

**A ESCRITA NO ORAL; O ORAL NA ESCRITA:
ler vozes e ouvir letras**

**THE WRITING IN THE ORALITY, THE ORALITY IN THE WRITING:
reading voices and listening to letters**

Leda Verdiani Tfouni*

Resumo

A teoria da “grande divisa”, que postula separação radical entre usos orais e escritos da língua, é criticada neste texto, através da apresentação de argumentos e ilustrações que mostram a interpenetração das duas modalidades. Também se apresentam dados que ilustram ser a referida teoria um fato ideológico, que marca tanto as práticas cotidianas da linguagem, quanto seu uso em situações formais, como é o caso da escola.

Palavras-chave: escrita; oralidade; grande divisa

Abstract

The “great divide” theory, which postulates a radical separation between oral and written uses of language is criticized in this text, by means of the presentation of arguments and illustrations which show the interpenetration of the two modalities. Data which illustrate that the referred theory is an ideological fact which influences both the daily practices of language and its use in formal situations, such as the school, are also presented.

Keywords: written language; orality; great divide

Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir e compartilhar as idéias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos, ela funciona, com o objetivo inverso, ou seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. Serve como ilustração o caso da Índia, onde a escrita esteve intimamente ligada aos textos sagrados, que só eram acessíveis aos sacerdotes, e aos "iniciados", isto é, aqueles que passavam por um longo processo de "preparação" secreta. Aliás, o caráter hermético de algumas religiões, seus segredos e seus poderes, estão relacionados com o maior ou menor controle sobre seus textos escritos.

Na China temos outro exemplo: o sistema ideográfico da escrita chinesa funcionou durante séculos como forma de garantir o poder aos burocratas e aos religiosos

* Professora titular da Universidade de São Paulo (USP); pesquisadora do CNPq.

(confucionistas). Com efeito, tanto a qualidade elevada quanto o grau de sofisticação dos ideogramas são barreiras que impedem que as pessoas do povo possam aprender a ler e escrever.

Um poeta revolucionário chinês, Hsiao San, fez a seguinte denúncia: *Na realidade, a escrita hieroglífica chinesa nada mais é que um sobrevivente arcaico da época feudal, um símbolo da escravização das massas trabalhadoras pela classe dirigente.*

Se a escrita está atada desde suas origens ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. Com efeito, quando uma sociedade deixa de basear-se unicamente, ou em larga escala, no discurso oral, e passa a ter praticamente todas as suas atividades sustentadas por um sistema de escrita, diz-se que essa sociedade é letrada.

Ginzburg (1987), narrando o caso emocionante de Menocchio, um moleiro italiano que no século XVI foi perseguido, torturado e condenado pela Inquisição por suas idéias "heréticas", faz, implicitamente uma análise das influências do letramento sobre os indivíduos pertencentes às classes subalternas naquela época. É ao mesmo tempo a análise das relações entre letramento e poder, que deixa aparecer claramente que a condenação de Menocchio não foi devida ao fato de saber ler, mas porque antepôs aos textos sagrados (considerados como indiscutíveis, e possíveis de interpretação apenas através da "chave" dos representantes da Igreja católica), a sua cosmogonia pessoal, atravessada pela oralidade. Deste modo, a leitura pessoal que Menocchio fazia dos principais livros sobre a história sagrada e a religião que circulavam na Europa na época não lhe teria sido fatal, se essa leitura não estivesse impregnada do "(...) *materialismo elementar, instintivo, das gerações de camponeses.*" (p. 132). Continua Ginzburg sua análise afirmando que Menocchio

(...) viveu pessoalmente o salto histórico, de peso incalculável, que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada, da cultura oral, para a linguagem da cultura escrita, desprovida da entonação e cristalizada nas páginas dos livros (...). Na possibilidade de emancipar-se, das situações particulares está raiz do eixo que sempre ligou de modo inextricável escritura e poder. (p. 128).

E Menocchio, diz Ginzburg, (...) *compreendia que a escritura e a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita era uma fonte de poder* (p. 128).

Por isso era "perigoso".

Ginzburg traz ao centro do debate a questão do letramento e sua influência, não naqueles que detêm o poder (as classes dominantes), mas naqueles que são marginalizados e dominados (as classes subalternas).

