

A oralidade como resistência no discurso de analfabetos brasileiros*

Leda Verdiani Tfouni**

Anderson de Carvalho Pereira***

Dionéia Motta Monte-Serrat****

Resumo

Resistência não é um conceito monolítico: suas manifestações são plurais e surgem ‘em todo lugar nas relações de poder’. Neste trabalho, pretendemos apresentar dados que mostram um caso especial de resistência: aquela que ocorre quando discursos de analfabetos confrontam e se opõem a discursos de alfabetizados. Nossos dados, coletados durante uma pesquisa sobre raciocínio lógico com sujeitos analfabetos, mostram que, quando confrontados com o poder da “economia escriturística”, os sujeitos com menor grau de letramento adotam uma posição de resistência usando contrapartes de sua própria cultura, o que tem o papel de adversário contra os dominantes nas relações de poder.

Palavras-chave

Letramento; resistência; gêneros; narrativa

Abstract

Resistance is not a monolithic concept: its manifestations are plural and appear ‘everywhere in the power network’. In this work, we intend to present data that show a special case of resistance: one that occurs when illiterate discourse confronts and opposes to literate discourse. Our data, collected during a research on logical reasoning with Brazilian illiterate subjects, show that, when confronted with the power of ‘scriptural economics’, subjects with low literacy degree adopt a position of resistance by using counterparts of their own culture, which play the role of adversary to the dominant in power relations.

Key words

Literacy; resistance; generics; narrative

* Artigo recebido em 28/02/2017 e aprovado em 01/07/2017.

** Professora titular Sênior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

*** Professor associado da Universidade Estadual da Bahia – UESB.

**** Pesquisadora colaboradora do IEL-UNICAMP nas áreas de Neurolinguística e Análise do Discurso.

Introdução

Um dos pressupostos dos estudos discursivos sobre letramento que temos trazido ao cenário brasileiro é o de investigar a maneira como o uso generalizado do código escrito modifica os modos de participação na linguagem. Um dos eixos norteadores dessa nossa investigação é o de questionar o fato de que essa modificação cotidiana nos modos de participação na linguagem se dá pela injunção à interpretação sustentada pelo discurso da escrita. Existe um controle das posições de intérprete dos enunciados que o discurso da escrita promove fundamentado no valor à completude (na ilusão do tudo dizer), bem como na unidade do linguístico diante do discursivo, fatores que decorrem de uma herança complexa e insidiosa advinda da articulação entre o religioso, o jurídico e o científico nas modernas sociedades ocidentais urbanizadas.

Essas diferentes participações na linguagem estão atravessadas por desníveis nas possibilidades de posicionamento dos intérpretes dos enunciados e são marcadas, muitas vezes, por dicotomias, do tipo oral e escrita, mais letrado e menos letrado, mais alfabetizado e menos alfabetizado, o que daria o *veredicto* da relação do sujeito com a verdade e com o conhecimento.

Esse *veredicto*, no entanto, materializa-se em lugares, muitas vezes, privilegiados que retroagem à desigualdade na distribuição do conhecimento que constitui a sociedade de classes. Esse processo articula uma economia escriturística (o termo é de CERTEAU, 2001) em que há um monopólio dos gestos de interpretação. É o caso, por exemplo, da disseminação mais atual dos programas ou ações governamentais voltadas ao letramento e à alfabetização, os quais se materializam em avaliações globais e articulam parâmetros universalistas de usos da estrutura linguística e do código escrito.

Conforme Street (2014, p. 201), há uma padronização que nos obriga a perguntar: “que práticas locais já existem independentemente das que são trazidas de fora pela escolarização formal? Quais são as relações de poder entre os participantes, tanto localmente quanto com relação aos que vêm ‘de fora’? Quais os recursos trazidos pelas diferentes partes? Para onde vão as pessoas, se elas assumirem um tipo de letramento em vez de outro?”

Diante do cenário de problematizações acerca dessa questão, trazemos, neste texto, um *corpus* coletado em meio às atividades languageiras do cotidiano em que se notam efeitos de sentidos em torno de significantes caros à nossa discussão, a saber: o

letrado, o analfabeto, o ignorante, resgatam debates em aberto quando se trata de discutir letramento e alfabetização.

Letramento e escrita: nosso ponto de partida

Os estudos sobre letramento têm como eixo a discussão em torno do poderio da escrita. Como articulador privilegiado desse poderio está a disseminação da fórmula silogística, que se estendeu desde a passagem do oral à escrita na Grécia Antiga até a ciência galileana e cartesiana.

O silogismo, todavia, escorrega pelos usos cotidianos da língua e permite enxergar contornos de seu predomínio na corda bamba de seu limite de alcance e de lugares por ele excluídos, o que veremos no resgate da oralidade de uma localidade, bem como na subjetividade.

