UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SHEILA OLIVEIRA LIMA

Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do
leitor

São Paulo
2006

SHEILA OLIVEIRA LIMA

Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Área de concentração: Linguagem e
Educação

Orientador: Professor Doutor Claudemir
Belintane

São Paulo

2006

401.93

L732L

Lima, Sheila Oliveira

Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor.

São Paulo, SP: s.n., 2006.

236p.; il.; tab.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua (Aquisição) 2. Leitura 3. Oralidade 4. Letramento 5. Psicanálise

I. Belintane, Claudemir, orient.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SERVIÇO DE BIBLIOTECA E
DOCUMENTAÇÃO DA FEUSP

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sheila Oliveira Lima

Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em
Educação
Área de concentração: Metodologia do
Ensino

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Maria Luíza e Maria Inês —
extremidades da minha voz e do meu
desejo.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Claudemir Belintane, que ao longo desses anos, soube compreender e respeitar minhas escolhas pessoais, sempre me encorajando, porém, a persistir no aprofundamento de minha pesquisa acadêmica.

Aos colegas e amigos da pós-graduação, que, em nossos encontros, e mesmo à distância, muito contribuíram com as profícuas reflexões sobre Psicanálise, Lingüística e Educação.

Aos pequenos Francisco, Rodrigo, Gustavo, Maria Luiza, Bárbara, M., R. e G., pelas generosas e autênticas contribuições de seus percursos de entrada na língua materna.

Ao amigo e parceiro Nivaldo Canova pelo apoio incondicional a esse importante projeto de minha vida.

À minha família, por cada detalhe de sua presença generosa em minha vida, sobretudo nestes três últimos anos.

A Sylvia, Sérgio e Evair, pela amizade que soube até mesmo calar.

RESUMO

LIMA, Sheila Oliveira. **Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor**. São Paulo, SP: s.n., 2006. 236p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

O percurso de formação do leitor, sobretudo na sua fase inicial, que coincide com a entrada da criança na escola, parece condicionado não apenas a uma ambiência de leitura bem constituída, estabelecida pelo contato freqüente com a cultura gráfica por meio de diversos suportes da escrita. Há, nesse processo de transição, caracterizado pela extrapolação de um domínio da língua por meio da fala para se efetivar a entrada na escrita, a relevância de uma ancoragem em um repertório de diversos gêneros da oralidade constituído ao longo da primeira infância, no ambiente parental. Buscando melhor compreender os fatores que condicionam a efetiva entrada da criança no universo da escrita gráfica e, desta forma, sua aprendizagem da leitura, esta pesquisa procura investigar três aspectos que parecem fundamentais: o conceito de língua, a concepção de leitura e a relação entre aquisição de língua, em suas diversas expressões e possibilidades subjetivas.. Diante de tal quadro, apoiou-se a investigação em teorias oriundas da Lingüística, da Psicanálise e da Educação. Assim, num primeiro momento, procura-se explorar uma concepção de língua a partir do fato de que sua manifestação está referenciada ao desejo do sujeito que a põe no discurso, o que torna sua aquisição sempre relacionada ao contato com o outro, primeiramente parental. Num segundo momento, define-se leitura a partir de um viés psicanalítico, portanto concebendo-a como um fenômeno que não se restringe à escrita gráfica e toda sua materialidade, mas amplia-se para as possibilidades do oral e as manifestações do inconsciente. Daí a necessidade de se propor metodologias que conduzam os processos de ensino de leitura e escrita tendo em vista as experiências da oralidade da criança. Tendo realizado tal percurso de extrapolação dos conceitos de língua e de leitura, apresenta-se aqui o relato de um estudo de caso realizado com uma criança com graves dificuldades de aprendizagem do código da escrita, na qual se pôde observar alguns percalços de sua relação com a

língua já na oralidade, marcados, sobretudo, por um uso estritamente instrumental, sem a inserção de textos de gêneros lúdico-poéticos. Os resultados de tal situação de uso da língua se evidenciaram na prevalência de uma estruturação associativa do pensamento e da linguagem, bem como na fixação imagética, o que lhe dificultava transitar pela dupla articulação da língua, bem como pelo seu caráter metafórico-metonímico. Diante de tal quadro e das freqüentes estratégias que buscavam a sua alteração, conclui-se que uma experiência oral bem constituída, marcada por uma leitura da imaterialidade da palavra e sempre associada a momentos de dinamização do desejo e da relação com o outro, pode ser fundamental para uma entrada bem sucedida no universo da escrita gráfica.

Palavras-chave: Língua. Leitura. Oralidade. Letramento. Psicanálise.

ABSTRACT

LIMA, Sheila Oliveira. **Reading and Orality: the inscriptions of desire in the reader's development process.** São Paulo, SP: s.n., 2006. 236p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

The reading development trajectory, specially on its beginnings when the child enters school, is apparently helped not only by a well-developed reading environment, fulfilled through frequent access to graphic culture where one can make use of different textual material supports. In the transitional period showed by an extrapolation in managing language through talking skills, which assures entrance into writing process, there is a relevant solid foundation offered by a vast repertory of oral genres formed in the course of first childhood in touch with parental environment. In search of a better understanding of the dominant factors for acquisition of writing and reading skills by children, this work intends to investigate three fundamental aspects: the concept of language, the conception of reading and the relationship between acquisition of talking and writing skills on its variety of expressions and subjective manifestations possibilities. In view of this picture this work is founded on theories proceeding from Linguistics, Psychoanalysis and Education. Thus, in a first time, the intention is to look into a language conception on the assumption of the fact that its manifestations are correlated to the psychoanalytic concept of human individual desire, which shows up into the discourse, and for this reason the acquisition of language skills is always connected with the relationship between people, specially the first parental ones. In a second time, reading is defined on a psychoanalytic approach and is therefore understood as a phenomenon which is not restricted to graphic writing and all its material forms but is amplified towards all possibilities of oral and unconscious manifestations. Hence the need for including educational methodologies of reading and writing teaching and paying proper regard to the early oral experiences of the child. After carrying out such an exposition by extrapolation from the concepts of language and reading, we present the report of a case study focusing on a child with severe difficulties in learning the writing code.

His writings reveal a sort of disturbances in his relationship with the language even from oral practices, remarked specially by a strictly instrumental use of language with no insertion of textual forms of ludic and poetic genres. The results of such a situation in the use of language became evident as it is shown at the prevalent associative structure of thought and language, as well as at the imaginary level fixation, which means an extra difficulty for the learner to pass through the double articulation of the language system or through its metaphorical and metonymical qualities. In view of such a picture and the often-renewed strategies pursuing its modifications, we conclude that a well established oral experience – marked by the understanding of the word on its immaterial pregnancy and always associated to situations of a dynamic conception of desire and relationship with the other – can be a good indicator for a successful entrance into the world of the graphic writing.

Key-words: Language. Reading. Orality. Literacy. Psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	26
2. CONCEPÇÃO DE LEITURA	92
3. AS INTERMITÊNCIAS DO DESEJO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	157
3.1. A DESCONSTRUÇÃO PELA ORALIDADE	165
3.2. TRANSIÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÃO VERBAL E VISUAL: PARA UMA ESCRITA DA ORALIDADE	174
4. A ENTRADA NA LEITURA: UM PERCURSO INSCRITO NA ORALIDADE	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222
ANEXO A – ESTÓRIA DA COCA – CONTO ACUMULATIVO	230
ANEXO B – A VELHA A FIAR	234

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação no Brasil tem passado por diversas transformações, em geral, resultantes da importação de novos paradigmas que chegam como soluções absolutas para as dificuldades que enfrentamos desde sempre em nossas escolas. Dentre as diversas ramificações que tais paradigmas tentam atingir está o problema da aprendizagem da leitura.

Das cartilhas nos moldes da famosa e criticada *Caminho suave* até as mais atuais pesquisas da psicologia cognitivista ou da desenvolvimentista, passando também pelas abordagens sociais e históricas, pode-se dizer que a compreensão sobre o assunto e os resultados práticos, em certa medida, apresentaram avanços, já que, certamente, há hoje muito mais pessoas alfabetizadas do que há vinte ou trinta anos. Entretanto, é preciso não perder de vista a possibilidade de ser esse o resultado apenas de um investimento maior, não exatamente em pesquisa, mas na ampliação das vagas para o ensino básico em todo o território nacional, o que faria cair por terra a crença num sistema educacional com base teórica mais eficaz do que havia antes.

No Brasil, ainda hoje, a referência mais forte sobre leitura e alfabetização centra-se nas pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que, à época em que surgiram, apresentaram grande avanço na compreensão sobre os mecanismos de estruturação da linguagem escrita, ampliando, assim, as possibilidades de novos investimentos em estratégias e materiais cuja finalidade era a alfabetização de crianças em idade escolar.

Na mesma esteira de investigação, cognitivistas como Kenneth S. Goodman (1965), Frank Smith (1991), Jean Foucambert (1994) e outros levantaram o problema da leitura enquanto predomínio dos conhecimentos prévios sobre o código. Segundo tais pesquisadores, e de modo mais radical em Foucambert, a leitura baseia-se sobretudo na escrita, havendo, portanto, uma contribuição muito parca de outros elementos, como a fala, o repertório de mesmo campo semântico, a memória oral etc.

Nesse sentido, a leitura basear-se-ia quase que exclusivamente na capacidade de agilizar a decodificação usando o que já se conhece, as palavras e outros recursos adquiridos no processo de busca da escrita, que, segundo tais teóricos, prescinde da

fonologia, ou da sonorização das letras, portanto, de um pareamento entre o conhecimento da língua oral e da escrita.

Por outro lado, porém, é fundamental destacar que a memória, ainda que quase que exclusivamente visual, assume grande valor, na medida em que a teoria cognitivista busca atribuir a ela boa parte dos processos mentais que possibilitam o ato da leitura.

Em nossa pesquisa, também abordamos a memória enquanto recurso imprescindível à aprendizagem e desenvolvimento da leitura. No entanto, parece-nos que conceito deva ser ampliado, tomando-se também a memória oral como fundadora dos primeiros momentos de leitura. Isto é, se considerarmos a capacidade de captação e fixação de sensações diversas (visuais, táteis, olfativas, auditivas) pelo inconsciente e a sua manifestação inevitável nos sonhos, chistes, atos falhos etc., veremos que a memória e a própria escrita ampliam-se para além dos olhos.

Um outro viés investigativo sobre a aquisição de leitura advém das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Anna Teberosky. No trabalho sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças em idade pré-escolar, as autoras apresentam importantes conclusões sobre o problema das metodologias de alfabetização, uma vez que elas, inevitavelmente, partem da concepção que se tem da escrita e dos processos de leitura e de aprendizagem na criança.

Os apontamentos sobre as metodologias aplicadas ao ensino de leitura e de escrita realizados em *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* são fundamentais para nossa abordagem. Segundo as autoras, os métodos de então não pressupunham a criança enquanto sujeito do conhecimento, ou seja, capaz de lançar suas próprias hipóteses na compreensão do sistema de escrita. Assim, a escola e suas metodologias tratavam-na como ser passivo, a quem bastaria um ensino dotado de certa lógica, partindo da menor partícula — no caso a letra ou a sílaba — para a maior — a palavra, a frase, o texto — ou mesmo do menor sentido — da forma, com o estudo das letras e sua relação com a sonoridade — até atingir o mais amplo — isto é, os significados expressos no texto.

Os resultados obtidos nas pesquisas mostravam, entretanto, que havia um outro caminho percorrido pelas crianças em idade pré-escolar em seus primeiros contatos com a escrita. Percebeu-se, pois, que havia uma progressão no entendimento

que a criança, a cada idade, tinha do fato da escrita e que, mesmo sem conhecer o alfabeto ou sem saber como se dão os mecanismos da escrita, suas hipóteses a lançavam naturalmente a uma aprendizagem. Segundo Ferreiro e Teberosky, (...) *as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático* (1979: 127, tradução nossa). Sendo assim, os métodos teriam de ser alterados, a fim de se adequarem melhor à realidade cognitiva e social das crianças, pois:

(...) a escola se dirige a quem já sabe, admitindo, de maneira implícita, que o método está pensado para aqueles que já percorreram, sozinhos, um longo caminho prévio.

(...) O resto são os que fracassam, a quem a escola acusa de incapacidade de aprender ou de “dificuldades na aprendizagem, segundo uma terminologia já clássica”. (1979: 356, tradução nossa)

A partir de tais conclusões, a metodologia deveria sofrer uma significativa alteração, pois se acreditava num caminho inverso, ou seja, partir do texto global, amplo, para se atingir menor partícula, a letra.

Ocorre, entretanto, que, uma vez disseminadas tais metodologias por meio dos diversos materiais de divulgação até hoje em voga — livros didáticos, PCNs, cursos de formação continuada etc. —, um outro problema emerge, trazendo à tona, novamente, a questão das dificuldades intrínsecas de cada criança. Se Ferreiro e Teberosky, a partir de suas pesquisas, chegam à conclusão de que não existem crianças com efetivas dificuldades, mas métodos inadequados e uma concepção equivocada do sujeito da aprendizagem, o que hoje notamos, ao menos no Brasil, é que, a despeito das novas metodologias (em geral construtivistas e de concepção de sujeito cognitivo ativo), não são poucos os casos de alunos que não conseguem aprender a ler. Alguns, inclusive, aprendem apenas quando submetidos ao criticado método sintético, outros, nem assim.

Nesse sentido, é possível entrever nesse ponto um limite das metodologias, ou a necessidade de se observar por outros vieses o fenômeno da aprendizagem da leitura. Isto é, está claro que os fatores observados e interpretados por Ferreiro e

Teberosky têm procedência, mas também se nos apresenta inexorável o fato de que há mais questões implicadas na relação do indivíduo com a escrita e nos mecanismos que envolvem sua aprendizagem, as quais devem ser perscrutadas, na medida em que podem ampliar as possibilidades de metodologias mais abrangentes e eficazes.

Outro aspecto abordado por Ferreiro e Teberosky, ampliando a discussão sobre os processos de aquisição de leitura e escrita, refere-se à concepção que tais sujeitos têm desse fenômeno cultural. Diante das várias respostas dadas por crianças entre 4 e 6 anos — e até então inexploradas com sistematicidade —, percebeu-se muito mais claramente um educando que já se colocava na posição de sujeito do conhecimento, mais ativo do que até então se concebia. Nesse mesmo campo de investigação, observou-se que, independente da classe social a que pertenciam, uma parte considerável das crianças em idade pré-escolar punha-se nesse lugar, muito embora, por outro lado, as de classe média, devido às condições sócio-econômicas que as cercavam, faziam-no de maneira mais eficaz e mais adiantadamente que as de classe baixa. Tal conclusão talvez seja a origem de um discurso atualmente muito reproduzido, pautado na crença de que boas condições de letramento por si só já fornecem campo para que toda criança — independente de sua classe social ou de condições específicas de sua subjetividade — torne-se apta para o questionamento e a compreensão dos mecanismos de leitura/escrita.

Em nossa pesquisa e a partir dos pressupostos teóricos que assumimos, essa abrangência parece fora de questão. Talvez não apenas a maturidade compatível com a idade e a inserção em ambiente letrado sejam determinantes para que a criança crie suas próprias hipóteses relativas à escrita e à leitura. Outros fatores de ordem mais profunda podem influenciar, o que faz com que nos apoiemos nas teorias psicanalíticas e lingüísticas para alcançar uma investigação, a nosso ver, mais adequada do problema.

Nesse sentido, é fundamental apontar desde já alguns traços que colocam esta pesquisa em outro viés de análise, a começar pela concepção de leitura que, pelo que consta, em Ferreiro e Teberosky, só se realiza a partir da presença do grafo:

Em resumo, o poder diferenciar ler de falar nos parece um fato sumamente importante, dado que se trata de crianças que são leitores em sentido tradicional do termo. Nenhum deles sabe ler,

mas a maioria sabe muitas coisas específicas sobre a atividade de leitura e sua significação. (1979: 216, tradução nossa)

Fica evidente, portanto, que, se as pesquisadoras não fixam a leitura apenas na decodificação dos conteúdos expressos pelo registro da escrita, elas ainda restringem o *saber ler* a uma relação do indivíduo com a materialidade da tinta sobre o papel. Em nossa concepção, como se verá adiante, a escrita se define desde sua imaterialidade, nos processos psíquicos, por meio de operações contínuas de acionamento da memória e, por outro lado, por registros sucessivos.

Nesse sentido, o estranhamento que Ferreiro e Teberosky dizem atingir a criança no contato com os elementos morfossintáticos típicos dos gêneros da escrita, a nosso ver já está presente na sua produção oral. Prova disso são os inúmeros textos do ludismo oral, que, de maneira mais sistematizada, evidenciam a possibilidade de uma leitura e uma escrita a partir de elementos sonoros, como ocorre nos trava-línguas, nas parlendas, nas línguas secretas etc. Esses gêneros da literatura oral definem-se por um exacerbado uso de rimas, aliterações e assonâncias, o que revela, se não uma consciência, uma sabedoria em lidar com os elementos constituintes da palavra (sílabas, letra, radical, afixos, morfemas etc.) dotando-lhes de outro significado, para além das possibilidades meramente comunicativas.

Outros fundamentos da pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky que serão aqui questionados referem-se a algumas capacidades intrínsecas nas crianças e que nossa pesquisa de campo bem como os problemas enfrentados pelas escolas hoje verificam serem não tão abrangentes quanto se acreditou. A imitação do ato da leitura e o conhecimento prévio dos portadores de textos e seus possíveis conteúdos, nas idades apontadas pela pesquisa, por exemplo, se relativizados e postos à prova a partir de um olhar referenciado na Psicanálise, podem atingir sentido diverso. A questão do desejo, talvez, mais do que as implicações sociais, traça uma problemática apurada, que põe em tela o indivíduo que, a partir da demanda de buscar algo que lhe é desconhecido, desloca-se para fora de si, o que o põe necessariamente diante do outro e, conseqüentemente, diante de si, porém sob uma nova perspectiva.

Nesse sentido, torna-se fundamental abordar também o entendimento que a psicologia cognitivista fez da leitura a partir das obras de Goodman (1965), Smith (1991), Foucambert (1994), Kato (1995), entre outros, na medida em que parecem tratar o problema de forma quase que mecanicista e, em geral, dissociando a escrita da oralidade, não havendo assim brecha possível para um sujeito mais complexo, numa acepção mais psicanalítica.

Foucambert e Smith, ao considerarem as condições para a aprendizagem da leitura, antes de tudo, parecem atribuir toda responsabilidade dos possíveis fracassos à metodologia e ao professor, ao mesmo tempo em que todos os sucessos seriam de responsabilidade dos aprendizes, uma vez que seriam todos dotados de habilidades intrínsecas à aprendizagem, mais amplamente, e especificamente à leitura.

Smith (1999), por exemplo, cria, a partir dessa concepção, a idéia de “clube da leitura” (1999: 122) como metáfora para uma realidade em que toda criança quer estar inserida, vendo, assim, vantagens muito racionais no fato de ser alfabetizada. Por seu lado, Foucambert (1994), radicalizando ainda mais a idéia de que todo sujeito pode ser capaz de ver tais vantagens na aprendizagem da leitura, parece crer numa sociedade — talvez reflexo de sua vivência francesa — que, via de regra, convive com os meios e com os benefícios do mundo moderno, pautado pela comunicação escrita ou oral secundária.

Ocorre, entretanto, que, como ressaltam autores como Lajolo e Zilberman (1999), no Brasil, a realidade é bem diversa. Nossa história da leitura, escrita por interdições motivadas pelas mais variadas causas, reflete hoje o iletrismo de nossa sociedade, marcado, sobretudo, pelos índices de analfabetismo ou de leitores de baixo nível, para os quais saber ler ou ser alfabetizado é indiferente à sua sobrevivência.

