

# ORALIDADE E ALFABETIZAÇÃO

uma nova abordagem  
da alfabetização e do letramento



EDITORA AFILIADA

*Coordenador Editorial de Educação:*  
Marcos Cezar de Freitas

*Conselho Editorial de Educação:*

José Cerchi Fusari  
Marcos Antonio Lorieri  
Marli André  
Pedro Goergen  
Terezinha Azerêdo Rios  
Valdemar Sguissardi  
Vitor Henrique Paro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Belintane, Claudemir

Oralidade e alfabetização : uma nova abordagem da alfabetização e do letramento / Claudemir Belintane. – São Paulo : Cortez, 2013.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2030-1

1. Alfabetização 2. Ensino 3. Escrita 4. Leitura 5. Letramento 6. Oralidade  
I. Título.

13-04429

CDD-372

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Alfabetização e letramento : Educação      372.414

Claudemir Belintane

# ORALIDADE E ALFABETIZAÇÃO

uma nova abordagem  
da alfabetização e do letramento

ORALIDADE E ALFABETIZAÇÃO: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento  
Claudemir Belintane

*Capa:* Cia. de Desenho  
*Preparação de originais:* Jaci Dantas  
*Revisão:* Patrizia Zagni  
*Composição:* Linea Editora Ltda.  
*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e do editor.

© 2013 by Claudemir Belintane

Direitos para esta edição  
CORTEZ EDITORA  
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes  
05014-001 – São Paulo – SP  
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290  
E-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)  
[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil — junho de 2013

## Sumário

Agradecimentos.....	7
Introdução .....	9

### Capítulo 1

Oral e escrito fazendo letras.....	13
Subjetividades de permeio.....	24
Da oralidade ao outro da escrita.....	41
Escansões da voz e da escrita.....	44
<b>Corporalidades</b> do ouvir/assistir e do ler.....	65
Perde-se um corpo, ganha-se uma <b>corporalidade</b> .....	74

### Capítulo 2

Do literário ao literal.....	79
O neoliberalismo faz escola? .....	85
1. PDE Prova Brasil — Matrizes de referências, temas, tópicos e descritores .....	85
2. O SARESP e suas questões.....	93
3. A "Prova" da cidade.....	96
4. O “Pé da letra” também está no PNLD.....	108

### Capítulo 3

Da corp <b>oralidade</b> ao literário .....	119
O entusiasmo infantil .....	120
A escrita que se (re)descobre a partir da oralidade... .....	126
a) Gêneros poéticos da maternância.....	127
b) Gêneros da infância mais ampla (além da maternância)... .....	131
c) Outros ludismos linguísticos .....	144

### Capítulo 4

Experiências e pesquisas .....	155
Diagnósticos orais.....	155
Diagnóstico inicial .....	162
Nossas intervenções após o diagnóstico .....	166
Uma diferença entre nossa hipótese e as das décadas de 1960 e 1970.....	169
A escola diante da renitência.....	187
Monitorando duas turmas de primeira série.....	189
Algumas explicações sobre “fracassos” .....	207
 Considerações finais.....	 211
Referências bibliográficas.....	215

## Agradecimentos

À nossa laboriosa equipe de pesquisa e às instituições parceiras, desde o projeto Keizo (2007-2009) até o Projeto “O Desafio (2011-2014): Escola Estadual Keizo Ishirara, Escola de Aplicação da FE-USP, Escola de Aplicação da UFPA (Belém), Escola Municipal Nila Rego (Pau dos Ferros -RN); Universidade Federal do Pará — Instituto de Letras e Comunicação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte — Faculdade de Educação; Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, Profa. Doutoranda Maria Conceição da Costa; Professores da E. E. Keizo Ishirara: Luis M. da Silva, Andreia da S. Arruda, Ivi P. da Silva, Auta Regina Santos, Eloísa Cavallini, Eloísa Bueno; Professoras da Escola de Aplicação da USP: Kamila R. Toiofuki, Natália Bortolaci, Rosana Morgado, Rita Custódio, Mirian C. Machado, Alessandra M. Lira, Brenda P. Moreira, Elina E. de Macedo; Pós-graduandos : Laura Bataglia P. Cavalcanti, Katia A. Fiorentino Nanci, Louise A. Prol Otero, Gabriela L. da Cruz Lucas, Mariana Giorgion, Lúcia de Genaro; Bolsistas e voluntários: Isadora R. Joaquim, Paulo C. Dalcheco, Carla R. dos Santos, Marian M. de Macedo, Ana Beatriz P. de Camargo Nascimento, Cristiane Ferreira da Silva, Priscila C. Salomão, Larissa Deptula Ferreira, Patrícia Canato, Juliana Diniz, Bia B. Conde, Alcebíades Diniz, Carolina Lomba.

Às agências de fomento, sem as quais as duas grandes pesquisas não teriam sido realizadas:

FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Projeto 2006/61047-0 — “Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais” (2007-2009).

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Programa Observatório da Educação/INEP/DEB) — Projeto 20 — Edital 38/2010 (2011-2014).

## Introdução

*Como decifrar pictogramas de há dez mil anos  
Se não posso sequer decifrar minha escrita interior?*

(Carlos Drummond de Andrade)

Os versos dessa epígrafe põem-nos diante de dois polos bem intrigantes: o dos primórdios de nosso desejo de buscar uma expressão que vá além dos limites do corpo e aquele que representa os traços mais profundos e primitivos da própria expressão de si. Este livro, em suas articulações teóricas, busca resposta entre esses dois polos, em uma movência que se dá entre dois campos teóricos bem intrigantes: o que recobre a História da escrita e da oralidade em seus embates e enlaces ao longo do tempo, e aquele que resulta de um esforço de aproximação entre a Linguística, a Psicanálise e a Análise do Discurso. Essa síntese ajuda-nos a respaldar uma abordagem nova, que leva em conta essa “escrita interior”, essa maquinaria oculta que nos põe diante de um outro, de uma alteridade, cuja integridade e clareza sempre nos escapam.

Como nossas pesquisas se situam no campo do ensino da leitura e da escrita, focando mais precisamente a entrada da criança na escrita (alfabetização/letramento), é inevitável que algumas perguntas do leitor ressoem já no início do livro: *não seria complexa demais essa armação teórica para um professor alfabetizador? Por que tramar tanta teoria e áreas do conhecimento para enfrentar o desafio de ensinar a ler, que a outras linhas (por exemplo, o Método Fônico e o Construtivismo) parece bem mais simples?*

De fato, já tivemos que dar respostas a essas perguntas e, em uma das ocasiões, formulada de modo bem irônico:  *você não está montando um canhão pra atirar num tico-tico?*

Gostaríamos muito de admitir e até mesmo assumir uma metodologia mais simples, uma abordagem teórica única ou bem arrumada, mas nosso “tico-tico”, em seus saracóticos, põe demandas que, muitas vezes, sequer são percebidas pelos apregoadores de métodos ou de concepções bem situadas. Esta nossa obra enfrenta, portanto, essa complexidade e tenta fazer isso do modo mais palatável possível.

No Capítulo 1, por exemplo, tentamos resolver uma dessas demandas complexas, que em uma versão “simples” poderia assim ser resumida: *o aluno entra na escrita a partir do que já traz do berço, sua oralidade-letramento; então não bastaria fazê-lo compreender o jogo entre o oral e o escrito para garantir sua entrada esplêndida na escrita?* Como se verá ao longo destas páginas, as coisas não são tão simples assim. Saímos à busca de uma oralidade e de cara já encontramos duas: a que chamamos fala cotidiana e a que nomeamos “oralidade”, que para nós se formalizou em um conceito que reúne os gêneros mais formulares, mais ritualísticos, os menos prosaicos que, de alguma forma, exigem alguma suspensão da cotidianidade para se atualizarem. Também notamos que as duas modalidades (fala cotidiana e oralidade) não constituem uma dicotomia ou uma armação polar, antes se enredam, se entrecruzam e se fecundam mutuamente. Na trilha dos escritores, procuramos relacionar genesicamente essa oralidade à literatura, à função poética, desde os primeiros momentos da aquisição da linguagem. Essa busca levou-nos a reconhecer que boa parte das manifestações discursivas e linguísticas dessa relação entre fala cotidiana e oralidade implica o inconsciente e posicionamentos subjetivos que, como veremos, merecem estudos detalhados. Daí então termos projetado um tópico especial para discutir a questão, *escansões da voz e da escrita*, que procura enredar estudos das áreas de Psicanálise, de Linguística e de História da escrita em sua relação com a oralidade. Apesar dos *panos-para-manga* que esse capítulo pode dar, o educador, com um pouco de paciência, poderá tirar daí reflexões importantíssimas para o ensino da escrita, sobretudo para o período da alfabetização.

No Capítulo 2, *Do literário ao literal*, procuramos passar em revista o ensino de leitura e escrita vigente nos dias de hoje, tomando sobretudo alguns documentos dos governos (do MEC, da Rede estadual paulista e da Rede estadual paulistana). Notamos que, em nome de certa fidelidade a um conjunto de autores que emergiram nas frondes do marxismo, adotou-se certo pragmatismo (“o uso da língua”, “a língua enquanto uso”) que parece ter perdido o controle quando em confronto com o neoliberalismo de hoje. O resultado é uma superabundância de gêneros discursivos do cotidiano (receitas, bulas de remédio, logomarcas, bilhetes etc.) nos livros didáticos e nas salas de aula, que tomam o lugar dos textos literários.

No Capítulo 3, *Da corporalidade ao literário* — como contraponto às críticas que lançamos sobre as concepções que norteiam programas e produções dos governos — apresentamos uma proposta de alfabetização e letramento que toma a literatura, a função poética, a oralidade como pontos de partida e, ao mesmo tempo, procura assimilar os novos suportes e meios de nosso tempo.

O contraste entre os dois capítulos (2 e 3) ajudará o educador não só a se posicionar diante dos documentos oficiais e das “formações” ou “formatações” em voga, mas também a situar melhor a leitura e a alfabetização, a oralidade e a escrita, nesse nosso contexto de novos suportes, meios e linguagens dinâmicas.

No Capítulo 4, *Experiências e pesquisas*, procuramos trazer dados e reflexões a partir de três pesquisas em escolas públicas brasileiras, mostrando que nossa insistência na oralidade já rendeu frutos interessantes e que se esboça aí uma metodologia corajosa, que, além de insistir no “entusiasmo” e nas fantasiações das crianças e adolescentes e de alçar a função poética e as narrativas literárias ao primeiro plano, evidencia a importância da “escuta” e dos diagnósticos como ferramentas fundamentais da equipe de alfabetizadores. Mostramos ainda que essa equipe resume também uma outra persistência cujo objetivo é enfrentar a heterogeneidade desde os anos iniciais do *Ensino Fundamental de nove anos*, a partir de um manejo didático cotidiano, que deve ser planejado, executado, avaliado e reavaliado por uma equipe e não ficar sujeito às singularidades e boas vontades de professores isolados e abandonados em suas classes.

Nas *Considerações finais*, retomamos os dois pontos mais importantes de nossas articulações e pesquisas (a importância de um trabalho coletivo e de um manejo didático mais preciso da heterogeneidade; a insistência no foco literário e na diversidade de suportes da contemporaneidade) e refletir sobre os percalços e desafios das transposições de teorias para a prática escolar, incluindo estas que estamos em vias de elaborar.

Temos plena consciência de que os esforços postos nesta obra ainda não arredondam completamente uma nova proposta de ensino, mas suspeitamos que algumas novidades deste texto podem implicar criticamente a área de Língua Portuguesa, sobretudo a da pedagogia responsável pela alfabetização de crianças desde a Educação Infantil aos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

# Capítulo 1

---

## ORAL E ESCRITO FAZENDO LETRAS

O poeta Manuel Bandeira escreve, em *Itinerário de Pasárgada*, que sua vocação para a poesia encontra origem em sua mais remota infância. A memória do poeta busca lá nos três anos de idade o manancial de sentimentos que ele identifica como de “natureza artística”. Seu primeiro contato com a poesia, com os versos, teria ocorrido, segundo suas próprias palavras, a partir da escuta de contos de fadas e histórias da carochinha e ainda faz questão de enfatizar a emoção que sentiu quando, aos seis anos, ouviu pela primeira vez a cantiga da *menina enterrada viva*, que aparece no conto *A madrasta*; ouçamo-la:

*Jardineiro de meu pai.  
Não me cortes meus cabelos.  
Minha mãe me penteava  
Minha madrasta me enterrou  
Pelo figo da figueira  
Que o passarinho bicou.  
Xô, passarinho!*

Ainda hoje, qualquer criança se extasia diante desse “xô passarinho”, que marcou a infância de nosso poeta. Mais adiante, Bandeira reforça que, mesmo após sua entrada na escola, dos seis aos dez, seus ouvidos captavam os gêneros populares, as falas da rua e os textos que vinham das seletas

escolares e mesmo dos jornais. De fato, em seus poemas — como o belíssimo *Evocação do Recife* — os gritos das crianças brincando, as vozes dos adultos nos festejos juninos e a dos pregões de rua dão ao poema um tom nostálgico, de uma felicidade que, apesar de perdida, deixa seus restos ali na memória, franqueando a possibilidade poética.

Jorge de Lima, importante poeta moderno, também nascido no final do século XIX, do mesmo modo que Bandeira, mostra que a poesia esteve na base de sua escrita. Vejamos o poema que escreveu quando tinha apenas sete anos:

*Eu queria saber versos  
como o meu amigo Lau.  
Nunca vi versos mais belos  
como ele sabe lá.*

*Trocava até meu carneiro  
meu velocípede sim  
sem saber os seus versos  
meu Pai que será de mim?*

*Meu pai me bote na escola  
de meu velho amigo Lau.  
Quero aprender com ele  
versos não b, a, bá*

(Lima, 1978, p. 9)

Bem provável que os dois poetas contaram com um berço urdido em versos e acolchoado de cantigas e histórias de toda sorte; em outras palavras, foram embalados em um ambiente parental bastante rico em poesias, tanto as de origem oral como as da escrita.

Entretanto, as coisas nem sempre são assim tão parentais. Há escritores como, por exemplo, Graciliano Ramos, que parecem não ter experimentado um contato com esse aliciante estofado materno e paterno. Em seu livro *Infância* (Ramos, 1972), constatamos, já nos parágrafos iniciais, que os primeiros versos que o escritor ouviu, quando menino, não vieram da boca da mãe ou mesmo do pai. José Bahia, homem rude, espécie de jagunço que trabalhava na fazenda de seu pai, é que abria para ele as possibilidades do verso:

*Eu nasci de sete meses  
fui criado sem mamar  
bebi leite de cem vacas  
na porteira do curral.*

Retornos aos primeiros anos da vida, desses e de tantos outros escritores, mostram que os textos orais da infância estão por detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada, pictórica ou mesmo corporal. Por exemplo, a cena de um jagunço cantando para uma criança de berço, Graciliano a recupera em *São Bernardo*, com o personagem Casimiro Lopes, jagunço ambíguo que, apesar de ser um assassino do tipo pau-mandado, mostra desvelo e carinho ao cuidar do filho do patrão, Paulo Honório:

*E o filho chorava, chorava continuamente. Casimiro Lopes era a única pessoa que lhe tinha amizade. Levava-o para o alpendre e lá se punha a papaguear com ele, dizendo histórias de onças, cantando para o embalar as cantigas do sertão. O menino trepava-lhe às pernas, puxava-lhe a barba, e ele cantava:*

*Eu nasci de sete meses,  
Fui criado sem mamar.  
Bebi leite de cem vacas  
Na porteira do curral.*

(1996, p. 138)

Nos exemplos citados podemos notar o envolvimento dos três futuros escritores com textos bem diferentes daqueles que se poderiam transcrever a partir de uma fala coloquial (diálogo) entre pais e crianças. O que queremos dizer é que nem só de diálogo e de prosa cotidiana vive a criança pequena, pois desde o berço, sua linguagem em constituição é atravessada por uma verdadeira polifonia textual, entretecida a partir de suas relações com os pais, com outras crianças e outros adultos.

Na tentativa de compreender esses entrecruzamentos textuais, vamos fixar aqui dois eixos linguageiros que se interpenetram de forma bem dinâmica, constituindo, entre eles, essa tessitura discursiva, que desde cedo já

revela os elementos e as funções mais essenciais da linguagem, inclusive as que podem fornecer as bases necessárias à entrada da criança na escrita. A partir dessa configuração, pretendemos discutir possibilidades interessantes de ensino da leitura e da escrita, tomando como base, sobretudo durante o processo de alfabetização, o que definiremos aqui como oralidade infantil.

Para ilustrar esses dois eixos, poderíamos tão somente contrapô-los em duas faixas, constituindo o que seria uma dicotomia simples, como podemos observar na imagem da página seguinte.

Entretanto, quando levantamos os complexos fenômenos que ocorrem no cotidiano da língua, percebemos que qualquer modelo imagético teria que admitir seu fracasso. Se levarmos em conta as duas faixas, teríamos que explicar os atravessamentos, ou seja, os falantes, tanto adultos como crianças, quando fazem as formas passarem de uma para a outra sem pensar muito, na maioria das vezes por um efeito associativo; por exemplo: alguém, para dar um conselho, poderia fazê-lo contando uma história, uma fábula. Do mesmo modo, no interior de um causo, o contador faz esforços para imitar a fala cotidiana das pessoas; num telejornal, o âncora, embora esteja ancorando a sua leitura em um texto escrito, tenta expressar-se de forma espontânea, mais próximo possível da fala cotidiana.

