

“E A CIGANA ANALFABETA LENDO A MÃO DE PAULO FREIRE”: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ana Lúcia ESPÍNDOLA*

RESUMO: Este trabalho, parte da tese de doutorado defendida em março de 2003, na Universidade de São Paulo, centra-se no objetivo de discutir a importância da formação de leitores na sociedade contemporânea e o papel desempenhado pela escola nesse processo. Para dar conta de tal objetivo, primeiramente, buscamos compreender, como o uso da escrita – enquanto instrumento cultural utilizado pela humanidade – influenciou o desenvolvimento do pensamento humano e, em segundo lugar, caminhamos na direção de tentar compreender como os homens se relacionaram com a escrita em momentos históricos diferentes e o papel do leitor em diferentes contextos. Nossa investigação teórica aponta para a existência de uma grande ruptura, na sociedade letrada, entre oralidade e escrita. Tal ruptura reflete-se na escola. Por outro lado, cabe à escola um papel importante no processo de formação de leitores tendo em vista que, embora não seja a escrita portadora de todas as virtudes, sua aquisição e domínio podem ser encarados como importantes no processo de luta contra as desigualdades.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita; Oralidade

“... AND THE ILLITERATE GIPSY WOMAN READING THE PAULO FREIRE'S HAND”: REFLEXION ON THE CREATION OF READERS IN CONTEMPORARY SOCIETY.

ABSTRACT: This research is part of a Doctor's degree thesis presented in March 2003 at Universidade de São Paulo, and aims to analyse the importance of reading formation in contemporary society and the rôle of school in this process. For this purpose, in first place we tried to understand how the use of writing/literacy – as a cultural instrument used by humanity – has influenced the development of human knowledge. And, in second place, we tried to understand the

relation humanity has had with writing in different historical moments and the rôle of readers in different contexts. Our theoretical research points out to the existence of a great rupture in a literate society between orality and writing. This kind of rupture reflects in school. By the other hand, school has played an important rôle in the process of readers' formation, considering that, although literacy doesn't possess all virtues, its acquisition and power can be considered important in the struggle process against social differences in our society.

KEY-WORDS: Reading; Writing; Orality

ESCRITA E PENSAMENTO: A LUTA VÃ COM A PALAVRA

O papel desempenhado pela escrita no desenvolvimento das formas de pensar da humanidade é bastante controverso. Diversos autores refletiram e pesquisaram sobre as *mudanças nos modos de pensar e perceber o mundo tornadas possíveis pelas mudanças nos sistemas de comunicação e nos conteúdos transmitidos com o desenvolvimento de uma cultura escrita* (SAWAYA, 1999, p.59).

Podemos identificar um grupo de estudiosos – ancorados especialmente em uma perspectiva interculturalista - que crêem que a cultura escrita, a imprensa e o alfabeto foram decisivos para as mudanças nas formas de pensar da humanidade, embora não havendo uma concordância entre os autores sobre o papel exato desempenhado por eles nesse processo (OLSON, 1995; 1997, ONG, 1982; GOODY, 1979). Alguns desses pesquisadores se colocam mesmo como críticos da teoria da 'grande divisão' que se pautaria por colocar em oposição as sociedades orais daquelas que possuem escrita, sendo as primeiras consideradas 'selvagens ou primitivas' e as últimas, 'civilizadas'¹. Como não há uma concordância exata entre os autores que possibilite agrupá-los de forma coesa, iremos, rapidamente, apresentar suas principais contribuições separadamente.

Para o psicólogo canadense David Olson (1995), não é propriamente a escrita que produzirá uma nova maneira de pensar e sim os usos que se poderão fazer dela, como as possibilidades de reavaliar, estudar e interpretar um dado texto. Para o autor, será somente a língua escrita que permitirá a preservação daquilo que foi realmente dito para ser comparado com posteriores interpretações. Trabalha então com a idéia de que o fato de se poder contrastar texto e interpretação propiciou os conceitos cognitivos para a construção da ciência moderna, tendo em vista que esta última irá apoiar-se na

* Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Centro Universitário de Três Lagoas, MS. Rua Luiz Correa da Silveira, 1790. Jardim Alvorada, Três Lagoas, MS. CEP: 79610-060. E-mail: anaespindola@uol.com.br

distinção *entre observação e inferência* (p.169). A escrita possibilitaria, então, refletir e tomar consciência da língua.

Walter Ong (1982) apontou as descobertas realizadas pelos estudiosos em relação às formas de lidar com o conhecimento entre as culturas orais primárias² e aquelas que já são profundamente afetadas pela escrita, destacando a importância que esta última desempenhou em alguns aspectos do pensamento, da literatura, da filosofia e ciência e, até mesmo, do discurso oral. Segundo ele, a escrita não poderá nunca prescindir da oralidade, pois a expressão oral pode existir sem a escrita, mas esta não poderá nunca existir sem a oralidade. Dessa forma, para se compreender o que a escrita representa, torna-se essencial para o autor ter, também, uma clara compreensão do papel da oralidade em diferentes sociedades.

O autor considera a escrita como uma tecnologia, tendo em vista que esta exige o uso de ferramentas e instrumentos, sendo que, para ele, será essa tecnologia, mais do que qualquer outra invenção individual, a maior responsável pelas transformações ocorridas na consciência humana, especialmente por ter permitido a descontextualização do pensamento (ibid.). Entretanto, o autor adverte:

Dizer que inúmeras mudanças na psiquê e na cultura estão ligadas à passagem da oralidade para a escrita não é fazer desta (e/ou de sua continuação, a impressão) a causa única de todas as mudanças. A ligação não é uma questão de reducionismo mas de correlação. A mudança da oralidade para a escrita está intimamente entrelaçada com outros desenvolvimentos psíquicos e sociais além dos que já apontamos. Evoluções na produção de alimentos, no comércio, na organização política, nas instituições sociais, nas habilidades tecnológicas, nas práticas educativas, nos meios de transporte, na organização familiar, e em outras áreas da vida humana, todas elas exercem seus papéis específicos e diferenciados (ONG, 1982, p.195-196).

O trabalho do antropólogo britânico Jack Goody (op.cit.) apresenta discordâncias das concepções que realizam uma dicotomia entre pensamento selvagem e pensamento domesticado, em função do aparecimento da escrita³. Afirma que essas concepções partem de uma visão etnocêntrica e dicotômica, que atribui à escrita a responsabilidade pelo desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico, estando, portanto, o pensamento dos povos que a desconhecem caracterizados como mais simples e concretos (SAWAYA, 1999).

