



Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo

*Epistemologies in the introduction and development of
written practices: identities at stake*

Manoel Luiz Gonçalves CORRÊA (USP/CNPq)*

RESUMO

Assumo, neste artigo, que o trabalho com qualquer fato de realidade se dá a partir de alguma reflexão sobre o conhecimento, seja essa reflexão una ou dispersa, explícita ou implícita. Penso conhecimento como modo de acesso ao mundo e ao outro e trato, em particular, do trabalho com práticas escritas. Com o objetivo de mostrar que a reflexão sobre o conhecimento tem papel fundamental nas possíveis identidades dos sujeitos inscritos nessas práticas, procuro ilustrar, com passagens históricas significativas, a introdução e o desenvolvimento da escrita na vida dos brasileiros.

Palavras-chave: *epistemologia; escrita; identidade; história; letramento.*

*. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Bolsista CNPq-PQ, Processo 305085/2008-5 – Versões parciais deste trabalho foram apresentadas na XXVI Semana de Letras e I Simpósio Nacional de Estudos da Linguagem sobre o tema “Lugares da Linguagem: do Erudito ao Maldito” no IBILCE-UNESP-São José do Rio Preto (SP) e no III Seminário Escrita Docente & Discente, na Faculdade de Educação da UFRJ – Rio de Janeiro, ambos realizados no ano de 2014. Agradeço a Arnaldo Franco Junior pela leitura da primeira versão deste trabalho e pelas sugestões.

ABSTRACT

This paper supposes that any work with facts of the world emerges from a reflection on knowledge, whether the latter is focused or dispersed, explicit or implicit. The paper conceives knowledge as a way of accessing the world and other persons, and it addresses here, in particular, the work with written practices. In order to show that reflection on knowledge has a vital role for the possible identities of subjects taking part in these practices, I set forth to illustrate, by using significant historical episodes, the introduction and development of writing in the lives of the Brazilian people.

Key-words: *epistemology; writing; identity; history; literacy.*

1. Apresentação: a tradição científica nos estudos da língua e da escrita

Considero, em primeiro lugar, o tema deste artigo como um desafio: colocar na perspectiva de formas de produção de conhecimento afirmações/constatações que venho fazendo em pesquisas que tenho desenvolvido sobre escrita, ensino e letramento.

Cabe também, de saída, uma advertência. Embora atento às transformações tecnológicas, procuro, neste trabalho, manter um olhar de linguista – quero dizer, não substituí-lo pelo do semioticista, por exemplo – para atrelar reflexões relativas à escrita e ao(s) letramento(s) a questões epistemológicas importantes nos estudos linguísticos. Além desse olhar particular e fugindo à preocupação dominante na atualidade, este trabalho se volta para aspectos da história da introdução da escrita, e não para o seu papel na relação com as novas tecnologias. Poderá, eventualmente, interessar para esse tipo de estudo, mas, caso seja útil, será para identificar – em letramentos que caracterizam tempos e espaços de acesso à escrita anteriores às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) – traços que acabaram por se popularizar com o desenvolvimento destas últimas. Centrado nesses tipos de letramentos, não deixo de reconhecer, porém, que o recorte de “o que” e de “como” observá-los, esteja ligado àquilo que se tornou possível conhecer com base na luz lançada pelos estudos das TIC – como, por exemplo, o dado tecnológico da multimodalidade (o “o quê”) e o dado epistemológico

de seu acesso crítico (o “como”), presentes, por exemplo, na noção de multiletramentos. Feita a advertência, retomo recortes epistemológicos que têm dominado os estudos linguísticos e que têm afetado os estudos da escrita e do(s) letramento(s).

A mais comum divisão do conhecimento linguístico no meio científico talvez seja a que põe, de um lado, o estudo do sistema da língua e, de outro, o estudo do uso da língua. Dela derivaram subdivisões. Por meio da noção de sistema, propôs-se, por exemplo, tomá-lo em sua variabilidade invariante, o que se traduz na domesticação da variação no âmbito dos fatos de língua, caso dos alofones e dos alomorfes nos campos da Fonologia e da Morfologia e, também, de certa visão das relações parafrásticas nos campos da Sintaxe-Semântica.

Ao tratar de seus usos, duas subdivisões, ainda mais claras, se erigiram no que, durante algum tempo, se chamou de Linguística com hífen, referência que se fazia aos estudos do uso da língua, como nos casos da antropolinguística, da sociolinguística e da psicolinguística, associando, respectivamente, a relação entre língua/gem e cultura, língua/gem e sociedade e língua/gem e a estrutura mental do indivíduo. Para ficar com a corrente linguística que mais se integrou aos conteúdos do ensino básico, comento brevemente aquela que se convencionou chamar de sociolinguística quantitativa. Vale destacar, de início, que ela visava ao uso da língua e buscava explicá-lo por meio de regras sistemáticas. Mostrou, com isso, que o tratamento dos usos da língua revelava o caráter heterogêneo do sistema. Sem dúvida, um grande passo não apenas no campo teórico, mas também no do ensino de língua, já que ela permitia associar gramática com variação, sem perder de vista a (cor)relação entre certos traços linguísticos (regulados pelo sistema) e determinados fatores sociais (considerados como extralinguísticos), (cor)relação que permitia dar um lugar para a variedade do aluno, mesmo que, pedagogicamente, esta última não fosse além das recomendações de sua adaptação à chamada variedade de prestígio.

Ainda visando ao uso da língua, mas buscando explicá-lo no âmbito de sua própria realização, as teorias da argumentação, as teorias do texto, as teorias do discurso e a linguística aplicada compunham, em sua visada pragmática de base, uma subdivisão particular em que a Linguística com hífen já não fazia mais sentido, pois o intra- e o ex-

tralinguístico passavam a ser tomados como parte da mesma matéria linguística.

O que dizer da escrita, tomada nesse contexto dos estudos linguísticos?

Como se sabe, o processo de normalização de uma língua se dá a partir da variedade falada por um grupo social de destaque, o que justificaria sua escolha como parâmetro de correção para todas as outras. O processo de codificação pela escrita é, portanto, aplicado a essa variedade e acaba por constituir, mesmo restringindo-se a uma única norma, o que se chama (sem apuro crítico) de “língua escrita”. O recorte epistemológico da introdução da escrita numa língua é, ao mesmo tempo, imperioso e drástico, já que, ao privilegiar uma norma, torna possível estabelecer um código mais ou menos unívoco, mas, ao mesmo tempo, impõe a radical desconsideração da natureza do sujeito que virá a realizá-la como modo de enunciação escrito. Embora a expressão “língua escrita” já tenha sido suficientemente criticada, ela continua a ser utilizada por especialistas e por não-especialistas, e esse uso está, em parte, ligado à própria tradição dos estudos linguísticos.

A noção de “língua escrita” situou-se, de fato, em problemáticas semelhantes à dos estudos linguísticos, de tal modo que o conhecimento sobre a escrita esteve voltado ora para a própria “língua (escrita)” (ou, melhor, para o código escrito) ora para seu uso (para a escrita como modo de enunciação). No primeiro caso, situam-se visões tradicionais sobre a escrita, ao lado de outras – recentes – que privilegiam, na sobretudo na alfabetização, o aspecto formal da relação entre a escrita alfabética e os fonemas da língua (cf. FAYOL, 2014). No segundo caso, a consideração da escrita leva em conta o sentido (a ser) produzido e traz, necessariamente, noções como texto, gênero (do discurso) e discurso, e os resultados advindos dessa perspectiva podem voltar-se tanto para a língua quanto para o discurso.

Quadro 1 – Campos tradicionais do conhecimento sobre língua e escrita

CAMPOS DO CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A ESCRITA			
Conhecimento linguístico no meio científico	Plano da língua	Plano do uso da língua	
	Objeto de estudo: o sistema	Objeto de estudo: a realização pragmático-enunciativa	
	Com atenção exclusiva ao sistema	Com atenção ao sistema	Com atenção ao texto, ao gênero discursivo e ao discurso
Conhecimento sobre a escrita alfabética no meio científico	Plano da “língua (escrita)”	Plano do uso da escrita	
	Objeto de estudo: Escrita como código: atenção ao domínio da codificação/decodificação pela escrita	Objeto de estudo: Escrita como modo de enunciação: atenção à participação em práticas sociais de escrita e leitura	
	Estudo do código (sobrevive, aqui, a ideia de pureza da escrita)	Estudo do uso da escrita como modo de conhecer o sistema da língua.	Estudo das propriedades da escrita quando relacionada ao texto, ao gênero discursivo e ao discurso.

Talvez porque o paralelo entre língua e “língua escrita” não tenha ganhado nenhuma formulação científica explícita – isto é, talvez por não se ter atentado para o recorte epistemológico que, na introdução da escrita numa dada sociedade, privilegia necessariamente a norma em detrimento do sujeito – é bastante comum que os estudos sobre escrita transitem livremente do código para o modo de enunciação escrito como se eles fossem um mesmo e único plano. Por mais cientificamente incoerente que pareça, é muito comum que comentários sobre a escrita comecem num dos planos e terminem no outro sem qualquer tipo de mediação. Não se considera, dessa perspectiva, a constatação, evidente, de diferentes recortes epistemológicos, com objetos de pesquisa de natureza distinta e, até mesmo, exemplificando modos radicalmente diversos de se fazer ciência. Entretanto, no campo da linguística aplicada e das ciências da educação, as discussões sobre a noção de letramento já demarcaram dois lugares para a pesquisa sobre a escrita, os quais, embora possam ser vistos como interdependentes, são muito distintos nos estudos da escrita: o da alfabetização (voltada para o domínio do código, também tratado como domínio da tecnologia da escrita) e o do letramento (voltado para as práticas sociais efetivas de leitura e escrita e para o uso crítico dessas práticas letradas).

2. Visada epistemológica e prática pedagógica no ensino da escrita

O Quadro 2, abaixo, busca contemplar os estudos de escrita que se dedicam prioritariamente à linguagem verbal em seu modo de enunciação escrito, com particular atenção às noções de alfabetização e de letramento.

Quadro 2 – Pesquisas sobre escrita tendo em vista as noções de alfabetização e de letramento

ESCRITA COMO CÓDIGO/TECNOLOGIA	ESCRITA COMO MODO DE ENUNCIÇÃO	
Alfabetização	Letramento	
Escrita alfabética como manifestação (da falta) do domínio da codificação/decodificação no uso do código alfabético.	Escrita alfabética como manifestação de saberes sobre a língua, considerados todos os tipos de efetiva produção escrita.	Escrita alfabética como manifestação, no discurso, de práticas sociais letradas e de saberes sobre a dimensão discursiva da escrita nos textos, nos gêneros discursivos, considerados os multiletramentos e a discussão crítica do sentido.