Frequentemente, as crianças iniciam uma cantiga a partir de uma palavra que a enlaça. Graciliano Ramos mostra isso em *Infância*, quando, para se proteger de uma ameaça vinda do mundo adulto, a ideia de que o sapo boi “morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca” (p. 74) entra em uma associação que vai evocar um outro sapo, o da cantiga de ninar:

*Sapo cururu  
Da beira do rio.  
Não me bote na água,  
Maninha,  
Cururu tem frio.*

*Cantiga para embalar crianças. Os cururus do açude choravam com frio, de muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também tinha frio e gostava de ouvir os sapos. (p. 74-75)*

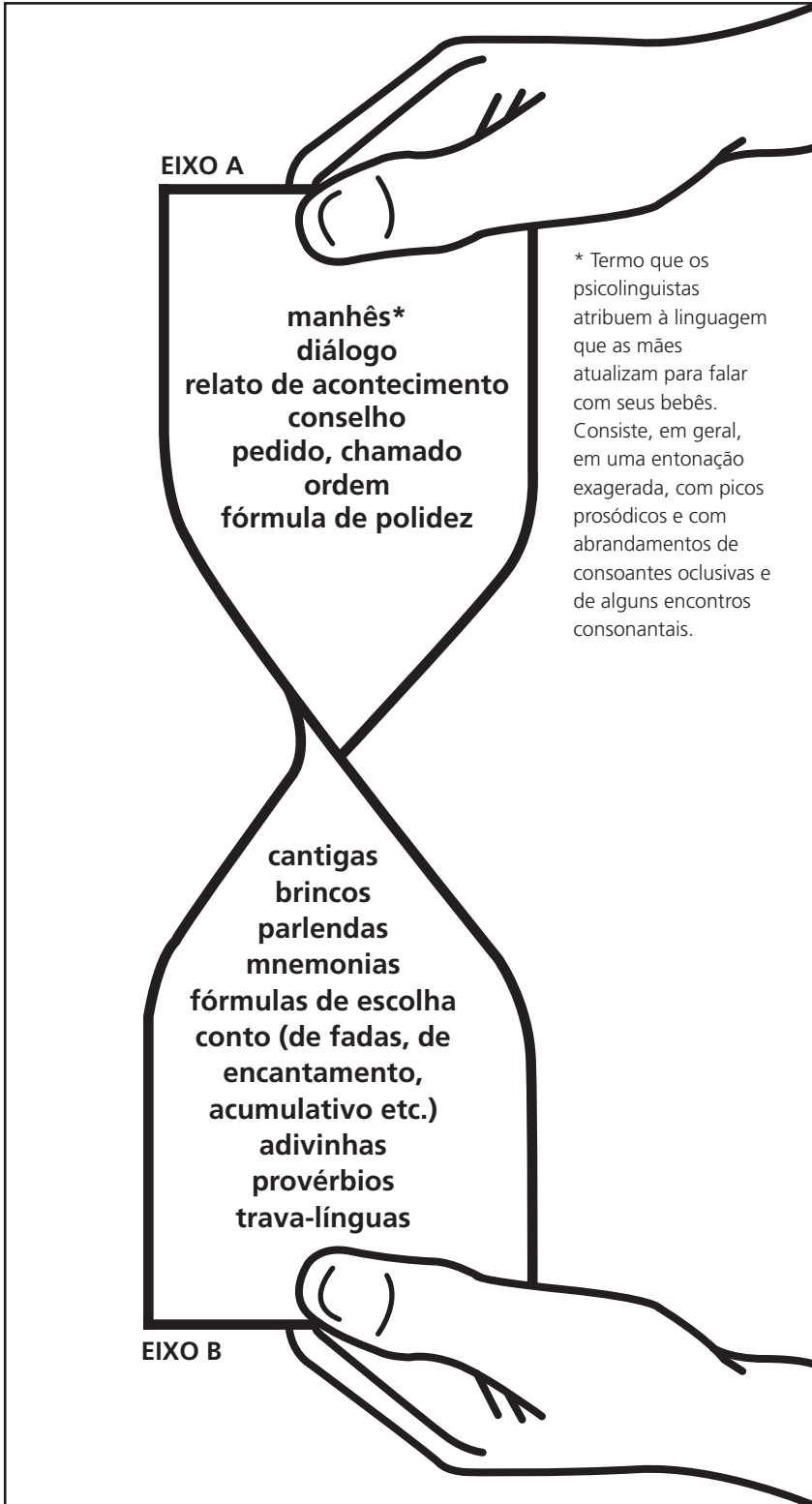
EIXO A

**manhês\***  
**diálogo**  
**relato de acontecimento**  
**conselho**  
**pedido, chamado**  
**ordem**  
**fórmula de polidez**

\* Termo que os psicolinguistas atribuem à linguagem que as mães atualizam para falar com seus bebês. Consiste, em geral, em uma entonação exagerada, com picos prosódicos e com abrandamentos de consoantes oclusivas e de alguns encontros consonantais.

**cantigas**  
**brincos**  
**parlendas**  
**mnemonias**  
**fórmulas de escolha**  
**conto (de fadas, de**  
**encantamento,**  
**acumulativo etc.)**  
**adivinhas**  
**provérbios**  
**trava-línguas**

EIXO B



Temos aí um belo exemplo da interpenetração e do enredamento dos dois eixos na memória infantil, embora aqui recriado literariamente. Outro caso que podemos citar como exemplo é o de Júlio (três anos) que, ao ouvir alguém dizer que um “gato” havia entrado no quintal, dispara imediatamente a parlenda “cadê o toucinho daqui? O gato comeu! Cadê o gato...”. Ou então o surpreendente e quase inexplicável pedido de Luíza (dois anos) à sua mãe em resposta a uma bronca que levou quando batia em uma tigela com uma colher de pau:

“— *Filha, você vai quebrar a tigela!*  
— *Mãe, canta o pato!*”

Aqui um fragmento da fala da mãe puxou imediatamente a música e a letra de *O pato*, de Vinicius de Moraes, mais precisamente o verso “quebrou a tigela”, que imediatamente remete a criança ao texto da canção e ao seu título. Na repreensão da mãe, a mensagem punha a criança na posição de sujeito do verbo “quebrar”; com a associação, o pato vem ocupar esse lugar, dando à criança a vantagem — ainda que inconsciente — de sair da posição de quem merece uma bronca, além de contar com a vantagem de migrar para uma situação mais privilegiada, a de quem escuta uma cantiga cantada pela mãe.

Essa relação intertextual ou interdiscursiva, tão importante entre uma palavra ou expressão da fala cotidiana e um texto completo anteriormente memorizado, é bastante comum na vida das crianças que têm o privilégio de conviver com uma pluralidade de textos — aliás, é uma operação que abre o traçado de uma subjetividade de entre-textos, ou seja, um sujeito-efeito resultante das possibilidades de relações que os dois eixos proporcionam. Esse fenômeno, que no ensino de literatura é conhecido como intertextualidade, é um dos dispositivos fundamentais do bom leitor. Essa associação — é preciso frisar bem — é imprevisível; nem o próprio falante percebe como ela se dá. A língua na infância, em seu enredamento discursivo com os *textos* da cultura, permite à criança exercer suas experiências estéticas e literárias, como, por exemplo, este encaixe métrico realizado por uma criança de cinco anos:

Gustavo disse a sua tia: “fiz uma música para você e para o Claudemir. Quer ver?” E começou a cantar:  
 “Alecrim, alecrim dourado  
 Que nasceu no campo  
 Sem ser semeado...”

Repetiu mais uma vez sem mudar uma palavra sequer. De repente, no verso seguinte, engata, no ritmo e na métrica, a seguinte palavra:

“Foi o **Clau de miiiiir**  
 que me disse assim  
 Que a flor do campo  
 é o alecriiiim.”

Aqui notamos a associação entre a música que a tia cantava para ele cotidianamente e o nome de seu tio. O encaixe métrico aí é surpreendente, o verso “foi o Claudemir”, cantado no ritmo e na melodia da música, corresponde ao segmento métrico original “foi meu amor!”, e ainda reformula o sentido geral da cantiga, assimilando a ela sua proposta inicial de fazer uma homenagem à tia, introduzindo o nome do tio na pauta. É impressionante como seu desejo, sua intenção oculta (homenagear a tia, aceitando o tio, mas sem perder o fio erótico que conduzia suas incômodas perguntas sobre o relacionamento dos casais) foi inconscientemente posta em palavras utilizando uma matriz textual que lhe veio da própria tia (a cantiga). Outro caso que recolhemos e que também impressiona é o de Rafaela (1,9 ano), no seguinte diálogo com a mãe:

Mãe: — Como se chama o seu ursinho?  
 Rafaela: — Se chama solidom (solidão).

Uma pessoa que não perceba os efeitos metafóricos e metonímicos da língua poderia cismar que a criança estivesse aí denunciando sua solidão; contudo temos aí um efeito associativo com a cantiga “Se essa rua fosse minha”, mais precisamente com o verso “*Nesta rua, nesta rua tem um bosque/que se chama, que se chama solidão*”.

A criatividade linguística de Graciliano, de Júlio, de Luíza, de Gustavo e de Rafaela tem dinâmica próxima à de um chiste, em que uma pessoa

engata à conversa uma associação sem tê-la planejado. Como no exemplo a seguir, situação que se dá entre dois vizinhos da cidade de São Paulo:

- Com é que se explica essa falta de água repentina?
- É, acho que ninguém “**SABESPLISCÁ**” essa calamidade! (ambos riam ao encontrar a sigla da empresa responsável pelo tratamento de água: SABESP inscrita em “sabe explicar”).

Outro caso interessante que nos ajuda a questionar o conceito de consciência fonológica: Tomás (seis anos e meio), que por ser filho de um amigo, entretinha comigo uma relação muito próxima a ponto de me chamar de tio fulano (apelido familiar), teve que enfrentar uma situação de distanciamento quando se encontrou comigo no papel de coordenador escolar. Seu pai explicou-lhe que nesse ambiente, na escola, ele não poderia utilizar o apelido familiar, e sim o nome Claudemir, que para o menino soava muito estranho. Ao se deparar comigo e ao me cumprimentar, cometeu esse interessante equívoco: “ — Bom dia, prof. **Valdemar!**”.

Note que a troca de Claudemir por Valdemar se dá por meio de uma homofonia das mais interessantes; vejamos o pareamento das sílabas e fonemas:

[klau]	[de]	[mir]
[vau]	[de]	[mar]

A pergunta que cabe nesse caso incomodaria muito os defensores, por exemplo, do método fônico, que sustentam seu sistema na ideia de consciência fonológica, ou mesmo dos construtivistas, que veem um sujeito ativo e consciente em cada operação criativa: que consciência ou subjetividade mobilizou essa forma semelhante (Valdemar) no lugar da forma dita antes pelo pai (Claudemir)? Para nós, já fica clara aí a presença de uma dimensão inconsciente, de um sujeito intervalar e de um movimento próprio da língua, com seus efeitos metafóricos e metonímicos.

Esse dinamismo da língua, que implica o inconsciente e uma memória textual/discursiva, de fato não condiz com o modelo das duas colunas

discutido páginas atrás e, talvez, nenhum modelo, por mais sofisticado que fosse, recobriria as inúmeras possibilidades associativas entre a palavra cotidiana e os textos lúdico-poéticos. Entretanto, vamos adotar aqui um modelo que, por sua complexidade, julgamos mais adequado: a faixa de Moëbius — superfície uni(bi)lateral criada em 1858 pelo matemático August Ferdinand Moëbius.

Esse objeto topológico permite pensar que o Eixo A e o B, quando parados, estruturados, podem formar dois lados de um fenômeno (como a metáfora da folha de papel proposta por Saussure, 1960); mas quando em processo, quando no calor da ação, há sempre a possibilidade da interpenetração entre eles. Como na ilustração a seguir, criada por Escher, em que as duas formigas trocam de lado sem se darem conta de terem atravessado alguma borda, algum furo.



(Escher, 1994, p. 40)

Note que a intenção aqui não é captar todos os fenômenos, mas apenas entender que a qualquer momento, com a língua em processo, as duas dimensões podem convergir para uma única fita alongada. O que é bidimensional se torna unidimensional. Lacan e os lacanianos em geral utilizam a faixa de Moëbius para efetivar suas “mostrações” paradoxais, o modo como o signo cede vez ao significante ou para compreender a interpenetração das cadeias significantes que fazem a dinâmica da língua e do psiquismo.

Para compreender melhor, retomemos nossos dois eixos de forma dicotomizada, isolando os textos possíveis da fala cotidiana (com função comunicativa) e os chamados lúdico-poéticos (função poética):

- **na faixa A**, elencamos os diálogos cotidianos, as conversas que, em geral, são encaminhadas para orientar as diversas possibilidades de ação entre as pessoas. São os chamados textos comunicativos, diálogos, produções linguísticas que estariam subordinadas à **Função Comunicativa** e a uma rede discursiva mais ligada à ideia de língua-ação, que podemos também chamar de **função pragmática**.
- **na faixa B**, incluímos todos aqueles textos que a tradição veio peneirando, formatando e reatualizando a partir da memória dos pais, dos filhos, das crianças e dos adultos em geral. O que os caracteriza é que, em geral (quero dizer, não rigorosamente!), são mais formalizados, mais completos, que os da faixa A, além de serem ativados por uma intenção outra, que vai além da utilidade comunicativa. São, como diria Manoel de Barros, “desúteis”, ou seja, servem para o “de brinca”, para o jogo, para o lazer, enfim, expressam emoções. Quando alguém repete uma parlenda ou canta uma cantiga a uma criança, só espera dela uma participação jubilosa, esfuziante, alegre, enfim, propõe um enlace marcado pela afetividade, pela emoção. Para que o adulto possa se envolver de fato, suas memórias mais primitivas são acionadas. De onde tiramos, por exemplo, uma brincadeira como o “Serra, serra, serrador” se não de uma memória vivenciada na infância?! Nos ludismos que se dão entre adulto e criança, o que se vê é o reencontro de

uma criança do passado (na memória do adulto) com a que está no presente. A produção desses textos se vincula à função poética e formam uma rede de memória que já enraíza potencialidades para o gosto literário, como mostrou Bandeira.

Em nosso esquema, mesmo no dicotômico, note que é possível dar meia torção nas duas faixas. Se as deixamos com as pontas quase se juntando é porque já queríamos com isso mostrar que essa divisória entre os eixos só é estanque porque precisamos efetivar didaticamente distinções, mas, no processo, no frege dos eventos discursivos, os dois lados podem figurar como apenas um, ou seja, o que aparentava dois fenômenos muito distintos acaba revelando uma dinâmica de encontros entre eles. No entanto, esses encontros podem ser bem marcados, percebidos e apreciados, ou cair no esquecimento. Por exemplo, uma pessoa pode ter sua fala e suas decisões marcadas por alguns provérbios ou adágios, mas não identificar a gênese dessas relações — o que lembra o esquecimento número 1 de Pêcheux (1988, p. 173) ou mesmo o recalque freudiano, pois um paciente em análise, ao remontar esses fragmentos perdidos, poderia dar um passo importante em sua análise.

Entre um eixo e outro, esses inusitados vínculos intertextuais constituem dinâmicas languageiras e subjetivas que, como veremos, funcionarão como verdadeiras matrizes sobre as quais se estenderão muitas habilidades linguísticas e discursivas — entre elas, as que aqui mais nos interessam são as que potencializam posições subjetivas que favorecem a leitura verdadeiramente significativa, como demonstramos antes. Essa nossa hipótese pode ser assim formulada: apesar das interpenetrações possíveis entre esses dois eixos (função pragmática e função poética), temos aí duas modalidades distintas de uso da língua com possibilidades de dominância de uma ou de outra na infância. Por exemplo, para algumas crianças, a fala cotidiana pode se reduzir a imperativos, frases curtas e fragmentadas, muito dependentes do contexto, sempre instruindo ações ou inibições no mundo; para outras, a flexibilidade pode dar o tom, ou seja, haverá mais relações com esses textos *in absentia*. Nesse caso, esse repertório funcionaria como uma rede de facilitação languageira, que é a base das habilidades exigidas pela

escrita, tanto em sua dinâmica de leitura como de produção textual. Isso significaria que a função poética estaria sempre de prontidão, mas dependeria, no entanto, de um posicionamento subjetivo para se efetivar — como veremos mais adiante.

Como mostraremos no Capítulo 3, temos encontrado em nossas pesquisas alunos que trazem na memória um repertório razoável de textos marcados pela predominância da função poética e outros com repertório mais encurtado e até mesmo quase inexistente. Evidenciaremos que essas defasagens requerem escutas diferenciadas (Belintane, 2010), sobretudo quando se parte de uma concepção que quer pensar a entrada na escrita, facultando possibilidades de posicionamentos subjetivos mais propensos à leitura. Os exemplos que vimos e essa primeira distinção que fizemos têm como objetivo abrir caminhos para um reposicionamento de algumas concepções teóricas da Psicanálise, da Linguística e da Análise do Discurso no universo infantil, mais precisamente nas relações de ensino e de aprendizagem (escolares e parentais) que marcam a entrada da criança tanto na língua como na escrita.

## Subjetividades de permeio

Para um educador da área de linguagem, é sempre importante saber quais posturas teóricas estruturam esta ou aquela proposta de ensino, mas mais importante ainda é reconhecer que entre teorias e realidades há lacunas e impasses. Não há teoria que se mantenha inabalável diante das diferenças e complexidades que emergem em uma sala de aula situada em seu tempo e lugar. A alegoria da *peleja* (no interior, é o nome que se dá a uma cobertinha curta, que não cobre o corpo inteiro, mas com a qual a pessoa acaba se esquentando de tanto “pelejar” à noite no exercício de cobrir a cabeça e descobrir os pés e vice-versa) deve estar sempre de prontidão no horizonte do educador. A teoria é a cobertinha, nosso jogo de cintura é o pelejar do qual depende o quanto se esquentar.

Como quase todas as concepções gestadas na área de linguagem nas últimas décadas, nossa perspectiva rejeita convictamente a ideia de que a

língua seja um mero código consensual que os homens utilizam exclusivamente para a comunicação. Entretanto, marcaremos aqui uma diferença em relação às teorias que hoje prevalecem: algum código ou estrutura continua existindo sobretudo no momento em que se isola um elemento para se compreender seu funcionamento — por exemplo, como se relacionam os elementos básicos da língua e da escrita: o fonema, a sílaba, a palavra falada e a escrita; em outras palavras, ainda se pode, com calma e prevenção, pensar processo e estrutura combinadamente. Também não caímos na tentação de ver, no funcionamento da língua, apenas as ações construtivas de um sujeito centralizado, que se posta por detrás dos mecanismos linguísticos e, conscientemente, manipula seus elementos a partir de suas tentativas e erros. Do mesmo modo, não assumimos, como já se fez muito na pedagogia, em nome de um dinamismo de bom tom, que tudo o que seja passividade deva ser posto de lado como um mal. Tal qual vimos para o par oralidade-escrita, também passividade e atividade se fundem e se separam moëbianamente e, ainda, em nossa concepção, a passagem de uma para outra não é uma mera questão de boa vontade — ou seja, boa parte desses movimentos são inconscientes — um exemplo é a rápida ligação que Luíza faz entre o que disse a mãe, “você vai quebrar a tigela”, e a canção do pato — teria ocorrido aí um esforço cognitivo consciente? A mãe planejava com antecedência esse enlace? Se desse acontecimento discursivo emergiu o sentido da palavra “tigela”, pouco se pode dizer; no entanto, o que se pode dizer, e até se aproveitar no ensino, é que esse texto — posto antes em sua memória — tem uma importância fundamental, pois funciona como uma matriz sensível aos efeitos metafórico-metonímicos — matriz privilegiada, porque em vez de acionar uma outra palavra ou situação cotidiana, remete a um texto completo e instiga um reposicionamento subjetivo de natureza moëbiana: a criança era um sujeito-ação, simplesmente gastando um bom volume de energia, mas de repente se aciona algo de outra ordem, que baixa o nível energético e engaja a criança na palavra, na poesia.

