

OUTROS TEMAS / *OTHER THEMES* / OTROS TEMAS



Competência, oralidade e escrita*

Competence, orality and writing

Habilidad, oralidad y escritura

ALAIN PIERROT**



RESUMO – O artigo questiona, a partir de estudos antropológicos, se a competência oral busca apoio na gramática e na pedagogia da escrita. Estudos de Dell Hymes, Jack Goody e Noam Chomsky levam a reforçar a hipótese de que o modelo da explicação escolar é o único possível de aprendizagem. O texto argumenta que as competências são transmitidas essencialmente “sem palavras”, de modo implícito, em razão da criatividade pressuposta em toda imitação. Se a rigidez é inerente à instituição da escrita, o seu significado não pode, no entanto, ser reduzido a uma submissão às ordens política e religiosa para as quais é um instrumento central. O artigo conclui que pela ambivalência da escrita na sociedade: uma ferramenta de emancipação, como mostraram Gregoire e Goody em suas análises da utilização da escrita na organização política de escravos, e de domesticação na escolarização da escrita.

Palavras-chave – Escrita. Oralidade. Competência. Aprendizagem.

ABSTRACT – The article inquires, from the point of view of anthropological studies, whether oral competency seeks support from grammar and written pedagogy. Studies by Dell Hymes, Jack Goody and Noam Chomsky lead towards reinforcing the idea that the school explanation model is the only possible one for learning. The text argues that competencies are essentially transmitted «without words», implicitly, due to the creativity presumed in every imitation. If the rigidity is inherent to the institution of writing, its meaning cannot, however, be reduced to a submission to the political and religious orders for which it is a core tool. The article concludes in favor of the ambivalent character of writing: a tool for emancipation, as demonstrated by Gregoire and Goody, in their analyses of the use of writing in the political organization of slaves; and also for domestication, as observed in the schooling processes of writing.

Keywords – Writing. Orality. Competency. Learning.

RESUMEN – El artículo discute, a partir de estudios antropológicos, si la competencia oral busca apoyo en la gramática y en la pedagogía escrita. Estudios de Dell Hymes, Jack Goody y Noam Chomsky refuerzan la hipótesis de que el modelo de la explicación escolar es el único posible. El texto argumenta que las competencias son transmitidas esencialmente “sin palabras”, de modo implícito, en razón de la creatividad presupuesta en toda imitación. Si la rigidez es inherente a la institución de la escritura, su significado no puede ser reducido a un sometimiento a las órdenes política y religiosa, para las cuales es un instrumento central. El artículo concluye que, por la ambivalencia de la escritura en la sociedad, esta puede ser considerada: una herramienta de emancipación, como mostraron Gregoire y Goody en sus análisis de la utilización de la escritura en la organización política de los esclavos y una herramienta de domesticación, en la escolarización de la escritura.

Palabras clave – Escritura. Oralidad. Competencia. Aprendizaje.

*Originalmente publicado em BORNAND, S.; LEGUY, C. (Dir.). **Compétences et performances**. Paris: Karthala, 2013.

**Doutor em Filosofia pela Universidade Paris Sorbonne (Paris, França) e Professor de Filosofia e Antropologia da Educação na Universidade René Descartes – Paris V (Paris, França). *E-mail*: <alain.pierrot@parisdescartes.fr>.

INTRODUÇÃO

Em que medida a noção de competência oral busca implicitamente modelo na escrita e, mais precisamente, em uma gramática e uma pedagogia da escrita? A prioridade que é dada aqui à análise crítica da noção de competência explica por que as performances orais serão tratadas somente de maneira parcial, principalmente através da controvérsia suscitada pelos trabalhos de Jack Goody, mesmo tratando-se de análises de performances, em primeiro lugar, as que fiz referentes à aprendizagem inicial e, posteriormente, as que realizei na área da imigração, que me levaram pessoalmente a contestar o modelo chomskyano de competência. Em minhas perspectivas atuais de pesquisa, que vão da interlocução às atividades de representação figurativa, as atividades de leitura e de escrita se situam, de certo modo, entre as duas. Tenho interesse especial pelas atividades gráficas de crianças e de adultos não escolarizados, particularmente no contexto africano, e pela escolarização de minorias onde a escrita é, para alguns, ainda um tanto “estranha”, como é o caso dos que chamamos de roms, atualmente, após terem sido “tratados” de ciganos¹ e que participam dos movimentos atuais de migração da Europa do Leste para a Europa do Oeste. Sua situação, em uma conjuntura europeia bem específica,² é acompanhada de mudanças culturais e sociais, entre as quais se destacam as relações mantidas com a escrita que merecem uma atenção especial. De fato, foi dada a essa rejeição à escrita em suas relações seculares com os *gadjé* (os não ciganos) uma grande significação. A contrapartida dessa recusa é o valor *identitário* atribuído a sua arte do *canto* e da palavra que foram objeto de etnografias notáveis.³ Quanto a mim, não conhecendo as performances cantadas e faladas dos ciganos, senão por meio de outros, é por um caminho diferente, aquele de suas relações com a escrita – onde tenho um pouco mais de “competência” –, que voltarei a eles através de alguns exemplos significativos de sua relação ambivalente com os poderes da escrita.

As relações entre oralidade e escrita constituem uma temática antropológica central com múltiplas facetas e, em certo sentido, onipresente. Jack Goody tentou analisar a incidência da introdução da escrita no mundo da oralidade, considerando seus poderes tanto no plano cognitivo (lógica, cálculo e memória) quanto no plano social e administrativo, mas também nas revoltas que a escrita permitiu que surgissem contra ela. Sua insistência sobre a utilização, inicialmente restrita, da escrita e, especialmente, seu questionamento sobre a invariabilidade suposta das recitações orais foram plenamente discutidas. As críticas, entretanto, nem sempre distinguiram de maneira clara dois aspectos diferentes – é verdade, interdependentes –, isto é, as hipóteses empíricas,

por um lado, como a questão de saber se a tradição de uma aprendizagem puramente oral dos textos védicos é anterior ou posterior à escrita e, por outro lado, as implicações lógicas ou conceituais dos conceitos empregados. Esses debates, seguidamente polêmicos, ilustram a dificuldade existente para imaginar o que significa viver fora da escrita quando se está profissional e pessoalmente “imerso” em um modo de vida escrito.⁴ Mal e mal aprendemos, quando pequenos, nosso alfabeto e *já são as* “letras” que “ouvimos” – ou que “não ouvimos” – nas palavras que, anteriormente, faziam parte das pessoas e eram manifestações imediatas. Já nessas “teorias de sentido comum”, por tão pueris que possam ser, a escrita se interpõe entre nós e nossa própria linguagem ao mesmo título que os desenvolvimentos teóricos atuais os mais sofisticados da “intertextualidade”, mas também, como vou tentar demonstrar agora, assim que tentamos compreender nela própria a oralidade dos “outros”, reconhecendo sua própria gramática e sua própria literatura.

De fato, a escrita não exerce somente uma dominação social sobre os que dela estão excluídos ou a rejeitam; ela exerce também sobre nós, que estamos “dentro”, sua dominação epistemológica. Para Dell Hymes, os antropólogos linguistas Franz Boas, Edward Sapir e Leonard Bloomfield, desejando salvar da estigmatização ou da destruição as línguas orais indianas ameaçadas pela conquista do Oeste, as submeteram à uniformização da norma escrita e, paradoxalmente, as colocaram “em conformidade” para que fossem reconhecidas como “verdadeiras línguas”: “Bloomfield (1933) remete a noção de comunidade linguística a uma equivalência com a noção de língua única e renuncia à descrição da variabilidade como sendo uma tarefa impossível de ordem estatística” (HYMES, 1982, p. 29). Hymes lembrou tudo o que esses antropólogos linguistas deviam à “legalidade gramatical” de Wilhelm von Humboldt, e que Chomsky, aliás, reivindicou categoricamente, tomando dele, explicitamente, a noção de “forma interna”.⁵

Essa crítica de Hymes (que me parece pelo menos tão importante quanto aquela que ele fez sobre o formalismo chomskyano) e o trabalho de Goody convergem quando ambos demonstram que os critérios próprios à escrita são projetados como normais nas práticas orais. Gostaria de evidenciar que o mesmo acontece com a noção de competência preconizada por Chomsky. Consideramos normalmente que estendendo-a para fazer dela a competência de comunicação, Hymes teria, de certa maneira, coberto de “conteúdo” o esqueleto exclusivamente gramatical da concepção chomskyana. Mas Chomsky admitiu facilmente que as performances reais eram *mais* do que a criação da “competência”, tal qual ele tinha formalmente definido, assumindo deliberadamente esta posição.