A 1ª coluna do Quadro 2 mostra a escrita alfabética restringindo-se ao estatuto de código/tecnologia. O valor social atribuído à escrita está, em grande parte, relacionado ao código e ligado a três propriedades da natureza gráfico-visual de sua base semiótica. Em trabalho anterior (CORRÊA, 2004), busco traduzir esse valor social, levantando razões para a escrita ter estabelecido o seu império na relação com outros modo de comunicação: (a) sua matéria gráfica é fixável no espaço, traduzindo-se em algo tangível e concreto ao sentido da visão; (b) o caráter simbólico da escrita permite que o material apreendido no produto gráfico seja flexível em relação à existência e à localização espaço-temporal do objeto de sua apreensão; e, por fim, (c) a visibilidade invariante do produto gráfico faz prosperar sua permanência no tempo, produzindo sua associação com o registro legítimo da memória cultural de um povo. Sintetizando, nesse mesmo trabalho, afirmo sobre

a escrita alfabética: “sua matéria gráfica, seu caráter simbólico próprio e seu produto invariante no tempo são, portanto, três aspectos que podem explicar o império da escrita alfabética sobre outras formas de registro” (CORRÊA, 2004, p. XII).

A tradição marcada pelo tipo de abordagem descrito nessa 1ª coluna do Quadro 2 é, hoje em dia, bastante marginal no campo aplicado, tendo em vista a corrente dominante dos estudos sobre o letramento como processo sócio-histórico. Permanece viva, porém, em práticas de ensino de escrita que se orientam por certa visão de língua e de linguagem presa à tradição normativa. Sobrevive, também, em pesquisas linguísticas que, ao lançarem mão da dicotomia radical entre o falado e o escrito, acabam por tomar a escrita de maneira global, por vezes negligenciando as diferenças entre o que pertence ao domínio do código alfabético – aquilo que pertenceria à “língua (escrita)” – e o que pertence ao uso da escrita.

Quando vista como modo de enunciação (2ª grande coluna do Quadro 2), a escrita inclui, como parte da apreensão do já falado/escrito, necessariamente, a presença do sujeito. Esse dado pragmático fundamental, que inclui também, nessa cena, pelo menos um destinatário imaginado, impõe uma limitação à visão da escrita como código, já que este passa a ser considerado como virtualidade que só se realiza pela ação entre interlocutores – ocasião em que a escrita se realiza não mais segundo as prerrogativas de um código (a partir de uma norma abstratamente concebida para todos), mas como modo de enunciação (por meio do qual o sujeito põe em circulação outros pertencimentos, inclusive, em boa parte das pesquisas, pertencimentos de natureza social e histórica, que não aqueles concebidos abstratamente para todos).

Nesse plano, não se pode mais – nem mesmo imaginando um suposto instante fundador da escrita de uma língua – pensar em pureza da escrita, pois, no momento em que entra em consideração o sujeito, a escrita passa a ser vista ora como atualização de uma capacidade cognitiva, ora é considerada com base na dimensão do texto (e, portanto, como parte de uma rede intertextual), ou do gênero discursivo (e, portanto, como produto de relações intergenéricas), ou do próprio discurso (e, portanto, como produto de relações interdiscursivas). Ela pode, portanto, passar a ser considerada como marcada, no todo ou

em parte, pela variedade linguística do escrevente atual; pelas representações do sujeito (sobre ele mesmo, sobre o destinatário e sobre a própria escrita) e também pelas características do suporte que ela venha a integrar: um livro, uma revista, um jornal, um cartão postal, um convite impresso, legendas em filmes ou em fotos, uma mensagem eletrônica etc. Como se sabe, todos esses suportes atuam como mediadores da interpretação do texto e distinguem a sua leitura da simples decodificação do código alfabético de partida.

Nesse movimento, também a relação entre o falado e o escrito ganha a dinâmica dos comportamentos, das relações e das práticas sociais. Estas últimas, sendo de natureza falada ou escrita, cruzam-se para produzir não mais um código homogeneamente constituído em função da normalização de uma variedade como padrão, mas a escrita no discurso, efetivamente submetida às condições de sua produção atual e, portanto, heterogeneamente constituída no que se refere à presença do falado no escrito.

Muito do meu próprio trabalho e do que defendo aqui situa-se no interior da visão que acabo de descrever. Não termina aí, no entanto, minha inquietação quanto às identidades, que comentarei mais adiante. Por isso, tenho me preocupado em elaborar uma concepção mais ampla de letramento, não contemplada no Quadro 2. Neste ponto, passo a falar sobre ela.

Como ficou dito, o fato de ser considerada como um registro da memória cultural de um povo dá especificidade à escrita enquanto código. Caberia, no entanto, mencionar uma terceira possibilidade de estudo que preserva a mais importante das funções da escrita alfabética: a da permanência da memória cultural de um povo por uma ideia ampliada de letramento. O contato indireto com práticas de leitura e escrita e a heterogeneidade da escrita quanto à coexistência dos dois modos de enunciação (falado e escrito) em sua constituição – fato que tenho defendido há bastante tempo – são o ponto de partida para observar o caráter escritural também presente nas sociedades sem escrita. Há, portanto, um caráter letrado em certas práticas orais, e ele pode ser descrito como: certas práticas linguístico-discursivas ritualizadas (acompanhadas ou não da modalidade gestual, da mímica ou da dança); os efeitos da prosódia na constituição do sentido e do memorizável do

ponto de vista da língua, do discurso e da sociedade (três dimensões que, juntas, constituem o que é memorável/repetível para uma determinada comunidade). Incluo, por isso, esse modo de permanência da memória cultural de um povo num modo de fazer ciência que pertence à visão da escrita como modo de enunciação, como se pode ver, abaixo, na 3ª coluna do Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisas sobre escrita tendo em vista diferentes noções de letramento

ESCRITA COMO MODO DE ENUNCIÇÃO		
Letramento		
Escrita alfabética como manifestação de saberes sobre a língua, considerados todos os tipos de efetiva produção escrita. ¹	Escrita alfabética como manifestação de práticas sociais letradas e de saberes sobre a dimensão discursiva da escrita nos textos, nos gêneros discursivos escritos, considerada a questão do sentido. Letramento em sentido estrito (CORRÊA, 2001), ligado à permanência da escrita no tempo. ²	Registros da memória cultural de um povo por meio da chamada transmissão oral, própria das civilizações orais (BONVINI, 2001) e das sociedades caracterizadas como de oralidade primária (ONG, 1998). Letramento em sentido amplo (CORRÊA, 2001), ligado ao aspecto da permanência do caráter escritural da oralidade (e da literatura oral) que permite, a seu modo, preservar a memória cultural de um povo.

Começamos pela exclusividade atribuída à escrita no registro da memória cultural. Essa legitimidade não se define de maneira automática, pois não contam, para ela, apenas as estritas restrições ligadas ao código. Em mais de um sentido, ela é forjada por meio de exclusões: já na sua introdução em uma cultura, ela codifica uma variedade lin-

1. Várias pesquisas no campo da Linguística vêm tratando deste aspecto do uso da escrita. Cito, ao final, trabalhos que, formulados particularmente em Fonologia, mereceriam a atenção dos estudos aplicados em sua tarefa transdisciplinar (cf. Bibliografia Complementar 1).

2. Também em Fonologia, Gramática e em Análise do Discurso, importantes pesquisas vêm sendo produzidas na perspectiva do *letramento em sentido estrito*. Cito, ao final deste trabalho e sem pretensão à exaustividade, trabalhos que considero merecer a atenção do campo aplicado (v. Bibliografia Complementar 2).

guística e exclui outras. Também no seu uso efetivo, ela tende a ser considerada como superior à chamada tradição oral e a seus modos ritualísticos de transferência de saberes entre gerações.

Ora, a tradição oral também pode ser vista como modo legítimo de guardar a memória cultural de um povo (cf. Quadro 3, 3ª coluna). Esse fato situa, portanto, a legitimidade exclusiva atribuída à escrita como uma opção, em primeiro lugar, epistemológica, decorrente da preferência e do prestígio atribuído à palavra escrita em detrimento da palavra falada. A tradição do conhecimento ocidental se fez por uma opção grafocêntrica. Várias são as alegações para essa escolha: a possibilidade supostamente aumentada de crítica pelo exame cuidadoso e demorado do texto; o pensamento científico atribuído às culturas ditas civilizadas (com escrita) e a possibilidade de comunicação à distância (no tempo e no espaço) são, talvez, as mais conhecidas.

É importante destacar, no entanto, características da escrita cujas contribuições ganham a ambiguidade e as contradições de suas funções políticas nas sociedades ocidentais. Por exemplo, o efeito de

planificação (projeção de um poder burocrático); a uniformização (efeito de uma partilha simbólica igualitária, simulacro de um poder mais propriamente político) e a homogeneização (poder de repressão à emergência do caráter relacional dos sujeitos, poder que, ao negar essa relação, prevê, como únicas possibilidades de emergência do sujeito, a identidade homogeneizadora do indivíduo - lugar da criatividade ou do desvio da norma – ou a sua identificação pela assunção do que se toma como coletivo – a própria norma) (CORRÊA, 2004, p. 172, citação adaptada).

Ao lado desses efeitos, há hipóteses bem fundadas sobre consequências científicas da escrita alfabética como o surgimento de certos conceitos linguísticos, tidos como tributários da escrita. Abaurre (1990), por exemplo, formula a hipótese de que a noção de fonema (relacionada ao estudo da fala) é produto da análise conduzida pela escrita alfabética, cujo poder de discriminação chega a unidades formais menores do que a sílaba, isto é, unidades sonoras “mínimas”, as quais são representadas por meio de grafemas (letras ou combinações de letras). A noção de fonema teria sido, nesse sentido, uma especialização – para a fala – da discriminação que a escrita alfabética já tinha feito há muito mais tempo.

Nenhuma dessas contribuições permite, no entanto, excluir a oralidade como um modo de registro da memória cultural de um povo. As “civilizações orais” (BONVINI, 2001) valem-se do caráter escritural da oralidade que permite, a seu modo, a permanência da memória no tempo. Em trabalho de 2006, o autor afirma que, na comunicação oral:

o código corresponderá à língua falada, caracterizada, por um lado, pela seleção das palavras próprias à linguagem familiar e, por outro lado, por esse processo que faz com que uma frase apenas começada seja bruscamente interrompida e desviada, em decorrência do fato de que o interlocutor já compreendeu seu sentido. Seleção e truncamento traduzem aqui o afrontamento do locutor e do interlocutor quando da transferência da experiência. *O procedimento mnemônico é assumido pelo estilo falado, que serve para pontuar o discurso, para ritmar a mensagem, facilitando sua memorização, enfim, para atrair a atenção do interlocutor.* (BONVINI, 2006, p. 7, grifos meus).