Outro elemento importante que já se pode afirmar (e que pretendemos confirmar): faz diferença ter ou não ter um volume de textos na memória, sobretudo desses gêneros da oralidade infantil, cujo corpo estético favorece esses reposicionamentos subjetivos. Claro que não pretendemos assumir

a ideia de que basta ter textos para que uma subjetividade venha mudar o tom da criança, pois, além da memória, estão os traquejos discursivos, os avatares do desejo.

Esse desencontro de sentidos entre a fala do adulto e a fala da criança, que é também um encontro, para a nossa teoria, é uma dimensão da língua a que Milner chama dimensão do não idêntico:

é o equívoco e tudo o que o promove, homofonia, homossemia, tudo o que suporta do duplo sentido e o dizer em meias-palavras, incessante tecido de nossas conversações. (1987, p. 13)

É essa dimensão que permite uma aproximação mais efetiva entre Linguística e Psicanálise. Nesse contexto teórico, nossa concepção encontra apoio também nas pesquisas de Claudia De Lemos e seguidores — que projetaram no Brasil uma Psicolinguística da escuta do equívoco, na dimensão do não idêntico, balizando seu percurso teórico a partir de seu encontro com a Psicanálise:

A oscilação entre o outro e a língua — cernidos mais no que a fala da criança fazia ver deles do que por um olhar instrumentado por teorias — se fez sentir nos vários artigos que escrevi até 1992 [...] momento em que encontro na Psicanálise, mais precisamente, em um primeiro contato com a obra de Jacques Lacan, razões para insistir na Linguística como um afastamento crítico em relação à Psicologia do Desenvolvimento. (De Lemos, 2002, p. 50)

De Lemos mostra que a trajetória que engaja a criança, como sujeito, na aquisição da fala pode ser analisada a partir de uma “escuta”, que põe em relevo três posições:

(1) **a criança em relação à fala do outro**, mas num processo de não coincidência (aqui se refuta a mera imitação), em que se alternam os fragmentos linguísticos que marcam a **alienação** (por exemplo, fragmentos vindos diretamente de episódios de fala da mãe, quer da cena Linguística do momento da interação, quer de outra acontecida antes) e a **separação** (que marca

mais decisivamente as não coincidências de sentido entre a fala da mãe e os fragmentos que reaparecem na fala da criança; por exemplo, a mãe diz “telefone”, a criança, em vez de repetir o mesmo fragmento, diz “alô” — evidencia-se aí um processo de subjetivação, assim explicado por De Lemos:

Se o polo dominante ou convergente da primeira posição é o outro, as relações entre os significantes que vêm do outro dão a ver o funcionamento da língua e um processo de subjetivação por ele regido, isto é, que aponta para um sujeito emergente no intervalo entre os significantes do outro. (p. 58)

(2) **na segunda posição, o polo dominante é a língua** — observa-se a emergência subjetiva a partir da análise de erros na repetição de sequências paralelísticas, do tipo:

Episódio 7 (brincando com uma boneca)

**eu falo tudo** o que eu **quero**

**ela come** tudo o que eu quero

**ela faz** tudo o que eu quero

**ela brinca** que **eu quero**

ela brinca que eu faço

(Mariana: 2:9.28) (p. 59)

Note-se aí que a criança explora a estrutura inicial, mas cruzando outras cadeias, de outros contextos, até chegar a um *nonsense* com a recombinação de fragmentos já ditos (“**ela brinca que eu faço**”). A pesquisadora evidencia, neste e em outros episódios, o que esse processo tem de alienação (a criança chega mesmo a interromper uma narrativa por efeito dessas substituições) e o que tem de ganho, pois tais deslocamentos abrem outros sentidos: “[...] seus enunciados são cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de ressignificação, de abrir-se para significar outra coisa” (p. 61).

(3) Na **terceira posição**, instancia-se uma subjetividade **dividida entre o que se fala e o que se ouve**, ou seja, a criança percebe não só as reações

do interlocutor diante de um enunciado confuso, como também refaz por si mesma um erro ou um enunciado pouco claro, como no episódio a seguir:

Episódio 11: (Ao contar uma história, R tenta, como diria o linguista, colocar em discurso direto a fala de um personagem)

R: Eu e a Aninha quando **crescerem** que nem (pausa longa) (retomando) João falou assim: eu e a Aninha quando **crece, crescerem... crescerem... querem** sê almirante de navio. (p. 62)

De Lemos, em vez de classificar essas alterações como surgimento de uma capacidade metalinguística ou mesmo de um sujeito que progressivamente domina o processo como ocorrem nas teorias sócio-histórias e gerativistas, prefere antes desvelar aí “a emergência de um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta, instâncias não coincidentes...” (p. 62)

Ao finalizar seu artigo, a pesquisadora indaga sobre a relação entre os efeitos da língua em si (por exemplo, a criança completando estruturas paralelísticas como um efeito reflexivo da própria língua) e os processos de subjetivação quando se leva em conta o grande Outro como tesouro dos significantes (p. 64). Em outras palavras, a pesquisadora está corroborando, no campo da aquisição, a dinâmica psíquica lacaniana das relações imaginárias (espelhamento com a mãe) atravessadas pelo simbólico (introdução do terceiro elemento sob a égide da função paterna) — tal qual no esquema L de Lacan, que mostraremos mais adiante.

No Brasil, essa perspectiva de De Lemos é pioneira em aquisição de linguagem, mas já vem sendo retomada também no campo da escrita e de seu ensino: Borges (2006), enfocando o processo de entrada da criança na escrita (alfabetização); Bosco, a relação entre desenho e letra (2002) e a emergência e a função do nome próprio no processo de aquisição da escrita (2009); Oliveira (2009), que analisa a emergência de traços singulares (de autoria) em manuscritos de crianças do Ensino Fundamental.

Em um artigo intitulado *A alienação e a separação na paródia: uma estratégia para a produção de texto com alunos de 9 anos* (Belintane, 2012,

no prelo), aproximamos esses dois conceitos de Lacan da paráfrase e da paródia. Ao longo deste texto, utilizaremos esses conceitos, retendo sempre a ideia de alienação na linguagem, ou seja, uma criança pode se alienar na linguagem desde as imagens até, por exemplo, a imagem da letra (quando subvocaliza em demasia, levando um tempo razoável para dela se separar e extrair o conceito, o sentido). O par alienação e separação no campo analítico, funciona, para Lacan (1993), como correlatos da metáfora e da metonímia: o efeito de semelhança pode sustentar a alienação, já a mobilidade da metonímia faria o efeito da separação. Toda essa nomeação não deixa de ser uma retomada do par *condensação e deslocamento*, usado por Freud (1988) em *A interpretação de sonhos*.

Como vimos nas páginas anteriores, a criança desde o nascimento está submetida às possibilidades languageiras dos pais. Cada grito, cada choro, cada gesto infantil será interpretado pelos pais e recoberto por falas, cantos e outras possibilidades da língua; em contrapartida, os acalantos, contos e ludismos linguísticos vão se enredando e constituindo um outro modo de se posicionar na linguagem.

Apesar de os pesquisadores da área de aquisição de linguagem se centrarem demasiadamente sobre o diálogo (adulto-criança; criança-criança), não é difícil reconhecer que o estofo linguístico que envolve a infância é entretecido como uma ampla rede de possibilidades discursivas e textuais. Tanto para a mãe como para o pai, o cabedal linguístico exigido nas relações iniciais com a criança não é apenas aquele extraído do uso comum da língua (função comunicativa), que se atualiza no diálogo. Ao contrário, todos esses jogos languageiros parecem brotar inexplicavelmente de alguma memória afetiva muito especial, uma memória ativada pela função poética e por uma discursividade que já predispõe a uma infância aninhada em um amplo e tradicional repertório de textos, que são os gêneros da tradição oral infantil. Notemos a seguir, como Perroni (1992), ao pesquisar a emergência de elementos da narrativa na infância também, pôde se deparar com elementos aparentemente inexplicáveis. No diálogo a seguir, podemos detectar uma intromissão de um elemento de um conto de fadas na fala da criança (“Chapeuzinho Vermelho” na versão dos Irmãos Grimm):

(D. procura por um carrinho de bebê)

1. F. Não sei onde está.

2. D. Já sei! Deu pro nenezinho da Susana! Sabe quem é?

3. F. Quem é a Susana?

4. É uma moça, amiga da mamãe.

5. F. A, eu não conheço não.

6. É minha tia.

7. F. Sua tia?

8. **É, ela... ela... ó uma pedra, e... e cortou aqui com a faca, cortou pa tirá a pedra, nasceu uma pedra lá, daí cortou aqui pra tirá a pedra.**

9. F. A, cortou aí na barriga?

10. Nã, aqui.

....

Ela tem um nenezinho. **Ela não pode pegar o nenezinho, porque... porque... porque ela cortou.**

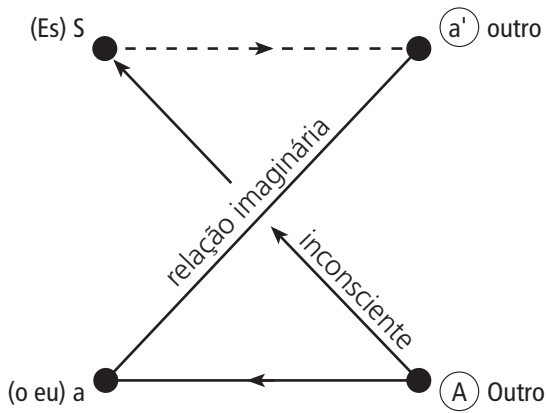
(D., LXXX, 3,11.28) (p. 138)

Apesar de não explorado pela pesquisadora, que no momento focava a ordenação dos eventos da narrativa/relato, percebemos aí um jogo intertextual revelador: a criança usa o episódio da abertura da barriga do lobo para enfrentar o real insuportável da conversa que está entretendo, os detalhes de uma cesariana. Abrir a barriga evoca o episódio do Lobo, cuja barriga foi aberta pelo caçador e recheada com pedras.

Buscando um esquema para as interações vistas, podemos chamar a instância que põe em jogo a mãe (outro) diante da criança e vice-versa, como eixo eu-outro (Lacan, 1993). Concordando com a Psicanálise, assumimos que a relação mãe-criança é matricial na formação do psiquismo-linguagem, pois traz o vínculo da alienação para o mundo das relações externas, sujeitando-o à separação. A entrada de um “pai” na relação é que pode estremecer esse vínculo e abrir possibilidades para uma constituição simbólica que vá além desse aparente espelhamento inicial.

Quando pensamos nesses momentos iniciais da vida, levando em conta as figuras parentais concretas, mãe e pai, acabamos criando um jeito meio mecânico de pensar, diríamos que imaginarizado demais. Lacan trabalha com a ideia de função e não com a presença concreta de um pai e de uma mãe. Podemos pensar em função paterna, função materna e a partir daí assumir então que é próprio da função materna abrir a possibilidade de a criança se entregar, se alienar, aos encantos maternos (alimentação, cuidados, manhês, cantigas, carinhos etc.). De outro lado, é próprio da função paterna intervir nessa relação como um terceiro, como uma polaridade que intervém, perturbando, deslocando, descentrando e abrindo o canal da maternância e do universo parental mais geral.

Pensar em função significa ainda deixar aberto o polo de intervenção, ou seja, outras pessoas ou mesmo instituições podem ocupar esses polos e não necessariamente os pais biológicos e, mais ainda, uma só pessoa pode fazer boa parte do que seria pertinente aos dois polos. Mas aqui é preciso fazer uma distinção. Lacan não era um pensador que se prendia a dicotomias simplórias, vimos sua predileção pela faixa de Moëbius. Então, função materna e função paterna não constituem uma oposição que pode ser diretamente correlacionada ao feminino-masculino e nem mesmo este par corresponderia diretamente a macho e fêmea (Lacan, 1985b). A mãe, por exemplo, pode instituir uma relação que traz para o jogo tanto a função materna como a paterna. Toda vez que uma mãe tira o peso de sua presença ostensiva sobre a criança, provocando alguma falta, podemos dizer que há aí a influência de um terceiro polo que desloca a pregnância maternal e permite um espaço para que o bebê abra uma janela nesse útero imaginário. Por outro lado, quando um homem (sobretudo os maridos contemporâneos) se posiciona ao lado da criança com uma voz doce, cantando uma cantiga ou trocando fraldas, pode-se ver aí um reposicionamento subjetivo em relação às posturas mais fálicas do passado, ou seja, o papel social já não é o mesmo, mas a maternância, compreendida moebianamente, continua, na essência, a mesma. Lacan utiliza o esquema seguinte para ilustrar essas relações:

Esquema L (Lacan, 1985a,<sup>1</sup> p. 307)

Note que no eixo  $a/a'^2$  entrevemos a função materna e no eixo A/S (Es), a função paterna. Do entrecruzamento desses eixos, desloca-se o que chamamos aqui sujeito barrado ou mesmo sujeito dividido (S/) ou do Inconsciente (Es — pois Lacan parte da famosa frase de Freud — *Wo Es War, sol Ich Werden*).

O que barra este sujeito? O que o descentra de suas certezas? Não é outra coisa senão o Outro que tensiona a mãe, a figura paterna com tudo o que representa no psiquismo da mãe: o amor, a lei, a palavra, em síntese, o simbólico.

Talvez aqui possamos criar uma imagem para facilitar as possibilidades de interação que queremos realçar:

— a criança, por ser gestada no útero, por ser parte do corpo materno, ao vir ao mundo, ainda mantém as sensações primárias desta ligação umbilical. O corte do cordão, tanto para o bebê como para a mãe, não

1. Seminário 2: “O Eu na teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise” (1954-1955).

2. Poderíamos ter utilizado a letra  $o/O$ , pois trata-se da letra inicial da palavra outro/Outro, mas achamos interessante utilizar a fórmula original de Lacan  $a/A$  (de *autre/Autre* = outro/Outro, em francês, porque é assim que os leitores encontrarão em outros livros).

representa de imediato o corte psíquico. Podemos notar isso ao constatar que, no mundo do lar e da vida, não existe apenas o bebê para a mãe cuidar. Como mulher, ela também está implicada na relação conjugal e em outras dimensões da vida (trabalho, estudo, diversões etc.). Sua relação com o bebê tende, portanto, a perder a pregnância, ou seja, é como se em seu psiquismo se fosse abrindo um espaço entre ela e o bebê e, nesse eletrizado hiato, a figura paterna e as demandas externas estivessem lá como uma lembrança de que a maternidade não é um exercício exclusivo (faz presença aí o jogo da alienação e da separação). O pai, apesar de não exercer a possibilidade biológica da gestação, pode exercer — mesmo que não queira ou mesmo estando ausente — essa intromissão psíquica, ou seja, figurar como aquele que atravessa o eixo da relação mãe-criança tanto na vida cotidiana como no próprio psiquismo da mãe. Nesse contexto, sua presença metafórica se põe como uma potência — essa potência é também chamada metáfora do falo, ou seja, elemento marcante da diferença sexual. Paradoxalmente, é potência porque institui um vazio operante. Finalizemos nossa alegoria com uma correção: o pai, na ótica imaginária e simbólica da mãe, ultrapassa o ser real em si e se reveste de uma alteridade outra, ou melhor dizendo, do Outro, do simbólico, da linguagem e da lei civilizacional.

Apesar de, como já o dissemos, Lacan ter avançado em sua concepção de sujeito ao longo das décadas de 1960 e 1970 e de os lacanianos e pós-modernos (Dufour, 2005) localizarem certa crise da função paterna e das instituições tradicionais, a ideia de descentramento e a de alienação na linguagem continuam, para nós, importantes e indispensáveis. Para as nossas formulações pedagógicas, o sujeito dividido pela e na linguagem inspira uma compreensão mais aprofundada, por exemplo, das relações de atividade e passividade, sobretudo quando consideramos o modelo que aqui estamos discutindo, uma subjetividade de permeio, cindida entre uma fala pragmática, cotidiana, e outra poética e literária.

Essas contribuições da Psicanálise são também cruciais para ampliar-mos nossa visão da língua. A partir deste modelo, podemos pensar que a criança é atraída pelos jogos languageiros da função materna, trocando as possibilidades do gozo imediato do corpo (mamar, carinho, estar ao colo

etc.) pelas vozes da mãe (manhês, cantigas, brincadeiras com palavras etc.). A título de ilustração, imaginemos a criança gritando no berço, exigindo algo da mãe. Esta vem e interpreta esse grito, atribui a ele um sentido, mesmo sem saber se interpretou certo ou errado. Em razão dessa incerteza recorre a uma diversidade de tentativas: alimentação, carinho, manhês e acalantos, até que a criança durma. Ao longo do tempo, quaisquer resmungos emitidos espontaneamente pela criança serão interpretados pela mãe, que vai tentando atribuir a esses fragmentos inarticulados o estatuto de palavra: a criança diz “ô” ou então “bô”, ao terminar a mamadeira, a mãe emenda por cima: “é, sim, acabô!”. O movimento de atribuição de sentido e de expansão dos signos parte então desse outro, mas também à revelia dele; podemos dizer que os equívocos e *nonsenses* se fazem presentes e são fundamentais nessa equação. Então, em resumo: nessa operação de divisão subjetiva, a polaridade do sentido vai se formando, e juntamente com ela ficam ali os traços do sem sentido (*nonsense*) que estiveram presentes no próprio ato de fundação da palavra. *Nonsenses* que tendem a permanecer ligados à subversão (ao puro prazer de emitir sons), que fiquem sentidos inusitados ou mesmo que se perdem no real da língua (Milner, 1987). O que dizer, por exemplo, da nomeação de uma demanda da criança, do tipo “mamãe te quero”, mas sendo nomeada como “a mamadeira já vai” ou, então, “vou te contar uma história”. O equívoco, essa falta de correspondência, tem importância estrutural, por deixar seu resto, seu vazio de sentido.