Também pautados por uma cultura fortemente letrada em seus países de origem, Smith e Foucambert defendem a metodologia analítica para o ensino da leitura e a dissociação entre oral e escrito, o que os leva a uma abordagem da leitura baseada no processamento das informações meramente visuais, podendo e devendo ser, entretanto, reforçadas por conhecimentos prévios da ordem do conteúdo, nunca sonoros.

Smith (1999), não por acaso sob o título “Leitura sem Fonologia”, valoriza sobremaneira a informação visual como determinante do processo de leitura e reitera (como em outros momentos do texto) a irrelevância da informação sonora:

Como é possível reconhecer as palavras escritas sem pronunciá-las? A resposta é que nós reconhecemos palavras da mesma maneira que reconhecemos todos os outros objetos familiares no nosso mundo visual — árvores e animais, carros e casas, talheres, louça, móveis e rostos — ou seja, “à primeira vista”. Podemos reconhecer milhares de palavras escritas com as quais estamos familiarizados pela mesma razão que podemos reconhecer todos os outros milhares de objetos familiares, porque aprendemos como eles são. (1999: 57)

Na mesma linha, e de modo ainda mais radical, Jean Foucambert (1994), no artigo “O que é aprender a ler”, reduz o valor da informação sonora, literalmente, a zero:

A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora. (1994:8)

E, como que para chegar a tal conclusão, justifica:

Ler não consiste em encontrar o oral no escrito, nem mesmo nos países em que a escrita, por motivos muito pouco relacionados à leitura, tem uma correspondência aproximativa com o oral. Tanto em nosso país como na China, a escrita é a linguagem que se dirige aos olhos; funciona e evolui para a comodidade dessa comunicação visual. A correspondência aproximativa com o oral é uma característica suplementar, que não afeta, porém, os processos de leitura. (1994: 7)

Entretanto, tais concepções não parecem aplicáveis à realidade brasileira, ainda que urbana ou de classe média, na medida em que o país é possuidor de uma ampla cultura oral primária, fornecedora de material lingüístico para gêneros da escrita como a crônica e a poesia de cordel, ou mesmo na formação estilística de autores de grande significado, como Mário de Andrade e Guimarães Rosa, entre outros.

Por outro lado, como se verá, a relação entre a produção oral e a linguagem escrita pode ser compreendida implicando-se mais as manifestações do inconsciente nesse processo. Nesse sentido, a própria concepção de memória enquanto fator determinante na aprendizagem da leitura torna-se mais uma das questões a serem revisitadas nesta pesquisa.

Também os conceitos de leitura e de escrita amplamente difundidos por tais teóricos devem ser revistos. Foucambert (1994), por exemplo, em seu artigo “Por uma leiturização... dos 2 aos 12”, define a leitura como

um conjunto de estratégias ideovisuais que utilizam os índices contidos na camada ideográfica da escrita. (...) Assim, o conhecimento do sistema da escrita evolui porque as estratégias de leitura evoluem. Trata-se de criar rapidamente entroncamentos que permitem organizar os encontros ideográficos para transformá-los num sistema provisório de exploração da escrita que evoluirá à medida que os contatos com os textos se diversificarem. (1994: 38)

O que significa tratar a leitura como atividade absolutamente consciente e, portanto, o sujeito que lê, marcado por uma onisciência sobre qualquer aspecto de seu pensamento.

Compartilhando da mesma postura, Smith aborda linguagem escrita e oral de maneira um tanto mecânica e, assim, torna impossível a relação de interdependência entre ambas. Retomando a teoria de Chomsky, ao tratar das estruturas de superfície e profunda, próprias da linguagem tanto oral quanto escrita, diz:

A estrutura de superfície da fala pode ser vista como as ondas de som que passam pelo ar, ou pelas linhas telefônicas do seu aparelho vocal para meus ouvidos; pode ser facilmente quantificada por relógios e outros aparelhos de medida. A estrutura de superfície da linguagem escrita pode também ser medida de diversas maneiras; são as marcas de tinta na página, as marcas de giz no quadro ou os sinais irradiados na tela do computador. A estrutura de superfície da linguagem escrita é a informação visual que nossos olhos colhem em fixações de leitura. (1999: 68)

Entende-se, portanto, que, por essa via tão fortemente marcada pela física dos fenômenos da escrita e da fala, não é possível chegar a um princípio que as associe, visto que ele não entrevê aspectos de uma materialidade que subjaz a tudo isso. Isto é, se por um lado, os borrões que tingem a superfície do papel são dotados de uma permanência explícita, as ondas sonoras também, por seu lado, devem encontrar alguma correspondência comum em algum ponto da memória.

Nesse sentido, de acordo com a nossa hipótese de trabalho, a fala evoca não apenas sons, mas toda uma gama memorialística que pode se exprimir em grito, em mudez ou em canção, sendo, portanto, tão sofisticada em sua estrutura de superfície quanto ocorre com a escrita. Dissociar fala e escrita, portanto, parece contribuir muito pouco para uma compreensão ampla da língua e para uma intervenção nas metodologias de ensino de leitura, na medida em que se concebe a língua de forma que suas expressões escrita e oral não parecem estabelecer contato produtivo, permanecendo, cada qual, em seu campo isolado.

Desta forma, parece mais coerente a postura de Levy, retomada por Kato (1995), ao compreender leitura e recepção como produções compartilhadas entre o leitor/ouvinte e o emissor da mensagem, admitindo, portanto, certa semelhança entre os dois processos:

A visão de Levy parece vir ao encontro das nossas intuições no que diz respeito ao que ocorre na língua oral. Com efeito, freqüentemente, observamo-nos fornecendo palavras ou

expressões para quem está falando conosco, repetindo como um eco partes de seu discurso ou completando-o a nível frasal ou textual. Isso mostra que a recepção é um comportamento ativo de simulação da produção, o que nos leva a supor que na leitura também fazemos a mesma coisa. (1995: 72)

Infelizmente, no entanto, tal postura não avança em sua especulação sobre a relação intrínseca entre os processos de leitura e escuta além do mecanismo da antecipação, preferindo abordar outros elementos da cognição, como a presença simultânea das estratégias ascendente e descendente como procedimento comum da leitura e de sua aprendizagem.

Outro fato citado por Kato é a presença do inconsciente, que mobiliza algumas estratégias cognitivas. Entretanto, opta por não desenvolver nem aprofundar em tal seara por entender que as estratégias de natureza consciente *é que têm um interesse especial para a aprendizagem formal na escola* (1995: 132).

Nossa pesquisa segue caminho diferente ao escolhido por Levy e Kato e demais autores, na medida em que busca justamente nos processos de formação e de manifestação do inconsciente algumas respostas para questões que não foram plenamente resolvidas pelos cognitivistas, tais como a prevalência dos registros inconscientes sobre os processos de aprendizagem, a relação entre o oral primordial apreendido por qualquer sujeito falante e a apreensão do sistema da escrita, bem como as dificuldades desse processo.

Em particular nesse campo das dificuldades de aprendizagem, tanto quanto ocorre com Ferreiro e Teberosky, os demais cognitivistas atribuem toda a responsabilidade aos métodos ruins ou à ausência de um processo de letramento significativo na formação dos indivíduos.

Esse último aspecto referente à aquisição da leitura, em nosso país, tem sido bastante abordado, sendo usado, assim, como uma espécie de ampla justificativa para o fracasso da formação dos nossos leitores. A história que se conta da formação da leitura em nosso país é, certamente, um material fundamental para a compreensão de nossa cultura leitora, uma revelação para os pontos que ainda hoje devem ser tocados pelas políticas públicas. Entretanto, tais registros parecem ter se fixado no

enredamento do discurso educacional como algo primordial e definidor do sucesso ou do fracasso dos leitores em formação.

Essa situação discursiva leva a uma prática muito comum na escola, que é a de não atentar para o fato de que há crianças que, a despeito de conviverem com um meio letrado, desconhecem o sistema da escrita alfabética e atuam apenas como leitores ideográficos (como ocorre com a situação de aprendizagem analisada nesta pesquisa). O resultado dessa postura é a falta de um investimento mais particularizado na compreensão das efetivas dificuldades de aprendizagem, pois se crê num momento mágico em que toda a ambiência de leitura atue por si e a criança passe automaticamente a atuar também como leitora proficiente.

Por outro lado, é um fato ainda muito comum que a ausência de uma tradição letrada torne pouco significativa a aprendizagem escolar e a relação com os gêneros da escrita, sobretudo aqueles, aparentemente, de menor valor prático, como é o caso da literatura. E daí emerge uma outra postura, não menos improdutiva que a anterior, em que se trata o aluno como iletrado por princípio, descartando-se a possibilidade de uma formação leitora firme, visto que o sujeito chega com o elemento condicionador de sua aprendizagem já em desacordo.

O que se pretende, portanto, ao se criticar esse discurso escolar, resultante de uma apreensão equivocada da história da leitura no Brasil, é atentar para o fato de que há leitores de origens sociais e econômicas diversas, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas para se firmar em nosso país uma escrita, literária ou não, e de toda a ausência de oportunidades de um contato efetivo com a leitura que ainda persiste em nossa sociedade. Do mesmo modo, há não-leitores também oriundos das mais variadas classes sociais e econômicas, muitas vezes inseridos em ambientes letrados e escolarizados. Nesse sentido, parece necessário repensar sobre a viabilidade de metodologias que, fixadas numa idéia de letramento exclusivamente pautada sobre a escrita, deixam de considerar as subjetividades e diversidades implicadas nessa relação com a leitura.

É importante ressaltar também que, apesar da abrangência que tomaram discursos como os que analisamos anteriormente, há uma outra tendência teórica que vem ganhando força, na medida em que revela em sua crítica as lacunas deixadas por metodologias oriundas de pesquisas como as de Ferreiro e Teberosky.

Destacamos aqui como significativo registro dessa nova tendência o *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: novos caminhos*, de autoria, entre outros, de José Morais e Jean-Emile Gomberg. O texto resulta de uma pesquisa encomendada pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e foi finalizado em agosto de 2003.

O que chama a atenção no trabalho da comissão é o aprofundamento nas questões relativas às políticas de educação e a identificação da origem dos baixos índices de aproveitamento em leitura nos PCNs que, segundo o relatório, continham texto excessivamente nebuloso no que se refere ao conceito de alfabetização e de aprendizagem da leitura. Ainda criticando os PCNs, o relatório aponta para o fato de que a escolha de um discurso construtivista teria resultado em ausência de métodos, escolha equivocada de materiais didáticos, falta de objetivos e de perspectivas claras para a alfabetização. Ao final, ao apontar, em resumo, as medidas a serem tomadas para se solucionar o problema da alfabetização no Brasil, entre outras, sugere o “uso sistemático do método fônico” (2003: 143).

Apesar de não haver de nossa parte concordância com a totalidade do relatório, bem como com discursos de rigidez metodológica por ele propagado, parece fundamental reconhecer sua relevância para a compreensão do problema da alfabetização em seu aspecto mais amplo, isto é, na responsabilidade dos governos, da sociedade, das universidades e das próprias escolas pelo atual fracasso a que vimos assistindo.

No entanto, cumpre aqui também ressaltar que o encaminhamento desta pesquisa restringe seu olhar para enfocar o indivíduo no momento da aquisição da língua escrita, vale dizer que se trata, portanto, de uma dimensão mais abstrata da aprendizagem. Porém, a leitura que fazemos do relatório apresenta também suas restrições, pois, em nossa pesquisa, discordamos da prevalência de um único método abstraído de pesquisas “baseadas no paradigma da física ou da biologia” (2003: 17), adequado a toda e qualquer realidade, a despeito das possíveis singularidades. Nessa esteira, a própria concepção de sujeito que se esboça no Relatório da Câmara parece-nos lateral ao eixo da questão, ao contrário do lugar em que posicionamos esse conceito na relação ensino/aprendizagem. A própria concepção de língua oral com sua combinatória mecanicista, em cuja montagem sobressai o conceito de

consciência fonético-fonológica praticamente ditada por um inatismo detectado pela neurociência (2003: 35-38), parece pouco contribuir para uma compreensão mais ampla e mais produtiva sobre a aprendizagem da leitura/escrita.

Outros aspectos que nos parecem ausentes no *Relatório da Câmara*, sobretudo nas indicações de mudanças políticas e metodológicas, e como resultado mesmo da escolha do método fônico, é a relevância da oralidade e a exploração mais profícua da cultura oral parental ou regional, bem como do próprio contato com a escrita por meio da leitura, enquanto elementos constitutivos do percurso para uma cultura letrada.

Entre escrita e fala cabe a manutenção de um paradoxo: são dois sistemas, mas também um. De uma perspectiva da materialidade (som/audição - letra/visão) temos dois sistemas, que, no entanto, não deixam de exercer influências recíprocas. Do ponto de vista da estrutura, ambos funcionam a partir da dupla articulação e dos efeitos metafóricos e metonímicos. Se a cultura gráfica pode ser considerada uma expansão da memória e uma tecnologia do pensamento, como afirmam Havelock, Ong, Olson, a cultura oral — se considerada a diversidade possível de textos orais em seus aspectos filo e ontogenético — é também uma forma de tecnologia de matriciar *alíngua*, como diria Lacan, um saber fazer com *alíngua*.

Do ponto de vista da subjetividade, ambos constituem horizontes simbólicos que assujeitam os indivíduos e ao mesmo tempo que permitem a emergência singular, o estilo, a assunção desejante dos traços singulares dos que se atrevem a atravessar o recalque que cada um desses sistemas impõe.

Assim, há, efetivamente, algumas questões que não têm sido consideradas. Uma delas é o fato de que os sistemas da língua oral e da língua escrita são semelhantes, podendo haver leitura mesmo que não haja a materialidade da tinta no papel, o que traz à tona a necessidade de se considerar a relevância de uma formação oral sólida — isto é, com a presença de variados gêneros dos quais se tenha uma memória significativa — como pressuposto para a entrada na escrita gráfica.

Tendo em vista a importância desse dado, torna-se também relevante considerar o modo como essa memória oral se estabelece no indivíduo, abrindo-se, assim, o campo para uma reflexão sobre o papel do inconsciente nesse processo. É já bastante comum que se toque nesse aspecto da aprendizagem sob o viés das questões

afetivas, entretanto, entende-se aqui a necessidade de se investigar a relação do desejo e, portanto, da sexualidade enquanto definidor das aprendizagens, suas escolhas e recusas. É preciso questionar, portanto, como e por que se dá o percurso dessa aprendizagem, que experiência do inconsciente é fundamental para que alguns sejam bem sucedidos e outros não.

Nesse sentido, acreditamos que, para além de tudo que já se pesquisou e de todas as conclusões a que se chegaram, algumas lacunas que ainda emperram as metodologias e as estratégias escolares podem ser remexidas por um estudo que conte com a experiência da Psicanálise e da Lingüística como esclarecedoras de alguns princípios já abordados ou mesmo como modificadoras de alguns discursos já tão solidificados na educação.

Diante de tal desafio, a pesquisa aqui apresentada procura, a partir do encontro entre as teorias oriundas da Lingüística e da Psicanálise, reorientar os dois conceitos fundamentais para a abordagem do problema da aquisição da leitura: a língua e a própria leitura, sobretudo no que se refere às dinâmicas de sua realização. Costurando a trama teórica que a pesquisa procura desenvolver, realiza-se, ainda, o relato de uma experiência em que se observou um processo de aquisição de leitura, pautando-se o olhar pelo viés teórico acima citado.

É importante demarcar, entretanto, alguns limites que fatalmente se ergueriam ao se operar com dois campos teóricos — Psicanálise e Educação — que possuem evidentes diferenças na forma como estabelecem o contato com o sujeito. Isto é, sobretudo na etapa prática da pesquisa, relatada especificamente no terceiro capítulo, é possível observar certa oscilação entre uma postura menos impositiva, deixando que a criança atendida direcionasse a partir de seu saber o percurso a ser seguido pelo trabalho, e outra mais pedagógica, preenchedora dos vazios abertos pela própria numa relação estabelecida em tais momentos.

Em algumas ocasiões, talvez, fosse mais prudente calar e aguardar que a criança lidasse com suas faltas, com suas angústias. Entretanto, a situação ambígua vivenciada, marcada por um tênue limiar entre a ação educativa e a observação dos saberes da criança, por vezes, determinou a prevalência de um discurso menos psicanalítico e mais pedagógico, oriundo da própria natureza do quadro de iletrismo e analfabetismo encontrado. Preponderava, assim, algum pasmo diante da condição

da criança atendida e, nesse sentido, subjazia, sobretudo nos primeiros atendimentos, um movimento inconsciente de busca de uma solução preenchedora para o caso.

Entretanto, justamente por se tratar de uma situação limite entre a relação ensino/aprendizagem e a experiência psicanalítica, é preciso observar a necessidade de se estabelecer alguns objetivos para o percurso dos atendimentos. Isto é, tratava-se sim de um mergulho num caso bastante peculiar de relação entre psiquismo e escrita, o que tornava relevante uma observação acurada, cuidadosa com a percepção dos saberes ali manifestados. Entretanto, havia também a urgência de se alterar o grave quadro de analfabetismo e iletrismo vivido pela criança. Era preciso, portanto, ensiná-la, fornecer-lhe instrumentos que viabilizassem a sua entrada na escrita o que significa assumir uma outra relação com a criança, por princípio distinta daquela imposta pela Psicanálise.

Assim, apesar dos eventuais equívocos de uma percepção mais acurada sobre que postura assumir diante das situações vivenciadas na pesquisa de campo, evidencia-se aqui a necessidade de se encontrar um novo eixo para os discursos que compõem o ensino de leitura, pautado pela percepção das diferenças, não só trazidas pelas singularidades de cada criança que adentra o universo da escrita, mas também pelos muitos momentos que compõem todo o percurso de sua formação leitora, das difíceis resistências às primeiras paixões, das renitências no mesmo à voracidade pelo novo.

1. UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

*Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
é porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
fio de água por que ele discorria.*

(João Cabral de Melo Neto – “Rios sem discurso”; In:
Educação pela pedra)

O estudo dos problemas relativos à aprendizagem da leitura requer, antes de tudo, uma atenção especial à concepção de língua que se tem em vista, na medida em que é a partir desse conceito que se dará toda a compreensão das relações do indivíduo com as diversas manifestações lingüísticas de que é sujeito ou a que se assujeita e, nessa esteira, da adequação das metodologias de ensino de linguagem, bem como da avaliação de todo o processo de aprendizagem da leitura.

Conforme se verá adiante, ao se abordar o problema da aquisição da leitura, tem-se ao menos duas vertentes que devem ser consideradas nessa reflexão, isto é, o ensino e a aprendizagem. O primeiro, mais relativo às metodologias e ao papel do educador enquanto condutor das interações da criança com a língua escrita, já requer por si uma compreensão ampla do conceito de texto, na medida em que deve lidar com os diversos gêneros postos para a leitura e, a partir daí, com a noção de estrutura da língua escrita que, por sua vez, requer uma concepção das relações possíveis com a origem oral de suas manifestações. Já as questões referentes à aprendizagem, com vistas a evitar equívocos deterministas que tendam a enxergar uma simetria entre a lógica da estrutura da língua e a da sua aquisição, torna-se fundamental buscar em outros campos, uma compreensão mais complexa e mais dinâmica da língua e da relação que o indivíduo estabelece com ela muito antes de fazer uso sistemático de suas possibilidades de interação com o outro.

Nesse sentido, a perspectiva que se desenha aqui para a conceituação de língua partirá sempre da sua relação intrínseca com o indivíduo, na medida em que toda manifestação de linguagem implica um sujeito. Sendo assim, a compreensão do ato lingüístico, qualquer que seja, e da língua como amplo potencial dessas manifestações, não pode dispensar uma abordagem que tenha em vista não apenas os aspectos estruturais, mas, sobretudo, as motivações de sua produção, isto é, as questões subjetivas que o envolvem.