Raramente tem sido enfatizado até que ponto ele reduziu, assim, de maneira mais radical ainda do que os linguistas que o precederam, para não dizer caricatural, a oralidade à escrita. Quando se confronta o esqueleto exclusivamente *gramatical* da concepção chomskyana à “verdadeira vida” da performance, de certa maneira relançada por Hymes, a oposição entre o “formal” e o empírico, utilizada por Chomsky, não é questionada, tampouco sua concepção de competência gramatical como domínio de um número finito de regras formais que geram um conjunto infinito de “frases bem formadas”. Ao contrário, sua tese inatista – que consiste em dizer que a competência universal linguística não pode ser aprendida, as estruturas universais da linguagem sendo impostas pelo espírito ao conteúdo da experiência sonora que ela estrutura – se encontra reforçada se aceitarmos que seja definida como “forma interna”.

Isso leva a pensar novamente a linguagem em geral atribuindo-lhe traços específicos da escrita ou, mais precisamente, do exercício gramatical escolar que serve tradicionalmente para verificar se sabemos aplicar as regras aprendidas durante a aula de gramática.⁶ Continuando no mesmo sentido e afirmando que a ortografia é o indicador da estrutura fonológica (*Sound Pattern*) é melhor do que uma minuciosa descrição fonética, faz da escrita alfabética uma manifestação direta da própria “essência” da linguagem, que ele define como combinação de unidades discretas, como o cálculo. Aliás, ele não é o primeiro nem o único a fazer isso. De Jean-Jacques Rousseau a Jack Goody, que vê ali uma revolução cognitiva, passando por André Martinet, que interpretava a “revolução ortográfica” como um evento intelectual considerável, a descoberta da “dupla articulação”, isto é, o essencial de sua teoria funcionalista.

A escolha do descontínuo em relação ao contínuo é decisiva. É efetivamente na lógica, a economia dos sistemas de escrita – cujo princípio é dizer de novo e exata e indefinidamente a mesma coisa palavra por palavra – que se encontra aplicada retrospectivamente à palavra, como sublinha Platão em *Fedro*, onde a escrita e o cálculo estão estreitamente associados através do mito de Tot. O aspecto da linguagem oral que retém unicamente a escrita é o valor distintivo literal de um enunciado como “tipo”⁷ e não como “token” ou performance efetiva cuja expressividade pertence à ordem do contínuo. Um continuum físico no qual nós reconhecemos a voz de uma pessoa entre mil outras e cujas modalidades e ajustamento prático – a pertinência –, o que chamamos também de “paraverbal” pelas mesmas razões grafocêntricas, fogem da exatidão formal dos símbolos discretos do cálculo e da escrita ortográfica.⁸ Uma “impersonalidade” que tem um valor lógico e seu equivalente, seu fundamento, do ponto de vista mesmo da oralidade, no que poderíamos também

chamar “princípio de identidade”, isto é, uma palavra tem a possibilidade de ser dita novamente de maneira igual, tratando-se ou não de uma fórmula mágica ou de uma declaração profana individual a ser retida “palavra por palavra”.

CHOMSKY: A COMPETÊNCIA COMO REGRAS DA “REESCRITA”

Saber falar é definido por Chomsky como “meio finito” de gerar uma infinidade de novas frases, as performances efetivas – que, como fenômenos, incluem lapsos, gaguejos e singularidades de toda ordem que são sem pertinência do único ponto de vista retido, o da aplicação das regras formais – são reduzidas ao *status* de simples amostras imperfeitas das frases bem formadas, cada uma de um tipo único, como a ideia platônica singular entre uma infinidade de outras (e cujo número daquelas que não serão jamais efetivamente enunciadas é infinito). É preciso ressaltar que Chomsky não distingue realmente a gramática como conjunto finito de regras formais, a competência, e o homem sendo mortal, cada um de nós só poderá produzir um número finito de enunciados diferentes, aliás, como toda a humanidade...⁹ Ao invés de voltar a abordar estes pontos bem conhecidos, prefiro dedicar-me a uma questão crítica de ordem mais geral que Chomsky deliberadamente afastou.

De fato, pretendendo adotar um ponto de vista naturalista sobre a faculdade humana da linguagem, o do “monismo *fisicalista*”, Chomsky compartilhou paradoxalmente o dualismo cartesiano, o seu *mentalismo*, como se fosse uma simples questão metodológica. Efetivamente, invocando o valor heurístico da formalização em física, Chomsky pretendia que, por meio de uma análise puramente formal dos enunciados, que constituiriam, segundo ele, as estruturas universais da linguagem “inscritas” no nosso cérebro, ele exploraria o “organismo mental”. Assim, sua revolução “galileana” em psicologia cognitiva retoma a velha noção de “faculdade” – e os argumentos inatistas platônicos – para fazer disso um dado “genético”.

Mas a competência linguística pode ser especificamente bem estruturada e relativamente autônoma em suas interações com outras competências – calcular, cantar, etc. – pelas quais as disposições e a maturação genética são incontestáveis; explorar essas estruturas “profundamente” como processo e estados neurofisiológicos, apesar de Chomsky, não pode resultar da análise (por dedução, indução e abdução) das significações ou das formas verbais, tendo como único critério empírico a intuição do locutor “natural” cujo papel se limita a julgar a aceitação de um enunciado (como sendo bem ou mal formado). O formalismo chomskyano, que se inspira diretamente nas funções proposicionais de Bertrand Russell, para instaurar

rar relações de tipo hierárquico entre regras e enunciados, não foge à reflexividade e faz parte, de fato, do tipo de atividades “parafrásticas”. Sem desenvolver os paradoxos que a cercam, podemos dizer que a própria noção de “representação metalinguística” tem a fragilidade da distinção da linguagem-objeto e da metalinguagem. Ou ela pressupõe uma significação e só comenta discursos através de outros discursos e, nesse caso, uma estrutura formal não é senão uma “quase-frase”, ou bem, rejeitando a “circularidade lógica” desta pressuposição, procurando por pura objetividade explorar “objetos” sonoros ou visuais, não encontra jamais o que constitui os elementos de uma linguagem. Chomsky ironizou suficientemente a falsa objetividade do behaviorismo para que não se impute a ele esta última posição, a do bobo que olha a ponta do dedo indicador e não o que é mostrado...

Se Chomsky tem razão em não se preocupar com a distinção da metalinguagem e da linguagem-objeto, não é, portanto, porque a sua teoria pertenceria, como ele pretende, às ciências naturais, mas, pelo contrário, porque um esquema formal não é de outra natureza senão do enunciado empírico do qual ele pretende nos revelar a natureza ou a “estrutura profunda”. Ambos são, de certa maneira, significado na superfície, “em paralelo”. Só podemos redizer, contradizer, modificar, estender ou reduzir enunciados significativos.

As categorias utilizadas, “as partes do discurso” que são os substantivos, os verbos e outras conjunções ou pronomes têm uma significação e uma história culturais. Se olharmos as conceptualizações gramaticais ocidentais, indiana, chinesa e árabe, constatamos que existem convergências remarcáveis entre elas – principalmente no que se refere à lógica profunda da interlocução – que são formuladas em sistemas de valores diferentes.¹⁰ A teoria linguística provém da reflexividade inerente à atividade humana, em geral, e não tem nada a ver com um determinado “fiscalismo”, sejam quais forem os procedimentos estilísticos utilizados.¹¹ Chomsky, reificando “universos gramaticais”, resultantes de procedimentos puramente reflexivos de generalização, transforma-os em fato prioritário, em estado interno. Talvez possamos representar o sistema nervoso de maneira que se pareça com as arborescências com as quais nós representamos graficamente as relações de dependência lógica, mas desejar lê-las como a “inscrição” das regras da linguagem em processos bioquímicos é tão pouco científico quanto “ler” um voo de corvos como um mau presságio.