O silogismo, ao mesmo tempo em que alimenta a roupagem do regime de interpretação do discurso da escrita, pode negociar seu uso e relativizar seu monopólio. Um dos modos de resistir a esse monopólio está no deslocamento do valor de verdade que “equipa” o sujeito do conhecimento com o silogismo. Esse processo de resistência acontece por meio do discurso narrativo em pesquisas com populações não-alfabetizadas: nele estudamos o deslocamento da centralidade do sujeito do conhecimento (TFOUNI, 1988, 1992, 2009). Em meio a essa discussão, observamos que a polissemia, presente em manifestações na forma oral da língua, é um meio que nos leva à discussão sobre os “furos” da centralidade do conhecimento de natureza pedagógica escolar que está ancorado no monopólio da escrita (TFOUNI, 2008; TFOUNI & PEREIRA 2009; PEREIRA, 2011, 2015). Essa perspectiva se ampara no pressuposto de que:

O letramento apresenta-se como fenômeno sócio-histórico e implica mudanças nas atividades sociais quando um código (escrita) tem uso generalizado. Não se trata de analisar o aparecimento da escrita, enquanto código material em si, mas as “condições de produção (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem (TFOUNI, 1994, p. 55).

Um desses efeitos de sentido tem a ver com o modo pelo qual, muitas vezes, grupos não-alfabetizados são marcados por uma condição de tutela, supervisão, pautada numa suposta incapacidade. A complexa passagem - abrir mão do conhecimento marcado pela oralidade e pela tradição para adotar a suposição de superioridade dos “letrados” - provoca estrangulamento de posições discursivas e nos leva a concluir pela “obviedade da clareza” diante da “suposta escuridão”, o que provoca efeitos de sentido que ratificam

um lugar de interpretação: aquele que é dotado do poderio da escrita, que tem como “produto orquestrado” os “derivados” alfabetização e letramento.

O poder da resistência

De acordo com Foucault (1990, p. 91), resistência e poder mantêm uma ligação peculiar, pois “onde há poder, há resistência, e [...] essa resistência nunca se encontra numa posição de exterioridade em relação ao poder”. Além do mais, resistência não é algo homogêneo, uma vez que está ligada às múltiplas manifestações das relações de poder. A resistência, conseqüentemente, manifesta a si mesma em uma “... multiplicidade de pontos de resistência que representam o papel de adversário, de alvo, de apoio, de manipulação” (FOUCAULT, 1995, p.235).

Contra uma concepção de letramento que exclui sujeitos que não leem ou escrevem tomando como critério o raciocínio silogístico, nossa argumentação salienta que há um viés ideológico nessa posição, uma vez que ela estabelece uma “grande divisa” entre sujeitos letrados e iletrados, construindo assim um muro que separa um grupo do outro. É importante assinalar que, se for aceita a existência da grande divisa, então não há possibilidade de a resistência ocorrer. Assim, a menos que alguém aprenda a ler ou escrever, não há esperança de que atinja o raciocínio abstrato.

Os dados que coletamos por ocasião de uma pesquisa sobre raciocínio lógico com brasileiros analfabetos, mostram que em vez de chegarem a uma conclusão lógica, eles recorreram ao seu conhecimento cotidiano e à sua experiência de mundo para chegar a uma interpretação alternativa. Nossa explicação para esses fatos é que, quando confrontados pela “economia escriturística”, sujeitos menos letrados adotaram uma posição de resistência usando contrapartes de sua própria cultura, assumindo o papel de adversário em relação ao dominante nas relações de poder.

De que natureza é o jogo político que caracteriza as relações de poder entre as práticas letradas? A partir dessa questão principal, nossos estudos sobre letramento em uma perspectiva discursiva têm mostrado que, na realidade brasileira, as estratégias de estabelecimento de diálogo entre conhecimentos de natureza variada são complexas e requerem uma discussão que diga respeito ao campo do simbólico e dos processos de identificação que percorrem o imaginário. Os caminhos dessa identificação deixam pistas, marcas, sinais, que são vestígios multifacetados da relação do sujeito com a linguagem e

com a língua, na forma escrita e na forma oral. É em meio às lacunas que aí surgem, que se notam focos de resistência nas tomadas de posição do sujeito ao enunciar algo.