O conceito de língua que se esboça aqui, para efeito de compreensão de sua abrangência, procura expandir o que, a partir de Saussure, se isolou como objeto para assim se proceder em uma análise mais exata de seu funcionamento. Nesse sentido, busca-se extrapolar o conceito de língua enquanto sistema, através de um percurso que inclua de modo mais significativo as relações estabelecidas entre a língua e os indivíduos que a põem em funcionamento, o que, inevitavelmente, conduz a uma perspectiva teórica que tenha como fundamento a Psicanálise, visto que traça, desde Freud, um paralelo entre as características estruturantes das línguas e o funcionamento do inconsciente.

É certo que Saussure, mesmo tendo estabelecido uma cisão entre a língua e fala, a partir da fundação dos conceitos de *langue* e *parole*, nunca desconsiderou em sua teoria a essencial relação entre o falante e a língua; entretanto, afirma no *Curso de lingüística geral*, a possibilidade de compreendê-la isoladamente, conforme se observa no exemplo que cria para demonstrar a distinção entre fala e língua:

A parte psíquica não entra tampouco totalmente em jogo: o lado executivo fica de fora, pois a sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor; nós a chamaremos *fala* (*parole*).

(...) Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completamente em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (2003: 21)

Mas, se, por um lado, no que se refere às relações entre língua e fala, a teoria de Saussure distancia-se um pouco da vereda seguida pela Psicanálise — que afirma que o sujeito é efeito da linguagem —, por outro, guarda semelhanças bastante significativas, sobretudo na formulação do conceito de signo e do funcionamento da língua a partir da relação entre os eixos sintagmático e paradigmático. Esses pontos da teoria saussuriana serão retomados ao longo desta pesquisa, sobretudo no segundo capítulo, já que revisitam a teoria freudiana das formações do inconsciente, a qual esta pesquisa terá sempre como referência no mergulho que procurará fazer na relação entre desejo e aquisição da língua escrita.

Entretanto, faz-se necessário, neste ponto, revisar algumas afirmações em que Saussure evidencia certa predileção por um corte teórico que exclui o indivíduo ou que o coloca como acessório na formação do conceito de língua. No trecho a seguir, é patente essa relação entre a língua e os indivíduos que por ela manifestam seu pensamento:

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra **passivamente**; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação (...). (2003: 22)

Fica evidente, assim, que a relação que Saussure considera possível entre a língua e seus usuários restringe-se ao fato de ser esta um sistema socialmente compartilhado, em que há uma apreensão passiva pelos seus falantes. Na medida em que é “um sistema que existe virtualmente em cada cérebro”, parece, então, que independe do sujeito, não havendo, assim, a possibilidade de expressão de uma singularidade dentro do sistema. Esse fato Saussure aponta bastante rigidamente, quando trata do caráter imutável da língua:

A língua, de todas as instituições sociais, é a que oferece menos oportunidades às iniciativas. A língua forma um todo com a vida da massa social e esta, sendo naturalmente inerte, aparece antes de tudo como um fator de conservação.

(...) Se a língua tem um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo. Ambos os fatos são inseparáveis. A todo instante, a solidariedade com o passado põe em xeque a liberdade de escolher. (2003: 88)

É importante ressaltar, entretanto, que, se por um lado, parece um pouco rígida uma epistemologia que isole a língua em seu sistema, numa perspectiva que muito se aproxima do Positivismo, por outro lado, parece importante ressaltar que as condições que justificam esse isolamento, embora caminhem para uma direção um pouco distinta da que se destina esta pesquisa, compõem algumas características fundamentais para a compreensão desse objeto, mesmo quando mais intimamente relacionado ao sujeito falante. Isto é, o caráter imutável da língua, que conduz a uma abordagem sincrônica de seu funcionamento, não pode ser diminuído em sua importância, já que esse fato parece determinar a relação de submissão do sujeito, o que dá condições para que se estabeleça o rompimento necessário para que possa atuar mediante a sua singularidade quando do uso da fala ou da escrita, conforme se verá adiante.

Ao se traçar, entretanto, uma perspectiva de língua que implique uma relação indissociável com o indivíduo que a põe em funcionamento, não há condições de compreender tal conceito sem que se considerem as manifestações discursivas decorrentes do ajuste entre o falante e a matéria estruturante daquilo que expressa. A língua, em suas mais diversas potencialidades (criativa, comunicativa, instrumental, etc.), caracteriza-se pelo fato de apenas ocorrer quando posta em discurso por um sujeito que se coloca no mundo a partir da assunção de uma linguagem que o faz se confrontar com um outro. Nesse sentido, língua e homem estão absolutamente implicados, não havendo como considerar a primeira apenas como instrumento externo que propicia a comunicação entre os indivíduos de uma mesma cultura.

Em seu ensaio “A natureza dos pronomes”, Émile Benveniste (1976), partindo da especificidade dos pronomes pessoais e de suas relações com a prática discursiva, traz à tona um fato bastante relevante relacionado à concepção de que a língua somente se efetiva quando posta em prática por um *eu* que se alterna na posição discursiva com um *tu*. Assim, os pronomes demonstrativos e os advérbios ou

os tempos verbais, por exemplo, referenciam-se a partir da posição ocupada pelo sujeito do discurso. *Aquilo* ou *isto* são noções espaciais que implicam um *eu*, da mesma forma que dizer *amanhã* ou *ontem*, isto é, as noções temporais, sejam elas dadas por advérbios ou por verbos, partem da atualidade do sujeito.

A língua, portanto, efetiva-se quando posta em discurso por um *eu*, ou, mais efetivamente, quando trava o contato entre um *eu* e um *tu*, não necessariamente visando a uma comunicação, mas, sobretudo, como forma de implicar o sujeito numa realidade compartilhada. Assim, a comunicação passa a ser não uma finalidade imediata do uso da língua, mas apenas uma de suas possibilidades de expressão.

De fato, o que parece ocorrer na produção do discurso é o jogo de forças entre o sujeito e seu outro (eu/tu) efetivado na forma de linguagem, mais propriamente, de língua. Um diálogo entre duas pessoas ao telefone ou a escrita de um diário, embora representem textos expressos de formas tão distintas, não deixam de ocupar a mesma posição de reafirmação de um *eu*. Ao telefone, por exemplo, é preciso que, além de comunicar-se, o sujeito se coloque no diálogo de forma que sua ausência física não minimize a relevância de sua posição diante do conteúdo da fala. É preciso, num contexto desses, que, apesar da distância, os indivíduos se coloquem com um valor próximo ao de um diálogo ao vivo. Num diário, apesar de se tratar de um texto que não tem um leitor preciso, dado o conteúdo confessional que permeia toda narrativa, é preciso que o eu se ponha fortemente no discurso, na medida em que se trata de um gênero que, por definição, evoca o seu autor e a singularidade que faz com que se exponha numa escrita.

Esse indivíduo, que tem de se afirmar a cada nova investida de seu discurso, a cada nova expressão de sua subjetividade, paradoxalmente, recorre a muitos outros discursos que compõem a língua, o que faz com que, de certo modo, haja uma reedição, ainda que ressignificada, de um *tu*.

Nesse sentido, a língua só se efetiva a partir do discurso, ou seja, quando produzida pelo falante na sua relação com o outro. Isso significa que a compreensão do sistema não se dá por completo, conforme propunha Saussure, a partir do isolamento de quem ou das condições que o põem em funcionamento. Michel Pêcheux (1988) afirma:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em uma relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (1988: 160)

Isto é, a língua parece oferecer ao sujeito um imenso repertório de significantes que se completam em signos apenas quando inseridos num discurso que, via de regra, está comprometido ideologicamente com as condições históricas e parentais que subjazem na palavra daquele que a expressa. A desinência nominal de diminutivo, por exemplo, em língua portuguesa, dependendo do contexto em que estiver inserida, pode indicar variados sentidos, que vão da descrição física de um objeto à consideração de desprezo pelo mesmo. Uma *mulherzinha* pode ser uma criança do sexo feminino, uma pessoa pequena ou uma mulher moralmente desprezível, conforme a situação discursiva em que tal palavra se manifesta.

Assim, parece que os sentidos expressos pela língua relacionam-se de modo intrínseco ao falante, que os atualiza em seu discurso, num jogo de forças entre a manutenção de um significado amplamente compartilhado, tanto espacial como temporalmente, e a busca por uma singularidade que atravesse esse sistema. Michel Foucault (1996), em *A ordem do discurso - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*, aborda, desde o princípio da conferência, essa dimensão do indivíduo em relação à ordem do discurso, que parece impor seu apagamento, mais especificamente, que intenta dominar a expressão do desejo do sujeito:

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de

atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-las à distância.

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz. (1996: 6-7)

Nesse campo, em que a ordem do discurso procura se impor indefinidamente sobre os indivíduos e que, por seu lado, cada qual, na medida de seu desejo, ainda que inconsciente, nos desvãos dos lapsos, procura refutá-la, é que parece se manifestar a língua. Isto é, de um lado, toda a tradição, expressa nas regras gramaticais, no uso vocabular, nas expressões idiomáticas etc.; de outro, os sujeitos atualizando, criando, representando em palavras a partir do desejo que os move e, nesse sentido, enfrentando, a cada palavra, a cada lapso, a ordem do discurso. Foucault, sobre essa inquietação do indivíduo que permanece apesar de toda lei que se impõe, diz:

Mas pode ser que essa instituição e esse desejo não sejam outra coisa senão duas réplicas opostas a uma mesma inquietação: (...) inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de **tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades**. (1996: 7-8, grifos meus)

Ora, e o que é a literatura, senão o desejo de restaurar a aspereza às palavras, senão o ímpeto do sujeito diante de tantos discursos que são mera repetição? O que é a literatura senão a apropriação da língua de modo singular? A esse respeito, Carlos Drummond de Andrade parece ter caracterizado em seu poema “Canção Amiga” o lugar e a função do poeta enquanto sujeito que desafia constantemente a ordem do discurso, tanto no que se refere ao uso da língua, quanto à apropriação dos sentidos sob o olhar do filósofo, isto é, capaz de ver o estranho naquilo que à maioria não

chega a se destacar. O poema de Drummond (transcrito integralmente por se entender que o sentido que se quer exaltar só se faz pleno a partir de uma leitura do texto em sua totalidade) parece, nesse sentido, caracterizar de modo bastante eficaz a relevância da expressão do poeta no sentido de tocar o outro de maneira singular, evidenciando um mundo que, sem a poesia, não poderia ser apreendido. Nessa esteira, fica patente também a necessidade de se fazer uso da língua de modo diferenciado, visando a desafiar a ordem do discurso, para que sua impressão sobre o mundo possa atingir o outro de modo a sensibilizá-lo:

Eu preparo uma canção
em que minha mãe se reconheça,
todas as mães se reconheçam,
e que fale como dois olhos.

Caminho por uma rua
que passa em muitos países.
se não me vêem, eu vejo
e saúdo velhos amigos.

Eu distribuo um segredo
como quem ama ou sorri.
No jeito mais natural
Dois carinhos se procuram.

Minha vida, nossas vidas
formam um só diamante.

**Aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas.**

Eu preparo uma canção
que faça acordar os homens
e adormecer as crianças. (1990: 142-143, grifos meus)

É nesse sentido que a língua deve ser compreendida também a partir da sua urgência no indivíduo e, assim, como algo relativo a uma esfera não apenas social, mas também singular, subjetiva, isto é, que leve em conta o lugar discursivo que o sujeito assume ao se submeter à língua. Diante disso, tornam-se mais compreensíveis as diferentes relações assumidas pelos indivíduos diante da ordem do discurso. Assim, por um lado, o poeta cria novas palavras ou novos sentidos para as mesmas palavras e oferece à língua e a todos que por meio dela formam uma mesma comunidade a possibilidade de ampliar sua apreensão das coisas. Heidegger, no ensaio “A linguagem”, afirma que a genuinidade da linguagem só pode ser atestada pelo fazer poético, porque a poesia não reduz a língua a mera atribuição de palavras às coisas do mundo, mais que isso, ela as evoca para o falar da linguagem. Assim, segundo o filósofo:

Poesia nunca é propriamente apenas um modo (*melos*) mais elevado da linguagem cotidiana. Ao contrário. É a fala cotidiana que consiste num poema esquecido e desgastado, que quase não mais ressoa. (2003: 24)

Isto é, a singularidade, na poesia explorada em seu mais alto grau, na linguagem cotidiana, em geral voltada para um uso instrumental, tende a ficar reduzida a uns poucos lapsos que, pela via do inconsciente, buscam convocar a linguagem para uma nomeação impossível pela via racional, na medida em que esta se dobra à ordem do discurso.

A relação intrínseca entre o falante e a língua, assim, parece se dar de modo a haver uma dependência recíproca. Se, por um lado, a língua parece se efetivar e ganhar sentido apenas quando posta em discurso pelo indivíduo, por outro lado, este também se vê convocado para ela a partir da supremacia discursiva da língua sobre si. Assim, não há subjetividade sem que haja linguagem que circunstancie o desejo e, conseqüentemente, a inscreva a singularidade; do mesmo modo, não é possível compreender linguagem sem o sujeito que, a todo momento, dinamize seu desejo como subversão à ordem do discurso.

A constituição da subjetividade na criança se estabelece como efeito de linguagem, a qual, em grande parte, se expressa por meio da língua materna, iniciada

justamente a partir de manifestações languageiras do jogo parental, sobretudo no seu relacionamento com a mãe. Nesse sentido, deve-se considerar que o sujeito da linguagem só se constitui em sua singularidade a partir da sua relação com o outro, não havendo assim a possibilidade de uma autonomia no que diz respeito aos seus semelhantes. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Mikhail Bakhtin faz referência a esse aspecto da linguagem, tendo em vista uma perspectiva mais social da língua. Entretanto, a mesma afirmação cabe aqui como complementar ao que se tem como pressuposto da constituição do sujeito no tocante à estruturação do inconsciente:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (...) **Através da palavra, defino-me em relação ao outro**, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (1999: 113, grifos meus)

O problema apresentado por Bakhtin, em nossa concepção de língua deve ser também observado a partir de uma pequena inversão de posições, isto é, *defino-me em relação a mim mesmo através da palavra do outro*. Conforme já se abordou em relação à questão discursiva posta por Foucault e Pêcheux, o outro está inexoravelmente posto como algo que regulamenta a entrada do sujeito no mundo e na língua, seja ele expresso pelos discursos que compõem a sociedade que integra, seja nas manifestações de um *tu*, seja pela própria língua e seu poder de circunstanciar a fala do indivíduo.

Entretanto, a questão é: como se dá essa definição do *eu* em relação ao *outro*, na medida em que compartilham de um mesmo sistema? O que diferencia esse sujeito de tudo o que se lhe opõe? Talvez a resposta a isso esteja no fato de a subjetividade expressa em discurso manter alguma relação com a competência do sujeito falante em se apropriar dos vários discursos presentes na língua e, assim, revelar um *eu* que, no confronto com o *outro*, inscreve sua singularidade.

A língua, nesse jogo de forças, insere-se como forma de circunstanciar o desejo, como elemento que confere voz ao eu, dando condições para que exerça o ato da demiurgia, ainda que para isso faça, necessariamente, uso de uma tradição posta.

O apropriar-se da língua, por mais semelhanças que possa ter em seus resultados com diferentes pessoas — isto é, na sua efetiva aquisição —, é sempre um processo singular para cada indivíduo. Nesse sentido, muito embora seja impossível afirmar que há uma língua estabelecida para cada indivíduo, pode-se dizer que os efeitos que exerce sobre cada um são absolutamente particulares, o que confere, assim, ao *eu* e a tudo que a língua a ele submete, um significado muito particular.

Assim, a linguagem, não apenas na sua expressão verbal, mas por todos os efeitos de sentido que é capaz de proporcionar na interação entre os indivíduos, inscreve uma imagem de *eu* sobre o sujeito, criando, assim, uma instância que autoriza sua expressão, na medida em que a circunstancia à ordem do discurso vigente. Entretanto, os efeitos da singularidade originária permanecem em constante ebulição, pressionando sempre o *eu* já estabelecido à emergência de significantes da ordem do desejo. Desejo de reinscrever sobre o *eu* a letra da singularidade.

As variações de registros de uma língua, nesse sentido, efetivam tal situação. As variedades dialetais, então, para além do dado sociolingüístico, demarcam uma subjetividade que não cessa de se inscrever. Isto é, há fatores lingüísticos que elucidam as diferenças dialetais, sejam etárias, geográficas, de gêneros etc., mas deve-se observar por outro lado que a resistência na sua preservação pelos indivíduos falantes também advém do fato de se tratar da manutenção de uma singularidade constituída a partir do uso da língua, marca fundamental de distinção entre o *eu* e o *outro*, que, apesar de compartilharem um mesmo código lingüístico, colocam-no em discurso a partir da sua subjetividade.

Nesse sentido, ao se conceber o sujeito enquanto efeito de sua linguagem e o uso que faz da língua enquanto expressão de sua subjetividade, insere-se um elemento que parece fundamental para a formulação do conceito de língua: o desejo. Isto é, o sujeito da linguagem, apesar das regulações estabelecidas pela língua e de todo apagamento que a fala cotidiana opera sobre o que Heidegger chamou de “poema esquecido”, entremostra suas singularidades, nas subversões que, no caso da arte, se expressam por meio da poesia, mas, no cotidiano, por meio dos lapsos de linguagem, sotaques e expressões que se insurgem e revelam, por exemplo, a origem, às vezes considerada de pouco prestígio, do sujeito falante, ou seja, sua mais profunda subjetividade.

Os primeiros contatos com a língua materna se dão no âmbito de uma dinâmica oral — a que chamaremos oralidade¹ —, por meio da fala, num ambiente ainda muito restrito ao universo parental da criança. Nesse sentido, é preciso observar que essa primeira expressão da língua, com a qual a criança convive cotidianamente, está fortemente relacionada ao registro da oralidade manifestado pelas pessoas com as quais se relaciona diariamente e que a põem em funcionamento, sendo, portanto, fortemente marcada por características peculiares, muito embora obedçam a regras gerais, aplicáveis a outros registros, de outras comunidades. Isto é, a fala, expressão primeira da língua para e pela criança, parece vir carregada de traços não apenas lingüísticos, mas também afetivos, o que pode regular seu uso, suas escolhas vocabulares e mesmo sintáticas. É comum, por exemplo, que membros de uma mesma família tenham em seu vocabulário cotidiano palavras que, fora de seu círculo, sejam pouco usuais. Isso, talvez, resulte de experiências significativas que envolvem a palavra e que só podem ser recuperadas por aqueles que compartilharam do evento, ou mesmo pelo fato de um membro de destaque dentro do clã fazer uso da palavra de modo a autorizar os demais a repeti-la.

A expressão escrita, por sua vez, seria, então, uma outra instância da língua, submetida a uma série de normas que compõem uma gramática da exclusão, isto é, que distingue o que é permitido e o que é proibido de ser registrado graficamente, criando, assim uma forma elitizada de expressão, em geral, afeita a uma sociedade escolarizada. Trata-se, portanto, de uma língua já não mais materna, mas circunstanciada a um outro que, por não ser parental, estabelece com o sujeito uma relação mais formal, dada pelas próprias situações de fala não cotidianas: sessões de tribunal de justiça, uma comunicação acadêmica na universidade ou qualquer outra manifestação da oralidade submetida a um texto previamente escrito. Refere-se, portanto, à língua gramaticalizada, marcada por uma tradição que perdura por mais tempo sem que aceite modificações impostas pela fala.

