codificadas e muitas informações puderam ser transmitidas e elaboradas, a partir do fato de que existia uma variedade lingüística adequada.

3. Gramática normativa e discriminação

Por que nas últimas décadas a discussão e o questionamento da natureza e da própria existência de uma norma lingüística veio a ser tema tão freqüente para os lingüistas e os educadores?

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma lingüística. Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a idéia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade.

Em lingüística a posição antinormativa foi estabelecida como uma visão abstrata segundo a qual todos os dialetos têm um valor intrínseco igual em termos estritamente lingüísticos. Este credo, que tem suas raízes na tendência que M. Bakhtin-V. Voloshinov (1929) chamou de "objetivismo abstrato", aprofundou a distância entre os lingüistas e os professores de língua. Os lingüistas, como consequência desta posição abstrata que assumiram, ficaram quase que por um acaso teórico, eu diria, ao lado dos credos democráticos, contra a visão, generalizada e enraizada na sociedade, da desigualdade entre língua padrão, de um lado, e os falares ou "dialetos" do outro.

A gramática normativa escrita é um resto de épocas em que as organizações dos Estados eram

explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas.

Nas democracias, as pessoas que têm que tomar decisões para a coletividade têm o poder de tomar tais decisões legitimado de alguma forma com base no saber de que elas dispõem: o princípio seria de que o saber necessário para tomar decisões coletivas é diferente em qualidade e em quantidade do saber necessário para tomar decisões de valor ou alcance individual ou familiar. Para tomar tais decisões é necessário conhecer noções úteis para a subsistência diária. Ao contrário, no saber considerado relevante para legitimar decisões de caráter público, é importante uma componente de saber que não tem aplicações práticas, tal como filosofia, história, línguas clássicas, literatura. Estas áreas de saber e de atividade intelectual estão em relação estrita com a verbalização e a expressão lingüística em geral, e a retórica em particular.

Na fase de definição do conceito e da função da norma lingüística para as línguas das monarquias europeias, fase que coincidiu com a época histórica de fortalecimento das grandes monarquias, foi o saber clássico que foi usado para dar valor e credibilidade às gramáticas dos falares "vulgares" e para expandir os léxicos através de uma quantidade de empréstimos do Latim e do Grego.

O *corpus* de conhecimento constituído pela tradição clássica, não utilitário em sentido trivial, está associado com a virtude, com a sabedoria, com a respeitabilidade, características estas que constituem um amparo de legitimação para exer-

cer o poder das decisões de alcance público. Também a avaliação da quantidade de valor social atribuída a cada pessoa no sistema de seleção burocrática de massa é realizada por pessoas cuja posição foi legitimada por outras pessoas em outra posição e assim, digamos, numa cadeia de legitimações cuja história perde-se além do alcance da memória individual. O fato é que na cadeia de legitimação do saber não aconteceu nenhuma revolução, nenhuma mudança do poder absoluto para o constitucional, nenhuma mudança da monarquia para a república, etc. A cadeia de legitimação do saber vem em linha direta de descendência. A gramática normativa é o elemento privilegiado nesta linha direta de poder absoluto. Afinal, as ciências e a própria filosofia admitem a crítica e a refutação explícita do que precedeu ou de fases de atividade intelectual. Não é o mesmo para a língua padrão. Uma série de pequenas mudanças caracterizam as gramáticas normativas de diferentes épocas: é assim que uma gramática de hoje estabelece uma norma que certamente é diferente da que encontramos numa gramática do século XVIII ou na gramática de Fernão de Oliveira. Porém, tal como na religião, nos valores morais e éticos, na norma lingüística não aparece uma crítica explícita de fases anteriores. Pelo contrário, a impressão que é transmitida é de continuidade. O paralelo com a religião e a formalização da série de crenças e valores é útil: podemos pensar na distância, em termos de dogmas, práticas e crenças, entre o catolicismo do século XV e o atual. Ainda assim a idéia que é transmitida como característica cen-

tral da igreja é a de continuidade e estabilidade. As metáforas fortemente ideológicas nas quais a figura social do professor, peça-chave do processo burocrático-seletivo da escola do Estado "democrático" moderno, é apresentada como a de cumpridor de uma "missão" (quase que sagrada) do ensino são altamente significativas para pensar este paralelo língua-religião.

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de "oportunidades iguais" para todos. Acontece, porém, que este virtual projeto democrático sustenta ao mesmo tempo o processo de constante redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela. A própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando assim ao mesmo tempo a própria razão de ser e o consenso. Os que passam através do processo são diferentes dos que não o conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem. Neste sentido, poderíamos dizer que a gramaticalização de muitas línguas européias que aconteceu no século XVI, num contexto histórico específico, continua a se reproduzir de outra forma até nas sociedades "democrá-

ticas" com altos níveis de educação. Este processo é em parte devido ao fenômeno, bem conhecido por antropólogos, que Bourdieu e Boltanski (1975) chamam de "amnésia da genesis". A curta memória social e histórica permite um tipo de legitimação que não seria possível se a origem das instituições sociais e o seu significado e função fossem perfeitamente explícitos para todos. A amnésia da genesis, pelo contrário, permite que se aprenda a gramática normativa fora das condições políticas de sua instituição, "contribuindo, assim, para fundar a legitimidade da língua oficial" (Bourdieu e Boltanski, 1975: 6). Esta amnésia leva a um tipo de "explicação" tautológico: já que existe uma norma para ser ensinada, é bom que todo mundo aprenda esta norma. Da mesma forma, muitos rituais são "explicados" pelos nativos de forma tautológica: "fazemos isso porque isso sempre foi feito". Esta idéia de continuidade e de necessidade é um traço fundamental do processo de legitimação.

Processos que são considerados "democráticos" e liberadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e "liberadores". A chave da unidade profunda destes processos é a função, que eles vão assumindo, de instrumentos para aumentar o controle do Estado sobre faixas menos controláveis da população. Os grupos sociais que mantêm poucos contatos com a variedade padrão da língua, que usam e produzem pouco material escrito, são mais di-

ficcis de ser controlados, uma vez que pode faltar a eles um instrumento poderoso para determinar sua posição social relativa. Isso num mundo "democrático", em que outras importantes marcas explícitas de posições sociais podem ser reduzidas. Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social. Neste sentido também a educação é parte de um processo que visa a produzir cidadãos mais "eficientes", isto é, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, abertos para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade.

Estas reflexões nos levam para um segundo nível mais sutil de discriminação lingüística. Este é derivado da idéia de língua como geralmente aceita. A visão tradicional da língua é muito restrita, com uma ênfase forte sobre as estruturas lingüísticas. Como é uma visão derivada da tradição escrita, fatos como "sotaque", prosódia e outras características "menores" não são considerados formalmente como parte da língua, mas obviamente eles desempenham um papel central na real comunicação face a face. Quando os lingüistas e, ainda mais, os donos da gramática normativa fazem referência às estruturas lingüísticas ou às regras, eles fazem referência somente a parte de totalidade dos sinais da comunicação, descontextualizados da totalidade dos sinais co-

municativos que se dão na real interação verbal face a face. Este tipo de abstração permite na realidade uma discriminação que vai além do simples domínio e uso da gramática normativa. Até no caso em que alguém consegue controlar as estruturas gramaticais e o léxico da variedade lingüística padrão, ele ou ela ainda deverá passar através do teste da interação face a face, que implica a produção de uma fonologia e de uma prosódia aceitáveis, um bom controle do tempo, do ritmo, da velocidade e da organização das informações (ou dos conteúdos). Além destas características estritamente relacionadas à língua, há outras, tais como as posturas do corpo, a direção do olhar, etc. Tudo isso entra, na realidade, no "julgamento" através do qual uma pessoa tem que passar, mas nada disso está implicitamente mencionado ou legislado na gramática normativa.

Nesta perspectiva, a gramática normativa é um código incompleto, que, como tal, abre espaço para a arbitrariedade de um jogo já marcado: ganha quem de saída dispõe dos instrumentos para ganhar. Temos assim pelo menos dois níveis de discriminação lingüística: o dito ou explícito e o não dito ou implícito. Esta "dupla articulação" da discriminação lingüística foi individualizada e discutida por A. Gramsci no último dos seus cadernos de anotações, de 1935 (1975). Gramsci, trabalhando num contexto cultural como o da Itália, em que a questão da língua nacional continuou viva até o século XIX, se coloca o problema: "o que é a gramática?". A resposta que ele elabora se articula sobre a distinção entre "gramática normativa não escrita" e "gramáti-

ca normativa escrita". Para Gramsci a realidade lingüística nacional é constituída pela articulação destes dois tipos de gramáticas normativas. A primeira é a expressão da sociedade civil, representa um momento de consenso espontâneo à norma lingüística dos grupos sociais hegemônicos. Já a gramática normativa escrita "é sempre uma escolha, um endereço cultural, isto é, é sempre um ato de política cultural-nacional. Poder-se-á discutir sobre a melhor maneira de apresentar a 'escolha' e o 'endereço' para que seja aceita facilmente, isto é, podemos discutir os meios mais oportunos para conseguir a finalidade", mas esta gramática representa um momento de imposição de uma norma lingüística através das instituições do Estado, controladas pela sociedade política. "As gramáticas normativas escritas tendem a abraçar todo um território nacional e todo o 'volume lingüístico' para criar um conformismo lingüístico nacional unitário, que por outro lado coloca o 'individualismo expressivo' num plano mais alto, porque cria um esqueleto mais forte e homogêneo para o organismo lingüístico nacional, do qual cada indivíduo é o reflexo e o intérprete" (Lo Piparo, 1979).

O profundo mal-estar que muitos lingüistas e educadores manifestam de vez em quando, de forma mais ou menos tímida e disfarçada, com relação à gramática normativa é, na realidade, dirigido principalmente contra o que Gramsci chamava de "gramática normativa escrita". Se é verdade que um tipo de "gramática normativa não escrita" existe até em pequenos grupos de sociedades ágrafas onde não se formou o Estado, co-

mo Bloomfield quis demonstrar para o Menomini (1927), certamente onde existe um Estado, uma tradição escrita, a escola e uma gramática normativa escrita, a "gramática normativa não escrita" assume um valor especial, uma função de equilibrador hegemônico que desempenha um papel de apoio e de polarizador de consenso para o núcleo central do poder lingüístico, representado pela gramática normativa escrita, manifestação explícita do poder centralizador e onipresente do Estado.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. e Volóshinov, V. 1978 *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bloomfield, L. 1927 "Literate and Illiterate Speech". *American Speech* 2: 432-439 (reimpresso em Hymes, D., *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row, 1964, pp. 391-6).
- Bourdieu, P. 1977 "L'économie des échanges linguistiques", em *Langue Française*, 34, Paris: Larousse.
- Bourdieu, P. e Boltanski, L. 1975 "Le fétichisme de la langue", em *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4.
- Castilho, A. Teixeira de. 1973 "O estudo da norma culta do português do Brasil", em *Revista de Cultura Vozes*, 8, Petrópolis: Vozes.
- Gramsci, A. 1975 *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci, A Cura di V. Gerratana, Torino: Einaudi.
- Elia, S. 1978 "Romantismo e lingüística", em *O Romantismo*, organização de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.
- Habermas, J. 1976 "Legitimation Problems in the Modern State", em *Communication and the evolution of society*, Boston: Beacon Press.

- Houaiss, A. 1960 *Sugestões para uma política da língua*, Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- Leite de Vasconcelos, J. 1931 *Opúsculos*, vol. IV, Coimbra.
- Lemle, M. Naro, A. J. 1977 *Competências básicas do português*, Rio de Janeiro: Mobral.
- Lo Piparo, F. 1977 *Lingua Intelletuali, Egemonia in Gramsci*, Bari: Laterza.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO
DE ESTUDO DA ESCRITA

Uma vez fizeram de um homem branco um Sacerdote do Arco, ele estava lá fora com os outros Sacerdotes do Arco, ele tinha linhas pretas sobre o seu corpo branco.

Os outros disseram suas rezas de dentro dos seus corações mas ele leu a sua de um pedaço de papel.

Andrew Peynetsa, índio Zuni
(citado por D. Tedlock, 1979: 392)

Introdução

A dicotomia conceitual básica entre povos que têm e povos que não têm um sistema de escrita — dicotomia que está na base da distinção entre história e pré-história — foi a única contra-

posição conceitual que o pensamento europeu produziu com relação à escrita, quando não eram conhecidas na Europa alternativas ao sistema de escrita do tipo alfabético.

Durante o século XVI alguns europeus estudaram os sistemas hieroglíficos elaborados pelas culturas Nahuatl e Maya mas certamente tais trabalhos não surtiram um efeito decisivo na mentalidade européia, talvez por existir uma dúvida profunda sobre a possibilidade de incluir os povos do México, considerados idólatras que praticavam sacrifícios humanos, entre os povos "racionais" civilizados.

A partir do século XVII, o conhecimento da escrita e da cultura chinesa foi um fator decisivo para o estabelecimento de um *continuum* conceitual: ausência de escrita/escrita não-alfabética/escrita alfabética, com todos os possíveis estágios intermediários.

A posição mais alta desse *continuum* conceitual era ocupada pelas elites cultas da Europa. Estas também ocupavam a posição mais alta de um outro *continuum*: aquele interno às sociedades européias, que tinha, na base, as massas de analfabetos, para chegar, no topo, às pessoas letradas e "cultas". Tanto o primeiro *continuum* conceitual, aquele que ordenava, de alguma forma, diferentes tipos de escrita, quanto o segundo tipo de *continuum* conceitual, aquele que classificava através da capacidade de ler e escrever os indivíduos de uma mesma sociedade, passaram por uma história complexa. Os requisitos mínimos para um indivíduo ser considerado alfabetizado mudaram através do tempo. Sabemos que

em muitos países, no passado e ainda hoje, a capacidade de assinar era (e ainda é) considerada uma evidência satisfatória para considerar uma pessoa alfabetizada. Em anos recentes, testes tais como o de copiar um texto breve foram considerados necessários para poder qualificar uma pessoa como alfabetizada. O sentido disso tudo é que definições divergentes, e até mesmo conflitantes, sobre quem seria uma pessoa alfabetizada têm conseqüências para a definição de "escrita" enquanto conceito abstrato.

Com relação a este último ponto, temos que lembrar aqui que entre as principais línguas européias somente o inglês dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Em outras línguas dispomos de palavras como *écriture*, *schrift*, *escrita*, *scrittura*, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade. A palavra inglesa para essas atividades concretas é *writing*. Com respeito à palavra *literacy*, no *New English Dictionary on Historical Principles*, lemos (vol. VI: 340) que a palavra foi usada pela primeira vez em inglês nos Estados Unidos somente no final do século passado "como oposto de *illiteracy*. Surpreendentemente, *illiteracy* encontra-se documentada desde 1660 na Inglaterra" (vol. V: 44). Descobrimos, assim, que *illiteracy* apareceu como o oposto positivo de um nome preexistente, de sentido negativo: "falta de capacidade de ler e escrever". Podemos interpretar esses fatos lexicais numa perspectiva de língua e classes so-

ciais: do ponto de vista dos que escreviam e fixavam a língua escrita, o marcado era o não escrever (que em termos sociológicos era a característica mais comum) e como tal merecia um tipo de codificação explícita no léxico da língua, isto é, uma palavra especial para tal característica.

Deixando de lado as questões terminológicas, podemos constatar que até poucas décadas atrás não teria sido possível escrever sobre a escrita como uma área de reflexão e de pesquisa. Hoje, porém, dispomos até mesmo de uma extensa bibliografia sobre os estudos relativos à escrita, suas implicações, conseqüências culturais, sociais e cognitivas (Graff, 1981).