REPRESENTAÇÃO, REFLEXIDADE E PERFORMATIVIDADE

É principalmente no sentido de “dizer é fazer” que falamos normalmente de reflexividade em linguística:

eu digo: “eu prometo” e, então, *eu prometi*. Sua performatividade a torna inseparável do discurso, a “representação”, realizando seu objeto; mas esquecemos que, para isso, a reflexividade deve funcionar também necessariamente no outro sentido: quando “fazer, é dizer”. Malinowski mostrou isso admiravelmente em *Jardins de coral*, explicando que indo trabalhar no lote que lhe foi concedido quando do ritual, o Trobriandes dava seu consentimento a esta decisão.¹² Nós estamos, efetivamente, na reflexividade, não do dizer, mas do *mostrar*: eu faço conscientemente o que faço, consciente que estou de minhas intenções e de meu estado de atividade, ou até mesmo eu o faço “ostensivamente”, assumindo o ato aos olhos das outras pessoas presentes. A reflexividade da ação intencional permite definir a competência diferentemente da “representação mental”, como o demonstrou grandiosamente o filósofo chinês Tchouang-Tseu na sua parábola do açougueiro que não vê mais o pedaço de boi, pois este passou a “fazer parte” de seu gesto assim que ele o dominou plenamente, ao invés do iniciante que fica confrontado à sua “objetividade” bem visível.¹³

A importância enorme, para não dizer exclusiva, que damos em nossa tradição intelectual ocidental à representação mental está estreitamente ligada ao dualismo do corpo e do espírito.¹⁴ Daí o risco que existe quando falamos, após Saussure e Chomsky, de uma performance como de uma interpretação teatral ou musical, o de fazer a execução ou a manifestação do que foi criado, representado – *escrito* – previamente pelo seu autor (no papel ou “em sua mente”). Igualmente, falar como Turner, por exemplo, de “hermenêutica dos ritos”, comporta um inconveniente, o de tratá-los como *textos*, não observando assim o que ele chama de *communitas*, uma criatividade coletiva *sui generis* que mostra o que não poderia existir fora dela.¹⁵ A noção de “performance” corre o risco de ficar implicitamente a da única “execução” (externa) de um modelo *interno*. O que foi muito bem explicado por Dell Hymes:

Existe o sentido habitual de ‘performance/representação’ para designar os eventos representados e programados... E há o sentido pelo qual performance se torna um atributo de todo comportamento, uma vez que aquele que o pratica assume ou deve aceitar a responsabilidade de ser avaliado por este comportamento. Com esse único atributo, ‘performance’ pode certamente se aplicar, e se aplica, de fato, seguidamente, a qualquer tipo de atividade. (1982, p. 96).

As noções de performance e de competência remetem necessariamente ao fato de praticar (por um indivíduo ou diversos), em um determinado momento, ações exigidas

ou pertinentes. O que banaliza um pouco essas duas noções, pois há tantas competências quanto há atividades distintas reconhecidas como socialmente significantes: falar, nadar, dirigir um carro, saltar com vara, cantar uma ópera, fazer um ritual, um omelete, etc.

O número de “competências” que cada um pode demonstrar é, então, de uma variabilidade extrema, mas nenhuma é totalmente independente das outras e, principalmente, sem o estado de vigilância do indivíduo e o estado correlativo de seu aparelho perceptivo-motor, como lembra Ruth Finnegan. A reflexividade está incluída *na própria ação*, isto é, sabemos o que fazemos fazendo-o e não por representação. Ser competente é *ser capaz de executar* um determinado tipo de “performance”, seja ela a reprodução idêntica de uma performance precedente ou sua adaptação a um novo contexto ou à invenção de uma outra do mesmo “tipo”, segundo o nível de variação significativa reconhecida legítima e pertinente. A noção de competência, como julgamento feito sobre a capacidade de um agente de realizar certo tipo de atividade, depende logicamente dos próprios critérios de avaliação da performance, estando de acordo ou não com esse tipo. Em outras palavras, trata-se de considerar a ação sob diferentes aspectos, estes, dois substantivos, de um ponto de vista analítico não são senão “extensões” dos verbos: “saber fazer” e “fazer”.

De uma maneira mais geral, a noção de competência como disposição, aptidão imediata a fazer o que será positivamente avaliado como uma performance pertinente, compreende o indivíduo no sentido o mais global, o mais corporal, o mais ‘pessoal’ e o mais cultural do termo e provém, seja qual for a competência, da ‘oralidade’ como relação de interlocução, do ‘face a face’.¹⁶ Se as noções de competência e de performance compreendem neste sentido a oralidade, é, todavia, o modelo de escrita que lhe é retroativamente imposto não somente por Chomsky, mas também pelos diversos hermenêuticos – por mais estranhas ou opostas que possam ser à sua gramática generativa – quando elas não veem senão ‘textos’ a serem interpretados em toda linguagem, em tudo o que tem sentido.¹⁷

A noção de “performance escrita” não está tão integrada, e ela própria faz parte de competências adquiridas, mais complexas, que representam mais funções do que disposições como as profissões de padre, de contador, de compositor, de matemático, de egiptólogo ou de escritor, etc.; excluindo-se a caligrafia chinesa, que faz do gesto gráfico uma forma de expressão pessoal e exige uma competência global instantânea, como a palavra, compartilhando com ela o que tende, ao contrário, a desaparecer do nosso sistema de escrita. Gladys Chicharro explica que na China “as crianças aprendem a traçar caracteres como elas aprenderiam passos de

dança” (2012, p. 170) e elas devem fazer a mímica antes de poder reconhecê-los visualmente, mantendo assim com a escrita uma relação muito diferente da que nós obtivemos sentados diante dos nossos livros.

A COMPETÊNCIA SE TRANSMITE SEM SE DIZER

é o fato de que nos tornarmos competentes em certos campos de atividades, a partir de interações educativas que dá sua pertinência ao conceito de competência. Por que esta limitação ao que se transmite efetivamente? Não somente para contradizer Chomsky, mas porque, como o comprovam os falsificadores capazes de fazer um falso Botticelli ou um falso Cézanne, mesmo uma competência tão singular, tão individualizada ao extremo quanto o “gênio” criador de um artista, é imitável e pode, de certo modo, ser “desligada” de seu autor, de sua origem, aprendida por outro e tornar-se uma capacidade “generativa” no sentido em que o número de falsificados possíveis, segundo os critérios de aceitação pelos peritos, é potencialmente infinito.¹⁸

Chomsky constata legitimamente que nossa competência linguística não é um saber proporcional que pode ser transmitido verbalmente: na maioria das sociedades, para não dizer em todas, falando estritamente, adultos e crianças são de fato incapazes de definir as regras da linguagem¹⁹ que eles respeitam, todavia, escrupulosamente. Ele conclui que existe o inatismo destas regras “de reescrita” não aprendidas, como se não existisse outro modelo de transmissão senão o modelo da transmissão escolar “frontal” da instrução oral ou escrita, como se a criança, conseqüentemente, tivesse que, de alguma maneira, “se fazer este ensino sozinha”. No seu modelo, o cérebro se torna um “scriptorium” solitário (ou solipsista). A transmissão escolar fica assim inscrita no mesmo modelo que o rejeita sob a forma de um “exercício gramatical sem professor”. Certamente, o modelo pedagógico subjacente não é aquele da repetição mecânica como nas tradições religiosas ou escolares, onde a escrita está ainda subordinada à recitação oral e que, como Chomsky salienta, com justa razão, pressupõem que a criança finalmente se vira sozinha no que diz respeito ao essencial,²⁰ mas aquele da regra geral apresentada *a priori* como na gramática racionalista de Port-Royal.²¹ A criança é bem autônoma na sua aprendizagem da linguagem, mas não o faz segundo o modelo escolar dessocializado que Chomsky acredita lógico de “interiorizar”, em/por interações sociais como o demonstraram principalmente Ochs e Schieffelin.

Em contraste com “o ato deliberado de ensino nas organizações separadas, [...] nas culturas orais, a aprendizagem é inevitavelmente um processo mais

contextualizado, os relatos verbais ali são menos utilizados” (GOODY, 2007, p. 48).²² Ao contrário, na escola, onde a norma preconiza que a cada etapa seja explicitamente definido o que deve ser ensinado, a impregnação difusa é própria das transmissões ditas “tradicionais”, “orais” ou “não formais”. Para tornar-se competente, o aluno deve se virar sozinho: inicialmente, tentar, se ele está autorizado para isso, ajudar ou fazer a mesma coisa que os outros; depois, insensivelmente, tornar-se competente como os outros. Nos dois casos, certamente, ele será sempre julgado competente por aqueles que têm autoridade, enquanto a escola “tradicionalmente” faz disso o resultado da imposição e da repetição de exercícios distintos, em um contexto oral; entretanto, é a familiaridade com as performances do mesmo tipo, realizadas por outros, que permite adquirir uma competência especial, diferente de outras competências.²³ Estamos em uma relação de continuidade, de transmissão, mas também de variações consideradas pertinentes e de criação. Que a transmissão se faça pelo exemplo é decisivo para a aquisição inicial da linguagem, onde o “engajamento coletivo” é precisamente constituído de intercâmbios verbais informais, e, de fato, para todos os aprendizados, como nos demonstraram Dewey, Malinowski, Wittgenstein e Goody.

As duas concepções opostas da competência, inatista, por um lado, social interacional, por outro, remetem, de fato, a dois modelos de transmissão. Chomsky, reconhecendo somente o modelo da transmissão escolar escrita que manifestamente não é pertinente para o aprendizado inicial da linguagem, de certo modo a “transfigurou” ou “sublimou” em disposições inatas, negando duas aprendizagens ao mesmo tempo, não somente a da competência oral assimilada a um sistema de escrita inato, mas posteriormente *a fortiori* a da própria escrita. Assim, a questão das especificidades da escrita em termos de novas competências se encontra totalmente afastada.