Entretanto, é importante ressaltar que essa mesma expressão escrita comporta manifestações de uma singularidade, caracterizada pela quebra dos padrões tanto gramaticais quanto de gêneros por meio de sua expressão artística. A literatura,

¹ Aqui se considera que o contato verbal entre adultos e crianças não é monogenérico, mas realizado através de um conjunto de gêneros orais disponível para as famílias inserirem a criança na língua e na ordem discursiva, conforme se verá mais detalhadamente adiante.

assim, apesar de constituir uma expressão da língua que deva obedecer a certos padrões do registro gráfico (como o uso da escrita alfabética, as regras ortográficas e de acentuação etc.) insere-se nesse contexto discursivo como forma única de expressão das subjetividades. São, assim, inúmeros casos de textos que subvertem a lei imposta por uma língua gramaticalizada. Um bom exemplo disso são os romances de José Saramago, nos quais se observa uma regra particular de estruturação e pontuação do discurso direto, revelando, assim, emergências de uma contemporaneidade. O trecho abaixo, extraído de *As intermitências da morte*, procura ilustrar um desses efeitos:

(...) Não podia ele imaginar até que ponto o colarinho lhe iria apertar. Ainda meia hora não tinha passado quando, já no automóvel oficial que o levava a casa, recebeu uma chamada do cardeal, Boas noites, senhor primeiro-ministro, Boas noites, eminência, Telefono-lhe para lhe dizer que me sinto profundamente chocado, Também eu, eminência, a situação é muito grave, a mais grave de quantas o país teve de viver até hoje, (...) (2005: 18)

Tantos outros exemplos poderiam ser aqui relacionados, evidenciando, assim, o caráter subversivo da literatura e as possibilidades de uso da língua na impressão de uma escrita marcada pela subjetividade: a inserção de vocábulos de origem indígena em *Iracema* de José de Alencar, a profusão de discurso indireto livre nos contos de Machado de Assis, fundindo os pensamentos do narrador e suas personagens, e mesmo as criações morfossintáticas de toda a obra de Guimarães Rosa.

Tendo em vista tais situações de uso da língua, cumpre observar mais detidamente que cada uma delas amplia seu espectro de uso a partir de uma vasta cultura que se estabelece a partir de todo um repertório que cria as suas condições de produção.

Um primeiro aspecto da língua oral que deve ser considerado é o fato de não se restringir a uma função instrumental. Há, evidentemente, uma boa parcela de sua produção que se manifesta na troca de informações entre os falantes por meio do

diálogo. Entretanto, grande parte de seu repertório mais tradicional, isto é, que resiste ao tempo, atravessando as gerações, refere-se ao que há de menos instrumental, ou seja, os ludismos, canções, poesias e toda sorte de textos e gêneros que fazem uso da função poética no campo da fala.

É preciso, ainda, ressaltar que os primeiros contatos do sujeito com a língua materna se dão, conforme já se esboçou antes, no âmbito parental, sobretudo por meio da figura da mãe. Tais contatos, como se pode observar em qualquer relação entre a mãe e seu bebê, não se dão por meio de uma fala objetiva, com diálogos que ressaltem a mensagem, mas, ao contrário, o que se observa é a pouca objetividade, com uma ampla valorização do código, seja por meio de uma fala infantilizada, seja pela repetição de canções e brincos nos quais a sonoridade da língua é bastante explorada. Julieta Jerusalinsky (2004), aborda a importância desses primeiros contatos com a língua materna, enfatizando, ainda, os efeitos de sua prosódia, o que vem reforçar a relevância de uma fala mais pautada pelo afeto do que pela tentativa de comunicação:

(...) se há algo que caracteriza a fala das mães quando elas se dirigem ao seu bebê, é a prosódia, o amplo uso da musicalidade que acompanha aquilo que se tem a dizer. Espontaneamente — ou seja, a partir do seu saber inconsciente — as mães fazem uso da prosódia, da entoação, num momento em que aquilo que é dito ainda não pode ser entendido pelo bebê, na medida em que nele estão apenas começando a inscrever-se as leis fonéticas, sintáticas e gramaticais da língua. (2004: 1)

Ao lado disso, é preciso ainda considerar que todo o repertório reativado no âmbito parental não cumpre um papel unicamente de ensino/aprendizagem da língua materna. Para além disso, configura-se como a instância de restauração de toda uma memória social, registrada exatamente nesses textos com o objetivo não apenas de entreter ou causar estranhamento, mas de manter a sua unidade de nação.

Eric Havelock (1996) aborda com clareza a relevância da transmissão da tradição de um povo por meio da oralidade e a importância do cultivo das formas fixas, como a poesia, no sentido de manter viva a sua cultura:

De alguma forma, uma memória social coletiva, duradoura e confiável, constitui um pré-requisito social indispensável para a manutenção da organização de qualquer civilização. Mas como pode a memória viva preservar um enunciado lingüístico tão complexo sem permitir que ele mude na transmissão de uma pessoa para outra e de geração para geração e, portanto, perca toda a fixidez e autoridade? [...] A única tecnologia verbal possível e disponível que garantisse a conservação e fixidez da transmissão era a da fala rítmica, habilmente organizada em padrões verbais e rítmicos, singulares o bastante para preservar sua forma. É esta a gênese histórica, a *fons et origo*, a causa motora daquele fenômeno que chamaremos de “poesia”. (1996: 59)

Nesse sentido, gêneros orais, como as canções de ninar ou as parlendas, caracterizados pelas formas fixas, parecem assumir também a função de enlace entre as gerações de falantes de uma língua, na medida em que propagam sua tradição verbal, bem como aspectos culturais, sociais, históricos de um grupo social. Se tomarmos, por exemplo a canção “Ciranda-cirandinha”, vemos ao menos dois aspectos, um verbal e outro contextual, que dificilmente se aplicam à realidade da fala e da cultura amorosa atuais:

Ciranda-cirandinha
 Vamos todos cirandar
 Vamos dar a meia volta
 Volta e meia vamos dar.

O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou
 O amor que **tu me tinhas**
 Era pouco e se acabou.

Percebe-se nessa pequena cantiga de roda o uso da segunda pessoa do verbo (tu me deste), não tão freqüente em determinadas localidades do território nacional (como a região metropolitana de São Paulo), e, ao lado disso, a prática da corte amorosa por meio da dádiva de um objeto de valor monetário (muito embora, na canção, ocorra a transgressão dessa prática pelo engodo da pedra falsa, o que parece indicar a ausência de amor). Assim, a simples repetição de “Ciranda-cirandinha”, aparentemente tão ingênua, reatualiza um passado lingüístico e cultural, mesmo que isso não seja, à primeira vista, notado na sua oralização.

Entretanto, mais fundamental em “Ciranda-cirandinha” é a forma fixa da cantiga em duas quadras, com métrica redondilha e paralelismos expressos pelas rimas e repetições de palavras, o que já a circunstancia uma diferenciação da fala cotidiana, na medida em que se trata de um texto que só faz sentido quando trazido na sua totalidade e em contexto específico. Nesse sentido, observa-se o uso do que Havelock chamou de “tecnologia verbal”, fixando-se integralmente na memória oral de determinado grupo de falantes da língua portuguesa.

A língua, então, amplia seu valor, tornando-se, em certa medida, um meio de o sujeito se imortalizar. Isto é, aquele que canta, declama ou narra eterniza-se, pois passa a integrar uma dada cultura que, por meio do cultivo da tradição oral, reviverá a cada nova geração.

Portanto, a mãe, quando canta, por exemplo, “nana-neném” ao seu filho, retoma suas gerações anteriores ao mesmo tempo em que se eterniza para as próximas. E o repertório de canções e brincos, latente durante toda a puberdade, manifesta-se justamente nos momentos em que o desejo retoma as memórias prazerosas de uma infância que parecia completamente esquecida.

Assim, ao considerar as manifestações orais da língua, é preciso ter em vista duas situações fundamentais, que se dão em dois planos distintos, porém complementares. Isto é, a oralidade compreende um fator coletivo, marcado pela tradição, que deve prosseguir e manter-se viva. E, ao lado disso, aponta para o indivíduo, para a manifestação de seu desejo, para a sua necessidade premente de vida que, pelo viés da Psicanálise, pode-se considerar fortemente ligada às pulsões sexuais, ao enlace entre corpo e linguagem.

A fala, ao se manifestar na criança, tem início sobretudo como uma forma de prazer. Os primeiros balbucios, os sons vocálicos ditos ainda sem referente e de maneira ininterrupta, sem a intermitência consonantal, parecem efetivar um uso da língua que nada tem a ver com comunicação. Esses primeiros sons — que, em geral, não se considera língua ou fala justamente por não aparentarem contato com o outro, mas tão somente da criança com as suas possibilidades, sendo portanto uma produção voltada para si e, portanto, gozosa — devem ser repensados no sentido de se conceber a língua como algo mais complexo e amplo, com funções que extrapolam o seu valor instrumental.

Os primeiros balbucios do bebê pouco têm a ver com um efetivo código de comunicação, tratando-se, assim, de uma espécie de manifestação primeva do que Lacan classifica como *alíngua*, ou seja, grosso modo, a expressão oral gozosa da criança que não se concebe ainda enquanto sujeito, na medida em que não foi efetivamente atravessada pela linguagem. Essa anterioridade do uso do aparelho fonador de modo livre, isto é, sem o recalque promovido pela língua materna, revela a condição da criança que não foi submetida ao simbólico, na medida em que permanece ainda distanciada do outro e que, nesse sentido, não pode ser considerada um sujeito em seu sentido pleno, já que não participa efetivamente das relações impelidas pela linguagem, na medida em que sua emissão de voz não se encontra barrada pelos significantes da língua. Portanto, os sons produzidos pela criança, nesse momento, voltam-se para si, para o seu próprio prazer, tanto pelas sensações táteis em seu órgão fonador, quanto pela escuta de sua própria produção sonora. A *alíngua*, manifestada pelo bebê em seus balbucios ou pelo psicótico em surto, torna-se cada vez mais inconsciente, à medida que a língua, com suas regras que restringem a livre ação do ego, passa a ser assumida por um sujeito que se confronta com o outro na dimensão simbólica.

Sendo assim, considera-se que a criança, quando balbucia sua *alíngua*, não esteja efetivamente iniciando um processo de uso do código lingüístico, na medida em que ainda não almeja uma interação com o outro. Entretanto, não se pode dizer que sua relação com a língua seja absolutamente inócua, uma vez que sua produção pode encontrar sentido a partir da recepção do seu outro parental. Isto é, muitas vezes, a criança emite sons que adquirem sentido quando interpretados pela mãe ou

qualquer outra figura do eixo parental. Quando, por exemplo, emite sons próximos a fonemas constituintes de monossílabos (como pai, mãe, dá etc.), é comum que a família considere aquilo como fala e, assim, inicia um processo de impressão de sentido ao que a criança diz.

Ao lado disso, já que se podem perceber, em alguns momentos, traços da língua materna em sua produção oral, seja por uma proximidade sonora daquilo que balbucia, ou pela produção de fones que ocorrem na fonemática da língua de sua comunidade. A esse respeito, Jerusalinsky apresenta alguns dados bastante interessantes a partir de pesquisas do campo da fonoaudiologia que demonstram a ocorrência de traços de língua nos balbucios dos bebês:

A questão acerca da relação entre o balbucio dos bebês e a língua materna recebeu diferentes respostas a partir das diferentes concepções teóricas de aquisição da linguagem. Exemplo disso é o procedimento experimental comparativo realizado pelo grupo de pesquisa de Benedicte de Boysson Bardie, ao tomar o balbucio de bebês de diferentes nacionalidades e submeter tais balbucios à análise comparativa de lingüistas e de adultos leigos com as mesmas línguas maternas que os bebês. Concluiu-se a partir de tal procedimento que, em mais de 70% dos casos, tais adultos reconheciam claramente o balbucio de bebês de 8 meses pertencentes à sua mesma língua materna. (2004: 3)

Outro dado relevante trazido por Jerusalinsky no mesmo artigo a esse respeito refere-se ao fato de que, antes dos seis meses de idade, os bebês balbuciam “de modo relativamente semelhante” (2004: 3), havendo, após essa idade, uma diferenciação que implica a inserção de fonemas específicos da língua materna.

Merleau-Ponty (1990), a esse respeito, no curso ministrado na Sorbone, retoma conceitos desenvolvidos por Grégoire (1933) e Bühler (1934) e comenta o quanto, até por volta dos quatro meses, a criança é distanciada de uma relação de submissão à língua, ocorrendo, numa fase seguinte, a diminuição significativa da quantidade de fonemas produzidos por ela, num momento em que já interage mais

diretamente com o outro, procurando identificar-se com ele por meio da imitação de fonemas:

É nessa época [quatro meses] que as crianças realizam emissões vocais de uma riqueza extraordinária, emitindo sons que se tornam em seguida incapazes de reproduzir; **haverá uma seleção, um certo empobrecimento.**(1990: 25)

É comum, assim, que os pais e demais familiares se angustiem diante de situações em que a criança que antes, com poucos meses, produzia tantos sons, os quais, muitas vezes coincidiam com palavras da língua materna, passe depois por um período de latência, sem repetir ou tentar copiar a fala adulta. O que ocorre, conforme elucida Merleau-Ponty, ainda citando Grégoire, é uma redução da quantidade de sons, mas um significativo aumento da qualidade de uso dessa fonemática ou mesmo de certo vocabulário. Aparentemente, a criança fala menos, no entanto, por submeter-se mais efetivamente à “lei” de sua língua materna, isto é, por já estar inserida enquanto sujeito que interage com o outro de modo mais significativo, compreende que há limites a serem guardados no uso efetivo da língua. É quando, então, a criança instancia-se como ser desejante, rompendo com a posição egóica da repetição indefinida, e passa a fazer uso da língua, submetendo-se cada vez mais às suas regras, ao outro, ainda que em situações muito restritas.

Em uma fase posterior, entretanto, a fala infantil, marcada pela repetição aparentemente aleatória de fonemas, também não parece ser unicamente uma espécie de “ensaio” do uso da fonemática de sua língua, na medida em que, em sua profundidade, refere-se a uma interação com o outro, já que procura espelhar-se no adulto por meio da imitação de um comportamento, no caso, o uso da língua, com vistas a participar de seu mundo. Nesse sentido, conclui Merleau-Ponty sobre a aquisição dos fonemas pela criança:

O movimento da criança em direção à palavra é um apelo constante ao outro. A criança reconhece no outro um outro eu. A linguagem é um meio de realizar uma reciprocidade com ele. Trata-se de uma operação por assim dizer vital, e não só de um

ato intelectual. A função representativa é um momento do ato total pelo qual entramos em comunicação com o outro. (1990: 38)

Entretanto, se ocorre, ao longo de todo o processo de aquisição da língua materna, um assujeitamento à língua, vale dizer, uma rendição de *alíngua* ao “cabresto” da língua, certamente isso não se dá pela aniquilação da primeira, mas pelo seu recalçamento no inconsciente. *Alíngua*, circunscrita ao gozo, ao real, fica no aguardo de uma oportunidade de manifestar-se nas mais inusitadas situações. Nesse sentido, parece bastante adequada a afirmação de Grégoire, retomada por Merleau-Ponty, sobre a manutenção do balbucio no sujeito que já faz uso efetivo da sua língua:

Grégoire trata de mostrar a continuidade do desenvolvimento da linguagem: de um lado, há expressão e definição do objeto já antes da aparição da primeira palavra; de outro, esta aparição não põe absolutamente fim ao balbucio, que durante muito tempo acompanha a palavra da criança; e talvez certos aspectos da linguagem interior do adulto freqüentemente não-formulada não são nada além do que a continuação dele. **De um lado, desde o começo da vida, antecipações do que será a linguagem; de outro, persistência até a idade adulta daquilo que foi balbucio.** (1990: 26-27, grifos meus)

Também, nesse sentido, Belintane (2006b) relata uma situação observada em que uma criança ouve a mãe dizer uma frase repleta de aliterações e passa a repeti-las exaustivamente pelo puro prazer do jogo estético das palavras. Assim, afirma:

O que vemos aqui, e em muitos outros jogos infantis, não é a língua comunicação, mas efeitos de *alíngua*, a dimensão inconsciente, inscritora, conceito que, no plano da alfabetização e do letramento, nos pede uma séria releitura não só de tradicionais conceitos tais como o de consciência silábica, consciência morfológica ou morfossintática e de outros padrões recorrentes no campo do ensino de língua, mas também do próprio conceito de

língua (não pode ser vista apenas e tão somente como instrumento de comunicação). (2005: 25)

Não são poucos os exemplos fornecidos por Freud, sobretudo em obras como *O Chiste e sua relação com o inconsciente* e *Psicopatologia da vida cotidiana*, em que o inconsciente encontra vias alternativas para expressar o desejo reprimido. Talvez, nesse sentido, seja interessante relatar um caso não descrito por Freud, mas por um jovem professor do ensino fundamental que parece elucidar bem essa questão.

O professor conta que, num momento de absoluto estresse perante a indisciplina de uma turma de alunos, identificou em duas crianças gêmeas, de nome Carolina e Catarina, o foco da bagunça e dirigiu-lhes a palavra, já aos berros, chamando-as de “Catarona e Caralina”. Tempos depois, narrando o caso a outros professores, disse “Puxa! Consegui dizer o que eu queria e não podia: caralho!”.

Observa-se, então, claramente, que a fusão dos nomes das duas irmãs, formando uma palavra inexistente, mas sonoramente muito próxima ao vocábulo que, dito com função de interjeição, expressava a situação de estresse do professor, parece um caso de ocorrência do chiste, ou, como aponta Grégoire, de manifestação do que seria balbúcio, na medida em que a fala não produziu efetivamente um vocábulo de sua língua (*Caralina*), mas, certamente, causou imensa satisfação, na medida em que reverteu o sentimento de raiva para o de humor, primeiramente pelo *nonsense* próprio dos chistes e também pela proximidade sonora com uma palavra que faz referência à sexualidade.

No apêndice C – “Palavras e coisas”, da obra *O inconsciente*, Freud propõe, da mesma maneira que o faz na abordagem do inconsciente, estudar o “aparelho da fala” a partir das perturbações de fala até então registradas. Entretanto, ao contrário do que pode fazer supor a terminologia adotada —aparelho—, não se trata de dissecar os órgãos de emissão de voz, mas de criar um modelo que seja capaz de descrever o modo como os indivíduos aprendem a falar, ler e escrever.

É claro que, em alguns aspectos, o sistema apresentado para explicar o uso da língua (escrita ou falada) pelas pessoas recorre a uma interação entre elementos de ordem psicológica e, por outro lado, a funções e órgãos de ordem corporal, mais especificamente, motora. Assim, percebe-se que Freud apresenta um “aparelho” que

funciona na fronteira entre o psíquico e o físico, o que, desta forma, já supõe que a produção da fala ou da escrita, para ele, vincula-se a uma relação do sujeito com seu desejo de expressão.

Vejamos o esquema:

(vol. XIV 1988: 221)

Apesar de não ampliar o bastante a reflexão sobre o uso da língua pelos indivíduos, deixando aos lingüistas essa tarefa, é possível perceber em sua explanação uma forte tendência em relacionar a capacidade de expressão por meio da língua a eventos inconscientes, sobretudo no que se refere à apreensão de uma linguagem que organiza os “objetos” no mundo. Quer dizer, ao distinguir duas instâncias de produção da língua, uma inconsciente, relacionada à apreensão daquilo que compõe o seu mundo por meio de diversos sentidos (auditivos, visuais, táteis ou cinestésicos), e outra, inconsciente, simetricamente desenhada em relação à primeira, já sustenta que, de um modo geral, o que constitui a relação do sujeito com o seu mundo é, basicamente, a linguagem. Assim, entre as representações de palavra e as representações de objeto instaura-se um circuito de significação, no qual o objeto adquire identidade a partir da relação com o complexo da representação de palavra.

Garcia-Roza sintetiza sua interpretação do esquema da seguinte maneira:

Se é pela sua articulação com a representação-objeto que a representação palavra adquire sua significação (ou sua *denotação*), é também pela sua articulação com a representação-palavra que o objeto ganha identidade e que é possível uma implicação de conceito. Como não há significação sem palavra,

não há pensamento anterior às palavras. **A linguagem está presente desde o começo.** (2004a : 49, grifos meus)

Freud, na descrição do aparelho da fala, aponta para algumas características de funcionamento que parecem bastante relevantes para a compreensão das vias pelas quais percorre o desejo, produzindo, então, efeitos inusitados de linguagem, como os chistes, os sonhos e mesmo a poesia.