Goody (1979) afirma, todavia, que esse aparecimento representa um novo fenômeno cognitivo, tendo em vista que a escrita

permite, através especialmente da utilização de listas, uma nova forma de organização e classificação do mundo. Desse modo, a passagem da palavra ao escrito trouxe a possibilidade de abstração da linguagem – notadamente pelo fato de permitir isolar fragmentos do discurso humano e analisá-lo – influenciando, assim, transformações no pensamento, que passa a desenvolver uma razão gráfica:

A escrita tem uma importância decisiva, não somente porque ela conserva a palavra no tempo e no espaço mas também porque ela transforma a linguagem falada: ela extrai e abstrai os elementos constitutivos, ela permite proceder a exames retrospectivos; Assim, a comunicação pelo olho engendra possibilidades cognitivas novas em relação àquela que oferece a comunicação pela voz (GODOY, 1979, 8-221, tradução nossa)⁴.

Dessa maneira, é possível apontar que, embora não haja uma forma única de pensar entre todos os autores apresentados, eles irão concordar com uma premissa básica, chamada por Feldman (1995) de asserção geral: a importância dada à cultura escrita como promotora das mudanças cognitivas que compõem o pensamento.

Por outro lado, podemos encontrar um outro grupo de estudiosos - críticos do primeiro e que podemos classificar como interculturalistas críticos - que não irão creditar à cultura escrita a responsabilidade pelas formas de consciências encontradas no moderno pensamento ocidental e afirmando, portanto, que ela não seria um fator de mudanças sociais e cognitivas (FELDMAN, 1995, DENNY, 1995, PATTANAYAK, 1995).

Feldman (op.cit.) irá contrapor-se à afirmação de que a possibilidade de distinção entre texto e interpretação seja algo exclusivo da cultura escrita, afirmando que há, também, nas formas orais, possibilidade de analisar e refletir sobre o discurso:

[...] a reflexão é propiciada quando um texto é fixo de maneira a convidar a subsequentes interpretações. O que está implícito no ato de se 'fixar em um texto' é o destaque dado à locução. O que está implícito no convite à interpretação é a evocação de procedimentos conhecidos que fazem parte do arsenal da cultura para a revelação, explicação ou discussão da locução. Portanto, a locução deve possuir significados, implicações ou explicações que podem ser desenvolvidos não especificamente no contexto de uma 'tradição de cultura escrita', mas no contexto de um sistema de interpretação mais genérico (FELDMAN, 1995, p.60-61).

Assim, a autora irá apresentar evidências de que há fixação e interpretação de textos nas culturas orais que alguns estudiosos vinculam como relacionados apenas às culturas que possuem escritas.

Já para Denny, os efeitos da cultura escrita sobre o pensamento humano foram, freqüentemente, exagerados. O autor salienta e critica as conclusões que apontam para uma possível superioridade do pensamento das culturas que possuem escrita sobre as culturas ágrafas, por acreditarem que esta tornaria o pensamento mais reflexivo e abstrato. Para ele, a dificuldade de se perceber a falácia dessa afirmativa é tanta que, mesmo aqueles que reconhecem a importância da oralidade, acabam por afirmar a possibilidade oferecida pela escrita de tornar o pensamento mais abstrato. Dessa forma, a escrita assumiria, então, um caráter não só diferenciador de culturas como também um traço de superioridade intelectual.

Denny (1995) irá enfatizar que a única diferença realmente importante entre o pensamento ocidental e as sociedades caçadoras-coletoras e agrícolas é a possibilidade da descontextualização, entendida como o *manuseio da informação de forma a desmembrá-la ou colocá-la em segundo plano* (p.75). As sociedades coletoras e caçadoras - afirma o autor - bem como as agrícolas, não necessitavam de um pensamento descontextualizado, tendo em vista que as mesmas informações eram dominadas por todos os membros da sociedade. Entretanto, o surgimento da sociedade industrial irá favorecer sobremaneira a necessidade dessa forma de pensamento. Porém, a cultura escrita não é a única responsável pelo pensamento descontextualizado, sendo simplesmente sua amplificadora. O pensamento descontextualizado estaria assim vinculado à necessidade de fornecimento de informações a pessoas que não estão compartilhando um patrimônio comum de informações.

Pattanayak (1995), por sua vez, chama a atenção para o perigo que representa a ênfase indicada por alguns estudiosos sobre as vantagens das culturas escritas sobre aquelas eminentemente orais, pois essas teorizações acabam apontando para uma superioridade da cultura escrita sobre a oralidade e não simplesmente mostrando as diferenças entre elas. Isso, para o autor, tem um efeito nefasto sobre os 800 milhões de analfabetos⁵ que há no mundo e que, a partir disso, passam a ser vistos como cidadãos de segunda classe.

As questões apontadas até aqui nos levam a esboçar uma primeira conclusão: a escrita em si não é a grande transformadora das estruturas mentais e, portanto, o fato de dominar ou não uma língua escrita não é sinônimo de superioridade para as culturas que detêm esse domínio. No entanto, a presença de uma cultura escrita traz

possibilidades novas e diversificadas para as organizações sociais, sem que isso signifique possibilidades superiores.

Assim, parece-nos imperioso superar a visão dicotômica entre oralidade e cultura escrita, tendo em vista que ambas estão interligadas, sendo cultura escrita produto da oralidade e não sendo esta então apenas uma forma 'inferior' de comunicação.

Fora do domínio da perspectiva culturalista, podemos também discutir a mesma questão em uma outra orientação, amparada na psicologia sócio-cultural. Destacaremos, aqui, as conclusões de Vigotsky e seu colaborador Luria, nas pesquisas sobre língua escrita a respeito desta temática.

Em seus estudos e experimentos, realizados na década de 30, Vigotsky (2000) e Luria (1990, 2001) ressaltaram a importância da sócio-historicidade na formação do pensamento.

Vigotsky (2000) atribuiu à escrita a função de representar a fala, exercendo, como o desenho, o gesto e o brinquedo, função simbólica de substituição, evocação das coisas do mundo, interpretação a que a criança chegaria pela intervenção do adulto (MOTTA, 1995, p.154). A linguagem escrita é, assim, um simbolismo de segunda ordem que vai, gradualmente, transformar-se em simbolismo direto (Vigotsky, 2000).

Vigotsky (2000) igualmente, em um certo sentido, aponta para as transformações que a escrita causa ao pensamento:

Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita (ibid., p.154).