A ESCRITA DESENVOLVE NOVAS COMPETÊNCIAS?

Goody, respondendo afirmativamente, nada fez senão confirmar uma evidência: qualquer atividade especial, reconhecida socialmente, que exigir conhecimentos específicos, definirá *ipso facto* novas competências. Mas, procurando determinar os pressupostos, as implicações e os efeitos cognitivos da escrita alfabética como nova “tecnologia do intelecto”, ele se expôs à acusação de voltar ao evolucionismo e fazer da oralidade uma etapa de menor “desenvolvimento intelectual”.²⁴ Uma polêmica se concentrou, assim, na questão de uma medida da inteligência geral para “testar a hipótese de

que a escrita tem efeitos intelectuais” (GOODY, 2007, p. 11), fazendo a amálgama entre mentalidade, competência e nível intelectual, ao passo que Goody faz questão de rejeitar precisamente qualquer explicação em termos de “mentalidade” ou de níveis de inteligência: “o problema não é testar uma hipótese geral, mas definir as implicações da literacia” (GOODY, 2007, p. 49). As implicações da literacia, comentadas por Goody, são de ordem lógica, fenomenológica e social: “a restrição da comunicação linguística ao canal oral explica certos traços que consideramos normalmente como característicos da ‘mentalidade primitiva’”, especialmente a limitação inerente à oralidade que constitui a não permanência da sucessividade auditiva, enquanto, inversamente, a atividade gráfica utiliza a simultaneidade em um espaço visual bidimensional.²⁵

Pensar que a literacia desenvolveria capacidades mais gerais em outras áreas (como forma de inteligência “mais evoluída”) seria confundir diferenças individuais e diferenças culturais. Goody faz questão de distinguir, cuidadosamente, dessas novas competências “tecnológicas” a lógica geral, universal e retoma Evans-Pritchard: “os Azandé raciocinam perfeitamente na língua das suas crenças [...] a racionalidade, em um sentido amplo, bem como sob o seu aspecto especializado (lógica) é um atributo de todas as culturas” (GOODY, 1999, p. 19 e 21). Ele afirma que a competência cultural, que é a literacia, se mede pela capacidade de utilizar os livros,²⁶ e insiste em se diferenciar de Lévy-Bruhl e de qualquer ideia de “mentalidade pré-lógica”. A lógica geralmente não é questionada, mas somente certas operações como o silogismo: se a então b, se não b, então não a (*modus tollens*) (Ibid., p. 23).²⁷ E nesta tarefa, a simbolização gráfica, visual e bidimensional, se mostra claramente mais adaptada do que a memorização oral. Definindo a “memória oral, como simplesmente a experiência retrabalhada” (Ibid., p. 70), Goody, longe de ressaltar uma “inferioridade” dessa em relação à escrita, testemunha, ao contrário, em termos que poderiam ser, palavra por palavra, os de Dewey, seu caráter inteligente e dinâmico. Assim, ele lembra somente uma evidência dificilmente contestável: para desempenhar suas próprias funções, a memória não pode – e não deve – ter a fixidez material dos textos (e da iconografia): ela requer o esquecimento do que se tornou significativo ou dissonante (em particular quando a memória coletiva deve ser consensual).

Crer que sociedades possam, sem vínculos com a escrita, praticar a reprodução indefinida idêntica de um relato oral, consiste, segundo Goody, em transferir implicitamente a norma escrita para a própria descrição etnográfica. Tendo gravado, com décadas de intervalo, versões profundamente diferentes do que era considerado pelos Lo Daga como exatamente o mesmo mito do

Bagre, Goody constata que diferentes pessoas – e uma mesma pessoa diante de diferentes interlocutores – dizem de maneira diferente o que elas pensam ser o mesmo relato.²⁸ É preciso a autoridade – e a fixidez – de um texto *para* exigir a reprodução indefinidamente idêntica, “literalmente” falando, de uma mesma “história”.²⁹

Goody foi contestado ao afirmar que na Índia, há milênios, recitadores, após uma aprendizagem puramente oral, conseguiam reproduzir sem modificar a mínima sílaba, durante um dia inteiro, dezenas de milhares de versos. Mas a hipótese de que esta tradição tenha se instalado bem antes de qualquer transcrição, sem nenhuma confrontação direta ou indireta com o modelo da leitura e da memorização de um texto, é incerta, independentemente das reflexões de Goody:

É impossível determinar a época em que começaram a transcrever as obras védicas; uma tradição manuscrita chegou até nós, paralelamente à recitação sagrada. De fato, o ‘adestramento’ da memória era tal que a transmissão de textos gigantescos através desse único meio não deve ser negada (PINAULT, 1989, p. 304-305).³⁰

Isso pressupõe, além de tudo, um isolamento pouco verídico, tendo em vista a unidade profunda do “fundo comum asiático: os mitos e a iconografia que podem ser tão persistentes quanto a escrita, e pelas mesmas razões materiais” (GOODY, 2007, p. 30). Existe, aliás, uma analogia perturbadora entre a Índia e a Grécia que, após ambas terem conhecido um primeiro sistema de escrita em uso no segundo milênio antes da nossa era, tomaram o sistema “moderno” (alfabético) de escrita, inventado no Oriente Médio, no início do primeiro milênio. Glenn Most, a respeito de Hesíodo e de Homero, faz

a hipótese que cada um dos dois poetas, na sua cultura local específica, pertencia provavelmente à primeira geração que experimentou o impacto da escrita, quando as antigas tradições orais não tinham ainda sido transformadas pela nova tecnologia, já as novas possibilidades que se abriam, tornavam-se claras pelo menos para os espíritos criativos (HESÍODO, 2010, p. XXV).³¹

Isso está plenamente conforme com a interpretação de Goody. Por que e como somente na Índia a recitação oral teria tomado por conta características tão estreitamente dependentes da escrita?

Nenhuma prática linguística (ou musical) pode ser compartilhada sem que seja exigida a identidade, não somente das palavras, mas também a dos fonemas, das melodias (uma identidade ao mesmo tempo mais elementar, mas também mais estrita, mais fina que a identidade escrita, no caso presente). A ideia de uma

recitação “palavra por palavra” idêntica não precisa de escrita para se instalar, e podemos mesmo dizer que, sem esta exigência de exatidão na repetição oral, não teria existido seu desenvolvimento escrito. Mas o que muda com a escrita é que possamos indefinidamente, interativamente, aumentar as sequências. Uma criança exige a repetição igual das canções, antes mesmo de fazer a ligação com a escrita e, lógico, com os livros que lemos para elas. Que ligação ela faz, então, com a fixidez do texto? Com a da iconicidade, evocada justamente por Goody, falando de fundo comum asiático?

Para captar na escrita o que provém da oralidade e reciprocamente, a dificuldade não se deve somente ao fato que suas ligações são para nós quase inextricáveis, mas que a interconexão entre as sociedades com ou sem escrita é tão antiga que pouquíssimas podem ser consideradas como não tendo, pouco ou muito, recebido a influência direta ou indireta da escrita. Mas a influência não significa lógica de conjunto. O critério da “lógica” dos dois sistemas de comunicação é tão importante quanto os dados empíricos etnográficos e históricos. Goody caracteriza a oralidade por sua “generatividade” e sua criatividade, em contraste com a obsessão da exatidão “literal” exigida do copista antes da tipografia. A competência oral, de maneira universal, supõe a variabilidade das palavras: produzir respostas, esperadas ou inesperadas, mas pertinentes a situações usuais ou problemáticas. Antes de ser um dos meios privilegiados da “construção de si mesma”, a escrita é, de início, claramente seu contrário. “A conservação não é a mesma coisa que o conservatismo, mas ela é um dos seus pré-requisitos essenciais” (GOODY, 2007, p. 37). A escrita está vinculada à hierarquia social e à das classificações (listas e tabelas).³²

ESCRITA COMO PODER POLÍTICO: GRÉGOIRE E GOODY

Quanto mais a organização do estado e da economia se torna complexa, maior é a pressão para que se vá em direção da representação gráfica da palavra (Ibid., p. 49).