O que parece, assim, fundamental nessa descrição são as pontas de contato entre a representação de objeto e a representação de palavra, isto é, a associação visual e a imagem sonora, respectivamente, o que conduz ao entendimento de que a um significante sonoro corresponde um significado visualmente sintetizado, entretanto, composto por um complexo de sensações: “visual, acústica e cinestésicas” (vol. XIV 1988: 221).

Um outro ponto relevante refere-se à questão do compartilhamento dessas representações. Segundo Freud, e conforme vemos no esquema por ele desenhado, o complexo das representações de objetos não fecha seus canais, isto é, trata-se de uma cadeia aberta, na medida em que ali não cessam de se inscrever excitações então armazenadas no aparelho mnêmico (como se verá adiante). Já na cadeia das representações de palavras há um fechamento nas suas pontas, uma vez que é a partir de tal complexo que as representações de objeto ganham significação. A palavra, nesse sentido, funciona como recalque da vastidão de sensações que compõem as representações de objeto, tornando-se clara, portanto, a premência desse fechamento.

É importante ressaltar, entretanto, que Freud não faz a apresentação desse processo de modo tão categórico, na medida em que indica, em determinado momento, que tais mecanismos ocorrem, **sobretudo**, com os substantivos:

Uma palavra, contudo, adquire seu *significado* ligando-se a uma ‘representação do objeto’, **pelo menos se nos restringirmos a uma consideração de substantivos.** (Idem)

De fato, pode-se até contrapor a idéia de uma cadeia de representação de palavra tão radicalmente fechada, na medida em que, mesmo a nomeação dos objetos, eventos, sentimentos etc., em alguns casos, se dá de forma muito particular.

Talvez, dentro dessa cadeia, o uso da metáfora seja o rompimento do trilhamento comum da associação de objeto à representação de palavra, na medida em que cria novos significantes a um mesmo objeto. É o caso, por exemplo, do poema de Carlos Drummond de Andrade “Dentaduras duplas”, em que a expressão (como todo o poema) conduz por novas trilhas a uma representação de objeto que ganha, então, novos sentidos:

Dentaduras duplas!
 Inda não sou bem velho
 para merecer-vos...
 Há que contentar-me
 com uma ponte móvel
 e esparsas coroas.
 (Coroas sem reino,
 os reinos protéticos
 de onde proviestes
 quando produzirão
 a tripla dentadura,
 dentadura múltipla,
 a serra desejada,
 jamais possuída,
 que acabará
 com o tédio da boca,
 a boca que beija,
 a boca romântica?...)

(...)

Dentaduras duplas:
 dai-me enfim a calma
 que Bilac não teve
 para envelhecer.
 Desfibrarei convosco
 doces alimentos,
 serei casto, sóbrio,

não vos aplicando
na deleitação convulsa
de uma carne triste
em que tantas vezes
me eu perdi. (1990: 16-17)

Nos trechos selecionados, vê-se a construção de uma nova representação de objeto para uma representação de palavra que já se associava a uma imagem individualmente construída. “Dentaduras duplas”, após a leitura do poema de Drummond, ganha novas associações de objeto e passa a corresponder não apenas à imagem concreta de dentes postiços, mas a todo um complexo de sentimentos de abandono da juventude. Por outro lado, no complexo das associações de palavra, aos vocábulos “velhice” ou “maturidade”, vem juntar-se a expressão forjada: “dentaduras duplas”.

Assim, parece que o poeta, em sua lida diária com a palavra, tende a buscar um atravessamento inusitado pelos meandros das cadeias do aparelho da fala, o que faz com que a língua amplie suas possibilidades de representação.

No caso, entretanto, dos lapsos, chistes, sonhos, esse trilhamento, não controlado conscientemente, produz textos e palavras inovadores e, sobretudo, que podem, de algum modo, expressar algo da ordem do inconsciente, trazendo à tona desejos recalcados. Entretanto, por não se tratar de um conhecimento que possa ser repetido — como ocorre com os poetas, que sabem perseguir caminhos inovadores para buscar nomear o inominável —, e sim de uma manifestação única de um desejo inconsciente, não há sistematização possível e, portanto, não amplia a cadeia das representações de palavras, nem traz novas possibilidades de expressão à língua.

Nesse sentido, talvez se possa dizer que a sistematização do aparelho da fala realizada por Freud conduz a um entendimento das relações entre língua e inconsciente, mais especificamente no plano do indivíduo, mas sem, no entanto, fechar as possibilidades de uma investigação mais ampla a partir da aplicação do seu esquema a outras situações, como é o caso da literatura.

Um outro aspecto relevante do aparelho da fala refere-se à conexão que se dá entre as representações de objetos e as representações de palavras. Diferentemente das barras internas de cada complexo, a ligação entre os dois planos de representação

se dá por meio de uma barra reforçada, de onde se presume que há, nesse ponto, um sentido de corte. Isto é, a barra que liga os dois planos ao mesmo tempo os separa, como que numa espécie de recalque, e os traços do inconsciente, que compõem a representação de objeto, quando organizados para se manifestarem em forma de língua, sofrem, necessariamente, o corte civilizatório que impõe uma gramática, um gênero, uma estilística, um registro de fala ou de escrita etc.

Assim, no caso da criança que produz, desbragadamente, por meio da fala, diversos sons, no momento em que sofre as interdições da língua, isto é, quando percebe que há uma fonemática e leis morfológicas específicas que são aceitas por seu grupo, entra, em alguns casos, numa fase em que é preciso silenciar, ceder ao recalque, submeter-se, finalmente à língua materna, à lei do Outro, para que possa integrar o grupo de usuários daquele idioma.

Entretanto, apesar desse mecanismo de interdição que a língua exerce, a *alíngua* sobrevive em plena atividade, aguardando apenas o momento certo para driblar a barra e manifestar-se das mais diversas formas: num delírio, num chiste, num lapso, num trava-língua, num poema.

Portanto, é provável que a repetição dos fonemas vocálicos — que no bebê se dá com os primeiros balbucios como um prazer de órgão que vibra a cada emissão sonora — ressurja depois como prazer estético nos diversos textos do repertório oral de uma língua, sobretudo nas primeiras canções de ninar, conforme é possível observar nos excertos abaixo:

(I)

Nana neném
Que **a** cuca vem pegar
Papai foi na roça
Mamãe no cafezal

e

(II)

Dorme Suzana
Que eu tenho o que fazê
Vou lavá e gomá

Camisinha pra você.

Ê, ê, ê...

Suzana é um bebê

I, i, i, i...

Suzana vai dormi. (2002: 30)

No primeiro exemplo, verifica-se a repetição do fonema /a/, ou de sua variante nasal /ã/, ao longo dos quatro versos, produzindo assim um efeito melódico. Já no segundo exemplo, ocorre a produção da vogal prolongada, à maneira que fazem os bebês em seus primeiros balbucios. Nota-se, entretanto, que, nos excertos do segundo exemplo, a vocalização não é livre, havendo, no primeiro trecho, as interrupções dadas pelos sons consonantais que se interpõem ao que poderia ser uma emissão vocálica gozosa (uma repetição sem limites do fonema /a/) e, no segundo, um limite claro de apenas dois versos para a repetição vocálica livre. Nesse sentido, o gênero canção de ninar, inserido no repertório da língua, permite que ocorra uma expressão que esteja associada ao gozo vocálico do bebê, ao mesmo tempo em que o interdita ao confinar sua expressão numa cadeia de signos dessa mesma língua.

Esse registro sonoro, cujo referente ainda está impregnado da presença da mãe como saciadora de fome e outros desconfortos, deve se ampliar conforme também se expande o universo de sentido da criança e na medida em que se vai restringindo a interação mãe-criança. Isto é, a palavra só se faz necessária a partir do momento em que o objeto não está mais presente, ou seja, ela substitui algo que já não pode mais ser tocado, uma vez que foi impedido. A canção de ninar, então, cantada pela mãe em substituição ao seio, assume seu lugar de metáfora e implica a criança na relação com a língua, na qual a palavra ressignifica o objeto conforme os contextos de uso. A linguagem, assim, já se manifesta em sua potencialidade polissêmica, pois, como ocorre com a cantiga, ao mesmo tempo em que indica o não ao seio, assegura a presença da mãe.

O contexto parental, nesse sentido, reflete diretamente no desenvolvimento da instância simbólica da criança, registro fundamental para a sua entrada na linguagem e, conseqüentemente, para a sua constituição enquanto sujeito.

Essa situação, na qual a palavra passa a substituir o objeto, pode ser observada também no esquema elaborado por Freud e já exposto acima. A palavra, nesse sentido, assume o estatuto de recalque, na medida em que propicia o afastamento do sujeito em relação ao gozo. Em outras palavras, no caso da canção de ninar, a língua reativa a relação entre o prazer de corpo e o de representação, na medida em que retoma a cadeia de significantes que se sobrepôs ao seu desejo primordial pela coisa perdida.

Se retomarmos o contexto de constituição do sujeito, abordado por Freud, em *Além do princípio do prazer* e *O ego e o Id*, e retomado esquematicamente por Lacan, no *Seminário 5: as formações do inconsciente*, veremos que há um percurso que parte de uma relação simbiótica entre a criança e a mãe, na qual não há a necessidade de uma linguagem socialmente constituída, que permeie as interações, na medida em que não há intermediário entre as partes, sendo a criança o falo da mãe. Nesse momento, há um complexo psíquico que envolve a mãe e o bebê, constituído a partir da situação em que a mãe representa a única fonte de manutenção da vida do filho, estando a criança, então, totalmente submetida aos cuidados maternos e, conseqüentemente, às sensações de prazer pela saciedade das necessidades físicas reais.

Esse período, em situações de normalidade, é transposto pelo fato da inevitável distância da mãe, que é substituída pela linguagem. Trata-se do período em que as fontes reais de prazer deixam de fazer parte da vida da criança, sendo substituídas por outros elementos semelhantes ou pela linguagem. A retirada do seio, e a paulatina introdução de outros alimentos, da chupeta, e, por fim, da palavra, na canção de ninar ou dita à distância para acalmar o choro, manifestam a entrada da função paterna interditando o desejo do filho e estabelecendo sua relação com o mundo.

O afastamento da mãe, entretanto, explorado por Freud na questão edipiana, não se dá apenas como resultado imediato do desejo do pai, e é nesse sentido que é preciso compreender o pai como uma função.

Quando Freud descreve, em *Além do princípio do prazer*, a dinâmica do jogo do *fort-da*, deixa claro em sua observação que se trata de uma criança tranqüila, cuja única peculiaridade era jogar os brinquedos para trás da cama dizendo “o-o-o-o”, não

havendo nenhuma neurose séria ou quaisquer outras características que colocassem o menino fora de uma normalidade. A interpretação que faz, entretanto, mostra que o jogo se dava como metáfora preenchedora da ausência e retorno da mãe. Isto é, o jogo manifestava uma pequena narrativa, criando, portanto, uma linguagem para o sentimento do abandono.

O pai aqui não é citado como motivador direto do afastamento da mãe, no entanto, se retomarmos o binômio natureza/cultura (compreendendo esta última como o dado civilizacional a que todos estão submetidos), é evidente que se trata de uma ausência promovida pela cultura. Isto é, a mãe que sai para trabalhar, visitar amigos, fazer compras, ou qualquer atividade cuja demanda seja social, está à mercê da cultura, não podendo, portanto, prover, isto é, cumprir o papel que a natureza lhe impôs. Entretanto, não se pode interpretar esse jogo apenas em sua ocorrência mais concreta de funcionamento, na medida em que, muitas vezes, o esvaziamento do pólo se dá pela própria manifestação da linguagem, quando a mãe, por exemplo, silencia e não ocorre de imediato aos apelos da criança. Assim, numa dinâmica familiar em que a mãe é capaz de deslocar-se da posição fálica e deixar que o pai estabeleça sua entrada nessa relação, a linguagem formará um sujeito que se põe no mundo de maneira ambivalente, no interpo do desejo e da sua interdição.

Dessa intermitência surge a palavra, nunca absoluta, uma vez que não se trata do próprio objeto, nem tem o poder de evocá-lo em sua inteireza. A palavra será sempre um outro que cumpre uma função metafórico-metonímica e que jamais atingirá a plenitude do seu referente. Afasta o objeto, ao mesmo tempo em que o evoca, ainda que de modo parcial, como no jogo do *fort-da*, como os diversos “nãos” que afastam a criança do seio materno.

Assimilar o jogo parental, consequência de uma realidade histórica e socialmente constituída, parece conduzir a uma perspectiva de assunção da linguagem e de uma conformação psíquica que, a partir desse quadro, se manifesta num sujeito que, nesse sentido, refletirá a dinâmica de sua família, seja numa neurose, seja na adequação às demais instâncias sociais (como escola, trabalho etc.), seja na criação da obra de arte etc..

Assim, tendo em vista todo esse processo de formação do sujeito, a língua, constituída de fonemas, de um léxico e de uma sintaxe próprios, será considerada

aqui não apenas em seu valor instrumental, isto é, como veículo de comunicação, mas como indício primordial do reconhecimento daquilo que interdita o gozo, isto é, do Outro, na formação do sujeito.

Nesse sentido, a língua assume uma dimensão tal que integra seus paradigmas de uso às diversas formas de manifestá-los e à formação de uma memória que assimila em repertórios textuais e afetivos todos os elementos macro e micro de sua composição. O sujeito constituído tem que se haver com os muitos limites dados pela língua, sendo um deles a adequação de seu uso aos diversos contextos situacionais.

Partindo dos repertórios oriundos da oralidade, na sua imensa gama de registros, a língua se refaz a cada contexto e a cada nova manifestação individual dentro de tais condições de uso. No Brasil, por exemplo, fica muito evidente a constante recriação da língua, devido às múltiplas possibilidades de uso que as diferenças étnicas e culturais produzem, seja pelo léxico e pela morfossintaxe específicos, seja pela tradição textual que compõem seu amplo discurso.

Apesar de se constituir de elementos mínimos, como os fonemas e de outros mais complexos, como os textos e as manifestações estilísticas, a língua possui um funcionamento discursivo não linear, que percorre os diversos níveis de sua complexa cadeia, como os rios cheios do poema de João Cabral de Melo Neto, em que os pequenos poços nunca ficam isolados, interligando-se pelos fios de água.

O repertório de textos orais, nesse sentido, revela claramente a capacidade múltipla da língua de lançar-se aos diferentes níveis de elaboração, integrando-os e resultando na construção do sentido. Os brincos utilizados pelas crianças ou pelas mães com seus bebês fazem uso especificamente dos recursos da formação silábica das palavras, combinando a fonemática da divisão silábica e das repetições dos fonemas em rimas à necessidade de contagem expressa pelo ritmo com que se enunciam tais textos.

Um exemplo claro disso seria a fórmula de escolha “U-ni-du-ni-tê”, em que se sobressai o ritmo da silabação. Os primeiros versos do texto — U-ni-du-ni-tê / sala-mê-min-güê” — não expressam ligação com um referente, na medida em que não se trata de palavras da língua portuguesa, sendo o significado de tal trecho dado especificamente pelo seu contexto de atuação, que é a ação de apontar para as pessoas que participam da brincadeira a cada nova emissão de voz.

A língua, associada à brincadeira infantil, agrega para si também uma carga afetiva que, ao constituir o repertório oral do sujeito, fixa em sua memória não apenas elementos lingüísticos, como a fonemática, o léxico, a sintaxe, os gêneros textuais etc., mas as intermitências do desejo que envolveu tais situações de fala, produtos da própria intermitência do inconsciente.

Um exemplo mais radical, nesse sentido, em termos de textos da infância que manifestam o desejo da mãe e se presentificam em língua associada ao fluxo de um sujeito em formação, é o brinco “Serra-serra”. O brinco, cujo texto é “Serra-serra serrador / serra o papo do vovô”, é dito colocando-se a criança no colo de um adulto e fazendo-se um movimento de ir e vir, no ritmo da fala silabada.

Nesse brinco, a relação entre a palavra e o desejo, manifesto pelo movimento do corpo da criança, solto nas mãos do adulto, certamente demarca uma ambigüidade com a qual se convive nas relações parentais, bem como na língua. O aproximar e afastar da criança em relação ao adulto, no balanço da brincadeira, parece metaforizar justamente o movimento pendular do desejo da mãe, ora manifesto, no aproximar a criança para si, ora reprimido, no seu distanciamento.

Outro ponto importante de se ressaltar em brincos como o supra citado é o fato de haver um forte apelo ao ritmo e à rima, o que, conforme lembra Vorcaro (2001), causam um efeito prazeroso, não importando se o texto que dinamiza tal musicalidade faz sentido ou não. O que conduz o jogo é justamente a palavra quase que esvaziada de sentido para servir de instrumento rítmico para o embalo do corpo.

Também o texto, aparentemente sem sentido, evoca, em sua ambigüidade, de um lado o corte paterno e de outro a sua possível subversão. Sem muito esforço, vê-se em “Serra, serra, serrador” a imagem da cisão, do ato também pendular de cortar com a serra. No entanto, no verso seguinte, vê-se a imagem do avô, pai duplamente autorizado, já que é também ancião, porém, ao mesmo tempo desautorizado, na medida em que se diz “**Serra** o papo do vovô”, ou seja, exclui-se por meio do corte aquele que, por tradição, deteria o poder.

Esse brinco, portanto, parece emblemático devido ao fato de se tratar de um texto que reúne elementos lingüísticos, corporais e estéticos que manifestam o inconsciente das relações parentais e que revelam a língua como um fato mais amplo, fundamental na constituição do sujeito. A cada emissão do texto “Serra-serra”,

subjaz, portanto, a aquisição da linguagem como forma de inserção saudável no mundo, na medida em que aponta para as relações simultâneas de submissão ao e embate com o Outro.

Nesse contexto de fala, a língua, apesar de se dizer materna, se insere nas relações com uma função paterna de afastamento das relações imediatas entre a mãe e a criança, criando, assim, um intermediário simbólico. Novamente, não tem como principal atribuição estabelecer o contato entre dois indivíduos, mas, na direção oposta, aponta para um afastamento. A língua, nesse sentido, estabelece os limites entre o sujeito e o mundo, ao mesmo tempo em que o insere nele e em si.

Tomando como imagem emblemática dos processos de aquisição de linguagem o jogo do “*fort-da*” observado por Freud, pode-se notar que desde muito cedo, mesmo antes de consolidar a fala em sua língua materna, a criança já compreende as bases de toda expressão no cruzamento dos eixos metafórico e metonímico. O garoto da descrição de Freud faz uso da metáfora, ao representar a ausência e presença da mãe pelo ato de perder de vista e recuperar em seguida o carretel amarrado à linha. Ele recria, portanto, a situação que lhe causa angústia a partir de objetos que simbolizam a realidade dada. Por outro lado, a escolha do carretel enquanto metáfora da mãe pode refletir também o uso da metonímia, na medida em que desloca uma parte ligada à mãe (provavelmente usava o carretel em seus trabalhos de costura) para representá-la por inteiro.

A partir dessa situação descrita por Freud, embora ele não o tenha mencionado, também se depreende a possibilidade de a criança ter feito uso do eixo sintagmático na produção da pequena narrativa da situação que representa.

Assim, como se nota, antes mesmo de saber desenvolver uma fala articulada, a criança do jogo do “*fort-da*” faz uso do eixo paradigmático — no uso das metáforas que representam a mãe e pela própria seleção da imagem referente à angústia sentida pela ausência materna —, como também se vale do eixo sintagmático, ao combinar os elementos que se deslocam organizadamente no tempo de sua expressão.

A situação narrada por Freud revela, portanto, uma integração entre a aquisição de linguagem, no que se refere aos mecanismos de sua produção, e a formação do sujeito que tem nas lacunas de presença da mãe a demanda do desejo que pode se manifestar em linguagem. Isto é, parece que da dinâmica das ausências e

presenças maternas surge a necessidade da linguagem, por sua vez organizada segundo os mesmos princípios que põem em funcionamento o desejo e, assim, o sujeito no mundo.