Costuma-se dizer que somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para solução de problemas, etc. Diz-se, ainda, que o pensamento dos alfabetizados é "racional", e, pelo mesmo raciocínio distorcido mencionado acima, costuma-se afirmar que os indivíduos não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas. Afirmam ainda que seu pensamento é "emocional", "sem contradições", "pré-operatório", etc..

Malinowski (1976), por exemplo, afirma que "(...) *os membros analfabetos de uma comunidade civilizada tratam e consideram as palavras de um modo semelhante aos selvagens (...)*". Isso, do ponto de vista etnocêntrico do autor, significa que tanto os "selvagens" em geral, quanto os não-alfabetizados em particular, não dominam a função intelectual da linguagem, função esta que apareceria "(...) *nas obras de ciência e filosofias (...)* "onde" (...) *tipos altamente desenvolvidos de fala são empregados para controlar idéias e torná-las propriedade comum da humanidade civilizada.*" (p. 132).

Tradicionalmente, tem sido afirmado que, como a aquisição da escrita leva ao raciocínio lógico, então quem não souber ler nem escrever seria incapaz de raciocinar logicamente, e, portanto, de compreender um raciocínio dedutivo do tipo lógico-verbal (silogismo). Sylvia Scribner e Michael Cole (1981), por exemplo, afirmam que "(...) *a linguagem escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categorização, uma abordagem lógica à linguagem.*" (p. 7, tradução minha).

Tais colocações grafocêntricas constituem uma ideologia teórica, que Street (1989) denominou de teoria da grande divisa (ou divisão).

Em linhas gerais, trata-se do seguinte: Acreditam alguns autores que a aquisição generalizada da escrita traz consigo consequências de uma ordem tal que isto modifica de maneira radical as modalidades de comunicação desta sociedade. Passariam a existir usos orais e usos escritos da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa. Segundo esta tese, haveria características marcadas para as modalidades orais e as modalidades escritas de comunicação. No primeiro caso, teríamos por trás um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo, e, no segundo, um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Assim, a versão moderna da teoria da grande divisa, apela para a alfabetização como critério para estabelecer diferenças entre processos cognitivos e comunicacionais, diferenças estas que se configurariam na forma de abismo intransponível entre aqueles que não sabem ler e escrever e aqueles que sabem.

Porém, a questão que se coloca é: a inversa é verdadeira? Isto é, pode-se inferir que aqueles que não adquirem a escrita são incapazes de raciocinar logicamente de ter um raciocínio abstrato, de solucionar problemas, de produzir criações literárias?

Minhas pesquisas têm mostrado que nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um

desenvolvimento correspondente, que independe da alfabetização e escolarização, e que é causado pelo letramento (e. g., TFOUNI, 2005, 2008).

Minha intenção aqui é problematizar essa ideologia, segundo a qual não há mistura entre a língua oral e a língua escrita, ideologia essa, aliás, da qual as escolas estão impregnadas.

Muitas vezes, as situações de ensino-aprendizagem de ortografia em sala de aula, bem como os exercícios e atividades contidos no livro didático Caderno de Ortografia, não levam em conta a bagagem cultural trazida pelo educando, nem o seu conhecimento anterior sobre a escrita. Sua origem sócio-histórica e o seu “grau de letramento” são, portanto, hipotéticos, artificiais, descontextualizados. Deste modo, algumas práticas tornam-se enfadonhas e sem utilidade aparente para a criança. As redações completamente descontextualizadas - e que sequer chegam a estruturar-se como texto - talvez sejam uma consequência do tipo e método de ensino aos quais muitos alunos estão expostos, e que certamente baseiam-se na crença de que escrever e falar são duas atividades totalmente dissociadas, como podemos observar nos dois “textos” abaixo (cf. ABAURRE, CAGLIARI, 1985)

Nº 1

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

Nº 2

*O patinho nadou, nadou.
O patinho brinca na lagoa de manhã.
As crianças gosta do patinho.
O patinho é feliz.*