Nos estudos empreendidos por Vigotsky e sua equipe, foi Luria o responsável por investigar especialmente as questões relacionadas à língua escrita, tendo realizado diversos estudos sobre desenvolvimento cognitivo de adultos na Ásia Central, na região do Usbequistão e Kirghizia, em 1931 e 1932, no período de constituição da União Soviética.

Luria interessava-se principalmente em comprovar a natureza sócio-histórica dos processos mentais, pesquisando as transformações cognitivas que aconteciam a grupos de trabalhadores a partir da reestruturação radical ocorrida na forma de organização socioeconômica em que viviam. Aproveitou-se, então, do momento de

intensa transformação social, econômica e cultural pela qual passava essa região - saindo de uma economia atrasada e de um analfabetismo quase total para a produção em fazendas coletivas e a abertura de uma extensa rede escolar – para realizar a coleta de seus dados (ibid.).

As capacidades cognitivas que interessavam a Luria investigar referiam-se à percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, imaginação e autoconsciência (ibid.). Para medi-las, utilizou-se de *provas de classificação de cores e figuras geométricas, ilusões visuais, desenhos de objetos para classificação categorial, silogismo, solução de problemas e interrogações livres* (MELLO, 1998, p.24).

Utilizando-se do método clínico, Luria realizou dezenas de entrevistas com pessoas que se encaixavam em um dos seguintes grupos: mulheres analfabetas e sem nenhum envolvimento em atividade social moderna; camponeses analfabetos de lugares afastados e que não participavam do trabalho socializado; mulheres com curso de curta duração e semi-alfabetizadas; trabalhadores de fazendas coletivas e jovens com cursos rápidos - ambos os grupos semi-alfabetizados; mulheres estudantes com dois ou três anos de estudos. Luria comparou os processos mentais desses diferentes grupos submetidos a mudanças causadas pelo novo ordenamento sócio-econômico e cultural, tendo como um dos critérios utilizados na seleção de seus sujeitos os diferentes estágios de letramento encontrados entre eles.

As pesquisas de Luria apontaram que:

A estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior – variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimento são adquiridos [...] Nossas investigações [...] demonstram alterações fundamentais na atividade mental humana acompanhando as mudanças das formas básicas de atividades, a aquisição da leitura e o advento de uma nova etapa de prática sócio-histórica. (LURIA, 1990, p.215).

Quando Luria apresenta a descrição de seus sujeitos, cita, basicamente, três informações sobre eles: seu nível de alfabetização e frequência à escola; suas experiências sociais e sua forma atual de organização no trabalho⁶. Assim, esses três requisitos acabam lhe fornecendo indicativos para explicar e justificar as diferenças de respostas dos sujeitos. Desse modo, Luria finda por demonstrar em suas entrevistas especialmente as diferenças que podem ser

observadas entre aqueles sujeitos submetidos a algum tipo de escolarização – e que estariam, portanto, utilizando-se da escrita - e aqueles ainda analfabetos. Segundo Frago (1993), as pesquisas de Luria irão demonstrar que *a aquisição e interiorização da linguagem escrita facilitavam, entre outros aspectos, a aparição da análise abstrata e descontextualizada e dos processos dedutivos-formais* (p.73).

Frago (1993) discute algumas das limitações de Luria em suas pesquisas. A primeira é o fato de que a situação da qual ele parte e que impõe demonstrar que as reformas soviéticas significavam progresso, bem como sua tendência de estudo comparativo entre duas culturas diferentes, o impedem de, verdadeiramente, compreender as peculiaridades das culturas orais. A segunda refere-se ao fato de Luria não ter conseguido distinguir entre alfabetização e escolarização, estando sua análise vinculada apenas à alfabetização escolar e não a outros modos possíveis de alfabetização, sendo que isso pode levar a se confundir os efeitos de uma e de outra, podendo atribuir-se à alfabetização efeitos que, na verdade, pertencem à escolarização.

A questão da possibilidade de isolar as variáveis - escolarização ou aquisição da escrita - e sua relação com o pensamento ficou, segundo Kleiman (1999), muitos anos sem resposta. Como os dois fenômenos acabavam por se constituir conjuntamente, em diferentes sociedades, tornava-se bastante complexo separar os efeitos de um e de outro. Entretanto, quase cinco décadas após os trabalhos de Luria terem sido realizados, Scribner e Cole (apud Kleiman, 1999) conseguiram realizar tal tarefa.

Os autores, investigando um contexto da Libéria, descobriram que entre os Vai daquela região havia três tipos de escrita em uso: a escrita Vai que era adquirida de maneira informal no contexto familiar e usada especialmente para tarefas informais; a escrita inglesa, que era adquirida formalmente na instituição escolar e com objetivos e usos tipicamente escolares, e a escrita arábica, que era adquirida, também, de maneira formal, mas em contexto religioso e com fins tipicamente religiosos. Dessa forma, os investigadores puderam apontar com os resultados de suas pesquisas que *o tipo de habilidade que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita*. Assim, as habilidades cognitivas que são comumente apontadas como conseqüências da escrita seriam, na verdade, conseqüências da escolarização, tendo em vista que *foram apenas os sujeitos escolarizados, que conheciam a escrita inglesa, os que demonstraram diferenças significativas sistemáticas quanto às formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio*

lógico dedutivo, memorização. Portanto, as habilidades apontadas por Luria como possíveis a partir da aquisição da escrita seriam, na verdade, ligadas muito mais aos efeitos da escolarização sobre a mente humana.

Frago (1993) diz ser possível fazer outras interpretações das entrevistas de Luria. A primeira delas é o fato de que as respostas dos analfabetos, longe de representar ausência de raciocínio lógico-dedutivo ou abstrato, como apontado por Luria, evidenciam, na verdade, uma grande lógica e inventiva ao agirem a partir de sua experiência prática. Outra conclusão que se pode tirar é que os entrevistados também não apresentam carência de pensamento abstrato, como conclui o pesquisador soviético, pois toda percepção já implicaria abstração. A partir do momento em que esses povos conseguem generalizar, ordenar e classificar, é sinal que produzem um raciocínio abstrato ainda que vinculado às suas necessidades e práticas.