É interessante, ainda, acrescentar sobre a interpretação do jogo do “*fort-da*” o caráter dialético da representação que produz. Isto é, o jogo, ao mesmo tempo em que evoca a presença da mãe por meio de um substituto, deixa patente a sua ausência, na medida em que aquilo que a criança põe no lugar da mãe apenas a representa, mas não a traz de fato para junto de si.

Ana Costa, em *Corpo e escrita*, amplia a interpretação do jogo do “*fort-da*” de maneira muito esclarecedora no tocante ao problema da dialética entre presença e ausência, implicando, ainda, as questões relacionais que motivam o surgimento dessa representação:

O jogo — repetida ou compulsivamente executado, como todo jogo infantil — é o estabelecimento de uma memória, que pode ser interpretado de forma imediata, na sua totalidade, como memória da saída da mãe. Apesar de sua banalidade, ele é suficientemente complexo, porque comporta uma série de outras interpretações. Se é possível constituir uma memória é porque a mãe, mesmo na sua ausência, produz uma presença enquanto representação. No entanto, como já mencionamos, foi preciso que antes, na presença da mãe, houvesse uma experiência de ausência compartilhada, caso contrário a ausência não traria a memória da presença. (2001: 37)

Nesse sentido, parece relevante também acrescentar a essa questão o fato de que a língua funciona a partir de um mecanismo muito semelhante, na medida em que as palavras, ao mesmo tempo em que evocam o conceito do objeto que representam, promovem o apagamento da coisa em si, restando apenas traços metafórico-metonímicos que compõem uma memória de representação.

A relação entre metáfora e metonímia, também explorada por Freud em *A interpretação dos sonhos*, opera nas manifestações do inconsciente. Segundo o psicanalista, o trabalho do sonho ocorre a partir de dois mecanismos principais de

simbolização: condensação e deslocamento — que podem ser associados aos eixos de seleção e de contigüidade, respectivamente. O sonho, portanto, seria uma espécie de escritura que faz uso de uma linguagem que obedece aos mesmos princípios de produção das línguas verbais.

Nesse sentido, é fundamental também fazer referência ao repertório de textos da tradição oral que, além de se constituir dos diversos gêneros que fazem uso desses dois aspectos da linguagem, também agrega toda uma simbologia oriunda de processos semelhantes aos do sonho, mas situada em outros níveis e de forma mais coletivizada.

Freud, no artigo “Os sonhos no folclore”, escrito em parceria com Oppenheim, analisa toda uma série de contos e anedotas do folclore de várias partes da Europa, cujo conteúdo faz referência a situações embaraçosas resultantes de ações motivadas por sonhos que têm como elemento central as fezes ou o pênis. O artigo, nesse sentido, busca observar certa coincidência entre os conteúdos dos sonhos que são matéria das narrativas cômicas populares e aqueles relatados pelas pessoas em seu dia-a-dia. Ao final da análise de uma longa série de textos oriundos do folclore, os autores apresentam a seguinte conclusão, que nos parece bastante fundamental para nossa reflexão:

Assim, nesta ocasião, pudemos estabelecer o fato de que o folclore interpreta os símbolos oníricos da mesma maneira que a psicanálise, e que, ao contrário da altamente proclamada opinião popular, deriva um grupo de sonhos de necessidades e desejos que se tornaram imediatos. Por outro lado, gostaríamos de expressar a opinião de que é cometer uma injustiça com o povo comum supor que emprega esta forma de entretenimento simplesmente para satisfazer os desejos mais grosseiros. Parece antes que por trás destas feias fachadas se acham ocultas reações mentais a impressões da vida que devem ser tomadas a sério (...). (vol. XII 1988: 220)

Também a simbologia presente em boa parte dos contos de encantamento da tradição oral, como bem observou Bettelheim, faz referência justamente ao universo

parental, trazendo à tona questões ligadas ao desejo e à interdição do gozo, numa poética marcada, tanto quanto ocorre no sonho, pela ambivalência dos seus valores.

Assim é que, num conto de origem oral como “A menina e a figueira”, com versões em várias culturas, a situação toda se dá enquanto metáfora do desejo entre filha e pai, devendo, portanto, de alguma forma, por mais radical que pareça, ser interditado pelo elemento externo à relação, no caso, a madrasta cruel, que pode ser considerada a metonímia de uma cultura que prega a interdição ao incesto. Por outro lado, os cabelos que, na forma de mato, permanecem crescendo após o enterro da filha, certamente metaforizam o desejo subjacente e crescente, apesar da interdição.

Em nossa concepção, portanto, para que haja inserção discursiva é preciso que o falante domine o sistema de uma língua, não apenas no tocante à sintaxe de uso — o que, em tese, fará com que possa apropriar-se de uma gramática e, a partir dela, produzir o seu texto — mas também no que se refere ao repertório oral, em seus mais diversos gêneros, sabendo, assim, aplicá-los nas mais variadas situações de fala e ainda recriando-os a partir de sua experiência subjetiva.

Entretanto, para além da competência de fala de cada indivíduo, a oralidade de uma língua refere-se a todo um repertório, a uma memória, a uma tradição mantida por um grupo social com o objetivo da manutenção de sua identidade.

Assim que, nas diversas nações, a cultura oral é constantemente recuperada por meio do uso sistemático de seus textos, todos sempre adequados às situações mais prosaicas, como que para garantir que estarão sempre em voga. A maior parte dos gêneros da oralidade conta, assim, com uma especificidade muito clara: há textos para eternizar a moral a partir do uso de fórmulas fáceis, como é o caso dos provérbios, das lendas, dos causos; textos para imprimir ritmo ao trabalho, como é o caso das vaquejadas; textos para brincar, como as cantigas de roda, as fórmulas de escolha e outros brincos.

Nesse sentido é que Walter Ong (1998) classifica os textos orais da cultura popular como uma oralidade primária, isto é, um tipo de manifestação discursiva que, em geral, deve repetir o que está dado pela tradição, restando muito pouco para uma criação individual:

(...) designo como “oralidade primária” a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É “primária” por oposição à “oralidade secundária” da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova 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: 19)

Assim, é preciso considerar a oralidade de modo ainda mais amplo. De fato, a partir do advento da escrita e de toda a tecnologia de informação, surgiu uma segunda ordem de gêneros e de usos da fala. O teatro de autoria, por exemplo, diferente das manifestações populares feitas de improviso, cria uma nova forma de uso da palavra a partir da construção prévia de um diálogo que deve ocorrer num tempo presente. Por outro lado, não há dúvida nenhuma de que o ato da fala frente a frente é muito diferente de uma conversa por telefone ou mesmo por Internet com uso de uma *web-cam*.

Essa nova oralidade, que não cria exatamente uma tradição, na medida em que toda a tecnologia que a sustém se modifica num ritmo tal que não chega a fixar gêneros tão rígidos, tem sido veículo da recriação da oralidade primária, atribuindo-lhe novos significados. Não são raros, hoje, os muitos CDs de canções infantis tradicionais, alguns deles com arranjos modernos. Também as narrativas e poemas orais, cada vez mais, vêm sendo recolhidos, registrados pela escrita e veiculados por meio da imprensa, a ponto de, muitas vezes, passarem a ser conhecidos por esse canal e não mais pelos tradicionais contadores e cantadores. Também grassam pelo país os glossários regionais, contendo palavras e expressões típicas de determinado estado ou cidade, substituindo, assim, a sua veiculação por meio da fala das comunidades que cultivam tais expressões da língua.

No entanto, não se pode perder de vista o fato de que tais registros, apesar de cumprirem também o papel de manutenção de dada cultura, só o fazem de maneira parcial. Isto é, conforme se considerou acima, a língua, só se faz a partir dos discursos que a põem em funcionamento. Os muitos registros escritos da tradição oral não podem ser considerados oralidade, na medida em que não se manifestam nos

seus contextos tradicionais, sejam eles a festa, a rua, a ambiência familiar, o trabalho, as feiras etc.

A escrita, por sua vez, com toda a especificidade de seu sistema de registro e de produção textual, insere-se nesse quadro como mais um elemento que pode fazer parte ou não da competência lingüística do sujeito, mas que, no entanto, passou a ser fundamental para uma formação lingüística plena.

Segundo alguns teóricos, como o já citado Ong, a partir do advento da escrita algumas alterações radicais ocorrem na compreensão do sistema da língua:

Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, mas não estudam. (1998: 17)

O que, de certo modo, leva a crer que se altere também a relação do indivíduo com a própria língua, com a sua produção lingüística e, sobretudo, com a sua apreensão egóica do mundo.

Na escrita, o processo de afastamento do objeto e de imersão na cultura por meio do corte estabelecido pelo Outro se radicaliza, na medida em que a língua passa a ser algo com reflexo fora do sujeito, podendo agora ser “vista” e assumindo uma dimensão material. Assim, para além de mero registro da oralidade, a escrita inaugura uma nova maneira de se produzir a língua, não apenas pelo fato de estabelecer um código que deve ser dominado, mas também porque passa a produzir novos gêneros e, sobretudo, um novo discurso em torno de si, no qual torna-se mais evidente a possibilidade de exclusão, na medida em que cria mais níveis de competência, hierarquizando ainda mais claramente a sociedade em torno de seu uso.

Já na língua oral entrevêm-se, ainda que muito sutilmente, diferenças sociais postas pelo uso de uma morfologia, uma semântica ou uma sintaxe que, deslocadas de seus contextos, revelavam a origem do sujeito emissor. Embora as pesquisas sobre o discurso oral neguem o fato de haver diferenças relevantes entre a linguagem utilizada pelos falantes classificados como cultos, dado seu grau de escolaridade, e os falantes comuns, ainda é muito presente em nossa cultura a idéia de que “doutores” expressam-se melhor, isto é, que fazem uso “correto” da língua justamente por se fixarem numa camada social privilegiada e, portanto, mais culta e competente.

Marcos Bagno (2000) aborda de maneira interessante a situação da diversidade de registros da oralidade, partindo do problema do preconceito lingüístico. Ao colocar, em sua novela, três estudantes universitárias diante do questionamento do que é correto ou incorreto no uso da fala, representa de modo bastante claro o conceito de norma e de prestígio lingüístico:

(...) Como chamar de erros fenômenos que acontecem de Norte a Sul do Brasil? Como é que tanta gente consegue cometer os mesmos “erros” ao mesmo tempo? Se milhões de pessoas por este Brasil afora dizem “*os óio*” onde você esperaria “*os olhos*”, será possível falar de “erro comum”, como gostam de dizer os gramáticos tradicionalistas? Não seria o caso de falar de “acerto comum”? (2000: 34)

O projeto NURC, liderado pelo professor Dino Preti, possui vasto acervo que comprova que a norma culta, usada por falantes de nível sócio econômico médio e alto grau de escolarização, admite formas encontradas na produção dos falantes comuns. Ao abordar o problema da língua falada nos grandes centros urbanos, em que a diversidade cultural e socioeconômica são realidades bastante presentes, Preti (1997) considera:

Esse painel cultural e suas conseqüências lingüísticas favorecem decididamente a linguagem popular, aumentam-lhe o prestígio. Pode-se afirmar que muitas de suas formas expressivas, embora em desacordo com a tradição gramatical, se incorporam definitivamente à linguagem oral urbana comum, incluindo-se também na fala das pessoas cultas e nas suas expectativas com referência aos interlocutores, durante uma interação. Assim, por exemplo, não seria mais possível a um falante culto, em qualquer tipo de situação interacional evitar sempre o uso do pronome proclítico, em início de frase, como determina a gramática tradicional. (1997: 20)

E, mais adiante, conclui:

(...) o uso lingüístico comum (principalmente, a ação da norma empregada pela *mídia*), além de problemas tipicamente interacionais, utilizam praticamente o mesmo discurso dos falantes urbanos comuns, de escolaridade média, até em gravações conscientes e, portanto, de menor espontaneidade. (Idem: 26)

Os registros diversos, ainda que teoricamente aceitos como manifestações autênticas da língua, são freqüentemente encarados com preconceito, quando deslocados de seus ambientes de uso. Não é raro, por exemplo, vermos a mídia tratar a diversidade da língua portuguesa falada no Brasil com um exotismo exacerbado, muitas vezes criando um registro inexistente, reforçando a idéia de que a variedade que se distingue do padrão revela ignorância e baixa condição social de seu falante.

Observa-se, nesse sentido, uma forte tendência em se tratar o uso da língua materna de maneira imaginarizada, criando-se uma espécie de distinção aos indivíduos que representam uma aristocracia dos bons falantes, com certa escolaridade e que por sua vez situam-se num plano socioeconômico mais elevado. Toda a carga ideológica presente, então, na maneira como são tomados os registros de fala enquanto determinantes ou não dos índices de competência lingüística, apesar de já ter se mostrado, ao menos nos meios acadêmicos, ineficaz, parece encontrar ainda alguma ressonância no cotidiano das interações lingüísticas.

Por outro lado, para além das questões ideológicas que cercam o problema da diversidade de registros, não se pode negar que a língua, mesmo na sua expressão oral, já fornece condições para algum tipo de exclusão social, que hierarquiza os falantes em mais ou menos competentes, mais ou menos capazes de produzir textos que atinjam seus objetivos e seus ouvintes de forma produtiva. Assim, a posição de destaque assumida pela grandiloquência de vereadores, deputados e outros profissionais que fazem uso da fala de maneira quase que encantatória não é mero acaso. Considerando-se a oralidade primária, antes da mídia televisiva, um bom político era aquele capaz de convencer o eleitor por meio de discursos de palanque que, em boa parte, não condiziam com a realidade (seja no que se refere à reputação do candidato, seja na plausibilidade de suas propostas de governo). Entretanto, ainda

que o eleitor conhecesse a realidade, muitas vezes era tragado por um discurso bem construído, tanto em termos sintáticos ou de adequação vocabular, como (e sobretudo por isso) de uso competente das funções apelativa e emotiva. Trazendo o problema para o campo da educação, em sala de aula, muitas vezes, um professor não tem o destaque de outro menos competente justamente por não dominar uma técnica de uso da língua oral no que se refere à recepção de um público adolescente, por exemplo.

É nesse sentido que podemos já na oralidade observar uma espécie de imaginarização da língua falada, resultante de uma compreensão do que seja competência a partir do uso de um registro que se apóia em elementos da modalidade escrita e que, em geral, resulta em maior prestígio.

Graciliano Ramos percebe com muita pertinência os efeitos de uma imaginarização da língua materna falada, quando fortemente associada a um universo cultural pertencente à sua expressão escrita. Em *Vidas secas*, a personagem Fabiano mostra grande admiração pelo ex-patrão, seu Tomás da bolandeira, pela forma bela com que lidava com as palavras, já que era homem de muita leitura. Por outro lado, deixa entrever certa crítica à quase inutilidade de seu beletrismo, já que, tanto quanto os outros sertanejos, torna-se vítima da seca:

Em horas de maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convencia-se de que melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo.

Seu Tomás da bolandeira falava bem, estragava os olhos em cima de jornais e livros, mas não sabia mandar: pedia. Esquisitice um homem remediado ser cortês. Mas todos obedeciam a ele. Ah! Quem disse que não obedeciam. (1985: 22)

No trecho, observam-se as tentativas de Fabiano em reproduzir uma fala que não é sua por entender ser esta uma maneira de se destacar, ainda que tenha ciência de que, mesmo que o conseguisse, estaria da mesma forma à mercê da miséria que assolava todo o sertão. Quer dizer, a forma como Fabiano toma a língua de maneira idealizada, e a qual tenta reproduzir sem que dela se aproprie, na medida em que, diferentemente de seu Tomás, não é homem de estragar a vista sobre jornais e livros,

reforça o que por todo o texto se mostra patente na personagem: uma relação com a língua e com o mundo ainda muito primitiva, quase que no seu registro real, sem o atravessamento do simbólico. As coisas, para Fabiano, não são intermediadas pela palavra e desenham-se na sua frente de maneira quase que natural.

Na escrita, as posições de destaque também serão dadas pelos níveis de competência de seus leitores/escritores, ou pela aparência disso. O senso comum costuma render elogios aos poetas e jornalistas, por piores que sejam, apenas pelo fato de tais autores lidarem com a língua escrita de modo mais competente, ainda que, na maior parte das vezes, nada brilhante. Também os leitores são freqüentemente hierarquizados. É comum considerar mais digno o sujeito que lê livros (sejam eles de poesia ou de auto-ajuda) do que aquele que se envolve profundamente com os gibis, galgando obras clássicas por meio de interpretações mais ou menos interessantes.

No entanto, para além do senso comum, é inegável que ter competência na língua escrita coloca o sujeito em novos níveis de reflexão, menos auto-centrados, na medida em que, como se mencionou antes, a escrita estabelece uma cisão entre o sujeito e sua língua, já que materializa fora de si um mundo de idéias que, sem uma organização temporal, estruturadas segundo um princípio muito particular de sentido, tinham significado apenas para o eu.

Gérard Pommier (1993), ao abordar a relação entre representação e repressão, afirma:

A forma das minhas letras está modelada por meu orgulho e por minha indolência. Sobre o papel em branco, onde escrevo, me vejo saindo da superfície. Não sei de onde me vem, na letra que acabo de traçar, o intervalo minúsculo, a firmeza do cheio, a nervosidade dessa linha que faz inimitável a minha escrita. A singularidade do meu corpo me foi imposta, mas, com a repressão, ela é esquecida. E agora, em contraste, de meu ato de representar depende a particularidade de minhas letras. **No entanto, o mais próprio de mim nestas formas escapa a meu poder.** (1993: 103: tradução e grifos meus)

A escrita, portanto, apesar de evocar o sujeito que a enuncia, requer um afastamento ainda mais radical do que ocorre na fala, na medida em que, além de enunciar, cria um registro material permanente e que independe da presença do seu autor para que se faça valer. A fala, por mais que possa ser evocada por outrem numa citação, sempre estará impregnada do atual enunciador, como ocorre, por exemplo, na brincadeira infantil de “Telefone sem Fio”, em que o discurso original modifica-se a cada novo enunciador, tornando-se, ao final, outro discurso.

Assim, o advento da escrita traz à língua uma ampliação de sua capacidade de memória pelo fato de prescindir da presença do autor para que o discurso seja enunciado em sua inteireza, restando ao leitor, como já ocorria com o ouvinte, interpretar segundo seu ponto de vista o texto expresso. A escrita, em seus mais diversos registros, suplanta, então, o que antes era dado a partir de todo um esforço estético que assegurasse a permanência dos conteúdos textuais através do uso de uma espécie de mnemotécnica oral, como as rimas, métricas, repetições, ou mesmo a criação em gêneros discursivos que tinham claramente uma função de fixação na memória, por meio de procedimentos que resultavam numa espécie de escrita em suporte imaterial.

Um bom exemplo desses gêneros, presente ainda hoje na cultura oral brasileira, são os textos acumulativos. Em forma de prosa ou de poesia, percebe-se que esse tipo de texto faz parte de uma estrutura fixa não apenas com fins estéticos, mas, sobretudo, para possibilitar uma memorização mais segura do seu conteúdo.

Um exemplo interessante e bem difundido é a parlenda “Cadê o toucinho”, na qual há uma estrutura acumulativa, acrescida, no início e na conclusão do texto, do contato físico entre a mãe (ou qualquer outro que enuncie o texto) com a criança. Assim, a mãe toma a mão do filho e, tocando sua palma com o indicador, diz:

Cadê o toucinho que tava aqui?

O gato comeu.

Cadê o gato?

Tá no mato.

Cadê o mato?

O fogo queimou.

Cadê o fogo?

A água apagou.
 Cadê a água?
 O boi bebeu.
 Cadê o boi?
 Tá amassando o trigo.
 Cadê o trigo?
 A galinha espalhou.
 Cadê a galinha?
 Tá chocando o ovo.
 Cadê o ovo?
 O padre tomou.
 Cadê o padre?
 Tá rezando a missa.
 Cadê a missa?
 Tá no altar.
 Cadê o altar?
 Tá no seu lugar.

