

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E A-HISTÓRICAS DO LETRAMENTO¹

LEDA VERDIANI TFOUNI
Universidade de São Paulo

*"Se alguma coisa alterei
Da doutrina de Platão,
Concordo, perfeitamente,
Usei minha ficção.
Se Sócrates nada escreveu
E por que não posso eu
Usar a imaginação?"*

(Rodolfo Coelho Cavalcante - O
Julgamento de Sócrates - cordel).

1. INTRODUÇÃO

"Começar" a dizer nunca é tarefa simples. E "começar" a escrever torna-se trabalho árduo e duplamente complexo. Com efeito, se, ao falar, estamos aprisionados pela ilusão da completude, ao escrever ficamos presos em uma contradição, que tem a ver com a ilusão da linearidade do pensamento (e da transparência da linguagem) e a necessidade de imaginar um interlocutor ausente, muitas vezes fantasmático e idealizado, para o qual precisamos "planejar" e "organizar" o nosso discurso. De onde (de qual lugar discursivo) começar? Como estabelecer um recorte que dê conta da contradição acima?

No meu caso, enquanto autora deste artigo, debato-me no seguinte dilema: o quê do interdiscurso que eu mesma já ajudei a construir sobre o tema deste artigo (Tfouni, 1992a, 1992b, 1990, 1988a) devo recortar e colocar no intradiscurso que estou agora organizando?

No entanto, escolher é inevitável. E escolher de onde começar a falar sobre o letramento enquanto processo sócio-histórico pode restringir-se a mostrar a diferença entre perspectivas históricas e a-históricas do letramento, propondo critérios para diferenciar entre as duas posições. Portanto, este será o caminho.

¹ Versão ampliada de trabalho apresentado em mesa-redonda do G.T. de Psicolinguística durante o VII Encontro Nacional da ANPOLL.

2. PERSPECTIVAS A-HISTÓRICAS

Inicialmente, é preciso notar que não existe questão fechada acerca do que seja o **letramento**. Neologismo, visto até com certa reserva por alguns (uma vez que "letrado" tem seu sentido dominante estratificado como sinônimo de "pessoa de muitas letras; erudito") a palavra **letramento** está sendo amplamente usada em textos técnicos que se ocupam das questões da escrita sob vários enfoques.

A necessidade de se começar a falar em **letramento** surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização e que era mais ampla, e até determinante desta.

Só que, no processo de determinação deste novo sentido da palavra **letramento**, em função das várias posições teóricas adotadas, pode-se dizer que, no estado atual, já existe uma polissemia relacionada à mesma, o que torna a sua conceituação complicada.

Por isso, explico aqui minha posição: **letramento**, para mim, é um **processo**, cuja natureza é **sócio-histórica**. Pretendo, com esta colocação, opor-me a outras concepções de **letramento** atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição "fraca" quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra **letramento** usada como sinônimo de **alfabetização**.

Na bibliografia em língua inglesa, que, aliás, é citada descuidadamente por alguns, tem-se, sob o rótulo **literacy**, uma variedade de definições e visões. Aí está, creio eu, uma das origens de mal-entendidos entre os que trabalham na área, e que acabam usando indiferenciadamente **letramento** como equivalente vernáculo de qualquer das acepções englobadas pelo vocábulo inglês.

Apenas a título de ilustração, apresentarei a seguir algumas das perspectivas sob as quais **literacy** tem sido focalizado.

— Em uma primeira perspectiva, que denominarei **individualista-restritiva**, **literacy** é vista como estando voltada unicamente para a aquisição da leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende. Daí, uma relação por extensão entre **literacy** e: escolarização, ensino formal, e aprendizado de habilidades específicas (como: aprender o alfabeto, correspondência som/grafema, pré-requisitos psicomotores). Nesta perspectiva, então, **literacy** confunde-se com alfabetização. Exemplos deste uso do termo são:

" <Literacy é> Habilidade para ler e escrever, relacionada com a escolarização e seu sucesso". (Langer, 1987, p.2).

"Um construto unitário, que chega a um final descritível e controlável pela aquisição de habilidades específicas". (id., ibid.).

— Uma segunda perspectiva, que pode ser chamada **tecnológica**, relaciona **literacy**, enquanto **produto**, com seus usos em contextos altamente sofisticados. Tem, ainda, uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico. As citações abaixo ilustram esta posição:

"Literacy" é a habilidade para entender materiais escritos, para a qual é importante a informação partilhada, e está relacionada com as necessidades da informação industrial" (Jacob, 1984, p.73).