Pela via do conhecimento formalizado e dominante cujo fulcro generalizante passa pela esfera do notável e do mérito em relação ao “mais letrado” vemos, no cotidiano, a valorização, nos espaços formais, da “proteção” contra a ambiguidade e contra o equívoco, a qual tenta calar lugares de interpretação dispersos e resistentes a essa dominação. Por ser esta uma questão da, e sobre, a linguagem, o caminho que entendemos o mais viável para transitar por essa complexidade é o do discurso. A teoria da Análise do Discurso de Michel Pêcheux (1988) defende que o conhecimento científico decorre de atividade humana social e histórica que esta última depende das relações de produção. Pêcheux (1988, p. 190) sustenta que a história da luta de classes está inscrita na língua e que “as condições da produção dos conhecimentos científicos estão inscritas nas relações de produção” e, sendo assim, o “sistema das ideologias teóricas próprio a uma época histórica dada [...] é, em última instância, determinado pelo todo complexo com dominante [...] isto é o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado” (1988, p. 191). São essas condições ideológicas que vão repercutir “sob a forma de relações de desigualdade-subordinação que determinam os ‘interesses’ teóricos em luta numa conjuntura dada” (1988, p. 191). Sob esse raciocínio da teoria discursiva pode-se concluir, nas palavras de Pêcheux (1988, p. 192), que não existe um “estado de natureza - ou de inocência – epistemológico” porque as “teorias descritivas [...] colocam, pois, ‘sempre-já’ em jogo objetos de conhecimento, ‘matérias-primas’ teóricas” que se tornarão “condições de possibilidade do corte epistemológico no qual são produzidos conceitos fundadores de uma ciência”. É assim que o corte epistemológico inaugura “uma relação do ‘pensamento’ com o real” (1988, p. 191, p. 193).

Existe uma memória discursiva que sustenta o valor dominante de um padrão de cooptação da escrita pela lógica silogística, determinada pelas condições materiais deste arcabouço conceitual. Essa herança histórica, que remete à consolidação da injunção à interpretação imposta pela Gramática, pelo discurso jurídico e científico, se aprofundou no século XVIII com a crença no lema *individuum est inefabile* (HAROCHE, 1992); ou seja, opaco e inefável, o intérprete passa a acreditar que é livre e que a linguagem é transparente. Essa crença se aprofunda em decorrência da consolidação do Empirismo no século XVIII, cuja herança estabelece uma crença naturalizada que remete, entre outras coisas, à relação entre escrita e silogismo, tal como vimos discutindo em uma proposta

de letramento (TFOUNI, 1992, 2005; TFOUNI & PEREIRA, 2009; TFOUNI & MONTE-SERRAT, 2010).

Trata-se do artifício de que, no silogismo, faz parecer que a retomada operada pelas premissas e pela sentença conclusiva se fecha a um “exterior”; esse artifício exclui o sujeito da interpretação.

A imposição desse padrão de uso da lógica vai ao encontro de um modo de naturalização dos sentidos operado pela ideologia. Esse padrão de funcionamento do raciocínio lógico, sob uma perspectiva discursiva, transforma-se na crítica ao Empirismo lógico e na proposta de um caminho que privilegie a investigação da atividade languageira no cotidiano. É sob este último ponto de vista que seguirão comentários sobre autores que reproduzem o efeito de dominação da lógica escrita e sobre o lugar alternativo e de resistência que marca a produção languageira de analfabetos brasileiros. Em seguida serão retomados alguns pressupostos colocados por Pêcheux (1988) e por Certeau (1994) sobre linguagem e cotidiano e sobre atividade interpretativa.

Raciocínio lógico e silogismo

Muitos autores associam o domínio do raciocínio lógico, cuja estrutura clássica é o silogismo, com a aquisição da escrita. Também afirmam que a função da escolaridade seria a de garantir o desenvolvimento de habilidades como abstração e formalização do pensamento. No entanto, é possível encontrar a presença desse tipo de raciocínio entre adultos analfabetos que nunca frequentaram a escola, fato que nos leva a discutir a importância das práticas discursivas cotidianas para o desenvolvimento do letramento. A literatura sobre letramento, especialmente a de tradição norte-americana, enfatiza a existência de uma relação de causa/efeito entre a aquisição da escrita, escolaridade e raciocínio lógico abstrato. Olson (1977), Hildyard&Olson (1987), assim como Greenfield (1972), defendem que a presença de abstração, como também as habilidades lógicas estariam relacionadas à aquisição da escrita. Para eles, somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever demonstram habilidades como abstração, simbolização e lógica formal. Goody (1987) e GoodyeWatt (1968) afirmam que a diferença fundamental entre as culturas orais e letradas está nos processos cognitivos e sobre o desenvolvimento do pensamento lógico.