Os poderes da escrita não são, inicialmente, os novos poderes cognitivos, de ordem lógica e mnemotécnica, de um cálculo ilimitado, mas poderes de ordem administrativa, mágica e política. A escritura como poder político foi, bem antes de Goody, objeto de uma reflexão muito original, mas pouco comentada no que diz respeito à obra *A literatura dos negros*, publicada em 1808 pelo abade Grégoire. Este livro não contém somente uma lista impressionante de argumentos contra o restabelecimento da escravidão por Napoleão. Grégoire compilou sistematicamente exemplos de produção escrita

científica,³³ como provas da aptidão dos “negros” para a “literatura”, de sua capacidade de atingir o mesmo desenvolvimento cultural, intelectual, moral e político que os brancos e outros seres humanos. Obviamente, ele julgava assim suas aptidões em função de nossas próprias formas e valores culturais, mas, reconhecendo ao Islã o mérito de ter dado aos “negros” o acesso aos livros, ensinando-lhes seus “erros”; ele abordava, desse modo, a África Negra, conectando-a com o resto do mundo de uma maneira bem mais aberta do que a etnologia colonial, um século mais tarde, quando tentou definir as “puras tradições africanas”, livrando-as das mudanças resultantes das influências muçulmanas.

Este reconhecimento da aptidão do “homem africano” para a cultura literária se associa à ênfase dada à diversidade efetiva das organizações políticas autônomas dos negros nos reinos que continuavam soberanos e que só eram conhecidos pelos relatos dos viajantes que se haviam aventurado no que era ainda um “grande vazio” nos mapas da África, naquela época. A prova, para ele a mais radical e a menos equívoca de suas aptidões políticas, foi dada pela experiência de Palmares, no Brasil,³⁴ excepcional pela sua duração: meio século de autonomia para escravos revoltados. Ele morreu em 1831, sem poder tomar conhecimento da outra revolta de escravos negros que ocorreu na Bahia, em 1835, tendo entre as exigências, segundo Goody, a arabização como acesso aos poderes de planejamento e de organização próprios à escrita na linha direta do opúsculo de 1808.

AMBIVALÊNCIA DA RELAÇÃO COM A ESCRITA

em conexão com outro aspecto da obra de Jack Goody, isto é, seus trabalhos sobre as contradições e as ambivalências da representação, é que volto agora aos ciganos. Eles têm uma relação ambivalente com a escrita, não confiaram nela durante mais de um meio milênio e tentaram, com sucesso, preservar seu próprio modo de vida comunitária³⁵ a tal ponto que sua cultura foi definida por esta oposição.

Para Patrick Williams, a relação dos ciganos com a escrita consiste, primordialmente, em sua relação com os *gadje*. Voltando a sua própria experiência de “redator público”, exercida por conta de seus amigos manuches, nos anos sessenta na Creuse, ele explica como Garçounet lhe ditava exatamente palavra por palavra um texto cujas características sintáticas e fórmulas prontas eram do estilo epistolar o mais convencional – o mais “ritual” – mostrando, assim, que ele conhecia as especificidades da escrita. Correlativamente, Williams comenta que a utilização do romani para citar a Bíblia tinha desencadeado a hilaridade dos fiéis em uma igreja

de Seine-Saint-Denis, anedota significativa, segundo ele, da preocupação em manter a fronteira entre a oralidade expressiva e a criatividade do romani profano e a língua congelada, talvez mesmo “sagrada” do Livro, no caso o francês. Mas essas relações com a escrita, em suma, muito características da diglossia, não podem ser generalizadas. Segundo o depoimento oral de Diana Kirilova, da mesma origem, é na sua própria língua que os roms da cidade búlgara de Lom, à beira do Danúbio, ouvem “o mais religiosamente possível” a palavra de Deus, lida por seu próprio pastor na igreja que eles mesmos construíram. O romani pode também ser escrito para fins utilitários, por exemplo, para comunicar-se com um marido na prisão e para diversos fins expressivos individuais.³⁶

Não se pode mais falar de uma recusa “identitária” sistemática da escrita dos ciganos, mesmo se a lógica de alguns comportamentos for *de fato* nesse sentido, principalmente quando eles visam manter o analfabetismo das jovens (“em idade de casar”, inútil explicar), e que são afastadas dos colégios, lugar de “perdição”, ou não. Quando ali escolarizadas, elas têm obrigação de cuidar das mais novas, isso é seguidamente primordial em relação a qualquer noção de continuidade dos aprendizados escolares. Os roms são, em uma esmagadora maioria, sedentários e marginalizados socialmente, resultado do analfabetismo e do iletrismo, que é vivido mais como um fracasso pessoal por essas jovens que chegam à idade adulta do que como um traço identitário a ser afirmado. Nas comunidades ciganas, o fato de isolar-se com um livro vai contra a pressão moral de partilhar a vida do grupo, e pode ser visto como uma atitude mal-intencionada³⁷ ou como um desrespeito aos valores de “fraternidade”.³⁸ Na verdade, a reprovação referente ao ato de se isolar para ler não é exclusividade dos ciganos, mas é muito intensa, pois a família está presente para exercer sua pressão permanentemente e para “participar”, reforçando assim a dificuldade comum das crianças mal alojadas para encontrar condições mínimas para “fazerem seus temas”.

Quanto aos “puros ciganos” (nômades), aqueles que, segundo uma expressão romena do início do último século, viviam “em uma tenda”, a rejeição à escrita podia, então, ser interpretada como integrada a seu modo de vida e como condição da coesão do grupo. Mas essa rejeição era a da ordem *gadjo* mais do que a da própria escrita que tinha um uso interno tão “secreto” – clandestino – quanto sua própria língua oral. Como outros nômades e errantes (“hobos”) pelo mundo o fazem há séculos, eles apelavam à técnica de informação mútua, que consistia em colocar no limiar das casas, conforme a hospitalidade, o interesse ou o risco que elas apresentavam, signos “secretos” (e que hoje circulam na internet...). Os ciganos nômades praticavam assim um tipo de “literacia restrita”. A análise semiológica desses sistemas mostraria facilmente

processos muito similares aos que foram introduzidos na formação dos sistemas de escrita, mas o que me parece notável na lista seguinte de signos gráficos é até que ponto ela descreve seu modo de vida marginal em nosso sistema *scripturo*, estabelecido pelo estado.

1. Fugir se não tivermos documentos
2. Lugar muito controlado
3. Passar sem saquear gente pobre
4. Inimigos dos vagabundos
5. Lobos e animais selvagens
6. Casa onde dormir
7. Inútil implorar nesta casa
8. Autoridade, perigo
9. Passar, nenhuma segurança
10. Cachorro brabo
11. Comida em troca de trabalho
12. Pode-se dormir na granja
13. Nada de donativos em dinheiro, mas restos de comida
14. Insistir se a esmola não for imediata
15. Mulher sozinha, ela pode ficar assustada.³⁹

Se compararmos, do ponto de vista de sua função social, com as três tábuas de Ugarit, redigidas em uma das primeiras escritas alfabéticas das quais dois terços são listas, essas são de certo modo inversas ou complementares, com três mil anos de distância. Enquanto o sistema de signos precedente é centralizado para evitar as autoridades e o controle de “documentos”, a pilhagem (palavra de origem rom), a mendicância e a caridade, as tábuas de Ugarit tinham por objeto a fiscalização, a propriedade, os contratos de venda e os direitos prediais (GOODY, 1979, p. 158). Os interesses sociais que serviam aos dois sistemas gráficos eram nitidamente antitéticos, mas eles tinham em comum, entretanto, o fato de serem códigos secretos. A escrita foi por muito tempo um “segredo de estado” e representava também um segredo dividido entre “iniciados”, que era utilizado no sistema catalão.

E mesmo quando a escrita está socialmente onipresente, o não iniciado (criança ou adulto) percebe sempre sua opacidade como um segredo que exige poderes especiais. Goody declara completa “simpatia” com a famosa passagem “rousseauísta” de *Tristes trópicos*, onde Lévi-Strauss explica como ele se prestou à paródia da leitura do chefe Nambikwara que, sem saber ler, tinha compreendido que a escrita é um instrumento de prestígio e de dominação (GOODY, 1996, p. 199).

Uma palavra pode muito bem ter um conteúdo que nos foge (quando alguém fala uma língua estrangeira ou está possuído), mas esse conteúdo está geralmente “situado” como intenção ou “estado de espírito” na pessoa do locutor que integra, mais ou menos, suas próprias palavras,⁴⁰ ao passo que os signos escritos existem neles mesmos, na fixidez de seu suporte, supostamente

habitados, animados por algo escondido, misterioso. Esse “conteúdo” escondido torna a escrita uma prática não natural, até mesmo sobrenatural, e se a competência do leitor aparece como um segredo para o não leitor, adulto ou criança, esse é levado, todavia, a fazer a diferença entre dois tipos de leitura “correta”, uma que é unicamente fiel ao sentido – onde as palavras podem variar – e outra que deve ficar idêntica a ela mesma, palavra por palavra. Mas esta última concepção do saber ler, como restituição oral literal de um texto, é um resultado “tardio”, surgido provavelmente com a escrita alfabética, dois mil anos após os primeiros sistemas de escrita descodificada.