Ao afirmar essas características, Bonvini se refere ao plano individual da comunicação oral, que se elabora “a partir das limitações impostas pela presença do interlocutor” (BONVINI, p. 7). No que se refere ao plano da sociedade, o autor afirma:

a comunicação oral se organiza a partir das limitações impostas pela presença de um público, garantia daquilo que é proferido. O suporte material é a proferição, que exige uma educação prévia da voz para que ela seja clara, portadora, sem erros. Essa proferição exclui a elocução relaxada, pois ela se dirige ao grupo e é feita em nome do grupo, em virtude de sua vida e de sua sobrevivência. Além disso, ela acontece *em lugares e momentos privilegiados, ritualmente definidos*. Há textos orais que só podem ser proferidos à noite, ou durante a estação da seca, ou ainda no interior da aldeia e não no exterior. O código se realiza sob a forma de língua oral, pois ela utiliza procedimentos gramaticais e lexicais que lhe são próprios, destinados a torná-la mais “monitorada” com relação à língua de todos os dias. *O procedimento mnemônico, enfim, é garantido pelo estilo oral, cujo ritmo é sua espinha dorsal*. Ele se traduz na textura do texto, onde forma e conteúdo estão em constante simbiose. Graças à *utilização harmoniosa de refrãos, de repetições, de assonâncias, de paralelismos, e à exploração sistemática dos fatos prosódicos, o texto é ritmado e se torna apto a evocar o conteúdo. Um tipo de dança, por exemplo, se apoiará na força evocadora da repetição sucessiva de uma mesma frase, ritmada ao mesmo tempo pelo número constante de sílabas e pela estruturação melódica dos*

tons. É a trama do texto que, de certa maneira, se põe a serviço da memória e esta a serviço do conteúdo. Por sua vez, a memorização do texto facilitada pelo procedimento mnemônico, contribui para constituir a memória coletiva da experiência do grupo. (BONVINI, 2006, p. 7-8, grifos meus).

A posição defendida por Bonvini é semelhante, pelo menos em um ponto, àquela que a tradição dos estudos da língua e da escrita defende. Tanto no tratamento do oral proposto pelo autor quanto no tratamento tradicional dos estudos da escrita, denuncia-se uma passagem não muito demarcada do código para o uso do código (no caso de Bonvini, do que ele chama de “código oral”).

O que há, porém, de diferente entre as posições defendidas é que, na exposição de Bonvini, o social e o individual, assim como o “código oral” e seu uso pertencem, todos, ao mesmo plano, o pragmático, afinal, são todos parte do mesmo ritual de linguagem. Já na tradição de estudos da escrita, tende-se a confundir – e a avaliar um pelo outro – o código escrito e o seu uso, isto é, o aspecto social do estabelecimento do código alfabético para uma dada língua e o aspecto individual da produção de escrita, considerado este último não apenas em relação ao domínio individual da tecnologia da escrita alfabética, mas também ao domínio da norma linguística que, supostamente, corresponderia – em termos dos usuários e do prestígio que eles emprestam a essa norma num determinado momento histórico da língua, numa dada sociedade – àquela que serviu de base para a introdução da escrita naquela sociedade. No primeiro caso, o de Bonvini, destaca-se a atenção às temporalidades conviviais do “código oral” e do seu uso¹; no segundo caso, o da tradição dos estudos da escrita, o que se destaca é, por um lado, a necessária disjunção conceitual entre as temporalidades discrepantes do código alfabético e do seu uso (no modo de enunciação escrito) e, por outro, a conjunção mal explicada dessas temporalidades no momento do ensino. Isso, particularmente, no momento da avaliação da escrita efetivamente produzida.

1. Destaque-se que o trabalho de Chacon (1998) vai em direção semelhante, pois, ao estudar o ritmo da escrita, trabalha com o heterogêneo *da linguagem* (e, não exclusivamente, da língua ou de seu uso).

Observa-se, uma vez mais, que a passagem do código escrito para o seu uso não depende apenas do domínio do código em sua atemporalidade, mas de saberes que envolvem, também, temporalidades ligadas a aspectos linguístico-discursivos, sociais e históricos do acontecimento discursivo que se manifesta por meio do modo de enunciação escrito, o que inclui saberes sobre o que é memorável tanto das relações interdiscursivas quanto da rede intertextual de que o texto participa e, ainda, de relações intergenéricas que constituem determinado gênero do discurso. Naturalmente, falar do que é memorável não corresponde à uma suposta exaustividade das retomadas: nem no que se refere às relações interdiscursivas, nem no que toca à rede intertextual, nem, tampouco, no que diz respeito às relações intergenéricas. Por nem sempre coincidirem os espaços de luz e sombra da rememoração com os claros e escuros do objeto rememorado, o que é memorável de um objeto, de uma pessoa ou de um fato não pode ser definido como o positivo de uma foto em oposição à deslembração², que corresponderia ao seu negativo. Com isso quero dizer que não existe a lembrança em absoluto, o que, por sua vez, equivale a afirmar que a memorabilidade de um objeto, de uma pessoa, de um fato nunca escapa de alguma deslembração, mesmo quando se mostra em plena nitidez. Nem, tampouco, que o esquecimento seja absoluto, isto é, que exista algo cuja deslembração possa se esquivar totalmente de sua memorabilidade, mesmo quando esta se marque lacunarmente ou pela falta. A (des-) lembrança é, pois, o motor da memória.

Levar em conta o rigor da norma apenas como reverência ao tido como culturalmente memorável sobre a língua corresponde, no ensino da escrita, a uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo: (a) separa, corretamente, o estabelecimento do código escrito do seu uso, tomados, portanto, como duas instâncias produzidas por diferentes epistemologias, mas (b) as confunde do ponto de vista da prática de escrita, que é julgada segundo a memorabilidade cultural e socialmente valorizada num dado momento histórico, e não em função do acontecimento

2. Não é por razão estilística que opto pela palavra “deslembração” em lugar de “esquecimento” como segundo membro do par opositivo “lembrança/deslembração (esquecimento)”. Procuro, com ela, recuperar, por meio do prefixo des-, o jogo entre a negação nele explicitada e, ao mesmo tempo, a afirmação de existência presente na palavra “lembrança”, já que sempre pode emergir uma lembrança de objetos, pessoas e fatos submersos no esquecimento.

atual em que se dá. A deslembração principal, no caso, está, portanto, na mobilização de um modo de conhecimento para julgar um outro, discordante do primeiro, já que no código escrito está representada a comunidade homogeneizada social e historicamente. Por sua vez, no que estamos chamando de uso da escrita, é incontornável a presença do sujeito e, com ele, as relações heterogêneas com diferentes esferas e práticas sociais.

Essa discrepância entre visada epistemológica e prática pedagógica tem como principal risco a deslembração do próprio sujeito, o que normalmente se traduz – aí, sim, de modo absoluto – em exclusão. É verdade que não se pode requerer da prática pedagógica que ela seja uma prática científica nos moldes da ciência linguística, por exemplo. No entanto, operar no ensino apenas com o que está posto no (e que é produto do) processo de normalização e codificação de uma língua, filiando-se, portanto, a uma determinada visada epistemológica, é também deslembra-se do que é colocado para fora desse produto, daquilo que, nessa visada, fica implícito, pressuposto, presumido ou mesmo excluído: as outras variedades linguísticas; a interpenetração entre variedades; os pontos de contato e de distanciamento entre elas; as situações de uso; a contradição entre o que se reproduz e o que é irreproduzível nos diferentes encontros que caracterizam situações rotineiras de uso; o sujeito que usa a língua; seu interlocutor que, de algum modo, participa desse uso; a visão instrumental da língua e do código que fica incorporada à palavra “uso” etc. O resultado, como ficou dito, é a combinação da necessária disjunção conceitual entre as temporalidades discrepantes do código alfabético e do seu uso com a conjunção mal explicada dessas mesmas temporalidades no momento do ensino, em particular, no momento da avaliação da escrita efetivamente produzida.

Sem pretender chegar a uma fórmula mágica, a visão da escrita como um modo de enunciação contorna a assunção que acabo de criticar, possibilitando recuperar elementos tanto da alfabetização quanto do letramento, na qualidade de práticas significativas que, de fato, são. Pode-se, então, tomar, a exemplo do que promete a ciência linguística, o falado como modelo de realização da linguagem, no qual a língua e seu uso são forjados no plano pragmático.

3. Assim na história como no ensino: identidades usurpadas e identidades em deriva

Mudo o tom aqui.

Para tratar do tema das identidades no ensino da escrita, começo por um símbolo da introdução da escrita no Brasil. Trata-se do manto de José de Anchieta, hoje exposto na Capela do Pátio do Colégio, em São Paulo. O objetivo é contrapor-lo a um outro manto que fez história no Brasil, sobre o qual voltarei mais adiante.

3.1. Identidades usurpadas: “correndo atrás do prejuízo”

Segundo informação explicativa fornecida no local da exposição, em 1760, o Marquês de Pombal ordenou que fosse enviado a Portugal um baú de jacarandá, contendo ossos humanos e um manto de tecido castanho-claro que teriam sido de José de Anchieta. Teria sido esse o manto mostrado na foto abaixo.



Manto de José de Anchieta. Capela do Pátio do Colégio, São Paulo. (acervo pessoal)

Muito já se disse sobre o texto que, por primeiro, dá notícias do Brasil. Trata-se da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, escrita quando da chegada dos portugueses. Considerando-se apenas a escrita alfabética, o Brasil é introduzido nas práticas letradas por meio desse seu registro batismal, em 1500. É verdade que o bebê ainda não lê, mas quem se importa? Os jesuítas lerão por ele quando chegarem. O ensino da escrita começa, de fato, cinco décadas depois do testemunho de Caminha.

Para abordar a introdução das práticas escritas no Brasil, lanço mão de fatos históricos, com os quais acredito poder circunscrevê-la em função do viés epistemológico, o qual tem claras implicações socioculturais e políticas.