Parece, então, que há um acordo quanto ao fato de que a difusão social da escrita tem como consequência a formalização do pensamento e raciocínio dedutivo, abstrato e

descentrado, sendo que essas características são materializadas no discurso lógico, que circula na ciência e na escola. Esses discursos alimentam a ilusão de que a lógica se destina exclusivamente a seus campos de conhecimento. A escolaridade, por exemplo, funciona dentro da suposição de que o discurso dedutivo é o mais organizado e claro para o sujeito (aprendiz). A escolaridade, por exemplo, funciona dentro da suposição de que o discurso dedutivo é o mais organizado e claro para o sujeito (aprendiz). Nesse discurso existe a possibilidade de “estar ‘no verdadeiro’”, mesmo sem poder “dizer ‘o verdadeiro’” (PÊCHEUX, 1988, p. 196) assim como de estabelecer uma estrita correspondência entre as realidades do mundo e os enunciados de linguagem e, ao mesmo tempo, repelir questões referentes a esses mesmos enunciados que correspondam a uma “problemática historicamente determinada” (PÊCHEUX, 1988, p. 234; 197). Esse processo exclui “por seu fechamento, qualquer referência a ‘situações’” deixando subsistir somente “um puro sistema ‘coerente’ de propriedades lógicas [...] que se sustenta apenas pela referência a outras construções (teóricas), através de outros nomes e expressões” (PÊCHEUX, 1988, p. 197-198).

As várias teorias sobre letramento, sobre as quais fizemos um breve apanhado acima, todas ignoram a característica interacional da linguagem e expulsam o conhecimento cotidiano, bem como a grande diversidade das produções orais de linguagem. Nossa tarefa aqui é de identificar práticas discursivas alternativas que são usadas por adultos não-letrados em uma sociedade letrada (brasileira). Nosso objetivo é o de mostrar que não é o caso de afirmar que, uma vez que eles não vão à escola, então eles não teriam nenhum tipo de raciocínio lógico, que pudesse servir de complemento ao discurso formal da lógica.

Defendemos neste texto que é possível confrontar o efeito ideológico de completude e de natureza generalizante dessas propostas que enfocam de maneira dicotômica a supremacia da lógica da escrita à dispersão dos saberes da oralidade, que pode ser vista na produção narrativa.

Nossa pesquisa busca mostrar a importância de se considerar as práticas discursivas cotidianas, - entre elas enfatizamos a produção de narrativas orais (contos, ficção, casos) -, nas quais um tipo diferente de genérico é produzido. Iremos argumentar que esses genéricos substituem, no discurso cotidiano, a função que o silogismo exerce no discurso da lógica, fato que consideramos como índice da existência de manifestações singulares de letramento, que são diferentes (em termos de eficácia) do discurso dedutivo.

Isso nos leva a concluir que há alternativas discursivas para o letramento escolar (baseado no discurso lógico-científico formal), as quais circulam na comunicação cotidiana, e suprem a ausência da escolaridade.

Será enfatizado o fato de que nessas narrativas ocorrem “clichês”, ou fórmulas genéricas discursivas (como provérbios, “slogans”, axiomas) os quais se assemelham à estrutura da premissa maior do silogismo (por exemplo, “Homens não choram”). Nosso ponto é defender a posição de que esses genéricos cotidianos substituem os genéricos da premissa maior dos silogismos (usados na escola). Esse fato é tomado como um índice de forma particular de letramento, diverso do raciocínio dedutivo, o que nos leva à conclusão de que há formas alternativas ao discurso escolar (que é baseado na lógica).

Nosso primeiro exemplo¹ examina como pessoas analfabetas produzem justificativas para silogismos (TFOUNI, 1988, 1992, 2005). Por exemplo, quando confrontado com a tarefa em que tinha de responder e justificar o silogismo, (Todas as frutas têm vitamina/ A maçã é fruta/ A maçã tem vitamina, ou não?), um adulto respondeu:

Ah, tem vitamina, sim, porque... eu acho que ela tem vitamina porque a gente sempre, né, quando que fazê alguma coisa qualquer pr'uma criança, né, tem que tá correndo, e eu mesmo já dei muita fruta... de maçã pro meus filho... Então... daí eu acho que ela tem vitamina, porque alimenta muito os bebês, né?

Como se pode perceber, a premissa maior do silogismo, no formato “law-like” e de interpretação fechada foi transformada numa narrativa marcada por um testemunho de experiência pessoal. A fim de obtê-la, o sujeito mudou sua posição discursiva, marcando sua fala com as características do discurso narrativo, como o uso de primeira pessoa (eu); alternância de tempo verbal entre presente e passado; uso de conectivos comuns às narrativas (‘então’); substituição do caráter alético do silogismo (*Todas as frutas têm vitamina* – verdade em todos os mundos possíveis) por modalidades epistêmicas ou deônticas (*acho, tem que* – relacionados a regras sociais, sanções, ao que é certo ou errado etc.).

Quando observamos a pequena narrativa acima, vemos que não é o caso de afirmar que o sujeito não entendeu a dedução requerida pelo silogismo, visto que sua resposta diz “Ah, sim, tem vitamina”. Por outro lado, não parece possível afirmar que há equivalência entre os dois universos simbólicos. É plausível propor que o investigador busque discursos alternativos e posições discursivas do sujeito, em vez de computar o número de

¹ A discussão que vem a seguir foi apresentada em maior detalhe por TFOUNI (2005)

respostas erradas ou certas (o que leva a conclusões sobre “o que está faltando”) como Scribner e Cole, assim como Luria, fizeram em seu estudo sobre letramento.