Na realidade, não há texto nas duas “redações” acima, simplesmente porque não existe textualização. Ou seja, os enunciados não fazem cadeia; estão justapostos, sem que haja uma sequenciação entre os mesmos, seja temporal, seja causal. A estrutura sintática rígida indicia um sujeito “amarrado” a determinadas formas da língua, que, para ele, representam a forma escrita. Salta aos olhos a semelhança entre esses dois textos e aqueles da cartilha utilizada para a alfabetização, uma das responsáveis por criar tal estado de pobreza criativa. Essa barreira que a alfabetização tradicional (que não se fundamenta na perspectiva do letramento, e adota a ideologia da grande divisa) levanta entre as práticas escritas e as orais, cria um sujeito dividido, que não consegue ocupar a posição de escritor. Tal divisão marca o sujeito às vezes por toda a vida. Podemos verificar isso em textos escritos por universitários, como no caso a seguir:

Prezados Professores:

Ao adentrarmos neste sexto mês do ano, as festividades, justificadamente, juninas se iniciam. A nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras acompanha esta tradição brasileira, promovendo no dia 25 de junho, a partir das 20:00h um evento desta natureza.

Convidamos, então com grande prazer, a sua pessoa, para esta festividade, a ser realizada pelos alunos desta Faculdade.

Tradicionalmente, o Centro de Estudos Psicológicos (CEP) se encarregará da barraca de doces, visando obter dividendos para futuras promoções de eventos que interessem aos alunos que representa.

Neste sentido, gostaríamos de contar com a sua colaboração, de qualquer natureza, para com a barraca do CEPÁG.

Em nome dos alunos da Psicologia, agradeço sua atenção e compreensão. Sem mais para o momento, me despeço.

Atenciosamente

O que atrai a atenção do leitor especializado no "texto" acima é principalmente a representação que a "autora" parece ter sobre a escrita: a pretensão a um estilo formal e utilização de um léxico que foge à linguagem cotidiana. Porém, a intenção de ser formal transforma-se em paródia, caricatura, onde palavras de um eruditismo desgastado ("*adentrarmos*", "*evento*", "*dividendos*", "*visando*", "*promoções*", "*tradicionalmente*") são usadas em períodos redundantes não apenas no eixo sintagmático ("Ao adentrarmos neste sexto mês do ano, as festividades, justificadamente, juninas, se iniciam"), como também no eixo paradigmático (a repetição das palavras "*festividades*", "*evento*", "*natureza*", "*tradição*" (e seu advérbio, "*tradicionalmente*"). Ao lado disto, temos, no último parágrafo, a grafia fonética de um vocábulo ("dispeço"), fato que poderia até ser aceito como adequado em um texto de outra natureza, mas que aqui assume a mesma importância que o ato falho tem para o psicanalista. Guardadas as devidas proporções teóricas, esse "erro" (que nem seria propriamente erro em outro contexto) é o indício de um descompasso entre a necessidade de controle de um estilo escrito formalizado e a falta de estrutura para mantê-lo.

Porém, para nossa felicidade, às vezes nos deparamos com "jóias" preciosas, como no caso abaixo, coletado por Assolini (2003):

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

O texto acima apresenta algumas características que ilustram a interpenetração entre oralidade e escrita. Nota-se, por exemplo, a grafia fonética de certas palavras, como

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

Se ignorarmos a alfabetização, e formos pesquisar adultos não-alfabetizados, tema de um dos meus projetos de pesquisa, a surpresa para os seguidores da grande divisa será ainda maior. A título de exemplo, reproduzo abaixo um trecho de uma narrativa oral produzida por uma mulher não-alfabetizada (Madalena de Paula Marques), cujo título é “A mulher que queria ter uma filha e ganhou uma porquinha”:

A mulher tinha vontade de ter um filho e nunca tinha... um filho. Aí ela pediu a Deus, nem que fosse uma leitoinha, pra dá pra ela. Aí um dia ela durmiu. Quando foi no outro dia cedo pareceu uma leitoinha lá dentro da casa dela. E essa leitoa lavava ropa, e... arrumava cozinha, limpava a casa. Fazia tudo pra ela. Era uma filha. Ela cabô de criá a leitoa. E a leito... E ela era muito satisfeita com a leitoinha.