"(...) é essencial para o discurso científico e a organização da indústria, governo e educação. <...> É também usada extensivamente no comércio em geral em sua relação com o público." (Anderson & Stoke, 1984, p.24).

— Já a terceira perspectiva, a **cognitivista**, enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e conseqüentemente vê o indivíduo ("criança") como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo. Olha, portanto, os processos internos, e ignora as origens sociais e culturais do letramento. Exemplos desta posição na literatura:

"Esta abordagem tenta explicar o que uma criança individual está fazendo e aprendendo. Focaliza as habilidades, o conhecimento e as intenções de crianças individualmente; (focaliza) aquilo que é aprendido". (Olson, 1984, p.185).

"É o conjunto de informações que todos os leitores competentes possuem. É a informação de fundo, armazenada em suas mentes, que permite que eles leiam um jornal com um nível adequado de compreensão, entendendo o assunto". (Hirsch, 1987, p.2)

Fazendo uma pausa nesta apresentação, e reexaminando as três posições já apresentadas, ressalta ao leitor um ponto em comum nelas todas: a concepção de **literacy** enquanto **aquisição** da leitura/escrita. Com efeito, não importa a perspectiva: a ênfase é sempre colocada nas "práticas", "habilidades", "conhecimento", voltados sempre para a codificação/decodificação de **textos escritos**. Ou seja, existe aí uma superposição entre **letramento** e **alfabetização**. Em segundo plano, às vezes de maneira apenas sugerida, aparece também uma relação entre **letramento** e **escolarização, ensino formal**.

"Práticas letradas", no contexto aí delineado seriam sempre práticas de leitura/escrita de textos. Além disso, percebe-se uma preocupação em focalizar **produtos**, quer no plano individual (como é o caso das perspectivas individualista e cognitivista), quer no social (perspectiva tecnológica). Assim, "letradas" seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas (visto que na nossa sociedade a alfabetização é levada a efeito na escola). Do mesmo modo, "iletrado" poderia ser usado como sinônimo de "analfabeto". (E, com efeito, isto ocorre freqüentemente na literatura, conforme observei acima).

As definições de letramento apresentadas acima, sob a forma de três perspectivas, poderiam receber ainda a crítica de que colocam-se favoravelmente à tese da "grande divisa", que é bastante polêmica, e da qual falarei a seguir.

3. A GRANDE DIVISA

Em linhas gerais, trata-se do seguinte: Acreditam alguns autores que a aquisição generalizada da escrita traz consigo conseqüências de uma ordem tal que isto modifica de maneira radical as modalidades de comunicação desta sociedade. Passariam a existir usos **orais** e uso **letrados** 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.

Street (1989) fala de um ressurgimento moderno da teoria da grande divisa, em autores como Greenfield (1972) e Hildyard & Olson (1978). Nesses autores, diz Street, o etnocentrismo, que anteriormente era mais explícito, fica mais ou menos disfarçado. Assim, segundo o Autor:

"Writers concerned to establish a "great divide" between the thinking processes of different social groups have classically described them in such terms as logical/pre-logical; primitive/modern and concrete/scientific. I would argue that the introduction of literate/pre-literate as the criterion for making such a division has given the tradition a new vision of life just as it was wilting under the powerful challenge of recent work in social anthropology, linguistics and philosophy." (p.24).

Para Street, a versão moderna da teoria da grande divisa enquadra-se no que o Autor denomina de "modelo autônomo" do letramento, cujas características são as seguintes:

- o letramento é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos;

- o desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tomado no sentido do item anterior, ou seja, como sinônimo de "alfabetização") estaria associado com maior "progresso", "civilização", "tecnologia", "liberdade individual" e "mobilidade social";
- o letramento aqui é visto como **causa** (tendo como suporte a escolarização), cujas **conseqüências** seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva;
- o modelo autônomo propõe ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as "funções lógicas" da linguagem de suas funções interpessoais;
- finalmente, este modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os "poderes intrínsecos" da escrita, entre as quais são citadas a possibilidade de separação que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas, a capacidade de descontextualização.

Assim, a versão moderna da teoria da grande divisa, que por sua vez confunde-se com o modelo autônomo de letramento, 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.