No entanto, se procurarmos nessa bibliografia os nomes de Godfrey R. Driver, Paulo Freire ou Jaques Derrida, para mencionar somente três nomes de autores que produziram obras importantes em diferentes áreas da reflexão sobre a escrita, não os encontraremos. Isso não deve necessariamente soar como uma crítica à bibliografia de Graff, mas como um indicio de que a vasta área de investigação sobre os problemas da escrita está ainda longe de uma padronização. Os problemas terminológicos já mencionados podem ser relevantes: na maioria das línguas européias, nas quais muitas contribuições importantes foram produzidas, não encontramos, como já disse, palavras que correspondem em nível de abstração ao inglês *literacy*. Seria este, assim, um problema para preparar uma bibliografia com base em "palavras-chaves".

A um nível de explicação mais convincente, a meu ver, podemos constatar que muitas contribuições, hoje consideradas importantes para a área de estudo da escrita, foram produzidas no contexto intelectual de áreas tão diferentes como a filologia clássica, a antropologia, as comunicações, a psicologia, a educação, a sociologia. Podemos dizer que o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais no pensamento ocidental, tais como a história, a lingüística, a sociologia, a educação, a antropologia e a psicologia. Por essa razão, alcançar uma boa compreensão da série de fatos e de idéias que são relevantes para o campo de estudos da escrita é uma façanha complexa.

O estudo da escrita e de suas implicações e conseqüências é uma área de pesquisa tão complexa que, ainda que concordemos sobre a centralidade de um núcleo de problemas, é difícil estabelecer ordens de prioridade ou de relevância para outras áreas de pesquisa com relação a esse núcleo. Cada tipo de ordem de prioridade ou de relevância de objetos e a inclusão ou a exclusão de algumas áreas de pesquisa representa uma visão do próprio campo de estudo da escrita. É óbvio que autores diferentes trabalham sobre definições diferentes do que é "escrita". Uma definição do tipo "série de operações e produtos materiais que têm relação com a produção e o uso dos sistemas gráficos" (Cardona, 1981: 32) poderia ser considerada adequada, mas ainda exige a definição do que consideraríamos um "sistema

gráfico". Gelb (1952) definiu escrita como "um sistema de intercomunicação humana através de marcas convencionais visíveis" (1952:12). Esta definição é bastante ampla para ser aplicada também a "sistema gráfico". Poderíamos, porém, pensar definições mais específicas, que evitem incluir atividades tais como a produção e uso de pictografias ou semelhantes. Neste caso, deveríamos acrescentar algo como "altamente convencionalizados" à definição de Cardona.

Hoje, uma pergunta central sobre o estudo da escrita é: por que e como, em anos relativamente recentes, um campo como este constituiu-se como o centro específico de interesses? Uma resposta a esta pergunta implicará uma interpretação do crescimento e coesão do campo de pesquisa. No que segue, pretendo esboçar minha perspectiva sobre: 1) o conjunto de idéias e contribuições que parecem ter desempenhado um papel relevante no estabelecimento da área de pesquisa da escrita, e que lhe fornecem um contexto amplo para as contribuições mais recentes; 2) algumas contribuições produzidas nos últimos vinte anos que podem ser consideradas centrais no campo de pesquisa.

1. A constituição do campo de pesquisa da escrita

Parece óbvio que a definição de novos campos de reflexão e de pesquisa, assim como os rumos de campos "tradicionais", são em geral conseqüências de pressões históricas de natureza sócio-cultural sobre pensadores e pesquisadores.

A resposta à nossa pergunta de por que e como foi estabelecido um campo de pesquisa da escrita seria de um tipo, se a nossa perspectiva fosse mais técnica. Seria de outro tipo, se a nossa perspectiva fosse mais humanística e mais orientada pela história da cultura. No primeiro caso, uma resposta possível seria que a escrita veio a ser o objeto de pesquisa nas últimas décadas devido a duas razões básicas: o aumento dos programas de alfabetização e de educação no mundo todo (como conseqüência de pressões de novas condições econômicas e políticas) por um lado, e, por outro, a padronização escrita de muitas línguas até então sem tal tradição. Estas situações novas criaram problemas práticos e concretos que não se colocavam da mesma forma, em larga escala, até a Segunda Guerra Mundial. Esta perspectiva foi adotada por um autor que recentemente produziu um livro sintético sobre a escrita (Oxenham, 1981).

Uma perspectiva mais crítica, porém, compararia a difusão a nível mundial da escrita e da educação básica, durante as últimas duas décadas, a uma "liquidação" de tecnologia obsoleta a países do assim chamado "Terceiro Mundo", numa época em que tecnologias muito mais poderosas e eficientes estão ao alcance dos países tecnologicamente avançados. Esta posição pode nos conduzir a uma segunda resposta possível à nossa pergunta: a escrita, e a reflexão do impacto da escrita sobre as sociedades humanas, veio a ser um objeto de interesse quando ela, assim como praticada em moldes e formas tradicionais, parece ter já alcançado o seu apogeu e estar pres-

tes a se tornar uma atividade obsoleta. Enquanto os centros importantes de decisões manipulam bilhões de dados e de informações através de toda uma série de novas tecnologias, a escrita tradicional vai perdendo lentamente a sua posição, antes exclusiva — e, neste processo, torna-se aos poucos também um objeto de reflexão. Talvez esta reflexão sobre a escrita tradicional preencha também uma função de colocar as novas tecnologias de processamento de dados numa perspectiva história e ideológica.

A resposta à segunda pergunta (como o campo de estudos da escrita se desenvolveu?) não pode deixar de ser relacionada à resposta à primeira. O campo de estudos desenvolveu-se a partir de uma visão evolucionista e mítica da escrita. Evolucionista porque opera a partir do pressuposto da existência de uma série linear de estágios na história da escrita, que, iniciando com símbolos "pictográficos" e "ideográficos", alcança o nível mais alto de abstração com a escrita alfabética; mítica porque assume que é a escrita, e em especial a escrita alfabética, que representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva. Em geral trabalhamos pressupondo que alguns produtos da atividade humana podem ser claramente reconhecidos como uma forma de escrita, enquanto muitos outros produtos (a maioria, na realidade) claramente não são classificáveis dentro da categoria conceitual de "escrita". Nesta perspectiva, haveria um ponto na história em que começa alguma atividade que pode ser identificada como "escrita" e a partir deste ponto a maioria dos outros símbolos que

existiam anteriormente tenderiam a desaparecer. O fato é que formas "intermediárias" de comunicação gráfica ("intermediárias" segundo uma perspectiva centrada na escrita alfabética) estão presentes em sociedades com ou sem tradição escrita. Como escreve Cardona:

Será difícil para nós, do interior do nosso mundo gráfico, reconstruir de forma adequada os universais do pensamento que se expressaram de outras formas; será difícil fugir da tentação de dar a eles um julgamento de valor a partir do alto da ponte em que nos situamos. Foi por não ter conseguido sair desta perspectiva que Garcilaso de la Vega recriminou secamente os Incas, nos quais hoje aprendemos a associar uma das formas de comunicação gráfica mais exuberantes e multimedias, por não terem nunca chegado a 'conocer las letras'. (1982: 6)

Entretanto, se é claro que em muitas culturas e tradições não encontramos forma nenhuma de comunicação gráfica, em outras culturas encontramos formas de comunicação gráfica e até mesmo nas poucas culturas em que ficou estabelecida uma tradição escrita encontramos, como já dissemos, formas paralelas de comunicação gráfica que desempenham funções importantes, sobretudo nas sociedades com limitado número de pessoas que conhecem a escrita.

O que nós consideramos "escrita" coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos "escrita". Tais são, por exemplo, os símbolos de famílias na Europa da Idade Média (com complexas conexões com a origem da assinatura, Guigne, 1863), a tra-

dição de marcas de fabricantes no vasilhame e os monogramas na cerâmica e na porcelana (Chaffers, 1946), as marcas de pastores (Silvestrini, 1982), as marcas de casas em comunidades dos Alpes (Zug Tucci, 1982) e muitos outros sistemas de símbolos deste tipo. Hoje encontramos centenas de "ideogramas" ou "logotipos" no ambiente urbano. Ter um bom logotipo pode ser um passo importante numa atividade comercial, como demonstra a expansão dessa atividade gráfica. Estes poucos exemplos tirados de diferentes tradições culturais deveriam sugerir modelos de coexistência de diferentes sistemas gráficos.

1.1. As crenças sobre a escrita

As crenças implícitas ou explícitas sobre os efeitos da alfabetização no desenvolvimento econômico, social e até mesmo cognitivo estão em relação com uma perspectiva que recusa qualquer espaço para formas intermediárias de comunicação gráfica.

Existe hoje um verdadeiro "mito" da alfabetização, compartilhado pela maioria (ou a totalidade) dos governos, tanto de países em desenvolvimento como de países industrializados, e pela própria UNESCO. Trata-se de uma perspectiva de extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, vista como o passo central num processo de "modernização" dos cidadãos. A alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento

"pré-industrial", se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado. A aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas. Um método de alfabetização como o de Paulo Freire — que inclui a participação ativa e o envolvimento dos membros de pequenas comunidades no processo de discussão e de elaboração dos materiais básicos para a alfabetização — não incluía em nenhum estágio um debate aberto com os alfabetizandos sobre a natureza e as implicações da escrita e da leitura. A capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é um bem certamente desejável.

Quando refletimos sobre a alfabetização devemos pensar que os alfabetizandos, sejam eles crianças ou adultos, são necessariamente membros de grupos étnicos e de classes sociais, assim como os próprios alfabetizadores. Eles compartilham atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita, sua natureza, suas funções e os valores que a ela estão associados, da mesma forma que nós (os alfabetizadores reais ou em termos sócio-históricos) compartilhamos atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita. Só se partimos de uma perspectiva deste tipo podemos perceber que estamos envolvidos num processo de interpretação recíproca: assim como em outras atividades, também na atividade específica do processo de alfabetização, interpretações recíprocas defrontam-se: nós os interpretamos e ao seu mundo, proje-

tamos sobre eles a nossa perspectiva profundamente letrada e grafocêntrica do nosso mundo sócio-cultural. Eles nos interpretam como portadores de valores diferentes ou, no mínimo, de uma técnica e de um saber que eles por uma razão ou outra não controlam. Temos assim que pensar num processo dinâmico de interpretação recíproca e de negociação das representações que acontece naquele tipo específico de interação social que é a situação de alfabetização. Se em lugar de pensar em termos do processo dinâmico ou interpretação recíproca, como um conjunto de hipóteses que um constrói sobre o outro, operamos com grandes abstrações histórica e ideologicamente constituídas, tais como "língua" e "escrita", ficamos simplesmente internos ao nosso universo de referência conceitual e não nos relativizamos, mas nos assumimos como medida, ou ponto de chegada do processo de alfabetização. Este processo seria então uma espécie de rito de passagem que reduziria a diferença entre os "outros", sejam eles crianças ou adultos, e nós, construindo um indivíduo à nossa imagem e semelhança. Num trabalho muito importante, que é uma contribuição útil para esta linha de interpretação, E. Ferreiro e A. Teberosky (1979) mostram como as crianças constroem hipóteses diferentes sobre o sistema de escrita, antes de chegar a compreender as hipóteses básicas do sistema alfabético, que os adultos alfabetizadores assumem implicitamente.

Tentarei dizer, aqui, algo para estimular a reflexão sobre a natureza deste processo interpretativo recíproco. Temos que refletir tanto sobre

as atitudes, as expectativas e as crenças que outros grupos étnicos, outras classes sociais ou outros grupos de idade podem ter sobre a escrita, como sobre as atitudes e as crenças sobre a escrita compartilhadas dentro da própria tradição escrita, elaborada por minorias letradas ligadas ao poder político e econômico. Deixaremos de lado o problema da construção da imagem do próprio alfabeto, em contraposição à imagem de outros tipos de escrita, problema este que delineamos em outra parte deste nosso trabalho, e somente falaremos um pouco das crenças implícitas ou explícitas sobre a escrita.

Nos últimos anos muitas contribuições de antropólogos, psicólogos e lingüistas discutiram os efeitos da alfabetização no desenvolvimento econômico, social e até mesmo cognitivo.

1.1.1. As dúvidas sobre a escrita

É difícil achar qualquer avaliação explícita dos aspectos positivos das culturas orais, às vezes definidas de forma negativa como culturas "sem tradição escrita". Talvez a primeira reflexão crítica relativa à escrita na tradição ocidental seja a que encontramos no *Fedro* de Platão, onde Sócrates põe Fedro em guarda sobre os perigos que o *logos* escrito comportaria. Sócrates fala do deus egípcio Theuth, descobridor da aritmética, da geometria, da astronomia, do jogo dos dados e das letras. Ele foi anunciar suas invenções ao rei Thamous em Thebas:

Chegou, por fim, a vez de falar dos caracteres da escrita: Eis, ó Rei, disse Theuth, um conhecimento que terá por efeito tornar os egípcios mais instruídos e mais aptos a memorizar: a memória e a sabedoria encontraram o seu remédio. Replicou o Rei: Incomparável e supremo artista, ó Theuth, aquele que é capaz de inventar uma arte, não sabe, porém, ver qual o malefício ou a utilidade que tal invenção pode fazer aos homens que dela se vierem a aproveitar. Neste momento, eis que, na qualidade de progenitor das letras, a elas atribuis o contrário do seu verdadeiro efeito. Porque este conhecimento terá por resultado, naqueles que o adquirirem, tornar-lhes as almas esquecidas, pois deixarão de exercer a memória: pondo a confiança no escrito, graças às duradouras letras, será do exterior e não do interior e graças a si próprios que se lembrarão das coisas. Não foi, pois, para a memória, mas para a rememoração que tu encontraste um remédio. Quanto ao ensino da sabedoria não é a verdade, mas a aparência dela que lhe dás. Assim que, com a tua ajuda, estiverem cheios de conhecimentos sem terem recebido o ensino, podem parecer aptos a julgarem sobre mil coisas, mas quase sempre nada conhecem; serão insupportáveis porque, em vez de serem sábios, parecê-lo-ão. (...).

Fedro:

— Tens razão de me dares reguadas, mas já aceito que é inteiramente verdade o que disse sobre a palavra escrita o homem de Thebas.

Sócrates:

— Concluindo: aquele que imagina ter deixado nos caracteres escritos aos vindouros um conhecimento técnico e aquele que por sua vez o recebe na convicção de que esses caracteres promovem a certeza e a solidez, um e outro manifestam assim uma grande ingenuidade e mostram-se incapazes de compreender a predição de Ammon. Pois não imaginam que um manuscrito é muito mais do que aquilo que realmente é: um meio, para aquele que sabe, de recordar as matérias sobre que versa o escrito?

Fedro:

— Nada mais certo.

Sócrates:

— O que há de assustador, penso eu, na palavra escrita é que se pareça tanto com a pintura. Na verdade, os seres que esta dá à luz têm o aspecto de seres vivos; todavia, se lhes fizermos qualquer pergunta, cheios de dignidade não responderão! O mesmo acontece com os escritos: julga-se que o pensamento anima o que eles dizem; interrogue-se, porém, um deles com a finalidade de nos elucidarmos sobre o que afirma, sempre responderão uma só coisa, a mesma sempre! Além disso, uma vez definitivamente composto, segue um livro a sua viagem sem saber se cairá nas mãos dos sábios ou dos ignorantes e, já na partida, não sabe a quem se destina. Se alguém discordar do que diz, refutando-o injustamente, para se defender, precisa sempre da ajuda do pai que o gerou: por si só é mudo, fraco e indefeso. (Platão, *Fedro*, 247c-275e.)