Podemos dizer também, em relação à linguagem, que bem ali na faixa da fala séria, atravessando-a, está a faixa do *nonsense*, da brincadeira e também as das possibilidades poéticas. Quando um poeta, como Murilo Mendes, distorce o sentido de uma palavra, como é o caso do verbo “demolir” no excerto a seguir, podemos dizer que possibilita uma mobilidade significativa a partir desses destrilhamentos que fazem essa dialética do senso e do não senso.

*Demoliram uma mulher  
a sons de clarinete<sup>3</sup>*

---

3. Excerto do poema *A fatalidade*. Murilo Mendes (1945).

Quando nos deparamos com a forma verbal *Demoliram*, o senso lógico nos põe diante de algumas possibilidades: *demoliram casas, prédios, edifícios?!* No entanto, ao encontrarmos o complemento inusitado *uma mulher*, é inevitável o sobressalto; mas de imediato já acionamos nosso conhecimento poético e aí um fenômeno curioso se dá: esvaziamos o sentido consensual da palavra *demoliram* e deixamos entrar toda a atmosfera sedutora da palavra *mulher*, ou seja, erotizamos a linguagem. O verso seguinte só vem confirmar que essa demolição não se deu a golpes de marretadas, mas com a melodia sedutora da clarineta. E aí se depreende, neste ato de ler e na própria proposta do poeta (e dos poetas em geral), o ato de esvaziar, ou seja, jogar fora o sentido de uma palavra para que outro venha sobre ela se assentar. Ao longo desse trabalho, veremos que **esse ato de esvaziar é uma operação fundamental da linguagem e da leitura**, mas que nem sempre o ser falante o tem de prontidão, sobretudo na escolarização da leitura.

É por este viés do “esvaziamento”, da permuta de formas e sentidos, que enxergamos as cantigas e os jogos linguageiros da infância como matrizes textuais da leitura e da própria literatura. É como se os dois eixos (comunicativo e poético) mantivessem um acordo tácito: vamos esvaziar as palavras do cotidiano e deixar que outros sentidos tomem as rédeas de nosso jogo, então, o *sapo cururu do açude da Penha* e o da cantiga citados por Graciliano podem até entrar em cadeia associativa, intertextual, mas um não se reduz ao outro, o da cantiga é personificado, canta e sente frio como o menino Graciliano. Também nesse eixo vamos amarrar nossas conexões conceituais que vão desde a fala infantil à poesia, à literatura, passando pelos jogos linguageiros de todas as idades (brincadeiras, chistes, piadas etc.) e ainda vamos discutir as relações polissêmicas e polifônicas entre imagem e palavra.

Neste momento, cabe aqui uma reflexão sobre duas dimensões da língua, para melhor situar o universo infantil. Colocamos em jogo o conceito laciano de *lalangue* (comumente traduzido por *alíngua*). No termo *lalangue* encontramos a **lalação** infantil — aquela reduplicação de sílaba ou, ainda, os prolongamentos sonoros de vogais e até mesmo a intervenção de um ou outro ruído próximo das consoantes que o bebê produz, sobretudo quando está sozinho em seu berço. O *lala* do termo francês nos indica que estamos nos referindo a uma dimensão das possibilidades da

linguagem em que o sentido consensual fracassa e por fracassar vai permitir a possibilidade dos jogos languageiros, como disse Milner (1987), “alíngua é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco” (p. 15).

Talvez seja por esse percurso entre alíngua-língua, quase que recorrendo os termos infância-adulto, que alguns falantes usam a interessante expressão para defender o uso sério da língua: “— Não sou mais criança, fale sério!”. Expressão essa que não deve ter muito valor para o pai, mãe ou educador que cuida de uma criança ou mesmo para o indivíduo brincalhão que não gosta de perder a oportunidade de um chiste, de uma piada, de uma gozação.

E o sujeito? Como fica neste contexto? Perfila-se ao lado da língua instrumental, do sentido consensual, ou do lado da equivocação, dos *non-senses* e dos jogos?

Vimos em nossos exemplos que há um modo de usar a língua em que o eu, a cognição, não tem poder absoluto de controle, visto que os sentidos só encontram sua fonte no espaço de cisão entre o outro (função materna) e o Outro (função paterna) e são permeados por um constante não saber, por uma falta. Se existe alguma causa para o sujeito, esta seria um vazio, uma falta. É neste sentido que se trata de sujeito do desejo inconsciente. A linguagem usual, sem que “pegue delírio”,<sup>4</sup> está conformada ao ego-imaginário e é entre significantes que emergem na fala que o sujeito pontua seus sentidos fortuitos:

O sujeito não é outra coisa — que ele tenha ou não consciência de que significante ele é efeito — senão o que desliza numa cadeia de significante. Este efeito, o sujeito, é o efeito intermediário entre o que caracteriza um significante e outro significante, isto é, ser cada um, ser cada qual, um elemento. (Lacan, 1985, p. 68)

No exemplo de Rafaela, o signo “que-se-chama”, pura holófrase, efeito de alíngua, torna-se um significante, um S1, que remete à “solidão”, S2, desvelando uma verdade que entremostra uma subjetividade desejante,

---

4. Manoel de Barros. *O livro das ignorâncias* (1993, p. 15).

que nomeia seu urso de brinquedo acumulando o prazer da cantiga ouvida dias antes. Sabemos que quando um adulto se predispõe a cantar uma cantiga para uma criança, está entrando no jogo da demanda, pois esta criança aprendeu a deixar a mãe em paz em função de outras coisas, entre elas, uma cantiga. Os fragmentos que vêm dessa cantiga (ou mesmo aqueles que tanto nos fazem errar nas letras de música) retornam como significante, como uma sonoridade recheada de outra coisa, de outro contexto, que vai além de seu significado. Talvez seja por isso que Lacan (1985), no Seminário XX, quando trata do conceito de “lalangue”, diz:

A linguagem, sem dúvida, é feita de alíngua. É uma elucubração de saber sobre alíngua. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com alíngua. E o que se sabe fazer com alíngua ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem. (p. 190)

Baseados na reflexão anterior, podemos ampliar a formulação algorítmica do intervalo lacaniano (S1-S2), incluindo outras divisões que parecem consentâneas à própria linguagem, já que essa cisão não ocorre somente entre um significante e outro, mas também entre textos, entre linguagens (oral, escrita) e entre meios (gráfico e digital) e entre discursos. O importante a compreender é que um elemento metonímico toma as rédeas do processo (que pode fazê-lo também pela via da metáfora), ou seja, um elemento ou outro condensará os sentidos para que ocorra a remissão a um outro (com)texto, tendo claro que a condensação implica o esvaziamento do signo para que ele ceda sua materialidade a outros sentidos). Mas o contexto, como mostramos, pode ser um texto inteiro, como no caso que analisamos, uma cantiga.

Tomemos um exemplo hipotético no mundo adulto para expandir um pouco mais essas reflexões: imaginemos que um executivo, em uma importante conferência sobre a exportação de cacau para a indústria de chocolate, caindo numa madorra preguiçosa, deixa se levar por uma associação que traz de volta um antigo jogo lúdico de sua infância:

*Adoletá, lê peti, lê tomá*  
*Lê café com chocolat*

Podemos dizer que o sujeito poderia ser inferido como um efeito entre esses dois discursos, entre a fala dos seus pares, séria, concentrada, e este outro estranho que veio, por efeito de alíngua, parear com o que sobrou do discurso do comércio. Não vemos muitas diferenças entre esse executivo quase sério e a associação feita pelas crianças em nossos exemplos reais. Se o executivo soubesse interditar de permeio essa intrometida associação, teríamos aí uma subjetividade de entre-texto bem interessante, criativa, produtiva, que talvez pudesse mudar o chato rumo da palestra dos homens sérios e fazer vir à baila uma ideia nova ou, no mínimo, daria uma lufada refrescante no ar pejado da sala. Claro que interditar é, para ele, mais seguro, ajuda a manter o emprego e a compor seu *semblant* de homem sério.

Essa pequena alegoria do executivo ajuda-nos a estabelecer a diferença entre nossa concepção (que leva em conta a temporalidade infantil dos modos de posicionamento da subjetividade ou a possibilidade de emergência do *nonsense* como elementos fundamentais do conhecimento ou dos modos de saber) e as concepções desenvolvimentistas. O mesmo exemplo talvez não coubesse nem mesmo na concepção enunciativa de Bakhtin, pois o que se levaria em conta é a interação da consciência do executivo (que no momento poria em jogo uma memória discursiva forjada em outros eventos e experiências discursivas) com as palavras do conferencista, contextualizadas na dimensão discursiva do gênero em questão (conferência). Essa consciência, com seu repertório discursivo que está ali de prontidão para entrar em contato com o discurso do outro, já teria sido redimensionada por outros discursos e palavras anteriores, já teria passado por três processos: pela recepção de *palavras alheias*, pelas *palavras próprias-alheias* (pois a tensão de outras *palavras alheias* faria esse efeito) que, finalmente, tornar-se-iam *palavras próprias* (compondo sua subjetividade singular). Se o *nonsense* e as memórias infantis irrompessem, seriam consideradas irrelevantes.

Na visão da Psicanálise, o esforço de ficar concentrado nas palavras e interpretá-las tem, por detrás, demandas outras que também implicam uma subjetividade inconsciente. Como diz Lacan ainda no Seminário XX, essa submissão ao conhecimento implica também uma economia de gozo, um balizamento fálico.

Aproximando Lacan (1985), Foucault (1996) e Pêcheux (1988), podemos dizer que a tal língua séria, essencialmente comunicativa, seria matriciada por discursos que vieram se fazendo muito antes do momento em que o falante a põe em jogo, ou seja, a língua séria deixa prontos seus modelos com o objetivo de evitar o acaso, o imprevisto, o equívoco, os laços de alíngua. No caso, o executivo que se deixou levar pelo *Adole-tá* faria todos os esforços para barrar essa intromissão subjetiva, excluí-la para que a voz do outro fizesse seu efeito de seriedade — ou seja, a loucura, a infância e derivas persistentes constituem, estruturalmente, elementos contingenciais do processo. Mesmo os esforços de contenção das associações imprevistas estariam vinculados a seu assujeitamento discursivo ou às demandas parentais da infância, o que significa que todas as suas interações discursivas não produziriam uma síntese singular, livre, autônoma, capaz de manejar conscientemente o mundo sem o peso do passado.

A Tabela 1 na página seguinte<sup>5</sup> mostra, no nível da língua, um pouco dos cuidados com as bordas da discursividade. Uma pessoa poderia tê-las nas mãos em uma reunião de executivos e combinar as colunas para produzir falas que soam bem nesses ambientes tão sérios. Com um pouco de experiência em manejá-las, esses fragmentos estratégicos soariam como pessoais, singulares, desde que nenhum outro significante, acaso discursivo ou deriva, viesse se imiscuir entre essas linhas e colunas.

Até aqui procuramos mostrar que a entrada do *infans* na língua se dá a partir da emergência de uma subjetividade de entre-textos com todas as possibilidades de interferências de antigas camadas discursivas e de modos de o sujeito se posicionar. Para as intenções de nossa pesquisa em educação, o “desútil” (Manoel de Barros) estará sempre no calcanhar do “útil”.

Também fizemos questão de demarcar uma flexibilidade interessante entre as possibilidades de uma fala comunicativa e os jogos e textos permeados pela função poética. Mostramos que, em vez de oposição entre esses dois eixos, assumimos uma impregnação mútua de ordem moebiana. Sendo assim, também podemos pensar em um movimento subjetivo entre

---

5. Autoria desconhecida. Material presente, com este título, em diversos *sites* na internet.

TABELA 1 Manual de tecnomistificação

Prezados colegas	A execução deste projeto	Nos obriga à análise	Das nossas opções de investimentos futuros
Nunca é demais insistir que	A complexidade dos estudos efetuados	Cumprir um papel essencial na formulação	Das nossas metas financeiras e administrativas
É fundamental ressaltar que	A expansão de nossa atividade	Cumprir sempre um papel essencial na formulação	Das nossas metas de participação geral
Não podemos esquecer que	A atual estrutura da organização	Exige precisão e definição	Dos conceitos de participação geral
Do mesmo modo	O novo modelo estrutural aqui preconizado	Auxilia a preparação e a estruturação	Das nossas proposições
A experiência evidencia que	O desenvolvimento de formas distintas de atuação	Contribui para a correta determinação	Das atitudes e das atribuições da diretoria
Por outro lado	A constante divulgação das informações	Assume importantes posições na definição	Das opções básicas para implementação de novas possibilidades de atuação
Uma vez que	A consolidação dos dados conjunturais	Facilita a definição	Das condições apropriadas para o negócio
Mesmo que	A análise da setorização das experiências	Prejudica a percepção da importância	Dos índices pretendidos
O incentivo ao avanço tecnológico, assim como	O início do programa de formação de novas atitudes	Oferece uma boa oportunidade de verificação	Das formas de ação

os dois lados da faixa, ou seja, de repente, uma palavra ou expressão sub-versivamente traz consigo um texto lúdico-poético.

Se nossa concepção de sujeito, de um lado, é tributária do inconsciente estruturado como linguagem de Lacan, se assume a ideia de excentração e o esquema de alteridade de sua Psicanálise, de outro, não deixa de ousar um pouco ao sair de um eixo de conceito que tem a clínica como meta e a intenção de posicionar a Psicanálise como ciência. Boa parte do esforço de Lacan toma esse rumo, ou seja, o da construção de uma linguagem matemática como forma de expressar os fenômenos do inconsciente por meio de matemas e das construções topológicas. Para nós, o inconsciente linguageiro comporta uma outra cisão fundamental — que não dispensa a dimensão da língua, ao contrário, a convoca — que é esta que mães, pais e a própria cultura produziram ao longo do século, que divide-unifica (moëbianamente) a fala cotidiana e a oralidade, que põe em jogo a função comunicativa e a poética, também moëbianamente.

Em contrapartida, veremos no Capítulo 3 que a filiação teórica que busca uma “consciência” vigilante e pronta para tornar seu o discurso circulante em seu meio (universo de letramento) constitui a base de um grande consenso que influencia o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O ideal de que o ensino se dirige a uma subjetividade ativa ou que visa a uma consciência vigilante engendrou, sem querer, um estranho pragmatismo, que chega a empurrar o texto literário para as sombras em nome de textos que advêm de um tal “universo de letramento”, que é comumente entendido como a escrita circulante do universo do aluno (publicidades, logomarcas, receitas culinárias, textos instrucionais, bilhetes entre outros). Como veremos no Capítulo 3, com Ortega y Gasset (crítico do pragmatismo), esse sentido meramente utilitário superpõe o mundo adulto sobre o infantil, sufocando a *ninez* poética e criativa.

## Da oralidade ao outro da escrita

Outro balizamento importante para a nossa abordagem é o fato de concebermos fala e leitura, oralidade e escrita, imagem e letra também

moëbianamente. Do mesmo modo que instituímos essa relação para a função comunicativa e a função poética, também usaremos o mesmo modelo para esses pares. Isso quer dizer que, em nossa concepção, a escrita, apesar de utilizar um suporte diferente da fala, não deixa de ser uma manifestação da linguagem, do funcionamento simbólico, o que nos põe diante de uma concepção de leitura próxima à De Lemos (1998, p. 21), ou seja, compreende-se a entrada da criança na escrita pelo mesmo viés discursivo que permitiu sua entrada na fala, embora sempre levando em conta que não se trata de oposição entre a fala como aquisição natural e a escrita como aprendizagem de uma representação secundária.

Entre os trabalhos orientados por De Lemos, destaca-se, neste campo da aproximação entre oralidade-escrita, o de Borges (1995), que também concebe a oralidade e a escrita como manifestações da linguagem e não como secundariedade representativa, visão que costuma marcar o campo mesmo nas teorias cognitivistas como a de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky (1989). A diferença entre nossa abordagem e a elaborada por Borges em seu doutorado se dá no recorte do objeto. Borges, apesar de considerar oralidade e escrita como processos que, embora mantendo suas diferenças, podem ser abordados como fenômenos originários de uma mesma dinâmica constitutiva, põe seu foco nas produções escritas de crianças. Já, nossa visão busca as diferentes possibilidades subjetivas que a dinâmica discursiva dos diferentes gêneros orais da infância permite, quando a criança entra em contato com a dinâmica visual e simbólica da escrita. Cada gênero originário da cultura oral, desde que retomado em sua performance oral (se é um conto, então será ouvido e recontado; se é uma cantiga, então será cantada, de tal modo que o texto seja memorizado ou, em caso de provir da própria memória do aluno, seja reatualizado), traz importantes elementos estéticos e languageiros que favorecem a alfabetização e a leitura significativa (é o que mostraremos nos Capítulos 2 e 3).

No estado da arte atual, contamos com diversos pesquisadores que consideram o par oralidade-escrita de forma não dicotômica — Marcuschi (2001), Tfouni (2001), Gnerre (1998), Correia (2004), entre outros. Nossa concepção guarda uma proximidade maior com as pesquisas de Tfouni (2001), não só por sua compreensão de que se pode falar em letramento

mesmo quando se trata da produção oral de pessoas não alfabetizadas, mas também por...

[...] considerar que tanto pode haver características de língua oral na escrita, quanto vice-versa, ou seja, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas antes em que medida esse pode ocupar a posição de autor. (p. 81)

Nosso foco insiste, portanto, em desvelar uma subjetividade que se posiciona entre diversos tipos de textos estruturados pelo grande outro da tradição, a partir de procedimentos estéticos tipicamente orais (jogos linguageiros) que, em nossa opinião, constituem as bases para que a escrita seja assimilada e, ao mesmo tempo, inserida como uma importante possibilidade de expressão e meio de manifestação da língua. A afinidade que a criança tem com esse universo discursivo da oralidade expande-se com mais facilidade para o campo da literatura e das artes do que para os do ambiente imediato de letramento, que exigem posicionamentos e legitimações outras.