A meu ver, as características apontadas nesta seção podem ser estendidas para as três perspectivas a-históricas de letramento que apresentei na seção 2.

Vários autores, além de Street (op.cit.) criticam a teoria da grande divisa e seu modelo autônomo de letramento. Entre eles, está Ewald (1988), para quem a visão da superioridade da comunicação escrita sobre a oral conduz a uma atitude "grafocêntrica", que coloca ambas as modalidades de maneira reificada, fora de seu "contexto humano". Deste modo, a escrita aparece como uma "força superior", que "combate" e "triumfa" sobre a oralidade. Segundo a Autora:

"Reifying modes of communication obscures the process of transition, making diversity a conundrum. <...> literacy, by this view, inexorably encroaches on a static, "tradicional", pré-existing mode and dominates it. But whether applied to a mode of production or a mode of communication, this approach does not account for the actual variety that we find in many, especially nonwestern societies." (op. cit., p.206).

A crítica de Ewald situa-se na perspectiva sincrônica. Também na diacronia, no entanto, podemos encontrar uma argumentação contrária à grande divisa e ao modelo a-histórico de letramento. É o caso de grandes produções culturais, verdadeiros marcos da história da humanidade, como a poesia épica grega, ou homérica, que, apesar de ter-se originado em um período mais antigo (entre os séculos 12 e 8 a.c.) período esse caracterizado por um grau baixo de letramento da sociedade grega, não foi, no entanto, composta em uma sociedade totalmente sem escrita. A época homérica, segundo

Chadwick (1912, cit. por Goody, 1987), faz parte de uma "early literate society", ou seja, uma sociedade que ainda era predominantemente oral, mas que já estava de alguma forma sendo influenciada pelo letramento. Segundo Goody (op. cit.), não se pode subestimar o fato de que a poesia épica grega foi composta "(...) em uma região que presenciou a emergência das grandes bibliotecas e arquivos, como os de Bogazkoy, Ebla, Ugarit, (foi) composta por compatriotas dos mercadores gregos, que haviam-se estabelecido nos portos comerciais da Fenícia, que tinham tradições escritas há tempos, e (foi) composta acerca de uma região da Anatólia, a Iônia, que fica próxima das terras dos hititas" (p.98). Por isso, continua Goody, essa poesia "...dificilmente pode ser considerada como um produto típico de culturas sem escrita". (id.).

O que se nota, portanto, é que o letramento pode atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Este movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, mas que está intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. Assim, culturas, ou indivíduos, ágrafos ou iletrados são somente aqueles que vivem em uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência mesmo que indireta, de um sistema de escrita.

Quanto à confusa identificação entre letramento e escolaridade que muitos autores fazem, ela não resiste a um olhar mais aprofundado. Basta examinarmos "textos" escritos produzidos por pessoas altamente escolarizadas. Apenas a título de ilustração, apresentarei aqui dois exemplos.

O primeiro deles foi produzido por uma aluna do curso de Psicologia da USP de Ribeirão Preto, a qual passou, portanto, por um dos vestibulares considerados mais difíceis do país, vestibular esse que "exige", na segunda fase, que o candidato tenha "redação própria". Trata-se de um convite dirigido por escrito aos docentes do departamento. Vejam-no 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 ser 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 CEP.

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: estilo formal, utilização de um léxico que foge à linguagem cotidiana. Porém, a intenção de ser formal transforma-se em paródia, 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.

Um outro exemplo que mostra que não existe relação direta entre escolarização e letramento, é o trecho reproduzido abaixo, escrito em um "Semanário" pelo secretário de um dos departamentos da FFCL da USP de Ribeirão Preto. O Semanário é um portador de texto, que a chefia do departamento usa para divulgar as principais notícias do período junto aos docentes. No Semanário nº 169, de 28 de maio de 1993, deparamos com a seguinte notícia:

"Reajuste dos salários - Mês de Maio = 46%

Of. GR/CIRC/722, do Magnífico Reitor, informando que índice definitivo da inflação de abril (IPC-FIPE=28,74%) e a estimativa para maio (1ª quadrisemana=28,8%) e o compromisso de recuperar o salário real de maio de 1992, o reajuste dos salários a serem créditos (sic!) no dia 04 de julho foi alterado para 46%".