Embora entendendo e concordando com as críticas⁷ apresentadas aos estudos de Luria, no que tange ao etnocentrismo de sua postura, revelado ao desconsiderar a lógica apresentada pelos entrevistados, em função do apego à sua própria lógica, gostaríamos de ressaltar uma questão que acreditamos ser crucial nos trabalhos do pesquisador soviético: sua grande preocupação era a de demonstrar que as estruturas cognitivas eram fenômenos socio-históricos. Para isso, acreditamos que, juntamente com a escrita, Luria aponta um outro fator fundamental na transformação das estruturas mentais: a questão da organização de trabalho à qual o trabalhador estava submetido. Tendo em vista sua vinculação ao pensamento marxista, que concebe o trabalho como fonte de toda transformação humana, Luria não destaca a escrita isoladamente como fator de mudanças cognitivas mas, sim, seu uso vinculado à organização do trabalho e outras atividades culturais, conforme pode ser observado nas transcrições de suas entrevistas.

Walter Ong (1982) também aponta para uma questão semelhante em relação às pesquisas desenvolvidas por Luria, embora conclua suas observações de forma diferente:

Dentro de um quadro rigoroso de referência teórica marxista, Luria ocupa-se, até certo ponto, de outras questões que não a das conseqüências imediatas da cultura escrita, como 'a economia individualista não regulamentada centrada na agricultura' e o 'início da coletivização' e não codifica suas descobertas especificamente em termos de diferenças oralidade-cultura escrita. Mas, a despeito da ancoragem rigorosamente marxista, o relato de Luria gira claramente, na verdade, em torno das diferenças entre oralidade e cultura escrita (ONG, 1982, p.62, aspas no original).

Se podemos dizer verdadeira a afirmação de que o trabalho de Luria remete às diferenças entre oralidade e cultura escrita, ao mesmo tempo precisamos reconhecer que o autor não estava colocando essa observação como central e sim outros aspectos do problema, exatamente por sua 'ancoragem' marxista, como afirma Ong (1982). Dessa maneira, se por um lado podemos criticar suas conclusões etnocêntricas, por outro não podemos deixar de ressaltar a importância de seu trabalho para a construção de um referencial que percebe o mundo sócio-histórico como formador das estruturas mentais.

LEITORES, PARA QUÊ? EM DIFERENTES MOMENTOS, DIFERENTES RESPOSTAS...

Podemos observar através da história que os homens, em diferentes momentos, se relacionaram de formas bastante diversas com a escrita. Sem a pretensão de enveredar pela história da escrita e da leitura, tentaremos dar alguns exemplos significativos de como isso acontece.

Sabemos que a humanidade durante vários milênios prescindiu da existência da escrita, apresentando mesmo, segundo Graff (1990), uma cronologia *devastadoramente simples*. Ao comparar o surgimento do *homo sapiens* com a invenção da escrita, do alfabetismo ocidental e da imprensa, o autor aponta as seguintes proporções: o primeiro - enquanto espécie - tem aproximadamente cerca de um milhão de anos. A escrita, por sua vez, conta com cinco mil anos de existência, o que representa apenas 0,5% da existência da humanidade. O alfabetismo ocidental, por outro lado, tem aproximadamente 2.600 anos, ou 0,26% da vida da espécie, e a imprensa somente foi inventada por volta de 1450.

A escrita surge como uma necessidade histórica, respondendo às mudanças que ocorrem em diversos domínios na antiga Mesopotâmia: desenvolvimento da agricultura, crescimento do comércio, aparecimento das primeiras vilas com hábitos sedentários e

um poder político centralizado. Assim, nasce a necessidade de anotar, memorizar e arquivar as informações, sendo, durante muitos séculos, o uso corrente da escrita ligado à anotação referente à contabilidade e administração⁸ (CHAWEAU, 1997).

Foram necessários ainda alguns séculos para que aparecesse o uso literário da escrita:

Durante um longo período inicial ela é reservada a vida prática: vida econômica [...], vida jurídica [...] e vida política ou religiosa. É necessário um 'segundo nascimento', uma 'segunda revolução', para que ela se torne verdadeiramente um instrumento da vida intelectual e espiritual (ibid., p.29, aspas no original, tradução nossa)⁹.

É importante notar que, mesmo após a invenção da escrita, seu uso entre os egípcios e sumérios, fenícios e hebreus, indianos e chineses restringiu-se às elites - clericais ou comerciais - que podiam dar-se o trabalho de aprendê-la (HAVELOCK, 1995). Na Grécia, até por volta do ano de 400 a.C., a escrita foi vista como atividade servil que deveria ser exercida pelos artesãos. Esse preconceito só é quebrado quando Platão começa a freqüentar a escola (ILLICH, 1995).

A condenação platônica da escrita nos oferece um bom exemplo da idiosincrasia da relação do homem com ela, em diferentes momentos. Considerando-a como a "morte da memória", Platão iria afirmar que - ao contrário do que se poderia pensar - ao invés de ajudar a preservar a memória, a escrita seria um veneno para ela, tendo em vista que os homens se fiariam a algo externo à "alma" e, portanto, não confiável¹⁰. Assim, a escrita seria *inumana, pois pretende estabelecer fora da mente o que na realidade só pode estar na mente. É uma coisa, um produto manufaturado.*

Platão reage à escrita com uma desconfiança que não diz respeito a esta propriamente dita enquanto técnica, mas sim aos *deslocamentos socioculturais que a difusão do texto escrito provoca em relação à tradição e à memória coletivas [...] temia a banalização ou até a perversão da atividade de lembrar* (GAGNEBIN, 1997, p.53).

O mito da invenção da escrita é contado por Sócrates em "Fedro": no Egito, um jovem deus chamado Thot apresentou sua nova invenção - a escrita - ao deus soberano e solar, Tamuz. A escrita serviria para resolver os problemas de registro e acumulação do saber. Entretanto, Tamuz afirma que a escrita só faria aumentar o esquecimento dos homens (GAGNEBIN, 1997, p.53).

Uma das preocupações de Platão era com a possibilidade de outras interpretações que não aquela desejada pelo autor que o texto escrito oferecia aos leitores, estando o texto, portanto, sujeito a "maus encontros". Ao mesmo tempo em que a escrita iria significar a morte da memória, representava, também, um perigo, tendo em vista que, não necessariamente, a fidelidade ao seu autor estaria garantida (GAGNEBIN, 1997). Entretanto, Ong (1982) adverte: o ponto fraco da opinião de Platão é justamente que, para tornar suas objeções mais convincentes, ele as faz por escrito.