Um dado fundamental ao tratar da relação entre o brasileiro nativo e a escrita é a transplantação, para a América Portuguesa, de uma língua com escrita. Não é de ninguém, dentre os nativos, e já vem codificada. Dominá-la talvez oferecesse vantagens para os que aprendessem a novidade. Com a precisão das expressões pouco lógicas, pode-se dizer, que, desde então, o brasileiro corre atrás do prejuízo. Passados mais de cinco séculos, atualmente anda correndo atrás da alta tecnologia, mas, como provavelmente faria um Macunaíma contemporâneo, tem se distraído, mesmo, nas redes... sociais.

O trabalho dos jesuítas ia na direção inaciana de fazer-se igual para melhor convencer e durou por dois séculos e meio, a partir da metade do século XVI. A língua tupi, dita em catecismo, lhes daria o domínio sobre a consciência do brasileiro nativo. Mas a missão jesuítica não duraria para sempre. Por sua vez, a língua geral, que dominou toda a costa brasileira, caiu em desuso quando, meio século depois de Pomal expulsar os jesuítas (cinquenta anos passados de 1759), a língua portuguesa já dominava o território brasileiro colonizado.

Epistemologicamente, o modo de pregar dos jesuítas baseava-se na retórica e a preocupação deles sempre foi a de formar bons oradores entre os habitantes nativos do Brasil. Os oradores locais poderiam falar em língua nativa desde que reproduzissem o ideário cristão, cuidadosamente preparado pelos jesuítas. Foi assim, por exemplo, no teatro da missão jesuítica (cf. TORRES, 2004 – trabalho que me levou ao tratamento das identidades construídas no Brasil a partir da introdução da escrita no Brasil).

A separação epistemológica que, nos estudos linguísticos, privilegia a língua em detrimento da fala é antecipada em alguns séculos – embora com interesses invertidos (o discurso sobrepondo-se à língua) – quando, em função das estratégias de catequização, língua e discurso se separam no Brasil Colônia. Em outras palavras, corresponderia, aproximadamente, a implantar um discurso pela transformação ou pela substituição de discursos na língua de chegada (o tupi), lembrando que o discurso religioso transplantado vinha já forjado nas línguas de partida (o latim e o português).

A ação no campo do conhecimento é experimentada pela introdução de um conhecimento letrado ligado diretamente ao registro escrito, mas acessado pelos nativos via práticas orais em que a multimodalidade se manifestava com força: o gesto, a dança, os rituais linguísticos em implantação, o ritmo ritual moldado na palavra e no corpo. O memorável do discurso cristão se plasma, portanto, na palavra falada, no ritmo e no movimento ritualísticos para dar permanência ao que é cultural e socialmente valorizado naquele momento. Nesse sentido, a escrita do jesuíta fala, canta, grita e dança na língua Tupi, assim como, na atualidade, o silêncio da “Palavra” é preenchido por “palavras” nas práticas religiosas pentecostais. É o que observei em cultos e em discursos em estudo que desenvolvi sobre o discurso religioso da Congregação Cristã no Brasil:

A onipotência do silêncio de Deus tem sua contraparte [nos cultos] na fala incessante do homem que preenche esse silêncio e se pretende, em sua impotência, repetição (eco) das palavras divinas. (CORRÊA, 1989, p. 183).

É isso que, de outro modo, mostra Torres, mobilizando a noção de interdiscurso³, ao comentar a missão jesuítica no Brasil e a invenção do teatro jesuítico da missão, no século XVI:

3. Citando Maingueneau (1989, p. 75), a autora afirma: “O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada [...] a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar a sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos. (MAINGUENEAU, *apud* TORRES, 2004, p. 3).

o teatro jesuítico institui-se atualizando um certo interdiscurso e suas condições de produção – representacionais, imagéticas, epistemológicas – e, ao mesmo tempo, cria ou transforma práticas no campo discursivo no qual abre espaço. Em outras palavras, cria o solo em que se apoia. (TORRES, 2004, p. 3).

A Palavra (com maiúscula) – silêncio de Deus, abstração universal de um sentido que valeria para todos, código de perdão e salvação disponível também para todos, norma codificada (sacralizada) na palavra escrita e, já então, no livro – faz parte do interdiscurso que se atualiza em palavras (com minúscula) de um ritual multissemiótico.

Ao comentar os “ensinamentos retóricos que serviriam de fundamento a um antigo preceito pastoral de Inácio de Loyola: *Sul modo di trattare e comportarsi nel Signore, de 1541*”, Torres afirma:

As recomendações do fundador da Companhia poderiam ser resumidas, como ele próprio o fez: “Fiz-me tudo a todos (COR. 9, 22). Neste documento, torna-se explícita a noção de adaptação, que se tornaria uma das características do apostolado jesuítico, criando, algumas vezes, fortes incompreensões.

Tal conceito de ‘adaptação’ não previa maiores concessões. A construção do simulacro do outro, segundo aquelas recomendações, não implicava nenhuma tentativa de abertura no seu confronto, mas significava apenas a apropriação do seu modo de ser o que, afinal, parece marcar toda a diferença entre os homens, procurando capturar-lhe a alma. Fundamentalmente, tratava-se de tomar o ‘estilo’ do outro (no sentido ciceroniano), o que requeria o domínio de uma especial arte. Esta arte, que Loyola atribui ao diabo (“ele todo para o mal, nós todo para o bem”), era considerada como a ordenação controlada e ciente de ações eficazes.

O que deveria ser observado e tomado do outro, mimeticamente, era o seu ‘temperamento’, tom de voz e o modo pelo qual se exprime. Deve-se incorporar tão somente o seu ‘estilo’, sua exterioridade, quase da mesma forma pela qual os jesuítas tomaram para si e adaptaram ao serviço da evangelização os estilos, entre outros, dos próprios retóricos romanos. É a ‘actio oratoria’, isto é, o momento em que as palavras adquirem vida na linguagem de seu corpo, aquilo que deve ser imitado.

A arte que consente tal habilidade, ao situar a ‘actio’ exatamente como objetivo central, é a Retórica. A estratégia aconselhada é, segundo Loyola a mesma do diabo.

Não há espaço para a alteridade, somente para a diferença. (TORRES, 2004, p. 12, grifos meus).

Essas observações sobre a aculturação dos primeiros brasileiros envolvem, naturalmente, o peso de uma cultura com escrita sobre outra cujo letramento vai sendo reinterpretado e fixado por meio de práticas rituais orais. No tocante à escrita, chega, pois, primeiro ao Brasil uma prática de letramento bastante sofisticada, antes de qualquer projeto de alfabetização se instalar de modo organizado. No limiar dessa prática, vislumbram-se novos homens, novas identidades.

Como a língua geral acaba expulsa do país junto com os jesuítas, era de esperar que nada sobrasse do edifício inaciano. Mas, enquanto os últimos exemplares da língua geral ainda definham, o discurso transplantado permanece firme, atualizando-se na nova língua transplantada e tornada nativa da maior parte dos brasileiros.

A história oficial registra de modo favorável o trabalho realizado pelos jesuítas e o seu suposto respeito à cultura local ao utilizarem a língua nativa para a catequização. Não fosse assim e o autor do presente artigo não teria sido obrigado a decorar a biografia de José de Anchieta na antiga 5ª série ginasial (hoje sexto ano do Ensino Fundamental I), como tarefa da disciplina de História do Brasil.

Importa, porém, sobretudo, refletir brevemente sobre as identidades assim constituídas. Ainda segundo Torres, a relação de diferença, mas não de alteridade, se explicita no momento em que os jesuítas buscavam os nativos mais preparados para participarem da missão jesuítica. E citando Anchieta:

Fazem muito caso entre si, como os Romanos, de bons línguas e lhes chamam senhores da fala e um bom língua acabam com eles quanto quer e lhes fazem nas guerras que matem ou não matem e vão a uma parte ou a outra, e é senhor de vida e morte e o ouvem toda uma noite e às vezes também o dia sem dormir nem comer e para experimentar se é bom língua e eloquente, se põem muitos com ele toda uma noite para o vencer e cansar, e se não o fazem, o tem por grande língua. Por isso há “pregadores” entre eles muito estimados que os exortam a guerrear, matar homens, e fazer outras façanhas desta sorte. (ANCHIETA, *apud* TORRES, 2004, p. 8).

a autora afirma, sobre o testemunho de Anchieta, “sua impossibilidade de compreender que o uso da palavra nas culturas indígenas,

sem escritura, poderia ter um outro sentido” (TORRES, 2004, p. 8).
E continua:

O termo que ele utiliza para qualificá-los é ‘pregadores’. A partir de seu lugar de fala, o que é observado não aparece como outro, este não é percebido como tal, mas prontamente re-conhecido e nomeado. [...] O que o jesuíta assim nomeia são, possivelmente, os xamãs, os que, entre outras atribuições, guardavam e cantavam a memória oral e social da tribo, e, isto, com certeza, os jesuítas não queriam ser. No máximo, gostariam, isto sim, de produzir uma outra memória para a tribo (a ‘verdadeira’ memória, do tempo em que estes ‘teriam ouvido a Palavra) – o que tentarão fazer, inclusive pela prática teatral. (TORRES, 2004, p. 8).

Como se pode observar, nossa história é rica no cruzamento de letramentos. A introdução da escrita no Brasil visava aos filhos de colonos, mas não aos de escravos e às mulheres. O corte racial e de gênero dá uma pequena amostra das distintas ordens de acesso ao conhecimento. A verdade é que, aos olhos do colonizador, o outro, com quem tinha que se defrontar, não era considerado, em momento algum, do ponto de vista de uma constituição mútua. Supondo, desse modo, não ser afetado pelo estado/pela existência do outro, a lei (para alguns), o castigo (para outros) e o pecado (para todos) acabam por resultar numa relação de diferença, mas não de alteridade. A definição de identidade não ultrapassa, pois, nesse contexto, o identificar-se (ao parâmetro identitário, sempre centrado no colonizador), permanecendo longe do co-constituírem-se mutuamente (nativos e estrangeiros) por uma efetiva relação de alteridade. Essa herança pode ser atestada, ainda hoje e a qualquer momento, pelas noções de lei, de castigo e de pecado abundantemente presentes em postagens nas redes sociais da *internet*.

Ora, se a identidade se forja na relação com o outro, a negação dessa relação cria um legado cultural que afeta a constituição identitária de todos. E para sempre. Trata-se, ao fim e ao cabo, de identidades usurpadas, expressão com que procuro sintetizar o privilégio à diferença em detrimento da alteridade na constituição das identidades. Nelas, incluo a do colono, a do negro, a do indígena, a da mulher, a do homossexual, a da criança e tantas outras que, em termos institucionais particulares, são distribuídas, de forma alternada ou sobreposta, em posições de ci-

dadão leniente, de eleitor de cabresto, de adulto analfabeto, de criança incapaz, de doente irrecuperável, de menor imputável, de consumidor inconsequente etc.