Produzir signos gráficos é uma atividade humana cujos primeiros traços são gravuras e pinturas rupestres, velhas de muitas dezenas de milhares de anos; interpretá-los é, portanto, um dos componentes da oralidade dos mais antigos. As famosas camisas pintadas dos indianos mostram que a escrita, propriamente dita, é uma herança de uma relação bem mais antiga, estabelecida entre representação figurativa e relato (ver GOODY, 1993, p. 13). A escrita resulta de diversas atividades ou competências sociais distintas e foi necessário esperar a dominação do estado na Ásia e na Europa como também na África e na América para realizar um “substituto” sistemático da palavra. Contrariamente à relativa liberdade anterior de interpretação das palavras e dos textos, o que caracteriza a escrita alfabética é a nova rigidez do vínculo entre os elementos sonoros e gráficos.⁴¹

ESCRITA E DOMESTICAÇÃO

Goody caracteriza o padre egípcio por sua língua arcaica e sua atividade de mágico. Ele mostra, assim, a continuidade da escrita a partir da oralidade. Em um contexto oral, a escrita é, inicialmente, uma técnica não natural no sentido mais forte do termo, ligada ao estado e à magia. As “religiões do livro e do costume” se tornam concorrentes quando utilizam o poder sobrenatural atribuído ao texto sagrado.⁴² A isso se acrescenta um terceiro aspecto sobre o qual eu gostaria de concluir.

Procurando compreender por que a domesticação, durante séculos, foi pensada no Ocidente como base da educação, eu achei sistematicamente a escrita. Como escreve Marshall Sahlins, “os antropólogos conhecem poucas sociedades, exceto a nossa, onde a socialização supõe domesticar as disposições antissociais inerentes à criança” (2009, p. 100). Essas sociedades “pouco numerosas”, que consideram a criança como um ser selvagem que deve ser domesticado, possivelmente são aquelas que conhecem, a exemplo do Ocidente, a literacia do estado e que, para transmitir os segredos da escrita, recorrem sistematicamente à violência do chicote e das varas. Esta pedagogia da escrita é encontrada nas

tradições egípcia, mesopotâmica, judia, mas também inca e chinesa. Educar é castigar (não guardamos a norma de “uma língua bem castigada”?) e, em primeiro lugar, castigar a elite, a dos chefes, mas igualmente, em um nível inferior, a dos sacerdotes que são os escribas, os escreventes, eles mesmos preocupados em guardar cuidadosamente os poderes secretos que lhes confere a escrita.

Por que esta violência sistemática? Certamente por razões “técnicas” ou “funcionais”, não porque as crianças “seriam cabeçudas” e gostariam de preferência brincar. É difícil fazer um levantamento da violência iniciática e do castigo do erro como falta.⁴³ Todavia, é óbvio, no caso da tradição ocidental, como comenta justamente Sahlins, que, sob a influência direta da concepção cristã dualista de uma natureza humana originariamente culpada, o sofrimento tido ou buscado desempenhou um papel central na educação repressiva por princípio. Generalizando-se, através de uma escolarização cada vez mais sistemática, este ponto de vista “disciplinar”, ligado à violência do poder e a ideologias educativas repressivas, teve tendência a se manter único e a perder a significação esotérica inicial se comparada com uma estranheza inquietante, mais ou menos sacralizada.⁴⁴

A significação primeira da fixidez da escrita (que foi gravada na pedra bem antes de acontecer nas mentes) como “dureza” é, na medida do possível, poupada às crianças atuais, mas aumenta com a produção de novos meios de suscitar cada vez mais cedo o prazer de ler (ou de escrever para alguns), não é senão a maneira branda de “gravá-la” sistematicamente o mais profundo possível? O contexto atual do *storytelling*, em que a criança nasce no meio dos livros que podem ser tocados, sentindo que podemos ler para ela, antes mesmo que ela saiba erguer a cabeça e falar, nos impede provavelmente de medir o caráter brutal e inquietante de uma técnica que teve durante muito tempo um caráter mágico e, portanto, tão perigoso quanto atraente. A familiaridade atual precoce com a escrita (por alguns meios) não faz dela, contudo, uma competência tão integrada quanto a palavra, como testemunham as horas de trabalho gastas para a redação deste texto – uma performance a qual deixo-os julgar – mas que me levou a esclarecer intuições que, sem as exigências tirânicas da escrita, teriam ficado mais vagas.

(Traduzido do francês por Maria de Lourdes Cauduro)

REFERÊNCIAS

- BILLETER, Jean-François. **Leçons sur Tchouang-Tseu**. Paris: Allia, 2002.
- CALAME, Claude. **Masques d'autorité, fiction et pragmatique dans la poésie grecque antique**. Paris: Les Belles Lettres, 2005.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Savoir traditionnel, droits intellectuels et dialectique de la culture**. Villefranche-de-Rouergue: Éditions de l'Éclat, 2010.
- CHICHARRO, Gladys. De la gymnastique à l'art graphique. In: GRAVE (de), J.-M. (Dir.). **Dimensions formelle et non formelle de l'éducation en Asie Orientale**: socialisation et rapport au contenu d'apprentissage. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence: 2012. p. 157-178.
- DEWEY, John. **Experience and nature**. New York: Dover, 1958.
- FABRE, Daniel. Alphabétisation et cultures populaires dans les Pyrénées. In: BOBINSKA, Celina; GOY, Joseph (Dir.). **Les Pyrénées et les Carpates XVI^e-XX^e siècles**. Varsovie: Éditions Scientifiques de Pologne, 1981. p. 113-134.
- BOBINSKA, Celina; GOY, Joseph (Dir.). Le livre et sa magie. In: CHARTIER, Roger (Dir.). (1985). **Pratiques de la lecture**. Paris: Payot, 1993. p. 231-263.
- FRANÇOIS, Furet; OZOUF, Jacques. **Lire et écrire**. Paris: Minuit, 1977.
- GOODY, Jack. **La raison graphique**. Paris: Minuit, 1979.
- GOODY, Jack. **The Interface between the written and the oral**. Cambridge: UP, 1993a.
- GOODY, Jack. **L'homme, l'écriture et la mort**. Paris: Les Belles Lettres, 1993b.
- GOODY, Jack. **L'Orient en Occident**. Paris: Le Seuil, 1999.
- GOODY, Jack. **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**. Paris: La Dispute, 2007.
- GOODY, Jack; GANDAH, S. W. D. K. **Une récitation du Bagré**. Paris: Armand Colin, 1980. (Classiques Africains)
- GRAVE (de) Jean-Marc (Dir.). **Dimensions formelle et non formelle de l'éducation en Asie Orientale**: socialisation et rapport au contenu d'apprentissage. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 2012.
- GRIAULE, Marcel. **Silhouettes et graffiti abyssins**. Paris: Maisonneuve et Larose, 2001.
- HESIOD. **Theogony, works and days**. Testimonia: Harvard University Press, 2010.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Les jardins de corail**. Paris: Maspéro, 1974.
- HYMES, Dell H. **Vers la compétence de communication**. Paris: Hatier Crédif, 1988.
- PASQUALINO, Caterina. **Dire le chant, les gitans flamencos d'Andalousie**. Paris: CNRS, 1998.
- PIERROT, Alain. Mythe nomade et logique migratoire. **Lignes**, n. 34, p. 52-78, 2011.
- PIERROT, Alain. Silence des aînés – Préface. In: GRAVE (de) Jean-Marc (Dir.). **Dimensions formelle et non formelle de l'éducation en Asie Orientale**: Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 2012a. p. 7-25.
- PIERROT, Alain. Culture profonde et culture de surface ou l'arrière-plan culturel de la scène multiculturelle. In: ERWAN, Dianteill (Dir.). **La culture et les sciences de l'homme**: un dialogue avec Marshall Sahlins. Paris: Éditions du Sandre, Archives Karéline, 2012b.

PINAULT, Georges-Jean. Travaux à partir du corpus védique. In: SYLVAIN, Auroux. **Histoire des idées linguistiques**. Pierre Mardaga, 1989. Tome 1, p. 303-330.

SAHLINS, Marshall. **La nature humaine, une illusion occidentale**. Villefranche-de-Rouergue: Editions de l'Éclat, 2009.

VERMONDEN, Daniel. Apprendre à pêcher ou pêcher pour apprendre, dynamique des communautés de pratique sur les rivages de l'Est indonésien. In: GRAVE (de) Jean-Marc (Dir.). **Dimensions formelle et non formelle de l'éducation en Asie Orientale**: Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 2012. p. 53-78.