Na última resposta, então, a mãe ou o pai, ainda segurando a mão da criança, faz-lhe cócegas.

Observa-se na parlenda uma mnemotécnica dada por dois eixos que se complementam: um sintático e outro semântico. O primeiro conduz a memória por repetições estruturais de diversa ordem. A mais abrangente refere-se ao encadeamento em perguntas e respostas, no qual ocorre a repetição dos substantivos nucleares das frases seguindo dois esquemas: (a) o sujeito da resposta se repete no predicativo da pergunta, ou (b) o predicativo da resposta se repete no predicativo da pergunta:

Exemplo (a):

Cadê do toucinho que tava aqui?
 O **gato** comeu.
 Cadê o **gato**?
 Tá no mato.
 Cadê o mato?

O **fogo** queimou.

Cadê o **fogo**?

Exemplo (b):

Cadê o gato?

Tá no **mato**.

Cadê o **mato**?

Ainda estruturando o encadeamento do texto, não se pode deixar de observar a repetição nas estruturas das frases. Todas as perguntas se fazem por meio da expressão CADÊ, mais artigo e substantivo (cadê o gato?). Já as respostas, estruturadas a partir de apenas três formatos (tá, preposição e substantivo; tá, gerúndio de verbo transitivo, artigo e substantivo; artigo, substantivo e verbo), em parte, guardam alguma semelhança entre si, o que intensifica o fenômeno da repetição presente na parlenda.

Outra repetição, agora sintático-estilística, ocorre pelo uso sistemático da elipse do objeto dos verbos transitivos diretos: *comeu, queimou, apagou, bebeu, espalhou, tomou*.

No que se refere à estrutura de sentido, percebe-se um eixo associativo que busca referências num mesmo campo semântico, isto é, o universo rural (mato, boi, galinha etc.). Entretanto, as relações entre as personagens parece, apesar de possível, absolutamente arbitrária, na medida em que tal situação pode ser aplicada a muitos outros objetos, ou então ser motivada apenas pela sonoridade:

toucinho	gato	relação motivada pelo jargão popular
gato	mato	relação motivada pela sonoridade
mato	fogo	relação arbitrária (pode-se associar floresta, campo, o boi comeu etc.)
fogo	água	relação arbitrária, embora bastante óbvia.
água	boi	relação arbitrária (qualquer outro animal poderia ter bebido a água)
boi	trigo	relação arbitrária (poderia estar arando, por exemplo)

trigo	galinha	relação arbitrária (poderia ter virado pão)
galinha	ovo	relação arbitrária, embora bastante óbvia, mas também poderia estar assando.
ovo	padre	relação arbitrária
padre	missa	relação associativa
missa	altar	relação arbitrária (poderia estar na igreja, por exemplo)
altar	lugar	motivação sonora

Observa-se, então, que as associações são dadas não por uma motivação de sentido, mas para que haja a possibilidade de dar continuidade à estrutura de acréscimo de mais elementos. Se, por exemplo, à pergunta “Cadê o gato”, fosse dada a resposta: “morreu”, o jogo terminaria e não cumpriria sua função lúdico-afetiva. O mesmo observa-se na resposta final “Tá no seu lugar”, em que não há como dar sequência ao jogo, na medida em que a *lugar*, sendo uma palavra de referencial abstrato, não caberia outra questão encadeada “Cadê o lugar?”, o que revela uma precisão definidora do fim do jogo.

Nesse sentido, diante de uma estruturação sintático-semântica que se pauta por uma lógica dotada de tal complexidade, pode-se dizer que “Cadê o toucinho” configura-se como um texto que faz uso de um mecanismo de registro por meio das repetições, engendrado com tanta precisão que podemos considerar a sua enunciação uma espécie de leitura de uma escrita do oral.

Câmara Cascudo, entre os muitos textos que recolheu e registrou, apresenta, em *Contos tradicionais do Brasil* a narrativa “O macaco que perdeu a banana”, na qual a estrutura acumulativa fica mais evidente devido ao procedimento de retomada, isto é, à reorganização de todo o conteúdo da narrativa por meio de outra estrutura de encadeamento sintático-semântico.

No conto, o macaco deixa cair sua banana dentro do oco de uma árvore que, apesar de ter sido interpelada, não devolve a fruta ao animal. A partir daí, desenvolve-se uma sequência de pedidos de ajuda feitos pelo macaco a personagens que vão surgindo em seu caminho e que, sistematicamente, negam-lhe socorro. A cada nova personagem, o macaco, em seu pedido de ajuda, explica o que ocorreu

consigo, partindo sempre do último evento vivenciado, como ocorre no início: “Ferreiro, traga o machado para cortar o pau que ficou com a banana!”.

Ao final da narrativa, no seu encontro com a morte, é preciso retomar todas as situações de pedidos negados e, assim, tem-se a estrutura acumulativa propriamente dita, pautada, no caso, pela subordinação de orações adjetivas e, portanto, repetição do pronome relativo:

A Morte ficou com pena do macaco e ameaçou o caçador, este procurou a onça, **que** perseguiu o cachorro, **que** seguiu o gato, **que** correu o rato, **que** quis roer a roupa da rainha, **que** mandou o rei, **que** ordenou o soldado, **que** quis prender o ferreiro, **que** cortou com o machado o pau **onde**² o macaco tirou a banana e comeu. (1999: 37, grifos meus)

Um dado fundamental que parece coincidente entre as duas narrativas dadas aqui como exemplo é o fato de a interrupção da seqüência acumulativa ter de ser dada por algo que impossibilite a inclusão de novo objeto que possa abrir nova seqüência. Assim, se em “Cadê o toucinho” a interrupção se dá pelo uso de uma palavra de referencial abstrato, em “O macaco que perdeu a banana”, há um radical limitador da continuidade da ação: a própria morte que, enquanto personagem assume o caráter absoluto que define sua essência.

Assim, conforme se observa numa leitura um pouco mais atenta desses textos da tradição oral, cuja estrutura se dá pelo uso efetivo de uma estética que permite a memorização, a língua amplia seu poder. Não se fixando apenas em seu valor instrumental, assume um poder ritualístico, na medida em que, no caso de textos como “Cadê o toucinho”, dinamiza a memória, promovendo o gozo da palavra dita pelo prazer de acertar a seqüência fixada pela tradição. E ainda, além do prazer promovido pela repetição das estruturas, há, nesse e noutros casos, a vinculação com o contato do corpo que, por sua vez, efetiva uma relação erotizada entre os participantes do jogo, imprimindo também a relação da brincadeira com o desejo.

² É importante ressaltar que, por se tratar de uma narrativa popular, a regência do verbo **tirar** não obedece ao registro da norma culta.

É nesse sentido, portanto, que autores da linha de pensamento de Erik Havelock consideram que o advento da escrita, apesar de todo o ganho que permitiu à humanidade, promoveu também algumas perdas, sobretudo de uma memória específica, na medida em que os falantes se afastam do poder ritualístico da palavra oral. Segundo Havelock,

Toda memorização da tradição poetizada depende da recitação constante e reiterada. Não há como reportar-se a um livro ou memorizá-lo. Por conseguinte, a poesia existe e é eficaz como instrumento educacional apenas quando é declamada.[...]. Sua memória viva (a do aluno) deve, a cada vez, ser reforçada por uma pressão social. Isso é posto em ação no contexto adulto quando, na declamação privada, a tradição poética é repetida nas reuniões à mesa de refeição, banquetes e rituais familiares, na declamação pública no teatro e na praça do mercado. A recitação de pais e de anciãos, a repetição pelas crianças e adolescentes acrescenta-se às feitas por profissionais - poetas, rapsodos e atores. **A comunidade deve participar de um esforço conjunto inconsciente para conservar viva a tradição, reforçá-la na memória coletiva de uma sociedade na qual a memória coletiva consiste apenas da soma das memórias dos indivíduos, e estas devem ser continuamente refeitas em todos os níveis etários.** (1996: 60)

Os exemplos acima citados de textos oriundos da cultura popular oral, nesse sentido, refletem essa busca pela conservação do repertório tradicional, na medida em que a estética que os estrutura, pautada sobre a repetição e sobre a reiteração, parece advir de uma necessidade de fixação da memória coletiva nas memórias dos indivíduos que compõem a comunidade que detém tal saber.

O conto “O macaco que perdeu a banana” possui uma perspectiva que lança o ouvinte para fora da relação parental, na medida em que o evento inicial põe o macaco numa busca que o faz percorrer um mundo de pessoas distantes de seu universo. Assim, o ápice do prazer de narrar essa história se dá em função do próprio

ato da palavra, isto é, pela exposição da competência de contar e realizar toda a retomada sem esquecer nenhum dos eventos ou das personagens.

Já na parlenda “Cadê o toucinho?” o prazer da sua declamação não se dá apenas pela palavra rememorada, mas pela expectativa por sua conclusão, na qual o adulto faz cócegas na criança. Essa brincadeira final parece, então, dar o tom de todo o desejo que permeia a declamação da parlenda. Isto é, a repetição, nesse caso, além de dinamizar a memória, atua como uma espécie de pêndulo que aproxima e afasta a criança do objeto do desejo, conforme a pergunta faz avançar o texto e a resposta parece adiar sua conclusão: *Cadê o toucinho que tava aqui? / O gato comeu* (a resposta avança, remetendo ao próximo elemento do texto) / *Cadê o gato?* (a pergunta retoma o objeto da resposta anterior, fazendo voltar a narrativa, embora, ambigualmente, também remeta ao próximo objeto). Assim, no eixo das substituições, a criança parece percorrer uma imensa cadeia de elementos que vão remetê-la àquilo que deseja: o contato com a mãe. Após transpor todos os elementos verbais, atinge a mãe (ou é atingida por ela) e aproxima-se de um prazer que, também de modo pendular, parece aproximá-la e afastá-la do seu desejo, do objeto inalcançado.

Nesse sentido, a memória no jogo “Cadê o toucinho”, parece ativar e ser ativada por elementos de linguagem que não estão sintetizados em forma de língua, mas que dela fazem uso para que possam de algum modo se expressar. O desejo da criança pela mãe, marca de uma linguagem que se efetivou a partir da relação que a constitui enquanto sujeito, encontra, na dinamização da memória, o verbo que o torna carne. Isto é, fica patente a partir dessa brincadeira que a língua não pode ser reduzida a uma função instrumental ou de representação da realidade, sendo, portanto, elemento que responde às intermitências do desejo.

Assim, apesar de todo *nonsense* que permeia os textos de origem oral, eventos muito complexos os envolvem, quando analisados em sua dinâmica de uso. Isto é, conforme se tratou anteriormente, não se concebe uma língua sem que se observe suas situações de uso e, conseqüentemente, as interações que pode promover, o que significa que não é possível pensar num repertório de textos oriundos da cultura oral sem se observar o fato de que não se limitam a arquivos coletivos de uma dada cultura, mas, para além disso e, talvez, principalmente,

exercem uma função civilizatória, ao imprimirem nas relações parentais os limites entre o desejo e o gozo. Isto é, o texto, dito em voz alta, repetido pela mãe, retomado pela criança nas diversas situações de prazer, estabelece que a relação de gozo entre mãe e criança deve ser sempre intercalada pela palavra, ainda que, como no texto “Cadê o toucinho”, haja um ligeiro contato físico. O que vale, a partir de então, é a palavra. Freud sintetiza claramente essa necessidade de uma linguagem em substituição à coisa na descrição e análise do jogo do *fort-da*. Ali, a palavra era o carretel, mas o desejo, provavelmente, estava dimensionado de forma semelhante à da criança que declama, com a mãe, “Cadê o toucinho”.

Nesse sentido, então, privar um coletivo de pessoas do poder ritualístico da palavra oral parece bastante nocivo, tanto quanto buscar reverter esse poder a uma cultura oral de massa, veiculada pela TV, por exemplo. A esse respeito, Belintane (2005), em seu artigo “Matizes e matrizes do oral no ensino da escrita” diz:

(...) a TV generalizou o gozo do imaginário fácil, trouxe ao povo a arte barata, o imaginário apropriado ao consumo imediato, em substituição às formas mais autênticas, antes encontradas e concebidas nas festas populares e religiosas, nos serões entre vizinhos, nos circos de diversão, enfim, nos espaços coletivos. Desde a anedota oral do palhaço até os causos contados nos velórios e na vida social popular, todos esses tipos discursivos foram abusivamente adotados pelo livro e/ou pela TV. (2005: 35)

Aqui faz-se necessário um breve parêntese para fazer referência ao caso analisado no terceiro capítulo, o qual põem à prova alguns pontos desta reflexão. A criança atendida tinha, conforme se verá, quase nenhuma memória de textos orais que contivessem elementos lúdicos ou que fossem de uso em contextos de brincadeira. Ao lado disso, quando instada a expor seu repertório oral, evocava fragmentos de textos oriundos de programas de televisão, *jingles* de campanhas publicitárias entre outros. As estruturas complexas de textos como “Cadê o toucinho” foram sobrepostas pelas frases e canções simplórias, de imediata memorização veiculadas pela TV.

Platão, em *Fedro*, desenvolve todo um questionamento sobre a perda que poderia representar à humanidade o uso da escrita em lugar da palavra oral, na medida em que o discurso impresso e, portanto, sem a ocorrência das réplicas, impossibilita a dialética, reduzindo, portanto, o poder de reflexão:

SÓCRATES: O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos (no caso o texto escrito). Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si. (2003: 120)

A resistência do oral diante do advento da escrita nas várias culturas parece não ser algo circunstanciado aos primeiros embates entre uma cultura oral clássica e fortemente estabelecida como a grega. Atualmente, no Brasil, não é raro nos depararmos com afirmações que elevam o valor do oral sobre o escrito, como “isso é teoria, eu quero ver é na prática”. A presença bastante marcante de poetas cantadores que não escrevem suas composições por uma condição mais ágrafa do que analfabeta, sobretudo no Nordeste, cuja tradição oral é bastante marcada, revela que o jogo de forças entre essas duas culturas ainda ocorre e, talvez, em alguns casos seja fator fundamental para uma aprendizagem mais tranqüila da leitura.

Há casos conhecidos de contadores de histórias do interior do Brasil ou de poetas eminentemente orais, que se recusam a aprender a ler e escrever por entenderem que sua arte não deve sofrer tal interferência, na medida em que a palavra deixaria de sua condição original sonora para assumir outra: gráfica.

O trecho abaixo, extraído do poema “Aos poetas clássicos”, de autoria de Patativa do Assaré, revela a preocupação com a manutenção da sonoridade na poesia:

Poeta niversitário
 Poeta de cademia
 De rico vocabuaro
 Cheio de mitologia,
 Tarvez esse meu livrinho,
 Não vá recebê carinho
 Nem lugio, nem estima
 Mas garanto sê fié,
 E não instrui papé
 Com poesia sem rima.
 Cheio de rima e sentindo
 quero escrevê meu volume,
 pra não ficá parecido
 com a fulô sem perfume
A poesia sem rima,
bastante me disanima
e alegria não me dá,
não tem sabô a leitura
Parece uma noite iscura
Sem istrela e sem luá

Por outro lado, a resistência ao escrito também ocorre em função de questões de origem social. Isto é, muitas vezes, a recusa parece não se dar propriamente à escrita, mas à cultura letrada, marcada por uma escolarização, que subjuga as manifestações da cultura oral a partir de uma perspectiva elitista de uso da língua. A famosa contenda entre os poetas orais Inácio da Catingueira e Romano da Mãe d'Água evidencia a opressão da cultura douta, associada à escrita, sobre a cultura popular, de origem oral. Em determinado ponto da peleja, Romano passa a utilizar conhecimentos letrados para vencer a contenda, tratando sobre diversos assuntos de cunho científico, até culminar numa estrofe completamente enxertada de elementos oriundos da cultura escrita, ao compor seus versos por uma lista de nomes de deuses da Antigüidade greco-latina:

Latona, Cibele, Réa,
 Íris, Vulcano, Netuno,
 Minerva, Diana, Juno,
 Anfitrite, Androcéia,
 Vênus, Climene, Amaltéia,
 Plutão, Mercúrio, Teseu,
 Júpiter, Zoilo, Perseu,
 Apolo, Ceres, Pandora,
 desata, agora,
 O nó que Romano deu.

Diante da qual Catingueira parece recuar, dizendo:

Seu Romano, desse jeito
 Eu não posso acompanhá-lo.
 Se desse um nó em martelo
 Viria eu desatá-lo
 Mas como foi em ciência
 Cante só que eu me calo.

A conclusão da peleja parece evidenciar uma resistência em prosseguir o jogo quando as regras passam a ser dadas pela cultura escrita, o que faz com que o poeta recue, não significando, entretanto, que tenha sido vencido. Ao contrário disso, sua recusa, seu silêncio demarca a decisão de resistir ao apagamento advindo da sobreposição da cultura douta sobre a sua. Nesse sentido, Graciliano Ramos, em *Viventes das Alagoas*, refere-se à conclusão da contenda dando vitória a Inácio da Catingueira e seu autêntico saber:

Ignácio da Catingueira, que homem! Foi uma das figuras mais interessantes da literatura brasileira, apesar de não saber ler. Como os seus olhos brindados de negro viam as coisas! É certo que temos outros sabidos demais. Mas há uma sabedoria alambicada que nos torna ridículos. (1976: 121)

Entretanto, se há certa resistência da cultura oral na busca de uma sobrevivência dos rituais que eternizam a palavra falada em toda sua autenticidade, por outro se vêem muitas situações em que a escrita surge como única possibilidade de permanência do oral. Apesar de haver diferenças entre os acervos das culturas oral e escrita, já se percebe mais claramente uma maior permeabilidade entre elas, como se a produção de uma alimentasse a da outra.

No Brasil vemos inúmeros casos desse tipo de ocorrência. Isto é, de um lado, a cultura oral absorvendo e recriando textos da escrita e, de outro, a cultura letrada ressignificando, em suas paródias de canções e poemas, apropriações dos registros orais de fala. Um bom exemplo de texto em que ocorre tal permeabilidade é “Meus oito anos”, de Casemiro de Abreu, o qual entra com tal veemência no imaginário de algumas famílias que, há casos em que é memorizado sem que tenha sido lido antes, transmitindo-se oralmente dos pais aos filhos.

Tomando o exemplo da língua portuguesa, não é possível imaginar que mantivéssemos uma escrita lusa e uma fala brasileira. Apesar de toda tradição demarcada pelos registros gráficos, seja de sua sintaxe, seu vocabulário, sua fonemática etc., a escrita brasileira já assumiu seus padrões, nitidamente diferenciados dos da escrita portuguesa. Essa distinção tão evidente hoje, após quase trezentos anos do início de uma conquista de autonomia política, certamente se deu pela fecundação mútua entre a fala e a escrita.

Grandes divulgadores dessa visão de que a língua atende a uma interpenetração de normas (da fala e da escrita) são os poetas do modernismo que, com mais ou menos talento, trouxeram à baila a questão de uma língua nacional.

Alguns exemplos interessantes, nesse sentido, são os poemas de Jorge de Lima e Mário de Andrade, cujos trechos mais significativos seguem abaixo:

Amanhã é domingo pede cachimbo
 O galo Monteiro pisou na areia.
 A areia é fina deu no sino
 O sino é de prata deu na mata.
 A mata é valente deu no tenente.
 O tenente é mofino deu no menino.