Não podemos nos esquecer de que a Grécia de Platão ainda é extremamente marcada pela oralidade e que, segundo Havelock (op.cit.), na sociedade grega, esta tem a função precípua de armazenamento de informações na memória. O mundo antigo - bem como a educação clássica - permaneceu oral por longo tempo, sendo a palavra falada mais comum e poderosa que a escrita (GRAFF, 1990).

As composições escritas seguiam regras da oralidade e talvez tenha sido por volta do nascimento de Platão - ou um pouco mais tarde - que se daria o fim dessa prática. Foi necessária uma verdadeira revolução conceitual para que se percebesse que - tendo em vista que o alfabeto grego permitia o registro dos sons de maneira totalmente nova - os mecanismos antes utilizados pela memória oral poderiam ser substituídos pela prosa documentada (HAVELOCK, 1995).

A escrita alfabética chega à Grécia antiga por volta do século VIII a.C. e encontra um mundo marcado e construído pela oralidade (SVENBRO, 1998), sendo que esta era, ao mesmo tempo, expressão e representação do poder. Assim, primeiramente o livro - enquanto expressão material do escrito - irá apenas desempenhar o papel de conservador dos textos. Somente por volta do século V a.C., surgiram textos destinados especificamente à leitura (CAVALLO & CHARTIER, 1998).

Que tipo de leitura realizavam os gregos? Essa discussão opõe dois grupos de pesquisadores. De um lado, aqueles que defendem que a leitura silenciosa foi impossível durante a Antigüidade pelo fato de haver uma escrita sem intervalos, o que somente permitia a compreensão pela oralização do texto lido¹¹. De outro, estão os pesquisadores que apontam que, embora não tenha sido uma prática corrente entre os gregos, a leitura silenciosa se fazia presente nesta cultura, não sendo a ausência de intervalos um obstáculo intransponível. Assim, embora a leitura oralizada tenha sido a prática mais persistente e a maneira normal de ler para o leitor médio, é possível assinalar que a prática de leitura silenciosa também era conhecida dos gregos e até mesmo praticada por alguns¹².

Ao analisar os diferentes verbos que em grego significavam ler (mais de 10, no total), assim Svenbro (1998, p.48) resume os três traços característicos da leitura na Grécia antiga:

O primeiro é o caráter instrumental do leitor ou da voz leitora [...]. O segundo é o caráter incompleto da escrita, que se acredita necessitar de uma sonorização, [...]. O terceiro fenômeno segue logicamente os dois primeiros. Pois, se a voz do leitor é o instrumento que possibilita à escrita realizar-se em sua plenitude, quer dizer que os destinatários não são leitores no sentido exato do termo, mas "ouvintes", como os próprios gregos os chamavam.

Pode-se dizer que a Grécia não nutre um grande respeito pela figura do leitor. Essa atividade era, constantemente, deixada a cargo de um escravo, tendo em vista que poderia ser associada com a idéia de desempenhar um papel de passividade, sendo o leitor "sodomizado" pelo autor do texto. Assim, especialmente em Esparta, onde o ensino da leitura deveria ser restrito ao necessário, tem-se a impressão de que a leitura deveria ser praticada com moderação, para não se tornar um vício.

A leitura em toda a Grécia Antiga permaneceu como uma atividade coletiva e oralizada. Em Roma, porém, especialmente nos primeiros séculos, o uso da escrita esteve restrito ao corpo sacerdotal e à nobreza - como 'ornamentos' - e acontecia de maneira privada. Não obstante, a época imperial romana será marcada por uma grande proliferação e vasta circulação da cultura escrita. Esse fato, aliado aos progressos da alfabetização, marca uma nova etapa nas práticas de leitura, fazendo surgir então uma diversidade de leitores que leva a uma demanda por maior quantidade de escritos.

A partir do século II d.C., surge uma nova forma de materialização do escrito: o códice, que vem substituir os "livros" em formato de rolo, e representa uma grande transformação tanto no livro, em sua materialidade, como nas práticas de leitura.¹³ O livro em forma de códice tinha um custo menor, pois permitia uma maior quantidade de texto; sua forma mais prática oferecia maior liberdade ao leitor no momento da leitura, permitindo, inclusive, que se fizessem anotações enquanto se lia (CAVALLO, 1998, CHARTIER, 1998).

Entretanto, na mesma proporção em que o códice se difunde, há, também, um crescimento no número de analfabetos e, conseqüentemente, a diminuição de leitores. O códice irá tornar-se um livro para minorias. Segundo Cavallo (1998), ele acabará transformando-se no

instrumento de passagem de uma leitura 'extensiva' de muitos textos, difundidos entre um público variado e estratificado, como nos primeiros séculos do Império, a uma leitura 'intensiva', de poucos textos, sobretudo a Bíblia e o Direito, lidos, relidos, retomados em forma de citações e fórmulas, textos decorados, recitados (p.96-7).

A Alta Idade Média presenciou diversas transformações na maneira dos homens se relacionarem com o escrito, sendo a mais importante a passagem de um modo mais generalizado da leitura em voz alta para a leitura silenciosa. Segundo Chartier Cavallo, vários foram os motivos que propiciaram essa transformação. Primeiramente, o fato de os objetivos da leitura terem se modificado. Agora se lia para salvar a alma. Assim, era necessário um determinado tipo de intimidade com o texto lido. Além disso, o códice também convidava a uma leitura mais meditada e, portanto, silenciosa. A leitura em voz alta continuou existindo especialmente nos atos litúrgicos (PARKES, 1998).

Chartier e Cavallo apontam o final do século XI até o século XIV como marcos de uma nova era da leitura, pois *renasce* as cidades e com as cidades as escolas que são os lugares dos livros (op.cit. p.22). Pode-se dizer que a leitura (e leitores) sairá dos limites dos mosteiros e ocupará um papel fundamental no ensino.

Assim, se até esse momento a escrita - em seu modelo monástico - cumpria uma função de garantir direitos e privilégios de uma comunidade, sendo praticamente uma escrita sem leitura, a partir do momento em que se estabelece nas escolas e universidades - modelo escolástico - ela passa a ser uma prática intelectual, passando o texto escrito a ser objeto do trabalho intelectual (CHARTIER e CAVALLO, 1998, HAMESSE, 1998).

A escrita de forma descontínua, em palavras separadas, irá se consolidar no século XII e engendrará uma série de mudanças na relação dos homens com o escrito. Primeiramente, permitindo a diminuição da necessidade da leitura em voz alta. Além disso, será responsável, também, por propiciar uma maior intimidade entre o autor e seu texto, favorecendo, assim, a substituição da prática dos ditados pela dos autores escreverem seu trabalho de próprio punho, ou seja, a substituição da composição oral pela composição escrita, além de influenciar, também, na leitura dos copistas (SAENGER, 1998).