Quanto ao fato de que os brasileiros ganham uma língua já codificada pela escrita, é preciso lembrar que há, nesse (suposto) ganho, pelo menos duas usurpações: a do lugar das línguas nativas e a dos saberes locais, o que pode ser traduzido pela transplantação do código escrito de modo duplamente exótico: por um lado, como língua não falada pelos nativos, mas de memória; por outro, como única fonte de acesso ao conhecimento, embora não acessível. Se, na atualidade, não vivemos exatamente o mesmo problema, somos, em parte, produto dele. Desconsiderá-lo é retornar à corrida cega atrás do prejuízo, desconsiderando saberes e valorizando outros, estes últimos postados à frente, a cada passo e sempre.

No campo aplicado, a consideração das identidades usurpadas apresenta, também, um viés epistemológico, com implicações políticas e socioculturais. As identidades usurpadas se presentificam, por exemplo, quando uma determinada língua apresenta uma discrepância histórica entre dizer(-se) e ser dita, isto é, quando o idioma histórico não (se) diz para, em lugar disso, ser dito por um discurso que lhe é estranho. Esse é um outro sentido possível para o célebre enunciado de Saramago, usado ao comentar as variedades do português mundo afora, para dizer que, nesses diferentes lugares, há “línguas faladas em português”⁴. Aprender uma segunda língua, nesse sentido, é desguarnecer a língua nativa de discursos que lhe dão vida para, em lugar deles, dizer um discurso estrangeiro, que a rehistoriciza. Quanto à provocação contida no uso que faço da expressão “correr atrás do prejuízo”, ela contempla, a meu ver, modos incômodos e internamente discrepantes de acesso ao conhecimento: (a) o português, língua não falada (tampouco escrita) pelos nativos, mas considerada como uma língua com memória (porque dotada de escrita); (b) única fonte de acesso ao conhecimento, embora

4. A frase foi dita num dos depoimentos de Saramago para o filme *Língua: Vidas em Português*, de Victor Lopes, (Brasil/Portugal, documentário, 2003). No sentido aparentemente dado pelo escritor, é o português que se altera para adaptar-se aos diferentes lugares e línguas nativas. Aqui, procuro explorar o sentido inverso, referindo-me ao discurso que a língua portuguesa impõe mesmo quando outras línguas são faladas em países colonizados por Portugal.

não acessível porque escrita, impondo, como produto, um alçamento a ser sistematicamente buscado fora do espaço de conhecimento das maternidades linguísticas (viés epistemológico); (c) a dificuldade, testemunhada até o momento presente, de nos situarmos e de nos posicionarmos claramente em relação à configuração atual que os problemas crônicos do país assumem (viés mais propriamente político); (d) a ultrapassagem voluntariosa do momento presente pelo desejo de chegar logo (e primeiro!) ao resultado mais “ágil e fácil” pela busca sistemática do “novo” e pela deslembração da história (viés mais ligado a determinações socioculturais).

3.2. Identidades em deriva: “nunca pousam, ficam a dois metros do chão”⁵

Ainda sobre o tema das identidades no ensino da escrita, prossigo trazendo um segundo símbolo, desta vez ligado não à introdução, mas ao desenvolvimento das práticas letradas no Brasil. Trata-se do manto de Arthur Bispo do Rosário, artista plástico brasileiro, negro, que permaneceu internado por mais de 50 anos com o diagnóstico de “esquizofrênico-paranoico” na Colônia Juliano Moreira, localizada no subúrbio de Jacarepaguá (RJ), onde recebeu o número de paciente 01662⁶.

5. No relato biográfico proposto por Hidalgo, a autora põe lado a lado o que chama de “teses psiquiátricas” de autoria de Bispo do Rosário e do escritor francês Antonin Artaud. Este último ficou internado num hospital psiquiátrico por nove anos. Em carta ao psiquiatra, em 1945, Artaud, ao suplicar “que parassem de lhe aplicar as séries intermitentes de eletrochoque”, antecipa um contorno possível para a ideia de identidades em deriva: “O eletrochoque me desespera, apaga minha memória, entorpece meu pensamento e meu coração, faz de mim um ausente que se sabe ausente e se vê durante semanas em busca do seu ser, como um morto ao lado de um vivo que não é mais ele, que exige sua volta e no qual ele não pode mais entrar.” (ARTAUD, *apud* HIDALGO, 1996, p. 45). Por sua vez, é de Bispo do Rosário o subtítulo que escolhi para este subitem. É também, a meu ver, um contorno possível para a ideia de identidades em deriva. O recorte é um fragmento da seguinte “tese psiquiátrica”: “Os doentes mentais são como beija-flores: nunca pousam, ficam a dois metros do chão”. (BISPO DO ROSÁRIO, *apud* HIDALGO, 1996, p. 44).

6. Dados coletados no Wikipédia. http://pt.wikipedia.org/wiki/Bispo_do_Rosário, que corroboram os da biografia publicada por Hidalgo (1996).



Manto da Apresentação. Bispo do Rosário.
http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2012/11/bispo-do-rosario.html

A contraposição dos dois mantos, os quais alegorizam dois diferentes mundos letrados, pode ser pensada já a começar da própria expressão linguística. Em: “manto de José de Anchieta” e “manto de Bispo do Rosário”, há uma diferença de sentido em função do preenchimento do núcleo do sintagma preposicional “de *fulano*” por um ou por outro nomes próprios: a expressão indica posse no caso de “manto de José de Anchieta”, mas posse e autoria no caso de “manto de Bispo do Rosário”. No primeiro, observa-se uma manufatura produzida segundo o molde de uma série; no segundo, uma produção artesanal única. Por sua vez, os espaços museológicos em que estão expostos (Capela do Pátio do Colégio, em São Paulo, e Museu do Inconsciente, no Rio de Janeiro) imprimem igualmente, em ambos, a memória de seus usos.

Para manter o paralelismo mobilizado no decorrer deste trabalho entre a escrita como código alfabético e a escrita como modo de enunciação, passo a explorar a ideia de molde.

Pode-se, de saída, aventar a existência da repetibilidade de um código num molde reproduzido em série. No caso em questão, é o manto de Anchieta que melhor exemplifica essa repetibilidade, pois, nele, tende a apagar-se o processo de sua produção. De outra parte,

o acontecimento irrepitível do molde único do “manto de Bispo do Rosário” não permite que se olhe para ele sem que se pense no seu processo de produção. Trata-se, pois, de dois produtos acabados, de cujo processo pode-se observar, no primeiro caso, a produção manufaturada em série, e, no segundo caso, um tipo de produção artesanal. A diferença quanto aos dois produtos é que, no primeiro, o autor é, necessariamente, anônimo (e possivelmente coletivo, já que os moldes podem passar de mão em mão, não pertencendo a autoria, necessariamente, ao último profissional que os utilizou/adaptou). Já no segundo, o produto é inseparável de seu autor, não só como autor moral de uma peça de vestuário, mas como autor-criador⁷. Vale destacar que a repetibilidade e a irrepitibilidade assim consideradas levam em conta os mantos como produtos acabados. Estamos falando dos moldes e de seus produtos finais, tal como falamos dos códigos escritos estabelecidos para as línguas, mas já podemos observar que, no caso do manto de Bispo do Rosário, a validade coletiva, atemporal, própria dos códigos, dá lugar à temporalidade específica de um autor-criador, própria do uso de um código.

Ainda para manter o paralelismo anunciado, os mantos, considerados os espaços em que estão expostos, carregam, impressa, a memória de seus usos. No primeiro caso, a figura histórica do jesuíta de saúde precária⁸ e de ânimo vigoroso; no segundo caso, conforme diferentes

7. Retomo, aqui, com base em Faraco, a noção de “autor-criador”, proposta por Bakhtin. Em termos da relação problemática entre sujeito empírico e sujeito de discurso (cf. CORRÊA, 2013, p. 498-9), o “autor-criador é, por um lado, sujeito de discurso como “posição refratada”, já que é produto de um recorte feito com base numa “posição axiológica” (a do “autor-pessoa”), posição que não corresponde ao sujeito empírico, mas que – também em relação a ele – impõe um recorte segundo o que ela permite representar dele, fato que revela uma relação problemática entre o ser do mundo e o ser do discurso; por outro lado, o “autor-criador” é, também, sujeito de discurso como “posição refratante” porque é “a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2008, p. 39). É, pois, nesse sentido que, na qualidade de sujeito de discurso, o “autor-criador é [ao mesmo tempo] uma posição refratada e refratante” (FARACO, 2008, p. 39).

8. Sua saúde precária estaria ligada a um acidente, sofrido ainda na adolescência. Anchieta nasceu em Tenerife, Ilhas Canárias, em 1554, ano da fundação da Companhia de Jesus. Segundo Silva, “aos 17 anos, ingressou na Companhia de Jesus. Um acidente, que pouco depois sofreu, foi, segundo se afirma, causa de sua vinda ao Brasil: caiu-lhe nas costas uma escada, tornando-as defeituosas, e seu superiores julgaram que, para sua saúde precária, talvez fossem mais propícios os ares de nossa terra: assim, com os jesuítas que vieram com D. Duarte da Costa, chegou o jovem noviço à Bahia em 1553” (SILVA, 1965, p. 105). No relato de Brasília Machado, citado por Silva, pode-se ler: “Ao vê-lo embarcado a 8 de

graus de explicitação, a figura histórica de um prestador de serviço da Marinha; de um negro de ascendência escrava; de um nordestino pobre (era sergipano) sem documentos, só os obtendo quando de sua primeira internação no Hospital Nacional dos Alienados, na Praia Vermelha, Rio de Janeiro, quando tinha “presumíveis 27 anos” (HIDALGO, 1996, p. 17); de um, talvez, órfão de pai e mãe; mas também de um doente mental; de um interno/habitante de uma colônia psiquiátrica⁹ e de um artista.