Como recentemente Ricoeur notou:

Este ataque platônico contra a escrita não é um exemplo isolado na história da nossa cultura. Rousseau e Bergson, por exemplo, estabelecem uma relação, por razões diferentes, entre os males principais que assolam a civilização e a escrita... Com a escrita começou a separação, a tirania, e a desigualdade... A fragmentação da comunidade de falantes, a divisão da terra, a analiticidade do pensamento, e o reino do dogmatismo foram todos originados com a escrita. (Ricoeur, 1976: 39)

Derrida (1967) discutiu em profundidade as posições de Rousseau e de outros autores, como Lévi-Strauss, que se preocuparam com a escrita. O que nos importa aqui é deixar claro que a tradição de discussão ou de questionamento teóri-

co da escrita é uma tradição minoritária na cultura europeia.

Outro seria o discurso necessário para uma história da perspectiva explicitamente política sobre a escrita. Podemos lembrar, por exemplo, que

... os reformadores de impostação leiga tiveram uma atitude dupla com relação à educação popular. Ainda que desconfiando (...) de grande parte da cultura oral tradicional, eles temiam por outro lado que a educação pudesse causar nos pobres uma sensação de insatisfação com as próprias condições de vida e estimular os camponeses a abandonarem as terras. Alguns deles, como Voltaire, tinham a opinião de que a maioria das crianças não se deveria ensinar a ler e escrever; outros, como Jovenalles, achavam que os camponeses deveriam aprender somente a ler, escrever e contar. (Burke, 1980: 244-245)

Certamente falta-nos uma visão de conjunto sobre a posição e o prestígio da escrita em outras áreas culturais do mundo, onde, apesar de existir uma longa tradição escrita, tal como a cultura da Índia, atribui-se grande valor à memorização.

Como escreveu o autor ceilônês Coomaswamy:

Do ponto de vista hindu podemos dizer que uma pessoa conhece somente o que ela memoriza; se ela é capaz de lembrar alguma coisa somente através do uso de um livro, ela somente tem um conhecimento superficial daquele tópico. Ainda hoje, a cada dia, centenas de milhares de hindus repetem de cor todo ou boa parte do Bhagavad Gîtá; outros hindus, mais cultos, são capazes de repetir centenas de milhares de versos de textos mais longos. Eu mesmo cheguei a conhecer pela primeira vez os versos de um clássico como o poeta persa Jalá ad-Din

Rumí escutando-os de um cantor no Kásmir. Desde tempos muito antigos os hindus pensam que um homem culto não é um que lê muito, mas um que recebeu um ensino profundo. (1947: 27; citado por Bright, 1982:16)

Sabemos que Gandhi, nos primeiros dias de sua atuação política, manifestou restrições sérias no que diz respeito à generalização da alfabetização na Índia. Considerava ele que a alfabetização generalizada era um instrumento perigoso, que ia expor milhões de indianos a formas de pensamento ocidental. Mais tarde, porém, Gandhi modificou suas idéias e não teve mais restrições à alfabetização.

Contribuições recentes de Ben-Amos (1978), Cévrier (1980), Clanchy (1979) são revisões críticas das contraposições entre oralidade e escrita, e são menos preconceituosas que a maioria das outras contribuições que consideram a comunicação escrita como um passo à frente em qualquer sociedade. O aumento de interesse por algumas riquíssimas tradições orais levou recentemente a contribuições importantes, como uma bibliografia detalhada da "literatura" oral da África (Görög, 1981).

A reflexão sobre as atitudes relativas à escrita me parece particularmente relevante não somente para desvendar a interpretação recíproca presente na situação de alfabetização, mas também para chegar a alguma proposta prática, para os processos de alfabetização em geral, na tentativa de superar algumas das dificuldades que os alfabetizadores encontram. É bastante óbvio,

ou deveria ser, pelo menos, que nas culturas somente ou principalmente orais, onde a comunicação verbal acontece sempre em presença dos que estão comunicando, isto é, face a face, a escrita seja percebida, pelo que diz respeito ao valor de informação que ela carrega nas suas atuações comunicativas, como algo incompleto, parcial, pouco confiável, falsificável. A comunicação face a face é ao mesmo tempo verbal, gestual, só acontece na presença da pessoa. É, por assim dizer, viva e tridimensional. Nela não existem palavras na sua versão abstrata: o abstrato rabisco bidimensional custa a ser levado a sério, a ser considerado tão legítimo (ou mais, como para nós) quanto a comunicação face a face. Certamente a introdução de tipos de comunicação como a telefônica ou a radiofônica representa um passo na direção de uma maior abstração da mensagem linguística de outros canais paralelos, presentes na interação face a face. De qualquer forma, ainda para quem esteja acostumado com este tipo de comunicação, as vantagens da escrita em muitas situações não são nem um pouco óbvias. Em geral, nas culturas orais a escrita não vem a substituir a memória, no máximo ela é usada como um complemento, um suporte visual de informações essencialmente memorizadas.

Deveríamos talvez percorrer, ainda que rapidamente, o caminho tradicional da antropologia, o de ir longe, observando a alteridade cultural, a diferença, para poder achar a chave para a reflexão sobre o que está perto, o que nos parece óbvio e o que nos parece naturalmente conheci-

do, isto é, para produzir uma maiêutica das nossas próprias hipóteses implícitas sobre a escrita.

Muitas vezes descobrimos em culturas que não dispõem de uma tradição escrita, ou em classes subalternas das nossas sociedades, uma polaridade de atitudes: ou a rejeição total, ou a aceitação total e acrítica do que está escrito e, ainda mais, impresso, acompanhada, esta última atitude, por declarações tautológicas, do tipo "tudo que está escrito é importante, porque foi escrito" (Beduschi, 1982: 92). Por outro lado, a "rejeição do que está em relação com a escrita, do livro, é desconfiança com relação a tudo que não pode ser controlado, que provém de fora". (Soberero, 1979:24)

Um caso recente de consciente rejeição militante da escrita é o do líder índio norte-americano Russel Means:

O único início cabível numa declaração deste gênero é que eu detesto escrever. O próprio processo resume o conceito europeu do pensamento legítimo: o que é escrito tem uma importância que é negada ao falado. A minha cultura, a cultura lakota, tem tradição oral e, portanto, eu usualmente rejeito escrever. Um dos meios de que se vale o mundo dos brancos para destruir as culturas de povos não europeus é impor uma abstração à relação falada de um povo. Por isso, o que você lê aqui não é o que escrevi. É o que eu disse e outra pessoa escreveu. Permito que assim seja feito porque me parece que a única via de comunicação com o mundo dos brancos são as folhas mortas e secas dos livros. (Means, 1981: 49)

Em um recente artigo, Bright (1982) lembra algumas atitudes de rejeição da palavra escrita

encontradas no mundo moderno. Um caso que ele cita é o do movimento messiânico dos Shakers, entre os índios do Noroeste dos Estados Unidos. Naquele movimento era rejeitado qualquer livro ou papel escrito que mediasse a comunicação entre o indivíduo e Deus (Barnett, 1957).

Especialmente com relação ao livro impresso existe uma distância incalculável entre o produtor do texto, o escritor e o leitor. Há uma quase que impossibilidade para quem é apenas alfabetizado em se imaginar como escritor diante da página impressa (Beduschi, 1982: 92). A mediação tecnológica entre o eventual manuscrito e o livro impresso é incontrolável. Num depoimento, produzido várias décadas atrás, Tuiávii, um homem samoano que viajou pela Europa, descreveu o mundo dos *Papalagui* (homens brancos) nos termos seguintes, no que diz respeito aos livros e à educação formal:

É particularmente ruim, é nefasto que todos os pensamentos, bons e maus, sejam logo inscritos em umas esteiras finas, brancas. Então, diz o Papalagui que "estão impressos", quer dizer, o que aqueles doentes pensam é escrito por uma máquina, muitíssimo estranha, esquisita, que tem mil mãos e que encerra a vontade poderosa de muitos grandes chefes. E não é uma vez só, nem duas, mas muitas vezes infundáveis, que ela escreve os mesmos pensamentos. Depois, comprimem-se muitas esteiras de pensamentos em pacotinhos, chamados "livros", que são enviados para todas as partes do país. Todos que absorvem estes pensamentos, num instante contaminam-se. Eles engolem estas esteiras como se fossem bananas doces. Levam estes livros para casa, amontoam-nos, enchem com eles baús inteiros, e todos, moços e velhos, roem-nos feito ratos que

roem a cana-de-açúcar. É por isso que existem tão poucos Papalaguis capazes ainda de pensar com sensatez, de ter idéias naturais, como são as de qualquer samoano ajuizado.

Da mesma forma metem-se na cabeça das crianças tantos pensamentos quanto se pode, obrigando-as, todos os dias, a roer certa quantidade de esteiras com pensamentos. Só as mais sadias repelem esses pensamentos ou deixam que lhes passem pelo espírito como se este fosse uma rede. A maior parte, no entanto, sobrecarrega-se com tantos pensamentos que já espaço não resta para que a luz penetre. É o que se chama formar o espírito. O que sobra de tamanha confusão é o que chamam instrução. A instrução se espalha por toda a parte.

Instrução quer dizer: encher a cabeça de saber até as bordas. Quem tem instrução sabe a altura da palmeira, o peso do coqueiro, o nome de todos os seus grandes chefes, e quando é que guerrearam. Sabe de que tamanho é a lua, as estrelas, e todos os países do mundo. Conhece todos os rios pelo nome, todos os animais, todas as plantas. Sabe tudo, tudo mesmo. Se fizeres qualquer pergunta a um homem que tenha instrução, ele te dispara a resposta antes de fechares a boca. A cabeça dele está sempre carregada de munição, sempre pronta para disparar. Não há europeu que não dê os mais belos momentos da sua vida ao trabalho de transformar a cabeça no tubo de fogo mais rápido possível. Mesmo quem tenta escapar é obrigado a se instruir porque todo Papalagui tem que saber e tem que pensar. (Tuiávii, 1983: 91-92)

Estas palavras de Tuiávii claramente expressam a sensação de que a leitura seria percebida como uma renúncia de si próprio para aderir ao texto. Esta renúncia seria necessária para a conquista de uma suposta condição mais alta dentro da sociedade de classes.

Neste contexto poderíamos lembrar talvez o caso de F. H. Cushing, o etnólogo que passou muitos anos entre os Zuni e foi considerado um dos poucos casos de um branco que chegou a entrosar-se profundamente no grupo com que viveu, até o ponto de ser feito Sacerdote, dentro das complexas hierarquias religiosas dos Zuni. Anos atrás, o índio Zuni Andrew Peynetsa perguntou ao antropólogo D. Tedlock o que ele sabia de Cushing. Tedlock respondeu que Cushing havia escrito a respeito da sua iniciação como Sacerdote do Arco. Andrew Peynetsa lembrou então a breve história que transcrevi no começo deste trabalho (Tedlock, 1979: 392). Que a história seja ou não relativa a Cushing pouco importa, o que importa aqui é o fato da contraposição entre os sacerdotes nativos e o sacerdote branco ser simbolizada através da leitura e, como Tedlock observa, também através da metáfora das linhas pretas sobre o corpo do sacerdote branco que, devido ao contraste cromático, parecia de alguma forma estar ele mesmo escrito.

Muitos viajantes, missionários e até mesmo antropólogos que viveram em contato com culturas orais relataram situações de contato de "nativos" analfabetos com a escrita. Infelizmente, só encontramos relatos em que transparece a admiração e a maravilha dos "nativos", nunca sua desconfiança e sua crítica. Por outro lado, é previsível que os que operam como agentes ideológicos e econômicos do Ocidente no meio de outras culturas têm a tendência a acreditar que os nativos nutrem uma incondicional admiração pelo nosso mundo. Em muitos relatos nada mais achamos

que a mistificadora mesquinhez de Anhangüeras letrados vangloriando suas artes de deixar os "nativos" admirados com as capacidades dos homens ocidentais.

Um depoimento deste tipo, nem mais nem menos tolo que muitos outros, é de um missionário Wesleyano nas Ilhas Fiji:

Uma manhã havia ido ao trabalho sem minha esquadra de marceneiro; assim, com um pedaço de carvão, escrevi num pedaço de madeira um pedido para minha mulher, para que ela me mandasse o instrumento. O pedaço de madeira foi entregue a um chefe do lugar para que o entregasse. O chefe ficou perplexo e perguntou: Que que devo fazer?... "Você não deve dizer nada", respondi, "o pedaço de madeira vai dizer tudo que eu quero." Com um olhar estarecido e preocupado, ele segurou o pedaço de madeira e disse: "Como é que isso pode falar? Por acaso tem uma boca?" /Depois que o homem cumpriu o pedido/ durante vários dias o vimos freqüentemente cercado por um grupo que o escutava com interesse intenso enquanto ele narrava as maravilhas que aquele pedaço de madeira havia cumprido. (Clammer, 1976: 67; citado por Scribner e Cole, 1981: 3)

Talvez o primeiro autor a escrever páginas de importantes reflexões sobre a escrita nas sociedades, a partir de experiências com sociedades orais, tenha sido Lévi-Strauss. Com base em uma sua experiência específica entre os Nhambikuara do Brasil Central, o antropólogo francês elaborou uma reflexão de ordem histórico-cultural, numa linha de crítica à atitude corrente e corriqueira de glorificação e louvor da escrita e de suas conseqüências:

Depois que eliminamos todos os outros critérios que foram propostos para estabelecer uma distinção entre bárbarie e civilização, é tentador preservar pelo menos este: existem povos com e povos sem escrita, os primeiros são capazes de armazenar suas conquistas intelectuais... enquanto os outros... parecem condenados a ficar presos numa história flutuante.

Ao contrário, desde a invenção da escrita até o surgimento da ciência moderna, o mundo viveu durante alguns milhares de anos durante os quais o conhecimento flutuou mais que cresceu... De qualquer forma este é o padrão típico de desenvolvimento que observamos desde o Egito até a China, ao tempo em que a escrita apareceu pela primeira vez; parece ter favorecido a exploração dos seres humanos, mais que sua iluminação.

Minha hipótese, se correta, nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... A luta contra o analfabetismo está então em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa. (Lévi-Strauss, 1974 [1955]: 336-8)

Desenvolvendo a mesma temática, M. Rahnama escreve, do interior das estruturas das Nações Unidas: "a luta contra o analfabetismo está no ponto de se transformar numa luta contra os analfabetos". E, analisando o conteúdo das grandes campanhas de alfabetização que foram lançadas em todas partes do mundo nos últimos sessenta anos, a partir da primeira campanha, a da União Soviética, escreve:

Estas campanhas, que muitas vezes foram concebidas pelos privilegiados da escrita, foram quase sempre ca-

racterizadas por um estado de espírito de cruzada de que somente hoje medimos toda a gravidade. Seus inspiradores as conceberam como cruzadas de caráter quase que maniqueísta e redentor. No quadro daquelas campanhas encontramos referências constantes à vergonha que constitui o analfabetismo.