Aí, quando foi um dia... e ela lavava ropa lá na ... na mina. Aí, quando foi um dia, a leitoinha foi lavá ropa e o moço falô:

_ Eu vô vê como é que porco lava ropa. Eu nunca vi porco lavá ropa

Aí, o moço foi, iscondeu numa... numa moita e ficô oiano, ficô oiano...

A leitoinha chegava lá, tirava a ropa de porco. Porque ela era encantada; ela não era leitoa de verdade.

Nota-se, no recorte acima, vários momentos em que o fluxo de significantes é interrompido para que a narradora acrescente “algo”, ou corrija algo, que parece estar deslocado ou mal colocado na sequência enunciativa. Por exemplo, na primeira linha, a repetição de “um filho” ao final do enunciado; o acréscimo “...e ela lavava ropa lá na mina”, ou ainda na última linha, a explicação de que a leitoa era encantada, “não era leitoa de verdade”.

A meu ver, o que se pode observar aí são gestos de autoria em ato, ou seja, uma réplica do processo de produção de textos escritos sem que fiquem apagadas as retificações e

correções que, na forma escrita, desaparecem para o leitor, porque são eliminadas do produto final. A suposição das necessidades do leitor para entender o texto (característica da autoria), indica que o sujeito consegue antecipar dúvidas possíveis de aparecer num tempo posterior ao da “escrita oral” (*Porque ela era incantada; ela não era leitora de verdade*).

.Os desdobramentos dessas colocações são muitos, e ainda precisam ser explorados. No entanto, pode-se pensar, por exemplo, na questão do discurso pedagógico, e no fato de que os textos escolares em sua grande maioria devem ser produzidos por escrito. Este posicionamento leva-nos a questionar o papel da escola enquanto difusora das práticas letradas. Para onde vão os textos que são produzidos no espaço escolar? Por onde circulam? Se são lidos, de que forma isso é feito? E o que ocorre com as práticas letradas orais dentro da escola? Pesquisa realizada por Assolini (2003) mostra que os professores estão tão colados ao discurso prescritivista que não conseguem realizar outro tipo de atividades em sala de aula que não sejam as de leitura e escrita propostas pelo livro didático. A oralidade é evitada, e raramente é considerada, muito menos valorizada, como um recurso onde a autoria pode instalar-se. Por outro lado, as leituras parafrásticas que predominam na escola colocam os alunos na posição de sujeitos enunciadorees que devem repetir o discurso escolar, mas quase nunca na de autores, responsáveis pelos seus textos. A paráfrase, ou cópia, predomina, e mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para a autoria, muitas vezes não há legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição.

Uma teoria sobre o letramento que leve em consideração que não existe, em termos de práticas discursivas, uma dicotomia oral x escrito (visto que este é um fato da língua), nem o predomínio de um discurso sobre o outro, poderá ajudar a introduzir práticas pedagógicas consistentes que irão tranquilizar as inquietações dos professores e, ao mesmo tempo, restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos e projetos de vida; bem como discutir suas perspectivas particulares sobre o conhecimento sistematizado pelo discurso científico. Eis um exemplo bem sucedido, recolhido por Assolini (2003):

Neste ano fiquei esperando o tempo todo para chegar o dia 25 de dezembro o Natal. Neste ano eu fui: educado, bonzinho, obedecia a minha mãe, respeitava os mais velhos, ajudava os velhinhos atravessar a rua, Não tinha invejá dos outros, ia bem no bolitim de aula, não brigava, brincava com meu irmão, dormia na hora certa, Na hora que eu acordasse ia direto para o banheiro escovar os dentes, não brincava na rua éra um Santo. Até que chegou o dia 24 de Dezembro festa de Natal, eu estava louquinho para saber o que tinha ganhado do papai Noel, fiquei pensando: será que eu ganhei a Super Nave espacial ou os hominhos Spaider-Man oque será. Coloquei Meus sapatinhos na janela falei – papai Noel me traga um presente Bom e fui dormir, acordei, não estava o presente lá na janela só os sapatinhos comecei á chorar papai Noel Não existe ouvi dim-dongui a campainha fui logo atender era o papai Noel adivinha oque ele me trouxe á Super nave espacial eu falei: tem sempre alguém que faz o papel de papai – Noel.