Associadas, a memória de suas produções e as memórias de seus usos, os mantos e os sujeitos que (n)eles (se) (in)vestem guardam, portanto, muito mais do que os usos práticos que tiveram. No caso do manto de Anchieta, refiro-me à epistemologia sobre a educação e a linguagem como uma memória dentre as várias memórias impressas em seu manto – a visão do molde como recurso de reprodução em série (o saber como reprodução); a atemporalidade desse código de saber; a sua deshistoricização. À afirmação dessa epistemologia, corresponde a negação de outra, forjada pela experimentação dos limites da resistência em muitas dimensões da vida. Refiro-me ao trabalho artístico de Bispo

março de 1553, quem poderia suspeitar, que, com o decorrer do tempo, aquele inválido de 19 anos resolveria, ardente e infatigável, um mundo de gentios, apostolizando esta terra e amparando com as costas deslocadas a hegemonia de Portugal, nas terras de Santa Cruz?” (MACHADO, *apud* SILVA, 1965, p. 105).

9. Segundo Hidalgo, a pedra fundamental da colônia de Jacarepaguá foi lançada em 1920 para, mais adiante, receber dois hospícios da Ilha do Governador, transferidos para Jacarepaguá, num transporte que incluiria “pacientes e funcionários com suas famílias” atravessando “mar, quilômetros de terra e [enfrentando] diversas baldeações” para fundarem “um povoado psiquiátrico naquele fim de mundo” (1996, p. 28). E acrescenta: “A teoria das colônias era o que havia de mais ousado na psiquiatria europeia. Na prática, gerações nasceriam e morreriam na Juliano Moreira durante décadas, mas o conceito de convivência familiar na terapia de recuperação dos pacientes teve altos e baixos. A regra básica da Colônia ditava que os funcionários recebessem em casa internos com condições de conviver socialmente. A massa desandou, e consta que alguns pacientes chegavam a prestar serviços domésticos exaustivos enquanto as donas de casa dormiam no sofá da sala.” E continua: “A eugenia, importada da psiquiatria nazista como conceito científico pelos colegas tupiniquins, fez a cabeça de muita gente nos anos 20 e 30. Uma turma de discípulos se uniu no Rio de Janeiro em 1923 e fundou a Liga Brasileira de Higiene Mental. O grupo sustentava a tese de que a doença mental era hereditária para segregar e esterilizar os pacientes, especificamente os não brancos, dotados de sabe-se lá que diabólicas tendências psíquicas, supostamente lesivas a uma idealizada raça brasileira.” (HIDALGO, 1996, p. 29). O manicômio, assim concebido, foi batizado como Colônia Juliano Moreira, “nome de um médico que apregoava a esterilização como método de profilaxia” (HIDALGO, 1996, p. 29).

do Rosário e à sua potência quanto a: permitir a reprodutibilidade do saber; criar uma codificação própria de saberes e abri-la à historicização pelas temporalidades que o autor empresta ao seu trabalho¹⁰. Vale notar que não há correspondência entre o saber como reprodução e a reprodutibilidade do saber, já que, sendo o primeiro reprodução, nunca alcança o estatuto de fazer saber, mas apenas o de saber repetir.

Por fim, retornando à situação do Brasil colonial, há forte correspondência, embora não exclusiva, entre o catecismo que fala, canta e dança em língua tupi e a memória impressa no Manto da Apresentação de Bispo do Rosário. Ressalve-se, porém, que as escolas não estavam abertas aos negros, aos quais o letramento indireto via religião se fazia ainda de forma mais indireta – talvez para os pais de Bispo do Rosário (que nasceu, provavelmente, em 1909), esse letramento indireto tenha sido testemunhado nas imprecações dos senhores de escravos ou nas “redes de contato primário”¹¹ forjadas a partir da filiação católica. Portanto, menos pela finalidade explícita do manto, estabelecida pelo próprio Bispo do Rosário – manto de sua apresentação a Deus no dia do Juízo Final –, o discurso religioso compõe o manto tanto quanto as misérias deixadas pela escravidão e tantas outras. Por exemplo, a miséria branca, facilmente constatada nas inúmeras formas de esquiva do brasileiro branco em relação, no caso em questão, ao negro pobre: a condição de quase agregado que ele teve no núcleo principal da família Leone (e, depois, sua errância pelas novas famílias que foram resultando desse núcleo); a valorização da prestatividade do homem forte – ex-praticante de boxe¹² – na Colônia psiquiátrica e, em certa me-

10. Conferir, em anexo, exemplos de sua produção artística, os quais permitem constatar o cruzamento de diferentes temporalidades.

11. Retomo, aqui, citação que fiz ao tratar do discurso religioso da Congregação Cristã no Brasil, pois acredito que valha também para a filiação católica, que, no caso dos negros, frequentemente se marcou na história da arquitetura de cunho religioso, caracterizada por templos (mais simples do que as catedrais dos brancos) destinados à frequência apartada ou compartilhada por pobres: “Segundo Novaes, os aspectos normalmente relacionados à expansão do pentecostalismo têm sido “os processos de industrialização, migração e urbanização”, ou seja, sua expansão tem sido relacionada a “um modelo de mudança social na América Latina”. A filiação religiosa constituiria neste contexto “uma forma de substituir redes de contato primário e apoio existente na ‘sociedade tradicional’...” (NOVAES, *apud* CORRÊA, 1986, p. 11).

12. Segundo Hidalgo (1996), sendo um homem forte, Bispo do Rosário era usado na Colônia para conter outros internos em crise, inclusive para nocauteá-los, coisa proibida aos funcionários.

dida, sua redenção final, pelo seu reconhecimento como artista. Todas essas memórias, impressas em desvario no manto (e também em outros trabalhos), produzem o que chamo de identidades em deriva. Nelas, há sempre um “quase” no que se refere à relação estabelecida com o(s) outro(s). Daí este(s) assegurar(em)-se o “direito” de manter(em) o controle da distância ao oferecer(em) a margem: quase da família Leone¹³; quase um funcionário da Colônia psiquiátrica (nos intervalos das crises); quase um ser humano, dada sua condição de negro num país de herança escravocrata; quase um cidadão por ser aplicado no trabalho, mas não ter documentos etc. Sua errância se explica, portanto, não só pelo próprio deslocamento, mas, sobretudo, pelo constante deslocamento do outro, que, por piedosa deslembração, cadencia o movimento (quase perto,... meio longe,...) para manter o errante numa distância sensata de tal modo que lhe possa parecer cômodo conviver com o que lhe falta para não estar à margem.

A exemplo das identidades usurpadas, as identidades em deriva também se constituem por uma relação de diferença e não de alteridade. Sua especificidade está no fato de que essa diferença afeta em alguma medida o outro, seja por má consciência (caso em que um ato de caridade, por exemplo, é praticado em função de um sentimento de culpa, em geral, difuso e não explícito; seja pela troca de favores¹⁴; seja por uma excepcionalidade que impõe uma concessão inescapável (situação em que alguém, como é o caso de Bispo de Rosário, supera em muito as expectativas: casos não só do artista – que é o caso dele –, mas também do inventor genial, do atleta excepcional etc.).

13. Família que acolheu Bispo do Rosário e para onde ele sempre voltava.

14. Este fato fica bastante explícito nesta passagem relatada por Hidalgo: “O traquejo de pugilista assegurou-lhe um espaço confortável no altar dos funcionários. Ocupava posição privilegiada na hierarquia do pavilhão, tomava café com os guardas, frequentava o círculo do poder no núcleo Ulisses Viana. Era como um deles. Afinal, tantos serviços prestados incluíam compensações.” (HIDALGO, 1996, p. 23).

4. Identidades usurpadas e identidades em deriva: para o que serve a discussão de questões epistemológicas no campo aplicado?

Creio que a discussão sobre esses dois tipos de identidade tenha permitido destacar o papel historicamente atribuído ao indígena e ao negro na relação com a língua e com o ensino da escrita no Brasil. Elas, entretanto, valem para todos os brasileiros da atualidade, pois há, ainda hoje, situações em que a diferença se marca pelo não reconhecimento da alteridade constitutiva do(s) sujeito(s) e outras em que algo da diferença marcada afeta o outro, mesmo que seja – e, em geral, é – pelo incômodo de uma existência que ele gostaria de negar ou ignorar.

Busquei, no decorrer do trabalho, salientar menos as datas e os locais de eventos históricos do que acentuar o papel da memória como matéria da história e como produto de relações com o conhecimento. Esse viés epistemológico, que – também no campo aplicado – jamais se separa do político, permitiu chegar a dois tipos de identidade: aquelas que são usurpadas na raiz, por lhe serem negadas tanto a relação de alteridade quanto a de diferença; e aquelas que são identidades em deriva, ou seja, identidades errantes, pois nunca se tem do outro mais do que o incômodo dele em relação a uma dada existência, caso em que é dado a ela o direito à diferença, e, por isso, tão-somente como incômodo e não como alteridade.

Em termos dos estudos de letramento, os símbolos de que me utilizei (mantos de Anchieta e de Bispo do Rosário), permitem situar a discussão também em termos da memorabilidade presente em cada um. No que chamei de identidades usurpadas, só há lugar para a memória do outro – processo de identificação que transfere a identidade para outrem, para outro espaço e para outra temporalidade. É esse, por exemplo, o resultado dos vários “centrismos”, que podem agir isoladamente ou em conjunto: eurocentrismo, etnocentrismo, grafocentrismo etc.

Eis um exemplo de etnocentrismo em que a desconsideração da relação de alteridade está relacionada com a desconsideração da língua do outro:

O gravíssimo problema do etnocentrismo é que ele não nos permite enxergar a lógica, as razões ou as motivações daquele que é diferente de nós, simplesmente porque não admitimos conceder-lhe a palavra,

Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas

achando que bastam a nossa opinião, impressão ou julgamento. Um exemplo claro é o surgimento do nome Yucatán para designar a península do México, no século XVI. Os conquistadores perguntaram aos nativos, em língua espanhola, como se chamava aquele lugar em que tinham acabado de desembarcar. Os nativos, em sua própria língua, responderam algo que os espanhóis entenderam por “Yucatán”. E assim batizaram o local. Na verdade, o que os nativos disseram foi: “Não te entendo”. *Para os colonizadores, qualquer resposta serviria,* e, graças àquela incompreensão básica, o nome erroneamente dado por eles é até hoje um monumento ao etnocentrismo: “Não te entendo”. (URIARTE, 2012, grifos meus).

Vale notar, no exemplo dado por Uriarte, que os conquistadores sequer supuseram que os nativos pudessem não compreender o que lhes perguntavam. O princípio da falta de alteridade é justamente este: numa relação entre A e B, sendo A o centro de interesse, B é tomado por A como igual a A. O etnocentrismo é frequentemente combinado com um aspecto do grafocentrismo, a saber, aquele segundo o qual a escrita seria a propulsora do pensamento racional e do surgimento da ciência. A esse respeito, as discussões feitas neste trabalho permitem dizer que não há nada no código alfabético que permita atribuir-lhe essa característica. Cabe saber, além disso, desta vez do ponto de vista do uso da escrita, se todas as práticas de escrita (todos os gêneros discursivos, por exemplo) servem ao fazer científico e, ainda mais, se nenhuma prática oral pode exercer esse papel. A perspectiva grafocêntrica privilegiará sempre o escrito em detrimento do falado.