Vejam o relato seguinte, produzido por uma mulher, a qual, após a apresentação desse mesmo silogismo, passou a comentar sobre o preço da maçã, e se ela podia ou não comprar essa fruta:

Não, eu posso, sim... Graças a Deus, gente, graças a Deus, não posso tê queixa, sabe? Eu sou uma mulher que é assim: eu vivo sozinha com Deus. Meu marido me tocou o pé por causa de uma menina nova... Ele tinha um dinheirinho... Todo mundo ficou muito 'ganjin' porque achou que ele era grande coisa, juntá co'essa minina. Eu fiquei quietinha no meu canto, trabalhando, sofrendo, tudo, né? A gente passa aquele desgosto porque a gente viveu cinquenta e quatro ano junto, né? Agora, a menina - Acabô o dinheiro - socô o pé no rabo dele... Gostei!

Observemos ainda o seguinte "caso", produzido por uma outra mulher durante a justificativa para o silogismo:

*Os animais selvagens livres moram na floresta.
O tigre é um animal selvagem livre.
Onde ele mora?"
"(mora) no mato, né, na selva. (...). Porque é gato, é do mato... Esses bicho aqui são tudo do mato. Lá no Paraná, mataram uma bicha dessa bem pertinho de onde nós morava, como daqui ali... Lá em Pernambuco, meus filho era tudo caçador, matava cada bichona dessas, tinha aquele montão de carne... Era tão gostoso...*

Como abordar e explicar essas narrativas? Do ponto de vista do letramento, coloca-se aí, de um lado, a questão do discurso "alfabetizado", fundamentado na leitura/escrita, que supõe a separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, e, de outro, o discurso "analfabeto", intensamente embebido na experiência oral e na subjetividade, lugar onde se inscrevem as atividades de "contar histórias", atividades essas que estão enraizadas em práticas sociais que organizam a vida e as interações dos sujeitos. As narrativas aparecem, então, como uma oposição, no discurso do não-alfabetizado, à organização lógica e formalizada do discurso alfabetizado, que se materializa no silogismo, em particular, e no discurso científico em geral. Movimento de resistência.

No caso do discurso narrativo, temos, ao contrário, uma atividade interpretativa, levada a efeito pelo sujeito, que pode ser denominada de narrativizante, e que estabelece uma perspectiva aberta para falar do objeto (em oposição ao silogismo, que admite uma única interpretação).

Cabe, também, questionar: Que tipo de conhecimento é esse, que leva à produção de silogismos de um lado, e de narrativas de outro? Deveríamos examinar, em primeiro

lugar, um dos fatores estruturais determinantes que dispara esses processos de dois discursos com diferentes interpretações – o genérico.

No silogismo, o genérico da premissa maior restringe a perspectiva dentro da qual alguém pode falar sobre os objetos. O genérico “Toda fruta tem vitamina”, por exemplo, cria o efeito de que a única qualidade (predicado) que se pode enunciar a respeito da fruta é de ter vitaminas. Como resultado, todos os outros sentidos possíveis são excluídos, e as marcas enunciativas são apagadas, o que constrói uma ilusão de completa objetividade e verdade: não importa quem, quando, onde ou para quem esse genérico é endereçado; seu significado é sempre o mesmo. Isso se deve à modalização alética da premissa maior, que afirma uma verdade universal que não pode ser discutida.

Para nós, excluir o sujeito intérprete do círculo fechado do silogismo constitui uma ilusão baseada na crença de que é possível atingir uma adequação ideal entre um elemento e outro de uma cadeia significativa, ilusão que, segundo Pêcheux (1988) faz da ciência “uma atividade de triagem entre enunciados verdadeiros e enunciados falsos”, descartando a discussão sobre o campo de possibilidades de aparição de um enunciado e apagando a base material de uma tomada de posição. Disso decorre a crença em um “discurso do sujeito da ciência”, em que o sujeito está apagado.

Ao contrário do que ocorre no círculo fechado do silogismo, nas narrativas nos deparamos com a abertura de perspectivas para sentidos alternativos como “Maçã é bom para criança”. Estamos falando de provérbios, rezas, slogans, máximas, adivinhas, que têm suas raízes na cultura e constituem apanhados históricos das atividades do homem no mundo. Sua função é de transportar valores e crenças de uma geração para a outra. Esses genéricos são abertos à interpretação, ao contrário dos genéricos dos silogismos, que postulam apenas uma.

Agora podemos afirmar que o movimento do sujeito para essa outra região da produção de sentido torna possível romper com o circuito fechado de sentido imposto pela lógica e, por extensão, pela escrita. Pode-se argumentar, também, que essas *démarches* discursivas representam atos de resistência contra a imposição de uma única forma de pensar (a alfabetizada), ligada ao raciocínio lógico.