O desenvolvimento da leitura silenciosa, que propiciava maior intimidade entre texto e leitor, provavelmente influenciou (não de forma imediata) e encorajou as manifestações eróticas, heréticas e subversivas (CHARTIER, 1991).

Além disso, tem-se também, nesse período, a escrita em língua vulgar, favorecida pela difusão da alfabetização, conforme aponta Chartier:

A difusão da alfabetização na sociedade laica, entre os séculos XIII e XIV, fez com que à leitura escolástica e universitária fossem acrescentados outros modelos. É nessa época que nasce o livro em língua vulgar, escrito, às vezes, pelo mesmo 'leitor-consumidor'. Embora não faltem leitores cultos na cultura oficial, o livro em língua vulgar circula sobretudo entre uma 'burguesia' de mercadores e artesãos com maior ou menor grau de alfabetização, mas que ignoravam o latim (CHARTIER, 1998 p.23, aspas no original).

Há uma relação bastante próxima entre a história da leitura e alfabetismo, sendo mesmo que este é, para Graff, *uma condição social que pode ser definida em termos de leitura*. Assim, ao mesmo tempo em que a leitura sai dos mosteiros e ganha importância na escola, o alfabetismo se propaga e, junto com ele, seu contrário: o analfabetismo.

CONCLUSÃO

Dessa forma e a partir do que até aqui foi escrito, gostaríamos de apontar algumas considerações a respeito da necessidade de formação de leitores e do papel da escola nesse processo, desde o início da escolarização.

Primeiramente, é preciso salientar que as questões relativas à alfabetização e à aquisição da leitura e da escrita, no Brasil – tanto as orientações práticas como as investigações teóricas – têm sido marcadas, especialmente a partir da década de oitenta, pelas análises e conclusões dos estudos relativos à psicogênese da língua escrita levados a efeito por Emília Ferreiro e sua equipe.

Ferreiro, ao contrário de seu orientador e maior referencial teórico, Jean Piaget, que afirmava não ter preocupações pedagógicas com suas descobertas (Rodrigues, 1998), iria admiti-las como eixo de suas pesquisas: não estava interessada em descobrir apenas como as crianças construíam a língua escrita e sim em como seu trabalho poderia ajudar a modificar os altos índices de analfabetismo presentes na América Latina, bem como a elucidar os problemas relacionados ao fracasso escolar de grande parte das crianças que ingressam na instituição escolar (FERREIRO, 1990).

Uma das principais questões expostas por Ferreiro em suas pesquisas apontava, para o fato de que as crianças das camadas populares chegavam a escola com uma dificuldade diferente daquelas oriundas das camadas médias: o pouco contato com a língua escrita. Isso iria influenciar em seu processo de construção de hipóteses para a compreensão do que a língua escrita representava e, conseqüentemente, aumentar suas dificuldades escolares, residindo aí um dos motivos do fracasso escolar. Desse modo, as pesquisas de Ferreiro acabam por trazer de volta as teses da *precariedade material e suas conseqüências sobre a formação cultural das crianças pobres e seu desempenho escolar, associando-as às questões relativas à leitura e à escrita* (SAWAYA, 1999, p.3).

Se a tese, em si, de que as crianças pobres têm pouco contato com a língua escrita suscita a necessidade de maiores investigações, tendo em vista que outros estudos questionam essa afirmação (ibid.), a questão das camadas populares não alfabetizadas como excluídas da cultura escrita, tendo nisso um motivo para o fracasso escolar das crianças pobres, pode, perfeitamente, ser recolocada e reavaliada a partir dos referenciais até aqui apontados. Seria possível, a partir do que expusemos até aqui, a existência de grupos vivendo em uma sociedade letrada e que não tenham contato com a língua escrita?

A partir das reflexões que apontamos até o momento, a leitura e a escrita, sendo práticas culturais, processam-se de diferentes maneiras nos diversos grupos sociais. O que se faz necessário, então, é a compreensão dessas práticas e a investigação das maneiras pelas quais as pessoas podem estar desenvolvendo. Assim, torna-se inaceitável a premissa da falta de contato com a língua escrita tornar-se responsável pelas dificuldades das crianças pobres em apropriar-se dela. Conforme aponta Sawaya (1999, p.77):

Dessa forma, a idéia de que possam existir, em nossa sociedade, grupos 'à margem' do sistema de escrita é posta em questão e parece apontar antes para a necessidade de uma investigação do modo como o 'sistema escrito' se introduziu na vida quotidiana das classes populares, analfabetas ou mal alfabetizadas e o modo como esse sistema se relaciona com as 'formas orais' aí existentes (aspas no original).

Em segundo lugar, faz-se importante refletir sobre as "teorias da grande divisão" que se baseiam em diferenças dicotômicas entre escrita e oralidade, colocando a primeira como superior à segunda. Os autores que trazemos aqui, mesmo aqueles que creditam à cultura escrita uma importância decisiva para as mudanças nas formas de

pensar da humanidade, apontam a importância da oralidade e criticam o etnocentrismo das teorias que viam na escrita o *caminho mais nobre para o esclarecimento e a modernidade* Olson e Torrance (1995, p.14) e, mesmo não negando a importância da escrita para o desempenho de funções como o governo, a justiça, a teologia, a filosofia e a literatura, reconhecem que isso se faz enraizado em uma prática e em uma cultura orais extremamente ricas.

Assim, ao adentrar no mundo da escrita, as crianças o fazem como portadoras de uma oralidade que necessita ser respeitada e reconhecida. Dessa maneira, entender a formação de leitores dentro do universo escolar nos primeiros anos de escolarização passa, necessariamente, por refletir sobre o papel que tanto a oralidade como a escrita estará representando em suas vidas.

As contribuições de Luria, por outro lado, embora passíveis de críticas no que tange ao etnocentrismo presente em suas conclusões, tendem a demonstrar a sócio-historicidade da construção das estruturas cognitivas. Ora, se a formação do pensamento se dá em profunda vinculação com as condições sócio-históricas de um momento dado e as crianças das camadas populares encontram-se vivendo em uma sociedade letrada, as afirmações da inexistência de contato das mesmas com a língua escrita e a conclusão derivada disso a respeito da incapacidade dessas crianças para esse aprendizado são desmistificadas.