Quando deparamos com uma obra como a de Bispo do Rosário, observamos que seus trabalhos são fruto de práticas letradas, mas não podemos dizer que, por isso, não há nada de práticas orais na produção dessas obras. As identidades em deriva primam pela heterogeneidade em sua produção, já que lidam sempre com migalhas de múltiplos outros.

Neste ponto, estamos já em condição de afirmar que a discussão de questões epistemológicas interessa muito ao campo aplicado, pois para saber, por exemplo, como se ensina, é preciso interrogar não só o “o quê” mas também o “como” se chegou a delimitá-lo como algo de interesse. Estamos, portanto, muito longe, neste caso, de nos limitarmos a perguntar como se ensina certo conteúdo, se pelo método “x” ou pelo método “y”. A questão é saber como chegamos a constituir

algo como objeto de reflexão, e por que chegamos a constituir *esse* objeto e não outro.

Dar relevo, como procurei fazer aqui, à oposição entre código alfabético e modo de enunciação escrito (e não confundir essas duas dimensões da escrita) é optar, política e epistemologicamente, por um recorte da realidade. No caso do ensino no Brasil, é buscar dar o devido papel ao sujeito e à heterogeneidade que o constitui e a seu discurso. Essa é uma forma de estar atento ao escrito, sem desprezar o falado. Como se sabe, a cultura oral predomina largamente no Brasil e esse predomínio não se confunde com falta ou falha na alfabetização. Basta lembrar que, independentemente do grau de escolaridade, é uma necessidade da maior parte dos brasileiros conferir oralmente tudo quanto já tiver sido lido (e entendido!). Esse ritual da checagem, que teria aparentemente relação com a informação que é passada, é, sobretudo, uma forma ritualística de se assegurar do comprometimento do interlocutor com a informação. Ou, em outras palavras, é investigar “como” o “o quê” foi concebido.

Recebido em outubro de 2014

Aprovado em outubro de 2014

E-mail: mcorrea@usp.br

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. 1990. Linguística e psicopedagogia. In: SCOZ, B. J. L. (Org.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 186-216.
- ACHARD, P. (org.). 1999. *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes.
- BAKHTIN, M. 1992. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BENSA, A. 1997. Images et usages du temps. *Terrain 29 - Carnets du Patrimoine Ethnologique*, Paris, s/v., n. 29, p. 05-18.
- BONVINI, E. 2001. Tradição oral afro-brasileira: as razões de uma vitalidade. *Revista Projeto História*, São Paulo, s/v., n. 22, p. 37-48, jun. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10729/7961>>. Acesso em 17/04/2014.
- _____. 2006. Textos orais e textura oral. *Viva voz. Tradição Oral*. Belo Horizonte, FALE-UFMG. p. 7-11.

- BRAIT, B. 2005. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- _____. 2008. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- CHACON, L. 1998. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- CORRÊA, M. L. 1989. *G. As vozes prementes*. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. 2001. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras. p. 135-166.
- _____. 2005. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 2013. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set.-dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000300003&script=sci_arttext>. Acesso em 15/05/2014.
- CRAIA, E. C. P. 2005. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença, In: ORLANDI, L. B. L. *A diferença*. São Paulo: Editora da Unicamp. p. 55-90.
- FARACO, C. A. 2005. Autor e autoria. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. p. 37-60.
- FAYOL, M. 2014. *Aquisição da escrita*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
- GOODY, J. 1993. *Entre l'oralité et l'écriture*. Trad. Denise Paulme, Rev. Pascal Ferroli. Paris: PUF.
- GULLAR, F. 1996. *Nise da Silveira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- HIDALGO, L. 1996. *Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco.
- KRESS, G. *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*. Disponível em: <<http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>>. Acesso em 15/03/2014.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. 2006. The "Academic Literacies" model: theory and applications. *Theory into practice*, Columbus, v. 45, n. 4, p. 368-377. Disponível em: <<http://pwpresearch.wikispaces.com/file/view/Street+Academic+Literacies%5B1%5D.pdf>>. Acesso em 07/05/2014.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). 2003. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36.
- MAINGUENEAU, D. 1989. *Novas tendências em Análise do discurso*. Trad. Freda Indursky, Campinas (SP): Editora da Unicamp/Pontes.

- ONG, W. 1998. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Papyrus Editora.
- PÊCHEUX, M. 1997. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel L. G. Corrêa; Silvana M. Serrani. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. 1990. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes.
- POSSENTI, S. 1999. Notas sobre o sentido da expressão “sentido literal”. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 28, p. 65-70.
- SIGNORINI, I. (org.). 1998. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2001. *Investigando a relação ora/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2006. Língua oficial (oficial para quem?). In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de Língua: Representação e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras. p. 123-138.
- _____. 2012. Letramentos multi-hipermidiáticos: complexificação do objeto grafocêntrico. In: TEIXEIRA E SILVA, R. (et al.) (eds.). *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. Macau: Universidade de Macau. ISBN: 978-99965-1-035-9. CD-ROM.
- SILVA, J.; PENNA, J.B.D. (colab.). 1965. *História do Brasil para o Curso Médio* (primeira e segunda séries). 18 ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- SOARES, M. 2001. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica.
- STREET, B. V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TORRES, M. M. J. 2004. “Diferença” versus “alteridade”: a invenção do teatro jesuítico da missão (Brasil, séc. XVI). *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, Universidade de Coimbra. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel47/MAGdaJaolinoTorres.pdf>>. Acesso em 21/06/2014.
- URIARTE, U. M. 2012. Euro, etno e outros centrismos. *Revista de História.com.br*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/euro-etno-e-outros-centrismos>>. Acesso em 07/11/14.
- VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. (s/d). *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Trad. Carlos Alberto Faraco; Cristóvão Tezza. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso 12/03/2014.

ANEXOS

Anexo 1 - Bibliografia Complementar 1

- ABAURRE, M. B. M. 1986. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. 7, p. 29-36.
- _____. 1988. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores. p. 135-142.
- _____. 1991. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da ABRALIN*, Campinas, IEL-Unicamp, v. 11, s/n, p. 203-217.
- _____. 1994. A alfabetização na perspectiva da lingüística: contribuições teórico-metodológicas. *Cadernos ANPED*, Belo Horizonte, s/v, n. 6, p. 91-124.
- _____. 1996. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO M. F. C. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp. p. 111-163.
- _____. 1998. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores. p. 135-142.
- _____. 1999. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (Org.) *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 167-186.
- _____. 2001. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. (Org.) *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB. p. 63-85.
- _____.; CAGLIARI, L. C. 1985. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. *Cadernos Cedex: Antropologia e Educação – Interfaces do Ensino e da Pesquisa*, São Paulo, v. 14, p. 25-29.
- _____.; CAGLIARI, L. C.; MAGALHÃES, M. A. C. C.; LIMA, S. C. 1985. Leitura e escrita na vida e na escola. *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 4, n. 6, p. 15-26.
- ADAMOLI, M. A.; MIRANDA, A. R. M. 2009. Do conhecimento fonológico ao conhecimento ortográfico: as diferentes grafias dos ditongos orais mediais ai e ei em textos de escrita inicial. *Cadernos de Pesquisas em Linguística*, Porto Alegre, v. 4, p. 232-255.
- AMARAL, A. S.; FREITAS, M. C. C.; CHACON, L.; RODRIGUES, L. L. 2011. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 13, p. 846-855. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462011000500009&script=sci_arttext>. Acesso em 11/09/2014.
- BERTI, L. C.; CHACON, L.; SANTOS, A. P. 2010. A escrita de /aN/ por pré-escolares: pistas acústico-auditivas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 19, p. 195-291. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1620>>. Acesso em 11/09/2014.

- CAGLIARI, L.C. 1992. O segredo da alfabetização. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 09-11.
- _____. 1998. Sobre a didática da alfabetização. *Jornal do Alfabetizador*, Porto Alegre, v. IX, n. 54, p. 10-11.
- _____. 1999. A ortografia na escola e na vida. In. CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2001. Conhecimentos técnicos para alfabetizar. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 73-84.
- _____. 2002. Alfabetização e ortografia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 20, n. 1, p. 43- 58.
- _____. 2004. Linguística e alfabetização. *Espaço* (INES), Brasília, n. 20, p. 46-52.
- CAMPOS, P. B. B.; TENANI, L. E.; BERTI, L. C. 2011. Os registros não-convencionais da coda nasal em dados de EJA. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, p. 524- 538. Disponível em: <http://www.academia.edu/3027324/Os_registros_n%C3%A3o-convencionais_da_coda_nasal_em_dados_de_EJA>. Acesso em 12/09/2014.
- CARDOSO, M. H.; RODRIGUES, L. L.; FREITAS, M. C. C.; CHACON, L. 2010. A complexidade da coda silábica na escrita de pré-escolares. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 213-221. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/7314>>. Acesso em 10/09/2014.
- CHACON, L.; BERTI, L. C. 2008. Ocorrências de coda silábica simples na escrita infantil. In: MATZENAUER, C. L.; MIRANDA, A. R. M.; FINGER; AMARAL, L. I. C. (Org.). *Estudos da linguagem – VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Pelotas: EDUCAT. p. 273-289.
- _____.; BERTI, L. C.; BURGEMEISTER, A. 2011. Ortografia da nasalidade em ataque e coda silábica na escrita infantil: características fonéticas e fonológicas. *Verba Volant*, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 01-21. Disponível em: <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/chacon2.pdf>>. Acesso em 25/08/2014.
- _____.; VAZ, S. 2013. Relações entre a aquisição da percepção auditiva e aprendizagem da ortografia: consoantes soantes em questão. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 695-719. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000300010&script=sci_arttext>. Acesso em 17/07/2014.
- CUNHA, A. P. N. 2004. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. Pelotas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/anapaula.-disserta1.pdf>>. Acesso em 23/07/2014.
- _____. 2004. A influência dos constituintes prosódicos na aquisição da língua escrita. *Caderno de Letras*, Pelotas, v. 1, n. 10, p. 14-23.
- _____. 2010. *As segmentações não convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu*. Pelotas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/TESE_CUNHA_20101.pdf>. Acesso em 23/07/2014.