Por toda parte se tinha a impressão de que se tratava de uma nova missão civilizadora, desta vez empreendida por bons "colonos" de tipo novo: uma operação de caridade que devia quase que impor a dignidade às categorias inferiores da população que viviam mergulhadas na vergonha da oralidade. (Rahnama, 1982: 5)

Esta pressa em alfabetizar, se por um lado responde a exigências muito justas e profundamente éticas, por outro lado implica uma visão dos alfabetizados quase como seres amorfos aos quais, como já disse, sumariamente atribuímos o desejo de serem alfabetizados. Talvez seja justo em termos gerais operar com esta hipótese, mas certamente é necessário refletir um pouco sobre ela. Esta hipótese nada mais é que uma interpretação que nós construímos sobre os outros e consequência dela é uma visão da alfabetização bastante técnica: a alfabetização cada vez mais é vista e discutida como um processo técnico no qual o fator tempo é importante para a avaliação dos métodos. Ao contrário, deveríamos lembrar que as aspirações dos alfabetizados variam não somente de acordo com diferenças de idade, de classe social, de grupo étnico, mas também de acordo com as relações de classe próprias de cada momento histórico. Certamente há momentos históricos que parecem favorecer o sucesso de grandes campanhas de alfabetização. Parece-me

que podemos buscar estes momentos em situações revolucionárias nas quais existe em grandes massas um tipo de esperança no futuro, na possibilidade de mudar as relações de classe e com elas também os conteúdos da cultura dominante, esperança esta que certamente falta na maioria das situações de alfabetização. Parece, então, que existem raros momentos históricos em que as atitudes com relação à escrita mudam e favorecem o processo de alfabetização.

Motivações fortes para um uso ativo da escrita foram estimuladas algumas vezes em situações históricas de opressão, nas quais se produziu a separação forçada da família e da comunidade. Estas situações foram, na história de vários países europeus, a migração e a Primeira Guerra Mundial. Isto é, em termos mais gerais, a escrita começou a ser usada de forma ativa em situações de necessidade, nas quais já era disponível um tipo de infra-estrutura dos Estados modernos, o sistema de correios. Não são muitos os casos conhecidos de usos ativos da escrita quantitativamente significativos em grupos sociais diferentes das elites cultas.

No trabalho de alfabetização rotineiro temos que encontrar estratégias que contribuam para novas atitudes com relação à escrita, que sugiram hipóteses interessantes sobre o uso e as funções da escrita e que, longe de apressar o processo de alfabetização, tratem de preparar o contexto psicológico e sócio-cultural mais adequado para que ele se realize.

W. Bright, no trabalho que já citei, escreve:

Nós, os alfabetizados com uma tradição escrita, não podemos jogar fora a escrita, que veio a ser parte de nós mesmos, mas podemos chegar a ter consciência dos custos da escrita, e podemos tentar conquistar algumas das virtudes perdidas que a falta de escrita apresenta. (Bright 1982: 19)

Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou da redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil de alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando. É justamente esta fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas: temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral. Todas estas, e outras, seriam as práticas necessárias para fortalecer ou até mesmo instituir a fase de mediação entre oralidade e escrita. Desta forma tentaremos evitar que aconteça o que Lord, no seu belíssimo livro sobre a tradição homérica e a tradição dos bardos cantores da Iugoslávia, escrevia:

Quando a escrita é introduzida e começa a ser usada com a finalidade de reproduzir cantos narrativos... a velha arte desaparece gradualmente. Os cantos desa-

pareceram nas cidades... porque as escolas começaram nas cidades e a escrita enraizou-se firmemente na maneira de vida dos moradores das cidades... (Lord, 1960: 20)

Repensar nestes termos a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos.

1.2. Escritas alfabéticas e não-alfabéticas

Além da dicotomia amplamente aceita entre escrita e oralidade, uma outra dicotomia importante, que mencionei na introdução deste trabalho, está presente de forma implícita ou explícita na literatura. É a oposição entre escrita alfabética e não alfabética. Até o começo do século XVII os europeus tiveram que lidar com sistemas de escrita extra-europeus que eram basicamente alfabéticos, tais como o sistema árabe e o hebraico. O contato de poucos missionários, conquistadores e homens cultos das cortes da Europa com os sistemas hieroglíficos ou pictográficos dos Astecas e dos Mayas não abalou de forma significativa as certezas que equiparavam escrita com alfabeto. Porém, desde os primeiros anos do século XVII as notícias sobre o sistema de escrita do poderoso e "civilizado" império da China abalaram as certezas dos europeus.

No final daquele século, um filósofo como Leibnitz considerava a escrita chinesa um sistema completamente racional. Na segunda metade do século XVIII, porém, parece que se estabeleceu de vez uma perspectiva evolucionista sobre a escrita. Naquela perspectiva o sistema de escrita alfabética era considerado o melhor possível. O diálogo que segue, entre Samuel Johnson e James Boswell, tirado da *Life of Samuel Johnson* de Boswell (1791), é significativo para ilustrar o debate e as confusões dos intelectuais ingleses da época:

[Johnson chamou os Índios orientais de bárbaros.]

Boswell: O Senhor fará exceção dos chineses.

Johnson: Não Senhor.

Boswell: O que o Senhor diz dos caracteres escritos da língua deles?

Johnson: Senhor: eles não possuem alfabeto. Eles não foram capazes de formar o que outras nações formaram.

Boswell: Há mais sabedoria na língua deles que em qualquer outra, uma vez que eles dispõem de um número imenso de caracteres.

Johnson: É somente mais difícil devido a sua rudimentaridade: assim como é mais trabalhoso cortar uma árvore com uma pedra que com um machado. (citado por Havelock, 1982: 2)

Um outro autor inglês contemporâneo escreveu:

Chinês: Esta língua não tem alfabeto, sendo composta de um número grande de sons muito limitados, e seria impossível compreendê-la em qualquer outro caractere. Não tem senão 328 sons e monossílabos, apli-

cáveis a 80.000 caracteres dos quais esta língua está composta. (Fry, 1799: 45)

No século XIX a confrontação direta entre Europa e China, e a fácil supremacia européia, convenceram muitos autores que uma causa principal da "inferioridade" chinesa poderia ser procurada no sistema de escrita. Além disso, no começo do século XIX um novo elemento importante contribuiu para a consciência dos europeus sobre a relevância dos sistemas de escrita numa perspectiva histórica: a decifração dos hieróglifos egípcios por Champollion. A conquista do Egito por Alexandre podia então ser comparada ao controle econômico e político sobre o imenso império chinês pelos europeus: uma potência nova, com um sistema de escrita alfabético, era capaz de dominar um império antigo que não possuía escrita alfabética. Nesta perspectiva, o alfabeto foi glorificado e isto viria a ser uma metáfora da própria glorificação da civilização ocidental. Um filósofo inglês escrevia:

Entre as diversas causas que promoveram a civilização do homem, não há nenhuma, poderíamos quase dizer, que teve tanto futuro quanto a invenção do alfabeto. (...) O tópico da escrita egípcia merece uma investigação tão detalhada, que devemos nos dar por satisfeitos afirmando o que nos parece ser uma conclusão segura: a de que a língua originariamente hieroglífica se consumiria naturalmente até que os caracteres perdessem quase toda característica da sua formação original, e se tornassem um dia a mera representação dos poderes fonéticos, primeiramente talvez como sílabas e depois como simples letras. (Key, 1844: 13)

Talvez não tenha sido por acaso que o egipetologista inglês, Sir Flinders Petrie, foi o primeiro autor que escreveu coisas teoricamente mais elaboradas sobre as mudanças de pensamento que aconteceriam durante os "estágios" que vão desde os pictogramas até o alfabeto:

Atualmente entre os fellahin analfabetos... as mulheres talham uma marca sobre suas jarras de água para distinguir suas respectivas propriedades. Como nós reparamos, estas marcas — ainda que sem sentido para nós — sem dúvida têm algum sentido na mente dos usuários.

...O estágio sucessivo seria o de usar as marcas para denotar a palavra, sem considerar o seu significado como signo de propriedade...

Depois veio um outro grande avanço do pensamento, quando os signos começaram a ser associados aos sons, e não ao sentido da forma original, e quando foi possível usá-los para uma palavra, para uma parte de uma palavra, como um *rebus*. (1912: 4)

Voltando agora à visão da China e de sua escrita na Europa, podemos constatar que o ponto final do processo de progressiva redução da civilização na perspectiva européia foi alcançado nos primeiros anos do presente século, quando autores como Durkheim, Mauss (1903) e Lévi-Brühl (1910) não hesitaram em incluir os chineses entre os exemplos de povos "primitivos" ou "pré-lógicos". Até mesmo muitos intelectuais chineses chegaram a se convencer de que a escrita alfabética apresentava muitas vantagens sobre o sistema de escrita tradicional. A partir do começo deste século, os reformadores chineses chegaram a pensar que a substituição dos caracteres

tradicionais pela escrita alfabética seria um fator poderoso de modernização. Os defensores do sistema de escrita tradicional eram em geral conservadores.

As implicações sócio-históricas da escrita chinesa foram objeto de reflexão de Gramsci (no caderno 5, de 1930-32) no quadro do problema da relação dos intelectuais com a nação:

A posição dos grupos intelectuais na China é determinada pelas formas políticas que a organização material da cultura assumiu historicamente. O primeiro elemento desta espécie é o sistema de escrita, a ideográfica. (...) o ideograma não está organicamente ligado a uma língua determinada, mas serve a toda aquela série de línguas que são faladas pelos chineses cultos, isto é, o ideograma tem um valor "esperantista": é um sistema de escrita "universal" (dentro de um determinado mundo cultural). (...) Nestas condições não pode existir na China uma cultura popular de grande difusão. (...) Será necessário, em um determinado ponto, introduzir o alfabeto silábico. (...) A introdução do alfabeto silábico terá conseqüências de grande alcance na estrutura cultural chinesa: desaparecida a escrita "universal", vão aparecer as línguas populares e depois novos grupos de intelectuais com base nesta nova realidade. (...)

Para alguns aspectos, a situação chinesa pode ser comparada com a queda da Europa ocidental e central na Idade Média, com o "cosmopolitismo católico", isto é, quando o médio latim era a língua das classes dominantes e de seus intelectuais; na China a função do "médio-latim" é preenchida pelo "sistema de escrita" próprio das classes dominantes e dos seus intelectuais. (Gramsci, 1975, I)

Esta foi na realidade a linha central da discussão sobre o sistema de escrita que teve lugar

na própria China. Depois de uma história de cinquenta anos de debates, afinal a República Popular adotou em 1958 um sistema de transcrição baseado no alfabeto latino (Serruys, 1962).

Apesar da importância atribuída à escrita alfabética numa perspectiva sócio-histórica, a escrita em geral e a escrita alfabética em particular veio a ser teoricamente marginal primeiro na filosofia ocidental e depois no próprio estudo da linguagem. Podemos lembrar aqui Foucault como autor representativo desta posição de quase irrelevância atribuída à escrita:

Uma hipótese que dificilmente podemos dispensar: a escrita alfabética é, em si mesma, uma forma de duplicação, uma vez que ela representa não o significado mas os elementos fonéticos através dos quais se significa; o ideograma, por outro lado, representa diretamente o significado, independentemente de um sistema fonético que é outro modo de representação. A escrita, na cultura ocidental, sugere automaticamente que nós nos colocamos no espaço virtual de auto-representação e da reduplicação. (Foucault, 1980: 55-56)

1.3. A escrita e o estudo da linguagem

A escrita e a língua escrita foram objetos ou completamente internos ou completamente externos para os lingüistas. Desde o começo da reflexão grega sobre a linguagem encontramos que o *grámma* (o signo gráfico, escrito) está no foco central da atenção, de tal forma que o primeiro trabalho de que temos notícias como formulação lingüístico-gramatical da tradição filosófica so-

bre a linguagem é uma "arte da palavra escrita" ou "de escrever" (Techné Grammatiké). A linguagem histórica desenvolveu-se a partir da crítica do texto, que chegou a ser uma disciplina na época em que a oposição entre "velhos" manuscritos e "novos" livros impressos tornou-se uma realidade (Chaytor, 1945). O fato de a crítica textual e a reconstrução filosófica terem se tornado uma prática intelectual foi em parte consequência da difusão do processo tecnológico da imprensa, através do qual os livros manuscritos tornaram-se obsoletos e, por esta razão, objetos dignos de estudo e de pesquisa (Reynalds e Wilson, 1968; Lowry, 1979). A lingüística histórica que se desenvolveu a partir da crítica dos textos continuava tendo os documentos escritos como seu material próprio de pesquisa. Conseqüentemente, a escrita lhe era interna, como um pré-requisito para sua própria existência e, enquanto tal, não podia vir a ser um objeto de investigação. Apenas a natureza gráfica das escritas foi estudada em áreas de pesquisa tais como a epigrafia e a paleografia, mas estas áreas de investigação eram e ainda são percebidas como instrumentais para áreas de investigação mais substanciais como a arqueologia e a história.

Quando começou a aparecer a dialetologia, como produto tardio e indireto do movimento romântico europeu, as línguas faladas ("dialetos") tornaram-se os objetos preferidos de investigação. A escrita e os produtos da tradição escrita seriam considerados externos ao objeto central.

Para Saussure, a palavra falada tem prioridade sobre a palavra escrita, que é somente a

"imagem" da primeira. Chegaríamos até a sugerir que nesta atitude de Saussure podemos procurar uma das razões profundas do seu "silêncio" enquanto escritor, nos últimos anos de sua vida (Agamben, 1977).

Num fragmento de um rascunho de carta de Saussure, lemos: "estou na obrigação de confessar que tenho um horror doentio da caneta e que esta redação representa para mim um suplício inimaginável..." (citado por Starobinski, 1971). É possível, portanto, que o bloqueio psicológico de Saussure com relação à escrita não fosse independente da sua posição teórica sobre ela.

Para Sapir, as formas escritas são símbolos secundários dos símbolos falados, "símbolos dos símbolos" (1921). Esta posição de Sapir pode ser interpretada dentro do quadro de referência teórica que estava subjacente à sua obra teórica. Sapir demonstrava simpatia para com posições de caráter idealista. Anos antes, ele havia publicado um importante trabalho sobre Herder (1907) e no livro de 1921 um dos pouquíssimos autores citados é o filósofo idealista B. Croce. Na perspectiva de Sapir, a escrita é certamente secundária, mas a possibilidade de fiel reprodução das formas faladas dá à escrita de tipo alfabético uma dimensão privilegiada sobre qualquer outro tipo de escrita.

Entre os autores que contribuíram para o estabelecimento do campo de estudo da escrita quase não encontramos nenhum lingüista.

O artigo de Bloomfield sobre "fala de alfabetizado e fala de analfabeto" (1927/1964) trata muito mais do problema dos padrões lingüísti-

cos num grupo sem tradição escrita (o Menomini) que dos problemas das diferenças entre língua falada e escrita onde uma tradição escrita ficou estabelecida. Para Bloomfield, porém, a relevância da análise do que era considerado Menomini "bom" ou "ruim" estava em demonstrar como funcionavam as atitudes lingüísticas em relação ao inglês "correto" nos Estados Unidos. Em outras palavras, "o mérito (da língua correta) é secundário, adquirido no contexto social, não primário, isto é, intrínseco na forma lingüística" (Hymes, 1964: 388).