NOTAS

- 1 A “desestigmatização”, que consistiria em empregar a autocategorização “rom” ao invés de “cigano”, entra em conflito com a recusa massiva dos ciganos, manuches e outros “viajantes” instalados no Oeste de serem confundidos com os imigrantes do Este, denominados “roms” ou “romeni”.
- 2 A estigmatização e a opressão que eles sofrem na Europa, atualmente, não têm o mesmo sentido nem a mesma intensidade na Hungria, na Romênia, na Itália ou em outros países, como tentei demonstrar recentemente (PIERROT, 2011).
- 3 Penso, principalmente, a de Michael Stewart na Hungria nos anos 1980 (1997) e a de Caterina Pasqualino (1998).
- 4 Jack Goody volta seguidamente ao mês de clandestinidade que teve que passar sem ter acesso a nenhum livro, quando vivia escondido, em 1944, na época, jovem militar britânico, junto aos camponeses de Abruzzo, mas se tratava de uma experiência “semirradical” (do ponto de vista conceitual), pois, logicamente, a oralidade desses camponeses era profundamente influenciada pela escrita.
- 5 Humboldt considerava a “legalidade” gramatical alemã a mais perfeita realização da linguagem humana, o que o levou a colocar o chinês no nível mais baixo desta escala de gramaticalidade. Perfeitamente consciente, porém, do desvio racista que existia em fazê-lo, ele pensou em se precaver, atribuindo à tradição educativa chinesa a função de transmitir tudo o que a própria língua não impunha como obrigação conceitual à semelhança do alemão.
- 6 Não é também por acaso que Chomsky definiu as regras da gramática generativa como regras de *reescrita*, o que ele justificou como o “jargão” mais adaptado, mesclando formalismo e tecnologia, para falar a seus alunos do MIT, responsáveis pela tradução automática das línguas, no início dos anos 1950.
- 7 A etimologia da palavra “tipo” é eloquente, pois se trata do que é gravado na pedra ou no metal, de uma maneira bem fixa, a mais *resistente*.
- 8 A escrita encontra um valor expressivo no gesto gráfico, que é uma verdadeira arte de viver na China, ao passo que ela é pouco valorizada na nossa cultura que a “desmaterializa” para fazer dela a “escrita de um autor” no sentido estilístico.
- 9 Qualquer competência pode ser conceitualizada como um conjunto finito de regras com aplicações infinitas. Assim Piaget atribui ao domínio sensorio-motor do grupo (lógica) dos deslocamentos o fato de que o bebê possa se movimentar bem livremente e ficar, assim, em uma infinidade de posições que ele é capaz de “criar” para realmente caminhar. Em outro contexto, as obras pictóricas cujos temas são a Crucificação, a Anunciação, a Santa Ceia, etc. são, ao mesmo tempo, regidas por regras em número finito e por uma infinidade tão grande quanto as palavras possíveis, mesmo se a criatividade, em um caso, é da ordem de centenas de horas de trabalho e, em outro, de apenas alguns segundos.
- 10 Para que possamos nos convencer disso, basta pensar na distinção que fazemos entre os pronomes chamados *personais* e os *possessivos*, por exemplo, que generalizam a “possessão” na linha reta do que Macpherson denominou o “individualismo possessivo” e na ordem significativamente inversa das três pessoas na gramática indiana, por um lado, e nas gramáticas ocidentais, por outro.
- 11 A questão “metalinguística” se coloca obviamente também para a própria teoria antropológica, como Manuela Carneiro da Cunha muito bem enfatizou, entre outras, para distinguir a cultura e a “cultura”, isto é, o que

é dito, quer se trate da reflexividade dos atores ou do próprio discurso antropológico (2010), distinção que utilizei para procurar saber o que falar sobre o “diálogo das culturas” no Musée du Quai Branly (PIERROT, 2012b).

- 12 A teoria pragmática da linguagem que Dewey compartilha com Malinowski a partir dos anos de 1920 – muito próxima nisto daquela desenvolvida, em seguida, por Wittgenstein – não a fundamenta sobre a representação, mas sobre a cooperação: “a linguagem não é a expressão do que apreexistiria” (DEWEY, 1958, p. 179), é uma ação que se coordena com outras ações e, como escrevia Malinowski se referindo a Dewey, a “significação das palavras é totalmente proveniente da experiência do corpo” (MALINOWSKI, 1974, p. 297).
- 13 Analisada por Jean-François Billeter (2002).
- 14 Não se trata de contestar que temos “imagens mentais”, mas não sendo realmente necessárias, elas são, seguidamente, parasitas na maioria das performances. Quanto à representação, como atividade de “re-presentação”, de repetição, de imitação, é, ao contrário, uma das atividades básicas de qualquer cultura. As representações rituais, que se criam como manifestação, “reaparecimento”, atualização dos ancestrais, do “nós”, são quase universais.
- 15 À semelhança do espetáculo do futuro que, segundo Rousseau, devia ultrapassar a dualidade do espectador e do ator. Este ponto delicado remete, aliás, à temática da escrita através daquela da “composição”, da improvisação e à polêmica sobre a possibilidade da recitação intangível de um “texto” puramente oral. Fixidez, rigor em todos os sentidos do termo como sinônimos iniciais da escrita em relação à variabilidade, criatividade, expressividade, e “personalização” do oral aqui e agora.
- 16 É notável, como me ressaltou Diane Bedoin, que a língua francesa dos surdos seja oposta, como “linguagem oral”, ao francês escrito. Seu acesso se torna difícil pela falta de expressividade corporal e global da linguagem gestual, que faz parte de todas as linguagens de interação imediata do face a face “em pessoas”.
- 17 O que é perdido, acrescentado e transformado na passagem da palavra à escrita é objeto de análises especializadas: o “paraverbal”, o “suprasegmental”, tantas categorias que resultam do contraste entre a atividade oral e escrita.
- 18 A categoria “atelier” na pintura antiga o demonstra bem. Por outro lado, Goody se permite falar de generatividade para qualquer atividade criativa, quer se trate da memória, do relato, mas também da dinâmica econômica. Recuperando, assim, uma noção confiscada por Chomsky, com o único aproveitamento para a calculabilidade formal, ele questiona uma teoria implícita tanto mais insidiosa que ele se *gramaticalizou* (segundo Wittgenstein) nas utilizações científicas atuais.
- 19 Chomsky não cessou de repetir que as “verdadeiras” regras não são aquelas que os atores (locutores) acreditam seguir quando “aprenderam bem” sua gramática escolar que, demasiadamente superficial, só pode pressupor o essencial, as estruturas profundas. Regras inconscientes que somente a ciência consegue desvendar, no caso Chomsky, através dos progressos do que ele chama “a” teoria. Em que medida seria o mesmo para as regras da semelhança, há ali um desafio epistemológico *aparentado*.
- 20 O que explica também a eficácia na difusão da leitura e da escrita dos métodos os mais rudimentares transmitidos, frequentemente, pelos próprios professores não muito letrados, como foi bem explicado por Furet e Ozouf (1977).
- 21 Chomsky já via sua gramática generativa nas análises de Port-Royal que analisava a frase: “Deus invisível criou o mundo visível”, como constituído de três proposições “profundas” (“Deus é visível”, “Deus criou o mundo”, “o mundo é visível”) que “aparentemente” têm a forma de uma só.
- 22 Podemos citar outra parábola de Tchouang-Tseu (apud BILLETER, 2002), a do charreteiro que sabe que seu conhecimento perecerá com ele, porque seu saber faz parte dele. Uma variante interessante da parábola chinesa é dada por Daniel Fabre: “Nem tudo é de fato completamente revelado, o aprendiz deve captar um segredo que lhe é negado [...]. O charreteiro afasta, com um pretexto insignificante, seu jovem operário no momento em que ele coloca o aro na roda” (1985, p. 241). As duas atitudes atribuídas ao charreteiro, em sua parábola chinesa e na etnografia do Languedoc, podem ser invertidas; nos dois casos, não é somente pela instrução que se faz o aprendizado, mas se virando sozinho; é o que pensei pertinente apresentar, no “Silencedesainés” (PIERROT, 2012).
- 23 Os modos de transmissão não formal descritos nas oito etnografias compiladas por J.-M. de Grave (2012) utilizam pouco a explicação verbal. O aprendiz pescador deve observar, ajudando os que são competentes, os mais velhos: “é essencialmente pelo engajamento coletivo de duração