- _____. 2010. As segmentações não-convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, s/v, n. 35, p. 323-358. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1625>>. Acesso em 21/03/2014.
- _____; MIRANDA, A. R. M. 2007. A influência da hierarquia prosódica em hiposegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Porto Alegre, v. 5, p. 1-19. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_1_a_influencia_da_hierarquia_prosodica.pdf>. Acesso em 21/09/2014.
- _____; MIRANDA, A. R. M. 2009. A hipo e a hipersegmentação em dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 53, n. 1, p. 127-148. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1681/1362>>. Acesso em 21/09/2014.
- FERREIRA, C. R. G. 2010. As hipersegmentações como marcas de um sistema em construção na escrita inicial de crianças e alunos de EJA. In: MARÇALO, M. J.; LIMA-HERNANDES, M. C. L. (Org.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. p. 01-14.
- _____. 2011. *Um estudo sobre a segmentação não convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA*. Pelotas. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-carmen.pdf>>. Acesso em 17/08/2014.
- MIRANDA, A. R. M. 2008. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. *Letras*, Santa Maria, v. 36, p. 151-168. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11971>>. Acesso em 17/09/2014.
- _____. 2013. Informação fonológica na aquisição da escrita. In: DEL RÉ, A. *et al.* (Org.). *Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares*. São Paulo: Cultura Acadêmica. p.11-36.
- _____; SILVA, M. R. da; MEDINA, S. Z. 2005. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 14, p. 1-15. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_05/Ana.pdf>. Acesso em 18/09/2014.
- _____; MATZENAUER, C. 2010. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 35, p. 359-405. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1626/1509>>. Acesso em 18/07/2014.
- _____; CUNHA, A.P.N. 2013. da Índícios de reestruturação do conhecimento fonológico da criança em dados de reparo na escrita inicial. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 343-354. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fadir/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12627/9914>>. Acesso em 17/08/2014.
- SCHIER, A. C.; BERTI, L. C.; CHACON, L. 2013. Desempenho perceptual-auditivo e ortográfico de consoantes fricativas na aquisição da escrita. *CoDAS*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 45-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822013000100009&script=sci_arttext>. Acesso em 18/09/2014.

- TEIXEIRA, S. de M.; DEVANTIER, N.; GRASSI, L. H.; MIRANDA, A. R. M. 2011. Uma reflexão acerca do erro ortográfico: a importância do conhecimento sobre a língua para a prática pedagógica de professores das séries iniciais. *Verba Volant*, Pelotas, v. 2, p. 78-94. Disponível em: <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/ana2.pdf>>. Acesso em 21/09/2014.
- TENANI, L.E. 2008. Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 16, p. 231-245. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2488>>. Acesso em 17/09/2014.

Anexo 2 - Bibliografia Complementar 2

- ABAURRE, M. B. M. 1998. A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras. p. 205-232.
- _____; SILVA, A. 1993. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n.1, p. 89-102. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000100011&script=sci_arttext>. Acesso em 17/05/2014.
- _____; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. 1997. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras.
- _____; ABAURRE, M. L. M. 1999. A avaliação objetiva de produções escritas. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, v. 26, p. 141-159.
- CAPRISTANO, C. C. 2004. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-260. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13918/9232>>. Acesso em 21/05/2014.
- _____. 2007. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 2007. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. Campinas. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – IEL-UNICAMP, Campinas. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000416327>>. Acesso em 25/05/2014.
- _____. 2007. Continuidades e discontinuidades em direção à palavra escrita convencional. SETA – SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO. *Anais...*, p. 55-65. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/260>>. Acesso em 21/05/2014.
- _____. 2010. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e se ensina na escola. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 35, p.171-193. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1619/1502>>. Acesso em 27/05/2014.

- _____. 2013. Um entre outros: a emergência da rasura o processo de aquisição da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 667-694. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1303/130308.pdf>>. Acesso em 25/05/2014.
- CHACON, L. 1999. Algumas palavras sobre a aquisição da pontuação. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: Editora da PUCRS. p. 187-200.
- _____. 2004. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13916>>. Acesso em 12/05/2014.
- _____. 2004. Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Revista Letras*, Curitiba, v. 61, n. Especial, p. 97-122. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/2883>>. Acesso em 15/05/2014.
- _____. 2005. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 34, s/n, p. 77-86.
- _____. 2006. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras. p. 155-167.
- _____. 2006. Prosodia y cultura letrada en hipersegmentaciones: reflexiones sobre la adquisición de la noción de palabra. *Lenguas Vivas*, Madrid, v. VI, p. 48-59.
- _____. 2008. Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 16, p. 215-230. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/Gpel/Artigos/2008_-_Chacon_-_Para_alem_de_vinculos.pdf>. Acesso em 15/08/2014.
- KOMESU, F. C.; TENANI, L. E. 2010. A relação fala-escrita em dados produzidos em contexto digital. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, p. 203-217. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4404/4565>>. Acesso em 21/09/2014.
- KRISTENSEN, C. R.; FREIRE, R. M. 2001. Interpretação da escrita infantil: a questão da autoria. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 19-47. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11284>>. Acesso em 17/09/2014.
- LEMOS, C. 1998. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras. p. 13-32.
- LONGHIN-THOMAZI, S. R. 2011. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeamente constituída. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. São José do Rio Preto. Online), v. 55, p. 225-248.
- LONGHIN-THOMAZI, S. R. 2011. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. *Gragoatá* (UFF), v. 1, p. 221-238.
- _____; SONCIN, G. 2014. A causalidade de porque em textos escolares: domínios de atuação, gêneros de produção. *Revista Linguagem & Ensino* (Online), v. 17, p. 525-549.

- LOPES-DAMASIO, L. R. 2013. Uma tradição discursiva em cartas matogrossenses. *Diadorim* (Rio de Janeiro), v. 14, p. 179-204.
- MASSI, G. A. 2004. Dislexia ou processo de aquisição de escrita? *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 355-369. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11671>>. Acesso em 17/09/2014.
- PAULA, I. F. V. 2007. *Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações*. São José do Rio Preto. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/86613>>. Acesso em 02/08/2014.
- PARANHOS, F.; TENANI, L. 2011. Análise prosódica de segmentações não convencionais de palavras em textos do 6º ano do Ensino Fundamental. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 477-504. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.usp.br%2Fflip%2Farticle%2Fdownload%2F59897%2F63006&ei=JZ9uVMnSBISrgwSEm4O4AQ&usq=AFQjCNH8t0w8Ivc2a5d9sJDVHR1HolBffw>>. Acesso em 02/08/2014.
- REIS, M. C.; TENANI, L. E. 2011. *Registros da heterogeneidade da escrita: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=202>. Acesso em 05/08/2014.
- SERRA, M. P.; TENANI, L. E.; CHACON, L. 2006. Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. XXXV, p. 1247-1254. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/Gpel/Artigos/2006_-_Serra-Tenani-Chacon_-_Reelaboracao_da_segmentacao.pdf>. Acesso em 21/09/2014.
- SILVA, A. 1991. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto.
- SILVA, L. 2014. *Um estudo longitudinal das hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São José do Rio Preto. (exemplar xerocopiado).
- _____; TENANI, L. (s/d). *Hipersegmentações de palavra no ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica (no prelo).
- SONCIN, G. C. N. 2010. Os usos da vírgula em textos de alunos da última série do Ensino Fundamental. *Mosaico*, São José do Rio Preto, v. 1, p. 73-87.
- SONCIN, G. 2014. *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula! Tese* (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São José do Rio Preto. (exemplar xerocopiado).
- TENANI, L. E. 2004. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13917/9231>>. Acesso em 25/09/2014.
- _____. 2009. A segmentação não-convencional de palavras: evidências de representações de relações entre enunciados falados e escritos. In: II SIMELP:

LÍNGUA PORTUGUESA: ULTRAPASSAR FRONTEIRAS, JUNTAR CULTURAS. *Anais...*, p. 107-127. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg14/13.pdf>>. Acesso em 17/08/2014.

_____. 2010. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 35, p. 247-269. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1622/1505>>. Acesso em 12/09/2014.

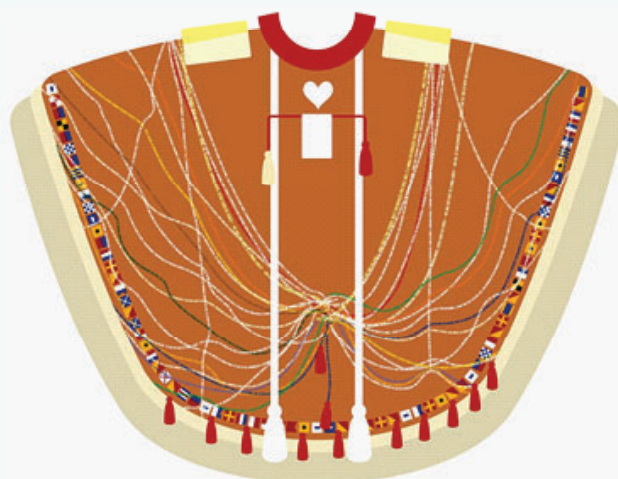
_____. 2011. Letramento e segmentações não-convencionais de palavras. In: LEDA VERDIANI TFOUNI (Org.). *Letramento, escrita e leitura: Questões Contemporâneas*. Campinas: Mercado de Letras. p. 229-243.

_____. 2011. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 91-119. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/32061/20400>>. Acesso em 18/09/2014.

_____. 2013. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 305-326. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/884>>. Acesso em 17/09/2014.

TENANI, L. E.; REIS, M. C. 2011. “E viveram felizes para sempre”: análise de grafias não-convencionais de vogais pretônicas. *Verba Volant*, Pelotas, v. 2, p. 22-43. Disponível em: <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/tenani2.pdf>>. Acesso em 21/09/2014.

Anexo 3 - Outras obras de Bispo do Rosário



Manto da apresentação – frente (representação esquemática)

Eduardo Pigatto, s/d.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/pigattodesign/galleries/72157622377534364/>



Manto da Apresentação (costas). Bispo do Rosário
Fonte: <https://veralu.wordpress.com/page/7/>



Manto da Apresentação (avesso). Bispo do Rosário
Fonte: http://www.editoradobrasil.com.br/porta1_educacional/fundamental2/projeto_apoema/portugues/capa.aspx



Estandarte. Bispo do Rosário

(Ao pé da figura humana, pode-se ler: "Eu preciso destas palavra escrita.")

Fonte: <http://www.boumbang.com/arthur-bispo-do-rosario/>