Finalizando, desejo acrescentar que as ações pedagógicas embasadas por essa teoria poderão promover o respeito pelas diferenças e, sobretudo, desconstruir a crença de que a “verdade” está codificada por uma única forma de conhecimento e uma única maneira de disseminá-lo, que seria a língua escrita. Do mesmo modo, a invenção das vogais veio preencher lacunas que, na cultura oral, eram representadas pelo corpo, fato que mostra que existiam, nos primórdios do uso da escrita, na civilização grega das epopéias (que, como se sabe, eram escritas para ser declamadas – oralizadas – em praça pública), vestígios do corpo do poeta. Segundo Belintane (2009):

A passagem de formas pictográficas para formas menos dependentes do contexto, mais propensas a funcionar como suporte da língua, deu-se, em geral, sob forte influência dos textos da tradição oral de poetas, sábios e religiosos. Entre os gregos, Havelock (1996a, 1996b) mostra que a oralidade grega não só resistiu às possibilidades de ser totalmente subjugada pelo alfabeto, como também paradoxalmente o modificou, criando os símbolos vocálicos para que a métrica e o ritmo de suas epopéias não fossem tão prejudicados. Então, a visibilidade das vogais entre as consoantes seria apenas uma metonímia de um universo realmente perdido, o mundo dos bardos, menestréis e sacerdotes das culturas orais, ou seja, se os símbolos para as vogais foram criados para que a escrita se adaptasse melhor à leitura em voz alta do texto poético, o acréscimo desse recurso dispensou de vez o corpo do bardo como portador de texto e emprestou um uso amplo à voz sem corpo. (p. 06)

Para Biarnés (1998, p.13),

Passar do oral para o escrito é mudar de mundo, é uma transformação do ser que perturba de tal forma a identidade, que a angústia se torna muito forte, e só na fuga há salvação. Claro que antes de fugir os aprendizes pedem socorro ao professor, mas este, não estando preparado para ouvi-los e compreendê-los, não lhes dá atenção. O aluno fica só com sua angústia e aí acontece a fuga.

Esse mesmo autor comenta o trabalho de Serge Wagner sobre os grupos francófonos do Ontário, que mostrou que, diante da obrigação de serem alfabetizados em inglês, setenta por cento desses grupos continuam analfabetos. É o que ele chama de "analfabetismo de resistência". Quando a letra é um perigo muito grande de perda de identidade, sua a-funcionalidade torna-se uma arma eficaz contra essa perda fundamental. Segundo Biarnés, essa foi também a causa do insucesso dos programas de alfabetização da UNESCO nos anos sessenta. E acrescenta:

Foi isso igualmente que mostramos em nossa pesquisa sobre a escolarização das crianças antilhanas na França, acrescentando-se que a relação língua francesa–crioulo é uma relação de dominação, transferível a outras situações em que uma letra diminui e até desvaloriza uma outra, caso, às vezes, da língua "da escola" em face da língua da família.

Esse quadro de dissociação subjetiva, provocado pelo abismo que separa a escrita da oralidade, e que caracteriza uma situação de diglosia para a classe pobre, tem provocado os pesquisadores da área da linguagem a investigar as práticas cotidianas de usos da língua oral, seguindo a tradição dos trabalhos de De Certeau. Segundo Duran (2007, p. 32):

O tema do cotidiano tem aparecido com frequência nas pesquisas e nos estudos da Educação e das Ciências Humanas em geral, evidenciando-se um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas “questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula” (CHIZZOTTI, 1992, p. 87-88, apud DURAN, 2007), nas ruas ou nas igrejas, e todo o sentido social e político dessas práticas e comportamentos que se expressam “na penumbra”, num cotidiano tão carregado de contradições.

Verdadeira violência simbólica, a recusa em aceitar a oralidade presente na escrita como uma forma possível da língua, sem ver ali erros, mas uma passagem necessária dentro do processo de subjetivação e representação de si, gera conflitos nem sempre explicitados, principalmente nas práticas escolares. Observemos o “diálogo” abaixo, entre uma professora e seu aluno, em sala de aula, consultado em Assolini (2003):

Professora: Por que o coelhinho Malhado se distraiu e fugiu?