2. Algumas contribuições recentes para o campo de estudo da escrita

Quando observamos o crescimento do campo de pesquisa da escrita, nos damos conta de que temos contribuições importantes de historiadores, classificadores, sociólogos e antropólogos sociais. Nomes como os de Lord, Havelock, Innis, Ong e Goody, Leroi-Gourhan são hoje básicos para o campo como um todo. Também alguns psicólogos cognitivistas deram importantes contribuições. Deveríamos mencionar pelo menos Vygotsky, Luria e Bruner, entre aqueles que contribuíram com pesquisas ou com reflexões relevantes para os problemas das mudanças cognitivas que a escrita comportaria para as crianças e para as sociedades. Dentro desta tradição surgiu uma das contribuições mais importantes para o campo de estudo da escrita, a pesquisa de S. Scribner e M. Cole (1981).

A ausência de pesquisas lingüísticas e psicolingüísticas na fase em que o campo de estudo da escrita se definiu e, por outro lado, a presença de longos debates sobre o pensamento "primitivo" e "civilizado" foram dois fatores que levaram à formulação de hipóteses muito fortes. Estas grandes hipóteses contribuíram para a aceitação de uma perspectiva quase que mítica sobre a escrita. Quando, em anos recentes, aquelas hipóteses foram testadas, resultou que as evidências empíricas não davam suporte a nenhum tipo de grande polarização ou de dicotomia. Muitos autores escreveram sobre a escrita em tons míticos com base em informações falhas ou de segunda mão. Por esta razão, grandes especulações históricas e hipóteses cognitivas cresceram rapidamente. Demoraram para aparecer pesquisas cuidadosas em que aquelas especulações e hipóteses fossem consideradas somente hipóteses a serem testadas e não quase-certezas construídas sobre as especulações.

Um resultado da tendência para especular, em lugar de conduzir observações lingüísticas e etnográficas diretas de situações existentes, ou de pesquisar na medida do possível casos antigos de escrita, foi um conjunto de hipóteses sobre "conseqüências" lingüísticas, cognitivas e sociológicas que a escrita comportaria, como se esse conjunto de "conseqüências" fosse desencadeado quase que automática e simultaneamente pela introdução da escrita numa sociedade.

A partir do final dos anos 50 foram produzidas algumas obras importantes sobre a escrita. Estas eram: *Ramus, Method and the Decay of Dia-*

logue de Ong (1958); *The Singer of Tales* de Lord (1960), obra que representou um ponto de chegada de uma longa temporada de pesquisa começada por M. Parry; *Preface to Plato* de Havelock (1963), obra relacionada com o ambiente intelectual de Parry e Lord e o artigo de Goody e Watt, "The Consequences of Literacy" (1963). Além do aparecimento destas contribuições novas, foi traduzido para o inglês nos mesmos anos o livro *Linguagem e pensamento* de Vygotsky, publicado em russo em 1934. Algumas páginas daquele livro estão dedicadas ao desenvolvimento da língua escrita na criança. Na França, as primeiras contribuições mais importantes apareceram poucos anos depois. Devemos lembrar aqui a obra de Le-roi-Gourhan, *Le geste et la parole* (1965), a de David, *Le débat sur les écritures et l'hiéroglyphe aux XVII et XVIII siècles* (1965) e a importante contribuição de Derrida, *De la grammatologie* (1967).

Os autores provinham de áreas diferentes e produziram um conjunto de obras que se tornaram referência obrigatória nos anos a seguir, levando ao estabelecimento do que se consideraria hoje o campo de estudo da escrita.

2.1. Algumas posições teóricas

Levarei em conta aqui uma dentre estas obras, que foi particularmente influente: o ensaio de Goody e Watt (1963). Um ponto crucial e crítico nas posições desses e de outros autores da época foi o fato de que pensaram somente as

consequências da escrita nas sociedades como totalidades e não como grupos sociais privilegiados que controlavam o poder de uso da escrita. Ilustrarei esta posição através de duas afirmações de Goody e Watt, uma sobre as consequências culturais da escrita e outra sobre as consequências lingüísticas:

As sociedades com escrita, simplesmente porque não dispõem de sistema de eliminação, nem de uma amnésia estrutural, evitam que o indivíduo participe plenamente do total da tradição cultural, ao passo que isso é possível nas sociedades ágrafas. (Goody e Watt, 1963, 1968: 32)

É impossível fazer generalizações como "sociedades com escrita": tradicionalmente, existiam e existem somente grupos sociais com escrita, e só em casos muito recentes e específicos podemos falar de "sociedades" com escrita. O único caso de uma sociedade pré-industrial que parece caracterizada por uma difusão generalizada de um sistema de escrita é o dos Hanunóo das Filipinas, tal como foi descrito por Conklin (1949) e lembrado recentemente por Frake (1983):

Durante centenas de anos nas montanhas de Mindoro quase todos os Hanunóo, homens e mulheres, sem utilizar nenhuma escola, aprenderam um silabário de origem indiana bastante difícil. Porém, esta alfabetização historicamente antiga e muito difundida não é usada para manter documentos, para rituais, ou para a pesquisa, mas, ao contrário, quase que exclusivamente, para o romance. (Frake, 1983)

A idéia segundo a qual as sociedades com tradição escrita não dispõem de um "sistema de eli-

minação, nem de uma amnésia estrutural" é uma interpretação muito simplista da acumulação dos materiais escritos naquelas sociedades. Existe uma forma de "amnésia" que em geral é controlada por alguns grupos sociais. Podemos pensar em alguns exemplos relevantes na história da transmissão da informação escrita: quanto foi preservado até nós da produção escrita no mundo clássico disponível, digamos, no ano 500 d.C. (considerando tanto documentos de natureza burocrático-administrativa como documentos literários)? Quanto do que foi "perdido" foi consequência de uma atitude consciente de não copiar e não preservar os documentos e os livros? Quantos arquivos e coleções de livros foram destruídos por razões ideológicas? Por outro lado, como deveríamos interpretar a existência de inscrições em pedras e monumentos em muitas sociedades com tradição escrita? A difusão das inscrições em pedra em sociedades que dispunham amplamente de outros meios muito mais práticos e manuseáveis para registrar informações escritas seria, a meu ver, uma evidência suplementar do fato de que as sociedades com escrita dispõem de sistemáticos e eficientes dispositivos de "amnésia". O uso de meios como a pedra ou os metais para registrar informações pode ter sido (e ainda ser, em muitos casos) uma tentativa para fugir daqueles processos de amnésia. Segundo Goody e Watt, parece também que as sociedades com tradição escrita não dispõem de um sistema de eliminação ao nível lingüístico, de forma que as línguas faladas naquelas sociedades apresentariam um léxico enorme, resultado de acumu-

lação de séculos de tradição. Por outro lado, com relação às línguas das sociedades ágrafas, eles escrevem:

Malinowski informou que nas ilhas Trobriand os elementos do mundo natural eram nomeados somente na medida em que apresentavam alguma utilidade, utilidade no sentido mais amplo (Malinowski, 1936 [1923]); e existem evidências bastantes para apoiar a visão segundo a qual há uma estrita adaptação funcional da língua nas sociedades sem escrita, o que vale não somente para os símbolos relativamente simples e concretos que mencionamos mas também para as categorias de compreensão mais gerais e para a tradição cultural como um todo. (Goody e Watt, 1963, 1968: 28)

Estas observações sobre a linguagem são válidas não somente para as sociedades orais mas também para muitos dialetos chamados não-padrões em sociedades em que uma tradição escrita e uma língua escrita ficaram estabelecidas. Novamente, o problema principal está em pensar em termos de sociedades como um todo e de línguas como um todo: tentar fazer grandes generalizações em lugar de olhar para realidades específicas.

Goody e Watt levantaram a hipótese de que os gregos, em consequência do uso de uma escrita completamente alfabética, cumpriram um passo decisivo na direção de um desenvolvimento cognitivo. Quando trabalhamos sobre a comparação simplificada de sociedades contemporâneas sem escrita com "sociedades" que usam um sistema de escrita, tratadas como uma totalidade, somos levados necessariamente a construir uma hipó-

tese histórica sobre os primeiros tempos da escrita no mundo mediterrâneo. Mas será uma hipótese simplificada que deixará de incluir articulações importantes de diferenças dentro das sociedades.

Alguns estudiosos de literatura clássica, como M. Parry e, depois dele, A. Lord, começaram a pesquisar sobre temas específicos relacionados a problemas tradicionais da filologia clássica. Desde a segunda metade do século XVIII, um problema central, tanto teórico como ideológico, foi o da "arte poética" de Homero, enquanto poeta "analfabeto". Parry, no seu trabalho sobre os poemas homéricos, sugeriu que os poetas orais dispunham de um repertório de seqüências de palavras metricamente organizadas. Métodos de composição oral podiam dar conta da estrutura formal do verso homérico. Esta hipótese (numa versão mais detalhada) foi testada por Parry e por Lord entre os poetas narrativos, analfabetos, da Iugoslávia meridional. Lord descobriu (1960) que o que era considerado pelos poetas-cantores iugoslavos o *mesmo* poema cantado, não era nunca repetido exatamente da mesma forma. Os poetas, porém, afirmavam nas entrevistas com o autor que eles eram capazes de repetir exatamente o mesmo poema épico cantado. A comparação das gravações de execuções diferentes do "mesmo" poema demonstrou que a idéia que os poetas manifestavam sobre a própria capacidade de memorização não encontrava suporte na real execução dos poemas. Este tipo de evidência era importante para demonstrar de forma nitida a diferença entre a variabilidade inerente nos "textos" orais

tradicionais e a unicidade e fixidez dos textos escritos. Lord não levou muito longe, numa direção mais geral, a sua interpretação daquela característica que ele apurou empiricamente, mas no seu livro encontramos uma tendência, bastante única na época, de "defesa" das "virtudes" da oralidade:

Quando a escrita é introduzida e começa a ser usada com a finalidade de reproduzir cantos narrativos orais... a velha arte desaparece gradualmente. Os cantos desapareceram nas cidades... porque as escolas começaram nas cidades e a escrita enraizou-se firmemente na maneira de vida dos moradores das cidades... Para apreciar e para compreender o processo de composição que chamamos oral, temos que eliminar primeiro o nosso preconceito contra os cantores "analfabetos". (Lord, 1960: 20)

A contribuição de Havelock (1963), em relação às pesquisas de Parry e de Lord, foi uma reflexão e uma re-interpretação da cultura grega antiga. Havelock estabeleceu uma ligação entre as origens da filosofia grega e a introdução da escrita. O pensamento analítico de Platão veio a ser possível somente no "novo" contexto criado pelos efeitos da escrita. A escrita possibilitou a introspecção e uma reflexão sobre o "mundo objetivo" com relação ao sujeito pensante. Havelock interpretou a obra de Platão como uma rejeição da cultura oral. Os poetas, culturalmente associados com o mundo das tradições orais, foram excluídos da República platônica. Enquanto Parry, Lord e Havelock trabalhavam sobre problemas de interpretação histórica da passagem

da cultura totalmente oral para o aparecimento da escrita, Ong, nos mesmos anos, estava trabalhando sobre um outro momento histórico da maior importância: a introdução na Europa da imprensa de um uso "restrito" da escrita para um uso muito mais generalizado. Ong (1958) apontou para o fato de que os quadros nos quais as informações estão organizadas em ordem horizontal e vertical manifestam um tipo de organização do pensamento que é consequência não só da escrita, mas da imprensa (1958: 307-8). Ong analisou o trabalho de Pierre de la Ramée (Petrus Ramus) e a sua "epistemologia corpuscular", numa correspondência entre conceitos, palavras e referentes (1958: 203-4), que começou a existir depois da introdução da imprensa e dos usos gráficos que foram feitos dela. Recentemente, Eisenstein (1979) forneceu abundantes evidências sobre os efeitos importantíssimos que a imprensa teve na sociedade européia do século XVI. O próprio Ong discutiu aquele tema geral em outros trabalhos (1982).

2.2. Contribuições de psicólogos e antropólogos

Uma outra série de contribuições importantes para o campo de estudo da escrita apareceu na década de 70. Havelock (1976) definiu mais alguns conceitos apresentados no seu trabalho anterior, quando ele estabeleceu uma relação entre a origem do pensamento grego e o fato específico de que começaram a ser usados símbolos para as vogais. Segundo Havelock, aquela adapta-

ção dos sistemas de escrita semíticos preexistentes representa um nível de codificação mais abstrata da fonologia da língua. As escritas semíticas comportavam um conhecimento externo ao texto, uma vez que o leitor devia "interpretar" a escrita para poder "ler". Com a introdução dos símbolos para as vogais, o texto, na interpretação de Havelock, veio a ser mais autônomo. Neste sentido, o alfabeto grego era mais "democrático" e menos "elitista" que as escritas do Mediterrâneo oriental. Devemos salientar aqui que Diringer (1948) havia apresentado uma visão muito semelhante sobre a "inovação" da introdução dos símbolos alfabéticos para as vogais.

Na mesma época Olson (1977) num artigo que teve muita repercussão definiu a comunicação como sendo necessariamente ligada ao contexto nas culturas orais. Porém, quando a escrita começa a ser difundida numa sociedade, o significado fica mais concentrado nos textos escritos, que, assim, ficariam "livres" do contexto. A visão que Olson apresenta é criticável porque é uma esquematização extrema da história social da escrita na medida em que ele formula sua hipótese como se a partir da "invenção" (sic) do alfabeto, a maioria das populações de diferentes sociedades tivessem sido automaticamente alfabetizadas. Ao contrário, a escrita foi controlada essencialmente por grupos reduzidos e as "culturas orais" existiram lado a lado com as tradições escritas dos grupos de elite. Olson não levou em consideração importantes aspectos da língua escrita tradicional, tais como os usos jurídicos, as fórmu-

las religiosas ou as expressões formais burocráticas, quando escreveu:

Informações significativas em línguas sem tradição escrita, para serem memorizadas, devem ser moldadas dentro de uma forma oral poética. Conseqüentemente, [...] estas informações não dizem diretamente o que elas pretendem dizer. Com a invenção da escrita, as limitações da memória oral vieram a ser menos críticas. (Olson, 1977: 264)

Uma simplificação com que Olson opera é aquela segundo a qual os gregos "inventaram" o alfabeto:

O estágio final na invenção do alfabeto, o passo dado pelos gregos, foi o da invenção do alfabeto fonémico. (Olson, 1977: 264-265)

Segundo ele, a diminuição da ambigüidade dos símbolos, por exemplo, a diminuição do número de homógrafos, deveria corresponder a um aumento da liberdade de uso do código escrito, que levaria a formas altamente sofisticadas, como o uso retórico da própria língua falada (enquanto reflexo dos estilos elaborados através dos usos escritos). Olson discute também o "aumento de explicitação da linguagem" e afirma que "as frases foram escritas para ter somente um sentido". Na realidade, ele estava construindo uma hipótese sobre um processo sócio-histórico, mas infelizmente tratou a hipótese como se fosse um fato já conhecido e comprovado por evidências empíricas. O ponto final e supremo no processo de descontextualização e de uso abstrato da lin-

guagem foi representado pela técnica dos ensaístas ingleses do século XVIII.

Os gregos aperfeiçoaram o sistema alfabético e começaram a desenvolver o estilo escrito que, incrementado pela invenção da imprensa e pela forma de textos extensos que ele permitiu, culminou na técnica dos ensaístas. (Olson, 1977: 270)

Uma afirmação importante que ele faz é de caráter geral, e não específico da sua hipótese sócio-histórica:

Que todo o significado possa ou não ser explicitado no texto é talvez menos decisivo do que a crença em que o significado possa ser explicitado e que conseguir isso seja uma empresa científica de valor (...). A explicitação do significado em outras palavras pode ser pensada melhor como um fim a ser alcançado do que como algo já alcançado. Mas é este um fim apropriado somente para o uso particular e especial da linguagem que chamei texto. (Olson, 1977: 275)

O artigo de Olson é etnocêntrico porque é essencialmente mal informado e simplifica desnecessariamente fatos históricos bem conhecidos. O maior problema teórico que encontramos naquele trabalho é que não é dada pelo autor nenhuma definição de "explicitação". Parece que Olson identifica "linguagem autônoma" com "explicitação".