Esse discurso alternativo permite que os não-alfabetizados tragam para a interação sua experiência pessoal, seus valores, suas visões de mundo; em outras palavras, existe a possibilidade da instalação da subjetividade. A produção de narrativas pode ser considerada um movimento de resistência no discurso em relação ao estranhamento que

os não-alfabetizados sentem ao se depararem com discursos lógicos altamente letrados. As narrativas aparecem para eles como um lugar onde eles podem olhar um fenômeno a partir de uma perspectiva particular, subjetiva. Essa perspectiva traz para o cenário da oralidade e da escrita o processo de aprendizagem a partir daquilo que é marginalizado pelo raciocínio lógico: a subjetividade. É a partir dessa ótica que se pode “perceber” outros saberes, outros sentidos, outro raciocínio que não o silogístico. Enquanto o raciocínio lógico exclui outras possibilidades de interpretar, silenciando-as, o uso de genéricos discursivos abre oportunidades de enunciação, denunciando uma luta por um lugar discursivo de onde o sujeito possa enunciar e tornar visíveis saberes marginalizados.

Pela teoria pêcheutiana da análise do discurso (PÊCHEUX, 1988) ficamos cientes de que a palavra não está à disposição de todos de maneira igualitária. Tomar a palavra, enunciar algo sobre si mesmo, sobre o mundo, é um ato político, que, como tal, está sujeito a embates e disputas regidas pelas relações de poder e pelo lugar que os sujeitos ocupam na ordem social.

Pêcheux (1988) explica o responsável pelo fato de o conhecimento ter sido posto sob a égide de uma lógica maior é uma herança do fortalecimento, no século XVIII, do mito empirista de poder tudo classificar - é a herança desse mito que vemos na imposição dessa “necessidade” de uniformizar e homogeneizar aquilo que, por natureza, é diferente e heterogêneo.

O autor ainda assinala que, recentemente, esse apelo a uma “super-representação” se reinventou com a promessa de que o empirismo-behaviorista ocuparia esse lugar de tudo classificar para assegurar a satisfação geral dessa “necessidade”; lugar que no século XX esteve marcado pela centralidade da ciência psicológica. Ora, se a Psicologia fosse uma ciência suprema, por exemplo, registrando os mais detalhados fatos do cotidiano, não teríamos lacunas na estrutura da linguagem, as quais fazem parte o jogo do imaginário permitindo confrontar padrões mais genéricos do conhecimento a efeitos singulares que escapam a essa lógica, como pretendemos apontar neste texto.

Essa ressalva se apoia em um pressuposto pêcheutiano de que até certo ponto podemos afirmar que o conhecimento nasce de certa ignorância. O conhecimento não nasce a partir de um meta-conhecimento, ou seja, de um conhecimento ideal, mas, do desconhecimento. Isso ocorre porque o conhecimento resulta da realidade histórica momentânea formada pelo embate de formas ideológicas que não são equivalentes e, também, pelo efeito não homogêneo de simulação e recalque que desencadeiam. A

condição de existência do conhecimento é permeada pelas “diferentes relações de produção econômicas, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações” (PÊCHEUX, 1988). No caso dos dados que analisamos, a criação de uma “necessidade” de raciocinar logicamente (discurso silogístico) assume a função de manipular o efeito do desconhecimento ideológico, o qual opera no jogo imaginário do espelhamento nas crenças de superioridade, retomada, apagamento e reinvenções das várias formas de conhecimento. TFOUNI (1992, p. 100) afirma que o pensamento lógico, constituído sob o jogo da abstração, distancia o sujeito de sua realidade, tornando o discurso monologizante, através da exclusão de contradições e produzindo uma voz social homogênea. Ainda segundo a autora, esse uso acontece em práticas e instituições sociais onde há imposição do sentido e onde se determina a posição de sujeito a ser ocupada:

A complexidade das formações sociais (e discursivas) produzidas pela escrita determina, na mesma medida, uma complexidade de papéis a serem assumidos pelo sujeito [...]. Em uma sociedade altamente letrada, essa distribuição social não homogênea do conhecimento e das práticas sociais organizados pelo letramento garante, de um lado, a participação eficaz dos sujeitos que as dominam, e, por outro, marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento (TFOUNI 1992, p.104-105).

Essa discussão retoma também outro ponto da proposta pêcheutiana, e também nos reenvia às discussões de Certeau (1994) acerca dos modos de criação do conhecimento no cotidiano e sobre o refúgio na subjetividade histórica. Embora este último seja efeito dos modos de criação do conhecimento, a ele retorna.