Aluno: Porque ele é dez.

Professora: O que quer dizer isso, que o coelho é dez?

Aluno: Que ele sabe correr pra caramba.

Professora: Não, ele se distraiu porque não sabe obedecer. Ele desobedeceu(sic) seus donos, o tio Júlio e a dona Amélia. "Distrair" quer dizer: não prestou a atenção, ficar longe, lá no mundo da lua.

Colocamos acima a palavra diálogo entre aspas com uma intenção irônica, visto que, discursivamente, o que ali se passa é uma verdadeira “queda de braço” entre duas posições: a do professor, que se coloca como detentor da verdade e doador da interpretação “certa” e única possível para a posição do aluno, que, nas formações imaginárias do professor, é um sujeito que não sabe, não domina a metalinguagem, e precisa ser corrigido para aprender. O menosprezo pelo conhecimento linguístico do aluno talvez seja explicado (mas não justificado) pelo fato de que o professor está mergulhado na ideologia da grande divisa, e, portanto, não vê diálogo possível entre escrita (que, para esse sujeito, é sinônimo de formalismo e correção) e oralidade (que, para ele, significa um erro, que precisa ser corrigido). A riqueza semântico-pragmática das expressões “ele é dez” e “correu pra caramba” não afetam a posição desse sujeito, que está cego (teve os olhos vazados pelo discurso pedagógico tradicional) e mudo (não consegue ouvir sua própria voz, que, muitas vezes, é próxima da oralidade do aluno).

Diante desse verdadeiro massacre de identidades, o que resta para aquele que não domina as regras da “boa escrita”?

O depoimento de Annie Ernaux no seu romance *Les armoires vides* (1991) ilustra essa sensação de perda da identidade do sujeito da classe subalterna diante da língua culta própria daqueles que dominam a escrita:

A professora fala lentamente, com palavras muito compridas, ela não tem nenhuma pressa... Pendurem o agasalho no cabide! Minha mãe berra: não largue o casaco por aí, quem que vai guardá? Tem um mundo separando as duas... Em casa, cabide ninguém sabe o que é; agasalho, não se diz. Pior que uma língua de gringo, se fosse alemão ou turco, a gente já sabe que não vai entender. Mas na escola, eu entendia quase tudo o que a professora dizia, mas sozinha não conseguiria fazer... A língua de verdade, era em casa que eu ouvia; a birita, o rango, ser enrolado, dá uma beijoca, neguinha. As coisas estavam todas lá, na casa, os gritos, as caretas, as garrafas pelo chão. Quando a professora falava, as coisas não existiam. (p. 54)

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M.B.M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. *Cadernos Cedes*, v. 14, p. 45-52, São Paulo: Cortez. 1985
- ASSOLINI, F. E. P. *Interpretação e letramento: Os pilares de sustentação da autoria*. Tese de doutoramento. Programa De Pós-Graduação Em Psicologia, Universidade De São Paulo, 2003
- BELINTANE, Cl. Vozes da escrita em tempos de crianças e menestréis. *Estilo da Clínica*, n. 25, p. 25-32, 2009
- BIARNÉS, J. O ser e as Letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Rev. Fac. Educ.* vol.24 n.2 p. 38-63, São Paulo July/Dec. 1998
- DURAN, M.Cl. G.. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.7, n.22, p.115-128, set./dez, 2007
- ERNAUX, A.: *Les armoires vides*, Paris, Folio, 1991
- HAVELOCK, E. *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais*. Tradução: Ordep José Serra – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982/1996
- _____. *Prefácio a Platão*. Tradução Enid Abreu Dobransky. Campinas-SP: Papirus, 1963/1996
- GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987
- MALINOWSKI, B. 1976 O Problema do Significado em Linguagens Primitivas In C. K. OGDEN e I. A. RICHARDS (Eds.). *O Significado de Significado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967

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

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. (7ª. ed.) São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47), 2005.

TFOUNI, L. V. Autoria e contenção da deriva. In TFOUNI, L. V. *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, p. 141-158, 2008