Neste ponto, nossa abordagem se avizinha a um paradoxo: se as bases linguageiras da oralidade são também as matrizes fundamentais para a aquisição da escrita, como entender as imensas dificuldades que a educação experimenta para alfabetizar crianças na escola pública? Se de fato as crianças tiveram na infância um verdadeiro enredamento discursivo-textual, se foram compelidas por meio de metáforas e metonímias a constituir uma subjetividade de entre-texto, por que muitas delas não leem ou leem de forma precária? Como se dá esse enlace entre fala e escrita, entre oralidade e leitura? Como a escolarização atravessa a infância com sua proposta de ensinar a escrita? Seria possível detectar na aprendizagem da escrita situações que não favoreceriam a emergência dessa subjetividade de entre-textos? Como se dá a conjunção entre a oralidade advinda dos meios parentais e a escrita proposta pela escola? Conjunção ou conflito? Haveria modos de usar a língua e a oralidade que não favoreceriam a entrada da criança na escrita?

Para enfrentar essas questões, nos tópicos seguintes, pretendemos buscar uma outra vertente de pesquisa, oriunda da historiografia da escrita

(Février, 1948; Gelb, 1976), que, apesar de não ter afinidades teóricas com a Psicanálise, parte dela já forneceu subsídios importantes para Freud (1988), Lacan (2003), Safouan (1987), Pommier (1993), Alouch (1995) e outros. Além de a História da escrita, retomaremos também os estudos da chamada *equação oralidade-escrita* (Havelock, 1995), ou seja, as contendas e as aproximações entre as culturas orais e grafocêntricas, discutidas, entre outros, por Havelock (1995; 1996a; 1996b; 1996c); Ong (1998); Olson (1995, 1997), além de alguns historiadores da leitura (Chartier, 1999; Cavallo e Chartier, 1998; Gnerre, 1998).

## Escansões da voz e da escrita

Para Lacan (2003),<sup>6</sup> a escrita é uma decorrência do próprio funcionamento do psiquismo e, se a tomarmos em seus fundamentos, não se poderia dizer com tranquilidade que ela suceda cronologicamente a fala — como consensualmente assume boa parte dos historiadores da escrita. Deixar marcas em superfícies externas ou mesmo internas ao corpo e retomá-las mais tarde como significantes que podem ser relidos é característica geral do ser humano:

A escrita como material, como bagagem, esperava — em seguida a um processo sobre o qual retornarei: o da formação, diremos da marca, que hoje encarna esse significante de que vos falo — a escrita esperava para ser fonetizada, e é na medida em que ela é vocalizada, fonetizada como outros objetos, que a escrita aprende, se posso assim dizer, a funcionar como escrita. (p. 93)

O que Lacan quer dizer com esse aparente disparate? Que escrita é essa que esperava para ser fonetizada? Os exemplos dados páginas antes nesse mesmo seminário já apontam certo caminho: o rébus como estratégia central das escritas antigas que permite transformar uma imagem em

---

6. A identificação: Seminário 1961-1962.

som é um dos fundamentos dessa reflexão, sobretudo quando levamos em consideração que essa imagem será apagada e estilizada, resumindo-se a nada mais do que um traço diferencial que permitirá ler um som e olvidar a antiga relação de significado que originou essa letra — o exemplo mais citado é o da letra A, cuja origem seria o esboço da cabeça do boi, e em semítico, seria o Aleph.

Lacan recorre às escritas cuneiforme, egípcia e chinesa para evidenciar os processos básicos de qualquer escrita: (1) substituir a coisa representada; (2) apagar a imagem da coisa e se tornar traço; (3) possibilidade de ser lida como um significante (ou seja, um traço que evoca um som cujo sentido pode evocar um outro significante e implicar um sujeito em vez de simplesmente significar).

Se a escrita parece escandir o contínuo dos sons humanos em representantes fonéticos (letras) e, para isso, usa uma materialidade externa (o suporte e a própria figurabilidade da letra), a voz também porta a mesma dinâmica: no espaço entre o *isso(id)* e o eu(*ego*), a língua arma seu jogo de fisgar “pensamentos”, mas ao mesmo tempo se deixa marcar por ideias não percebidas, investidas de um outro lugar (do inconsciente):

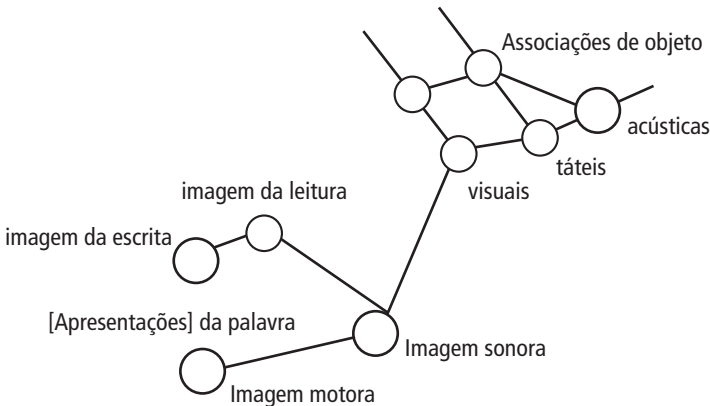
Finalmente, chegamos ao ponto em que o papel das representações-de-palavras se esclarece por completo. É por seu intermédio que os processos internos se tornam percepções. Tudo se passa como se a seguinte afirmação se comprovasse: todo o conhecimento provém de percepções externas. Quando uma camada adicional de investimento de carga é superposta ao pensar (*Denken*), os pensamentos serão, então, percebidos como se fossem provenientes de fora e tomados, por esta razão, como reais.<sup>7</sup> (Freud, 2007, p. 36)

Para se ter uma ideia mais completa desse aparelho linguageiro, retomaremos aqui o velho esquema psicológico da representação de palavra (1891), de Freud, do qual James Strachey, editor inglês da obra de Freud, reedita um trecho como *anexo C, Palavra e Objeto* no artigo *O inconsciente*

---

7. *O eu e o id* (Hans, 1923, v. 3).

(1915), (Freud, 1988, v. XIV). Ao retomar essa antiga elaboração conceitual do Freud “neurólogo”, Strachey reafirma a importância tanto do esquema como da concepção de representação aí presente, mostrando que esta continuará firme nas reflexões posteriores do pai da Psicanálise. Lacan, em boa parte de sua obra, também não deixou de enfatizar a importância desses textos iniciais de Freud, incluindo o renegado *Projeto para uma psicologia científica*. O que se nota, nesses trabalhos de Freud, como muito bem reforçam Garcia-Roza (2004) e Rego (2006), é um psiquismo-linguagem. Vejamos o esquema da “representação de palavra” como um exemplo que também pode nos inspirar um caminho nas considerações sobre oralidade e escrita.



(Freud, 1977, p. 71)

Freud, ao discutir o esquema, insiste na centralidade da *imagem sonora*, que enfeixa as relações com o complexo da *associação de objeto*: “A representação de palavra não se vincula à representação de objeto através de todos os seus componentes, mas somente a partir da imagem sonora” (Freud, 1977, p. 59). O complexo “fechado” (por oposição ao “de objeto”, que é “aberto”) que forma a representação de palavra inclui as possibilidades

da escrita e da leitura. Esse ato de considerar a escrita e a leitura (recepção e produção) como áreas localizáveis, ou como elementos de uma cadeia ou rede das possibilidades da linguagem, era uma estratégia própria do paradigma neurológico e psicológico do século XIX, pois havia sempre a possibilidade de ocorrência de afasias, em que o paciente não conseguia falar espontaneamente, no entanto soletrava, lia ou escrevia, ainda que sem obter sentido (ou o contrário, perder a capacidade de entender o que ouvia ou lia). Dessa forma, boa parte dos esquemas de Brocca, Wernicke, Lichtheim, Grashey e outros (Freud, 1977) trazia as ramificações para cada uma dessas habilidades de recepção e de expressão e, nessas ramificações, a leitura e a escrita figuravam como fenômenos associados a uma localidade do cérebro.

Freud, nos seis pontos que alinha nesse artigo para discutir o funcionamento normal ou patológico do aparelho, faz diversas referências às fases de aprendizagem, tanto da escrita como da fala. Os cinco primeiros tópicos iniciam com expressões do tipo: (1) *Aprendemos a falar...*; (2) *Aprendemos a linguagem...*; (3) *Aprendemos a soletrar...*; (4) *Aprendemos a ler...*; (5) *Aprendemos a escrever*; (6). Se os neurólogos utilizavam as lesões e as autópsias, ou seja, o estado patológico de um sujeito como recursos para conhecer melhor o cérebro e sua topografia, Freud introduziu também as disfunções presentes no funcionamento normal do aparelho, por exemplo, os esquecimentos, as trocas languageiras, os gaguejamentos e outras parafasias motivadas pelo cansaço, pela distração, ou então, “sob a influência de estados afetivos que o perturbam...” (Freud, 1977, p. 35), o que acrescentava um empecilho nas conclusões inferidas a partir da localização das lesões. Como se pode considerar apenas a lesão como causa, se um indivíduo sem lesão também apresenta, em suas trocas languageiras, parafasias momentâneas? Essa consideração levava Freud a pensar não em funcionamentos ou distúrbios localizados, mas sim em um *articulado tecido cortical...*, uma complexidade menos evidente. Ou seja, o pesquisador já trazia nesse texto tão pioneiro a ideia de um enredamento funcional.

Esse denso artigo apresenta uma versão do aparelho psíquico/de linguagem em que o conceito de representação é central e assume um modelo complexo, que vai além do associacionismo empirista da época e

que até hoje surpreende pela sua atualidade. O psiquismo, ao reconhecer um estímulo exterior, não o faria por uma condução direta que vai da periferia do aparelho (regiões sensoriais) até um centro no córtex onde se imprimiu essa experiência anterior. Se, para os neurólogos da época, a condução do estímulo não representava um grande problema, já que esta era considerada neutra, ou seja, as fibras apenas conduziam sem afetarem ou modificarem o estímulo, para Freud, essa condução não seria simples ou mesmo direta, mas era parte de um sistema, sujeito a mudanças funcionais no percurso.

No *Projeto para uma psicologia científica* (1988, v. III), Freud, já em 1895, utilizará o conceito de “diferença”, ou seja, um estímulo não seria igual a um outro que lhe antecedeu, haveria sempre uma diferença perceptível e é essa diferença que pode produzir um novo sentido. Isso já nos permite pensar que a escuta de uma palavra é sobretudo submissão à diferença e que a própria ideia de repetição — como processo fixador de uma forma — só pode ser aceita como fenômeno complexo, sujeito a efeitos de um sistema complexo. A contestação que Freud apresenta aos modelos de Brocca, Wernicke e de Lichtheim, que separavam os fenômenos da associação psíquica e o da representação — como se os processos ocorressem em centros distintos e interconectados por linhas neutras de condução — é o ponto de partida da ideia contemporânea de representação, presente depois nas concepções de Lacan, Derrida e outros. Vale a pena constatar algumas palavras desse incrível momento fundador:

Rejeitamos portanto as hipóteses de que o aparelho da linguagem consista em centros distintos, separados por regiões corticais isentas de funções e além disso que as representações (imagens mnésicas) que servem para a linguagem estejam acumuladas em determinadas áreas corticais denomináveis centros, ao passo que à sua associação procederiam exclusivamente as brancas massas fibrosas subcorticais. Só nos resta pois formular a hipótese de que a região cortical da linguagem seja um articulado tecido cortical dentro do qual associações e as transmissões em que se apoiam as funções da linguagem procederiam com uma complexidade não propriamente compreensível. (Freud, 1977, p. 62)

Ao privilegiar a dimensão acústica do processo como elemento fundamental da representação, Freud praticamente gesta as raízes da “prevalência do significante” e, ao enfatizar a ligação entre representação de palavra e apresentação de objeto como um complexo, já elimina aqui a possibilidade de uma concepção naturalista de representação, em que o mundo externo figuraria como referente, como elemento que a palavra designaria diretamente, ou ainda a que prevalecia na época, que via a linguagem ou mesmo o psiquismo como epifenômenos do funcionamento neurológico. Para Freud, o fisiológico e o psíquico não constituem uma relação causal, com o primeiro sendo a causa do segundo: o psíquico é um processo paralelo ao fisiológico (*a dependente concomitante*) (1977, p. 56). Reforça na sequência que o correspondente fisiológico da representação é da natureza de um processo em que *sensação* (estímulo fisiológico) e *associação* (enredamento das sensações) fazem parte de uma mesma dinâmica. Como mencionado, o *aprender* tem a sua relevância na constituição do aparelho, como diz Garcia-Rosa, comentando esse artigo de Freud: “Diferentemente de um aparelho perceptivo, que nos colocaria frente a coisas a serem percebidas, o aparelho da linguagem nos coloca em presença de um outro aparelho de linguagem que nos introduz no registro da troca simbólica” (2004, p. 40).

Esse aparelho interessa à nossa concepção por incluir a leitura e a escrita como parte inerente do sistema, ou seja, de qualquer modo, é como se a escrita fosse uma decorrência da fala — na impossibilidade de alcance do aparelho, lança-se mão de uma impressão não mais na ondulatória do ar, mas em alguma superfície sensível a marcas.

Em *A interpretação dos sonhos*, Freud amplia as comparações do funcionamento do aparelho com a escrita: os restos diurnos, imagens ou sons de memória recente são reinvestidos durante o sono e reaproveitados como material de escrita. Lacan, em sua formulação do significante, apenas segue Freud, que interpretou o processo onírico como uma dinâmica de escrita, realçando a dinâmica do rébus:

O conteúdo do sonho, por outro lado, é expresso, por assim dizer, numa escrita pictográfica cujos caracteres têm de ser individualmente trans-

postos para a linguagem dos pensamentos do sonho. Se tentássemos ler esses caracteres segundo seu valor pictórico, e não de acordo com sua relação simbólica, seríamos claramente induzidos ao erro [...]. O sonho é um quebra-cabeça pictográfico desse tipo, e nossos antecessores no campo da interpretação dos sonhos cometeram o erro de tratar o rébus como uma composição pictórica, e como tal ela lhes pareceu absurda e sem valor. (1987, p. 303)<sup>8</sup>

Ainda oriundo da relação entre representação-de-palavra e representação-de-objetos, Freud faz uma comparação, nesta mesma obra, que nos abre um caminho curioso para as aproximações entre psiquismo e escrita, Psicanálise e História da Escrita. Trata-se de sua explicação das distorções de palavras no sonho:

As malformações verbais nos sonhos se assemelham muito às que são conhecidas na paranoia, mas que também estão presentes na histeria e nas obsessões. Os truques linguísticos feitos pelas crianças, que, às vezes, tratam realmente as palavras como se fossem objetos, e além disso inventam novas línguas e formas sintáticas artificiais, constituem a fonte comum dessas coisas tanto nos sonhos como nas psiconeuroses. (Idem, *ibidem*, p. 329)

No livro *O chiste e sua relação com o inconsciente*, Freud explicita melhor essas brincadeiras infantis, citando a linguagem secreta (criptológica) do *Zittersprach*, na qual as crianças acrescentam o som Zitter para atrapalhar a pronúncia (veremos isso no próximo capítulo quando abordarmos as linguagens secretas). Ao longo dos anos, a criança vai deixando esses *nonsenses* e assumindo a linguagem dos adultos. Na adolescência, como mostra Freud, esse prazer de explorar o *nonsense* é retomado e, muitas vezes, exageradamente. Vejamos este trecho de Freud e o comparemos com um extraído da obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, de Bakhtin, quando tematiza a parodização de temas e gêneros religiosos na Idade Média:

---

8. *A interpretação de sonhos* (1900, v. IV).

Igualmente, mais tarde, os estudantes universitários não prescindem destas demonstrações contra a compulsão da lógica e da realidade, cujo domínio, entretanto, percebem crescentemente mais intolerante e ir-restrito [...] Com o eufórico *nonsense* de seu *Bierschwefel*, por exemplo, o estudante tenta recuperar seu prazer na liberdade de pensar, da qual vai sendo mais e mais privado pela aprendizagem da instrução acadêmica. (p. 123)<sup>9</sup>

Mais adiante, comenta outra patuscada que ocorre entre congressistas, o “*Kneipzeitung*, que distorce em *nonsense* as novas descobertas como compensação oferecida ao novo acréscimo em sua inibição intelectual” (p. 123).

Vejamos agora o excerto de Bakhtin reinterpretando a questão para os jovens da Idade Média:

As recreações escolares e universitárias tiveram uma importância muito grande na história da paródia medieval. [...] Durante as recreações, os jovens repousavam do sistema das concepções oficiais, da sabedoria e do regulamento escolares e, além disso, faziam deles alvo dos seus jogos e das suas brincadeiras jocosas e degradantes. Eles liberavam-se, antes de mais nada, dos pesados entraves da piedade, da seriedade (“da incessante fermentação da piedade e do temor divino”) e também do jugo das categorias lúgubres: “o eterno”, “o imutável”, “o absoluto”. Opunham a elas o aspecto cômico alegre e livre, do mundo inacabado. (1999, p. 72)

Na obra de Freud, encontramos muitos outros exemplos que estabelecem essas relações entre a liberação das tensões do recalque a partir de algum folguedo linguístico ou mesmo da retomada de uma narrativa folclórica.

Outro elemento interessante nessas aproximações entre psiquismo e escrita é o nome próprio. Lacan tenta extrair o efeito intrínseco de escrita presente no nome próprio já que de uma língua para outra os traços principais da estrutura do nome se mantêm, ou seja, o nome não se traduz, pois sua tradução perderia a essência de sua nomeação, no dizer de Lacan, o traço unário, o elemento mínimo que o permitiria identificar um único

---

9. *O chiste e sua relação com o inconsciente* (1905, v. VIII).

objeto. A ideia de traço, de marca, evoca sempre um objeto perdido, não uma positividade, uma presença, mas antes uma ausência. Mais que o traço, é o traço apagado, que, apesar de não estar mais lá, ainda continua evocando uma presença. No luto, por exemplo, pode-se notar a luta contra o esquecimento, seja na manutenção do nome ou de qualquer objeto que evoque a pessoa perdida. Entre os povos ágrafos, o nome, muitas vezes, será assimilado a um totem, a um fenômeno da natureza, como forma de lidar com, como diz Derrida, “a desapareição da desapareição”. Entre os egípcios, por exemplo, crime pior que o parricídio seria apagar o nome do pai (crime hediondo praticado por Amenófis IV, Akhenaton, que matou o pai e mandou martelar seus nomes dos monumentos).