Tais reflexões permitem retomar a assertiva pêcheutiana de que a marca de uma zona de sentidos constitui o campo, a fronteira, a borda do que pode/deve ser dito. Quando Pêcheux (1988) fala disso, ele toca no campo das possibilidades, e, indiretamente, toca na esfera do “necessário” e da “contingência”. Esta última já aparece como preocupação entre os empiristas do século XVIII (com destaque para Hume) e é foco, conforme Haroche (1992), da discussão sobre a injunção à interpretação. Haroche argumenta que a contingência desenharia uma elipse, uma vez que marca as imprecisões no curso de uma parábola, alimentando a ilusão de retorno preciso a um determinado ponto, retorno esse que disfarça a imprecisão e o caráter imprevisível do uso que a ciência galileana faz da linguagem. No momento em que se nomeiam as coisas do mundo, fortaleceu-se a lógica disjuntiva e fez-se predominar o Empirismo Lógico. Segundo Pêcheux (1988, p. 234, nota 13), esse empirismo lógico toma a forma de um “mito idealista”, que estabelece uma

estrita correspondência entre as realidades do mundo e os enunciados de linguagem - “todo animal é racional ou privado de razão = todo número é par ou ímpar = toda proposição é verdadeira ou falsa = toda linha é reta ou curva”.

Certeau (1994) comenta que alguns jogos, lendas e artes languageiras têm o poder de romper a imposição da lógica disjuntiva. Os contos populares, por exemplo, ajudam povos no cotidiano a subverter relações de força oferecendo refúgio contra uma lógica opressora, a qual tomaria a forma de um simulacro protetor. O confronto direto entre artes languageiras e lógica disjuntiva cairia no absurdo da tentativa de adequação de universos distintos. Ao se referir ao caráter de algumas disputas languageiras, como uma espécie de exercício prático de preparação para o enfrentamento da lógica dominante, o autor comenta:

[...] enfim, nesses mesmos contos, os feitos, as astúcias e figuras de estilo, as aliterações, e trocadilhos participam também na colação dessas táticas. Tornam-se também, mais discretamente, os museus vivos dessas táticas, marcos de uma aprendizagem. A retórica e as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas a um sistema – o da língua ou ao de uma ordem estabelecida. “Torneios” (ou *tropos*) inscrevem na língua ordinária as astúcias, os deslocamentos, elipses etc. que a razão científica eliminou dos discursos operatórios para constituir sentidos “próprios”. Mas nessas zonas “literárias” para onde são recalcados (como no sonho, onde Freud os encontrou) continua a prática dessas astúcias, memória de uma cultura. (CERTEAU, 1994, p. 85)

Em geral, essas práticas estão marcadas pela oralidade, a qual percorre outros caminhos interpretativos para organizar o conhecimento. É desse modo que as formas narrativas deslocam os universos logicamente estabilizados e possibilitam lugares de resistência (TFOUNI & PEREIRA, 2009).

Por esse caminho, o sujeito estrategista, mesmo sem se dar conta conscientemente, opera de forma vívida as “manipulações” do “sistema interno” de que tratamos acima (CERTEAU, 1994) pelo avesso, garantindo a memória cultural. Esta última deve ser tratada em termos de “redes de memória [que dão] lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação; a transferência não é uma interação, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são ‘máquinas de aprender’” (PÊCHEUX, 1988, p.54). Trata-se de uma proposta de contribuição do analista de discurso, diz Pêcheux, porque o raciocínio não se pauta na alternância linear, mas em um caminho de alternância. Se, de um lado, a ideologia organiza a sociedade criando um espaço em que o sujeito apreende sua posição no discurso, é importante ressaltar que a desigualdade social é um componente do contexto sócio-histórico e não pode ser

ignorada. Há uma resistência como consequência das relações de poder “embutidas” no discurso e essas relações de poder são estruturais, não podem ser eliminadas.

Se partirmos do pressuposto de que no jogo político há “*relação de impostura*”; de que ele é o lugar onde se “estabelecem dominações, aceitam-se servidões” (Courtine&Haroche,1988, p. 39), a utilização da lógica disjuntiva (verdade/inverdade; certo/errado) como apoio para observar a oralidade e a escrita, vai resultar em frustração, em dados ideológicos que não correspondem à realidade. Esse “gesto fundador do ideológico” (ZIZEK, 1999, p. 19) leva os sujeitos a se adaptarem a uma aparência e a enxergarem tudo a partir dela colaborando na reprodução de uma falsa realidade (ADORNO, 1973, p. 202), em que se “absolutiza, feticchiza, reifica o momento da ‘aparência’, da ‘falsa consciência’, da ‘inverdade’”.

A esfera de consciência crítica trazida pelas teorias da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1988; HAROCHE, 1992; COURTINE& HAROCHE, 1988) e do Letramento (TFOUNI, 1988, 1992, 1994, 2005) abre a possibilidade de observar múltiplas subjetividades, múltiplos sentidos no discurso oral ou escrito, transgredindo, resistindo ao jogo político do discurso lógico imposto pela escola. Essa dimensão discursiva implanta relações sociais mais justas e igualitárias, em que os discursos de sujeitos menos letrados e de sujeitos mais letrados passam a ter igual relevância.