É importante observar que o cargo de secretário requer nível universitário e que, portanto, o redator desta notícia tem escolaridade equivalente ao 3º grau ("superior", sem ironia).

Qualquer semelhança entre a escrita desta notícia e os textos produzidos pelos existencialistas franceses, ou mesmo por outros autores que seguem o chamado "fluxo do inconsciente" é, obviamente, mera coincidência, uma vez que nestes últimos existe uma intenção deliberada de criar um efeito de sentido específico, intenção esta que não está presente, nem poderia estar, no "autor" do "texto" citado. Pelo contrário, a impressão que se tem é que ele (o "autor") é incapaz de planejar sua escrita, não conseguindo sequer construir um rascunho mental da mensagem que pretende escrever. Ele é totalmente dominado pela afluência dos significantes, e parece que vai escrevendo "sempre para a frente", não voltando atrás para reler o que já escreveu e eventualmente corrigir-se.

O que há em comum nos dois casos, a meu ver, é que nenhum dos dois "escritores" consegue colocar-se como **autor do próprio discurso**, e esta é para mim a noção-eixo do conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico. É deste que falarei a seguir.

4. PERSPECTIVA HISTÓRICA: LETRAMENTO E AUTORIA

Quando falo em autoria do discurso, não estou pretendendo referir-me apenas ao discurso escrito, mas também ao oral. De acordo com o conceito de letramento que estou propondo aqui, deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não-alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm um baixo grau de escolaridade.

O critério a ser adotado, conforme já propus acima, é o da **autoria**. O autor tem a ver com a noção de **sujeito do discurso**, visto que o primeiro trabalha no intradiscurso, e este último está na dimensão do interdiscurso, e inter e intradiscurso não podem ser concebidos separadamente (Pêcheux, 1988).

Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito lida com a dupla ilusão: de não ser a origem do seu dizer e também de não pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento.

O autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma "posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso, algo mais ou menos como se o interdiscurso tomasse o lugar proeminentemente dado ao intradiscurso, fato este que provocaria, no próprio texto, um retorno constante à forma como aquele sentido está sendo produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido." (Tfouni, 1992a).

Trabalhar dentro desta contradição, é, a meu ver, a principal característica do discurso letrado. E aqui, lembro mais uma vez, não estou considerando o discurso escrito apenas, mas também o discurso oral penetrado pela escrita. E estes aspectos do

letramento enquanto processo sócio-histórico podem ser investigados sem que seja necessário considerar junto a alfabetização e a escolarização. Para ilustrar, vou citar dois exemplos.

O primeiro deles mostra como o processo de autoria do texto escrito independe do grau de escolaridade da pessoa. Foi produzido por um presidiário, Milton Aparecido de Souza (atualmente em liberdade) da cadeia pública de Sertãozinho, SP, o qual foi alfabetizado por duas estagiárias, Ana Paula Soares da Silva e Rosa Virgínia Pantoni, sob a minha supervisão. Quando ele produziu este texto, fazia apenas uns três meses que estava tendo aula, sendo necessário aqui acrescentar a informação de que, no início da alfabetização, o Milton sabia apenas escrever o próprio nome e algumas palavras isoladas. Eis o texto:

*"Nem...**

*Fazer crônica não é escrever palavras bonitas nem construir frases de efeito, nem falar dos inimigos, nem elogiar amigos, nem descrever paisagem, nem contar casos querendo dar a impressão de verdadeiros, nem procurar assunto na falta de assunto, nem encher uma folha e dizer que o dolar está subindo, nem responder uma carta de amigo, nem inventar cartas subindo, nem inventar cartas para fingir que recebeu, nem tentar convencer os outros que em tudo a poesias, como eu estou querendo fazer, nem achar tudo triste, nem achar tudo alegre, nem falar da sua solidão, nem dizer o que fez ontem ou aumentar seus vícios, nem desabafar seus problemas, nem tirar conclusão de coisa alguma
E você consegue fazer uma crônica sem nada disso? Claro!
Olha aí pra cima."*

*(*Foram feitas correções gramaticais ao texto, pelo próprio autor, em função de solicitações suas, e dentro das diretrizes metodológicas propostas para o trabalho de alfabetização, que eram de base teórica sócio-construtivista).*