No campo da decifração, levando em conta as decifrações de Champollion, o nome do faraó Ramsés (um nome verdadeiramente egípcio, talvez, Rameses), permitiu ao francês superar as tentativas do inglês Thomas Young, que até então se esbarrava no entrave de que os nomes decifráveis eram de origem grega (Ptolomeu, Cleópatra e Alexandre) — a suposição do pesquisador inglês era correta, os nomes dos faraós eram circundados por um cartucho (ou cártula) e suas escritas eram fonéticas e não semasiográficas (com valor de imagem — como se acreditava até meados do século XVIII); no entanto, como não conseguia avançar na decifração de nomes verdadeiramente egípcios (a língua não era conhecida), abandonou o desafio. Champollion sustentou e levou adiante a concepção de Young, mas foi buscar recursos no estudo do copta — antiga língua egípcia preservada na liturgia da igreja Copta Cristã (Singh, 2001, p. 237). Sua primeira suposição baseou-se no princípio do rébus, já que o primeiro hieróglifo da cártula de Ramsés era o desenho do disco solar:



Cártula de Ramsés, iniciada pelo disco solar

A inferência do francês, segundo Singh (2001, p. 238), foi a seguinte: os novos relevos que estava estudando não poderiam conter nomes gregos, como era o caso dos nomes encontradas na pedra de Rosetta, pois eram muito antigos. Ao concentrar-se sobre essa estranha cártula e supor que a língua de base fosse o copta, experimentou o som “ra” para o primeiro elemento (o disco solar). Reutilizando os dois ideogramas do nome de Alexandre, supostos por Young em suas tentativas de decifração, o francês conseguiu chegar a R\_SS (levando em conta que os escribas não usavam vogais, aproximou o som para Rameses). Pela primeira vez na história da decifração dos hieróglifos, ocorria a decifração de um nome próprio egípcio. Com isso, consolidou-se uma linha de decifração, que, além de dar conta da escrita egípcia, constitui-se como paradigma para as demais decifrações (cuneiformes, linear b e outras).

O uso do nome próprio e o conhecimento ainda que rudimentar de sua pronúncia (mesmo que a sonoridade tenha vindo de outras línguas) também estará presente nas decifrações dos cuneiformes da Mesopotâmia e da escrita linear b, da ilha de Creta. O alemão G. F. Grotenfend recorreu aos nomes de Dario e Xerxes (Império Persa), mas usando as formas do grego, hebraico e avéstico, conseguiu isolar as letras da estrutura de cada nome. O mesmo ocorreu na decifração da escrita linear b (da ilha de Creta) em cujas inscrições Michel Ventris procurou os nomes das localidades de Amnisos e Cnossos, já que também esses eram considerados nomes cujas estruturas consonantais seriam invariáveis. O interessante é que os nomes de lugares e de imperadores, citados por historiadores gregos, funcionaram como elemento de traços esvaziados de sentido pela ação do tempo e pelas sobreposições de línguas e culturas. Os decifradores, de posse de elementos sem sentido, procuravam sempre o nome próprio como ponto de partida. A criança, em geral, faz a mesma operação ao entrar em contato com a língua — embora nem todas, pois existe perfeitamente a possibilidade de a criança tratar o nome do pai como um objeto indecifrável.

As reflexões de Lacan, partindo do inconsciente linguageiro de Freud, abrem um caminho promissor nessas correlações entre escrita e inconsciente; no entanto, sua intenção de correlacionar o automatismo de repetição ou mesmo o traço da coisa perdida (das Ding freudiana) a um certo

modo de inscrição e repetição significante ou, ainda, comparar as principais características da escrita a ideia de inscrição psíquica (conservar rastros, traços e usar outros suportes para expressão; funcionamento como rébus no sonho ou no sintoma) para ajustar a sua teoria de que o inconsciente funciona como um linguagem, por vezes, reduz o complexo fenômeno da relação oralidade-escrita a alguns de seus traços, como, por exemplo, o próprio conceito de letra que, em sua obra, é muito difícil de ser isolado — como mostra Rego (2006), desde *A instância da letra no inconsciente* até seus últimos seminários, passando pelo Seminário 9 (*Da Identificação*), Lacan vai além do uso metafórico da escrita, passa a conceber alguns fenômenos do universo da escrita *como* um modelo do funcionamento psíquico, ou seja, encontra uma “escrita psíquica”:

Certamente, a etapa da metáfora já revelava o isomorfismo entre o funcionamento do inconsciente e a escrita, percepção esta que possibilitou a importação dos significantes escriturais. Na segunda etapa, a escrita deixa de ser a escrita visível, fonética ou ideogramática, e passa à escrita psíquica, fundamento de todas as formações do inconsciente e das produções culturais. (p. 245)

A formulação de uma teoria a partir do uso da metáfora como recurso epistêmico corre sempre o risco da redução excessiva das fontes, das metáforas originárias. Tanto Lacan como Derrida (1973) tentam retirar a escrita da dependência da fala, procuram concebê-la como uma linguagem autônoma, com traços de funcionamento que permitem estudos que vão além da ideia triunfante da secundariedade representativa, ou seja, de que a escrita seria apenas um desdobramento secundário da língua, espécie de subproduto da fala. Essa valorização do fenômeno da escrita em si, que permite considerá-la não um efeito da fala, mas um fenômeno intrínseco da linguagem humana, cuja existência, como suspeitava Lacan, já se põe como potência emergente *pari passu* com a emergência da fala. Os exemplos que apresentamos no Capítulo 1 podem aqui ser re-evocados: a menina de dois anos, Luiza, que, ao escutar a bronca da mãe, “filha, você vai quebrar a tigela”, isola o fragmento quebrar a tigela e o aproxima de um fragmento ouvido antes “[...] quebrou a tigela” e, nessa associação, traz o nome de uma

letra de música, “mãe, canta o Pato”, põe em jogo simultaneamente elementos de fala/oralidade e de escrita. A associação inconsciente entre as duas formas aciona “algo perdido” de uma cena anterior, então o jubiloso pedido dessa criança vem no sentido de recuperar o instante de prazer perdido. Vemos aqui que a fala serviu como suporte de uma outra inscrição e, nesse jogo — que guarda semelhanças com o fenômeno do rébus — uma forma se esvazia de seu sentido imediato e contextual (ou seja, da fala em ação) para receber um outro sentido e com isso desguiar totalmente a fala em seu percurso de sentido (em sua dinâmica de representação). Podemos dizer que os fenômenos essenciais de uma escrita latente estão aí presentes: um objeto (ou cena) perdido(a) que fez sua marca e se associou a uma outra marca menos visível (marca inconsciente, desejo de retorno ao aconchego materno) se inscreve, por efeito metafórico e metonímico, sobre a fala e sua cena discursiva. Há algo silencioso operando por detrás dos fonemas que faz com que ocorram a homofonia e o efeito de rébus (esvaziamento do sentido do primeiro fragmento para que o segundo se inscreva). Trata-se de uma nomeação singular; entre a primeira tigela (da música do Pato) e a dita pela mãe em outro contexto, corre uma subjetividade movida pelo desejo de recuperar o instante de prazer esvanecido.

De algum modo, temos efeitos da mesma ordem dos que ocorrem na escrita: para ler uma simples frase como “O macaco comeu a banana”, o sujeito passará por vários efeitos de alienação e separação:

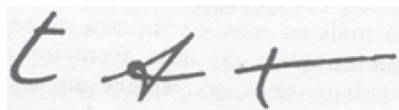
1. Deverá se desprender da forma das letras, ou seja, se a identificação de cada forma ainda tiver relevo (devemos lembrar que a forma das letras varia: letra cursiva, bastão, letra de imprensa e outras; além de variarem também de acordo com a grafia de cada pessoa). Aliás, Saussure (1969), ao discutir a questão do valor linguístico, mostra que o mesmo fenômeno ocorre com a escrita. Os fenômenos da “diferenciação”, como elemento básico da discriminação dos elementos significantes e significados, ocorrem tanto na fala (audição) como na escrita (visão). Na fala, para isolar uma unidade e associá-la a um sentido, é preciso que o contínuo dos fonemas e dos sentidos seja matriciado por um sistema diferencial: “bata”, só se distingue de “pata”, por um traço diferencial: o fonema /p/ é surdo (não

vozeado), enquanto /b/ é sonoro (vozeado). Na escrita ocorre o mesmo; vejamos o exemplo dado por Saussure (p. 138):

Como se comprova existir idêntico estado de coisas nesse outro sistema de signos que é a escrita, nós o tomaremos como termo de comparação para esclarecer toda a questão. De fato:

1ª) os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra t e o som que ela designa;

2ª) o valor das letras é puramente negativo e diferencial; assim, a mesma pessoa pode escrever t com variantes tais como:



A única coisa essencial é que este signo não se confunda em sua escrita, com o do l e do d etc. (p. 138-39)

Saussure prossegue com mais dois itens, no terceiro reforça a ideia de *oposição recíproca* entre os signos e, no quarto, insiste na ideia de que o meio de produção é *totalmente indiferente* “— Quer eu escreva as letras em branco ou preto, em baixo ou alto-relevo, com uma pena ou com um cinzel, isso não tem importância para a significação” (p. 139).

Então, a subjetividade de nosso pequeno (ou grande) leitor tem que se haver com um traço, que permita fixar o limite de cada letra independentemente de sua materialidade e de sua estilização. Constatamos sempre em nossas pesquisas com crianças que não conseguiram se alfabetizar nos anos iniciais do Fundamental, que nem sempre isso é tão fácil, Michael, por exemplo, implicava com o P que eu cacografava na lousa para escrever a primeira letra do nome de seu pai (Paulo): “esse não é o P do meu pai, o do meu pai é assim ó...” e desenhava um P mais caprichado, fugindo de minha estilização.

Sabemos que a afirmação de Saussure de que o “meio é indiferente” para o sentido é questionável, pois desde que existe escrita há muitos usos (como o da publicidade ou mesmo da poesia concreta) que fazem as letras tomarem o caminho da motivação sígnica: o S da marca Sadia, por exemplo, sugere a textura e o movimento de salsicha ou linguiça; luzes trocando

de cores e de formas num letreiro reforçam a ideia de alegria, de festa, de ambiente animado.

2. O sujeito tem que se separar da pregnância (alienação) que as relações da escrita-fala (ou vice-versa) podem suscitar — isto desde a relação grafema-fonema aos níveis maiores (palavra, frase), ou seja, sair do efeito da leitura subvocalizada, conferida, que não consegue abstrair o sentido. O dedo, por exemplo, apontando para cada fragmento de palavra ou mesmo para a palavra, é uma cena típica de leitura conferida, de fixação na correlação grafema-fonema (alienação). A boa leitura exige fluência, ou seja, despreendimento das correlações (“descontextualização”), mas, ao mesmo tempo, exige também certa prontidão para diferenciar efeitos de sentido que exploram justamente essas correlações. Trata-se da dialética da alienação e da separação, ou seja, é necessário passar pela letra, pelo som, mas numa dinâmica de despreendimento e de captação do essencial, do traço metonímico de cada elemento e de suas formas maiores, como na leitura esperta de um poema, como este, de José Paulo Paes, em que a palavra violino é uma palavra-valise, que contém também duas possibilidades de frase: *vi o lino; ouvi o lino*:

*Havia um pernilongo  
chamado Lino  
que tocava violino.  
Mas era tão pequenino  
o Lino  
e tocava tão fino  
o seu violino  
que nunca ouvi o Lino  
nem vi o Lino*

(Paes, 2006, p. 17)

Esse é mais um ponto fundamental no processo da alfabetização e do letramento que iremos discutir com mais detalhes nos Capítulos 2 e 3. Mas, desde já, é possível perceber que aqui se rompe com o impasse entre leitura ideográfica (global) e leitura fônica, que suscita a chamada “guerra dos métodos”.

3. Ao conseguir reunir os cinco signos (o macaco comeu a banana) e obter o seu sentido mais imediato (a cena), ainda resta ao leitor a operação mais sofisticada da leitura: o efeito de retroação, ou seja, a possibilidade de uma leitura em que a correlação entre significantes e significados irá oscilar em função do contexto, do gênero, do discurso. Por exemplo, essa frase poderia significar “o ingênuo acaba de cair na armadilha” — pois, sobre essa primeira camada de sentido, uma outra se inscreve (à revelia dos signos) e mesmo sem um querer objetivo. Em outras palavras, despeja-se sobre essa leitura algo de um não sabido, vindo de outra cena da vida (uma letra apagada), que pode, por exemplo, investir nessa frase o gozo de uma vingança. Da reflexão sobre o funcionamento da letra e do nome podemos extrair o que poderíamos chamar de essência primária da leitura, que nada mais é do que a possibilidade da retroação e do esvaziamento de signos, fazendo valer a camada significante.

A Linguística, a Análise do Discurso, a Psicanálise de Freud e Lacan e as reflexões pós-estruturalistas, como as de Derrida, abrem perspectivas interessantes no campo do ensino. As duas mais importantes consistem nessas possibilidades de se conceber a escrita como uma imanência da linguagem e como um fenômeno que pode ser pensado de forma autônoma — com isso é possível sair da pregnância que a correlação fala-escrita ordena e abrir perspectivas para análises mais minuciosas do processo de entrada da criança na escrita. Mesmo a comparação de Saussure entre fala e escrita permite ir além de uma secundariedade representativa, já que os fenômenos que prevalecem tanto em um sistema como no outro podem ser pensados como uma linguagem, ou seja, perceber pela visão ou pela audição (ou por ambas) as diferenças entre elementos, abstrair o som ou a letra de tal maneira que vários de seus elementos sejam apagados, exercer a retroação para perceber o sentido, ou ainda, para esvaziar o sentido primeiro e inscrever um segundo. Tudo isso constitui um conjunto de habilidades de linguagem comuns aos dois sistemas, o que nos permite afirmar certa imanência da escrita, como considerada no esquema de Freud e em sua comparação entre a linguagem do sonho e uma escrita pictográfica.

Por outro lado, como estamos no campo do ensino de língua e não na clínica psicanalítica e nem na gramatologia derridiana, temos que observar

o efeito da redução teórica ocorrida na extração dessas importantes iniciativas teóricas. Em Belintane (2008), procuramos mostrar que alguns psicanalistas, entre eles Pommier (1993), ao retomar essas reflexões sobre escrita e psiquismo, em suas rearticulações teóricas, acabam não levando em conta que essas reduções precisam ser revisitadas ou relativizadas. No caso, em seu *Naissance et renaissance de l'écriture*, Pommier, seguindo uma pista freudiana, retoma com muita propriedade a história da escrita e tenta provar que a origem do alfabeto está ligada ao surgimento do monoteísmo, inicialmente no Egito com Akhenaton, e após, entre os povos semíticos com o êxodo dos hebreus do Egito liderados por Moisés. Na tentativa de aproximar a filogênese da escrita de sua ontogênese, o psicanalista francês insiste na ideia de parear as *articulações* do complexo de Édipo (p. 245) com as articulações possíveis dos elementos estruturais da escrita (imagem, desenho, letra, consoantes e vogais). Associa o modo de fazer prevalecer o desenho ou a imagem (fase dos pictogramas e ideogramas) ao gozo mítico do corpo (o gozo do Outro, *Jouissance de l'Autre*), momento hipotético em que a criança experimentaria a angústia diante do perigo de ser tragada pelo gozo do Outro — lembrando os três tempos da castração de Lacan (1999), seria o tempo da identificação imaginária com o objeto de desejo da mãe. A imagem remeteria, portanto, ao paraíso perdido, à estabilização, ao domínio completo do imaginário, como diz Pommier (p. 244).

À articulação da escrita em que a imagem é lida como rébus, o pesquisador francês associa o recalque primordial, recalque do gozo do Outro (“refoulement primordial”). Já à fase em que as escritas se tornaram consonantais (como o grego antigo) associa o “recalque secundário” e, por fim, à fase em que os gregos inserem os símbolos para as vogais, associa o “retorno do recalcado”:

<b>Jouissance d e l'Autre</b>	<b>Refoulement primordial</b>	<b>Refoulement secondaire</b>	<b>Retour du refoulè</b>
Pictogramme Ideogramme	Hieroglyphe Ideophonogramme Rébus Syllabisme	Consonantisme Ecriture de la loi	Vocalisme Alphabet

O autor utiliza esse quadro para interpretar as fases (ou *estruturas*) de aprendizagem da escrita na ontogênese, baseando-se, para isso, entre outras, nas pesquisas de Evelin Levy, que, possivelmente, tenha feito seu trabalho na trilha de Ferreira e Teberosky (1989) — pesquisadoras que colocam toda a ênfase na progressão por fases: garatuja, desenho e fases da escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética).

Ao trazer para nossa pesquisa os enfoques que redescobriram na história da escrita o embate entre oralidade e escrita (Parry, Lord, Havelock, Ong, Olson, Saenger, Chartier, Svembro, Cavallo, Denny),<sup>10</sup> podemos acrescentar uma dúvida ao quadro de Pommier (1993, p. 245), já que em seus esquemas, ao privilegiar a passagem da imagem e do pictograma para a escrita fonética, deixa de fora a oralidade ritualística e, ao fazer isso, exclui a possibilidade de o recalque se pôr entre o que imobiliza o corpo e fixa os olhos (a leitura silenciosa) e o que põe verdadeiramente o corpo em gozo, a catarse por meio da voz, a escrita que se faz com o corpo, àquela que se produz a partir do contato direto com os deuses ou com o real do corpo, a escrita da inspiração. Revisitando esses autores, também pretendemos lançar mão de algumas descobertas que a aproximação desses dois campos nos proporcionou.

A passagem das formas pictográficas para formas menos dependentes do contexto, mais propensas a funcionar como suporte da língua, deu-se, em geral, sob forte influência dos textos da tradição oral de poetas, sábios e religiosos. Havelock (1996a, 1996b) conclui que a oralidade grega não só resistiu às possibilidades de ser totalmente subjugada pelo alfabeto, como também paradoxalmente o modificou, criando o algoritmo silábico que hoje conhecemos (consoante-vogal) a partir da influência da métrica, do ritmo e dos recursos de sua vigorosa tradição oral. Então, a visibilidade das vogais entre as consoantes seria apenas uma metonímia de um universo realmente perdido, o mundo dos bardos, menestres e sacerdotes das culturas orais, ou seja, se os símbolos para as vogais foram criados para que a escrita se adaptasse melhor à leitura em voz alta do texto poético, o acréscimo desse recurso dispensou de vez

---

10. As referências serão feitas mais adiante.

o corpo do bardo como portador de texto e emprestou um uso amplo à voz sem corpo:

A musa que cantava traduz-se num escritor: ela, que requeria pessoas para ouvirem, convida-as agora a ler. Faz-se justiça ao atribuir-lhe ambos os papéis. Não foi o alfabeto inventado sob a sua égide, quando o seu canto ainda era supremo? Devemos negar-lhe o crédito pela sua invenção e pela sua capacidade para o usar? (p. 79)

Svembro (1998) afirma que o termo *kleos*, “fama”, é um dos elos entre a oralidade e a escrita nascente. A fama que era a glorificação do herói se dava por este termo, *kleos*, cujo sentido demarca a sonoridade, o ato de cantar ou de se fazer ouvir:

A glória de um Aquiles é, portanto, uma glória para o ouvido, uma glória sonora, acústica. No plural, *kleos* é de fato o termo técnico que Homero utiliza para designar sua própria poesia épica. Em sua sonoridade, a palavra é eficaz, é ela que faz existir o herói.