Conforme tentamos demonstrar, as práticas de leitura e escrita são sociais, não podendo ser desvinculadas de um momento e de um tempo precisos e não acontecendo sempre da mesma forma. Conforme aponta a própria Ferreiro (2001), leitura e escrita são coisas que estão inseridas em uma rede de relações culturais. Os próprios verbos “ler” e “escrever” designam construções sociais que têm diferentes significados, em diferentes momentos históricos.

Mas, afinal, o que é ler? Segundo Chauveau (1997), essa definição é uma das tarefas que aparecem para o pesquisador que entra na grande seara da leitura, tendo em vista que esse verbo pode ter diferentes significados: ler imagens, cidades, gestos, cenas, ler os olhos e mesmo ler as linhas da mão, como sugere a canção de Chico César, colocada no título deste capítulo.

As palavras de Manguel, quando descreve sua entrada na *família de leitores de livros*, demonstram, com exatidão, como a palavra ‘leitura’ pode estar incluída em um conjunto amplo de idéias:

Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros dos animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as anotações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu - todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (MANGUEL, 1997, p.19).

Podemos observar na concepção de Manguel que ele se refere, ao mesmo tempo, a questões relacionadas ao conhecimento científico presentes na astronomia, na arquitetura, na zoologia e na psiquiatria, como também às atividades de cunho mais artesanais e artísticas, como a tecelagem, a pescaria, a agricultura e a dança, chegando até àquelas relacionadas com o sentimento e emoção, como sendo atividades de leitura. Assim, vemos que Manguel nos leva a uma reflexão sobre leitura que ultrapassa aquela de entendimento das letras, mas que está marcada, ao mesmo tempo, pela possibilidade de adentrar ao mundo simbólico – compreender signos, característica da capacidade humana – e de perceber indicadores que muitas vezes não se fazem aparentes.

Por outro lado, apesar de questionar o conceito fechado de leitura, Paulino (2001) aponta a importância da reflexão em torno da etimologia da palavra LER, originada do latim *legere* e que sugere, já a princípio, três sortes de significados: primeiramente, pode significar *contar, enumerar as letras* (p.12). Em seguida pode ser traduzido como *colher e*, por fim, como *roubar*. A autora destaca:

No dicionário Aurélio, a palavra leitura (do latim medieval *lectura*) significa ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério. O verbete leitura da enciclopédia Einaudi assinala que o termo leitura não remete a um conceito e sim a um conjunto de práticas que regem as formas de utilização que a sociedade, particularmente através da instituição escolar, faz dele. Leitura é, pois, conforme acentuam Barthes e Compagnon nessa enciclopédia, uma palavra de significado vago, deslizante, que é preciso ocupar ‘por meio de sondagens sucessivas e diversas’, segundo os muitos fios que tecem sua trama (PAULINO, 2001, p.11).

Podemos concluir daí que “ler” envolve - de forma não excludente - diversas facetas. Ao ler um texto, tanto precisamos reconhecer e repetir as letras como, ao mesmo tempo, ‘colher’ o que elas, em um determinado contexto, nos dizem. Porém, além disso, podemos também viajar com o texto, subverter e acrescentar a ele outros sentidos que não somente aquele desejado pelo autor. Ler pode ser encarado também como a capacidade de decifrar diferentes tipos de signos que nos cercam e precisam ser traduzidos em nossa busca de compreensão do mundo.

Mas qual é, afinal, a importância do aprendizado da leitura e da escrita, na sociedade contemporânea? Tal aprendizado cumpre realmente algum papel?

Para nós, tal importância caminha na mesma direção apontada por Soares (2001) em relação ao bidialetalismo para a transformação: elas poderão desempenhar um papel importante, transformando-se em mais um instrumento na luta contra as desigualdades. Não cremos ser a escrita portadora de todas as virtudes. Mas, indiscutivelmente, sua aquisição é um direito que vem sendo sistematicamente negado especialmente às camadas populares e que precisa ser socializado.

Por outro lado, para que a escola consiga desempenhar um papel positivo na formação de leitores se faz necessário, o quanto antes, quebrar a dicotomia existente entre ler e aprender a ler, superando as duas etapas de leitura existentes hoje, conforme o apontado por Lerner:

Pôr em evidência que [...] não há diferença entre ler e aprender a ler, ou entre escrever e aprender a escrever, pode contribuir para esclarecer quais são os princípios gerais que devem reger o trabalho didático em leitura e escrita desde o primeiro dia de aula do ensino fundamental – ou da pré-escola – e ao longo de toda a escolaridade (LERNER, 2002, p. 41).

De tal discussão também carecem os cursos de formação de professores que necessitam se repensar em relação à construção dos professores enquanto leitores.

A partir do fim da dicotomia entre ler e aprender a ler, poderemos repensar o espaço escolar como aquele onde, mais do que aprender determinados conteúdos intelectuais – e sem negar em momento algum a importância de tal tarefa – deverá ser também aquele espaço que leve, cada vez mais, o aprendiz a adotar uma determinada forma de relação de saber com o mundo.

Não podemos nos esquecer de que a escrita surgiu como uma produção coletiva e para responder a necessidades históricas colocadas. Avançar na direção da leitura a fim de que possa ser vista e vivida dentro do universo escolar como prática social e não apenas como conteúdo escolarizável e escolarizado irá levar, cada vez mais, à superação da escola autofágica, centrada e retroalimentada por ela mesma que, mesmo tendo avançado muito no sentido de superá-la, ainda persiste.