A autoria do texto acima está marcada pela coesão, atingida na construção de um único parágrafo cujas orações são todas introduzidas pelo operador "nem". Temos aí o domínio do intradiscurso. A seguir, temos um artifício retórico: uma pergunta dirigida ao leitor imaginado (representado), para a qual o autor já tem uma resposta. E essa resposta é surpreendente, visto que, ao invés de constituir-se em uma outra relação, oposta à sequência anterior ligada por "nem", remete o leitor exatamente de volta a essa mesma sequência. Essa atividade de retorno ao próprio discurso utilizando a auto-citação como ilustração de uma dúvida que parecia remeter para um outro lugar discursivo, é um movimento típico de autoria. O autor está aí apontando para o próprio discurso, olhando-o como um produto fora dele (autor), que pode ser observado e

contemplado, e que, inclusive é representado por ele como possuindo uma dimensão linear (espacial), o que é indicado pelo uso de "aí prá cima".

Convido o(a) leitor(a) a comparar este último texto com o segundo caso apresentado atrás (o do "Semanário") e pergunto: Não seria apropriado dizer que Milton é mais letrado do que o secretário que "redigiu" aquela notícia? No entanto, um tem alguns meses de escolaridade, enquanto que o outro tem o curso superior completo...

Continuado a discussão, gostaria de acrescentar ainda que tomar a questão da autoria como critério para consideração do letramento enquanto processo sócio-histórico implica também o compromisso de mostrar que o discurso oral do analfabeto pode estar perpassado por características do discurso escrito, ou seja: que a função-autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a ler e escrever, mas, antes, que ela é uma função que está ligada a um tipo de discurso, que é o discurso letrado, o qual, por ser social e historicamente constituído (como todos os discursos são), pode estar também acessível àqueles que não dominam o código escrito.

A tarefa a que me proponho, é de mostrar características do discurso escrito presentes no discurso oral de analfabetos. Vou usar, para ilustração, um estudo de caso que venho realizando há alguns anos, (Tfouni, 1988c) com dona Madalena Marques, uma contadora de histórias analfabeta. As narrativas de dona Madalena são muito longas, e enquadram-se na categoria "narrativa de ficção". Contar histórias é, para ela, uma atividade social, interpessoal, mas também, conforme comento no trabalho citado, parece que o esquema da narrativa funciona para ela no plano intrapsicológico, visto que ela parece usar este esquema, por exemplo, em tarefas de solução de problemas lógico-verbais. A estrutura temática de suas narrativas é bastante variada: reconhece-se, nelas, desde temas bíblicos (como o da volta do filho pródigo, na narrativa "Joãozinho Ladrão"), até temas tradicionais de contos de fadas (o tema da dupla pele, do conto "Pele de Asno", de Perrault, por exemplo, reaparece de maneira modificada na narrativa "A história da mulher que queria ter uma filha e ganhou uma porquinha"). Existem ainda outras histórias de dona Madalena que parecem ser "inventadas" por ela. No trabalho de investigação que estou realizando, juntamente com algumas orientandas (Abrahão, 1992; Alvares, 1993), foram listados cinquenta e quatro títulos de narrativas que ela diz que sabe contar. Destas, já gravamos doze, e transcrevemos nove (o número reduzido deve-se à extensão dessas narrativas: algumas delas ocupam mais de 60 minutos de gravação, e em sua forma transcrita chegam a mais de 30 páginas datilografadas em espaço simples, como por exemplo, "Jobão e Albino").

É exatamente a história de Jobão e Albino que vou usar a seguir, para mostrar que a oralidade em dona Madalena, que é analfabeta (não nos esqueçamos deste detalhe), está perpassada pela escrita.

Para tanto, centrando-me no critério da **autoria**, que estou propondo como central para o estabelecimento de uma concepção sócio-histórica de letramento, procurarei mostrar lugares nessa narrativa oral onde se percebe o autor como princípio organizador do texto.

Tem sido afirmado por alguns autores (por exemplo, Scholles & Kellog, 1977), que o discurso narrativo composto oralmente não tem autor. Dizem eles que nesse tipo de narrativa teríamos um "contador de estórias", ou seja, alguém que seria simplesmente um veículo de difusão, de presentificação, do já narrado. Portanto, não existiria autor; somente narrador. Por outro lado, para esses pesquisadores, no discurso narrativo escrito existiria um nível a mais de complexidade: a introdução de **autores**. Vê-se que os Autores citados consideram, então, a possibilidade de existência da autoria somente na escrita. Esta posição com relação à narrativa é muito próxima das perspectivas a-históricas do letramento que apresentei na seção 2.