Nesse contexto de passagem da Grécia oral para a da escrita, Svembro introduz uma pergunta instigante e fornece uma resposta que explica como e por que a escrita ganhou prestígio:

Para que serviria a “escrita muda” em uma cultura na qual a tradição oral se acredita capaz de assegurar sua própria permanência sem outro suporte além da memória e da voz dos homens? A resposta mais simples parece ser a seguinte: justamente para a produção de mais *kleos*, por exemplo, graças às inscrições funerárias, que garantiram uma nova forma de posteridade ao morto. (p. 41-42)

A escrita passa, então, a refletir o *kleos* da cultura oral e isso justifica a predominância da leitura em voz alta na Grécia. Analisando o vocabulário grego para o fenômeno da leitura, ou mais precisamente para os cinco vocábulos que expressavam o verbo ler, “*némein*” — que significa “*distribuir*”, o autor atesta alguns usos deste verbo e de suas variações por autores da época, no sentido de “ler em voz alta”, ou seja, compartilhar uma

informação lida por alguém nas tabuinhas (por exemplo, conferir uma lista de guerreiros ou de pretendentes) ou, ainda, recitar algo (uma lei, uma genealogia) que se tem na memória.

Outro dado interessante da leitura na Grécia é que o ato de ler era considerado passivo. A leitura, em geral, era feita em voz alta por uma pessoa que poderia se submeter, por exemplo, um escravo. Leick (2003) mostra que também na Mesopotâmia a escrita se deu a partir da transcrição de textos orais, por exemplo, na formação de escribas, prevalecia a cópia de listas de provérbios, classificadas a partir de temas, tais como “pobreza”, “casamento”, “cidade” etc. Na tentativa de registrar fielmente os textos, em geral sagrados ou socialmente muito valorizados em razão de seu poder civilizatório, o escriba produzia ajustes na fonetização, transformando a escrita burocrática em uma escrita literária profundamente enraizada na tradição oral. Discutindo as “instruções de Churupaque”, Leick mostra os conselhos de um pai (Churupaque) a seu filho, uma longa e copiosa lista (sessenta linhas) de instruções, provérbios e exortações sempre introduzidas pelo refrão “Churupaque deu instruções a seu filho” (p. 92). Aqui o texto escrito tenta ser fiel à própria cena oral em que o conselho teria acontecido; procura-se preservar o tom e a postura em que o sábio, o rei ou mesmo o senhor dono da casa manifesta a sua sabedoria e estende o seu poder. Vejamos a seguinte observação de Leick:

[...] com a modificação da escrita de uma forma de registro burocrático para um sistema baseado na fala torna-se mais difícil adquirir instrução. Entretanto, no que dizia respeito aos escribas, suas possibilidades de exercer maior influência aumentaram, sobretudo quando penetraram nas estruturas administrativas de templos e outros grandes domínios onde eram indispensáveis não só para cuidar da administração, mas também pela capacidade de se dedicarem à disseminação de propostas ideológicas para influenciar a opinião pública. (2003, p. 94-95)

Havelock (1996b) fornece abundantes exemplos de sobrevivência das fórmulas orais nos textos escritos na Grécia no período em que o alfabeto começa a se disseminar. Do Capítulo 9, “Os gregos antes da escrita”, de *A revolução da escrita na Grécia*, extraímos uma de suas conclusões:

O alfabeto grego, tanto na época em que foi inventado como muitas gerações depois, não foi usado, em primeira instância, para transcrever enunciados coloquiais, mas sim para transcrever o que antes se tinha composto segundo as regras de memorização. É por isso que a literatura grega, até a morte de Eurípides, é predominantemente poética. Essa literatura, portanto, escapará à nossa compreensão enquanto efetuarmos a nossa crítica exclusivamente de acordo com as regras da composição letrada. Essas regras, quaisquer que sejam, pode-se dizer que se introduziram lenta e gradualmente em uma condição de tensão crescente entre as modalidades oral e escrita da linguagem. (1996b, p. 190)

Pommier toma como base o *recalque* e o *retorno do recalçado* nas passagens da escrita pictográfica para a escrita alfabética (com vogais), mas parece desconhecer ou elidir outros elementos importantes da consolidação do alfabeto na Grécia e no Ocidente — por exemplo, quando associa o retorno da vogal no alfabeto (é preciso lembrar que, para essa visão psicanalítica, a vogal é sempre da ordem do gozo), qualifica o fenômeno como o “retorno do recalçado”, ou seja, o esquelético alfabeto fenício, cujo silabário reduziu-se em um sistema consonantal, com os gregos receberem novamente o sopro vocálico. Claro, não dá pra ter dúvida, as vogais de fato foram suprimidas (reprimidas?!) e repostas pelos gregos, mas as grandes reprimidas mesmo foram a voz e a pantomima do rapso-do, que ele exercia sob a inspiração das filhas de Mnemosine, as musas. Quando as epopeias retornam nas produções europeias humanista e renascentista, sobrara apenas uma matriz textual que servirá para os poetas da escrita simularem o que foi oral, o que era composto a partir da inspiração, da invocação das musas. As musas do Tejo de Camões não passam de uma ficção assumida, pois seu poema não é canto, é escrita, produzida na solidão e não recriada em ato diante de uma plateia que tinha fé nas musas e nos heróis.

Retomando uma reflexão de Vico e outras de autores que enfrentaram a questão homérica, Rancière estende a questão para o jogo moëbiano entre consciente (*pensamento que pensa*) e inconsciente (*pensamento que não pensa*), puxando, na esteira de Homero, a figura emblemática do Édipo:

A figura do Édipo, como tema trágico exemplar e universalmente válido, tem como antecedente essa figura hermenêutica do “verdadeiro Homero”. Ela pressupõe um regime de pensamento em arte em que o próprio da arte é ser a identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente, de uma ação voluntária e de um processo involuntário, em suma a identidade de um *logos* e de um *pathos*. (2009, p. 30)

Nesse sentido, a própria epopeia de Camões vai além de uma produção técnica ou de um mero engajamento estético, pois em sua produção vincam-se a faixa do *logos* — seu domínio da técnica — e a do *pathos*, seu contributo singular, oriundo talvez de seus tormentosos delírios de homem do mar em momento de façanha única.

O retorno das vogais ao alfabeto paulatinamente representou o silenciamento do rapsodo, mas, por outro lado, abriu o caminho para uma estética em que uma nova **corporalidade** se projetou, mas agora sem o símile diante dos olhos; em outras palavras, os novos efebos e seus sucedâneos tiveram que aprender a extrair os músculos, os cabelos longos e loiros, a armadura e o gládio em punho do herói Aquiles, não mais da pantomima do rapsodo, mas de um emaranhado de traços inscritos na superfície de um pergaminho enrolado (*volumem*). As mãos, em vez de brandir o gládio e o escudo junto com o herói, estarão ocupadas em desenrolar e enrolar o *volumem*. Como mostra Havelock (1996a), muitos efebos e rapsodos resistiram, não suportaram essa gigantesca perda, essa exigência de imobilidade do corpo. Entretanto, com o tempo, outras gerações foram assimilando a perda, mas compensando-a com a agilidade de “um corpo” apenas imaginado, um *software* já não tão dependente dos periféricos (rosto, braços, mãos e outras partes do corpo que se implicavam na pantomima da recitação), mas um corpo que também podia (e ainda pode) produzir calafrios, fazer suar e até pôr-se junto com o herói em guerras e amores pelo mundo afora, sem que se tirem as nádegas da poltrona. Embora, frisemos, para se obter esse privilégio — até hoje — é necessário que se dominem completamente não só o sisteminha enjoadado dos rabiscos no papel, mas também o jogo de distanciamento e aproximação entre a pregnância da letra enquanto corpo físico diante

dos olhos e os instantâneos que a sua fluência vai liberando ao longo da experiência.

Até aqui, apenas tentamos mostrar que reconhecemos a força pulsional e desejante que faz sua letra (Freud e Lacan) e que abre vertentes para uma escrita fonetizada, mas como enfiemos nesse meio as nossas reflexões, as tensões sobre oralidade escrita, tentando buscar um “recalcado” mais extenso e amplo que o retorno das vogais defendido por Pommier (a **corporalidade** do rapsodo), tentaremos, no restante deste capítulo, pontuar essas tensões com o auxílio de autores que as tematizaram, mas que não têm compromissos com a concepção de psiquismo e linguagem da Psicanálise. Após, essa digressão, retornaremos nos capítulos seguintes com os dados de nossa pesquisa, produzida a partir dessa esquizo concepção de escrita-oralidade, que tem um pé nessa trajetória do inconsciente estruturado como linguagem e o outro na história da escrita e das tensões desta com a oralidade.

## **Corporalidades do ouvir/assistir e do ler**

Em nosso tempo, quando uma criança domina (ou se deixa dominar por) os elementos de uma narrativa a partir da escrita, quando consegue conjumar seus elementos e sua progressão usando os **olhos-ouvidos** como recepção, temos aí uma projeção interessante de uma **corporalidade** que tem seu tributo lá na iniciação do efebo. Havelock (p. 86) afirma que até os cinco ou sete anos, a criança é oralista, mesmo estando diante de adultos profundamente marcados pela escrita. Para a nossa reflexão, é importante essa relação entre a entrada das comunidades orais na escrita (sobretudo a dos gregos, que é a mais estudada) e o modo como a criança conjuga suas histórias e textos ouvidos com os que irá ler depois.

Vejamos um mágico momento na literatura de nosso tempo, em que o narrador de *Infância* (Ramos, 1972) põe-nos diante da dura iniciação de uma criança moderna, que com nove anos ainda tinha dificuldades para enfrentar sozinha a aspereza das letras: após leituras mal-sucedidas de um

pequeno romance diante do pai e com uma síntese na memória que este faz do trecho já lido, o menino tenta continuar sozinho, mas hesita, procura ajuda para acompanhar o restante da narrativa.

Alinhavei o resto do capítulo, diligenciando penetrar no sentido da prosa confusa, aventurando-me às vezes inquirir. E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas de meu espírito.

Recolhi-me preocupado: os fugitivos, os lobos e o lenhador agitaram-me o sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voaram. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas. (p. 215)

Nesse estado de euforia, a criança volta, nos dias seguintes, a procurar o pai para continuar a história, mas este responde com uma “falta”: “afastou-me com um gesto carrancudo” (p. 216). Diante dessa negativa, procura a prima, que inusitadamente lhe traz uma alegoria para incentivá-lo a ler sozinho:

falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu. [...] Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante de meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? (p. 217)

Com essas duas faltas e a bela alegoria dos astrônomos, o menino vai para o quintal buscar sua solidão de leitor iniciante. Nesse momento, Graciliano nos brinda com umas das mais belas reflexões sobre o nascimento de uma vocação:

E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador, reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagarosamente.

Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso à terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas, escuridão e animais ferozes. (p. 214-15)

O percurso que essa criança faz diante das “faltas” que lhe foram impingidas é da oralidade para a escrita, pois, no capítulo anterior, o protagonista mostra como ouvia as narrações bíblicas feitas por padre Pimentel. Interessante para nossa tese observar o encontro de sua memória cotidiana com os novos elementos oriundos do imaginário bíblico proposto pelo padre (como o fizeram no verso as crianças citadas no capítulo anterior ou o próprio narrador de *Infância*, no episódio do “sapo boi”, que usamos no Capítulo 1):

Não hesitei, ouvindo as mudanças de homens e gado, com certeza tangidos pela seca, em situar a Caldeia no interior de Pernambuco. E Canaã, a terra de leite e mel, aproximava-se dos engenhos de cana-de-açúcar. Mantive essa localização arbitrária, útil à verossimilhança do enredo, espalhei seixos, mandacarus e xiquexiques no deserto sírio, e isto não desapareceu inteiramente quando os mapas vieram. (p. 210)

O elemento mais essencial da leitura já está, portanto, nesse jogo entre oralidade e fala cotidiana, no entanto, o encontro entre essa memória oral e as que estão no escrito, figuram para nós como uma estratégia crucial para compreender os esforços das crianças diante do alfabeto. O rapsodo e a musa de Havelock incorporados na escrita ou o narrador desaparecido de Benjamin (1986) retornam, ainda que não mais com o vigor de antes, mas na dimensão de um recalcado, que vem persistir como elemento deflagrador da “escassa luz” que se derrama sobre os escritos. A morte do rapsodo e o envolvimento das culturas orais com as grafocêntricas têm seus desvãos por onde se pode infiltrar o narrador recalcado, sobretudo quando o educador se põe nessas brechas, como uma ponte entre essas duas antigas tradições. Certeau e Giard enfatizam “essa sobrevivência e abrangência de uma cultura oral subjacente à escrita e às tecnologias contemporâneas (telefone, rádio, televisão) e realçam a importância da tradição oral

na ampliação da capacidade de ler da criança” (1996, p. 336), ponto de vista muito similar ao nosso.

Ong assume dois modos de oralidade: a primária, que corresponderia à das sociedades ágrafas, em cujo meio prevaleciam o texto formular, a narrativa, o verso baseado em estéticas de memorização (a métrica, o ritmo, a repetição e alegorias — sempre exigindo integralmente a **corporalidade** presencial) — e a secundária, que seria

[...] a nossa oralidade, ou seja, esta da alta tecnologia, na qual uma oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. (1998, p. 19)

As reflexões de Havelock, Ong, Olson e de outros estudiosos das exclusões e interpenetrações que se dão entre cultura oral e cultura escrita, por vezes, tomam o rumo de uma certa dicotomia, como a mencionada. Em geral, consideram os dois blocos de uma forma homogênea, sem levar em conta que, tanto dentro de uma cultura oral como dentro da escrita, há diferenças e heterogeneidades nos modos de distribuição e apropriação de uma e outra, como mostra Tfouni (2001). Uma cultura oral tem seus “autores” — como mostra Parry e Lord (1997), uma dessas marcas de autoria pode ser vista na atuação do bardos dos Bálcãs (Lord, 1997) e nas performances de nossos repentistas nordestinos, que só são bem considerados quando conseguem improvisar diante das situações inusitadas de cada apresentação. No caso dos repentistas, para que sejam reconhecidos como tais, o postulante deve dominar os mais diversos estilos e possibilidades da versificação, conforme Vicente Reinaldo, repentista nordestino, em uma de suas apresentações aos nossos alunos oriundos da FFLCH, em meu curso *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa*, em 2005. Vale a pena abrir aqui um parêntese sobre esse importante encontro: Reinaldo, ao retomar um mote proposto por um aluno de Letras, diante do desafio de que o repentista deveria provar que seus versos eram de fato criados na performance, começou (com seu colega, Orlando Dias) a cantar fora de ritmo, com dificuldades na busca das rimas, até que, de repente, interromperam. Vicente, debochando, brincou: “Paramos porque tá feio, o verso tá com o

pé quebrado. Vocês sabem por que tá assim? Porque o mote não tem ritmo, não tem pé. Podemos mexer no mote sem mudar o assunto?”. Após remendos no mote fornecido, a cantoria prosseguiu dentro da métrica e do ritmo.

O episódio demonstrou que mesmo para fornecer um simples mote a cantadores, não pode ser qualquer um da plateia, é preciso que o proponente do mote enquadre o tema dentro de uma métrica e deixe uma boa rima para a cantoria render (Vicente argumenta que se for deixada uma rima rara, do tipo sangue, os cantadores serão obrigados a mudar o estilo para mudar a rima).

Os amadores da cantoria, em geral, são meros imitadores ou ainda simples consumidores — que gostam, amam o que ouvem, alguns até memorizam suas cantorias preferidas, mas ficam siderados na catarse da obra, sem forças para dominar a sua maquinaria simbólica. São poucos os que conseguem ouvir e adotar uma postura subjetiva que os leve à autoria, à capacidade de recitar com entonação própria ou mesmo de compor. Já os autores, mesmo quando não têm acesso à poesia (letra) através dos olhos, como os cegos cantadores (Sinfrônio e Aderaldo são notáveis exemplos) e os analfabetos (como Anselmo Viera de Sousa), assimilam o estro pelo ouvido (Mota, 1987).

Na escrita, também temos leitores que nunca ultrapassam a camada parafrástica de um texto; são leitores que só conseguem lançar mão de inferências superficiais e são muito suscetíveis às alegorias — basta ver, por exemplo, a legião de fãs de autores dos ramos da autoajuda e do aconselhamento psicológico e educacional, que se valem fartamente de alegorias bem tradicionais para se fixarem como gurus de pais e professores — como se fazia nas comunidades orais.

Seja na escrita ou no oral, podemos distinguir com facilidade um modo de recepção mais propenso à autoria, ao envolvimento reflexivo de um modo mais alienante e catártico. O mesmo esquema pode ser levado à sociedade tecnológica: há, por exemplo, do ponto de vista da alienação, muitas semelhanças entre os aficionados pelas novelas de televisão e os consumidores de jogos ou de outras diversões baratas na internet, que chegam a preocupar educadores ante a propensão ao vício a que seus usuários estão sujeitos.