Uma contribuição importante para a reflexão sobre as conseqüências da introdução da escrita e da educação formal em sociedades camponesas foi a publicação da pesquisa de Luria realizada

em 1931-32 sobre as mudanças cognitivas entre os camponeses do Uzbequistão e da Kirghizia. O trabalho foi publicado pela primeira vez em russo em 1974 e em tradução inglesa em 1976. A pesquisa, tal como originalmente planejada, não tinha como objeto imediato o problema das conseqüências cognitivas da escrita, mas a alfabetização foi uma variável importante nas mudanças sociais, no processo de "modernização" que Lúria observou. A pesquisa estava orientada para demonstrar que mudanças cognitivas significativas estavam acontecendo entre os "camponeses antes atrasados" da Ásia Central Soviética como conseqüência dos processos de coletivização da economia e de difusão da educação formal.

Nas sociedades da Ásia Central, a tradição escrita estava bem estabelecida, mas o acesso à escrita estava controlado de forma rígida por pequenos grupos. Lúria não foi claro sobre este ponto no seu livro, provavelmente porque ele estava inclinado a apresentar a mudança social como um todo e suas conseqüências cognitivas. Não descreveu que tipo de contatos aqueles camponeses mantinham com a escrita. Este aspecto está um pouco em conflito com outras características da pesquisa, que tem uma forte ênfase etnográfica. O método de trabalho de campo de Lúria era muito sensível a instâncias de ordem antropológica. Ele tentava sempre minimizar a artificialidade das situações experimentais. Os testes que aplicava compreendiam problemas de identificação de figuras geométricas, agrupamentos de objetos através de algum tipo de categorização abstrata, silogismos, definições de objetos comuns e auto-

avaliações. É claro que os camponeses analfabetos não estavam acostumados com nenhuma daquelas tarefas, enquanto aqueles que já haviam passado através de algum tipo de educação formal tinham maiores possibilidades de sucesso nos testes.

O estudo de Lúria poderia nos levar naturalmente para a discussão da pesquisa de Scribner e Cole (1981) sobre os efeitos cognitivos da escrita entre os Vai da Libéria. Porém, antes de discutir alguns aspectos daquela pesquisa, parece-me necessário mencionar alguns aspectos do livro de Goody (1977), certamente uma das contribuições mais importantes sobre o tema das conseqüências da escrita, numa perspectiva sócio-histórica. No prefácio de seu livro, Goody escreve:

Durante algum tempo eu quis elaborar o tema do contraste entre sociedades com escrita e sociedades ágrafas para tentar levar adiante um pouco a análise dos efeitos da escrita sobre os modos de pensamento (ou processos cognitivos), por um lado, e por outro lado sobre as instituições mais importantes da sociedade. Este livro resolve a primeira das duas tarefas. (Goody, 1977: IX)

Qual é o fundamento da separação entre "processos cognitivos" e "instituições mais importantes da sociedade"? Quem produz as "instituições mais importantes"? Em que sentido não podemos dizer que a própria escrita é uma "instituição" importante? Não serão as próprias "instituições" fatores centrais para estimular algum tipo de desenvolvimento cognitivo entre os membros dos grupos sociais que controlam as "instituições mais

importantes"? O conceito que Vygotsky elaborou de "história das funções da mente" (1978) provavelmente daria conta deste problema teórico que achamos de saída na perspectiva de Goody. Vygotsky sugeriu que a mente humana desenvolve-se como uma função da história humana no sentido de que a organização funcional da mente depende, entre outros fatores, da interação do indivíduo com o ambiente cultural que é historicamente determinado. A separação assumida por Goody entre "processos cognitivos" e "instituições mais importantes da sociedade" está em relação profunda com o fato de ele fazer referência quase que o tempo todo a "sociedades" e não a grupos sociais que dispõem da escrita. Em algumas partes Goody parece chegar perto da idéia de que grupos sociais e não "sociedades" controlam a escrita:

Quando a escrita faz o seu aparecimento ela é muitas vezes a técnica divinatória mais popular exatamente porque ela possibilita o acesso aos "segredos". Os adivinhos então são levados a elaborar idéias complexas e pôr em relação entre eles aspectos diferentes do universo. (Goody, 1977: 30)

O problema é que Goody tende a parar inevitavelmente no nível individual. Existem indivíduos adivinhos, indivíduos intelectuais... e não grupos sociais. No capítulo sobre a existência de intelectuais em sociedade sem escrita, Goody escreve:

No tempo da conquista colonial, muitas sociedades da África e da Eurásia estavam já sob a influência do ad-

vento da escrita que, ainda que de forma restrita, havia produzido a sua própria tradição culta. Até mesmo em sociedades sem escrita não há evidência de que os indivíduos sejam prisioneiros de esquemas pre-determinados, de classificações primitivas, das estruturas do mito. Delimitados, sim, prisioneiros, não. Alguns, pelo menos, entre eles, podiam usar e usavam a linguagem de uma forma produtiva, elaborando metáforas, inventando contos e "mitos", criando divindades, procurando novas soluções para problemas e desafios recorrentes, mudando o universo conceitual. (Goody, 1977: 33)

O corte entre "processos cognitivos" e processos sociológicos e culturais ("instituições principais da sociedade") encontra-se reproduzido na contraposição entre sociedades e indivíduos. Esta polarização de focos permite a Goody evitar os problemas de desigualdade social que estão em relação com o controle da escrita. Esta perspectiva sobre as sociedades que não considera os grupos sociais manifesta-se em níveis diferentes, até mesmo nos pontos mais específicos. Com relação às listas lexicais dos documentos sumérios, Goody escreve:

A difusão da... atividade de fazer listas é associada por Lansberger (1967-71) à natureza da língua suméria; devido à sua estrutura transparente e não ambígua, ela estaria particularmente apta para classificar o mundo. Ainda diria que foi a lista lexical que ajudou a fazer do sumério uma língua não ambígua, ou, no mínimo, menos ambígua, e que a influência da escrita sobre o uso da língua foi mais importante que aquela da língua sobre o uso da escrita. (Goody, 1977: 99)

Propondo este argumento, Goody não pensa em termos da elaboração de uma língua escri-

ta artificial, controlada por algum grupo social, mas em termos de "língua sumérica" como uma entidade abstrata e acima das contraposições de grupos sociais. A visão de Goody sobre os "efeitos" da escrita nas capacidades cognitivas, nos processos cognitivos ou "modos de pensamento" é muito polarizada e não deixa espaço para mediação entre os pólos estabelecidos *a priori*. Como foi apontado por Basso (1980), Goody não define o que deveríamos esperar que acontecesse num processo de introdução da escrita; desta forma, ele evita explicitar o seu pensamento num ponto crucial. O problema básico, a meu ver, é que ele não opera uma distinção clara entre "modos de pensamento", "processos cognitivos" e "capacidades cognitivas"; conseqüentemente, ele nunca formula uma hipótese clara.

Scribner e Cole (1981), como já disse, pesquisaram as conseqüências da escrita sobre as capacidades cognitivas.

Eles conseguiram encontrar uma situação muito peculiar, a dos Vai da Libéria, para conduzir a sua pesquisa. Naquele grupo étnico é possível observar a escrita independentemente da escolarização formal: desde o século passado os Vai dispõem de uma escrita silábica para sua língua. O livro de Scribner e Cole é o relatório final de uma pesquisa longa e muito cuidadosa.

Depois de uma série de testes os autores declaram honestamente:

Começamos com grandes e velhas especulações a respeito do impacto da escrita sobre a história, a filosofia, e as mentes dos indivíduos. Acabamos em detalhes

de experiência sobre atividades comuns, da vida de todos os dias (...) Em lugar de mudanças generalizadas nas habilidades cognitivas, encontramos mudanças localizadas em habilidades cognitivas manifestadas em contextos experimentais relativamente esotéricos. (...) Se estivéssemos levando em consideração somente conseqüências gerais como merecedoras de atenção séria, deveríamos considerar as atividades ligadas à escrita entre os Vai como sendo de pequeno interesse psicológico. (Scribner e Cole, 1981: 234)

Em lugar de dar aqui uma revisão do livro inteiro, prefiro dar uma visão mais de detalhe de um capítulo longo e muito importante sobre o "conhecimento" metalingüístico dos Vai alfabetizados em relação aos analfabetos. Os autores, depois de uma série de testes, acharam que o "conhecimento" metalingüístico entre os Vai não é um "fenômeno unitário". Em primeiro lugar devemos nos perguntar sobre o tipo de "saber" ou de prática intelectual que os autores estavam procurando. Se falamos de "conhecimento", como Scribner e Cole fazem, supomos que existe um objeto a ser conhecido ou, dizendo de forma menos direta, supomos a existência de um objeto historicamente constituído que vem a ser, como conseqüência, um objeto passível de ser "conhecido". Scribner e Cole começaram a pesquisa assumindo uma visão implícita de língua que é derivada da nossa tradição. Eles simplesmente assumiram que entre os Vai podiam procurar uma idéia de língua de alguma forma comparável ou semelhante à nossa idéia de língua. É óbvio, porém, que a nossa idéia de língua foi constituída historicamente como resultado de uma longa tradição es-

crita e de usos específicos da linguagem por parte das elites políticas e culturais do mundo ocidental. Não é nem óbvio nem necessário que povos externos à nossa tradição pensem o objeto "língua" de uma forma relativamente descontextualizada ou formal. Esta observação poderia ser válida, a meu ver, também para as classes das sociedades ocidentais que não compartilham historicamente da tradição intelectual das elites, mas que mantêm uma complexa interação com aquela tradição. A língua, enquanto fato social, na sua prática cotidiana, é um traço entre uma série de outros que no conjunto constituem as relações sociais e interpessoais. Parece-me que neste caso seria mais apropriado falar de "consciência" em lugar de "conhecimento", uma vez que não sabemos em que medida um possível objeto "língua" foi historicamente constituído na cultura dos Vai. Scribner e Cole, uma vez assumida a idéia de que o objeto "língua" existia entre os Vai, começaram a medir qual era o "grau" de "conhecimento" de tal objeto. Certamente não só o objeto a ser medido mas os próprios instrumentos para esta medição foram constituídos *a priori* pelos autores, com base na própria etnofilosofia da linguagem.

Um dos testes que Scribner e Cole aplicaram era relativo ao conceito de "palavra". Em uma primeira etapa eles pediram aos informantes para dizerem a "palavra mais comprida que eles podiam pensar". Os autores explicam que "perguntas sobre as palavras pressupõem que na língua Vai exista uma palavra para 'palavra'":

Nós descobrimos rapidamente que não existe nenhum item lexical que possa ser identificado sem equívoco com "palavra" do inglês. A expressão Vai mais próxima em significado é *Koali Kulé* que se traduz aproximadamente como "fragmento de fala" ou "enunciado". (...) Resultados fragmentários com relação ao conceito de "palavra" dos que usam a escrita Vai são difíceis de avaliar. Eles poderiam significar que as hipóteses de base estavam erradas, mas poderiam simplesmente comprovar a inadequação das nossas técnicas de pesquisa. (Scribner e Cole, 1981: 143-145)

Scribner e Cole parece que não tiraram as devidas conclusões da primeira experiência, e prepararam uma outra versão do teste:

Pedimos aos alfabetizados que nos mostrassem as unidades que eles consideravam referentes apropriados de *Koali Kulé*. (...) Nós vimos logo que os segmentos mais freqüentemente produzidos como exemplo eram mais amplos que aqueles que nós identificaríamos como palavras.

Os resultados deste teste com os alfabetizados levou-os a concluir que:

Unidades básicas para os Vai que escrevem são as sentenças que carregam uma unidade de significado (que às vezes consistem de uma palavra só) e não palavras no sentido que nós entendemos. (Scribner e Cole, 1981: 149)

Scribner e Cole foram guiados por uma hipótese como a de Goody de natureza muito geral, para elaborar os testes psicolinguísticos, sem nenhuma mediação entre a perspectiva histórico-cultural de Goody e os testes psicolinguísticos so-

bre indivíduos. Falar e escrever são processos sociais que comportam algum tipo de consciência metalingüística. Porém outros fatos sociais, tais como a presença de eventos lingüísticos formalizados, de retórica, de treinamento especial em habilidades lingüísticas, tanto relativas à língua falada como à língua escrita, a existência de um léxico jurídico e muitas outras características deste tipo podem mudar a natureza da consciência metalingüística. Esta pode estar em relação com a escrita, mas não de uma forma simples e determinista, como uma interpretação dos escritos de Goody sugeriria, e como os testes de Scribner e Cole parecem implicar. A escrita em si não seria uma condição necessária para o crescimento de uma consciência metalingüística. São as especificidades das formas e das modalidades de uso tanto da língua falada como da língua escrita que são relevantes. Uma vez mais, se operamos com grandes abstrações como "língua", "escrita", para formular hipóteses, corremos o risco de não captar nenhuma generalização significativa.

Em um dos testes, Scribner e Cole verificaram as idéias dos Vai sobre a arbitrariedade dos nomes sugerindo a permutabilidade dos nomes do sol e da lua. Devemos colocar uma pergunta preliminar sobre a própria hipótese que levou Scribner e Cole a testar aquele tipo de "conhecimento" metalingüístico. Por que a escrita deveria aumentar "a capacidade de compreender as relações arbitrárias entre nomes e coisas"?