Esta concepção de autoria como estando dependente de que a atividade narrativa seja escrita contrapõe-se a uma visão dialética, como por exemplo a de Bakhtin (1985). Para ele, o autor equivale a uma "individualidade ativa de visão e estruturação" (p.180), e este conceito de individualidade é diferente de "uma individualidade visível estruturada" (id). O autor é ainda aquele que dirige a visão, a nossa atividade de compreensão do texto. É certo que Bakhtin está falando do texto escrito, mais especificamente da prosa literária, mas do meu ponto de vista sua definição de autor presta-se na medida certa a meu propósito, uma vez que, mostrando que existe o autor (no sentido de Bakhtin), presente no discurso narrativo oral de dona Madalena, estarei mostrando nesse discurso características estruturantes do discurso narrativo escrito.

Para Bakhtin,

"Dentro da obra, o autor é para o leitor o conjunto de princípios criadores que devem ser realizados, a unidade dos momentos transgressores da visão ativamente referidos ao herói e seu mundo". (op.cit, p.181).

O autor, então, é aquele que organiza o intradiscurso, dando-lhe uma orientação, através de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura. Assim, podemos dizer que efeitos de sentido tais como: a sensação de "cumplicidade" entre narrador e leitor/ouvinte, ou ainda a criação de um efeito de suspense seriam produzidos pela função-autor.

Ora, na história de Jobão de Albino, de dona Madalena, pode-se detectar esses efeitos (Faço notar que não estou pretendendo fazer uma análise exaustiva, em profundidade da narrativa; estou apenas pinçando recortes que sirvam ao meu propósito, que é bastante específico). Assim, em um dos episódios da narrativa, o protagonista, rei Albino, oferece-se a outro rei, de nome Lulu, para ir guerrear. O trecho a que me refiro vai citado a seguir:

"Então o rei tinha que...o rei lá o rei Lulu tinha que i nesa guerra pá acabá a guerra <...>. E jornal pá toda parte - a chamada do rei Lulu. O rei Albino, o príncipe Albino foi e chamou o rei Lulu. Falou: - Rei Lulu! Rei Lulu! Eu sou novo, eu vou guerrear no seu lugar".

Nesse ponto da narrativa, temos a introdução do suspense, no parágrafo seguinte, que é assim:

"Por que o Albino, por que que ele se ofereceu? Ele não devia ir! Porque se ele...Ninguém conhecia o que ele era. Ele era só um jardineiro do rei e depois virou um rei, porque casou com uma princesa. Por que que ele se interessou?"

O recorte acima produz no leitor/ouvinte o efeito de que o autor sabe alguma coisa importante, que não quer compartilhar naquele momento da narrativa. Mas, ao mesmo tempo, produz a expectativa de que esse fato irá ser explicitado mais adiante.

Em outro ponto da narrativa, uma das personagens, uma baronesa que havia desaparecido da casa dos pais, volta para casa disfarçada de homem para pedir emprego e é contratada como cozinheiro. O trecho é o seguinte:

"E ela foi lá, cortô o cabelo, rapô, passô navaia e vestiu de home e foi. Bateu na casa do pai dela. O pai dela tava precisano aí de um cozinheiro. Bateu.

- Ô, eu vim aqui pro cê dá emprego para mim (voz grossa) que eu sou cozinheiro, tenho profissão e vocês tá precisano de, de um cozinheiro home e eu, eu sirvo.

Aí a Mãe:

- Ah, então trata esse moço pá, pá trabaiá prá mim".

Nesse ponto, a narrativa é interrompida, e a autora faz a seguinte observação:

"Ceis tão sabendo que não era moço nenhum, né?"

A função discursiva do trecho acima parece ser a de garantir que a audiência continue cúmplice da autora, ou seja, continue olhando para os eventos narrados a partir da mesma perspectiva que ela olha. O efeito de suspense criado aqui existe apenas para algumas personagens (o pai e a mãe), que não sabem que contrataram a própria filha como cozinheira.