A partir desses dois polos propostos por Ong para compreender a oralidade, podemos projetar a possibilidade de uma terceira dimensão e, ao mesmo tempo, pensando na faixa de Moëbius, de uma unidimensão: **a terceira seria a oralidade periférica**, ou seja, uma forma de sobrevivência “esfarrapada” da oralidade tradicional, que podemos ver, por exemplo, nas favelas, periferias e mesmo em amplos setores da classe média, nos quais pessoas oriundas de lugares de forte tradição oral (por exemplo, o Nordeste com seus cantadores, emboladores, rezadeiras, cordelistas e outros mestres da oralidade) convivem oprimidas pela cultura da escrita, mas, ao mesmo tempo, sem ligação com a sua tradição. O fenômeno também se dá nas classes favorecidas, sobretudo quando a escrita pragmática do trabalho e as formas de lazer se restringem às mídias, menosprezando as escritas mais densas (seja a literária ou as das ciências humanas), o que parece prevalecer é uma apropriação muito parcial dos poderes da escrita — não é por acaso que Foucambert (1994, p. 33), no final da década de 1980, encontrou números tão estarrecedores quando quis saber o nível de leitura do francês: “[...] uma minoria (entre 15% e 20%) consome sozinha 85% da produção escrita enquanto o restante da população francesa tem com a escrita apenas encontros ocasionais” (p. 33). Já no Brasil, uma pesquisa de 2007, executada pelo Instituto Pró-livro e Ibop, afirma que 55% dos brasileiros são leitores.<sup>11</sup> Possivelmente, a metodologia utilizada (perguntar se a pessoa leu um livro nos últimos três meses) favoreça o número de leitores, pois a pesquisa, apesar de levantar dados sobre dificuldades de leitura, só leva em conta os 16% de analfabetos dentro da amostra de não leitores. Um dos itens da pesquisa (sempre com base em declaração direta) revela que 42% dos entrevistados teriam problemas de leitura (lentidão: 17%; problema de compreensão: 7%; falta de paciência: 11%; falta de concentração: 7%).

Ao pesquisar em uma favela da Zona Oeste de São Paulo, minha equipe constatou que, para introduzir um texto da tradição oral nordestina (cordel, repente, embolada), é preciso um bom preâmbulo, pois boa parte

---

11. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

dos alunos costuma rejeitar esses gêneros como se fossem produtos de pouco prestígio. No entanto, também aceitam com facilidade os que vêm da televisão ordinária (programa do Faustão, do Gugu Liberato, do Ratinho e de outros, ou as novelas, Big Brother e filmes de narrativas simplórias e heroicas). Aliás, a televisão reaproveita ao seu modo essa herança oral, produzindo programas que exploram narrativas amorosas (novelas), humor, situações picarescas, esportes, que antes eram temas da voz e do ouvido.

Ainda dentro da ideia de que com a morte do rapsodo perde-se uma **corporalidade** mimética, caberiam estudos mais detalhados que talvez pudessem reinterpretar os fenômenos da música contemporânea (os mega-shows dos roqueiros, por exemplo) voltada para as classes alta e média como um certo “retorno” (“do recalçado”) do antigo show mimético dos rapsodos (o tom agonístico, guerreiro, é comum nesses shows). O rap, com sua gesticulação em que o índice parece a todo momento cobrar o aqui e agora de uma bravata ou clamar por vingança, retoma parte dessa **corporalidade**: é interessante ver na favela como as crianças chegam a dispensar a letra da música para se agarrarem à gesticulação, à ginga de seus *rappers* preferidos, soerguendo o orgulho em tom de desafio, mesmo sem compreender integralmente o que se diz na letra (por incrível que possa parecer, nem sempre há proximidade entre a letra dos rappers e as comunidades periféricas; estes já trazem termos e construções que vão além da cultura linguística localizada).

Já a unidimensão, ou seja, certa passagem tranquila de um lado da faixa para o outro, dar-se-ia quando a criança consegue entrar na escrita com todo o potencial de sua oralidade, desde as narrativas às habilidades languageiras que viera cultivando desde o berço, ou mesmo tendo como referência apenas a cultura oral, a entrada da criança nas narrativas e poemas e o jogo que poderia fazer entre essas modalidades e a prosa cotidiana — por exemplo, Graciliano ouvia as narrativas bíblicas, mas recontextualizava as imagens a partir das imagens de seu mundo conhecido. Esse jogo de contextualização e recontextualização (que chamamos de posição subjetiva: pregnância e afastamento, alienação e separação) pode nos dar uma perspectiva privilegiada para enxergar com mais clareza a relação oral-escrita.

Do mesmo modo que a oralidade primária grega, por exemplo, deve ter se bifurcado, criando um ramo resistente que tenderia a morrer em sua dureza e um outro que sobreviveria ou até mesmo se aproveitaria da escrita para expandir suas próprias habilidades oralistas (Platão, ao aproveitar o discurso oral de Sócrates em seus escritos, pode ser um representante desse ramo emergente), na escrita tais bifurcações também devem ter feito sua heterogeneidade, pois em uma sociedade complexa e dividida como a nossa, é natural que a escrita funcione também como um divisor de águas, criando resistências ou mesmo distribuições e influências limitadas e que, entre um modo ou outro de apropriação, apareçam exploradores que tiram proveito econômico da situação: há mercados que sabem dialogar eficientemente com pessoas que não se dão bem com a escrita, sejam elas das classes sem ou com privilégios (os gurus, exemplos dados nas páginas anteriores, constituem uma boa fatia desse mercado).

Em geral, o fenômeno da descontextualização é um elemento crucial para os defensores da tese que atribui à escrita uma posição-chave no surgimento do pensamento racional e científico do mundo ocidental MacLuhan (2006), Havelock (1995), Goody (1986), Goody e Watt (2006), Olson (1997) e outros. O pensamento, ao ser manejado pela escrita, tem mais condições de se descontextualizar, de sair do imediato e partir para formas mais abstratas de representação. Distanciar-se do falado e de suas circunstâncias permite a interpretação. Nesse sentido, a escrita já promove por si esse distanciamento e ainda, por ser fixa, permite a releitura, a retomada que fornece a interpretação. Olson (1995), um dos defensores dessa tese, analisa autores que mostram as mudanças ocorridas com o surgimento do protestantismo, que vai promover a leitura autônoma, mais descontextualizada, ou seja, sem a interpretação já pronta da Igreja católica. Em paralelo ao protestantismo, surge a ciência que também vai promovendo a leitura do mundo e encontrando uma linguagem para expressar os fenômenos e refletir sobre eles.

Mesmo acompanhando as reflexões que tentam mostrar que as culturas orais são capazes de elaborar boa parte das habilidades que existem na escrita ou ainda que a escrita se apropriou justamente do que havia de melhor na cultura oral, essa discussão — feita sob a ótica da generalização,

sem levar em conta as marcas e situações de heterogeneidade que indivíduos, famílias e grupos estabelecem tanto ao assumir os recursos da oralidade como os das tecnologias em geral (entre eles, a escrita) — carece de uma retomada mais complexa. Vimos, por exemplo, que, mesmo quando os historiadores tentam apontar um marco para o surgimento da leitura silenciosa, não podem ignorar muitos documentos que apontam leitores que liam em silêncio desde o mundo grego (Saenger, 1998). Resumindo: as formas de apropriação foram diferenciadas desde o início, seja do oral ou do escrito.

Do mesmo modo, podemos conceber nossas salas de aula e até mesmo o mercado de trabalho ou ainda os leitores de hoje a partir de uma visão que leva em conta a heterogeneidade das situações. Se podemos dizer que a assimilação das formas abstratas da geometria e do algoritmo da multiplicação ou a compreensão de um artigo de opinião da imprensa significam avanços de uma mentalidade que a escrita propiciou, isso não nos permite enxergar que esses sucessos ocorreram ou ocorrem de uma forma homogênea. Há, sem sombra de dúvida, pessoas com muitos anos de escolarização que são incapazes de pensar de forma descontextualizada tanto as figuras geométricas, como as quatro operações (isso dá para perceber quando se introduz, por exemplo, o conjunto dos números inteiros — nesse novo contexto, a simples operação entre números negativos e positivos parece constituir um ponto de enrosco no avanço da aprendizagem da matemática e de sua linguagem) ou ainda os que usam a leitura e a escrita de forma muito direta, sem compreender (ou mesmo se interessar por) as dimensões polissêmicas e interdiscursivas de um texto.

Tfouni (2008) mostra que o fenômeno da dispersão pode se dar tanto na produção oral como na escrita e que, nem sempre, o grau de escolaridade é suficiente para indicar maior ou menor propensão à autoria.

Considerando o outro lado, o lado da cultura oral, não é difícil deduzir que dentro do público ouvinte das cantorias haverá sempre alguns que conseguem ir além da pregnância imaginária, ou seja, que é capaz de escutar de forma descontextualizada, ouvindo não apenas o cantor, mas a maquinaria verbal e seu modo de funcionar — ou seja, uma escuta mais pendente para o simbólico do que para o imaginário.

## Perde-se um corpo, ganha-se uma corporalidade

Se até aqui utilizamos a figura do rapsodo de uma forma um tanto alegórica, convém situar um pouco melhor o seu desaparecimento e a emergência do leitor de corpo silencioso. Segundo Havelock (1996), a entrada do alfabeto na Grécia por meio dos fenícios não pode ter se dado antes do século VII a.C. E a sua divulgação e uso intelectual se deu paulatinamente — esse estudioso toma a morte de Tulcídides como marco para situar a poesia homérica. Desde setecentos, ou seja, por mais de trezentos anos, as letras se esbarravam na forte cultura oral grega. Seu interessantíssimo *Prefácio a Platão* (1996a), tenta matizar essa zona confusa, que vai dos tempos homéricos a Platão, e entender as duas investidas paradoxais de Sócrates, a do Fedro (em que Sócrates questiona a leitura como recurso para se obter sabedoria) e a da República, em que investe contra os poetas, tomando Homero como o maior de seus representantes (Platão, 2003).

De fato, em *A República*, Platão (2001) dispara contra os poetas homéricos, tentando estabelecer diferenças entre esse modo catártico, mimético e alegórico (*simulacros*) e a maiêutica dialética da filosofia socrática. O duplo paradoxo é que Platão transmitirá a filosofia socrática e a sua por meio da escrita, mas mantendo o diálogo de estilo socrático (aí em seu nascimento, já temos um exemplo de escrita estruturada a partir de uma textualização oral). E Sócrates, um dos maiores mestres orais da história, entrará para a eternidade sob a escrita de Platão e de outros seguidores. A voz de Sócrates e seus gestos e rituais se perderam, um ou outro ainda podem ser percebidos nos textos, mas quase sempre perpassados pela ficção de Platão.

Embora, na época socrática, já fosse possível ler com um alfabeto completo, ainda restavam duas dificuldades complexas: resolver o problema do suporte (pois os rolos tinham suas limitações) e ampliar o público leitor para que as obras pudessem chegar mais longe.

Svembro, Cavallo e Saenger<sup>12</sup> atestam práticas de leitura silenciosa entre os gregos, mas eram raras; o comum era a audição do texto. A

---

12. Seus artigos estão reunidos na coletânea *História da leitura no mundo ocidental*, organizada por Cavallo e Chartier (1998).

permanência da chamada *scripta continua* vinda dos gregos até o século XII d.C atesta que a leitura silenciosa (*scipiere*) só foi se instalando bem tardiamente à medida que a edição dos textos foi também se transformando. A passagem do rolo (*volumen*) ao livro encadernado (*Codex*) que se consolidou no início do século X (Cavallo e Chartier, 1998, p. 91), associada a mudanças editoriais (espaço intervocabular, marcação de parágrafos, divisão da obra em partes, índices e outros recursos), facilitou ainda mais a leitura silenciosa e analítica. Vários historiadores retiram da empolgação de Santo Agostinho, quando comenta o modo como Santo Ambrósio lia, um exemplo evidente de que a leitura silenciosa ainda (século IV) causava estranhamentos:

Mas, quando lia, os olhos divagavam pelas páginas e o coração penetrava-lhes o sentido enquanto a voz e a língua descansavam. Nas muitas vezes em que me achei presente [...] sempre o via ler em silêncio e nunca de outro modo. (Agostinho, 1984, p. 91)

A sedução que o livro poderia exercer também era outra preocupação, sobretudo para os líderes religiosos, que preferiam os livros sagrados ou mesmo os de filosofia e ciência, sempre nas mãos de um mestre, que, além de ler, limitava os sentidos à doxa predefinida pela tradição da Igreja. A ruptura proposta por Lutero e Calvino tem como um de seus pontos a liberdade de interpretação dos livros sagrados, tanto que até hoje a imagem do protestante é sempre marcada pela bíblia segura sob a axila. A leitura silenciosa significou parte dessa liberdade, pois, ao ler para si mesmo, em silêncio, o leitor saía da inspeção direta de seus superiores ou mesmo da doxologia que ditava a entonação de acordo com a interpretação atribuída ao trecho.

Alguns autores contemporâneos como Smith (1989), Foucambert (1994), Goodman (1997) apostam na autonomia dos olhos durante a leitura e atribuem à leitura lenta certa dependência da fala, como se o leitor não fosse capaz de extrair os sentidos diretamente sem uma passagem pela pauta sonora, fato esse que atrasaria o fluxo e limitaria a apreensão dos sentidos. Ou seja, para eles, a leitura silenciosa não apenas se consolidou, mas também se tornou o modo significativo e verdadeiramente intelectual

de ler; assim, desde sua iniciação nas letras, o leitor já deveria ir dispensando o ouvido.

De fato, é grande o número de leitores que mesmo após quatro ou cinco anos de escolarização continuam lendo com excessiva dependência da identificação dos fonemas e das sílabas. São leitores que experimentam dificuldades na compreensão de textos simples, que são incapazes de se valer de inferências mais profundas.

Enfrentar as letras em silêncio, posicionado como sujeito capaz de usar bem esse esvaziamento de som, é um fenômeno que na história da escrita fez um percurso longo e difícil. As dificuldades de nossas crianças e dos muitos não leitores localizados por Foucambert talvez nos coloquem diante de, no mínimo, dois modos de aprendizagem que marcam os leitores, cujos polos talvez representem as posições discursivas que os assimilaram.

Finalizando este capítulo, reiteramos o que vimos em nossa abordagem da história da escrita e da leitura. O alfabeto só gestou a leitura silenciosa a partir de uma intensa ampliação de seu uso, sobretudo a partir do momento em que os leitores puderam escapar das leituras autorizadas e ritualísticas e também sair das restrições que mantinham o texto como dependente da vocalização (a *scripta continua*, a ausência de marcas que ajudassem o leitor a situar palavras, frases, temas e partes do texto) — antes de acionar o entendimento, o texto era dito, declamado. Ou seja, pouco a pouco, essa voz, que já fora a voz dos rapsodos, passa a ser (e ainda é) o nó górdio da leitura.

As questões formuladas passam necessariamente por esse silenciamento e seus efeitos. Em nossas pesquisas, encontramos crianças que são capazes de dar voz a um texto muito rapidamente, mas sem compreender seu sentido. Também encontramos outras que extraem essa voz com muita dificuldade, subvocalizando cada palavra, cada sílaba, a tal ponto de o efeito de retroação que enlaça o sentido não se fazer. Mas também há — são poucas, mas existem — crianças que conseguem ler com fluência e em silêncio, compreendendo em profundidade o texto que leem.

Morais (1996), um dos defensores da metodologia fônica em alfabetização, cita um episódio interessante para ilustrar sua concepção de leitura.

Retoma o episódio da cegueira do poeta Milton, que era um excelente conhecedor de grego, que, após ter perdido a visão, ensinou às suas filhas o alfabeto grego, de tal modo que elas pudessem fazer uma leitura em voz alta, mesmo não compreendendo o sentido. Com frequência, reapresentamos esse episódio aos nossos alunos com a mesma formulação: quem está lendo de fato? As respostas constituem quase uma unanimidade: “Milton é quem lê, pois é ele quem faz a compreensão”. De fato, o foco na compreensão e em uma dinâmica subjetiva que a realiza é o que prepondera nas teorias contemporâneas. Para Moraes, as filhas leem, o pai faz a compreensão, ou seja, o método fônico dissocia o processo.

A partir do que vimos na história da escrita e nas formulações de Freud e Lacan, quanto à letra e à subjetividade, podemos, agora, afirmar a importância da compreensão moebiana entre o som e a letra. Sabemos, através do rébus, que a operação de apagamento da imagem e a exploração de sua homofonia foram fundamentais para o aparecimento dos silabários e do alfabeto e que a voz do rapsodo (e até mesmo a de Sócrates e de outros mestres do oral) também foram silenciadas enquanto performance, mas, nas práticas de leitura, o que se passou a ouvir foi a voz do leitor no púlpito, no entanto, essa ação manteve seu resto, pois a leitura silenciosa demorou para emergir e, ainda hoje, é apenas um dos modos de ler, em geral, dos intelectuais.

Em resumo, podemos concluir que o par oralidade-escrita pode ampliar as concepções de escrita da Psicanálise para além da ideia de um recalque incidindo sobre a imagem ou o som das vogais. O elemento de fato recalcado é, para nós, o corpo. Há um corpo perdido em toda escrita, por outro lado, há também a emergência de uma nova **corporalidade** (de um possível leitor silencioso, que consegue projetar um corpo imaginado durante a leitura da obra).

A partir dessa ideia de corpo perdido, nessa passagem da oralidade para a escrita, podemos reinvestir nossa concepção de sujeito intervalar, que se posiciona entre textos, entre meios, entre modalidades de linguagem. Podemos também entrever nesses posicionamentos subjetivos a questão da heterogeneidade, ou seja, assumir que tanto na oralidade como na escrita, haverá propensões a certos posicionamentos mais ligados ao imagi-

nário, ou seja, o receptor assumindo os significados de uma forma mais direta e alienante, sem as mobilidades que lhe permitam interpretações mais descontextualizadas; ou, então, posicionamentos mais simbólicos, mais propensos a despregar-se das primeiras camadas do texto para enxergar suas dimensões discursivas e polissêmicas — em outras palavras, a emergência de um sujeito na dialética da alienação e da separação.

O que se gesta aqui, para compreender melhor o leitor emergente, sobretudo nas séries iniciais, é uma abordagem dinâmica da oralidade-escrita, a partir de uma concepção de sujeito esboçada neste capítulo, que leva em conta o desejo e um conceito de psiquismo em que o inconsciente linguageiro pode ser concebido como estruturador das condições básicas que permitem a leitura fluente e significativa. Nossa concepção pretende superar essa antiga dicotomia em que olhos e ouvidos se dividem.

No próximo capítulo tentaremos mostrar como a educação contemporânea na esfera pública vem mantendo a dicotomia oralidade-escrita e posicionando as crianças de acordo com um pernicioso pragmatismo, que em nada favorece a formação de bons leitores. Como contrapartida a essas críticas, apresentaremos, no terceiro capítulo, nossa concepção de oralidade e explicitaremos suas potencialidades languageiras também no campo da leitura e da escrita.