- significativa que se transmite o conhecimento, bem mais do que pela troca verbal”(VERMONDEN in: GRAVE, 2012, p. 54-77).
- ²⁴ Segundo Brian Street, ele chegaria ao ponto de “questionar a humanidade da pessoa” (Goody 2007, p. 22).
- ²⁵ “Para contar os búzios, eu teria feito, de fato, mais rápido do que eles, porque eles tinham que fazer uma continuidade de somas, ao passo que para mim, era suficiente multiplicar. Não se trata de uma questão de inteligência nem de potencialidade, nem mesmo de oposição ao pensamento selvagem e ao pensamento avançado” (Goody, 1996, p. 220). Goody distingue bem “competência” e “potencialidade”, ao contrário de Chomsky, que só vê na competência (linguística) a potencialidade “aplicada”, “exemplarizada”. O espaço visual bidimensional é também a condição da escrita dos números, como sistema ideográfico, que permite a reiteração indefinida do princípio de identidade graças ao cálculo (o essencial da linguagem para Chomsky).
- ²⁶ Retomando ironicamente a crítica bem conhecida sobre a medida da inteligência, o famoso QI, definida como a medida da aptidão para passar em determinados testes de inteligência. Em consequência, se, em último caso, a competência se reduz em “fazer o que se faz”, a própria noção de competência perde, incontestavelmente, parte de sua “aura” teórica (construída extensivamente no processo gramatical que consiste em generalizar e essencializar uma atividade).
- ²⁷ Podemos muito bem encontrar exemplos concretos, puramente orais, de *modus tollens*: “se houvesse um gato nesta casa, não veríamos ratos, mas há ratos, logo não há gato”. A mesma lógica universal da nãocontradição funciona aqui, mas ela não pode ser desvinculada dos exemplos e ser explicitada por ela mesma, mas por um esforço de simbolização intermediário suplementar de generalização (o que permite o uso das letras como símbolos de enunciados: se “a”, então, “b”).
- ²⁸ “Cada relato do Bagre é uma transformação, uma transformação criadora e não um simples efeito de esquecimento, de afastamento da forma original, do mito matricial e exemplar, segundo o modelo do manuscrito e de suas cópias” (GOODY 1980, p. 58). Goody insiste sobre as variações e improvisações que levam em conta os interlocutores, suas expectativas e circunstâncias mais ou menos casuais. Sandra Bornand me comentou que, de maneira análoga, “conforme quem está presente são esquecidas certas coisas lamentáveis, segundo o comprometimento dos interlocutores (entusiasmado, se estiver disperso, não continua, etc.), mas, ao mesmo tempo, o feiticeiro genealogista, que não conhece a escrita, dirá que não modificou nada, que contou a mesma coisa” (comunicação pessoal).
- ²⁹ “Assimilar ‘a fixidez’ dos eruditos islâmicos à dos poetas orais consiste em equivocar-se sobre a natureza desta atividade [...] é representar demasiadamente a avestruz relativista, negligenciando as diferentes implicações pelo texto e pela palavra”(GOODY, 2007, p. 31).
- ³⁰ A aprendizagem “decorada”, que transforma a palavra em uma atividade reflexa mecânica, pode ser praticada de maneira puramente oral “prolongada indefinidamente”, ela permanece, segundo Goody, inseparável da escrita. E a palavra “domesticação”, utilizada para qualificar uma técnica de memorização sistemática, é significativa, pois a “domesticação”, como método educativo, está estreitamente vinculada, para não dizer sistematicamente vinculada, à imposição da escrita há milênios, quer se trate da coação física externa pelo chicote ou de uma maneira mais “interiorizada” de autodomesticação (ver mais adiante).
- ³¹ “The assumption that each of the two poets probably belonged to the first generation of his specific local culture to have experienced the impact of writing, when old oral traditions had not yet been transformed by the new technology, but the new possibilities it opened up were already becoming clear, at least to creative minds.”
- ³² “Se cada recitação é uma composição”, sua variabilidade, longe de ser um critério negativo, manifesta uma forma de criatividade individual diferente daquela do escritor ocidental, mas onde ‘a invenção do orador’, deliberada ou não, desempenha um papel decisivo” (GOODY, 1980, p. 57), o que prova perfeitamente a fraqueza das concepções dicotômicas, chamadas de “Grande Partilha”.
- ³³ Como a fascinante história, cara a Hountondji, de Amo, contemporâneo de Grégoire, que foi vendido quando ele tinha sete anos, como escravo (da corte), e que se tornou Doutor em Direito e em Filosofia, mais tarde, “Primeiro-Ministro” em Berlim, quando seu mestre ainda vivia, o Duque de Brunswick, para retornar, após a morte desse, a sua Gold Coast e onde foi perdido de vista...
- ³⁴ Goody (2007) analisou isso dois séculos mais tarde. Particularmente interessado com as relações de dominação e suas implicações culturais, Grégoire salientava, como o faz Goody, o “medo” da escrita dos colonos quando ele cita a barbárie de uma execução pelo crime de “saber ler”.
- ³⁵ Nós podemos, nós também, como qualquer cigano, confiar plenamente no engajamento de uma pessoa “olhos nos olhos” somente de maneira distante e “hipócrita” com um engajamento escrito.
- ³⁶ O mesmo pastor escreve sua vida como testemunho de um itinerário espiritual no meio de perseguições comunistas. Esta literatura “martiriológica” é uma forma de expressão individual entre muitas outras. Os roms, quando atingem o *status* de escritores ou de poetas reconhecidos (pelos *gadje*), se exprimem provavelmente menos frequentemente na sua própria língua do que na dos “outros”, mas isso não tem nada de específico e pode ser observado em inúmeras situações de transição ou de mutação cultural.
- ³⁷ Isolar-se para exercer este poder individual misterioso, o de saber ler, pode também ser reprovado porque “nas culturas orais, a ação de se isolar é vista com desconfiança, como prelúdio nocivo, como feitiçaria ou magia” (GOODY, 2007, p. 48).
- ³⁸ Michael Stewart analisou as modalidades e a significação dos intercâmbios orais entre “irmãos”, marcados pela rivalidade ostensiva, em sua tese *Brothers in song* (1988, LSE).
- ³⁹ Cf. Daniel Fabre, 1981, p. 130, fig. 15: “Signes conventionnels des gitans et vagabonds en Catalogne vers 1920”. Daniel Fabre cita, como referência, um alcaide catalão chamado Pere Salom Morera.
- ⁴⁰ As teorias semânticas, se elas não retomam por sua conta as expressões convencionais sobre a “magia dos textos”, entretanto não são estranhas ao “mito da significação”, que consiste, segundo Quine, em pensar que existe um conteúdo interior nos textos a tal ponto que alguns apreciam ver ali entidades que dialogariam entre elas na “intertextualidade”. Uma “noção vaga”, como o demonstra de maneira argumentada Claude Calame, distingue cuidadosamente a produção poética grega antiga, onde a significação dos textos deve ser procurada em seus usos rituais, na sua utilização posterior, desta vez como modelos “literários” por autores latinos mais tardios para os quais a noção de intertextualidade pode efetivamente ter mais pertinência pelo fato da descontextualização (2005, p. 27).
- ⁴¹ Há, obviamente, escritas ideográficas que são legíveis nas línguas orais mutuamente estrangeiras, como na China, e, nesse caso, a palavra e a escrita são dois sistemas de certa maneira autônomos para “dizer a mesma coisa”.
- ⁴² De onde o poder da tinta dos versos diluídos na água. Marcel Griaule, em 1928, dá um exemplo perfeito disso, atestando a ambivalência metodicamente analisada por Goody referente, em geral, às representações: “em princípio, parece que a escrita é o fato dos chantres (*dabara*), que são por tradição médicos e feiticeiros. Quanto aos feiticeiros, eles são seriamente combatidos ou sofrem a concorrência dos padres que supõem ver em suas práticas uma atividade diabólica e que fazem com que o povo se afaste deles. Estes padres empregam, entretanto, como eles, para os mesmos fins, procedimentos idênticos, sendo mais usual escrever orações e encantamentos mágicos em rolos de pele, vendidos a um preço elevado à multidão. A escrita é então considerada, de certo modo, uma atividade nociva e perigosa, a principal servidora da magia. Pela escrita, pode-se realizar coisas extraordinárias ou abomináveis; é normal, então, proibi-la à criança, que será obrigada a praticá-la escondida, bem como o desenho, igualmente maldito” (2001, p. 11-12).
- ⁴³ Mais uma vez, não se trata de colocar em oposição a “doce e livre oralidade” à “violência da letra”. Se a brutalidade da domesticação se vinculou, inicialmente, a essa de maneira tão clara, é porque ela representa uma forma de *dominação* do ponto de vista da oralidade. Sandra Bornand me assinalou que na etnia dos griots genealogistas zarma, o aluno que esqueceu o que tinha aprendido podia ser batido, caso não conseguisse encontrar os enunciados sozinho. Não é preciso procurar nessa prática uma influência direta ou indireta do modelo de escrita, mesmo se essa não é excluída. Obviamente, que ela entra em uma relação de dominação, mesmo não sendo do “estado” no sentido estrito, nem *a fortiori* da “escrita”.
- ⁴⁴ Daniel Fabre mostra, entretanto, como no Languedoque, no século XIX, a dimensão mágica ainda estava bem presente e acompanhava a extensão do domínio da literacia pela escola (1993, p. 231-263).

Artigo recebido em fevereiro de 2014.

Aprovado em abril de 2014.