É claro que se formos examinar a estrutura lingüística das narrativas de dona Madalena, encontraremos elementos característicos da língua oral. Mas não se pode simplesmente a partir daí concluir que suas histórias não têm elementos de escrita. E

os dois efeitos de sentido que mostrei acima, por serem ligados à função autor, ilustram a presença da escrita na oralidade dessas histórias. Defendo a posição de que a explicação para estes fatos deve ser buscada em uma concepção sócio-histórica de letramento, que tenha como critério central a concepção discursiva de autoria.

Para finalizar, volto ao início deste texto, a fim de procurar um "fecho" que me permita elaborar a proposta que estou apresentando aqui, em termos da relação entre sujeito e autor do (no) discurso. Com efeito, a dimensão histórica do letramento só se dará se o sujeito ocupar uma posição tal no interdiscurso que lhe possibilite organizar o intra-discurso (oral ou escrito) que está produzindo, de forma a produzir um texto. Gallo (1992) analisando a passagem do discurso oral para o discurso escrito defende mais ou menos esta mesma posição. A diferença está no fato de que, para mim, a coincidência de posições discursivas entre sujeito e autor pode se dar nas duas direções: do oral para o escrito, e escrito para o oral. E espero ter mostrado, com os dados que apresentei, que o conceito histórico de **letramento** centralizaria esse processo de dupla mão, que (ênfasis novamente) não tem uma relação necessária com escolarização formal e alfabetização, como Gallo parece defender.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, N.L. 1992. "A preservação do saber popular em uma mulher negra, analfabeta, de 3ª idade". **Relatório Científico de I.C. FAPESP**.
- ALVARES, A.M. 1993. "A narrativa como processo de significação das experiências de uma mulher negra e analfabeta: A questão da autoria". **Relatório Científico de AP. CNPq**.
- ANDERSON, A.B. & S.J. STOKES, 1984. "Social and institucional influences in the development and practice of literacy". In H. Goelman; A. Oberg & F. Smith (Eds.) **Awakening to Literacy**. London: Heineman Educational Books, 24-37.
- BAKTHIN, M.M. 1985. **Estética de la Creación Verbal**. Mexico: Siglo Veintiuno.
- CHADWICK, H.M. 1912. **The Heroic Age**. Cambridge: Cambridge University Press **Awakening to Literacy**. London: Heineman Educational Books, 73-83.
- EWALD, J. 1988. "Hinduism and scriptural authority in Modern Indian Law". **Comparative Studies in Society and History**. 30(2), 199-224.
- GALLO, S.L. 1992. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- GOODY, J. 1987. **The Interface between the written and the oral**. Cambridge: Cambridge University Press.
- GREENFIELD, P.M. 1972. "Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, the United States and England". **Language and Speech**. 15, 169-78.
- HILDYARD, A. & D. OLSON. 1978. "Literacy and the Specialization of Language". Unpublished ms. Ontario Institute for Studies in Education.
- HIRSCH, Jr. E.D. 1987. **Cultural Literacy**. Boston: Houghton Mifflin, Co.

- JACOB, E. 1984. "Learning literacy through play: Puerto-Rican kindergarten children". In H. Goelman; A. Oberg & F. Smith (Eds.). **Awakening to Literacy**. London: Heineman Educational Books, 73-83.
- LANGER, J. 1987. "A socio-cognitive perspective on literacy". In J.A. Langer (Ed.). **Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling**. New Jersey: Ablex Publishing, Corp., 1-20.
- OLSON, D. 1984. "See! Jumping! Some oral antecedents of literacy". In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.). **Awakening to Literacy**. London: Heineman Educational Books, 185-192.
- PÊCHEUX, M. 1988. **Semântica e Discurso - Uma Crítica à Afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- SCHOLLES, R. & R. KELLOG. 1977. **A Natureza da Narrativa**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil.
- STREET, B. 1989. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TFOUNI, L.V. 1988a. **Adultos não-alfabetizados: O Averso do Averso**. Campinas: Pontes Editores.
- _____. 1988b. "Estudo de caso de uma mulher negra, analfabeta, de terceira idade do ponto de vista sócio-interacionista". **Anais da 18ª Reunião Anual da SPRP**. 207-213.
- _____. 1990 "O letramento enquanto processo sócio-histórico" **Anais da 20ª Reunião Anual da SPRP**. 428-433.
- _____. 1992a. **Letramento e Analfabetismo**. Tese de livre-docência. FFCLRP-USP.
- _____. 1992b. "O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem". *D.E.L.T.A.*, vol. 8, nº 2, 205-223.