Quando observamos o teste a partir da hipótese básica, uma primeira pergunta é relativa à seleção de "sol" e "lua" como exemplos para o

teste. Esta escolha é conseqüência de uma visão abstrata da linguagem, uma visão em que as palavras e as sentenças são consideradas simplesmente exemplos do objeto, a língua. Um uso deste tipo das palavras é ele próprio conseqüência da visão segundo a qual um nome é arbitrariamente associado a um referente. É esta a visão que os autores queriam testar entre os Vai. Eles escolheram "sol" e "lua" para repetir um teste realizado por Piaget com crianças de Genebra. Acontece que a seleção daqueles dois "exemplos" foi particularmente infeliz:

Respondendo à possibilidade de mudar os nomes (Aamah) fez uma distinção entre objetos feitos pelos homens e objetos criados por Deus (naturais), mantendo que os nomes criados por Deus não são arbitrários porque Deus os criou. Ao mesmo tempo, ele entendeu o argumento sobre a mudança dos nomes mas o rejeitou com base em argumentação teológica. Poderíamos concluir com base na sua resposta à questão "podemos mudar os nomes do sol e da lua?", que ele é um realista/nominalista que não faz distinção entre palavras e referentes. Esta conclusão parece ser falha não somente com base na evidência interna da discussão que a pergunta comportou, mas também porque ele manteve resolutamente que os nomes e os objetos não podiam ser substituídos reciprocamente nas respostas aos demais testes. (Scribner e Cole, 1981: 142)

Scribner e Cole podiam obter provavelmente resultados diferentes se eles tivessem usado, digamos, "cadeiras" e "mesa". As relações que os falantes de Vai mantêm com as palavras e seus referentes é ilustrada pelo teste de definição das palavras. Os resultados mais altos (para todos os

sujeitos dos testes metalingüísticos) encontram-se para definições de palavras tais como "veado", "cadeira" e "mar". Este fato significa que para os falantes as relações entre palavras e referentes são diferentes de caso para caso. As palavras (ou melhor, os "lexemas") não são somente "exemplos" da língua. Classes diferentes de referentes mantêm tipos diversos de relações com sua representação lingüística. Alguns nomes receberam quase que um resultado nulo no teste de definição. Estes nomes eram "nome" e "palavra". Quase nenhum dos Vai entrevistados foi capaz de dar qualquer definição "satisfatória" daqueles conceitos. O fato é que, como já vimos, os autores tiveram dificuldade em encontrar expressões "satisfatórias" que pudessem expressar um conceito semelhante ao de "palavra" em Vai. No final do capítulo eles escrevem:

A consideração destas práticas de usar os nomes entre os Vai e das crenças teológicas sugere que as atitudes das pessoas com relação aos nomes precisa ser encarada no contexto mais amplo do sistema de crenças culturais e das regras que permitem a entrada de novas palavras no léxico, e não simplesmente como um índice de desenvolvimento cognitivo. (Scribner e Cole, 1981: 151)

Um grupo de homens que conhece tanto a escrita Vai como a árabe conseguiu resultados muito altos em vários testes. Este era provavelmente um grupo de intelectuais que não eram somente conhecedores de duas escritas mas que praticavam de forma ativa e consciente certas atividades intelectuais. Este grupo de 19 homens ti-

uha uma média de idade de 51 anos (a média mais alta) e conhecia e usava a escrita Vai desde muito mais tempo que os outros grupos testados (conhecedores somente da escrita Vai). Além disso tudo, a média de anos de estudo do Alcorão, naquele grupo, era de 13 anos. A análise específica dos dados deste grupo de intelectuais com relação aos dados de outros grupos testados nos sugere que não é a escrita em si que desencadeia um processo de capacidades metalingüísticas especiais, mas a prática e o uso da escrita. Este grupo de 19 intelectuais manifestou uma certa familiaridade com problemas de ordem lingüística. O mesmo grupo, porém, não teve um desempenho especial no teste do silogismo. Scribner e Cole acharam que:

... quando a todos os outros testes seguiram problemas lógicos, o grau de respostas teóricas foi significativamente mais alto, parecendo confirmar a noção de que o contexto discursivo afetava a maneira pela qual o teste lógico era compreendido. (Scribner e Cole, 1981: 156)

A resposta a um silogismo seria então, entre outros fatores, conseqüência de um processo em que algumas operações mentais são ativadas. Seria, assim, a conseqüência de uma *prática* em termos tanto longos quanto curtos. O grupo de 19 intelectuais da pesquisa metalingüística alcançou resultados muito altos para os testes que pressupunham uma *prática* de reflexão. Seria importante entender por que eles não alcançaram nenhum resultado mais brilhante nos testes com os silogismos.

No final da monografia, Scribner e Cole fornecem uma representação esquemática dos efeitos que seriam associados ao conhecimento da escrita Vai, árabe e latina (inglês). O que nos parece interessante, neste resumo final, é que, das treze categorias amplas de "efeitos" das escritas que os autores testaram, a escrita (e a escolarização) associada ao conhecimento do inglês teve efeitos sobre onze deles. Para as outras duas escritas os efeitos seriam muito mais restritos. A suspeita óbvia é de que estamos ainda dentro do círculo fechado: achamos o que procuramos e procuramos o que consideramos relevante achar.

A crítica de algum grau de circularidade na pesquisa de Scribner e Cole nos leva outra vez à tendência de minimizar o *status* da escrita não-alfabética e à tendência de assumir as elites culturais das sociedades ocidentais como sendo a medida de todo o resto. Uma perspectiva mais aberta nos levaria a colocar algumas questões. Em que sentido os modos de pensamento dos membros de uma sociedade sem tradição escrita são diferentes daqueles de um indivíduo que não conhece a escrita em uma sociedade em que é usada uma escrita de tipo não-alfabético? Tais modos de pensamento são diferentes dos de um analfabeto em uma sociedade em que é usada uma escrita alfabética? E, se houver diferença, em que sentido ela seria o reflexo de diferentes tipos de complexidade social e de elaboração tecnológica? Hoje a reflexão e a pesquisa sobre culturas orais ou ágrafas, e sobre "modos de pensamento" dos que não compartilham, senão de forma reflexa e indireta, das tradições intelectuais ba-

scadas na escrita, é uma tarefa urgente, porque é sobre o terreno comum da falta de escrita que podemos construir uma perspectiva mais aberta sobre tipos diferentes de usos das escritas e suas conseqüências sociais e cognitivas.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. 1977 "La barriera e la piega", em Sianze. *La parola e il fantasma nella cultura occidentale*. Torino: Einaudi.
- Alleton, V. 1970 *L'écriture chinoise*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barnett, H. G. 1957 *Indian Shakers: A Messianic Cult of the Pacific Northwest*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Basso, K. H. 1980 "Review of Goody", em *Language in Society* 9: 72-80.
- Ben-Amos, D. 1978 "The Modern Local Historian in Africa", em R. M. Dorson ed. *Folklore in the Modern World*. The Hague: Mouton 327-43.
- Beduschi, L., 1982, "Atteggiamenti e ideologie della tradizione orale", em *La ricerca folklorica*, 5, pp. 87-102.
- Bloomfield, L. 1927 "Literate and Illiterate Speech", em *American Speech* 2: 432-439 (reprinted in Hymes, D. ed. *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row, 1964, pp. 391-96).
- Bright, W. 1982 "Le virtù dell'analfabetismo", em Cardona ed. *La Scrittura: funzioni e ideologie*. La Ricerca Folklorica, 5. Brescia: Grafo.
- Burke, P. 1978 *Popular Culture in Early Modern Europe*. New York: Harper and Row.
- Chaffers, W. M. 1946 *Marks and Monograms on European and Oriental Pottery and Porcelain*. Los Angeles: Borden Publishing Co.
- Cardona, G. R. ed. 1982 *La Scrittura: funzioni e ideologie*. La Ricerca Folklorica, 5. Brescia: Grafo.

- Cardona, G. R. 1981 *Antropologia della Scrittura*. Torino: Loescher Editore.
- Chaytor, H. J. 1945 *From Script to Print: An Introduction to Medieval Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chevrier, J. 1980 "Conditions et limites de l'oralité dans l'écriture africaine contemporaine". *Komparatistische Hefte 1*: 61-66.
- Clanchy, M. T. 1979 *From Memory to Written Record: England 1066-1307*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, M. 1958 *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris: Imprimerie Nationale. 3 Vols.
- Cook-Gumperz, J. and John Gumperz 1982 "From Oral to Written Culture: The Transition to Literacy", em Marcia Farr Whitman ed. *Variation in Writing*. Baltimore: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coomaraswamy, A. K. 1947 "The Bugbear of Literacy", em *Am I My Brother's Keeper?* New York: Day, pp. 19-35.
- David, M. V. 1965 *Le débat sur les écritures et l'hieroglyphe aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris.
- Derrida, J. 1967 *De la grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Diringer, D. 1948 *The Alphabet: A Key to the History of Mankind*. New York: Philosophical Library.
- Driver, G. R. 1948 *Semitic Writing: From Pictograph to Alphabet*. London: Oxford.
- Durheim, E. e Marcel Mauss 1901-2: "De quelques formes primitives de classification: contribution à l'étude des représentations collectives", em *Année Sociologique*, VI: 1-72. 1963 *Primitive Classification*. (Translated and edited by R. Needham) Chicago: University of Chicago Press.
- Eisenstein, E. 1979 *The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*. 2 Vols. New York: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veinteuno Editores.
- Flinders, Petrie W. M. 1912 *The Formation of the Alphabet. British School of Archaeology in Egypt. Studies Serive*. Vol. III. London: MacMillan and Bernard.

- Foucault, M. 1980 *Language to Infinity*, em D. F. Bouchard ed. *Language, Counter-Memory, Practice*. Ithaca: Cornell University Press.
- Freire, P. 1967 *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970 *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro.
- Fry, Edmund 1979 *Pantographia: Containing Accurate Copies of all the Known Alphabets in the World: together with an English Explanation of the Peculiar Force of Power of Each Letter*. London: Cooper and Wilson.
- Gelb, I. J. 1952 *A Study of Writing*. Chicago: Chicago University Press.
- Görög, V. 1981 *Littérature orale d'Afrique Noire. Bibliographique et Analytique*. Paris: Maisson Neuve et Larose.
- Goody, J. ed. 1968 *Literacy in Traditional Societies*. London: Cambridge University Press.
- Goody, J. 1977 *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. e Watt, I. P. 1968 "The Consequences of Literacy" em Goody 1968 (Publicado originalmente em *Comparative Studies in History and Society*, 5, pp. 304-345, 1963).
- Graff, H. J. 1981 *Literacy in History. An Interdisciplinary Research Bibliography*. New York: Garland Publishing.
- Gramsci, A. 1975 *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Instituto Gramsci a cura de V. Gerratana. Torino.
- Gregg, L. W. and E. R. Steinberg, eds. 1980 *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: LTA
- Guigne, M. C. 1863 *De l'origine de la signature et de son emploi au Moyen Age principal dans les pays de Droit écrit, avec quarante-huit planches*. Paris: Dumaulin, Libraire.
- Gumperz, J., Kaltman, H. e O'Connor C. 1981 *The Transition to Literacy*. Berkeley: University of California.
- Gumperz, J. 1980 "The Sociolinguistic Basis of Speech Act Theory". *Versus. Quaderni di Studi Semiotici* 26/27, pp. 101-121.
- Havelock, E. A. 1963 *Preface to Plato*. Cambridge: Harvard University Press. 1976 *Origins of Western Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 1982 *The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences*. Princeton: Princeton University Press.

- Hymes, D. 1966 "Introduction to Part VII", em *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- Jensen, H. 1925 *Geschichte der Schrift*. Hannover. 1935 *Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart*. Glückstadt Augustin. 1970 *Sign, Symbol, and Script: An Account of Man's Effort to Write*.
- Key, T. H. London: Allan y Unwin.
1844 *The Alphabet*. London: Charles Knight and Co.
- Leroi-Gourhan, A. 1964/5 *Le geste et la parole*, I: *Technique et langage*; II: *La mémoire et les rythmes*. Paris: Albin Michel.
- Lévi-Bruhl, L. 1910 *Les Fonctions Mentales dans les Sociétés Inférieures*. Paris: Travaux de l'Année Sociologique.
- Lévi-Strauss, C. 1955 *Tristes Tropiques*. Paris: Plon. 1962: *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon.
- Lord, A. B. 1960 "The Singer of Tales". *Harvard Studies in Comparative Literature*, 24. Cambridge: Harvard University Press.
- Lowry, M. 1979 *The World of Aldus Manutius: Business and Scholarship in Renaissance Venice*. Ithaca: Cornell University Press.
- Luria, A. R. 1976 *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Malinowski, B. 1923 "The Problem of Meaning in Primitive Languages", em C. K. Ogden e I. A. Richards, *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt, Brace.
- Means, R. O. 1981 "Marxismo e as tradições indígenas", em *Religião e Sociedade*, 7, julho.
- Olson, D. R. 1977 "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing", em *Harvard Educational Review*, 47:3.
- Ong, W. J. 1958 *Ramus, Method and the Decay of Dialogue*. Cambridge: Harvard University Press. 1982 *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*. London: Methuen.
- Oxenham, J. 1980 *Literacy, Writing, Reading and Social Organization*. London: Patledge and Keagan Paul.
- Rahnema, M. 1982 "Pas d'alphabétisation sans les 'analphabètes'", *IFDA Dossier*, 31 (Sept./Oct.).

- Reynolds, L. D. and N. G. Wilson 1974 *Scribes and Scholars. A Guide to the Transmission of Greek and Latin Literature*. Oxford Clarendon Press (2^a ed.).
- Ricoeur, P. 1976 *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: The Texas Christian University Press.
- Sapir, E. 1921 *Language*. New York: Harcourt, Brace.
- Scribner, S. e Cole M. 1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Serruys, P. L. M. 1962 *Survey of the Chinese Language Reform and the Anti-Illiteracy Movement in Communist China*. Berkeley: University California.
- Silvestrini, E. 1982 "Pastori e scrittura", em G. R. Cardona ed. *La scrittura: funzioni e ideologie. La Ricerca Folklorica 5*. Brescia: Grafo.
- Sobrero, A. M. 1970 "Problemi di ricostruzione della mentalità subalterna: letteratura e circolazione culturale alla fine dell'800", em *Problemi del socialismo*, 20, 16.
- Starobinski, J. 1971 *Les mots sous les mots. Les anagrammes de Ferdinand de Saussure*. Paris: Gallimard.
- Tuiávii 1983 *O papalagui. Comentários recolhidos por Erich Scheurmann*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Tedlock, D. 1979 "The analogical tradition and the emergence of a dialogical anthropology", em *Journal of Anthropological Research*. Vol. 35, e, pp. 387-400.
- Vygotsky, L. S. 1962 *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Zug Tucci, H. 1982 "Il marchio di casa nell'uso italiano", em G. R. Cardona ed. *La scrittura: funzioni e ideologie. La Ricerca Folklorica 5* Brescia: Grafo.

CAPÍTULO 3

DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: O PROCESSO DE "REDUÇÃO" DA LINGUAGEM

Há alguns anos, a comunidade indígena de Telán-Chismaute, no Equador central (Guamote, Chimbarazo), decidiu que não queria mais a escola que devia ser instituída no lugarejo. O diretor de educação pública da região ameaçou mandar a força pública para que a comunidade entregasse o terreno para a escola e aceitasse o professor que já havia sido nomeado. No final, depois de muita resistência, os índios conseguiram ser deixados em paz. Passados alguns meses, porém, os representantes da comunidade apresentaram-se às autoridades para pedir a escola. Um padre que trabalha na região os recebeu e estranhou a repentina mudança de atitude ocorrida na comunidade indígena. O líder dos índios então explicou:

Queremos ter escola... Mas não como a escola do Ministério, mas como a escola do camponês índio (...) Na escola do camponês precisa que se ensine quíchua. O espanhol tá bom, *padrecito*, mas o quíchua é melhor. Na escola do camponês precisa que haja uma balança, para que as crianças aprendam a pesar, que depois não as enganem no mercado. Na escola do camponês precisa ter moedas pequenas e grandes e notas, para que as crianças aprendam a pagar e dar o troco, para que não as enganem no mercado e no ônibus (...) E depois, que não ensinem besteiras, *padrecito*, porque montanha da África, Kilimanjaro, é mesmo uma besteira, *padrecito*. (Ortiz Crespo, 1983. Trad. do A.)

Em que sentido "Kilimanjaro, montanha da África, é uma besteira"? No sentido em que é um exemplo qualquer entre milhares possíveis, de "besteiras" análogas. Quer dizer, um exemplo de saber totalmente descontextualizado e fragmentário que, na realidade, talvez independentemente da vontade ou das intenções dos indivíduos, torna-se uma estratégia entre outras para fazer com que as crianças indígenas, em lugar de pensar em seus problemas de subsistência de uma forma mais orgânica com as novas relações suscitadas pela sociedade envolvente, tanto mais poderosa e totalizante, fiquem, ao contrário, ainda mais confusas no meio de suas informações fragmentárias e descontextualizadas.