Recebido em: 20/03/2004

Aprovado em: 25/04/2004

NOTAS

- ¹ As teorias da grande divisão, segundo Sawaya, *baseiam-se nos pressupostos de que o processo civilizatório é produto do desenvolvimento da escrita e, em decorrência dela, é produto também do pensamento científico, que permitiu a passagem da magia à ciência e a ‘evolução do pensamento concreto ao pensamento abstrato’* (1999, p.61, aspas no original).
- ² Ong classifica como cultura oral primária aquela que não tenha tido nenhum tipo de contato com a língua escrita. Por oralidade secundária chama aquela oralidade possibilitada pelas novas tecnologias, como o telefone, o rádio e a televisão (Ong, 1998)
- ³ Goody salienta que defender o fato de o aparecimento da escrita trazer mudanças na estrutura do pensamento (em relação à história, desenvolvimento das operações matemáticas, a ascensão do individualismo, o surgimento da burocracia) não significa dizer que as sociedades sem escrita sejam desprovidas de todas essas características (Goody, 1979).
- ⁴ No original: “L’écriture a une importance décisive, non seulement parce qu’elle conserve la parole dans le temps e dans l’espace mais aussi parce qu’elle transforme le langage parlé: elle en extrait et abstrait les éléments constitutifs, elle permet de procéder à des examens rétrospectifs; ainsi la communication par l’oeil engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport à celles qu’offre la communication par la voix”.
- ⁵ Os dados de Pattanayak (1995) referem-se à década de 80. Segundo dados apresentados por Emília Ferreira (2002), hoje, há um bilhão de analfabetos no mundo.
- ⁶ Exemplos que podemos retirar da obra de Luria (1990): “Sujeito: Rakmat, 39 anos, camponês analfabeto de um distrito periférico: raramente havia estado em Fergana, nunca em outra cidade;(p.74) “Sujeito: Alive, 26 anos, mulher de um vilarejo isolado” (p.53) “Sujeito: Isamudt, 34 anos, trabalhador na fazenda Mikhnat; fez curso de alfabetização” (p.119)
- ⁷ A esse respeito, ver também Mello, 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLO, Guglielmo. Entre volumen e codex: a leitura no mundo romano. In: CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v.1, cap. 2, p.71-91. (Coleção Múltiplas Escritas).

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v.1 (Coleção Múltiplas Escritas).

CHARTIER, Roger. A prática de escrita. In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo: Cia das Letras, 1991. p.113-162.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.

CHAUVEAU, Gérard. **Comment l'enfant devient lecteur? Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture**. Paris: Retz, 1997.

DENNY, J. Peter. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p.75-100 (Coleção Múltiplas Escritas).

FELDMAN, Carol Fleisher. Metalinguagem oral. In: OLSON, David. R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p.55-74 (Coleção Múltiplas Escritas).

FERREIRO, Emília. **Os filhos do analfabetismo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990b.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, v. 95).

_____. Comment les enfants s'approprient l'écriture. In: **FORUM RETZ: Lecture, écriture, culture écrite**. 2001, Paris, Anais eletrônicos... Paris, 2001, disponível em <http://www.editions-retz.com/enseignants/pedagogie/extraits-forum>. Acesso em 12 de dezembro de 2001.

FRAGO, Antônio V. **A alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

GOODY, Jack. *La raison graphique: La domestication de la pensée*

⁸ A escrita irá também anunciar um novo momento intelectual, que é o surgimento do pensamento aritmético, sendo que sistema de escrita e sistema de numeração caminham juntos (Chauveau, op.cit.).

⁹ No original: “Durant une longue période initiale, elle est réservée à la vie pratique: vie économique [...], vie juridique [...] et vie politique ou religieuse. Il faut une ‘deuxième naissance’, une deuxième révolution, pour qu’elle devienne véritablement un instrument de la vie intellectuelle et spirituelle”.

¹⁰ O filme “Amnésia”, lançado no Brasil em agosto de 2001, apresenta uma temática que nos parece remeter a essa preocupação de Platão. Em linhas gerais, o filme retrata a história de um homem que, após presenciar o assassinato de sua mulher, perde a memória para acontecimentos recentes e quer, a todo custo, encontrar o assassino, mesmo que não possa lembrar-se disso posteriormente. A partir disso, o personagem passa a registrar em seu corpo - fazendo uso da escrita - os acontecimentos que julga importante lembrar, tendo em vista que não pode mais fiar-se na memória. No conto de Jonathan Nolan, que inspirou o filme, o protagonista precisa mesmo de informações básicas referentes a como subir uma escada, escovar os dentes e todas as coisas práticas do cotidiano. Aqui, após a morte completa da memória, a escrita aparece como a única coisa possível para resguardar os fatos necessários para se continuar vivendo.

¹¹ Conforme afirma Illich (1995, p.43/4): *Leitura era sinônimo de recitação em voz alta. [...] Embora ocasionalmente praticada a leitura silenciosa permaneceu impossível até o século VII. [...] O sentido permanecia oculto na página até que fosse lido em voz alta.*

¹² Svenbro cita um artigo de Bernard Knox, onde o autor analisa dois textos antigos que parecem demonstrar essa tese: um de Eurípides de 428 e outro de Aristófanes de 424. No primeiro, Teseu, ao encontrar Fedra morta, pega uma tabuinha que lhe cai das mãos. Em seguida, revela o conteúdo ao coro sem lê-lo em voz alta, mas resumindo o seu conteúdo. No segundo, Demóstenes lê, silenciosamente, um oráculo (Svenbro, op.cit.).

¹³ Esta modificação porém, não acontece de forma imediata, conforme ressalta Cavallo (1998, p.92): *A difusão do códice não modificou imediatamente as estratégias e modalidades de leitura em conjunto.*

sauvage. Paris: Editions de Minuit, 1979.

HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998. v.1, p. 123-139. (Coleção Múltiplas Escritas).

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David. R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34. (Coleção Múltiplas Escritas).

ILLICH, Ivan. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, David. R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. pt.1: cap. 2, 35-54. (Coleção Múltiplas Escritas).

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (or.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 15-64.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** 3. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 39-58.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELLO, Marisol B. de. **A multiplicidade das formas de ser racional: escrita e racionalidade.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

MOTA, Sonia Borges V. da. **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

OLSON, David. R. Cultura escrita e objetividade: o surgimento da ciência moderna. In: _____.TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. p.163-178 (Coleção Múltiplas Escritas).

OLSON, David. R. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, David. R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. p. 267-186 (Coleção Múltiplas Escritas).

_____. **O mundo no papel: as implicações conceituais da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Múltiplas Escritas).

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra.** Campinas: Papyrus, 1982

PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998. p. 103-15 (Coleção Múltiplas Escritas).

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão In: OLSON, David. R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. p.118-120. (Coleção Múltiplas Escritas).

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Educador em formação).

PLATÃO. *Fedro.* São Paulo: Ed. Martin Claret, 2000 (Coleção a Obra Prima de cada autor).

RODRIGUES, Ana Lucia Espíndola. **A alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul: 1979-1990- Limites e possibilidades das inovações nas propostas metodológicas.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação – Fundamentos da Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998. v.1, p.147-184 (Coleção Múltiplas Escritas).

SAWAYA, Sandra Maria. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica.** 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G., CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998. v. 1, p.41-70. (Coleção Múltiplas Escritas).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.