Considerações finais

Dessa maneira, ao revisitarmos algumas questões que nos têm sido caras do ponto de vista da articulação de novos aportes conceituais em relação à retomada de resultados trazidos de outras pesquisas por nós desenvolvidas, podemos afirmar que esta junção da discussão sobre o papel do genéricos na atividade linguageira e o conceito de economia escriturística permite uma releitura em função da assertiva pêcheutiana acerca da possibilidade de o sujeito do silogismo e da atividade linguageira “estarem no verdadeiro” mesmo “sem poderem dizer o verdadeiro”, onde “estar” no verdadeiro sugere um “modo de ser”, mas no sentido de tomada de posição diante do Outro; e “poder dizer” indica uma possibilidade.

Caberia indagar: como o sujeito “pode estar” na economia escriturística, em que há supremacia do raciocínio lógico, caso não lhe seja viável “poder dizer”, por meio de lugares alternativos? De que maneira não poder dizer algo de determinada maneira se configura por uma exclusão desta economia escriturística, no entanto, sem que haja uma

recusa (no sentido psicanalítico)? A crença generalizada no “não poder dizer” que é veiculada por essa economia escriturística dominante pode ser da ordem de um tabu diante da ilusão do “tudo dizer” da escrita, mas não explica de que modo o genérico contorna este lugar da interdição. Estas são questões fundamentais, peças-chave do que vimos tratando em outros trabalhos e queremos indicar neste trabalho como norteadoras de pesquisas na área. É neste encontro entre as formulações sobre o genérico e sobre a economia escriturística que se reabrem novas indagações conceituais nas pesquisas sobre letramento.

Esta pesquisa dá ênfase não só à resistência, mas também ao processo de inclusão, que a ela se liga estruturalmente. A desigualdade social é uma estrutura que apresenta certa regularidade histórica, ultrapassa territórios e etnias e torna visíveis os limites do jogo de poder nas relações sociais. Nosso objetivo neste trabalho de postura crítica não só busca a inclusão dos menos letrados, como também busca desvendar a atuação das redes de poder sobre a escrita e a oralidade, desfazendo o entendimento de que desigualdade, discurso lógico, posição de dominante aos mais letrados são “fatos” supostamente “dados”.

A adoção de uma teoria do letramento baseada no pressuposto de que não há (em termos discursivos) uma dicotomia entre escrita e oralidade, nem uma predominância do pensamento lógico entre os alfabetizados, ajudaria os educadores a introduzirem práticas pedagógicas consistentes que trariam, quem sabe, de volta aos não alfabetizados o orgulho (e boa vontade) para escrever sobre suas próprias esperanças, seus desejos, suas crenças. Quem sabe eles poderiam sentir-se capazes de discutir e duvidar do conhecimento científico que é apresentado como “a única verdade”. Assim, esperamos que essa política pedagógica possa promover o respeito às diferenças e, acima de tudo, um mundo melhor e menos desigual.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COURTINE, Jean Jacques; HAROCHE, Claudine. O homem perscrutado – semiologia e antropologia política da expressão e da fisionomia do século XX. In: LANE, S. (Org.). *Sujeito e texto*. São Paulo: EDU, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *The History of Sexuality*. An introduction. London: Penguin Books, 1990.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOODY, Jack. *Literacy in Traditional Societies*. New York: Cambridge University Press, 1968.

GOODY, Jack; WATT, Ian. The Consequences of literacy. In: GOODY, J. (Ed.), *Literacy in Traditional Societies*. New York: Cambridge University Press, 1968.

GREENFIELD, Patricia. Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, the United States and England, v. 15, In: *Language and Speech*, 1972, pp. 169-78.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

HILDYARD, Angela; OLSON, David. *Literacy and the Specialization of Language*. Unpublished ms, Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

HUME, David. *Tratado da Natureza Humana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LURIA, Alexander. *Cognitive Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

OLSON, David. *From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing*, v. 4. Massachusetts: Harvard Educational Review, 1977.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PEREIRA, Anderson. *Letramento e reificação da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

_____. Oralidade e letramento entre remanescentes quilombolas do Sudoeste da Bahia. *Revista de Educação Popular*, v. 14, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29859>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e analfabetismo*. Tese de Livre-Docência, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1992.

_____. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.), *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994. p. 51-69.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

TFOUNI, Leda & PEREIRA, Anderson. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. *Revista Fórum Linguístico*, UFSC, v. 2, p. 67-79, jul./dez. 2009.

TFOUNI, Leda & MONTE-SERRAT, Dioneia. Letramento e Discurso Jurídico. In: Colares, Virgínia (Org.). *Linguagem e Direito*. Recife: Ed universitária da UFPE, 2010. p. 73-95

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 7-38.