Esta característica da escola e do saber escolar já foi evidenciada muitas vezes por pensadores, educadores e antropólogos. Voltemos, uma vez mais, a um trecho dos textos de Tuiavii, já citados em outras partes deste livro, quando ele diz falando da "instrução":

Quem tem instrução sabe a altura da palmeira, o peso do coqueiro, o nome de todos os seus grandes chefes, e quando é que guerrearam. Sabe de que tamanho é a lua, as estrelas, e todos os países do mundo. Conhece todos os rios pelo nome, todos os animais, todas as plantas. Sabe tudo, tudo mesmo. Se fizeres qualquer pergunta a um homem que tenha instrução, ele te dispara a resposta antes de fechares a boca. A cabeça dele está sempre carregada de munição, sempre pronta para disparar. (Tuiavii, 1983: 91-92)

Nestas palavras de Tuiavii, assim como nas palavras do líder índio daquela comunidade andina, vemos nitidamente a crítica à fragmentação, à compartimentação e à descontextualização do saber. Talvez, em quem participe de formas discursivas próprias de sociedades de tradição oral, a consciência do absurdo das características do saber escolar seja mais imediata do que naqueles que estão acostumados a conviver com a escrita e com instituições como a escola. Este segundo nível de crítica, porém, relativo à instituição escolar, é muito mais difícil de ser expresso por quem é interno ao uso da linguagem próprio das sociedades de tradição oral.

Existe uma distância incomensurável entre o tipo de informação descontextualizada presente na prosa expositiva e "científica", resultado de longos processos históricos através dos quais passaram as línguas "de cultura", por um lado, e as maneiras nativas e orais de comunicar, organizar e transmitir o saber tradicional e todas as informações, também as novas, por outro lado. Na sua essência, este é um problema de distância entre tradição oral e um tipo muito específico de

tradição escrita, que não é aquela dos gêneros poéticos, narrativos ou teatrais, em que, de alguma forma, poderíamos encontrar características comuns com os usos orais da linguagem, mas aquela do gênero do tratado científico-expositivo, no qual se preza a sinteticidade, a clareza e a ordem de exposição. Este tipo de produção escrita é certamente o mais distante de qualquer gênero de produção lingüística que podemos encontrar numa sociedade de tradição oral. Quem participa da transmissão oral do saber não pode dispor de uma clara perspectiva sobre o que implica a transmissão e codificação escrita do saber, em geral, e de um determinado tipo de saber, em particular. Porém o aspecto disso tudo que talvez fique mais transparente é o dos conteúdos; a insatisfação com os "novos" conteúdos e com as formas de transmissão deles é o que primeiro se expressa de forma clara. Por isso, "Kilimanjaro, montanha da África" deve ser interpretado não somente como um protesto em relação a um saber francamente idiotizante (até mesmo no sentido etimológico e da interessante história semântica de "idiota"), mas também como uma metáfora de uma "nova" forma (velha, na realidade) de expressão lingüística científico-autoritária, que é a ponta de diamante do processo de "redução" da linguagem dentro dos moldes do espírito da "racionalidade".

O processo de passagem de uma sociedade de tradição exclusivamente oral para uma sociedade com uma ou mais variedades lingüísticas escritas e com uma escola formal é um processo complexo que abrange a totalidade das relações

sociais. Para os que estão envolvidos em processos deste tipo, sejam eles "intelectuais" nativos ou indivíduos interessados no processo de escolarização e/ou de fixação de uma variedade lingüística escrita, fica difícil distinguir os diferentes níveis envolvidos no processo em questão. Expressar nitidamente esta parte da crítica, relativa às formas expressivas, é algo muito difícil para quem, por um lado, percebe a escrita e a escola como dois traços entre os muitos que, no seu conjunto, formam a imagem da "civilização", da "modernização" e do "progresso", e, por outro lado, tem uma percepção da linguagem muito mais como parte das atividades da vida e muito menos como instrumento para a transmissão do saber descontextualizado. O que podemos esperar são afirmações do tipo: "O espanhol tá bom, *padrecito*, mas o quíchua é melhor", que contrapõem a riqueza de uma língua falada em todas as suas modalidades, para expressar diferentes estilos verbais e gêneros discursivos, àquela específica variedade lingüística representada pelo estilo didático dos livros de texto e dos professores que os repetem, resultado infeliz da mistura do nocionismo fragmentário com as necessidades de fragmentação e compartimentação próprias da instituição totalizante.

A consequência desta armadilha teórica e ideológica é que não conhecemos um único caso em que o processo de fixação na escrita de uma língua de tradição oral não tenha como finalidade "traduzir" conteúdos já expressos em linguas "de cultura" e definir uma variedade escrita da língua, apta para expressar aquelas informações

fragmentárias e descontextualizadas próprias da prosa de tipo escolar.

Nesta perspectiva, é ilusão, ingenuidade ou má fé pensar que seja útil "traduzir" de línguas ocidentais para línguas indígenas textos de escola que em si representam os resultados complexos de uma tradição histórica e lingüística específica que produziu formas de organização do saber e formas ou modalidades lingüísticas destinadas a expressá-las. A crítica a quem atua nesta linha, como é o caso de tantas organizações missionárias, de tantos ministérios de educação e de tantos organismos internacionais, não será nunca bastante forte. Nestes casos nos deparamos com uma operação que, na sua essência, precisa ser lida nesses termos: comunica-se aos indígenas que a língua deles pode transmitir os mesmos conteúdos que as nossas línguas transmitem, nas mesmas macromodalidades, comunica-se então que a distância entre eles e nós não é tão enorme e que, conseqüentemente, também eles podem "civilizar-se", isto é, chegar a ser algo semelhante a nós. Estes conteúdos são muito perigosos justamente porque, enquanto são passíveis de uma interpretação certamente positiva, aberta para a universalidade e a igualdade, em termos mais amplos, inclusive cognitivos, entre os seres humanos, excluem, ao contrário, de forma grosseira e com a costumeira dureza do colonialismo, todas aquelas instâncias de crítica, de diferença ou simplesmente de divergência de interpretação da escrita e da escola. E o que esta faz é repropor a língua nativa, já escrita, "embrulhada" em livros reproduzidos aos milhares e "dados para comer",

como dizia o samoano Tuiavii, às crianças reunidas em grupos que lêem, escrevem e repetem todas as mesmas frases de saber fragmentado. Em outras palavras, o discurso em favor da igualdade pode vir a ser tão colonialista quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade da diversidade.

Assim, como a escrita representa em boa medida um fenômeno de difusão cultural, em boa medida também a existência de variedades lingüísticas escritas é resultado da difusão de algumas modalidades (ou macromodalidades) expressivas.

É difícil pensar qualquer caso de processo de formação de uma língua padrão hoje observável que não seja também um caso de contato direto ou indireto de línguas e de culturas. Pode ser um caso de contato lingüístico muito delimitado em termos de classes sociais, no sentido de que somente alguns membros de uma elite política ou cultural de uma determinada comunidade lingüística estão em contato com os membros de outra comunidade, na qual já existe uma variedade lingüística escrita.

Nos poucos casos em que nos é dado seguir em detalhe o processo de formação de uma variedade lingüística destinada a preencher as funções de língua padrão, já existe não somente algum tipo de modelo externo de variedade "cultura" escrita e padronizada, que os responsáveis pelo processo de transcrição para uma variedade escrita conhecem, mas também, o que talvez se-

ja ainda mais importante, já existe a própria idéia de língua escrita e padronizada.

Isto fica claro quando temos a chance de seguir quase que no dia-a-dia o processo de constituição de uma variedade padrão. Nestes casos, damos conta de que acontece um conjunto de pequenas modificações que, somando-se e interagindo entre si, vão constituindo uma variedade *standard* que adquire uma legitimidade própria aos olhos dos falantes da comunidade lingüística. De alguma forma, poderíamos dizer que não somente o processo, mas também sua demora, são constitutivos da legitimidade da variedade padrão escrita.

Todas as pequenas mudanças lingüísticas que vão definindo a variedade padrão da língua fazem parte de um rumo algo previsível: o modelo ideal e talvez inconfessado é o das línguas escritas, como uma tradição não somente de variedade escrita, mas mais especificamente de uma variedade própria para conteúdos expositivos e "científicos".

Parece que todo o esforço é voltado, no plano lingüístico, para criar uma variedade lingüística escrita que incorpore a macromodalidade usada na escola, que permita expressar em língua nativa conteúdos exatamente do tipo "Kilimanjaro, montanha da África", na forma mais "limpa", sintética e autoritária possível. Isto é, o modelo de língua escrita que é assumido, em geral, é aquele da modalidade expressiva das línguas européias que, como já disse, fica mais longe das modalidades e gêneros expressivos próprios da oralidade. Desta forma, realiza-se o ti-

po talvez mais sutil de dominação: a de chegar a convencer os dominados de que sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança da língua dos dominadores. Este tipo de dominação certamente compete com outros tipos, como o de convencer os dominados de que a língua deles é "pobre", "feia", "selvagem" e de que seria melhor para eles deixá-la de vez em favor da língua dos brancos, se realmente querem civilizar-se ou progredir. A tentativa é a de transferir para a língua nativa, de tradição oral, as macromodalidades discursivas encravadas em algumas variedades escritas e em alguns gêneros comunicativos elaborados através dos séculos em algumas línguas européias, e também o desejo ou a ilusão de codificar o mundo na forma mais "exata" possível.

A bem da verdade devemos dizer que para muitos povos indígenas escrever a língua nativa e chegar a alguma forma de educação escolar em língua nativa veio a representar um ponto central nos projetos de resgate étnico e de procura de novos traços diacríticos da etnicidade. Infelizmente, na visão aqui apresentada, pensamos que este caminho, apesar de ter muito valor como esforço de autoconfiança e de autopreservação étnica, é ilusório.

Cabe dizer aqui algo a respeito de um caso de processo deste tipo que segui durante anos: o dos Shuar, indígenas da região amazônica do Equador, organizados numa federação desde vinte anos, e que dispõem de um sistema de educação radiofônica definida como "bilingüe e bicultural". Durante todos estes anos está acontecen-

do o processo de definição da variedade escrita, que é um verdadeiro processo de "redução" das formas orais da língua para os moldes da racionalidade escrita. Podemos mencionar aqui somente algumas características lingüísticas que resultam óbvias para quem conhece as variedades da língua falada.

No quadro geral de um processo que chamaria de "decadência do diálogo", estão ocorrendo mudanças que, no seu complexo, reduzem a posição do ouvinte ou interlocutor até o ponto de desaparecer qualquer referência direta ou indireta a ele, em favor de um tipo de discurso mais abstrato, mais objetivo ou mais absoluto. Anteriormente, na sociedade Shuar, não existia o discurso de uma pessoa para muitas. As interações verbais eram sempre de um falante para um interlocutor, que, na verdade, nunca era somente ouvinte, uma vez que sempre interagiu com o falante principal. Na narrativa de conteúdo mitológico ou tradicional todos os parágrafos eram fechados por formas do verbo *ti/ta/tu*, "dizer", de tal forma que toda a narrativa vinha (e ainda vem na língua falada) a ser transformada num discurso indireto. A explicação mais plausível para esta característica, que encontramos também em muitas outras línguas de tradição oral, é a da atenção do falante principal para uma redução relativa do seu papel em frente ao interlocutor. Seria como se o falante principal, o narrador, quisesse deixar claro o tempo todo que o seu discurso vem do saber de outros, é compartilhado por outros, e recusasse qualquer discurso de forma mais peremptória ou individualista. Na medida

em que algumas narrativas tradicionais começaram a ser escritas, a tendência foi de estas formas desaparecerem na versão escrita. O modelo externo da narrativa de línguas européias e sobretudo a mudança de papéis de quem produz o texto foram fatores que tiveram um reflexo direto sobre a produção escrita.

Outra característica que observamos na formação da variedade escrita, hoje, é a da redução ou eliminação de toda uma complicada série de sufixos que indicavam a direção da ação expressa na forma verbal. Neste sistema complexo, que tem paralelos em outras áreas da morfossintaxe da língua, o interlocutor era privilegiado e posto em evidência. A tendência hoje é a de neutralizar tal *status* especial do interlocutor, através do uso de uma série de formas pronominais independentes que indicam, assim como nas línguas românicas, o objeto direto ou indireto da atividade expressa pela raiz verbal.

Estas características lingüísticas, que aqui só mencionei, uma vez que a descrição delas ocuparia muitas páginas, são algumas entre muitas, mais ou menos óbvias, que estão ocorrendo no processo de formação de uma variedade lingüística escrita. A "decadência do diálogo" é o processo de readaptação das formas discursivas na direção de novas exigências de polarização ou de reestruturação do poder discursivo, que em última análise é o poder. Na medida em que surgem novos papéis sociais que favorecem a fala de uma pessoa para muitas (relação esta que, como já disse, não existia na sociedade Shuar) e reduzem a participação do interlocutor ao silêncio, as

peças "bem educadas" escutam em silêncio e somente quando é o turno delas falar e pretendem o silêncio do interlocutor, que, desta forma, passa a ser, na realidade, um ouvinte. Se ouvimos uma narrativa produzida por um Shuar para outros não preocupados com as novas formas de etiqueta de interação verbal, constatamos que sempre há resposta e interação por parte do interlocutor, que participa o tempo todo com repetição da última palavra pronunciada pelo narrador, ou com perguntas do tipo "nekása?", "verdade?", ou com expressões que têm o sentido de confirmar o que o falante principal está dizendo ou manifestar simplesmente a participação do ouvinte.

No nível lexical poderíamos indicar inúmeras mudanças que aconteceram no processo de fixação de uma variedade escrita. Uma dessas é a da redução quase total dos ideófonos e/ou das formas fonossimbólicas. No Shuar falado existem milhares de expressões que em parte são onomatopoiéticas mas em parte são expressões fonossimbólicas que têm um valor semântico entre o adjetival, o adverbial e o nominal. Na maioria dos casos estas formas são caracterizadas por uma repetição da mesma seqüência fônica, por exemplo: *chikia chikia* (ajá-) se usa para fazer referência a um objeto que trinca ou racha; *ipian ipian*, se usa para fazer referência a uma maneira de mover o rabo dos cachorros, dos pássaros. É claro que estas formas permitem um tipo de expressividade na língua falada que dificilmente pode ser substituída por outras formas, por inovações lexicais e sintáticas na língua escrita. Agora, os que escrevem a língua Shuar hoje tentam de toda for-

ma evitar tais formas que, com toda probabilidade, soam aos ouvidos deles como algo de arcaico, de inculto e de associado com as formas tradicionais de comunicação. Certamente é este um exemplo de "modelos" seguido pelos falantes bilingües que conhecem o espanhol escrito, os professores indígenas que lideram o processo de formação da variedade escrita da língua. Eles já têm uma idéia de como deveria ser uma língua escrita que se preze.

No que diz respeito ao processo atual de fixação do léxico da língua escrita e de expansão do léxico para que seja possível expressar na língua Shuar os conteúdos da nova situação de câmbio cultural, encontramos muitos exemplos do fato de que a realidade lingüística que tinha como referente o mundo tradicional da cultura Shuar é vista hoje pelos jovens "intelectuais" que trabalham na ampliação e fixação do léxico como incompatível com a nova realidade. Na versão atual, ainda não definitiva, do dicionário bilingüe Espanhol-Shuar, concebido como um instrumento para "definir" em Shuar os termos do espanhol escolhidos para entrar no dicionário mais que como uma ocasião para encontrar paralelismos ou semelhanças entre os dois mundos culturais, encontramos exemplos deste tipo:

Espanhol	Shuar	Tradução literal
sala	aents iruntai	aents, "gente", iruntai, "lugar em que se reúnem as pessoas"