O menino é carolho furou teu olho
 [...]
 O sino da igreja chamava pra missa.
 A areia era fina nos pés sem sapatos.
 E a gente trepava na torre da igreja
 E o sino da igreja cantava tão alto
 Que o galo monteiro olhava de baixo
 Ciscando na areia com inveja do sino,
 E a mata escutava o canto de prata.
 Somente o tenente ficava danado.
 Subia na torre atrás do menino!
 Os olhos carolhos olhavam de cima:
 Tenente mofino! Tenente mofino! (1997: 30)

Vê-se aqui, na apropriação de uma das variantes da parlenda “Hoje é domingo”, a recriação da atmosfera lúdica da infância a partir uso de um texto que se faz pelo *nonsense*, elaboração muito própria do universo da criança. Partindo-se, entretanto, para uma interpretação um pouco mais aprofundada do uso desse texto oriundo do oral, podem-se tecer considerações sobre as motivações que levaram o poeta a tal escolha. Isto é, a criação do poema sobre a matriz da parlenda leva a uma leitura que não pode deixar de sentir a relevância das sensações mais remotas da infância alavancando o sentido de liberdade que o poeta busca explorar em seus versos. Versos que revelam um mundo cuja autoridade, fixada em seus tenentes e igrejas, é desafiada pelas brincadeiras dos meninos e pela natural resistência da mata.

Já em “Noturno”, de Mario de Andrade, diferentemente do poema de Jorge de Lima, o uso do registro da oralidade não retoma memórias de infância, entretanto, revela a cidade de São Paulo (objeto de dois importantes livros do poeta) por meio de um dado de sua paisagem sonora, capaz de revelar a complexa cidade cosmopolita. O pregão registrado por Mário de Andrade em seu “Noturno”, além de trazer à tona os sons urbanos marcados pelo uso de um gênero tipicamente oral, revela a absorção dos estrangeirismos por uma língua em plena construção:

E os bondes passam como um fogo de artifício,
 Sapateando nos trilhos,

Ferindo um orifício na treva cor de cal...

— Batat' assat'ô furnn!...(1987: 95)

Outro caso interessante de permeabilidade entre o oral e o escrito é o gênero cordel que, fortemente relacionado aos textos dos cantadores, preserva toda uma estrutura da poesia oral do repente, com versos em redondilha e rimas simples, e ainda evoca um repertório de personagens e narrativas sertanejas da oralidade, como é o caso do Cordel de *Proezas de João Grilo* ou o *Pavão Misterioso*.

Diante desse rol de interseções que produzem as literaturas popular, erudita e mesmo a de massa, verifica-se que escrita e oralidade atuam de modo complementar na manutenção de uma língua. E, sendo essa complementaridade tão essencial, pode-se concluir que a escrita esteve sempre latente. E, nesse sentido, é possível concordar com Ong, quando diz:

Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. **Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita.**(1998: 23, grifos meus)

Por outro lado, ainda tendo como referência as discussões a esse respeito trazidas por Ong, é possível concluir que a escrita, de algum modo, sempre remonta a sua raiz oral:

Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, hábitat natural da linguagem, para comunicar seus significados. 'Ler' um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação, sílaba por sílaba na leitura lenta ou de modo superficial na leitura rápida, comum a culturas de alta tecnologia. A escrita nunca pode prescindir da oralidade. (Idem: 16)

Essa interdependência entre produção oral e escrita abordada por Ong permite observar o fato de as escritas silábicas e alfabéticas resultarem de uma fina apreensão da língua a partir da fala, da forma como se organizam sua fonemática e sua morfossintaxe, conforme podem comprovar os mais diversos textos da cultura popular em suas opções estéticas que fazem ressaltar a dupla articulação da língua e os dois aspectos de sua composição: sintagma e paradigma.

O acervo proverbial de língua portuguesa mostra grande riqueza nesse sentido. Em vários de seus textos verifica-se o uso de recursos sonoros de repetição e de imitação, como as rimas e as aliterações, respectivamente, o que permite tratar tais composições orais como uma escrita do oral. Fixada uma estrutura que faz ressaltar as sílabas rimadas ou os fonemas das aliterações e assonâncias, é possível realizar a leitura dessa escrita do oral, na medida em que as palavras são evocadas a partir da força dos significantes quase que vazios ou já associados aos significados secundários, não de cada palavra que compõe o texto, mas em sua totalidade diante da situação emblemática que passa a representar.

Tomando o provérbio “Água mole em pedra dura / tanto bate até que fura”, vê-se claramente o uso de uma redondilha como ritmo de fácil memorização. O falante-leitor sabe, de modo inconsciente, que a frase só pode funcionar se dita nessa estrutura de sete sílabas, não havendo, assim, excesso nem falta de palavras no texto tradicional. Some-se a isso o uso de aliterações com fonemas plosivos (/t/, /b/, /p/, /d/) que ressaltam o caráter impactante da imagem sonora da pedra sendo agredida pela água, o que também funciona como índice para a memorização exata do texto.

Esse saber permite que o enunciador do provérbio perceba os limites sonoros dados pelo texto, o que revela então uma escrita do oral, mesmo que não grafada, na medida em que cria um mecanismo de registro pautado pelos mesmos princípios da escrita gráfica silábico-alfabética, uma vez que caracterizada pela combinação sequencial de partículas menores formando sentido.

Assim, os textos da cultura oral, de algum modo, no uso estético das possibilidades da língua, têm a capacidade de realçar a estrutura lexical das palavras e nesse sentido podem reforçar condições fundamentais para a aprendizagem da leitura.

Não é raro ver como as crianças, de maneira inconsciente, brincam com estruturas lexicais, criando novas palavras, novos termos, a partir de afixos e desinências mais comuns da língua, ou mesmo como podem, também brincando, dividir palavras em sílabas, selecionar vogais, despregando-as das consoantes.

Nas brincadeiras cotidianas de crianças ainda não alfabetizadas, vê-se por exemplo a criação de neologismos a partir dos nomes de pessoas conhecidas acrescidos de uma desinência de gerúndio, como em “a Maria está **mariando**”.

Outro jogo comum em que se percebe o uso de aspectos fonemáticos da língua são as linguagens secretas. Na “língua do P”, por exemplo, é preciso recompor palavras a partir do conhecimento de divisão silábica, para que se possa intercalar entre elas o PE (o nome Maria, por exemplo, ficaria PE-MA-PE-RIA). No caso da “língua do I”, é necessário, além do conhecimento da sílaba, saber diferenciar vogais de consoantes, para que se possam substituir aquelas apenas pelo I (o nome Maria ficaria, então, MI-RII). Na versão mineira da “língua do P” ocorre uma fusão dos dois sistemas. É preciso saber a divisão silábica para, assim, intercalar as sílabas formadas com a inserção da consoante P, bem como reconhecer o limite entre as vogais e as consoantes que formam as sílabas da palavra a ser cifrada, procedendo, então, em seu isolamento e reinserção na nova palavra. O nome CARINA, por esse sistema, ficaria CA-PA / RI-PI / NA-PA

No artigo “Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito”, Belintane apresenta o caso de uma criança com dificuldades de leitura que não conseguia realizar jogos orais simples. Após vários encontros, nos quais foram trabalhadas, sem sucesso aparente, algumas adivinhas que requeriam algum conhecimento dos elementos lexicais da língua, o garoto criou uma adivinha para ser respondida pelo professor:

- O que é Atibaia?

Simulando um certo aprisionamento à lei da representação, afiançei-lhe que se tratava do nome de uma cidade, ao que ele prontamente respondeu:

- Não! É a Baia! Presta atenção: é a Baia!

Baia era o nome de uma égua, sua preferida no trabalho da cavalaria. Apesar da simplicidade da armação da adivinha,

entrevemos aí a emergência de um sujeito que estava aceitando “ler” uma palavra, no caso impregnada de deleite parental, inscrita no corpo de outra palavra de origem mais longínqua (a cidade de Atibaia – que não deixa de ser um anagrama de sua cidade Itatiba). (2006a: 83)

Percebe-se, então, que, mesmo na criança que não é capaz ainda de ler ou de decodificar a língua escrita, mesmo aquela que parece presa a uma difícil resistência à escrita, é possível observar certa competência em lidar com a estrutura fonológica de sua língua, o que leva a pensar que talvez não seja a situação escolar, em toda sua sistematicidade, a única forma de trazer à tona esse saber infantil.

Todas as brincadeiras tradicionais da infância podem surgir muito antes de haver o contato com a alfabetização e, na maior parte das vezes, não são associadas à leitura ou a alguma capacidade que possa auxiliar em sua aquisição pela criança, muito embora haja vários estudos que consideram tal capacidade como fundamental nesse processo. Segundo Gough e Larson (1995),

Não pode mais haver muita dúvida de que a **consciência fonológica** é a chave para aprender a ler línguas com ortografias alfabéticas (como português e inglês). (1995: 15, grifos meus)

Entretanto, o conceito de “consciência fonológica” que vem sendo desenvolvido desde a década de 1980 não parece corresponder em sua inteireza com a concepção de língua que vimos aqui estruturando, na medida em que se propõe que ela surja a partir de uma nova relação do sujeito com a língua, relação esta que, ao que tudo indica, só pode ser sistematizada pela escola, a partir do ensino da língua escrita. Gough e Larson afirmam:

Mas a consciência fonológica requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Isto exige uma nova perspectiva, uma mudança na maneira como a criança “encara” a palavra. Desde que a criança adquirisse esta consciência, então ela poderia examinar e manipular a estrutura

fonológica de uma palavra; ela teria, então, a consciência fonológica. (Idem)

Retomando a questão do menino do caso relatado por Belintane, não se trata de uma situação simples. Isto é, se parecia uma incógnita o fato de a criança não saber ler e não ser capaz de realizar os jogos de palavras propostos pelo professor por não conseguir operar minimamente com a fonemática de sua língua, torna-se ainda mais intrigante o fato de, repentinamente, fazê-lo de forma relativamente complexa, ou seja, realizando um anagrama e, posteriormente, extraindo uma palavra de dentro de outra.

Observa-se, porém, na situação relatada e na adivinha criada pelo menino, que se trata da construção de um texto absolutamente comprometido com o sujeito que o criou e que expressa algo de grande valor para o garoto. Surgem em sua adivinha elementos de sua vida pessoal (a cidade em que vive, ainda que escondida por um anagrama) e de polarização do seu desejo (a égua Baia é sua preferida e remete ao trabalho que o pai realiza nas cocheiras).

A criação da adivinha “O que é Atibaia” parece revelar, então, um saber que não é da ordem da consciência, sendo, portanto, uma manifestação daquilo a que Lacan chamou de *alingua* e que, em alguns casos, pode surgir na fala do sujeito que, aparentemente, não opera facilmente com as estruturas fonológicas da língua.

Esse trabalho, ao que tudo indica, inconsciente com a palavra surge também nos pequenos equívocos da fala cotidiana, nos chistes, nos sonhos, conforme sistematiza a Psicanálise, sobretudo em Freud. Em “Esquecimento dos nomes próprios”, primeiro capítulo da obra *Psicopatologia da vida cotidiana*, Freud descreve e analisa uma situação vivida por ele, na qual ocorre um interessante jogo entre inconsciente, recalque e memória. Ele narra uma ocasião em que, necessitando lembrar o nome do pintor Signorelli, vinha-lhe à mente apenas os nomes de dois outros pintores: Botticelli e Boltraffio.

Segundo sua análise, a evocação dos nomes dos dois pintores em lugar de Signorelli estava associada a uma seqüência de fatos que deixaram em sua memória restos de significantes que, recalcados, buscavam alguma forma de manifestarem-se. Assim, recorda Freud que, momentos antes de tentar lembrar-se do nome de

Signorelli, havia entabulado uma conversa sobre os costumes de turcos que viviam na Bósnia e Hersegovina, e que não fora capaz de prosseguir o assunto visto que tocava em questões delicadas, como a relação entre sexualidade e morte. Lembrou-se também que teve notícia de tal costume quando estivera em Trafoi (uma aldeia do Tirol).

Assim, morte e sexualidade, associados a tais significantes (Bósnia, Herzegovina, Trafoi, que funcionaram como uma espécie de pictogramas) ocasionaram o esquecimento do nome Signorelli e, por outro lado, faziam surgir outros dois nomes que, de algum modo, eram formados por partes de significantes da conversa anteriormente interrompida. O esquema abaixo, extraído da obra de *Psicopatologia da vida cotidiana*, apresenta as relações observadas por Freud:

(vol. VI 1988: 22)

A leitura que se pode fazer do esquema é a seguinte:

Her-zegovina: Freud associa o som Herr ao significante Signor, ambos com mesmo significado (senhor), em alemão e italiano, respectivamente.

Bó-snia: cujo som destacado, unido ao final *elli* de Signorelli, leva a Botticelli.

Trafoi: que, unido ao Bó, de Bósnia, resulta quase que de imediato em Boltraffio.

Os nomes de tais pintores, segundo Freud, “foram tratados nesse processo como os pictogramas de uma frase destinada a se transformar num enigma figurado (ou rébus).” (vol. VI 1988: 23)

Fica evidente, portanto, que, para Freud, os procedimentos da escrita precedem sua representação gráfica e, mais que isso, o saber que seleciona e combina elementos que constituem uma cadeia de significantes que assumem certo significado é anterior, irrompendo-se já no inconsciente.

Nesse sentido, ao se verificar que crianças usam linguagens cifradas em suas brincadeiras ou que sentem imenso prazer em repetir rimas e trava-línguas, talvez seja mais adequado atribuir tais fatos não a uma consciência fonológica, mas a uma *inconsciência* fonológica, o que remete sua investigação a uma reflexão que leve em conta o desejo, os processos de recalque, enfim, toda a estruturação psíquica do sujeito.

Também é possível aproximar o mecanismo apresentado por Freud às ocorrências de acrofonia na escrita infantil, em que se observa a transposição de sílabas ou letras, sobretudo presentes em seus nomes, para a escrita de palavras novas, conforme o caso abaixo, em que a menina Bárbara, de seis anos, registra a seguinte grafia para representar a palavra bola:

Assim que, pelas diversas razões acima expostas, compreende-se aqui que entre oralidade e escrita há uma relação de complementaridade. Muito antes de aprender a decifrar ou grafar letras, os indivíduos já lidam com estruturas simbólicas que fazem uso dos eixos de seleção e de combinação que conduzem a expressão dos sentidos, seja no sonho, na poesia, na publicidade etc. A língua, conforme afirma Ong, já estava predestinada à escrita, qualquer que fosse, pela própria condição simbólica que foi assumindo ao longo dos tempos. Era preciso dar corpo, tornar sólido o que já era simulacro da tradição, da derradeira passagem de um eu isolado à condição irrevogável de sujeito inserido em uma sociedade.

Entretanto, na complementaridade desse fato, é preciso também considerar o advento da escrita a partir de sua história mais remota, quando surge como manifestação do sagrado. Desde sua origem, a escrita está envolvida por uma atmosfera de língua cifrada, permitida apenas aos iniciados, àqueles que têm ligação direta com o divino.

Segundo Gérard Pommier:

Toda sociedade totêmica tem seu princípio de iniciação, e o acesso à escrita forma parte desses ritos. De que indícios podemos dispor que sejam suscetíveis de delimitar o lugar do totemismo na gênese da escrita? Escrever é um assunto dos iniciados do clã, daqueles que não se contentam com manejar a língua materna sem que matem o pai em cujo nome a palavra se consuma e o deitem sobre o papel? (1996: 111, tradução nossa)

É possível, então, traçar um paralelo entre o fato mítico da escrita, relatado por Pommier, no qual a sua ocorrência não é apenas uma conquista histórica, no sentido de demarcar o fim de uma pré-história e início da História. Numa sociedade eminentemente oral, com tradições de registros históricos e memorialísticos dados unicamente pela fala e, como já se abordou anteriormente, marcados por uma estética que condicionava a memorização e mantinha vivos os textos ancestrais, a escrita surge como uma forma de morte do oral, na medida em que o domínio sobre a palavra deixa de ser sonoro, tornando-se, então, gráfico.

Se a condição de sujeito estava associada à entrada do “eu” no universo da linguagem expressa pela palavra oral, a partir do advento da escrita, nova sujeição torna-se necessária, embora restrita a uns poucos escolhidos. Entretanto, o rigor da palavra escrita, sua perspectiva de silenciamento do oral, exige rituais mais graves, de desligamento mais profundo da condição anteriormente atingida. A palavra falada, instauradora da instância simbólica e, portanto, uma primeira lâmina que se sobrepõe ao real e recalca o desejo, veste-se agora de nova camada e promove nova dinâmica de barramento do sujeito.

Quando Ong afirma que, antes da escrita, embora houvesse conhecimento, não havia estudo, o que se entrevê é justamente o fato de a escrita elevar a palavra ao

extremo da cultura e da civilização. Isto é, se a língua em si, oral, já afasta o homem do seu real, na medida em que interpõe uma instância simbólica a tudo o que faz e sente, a partir da escrita, esse afastamento se dá de modo ainda mais radical.

Nesse sentido, o ensino da escrita e sua gramaticalização impõem um novo barramento de *alíngua*, um recalque ainda mais grave, na medida em que emudece o sujeito e imprime toda uma regra que, conforme se abordou antes, tem como característica justamente a manutenção de uma tradição, já que sofre mais lentamente as alterações impetradas pelos discursos que dinamizam a língua.

Gérard Pommier (1996), a partir de uma apreensão psicanalítica da história da escrita, aponta relações intrínsecas entre ontogênese e filogênese e revela como tal condição pode facilitar a compreensão dos problemas de aprendizagem da língua escrita observados em crianças de diversas idades, níveis sócio-econômicos ou de letramento etc.

Ao longo de sua obra, a partir de eventos relativos à criação da escrita alfabética egípcia, desenvolve a idéia de que a criação da escrita alfabética estaria fortemente vinculada ao complexo de Édipo e que, conseqüentemente, a sua aprendizagem também se desenvolve mediante a superação desse complexo pela criança. O quadro abaixo, formulado por Pommier (1996: 242), sintetiza o percurso por ele apresentado e será aqui retomado como forma de articular as reflexões sobre esse aspecto da língua:

<i>Gozo do outro</i>	<i>Repressão primordial</i>	<i>Repressão secundária</i>	<i>Retorno do reprimido</i>
Pictograma	Hieróglifo	Consonantismo	Vocalismo
Ideograma	Ideofonograma	Escrita da lei	Alfabeto
	Rébus		
	Silabismo		

Analisando a tabela proposta por Pommier, vemos que, num primeiro momento, a escrita se sistematiza a partir de uma relação imaginarizada com os objetos a que faz referência. Isto é, faz-se necessária uma imagem do objeto em sua inteireza como forma de suprir a sua ausência, da mesma forma que o bebê, por exemplo, exige a presença concreta da mãe para suprir suas demandas.

Já numa fase posterior, as imagens não fazem mais referência direta aos objetos, mas à sonoridade das palavras que os nomeiam, dando condições, assim, para que, a partir de combinações de pictogramas, se produzam rébus de palavras. Nesse sentido, ocorre o que Pommier denomina como “apagamento da imagem”. Isto é, apesar de haver o uso do pictograma para escrever a palavra, não se trata mais de uma apreensão imaginarizada, na medida em que a leitura demanda um olhar que não enxergue o desenho, utilizando-o, assim, como uma letra. Trata-se, portanto, de um primeiro momento de uma relação simbólica com a palavra escrita. Do mesmo modo, o bebê, privado da presença da mãe, já se submete a algumas metáforas que a substituem, seja pela canção, prolongamento da voz que o atinge a distância, seja por um objeto qualquer (como a chupeta ou a mamadeira ou o carretel do relato de Freud) que sirva de elo, na medida em que traz a memória da mãe, ao mesmo tempo que imprime uma barreira, visto que impede a ligação direta, imaginarizada.

O terceiro momento funda a substituição absoluta do desenho pela letra, muito embora ainda restrita ao uso da consoante. Este momento caracteriza um verdadeiro corte, na medida em que instaura o recalque na relação com a imagem. Isto é, a partir da escrita consonantal, tem-se uma verdadeira revolução na história, na medida em que se cria um sistema muito mais eficaz, que amplia as possibilidades do eixo sintagmático, ao mesmo tempo em que se reduz o número de elementos que compõem o eixo paradigmático. Trata-se, portanto, do apagamento total da imagem, sobrelevando-se a letra em seu aspecto frio, de apagamento absoluto da imagem. No tocante à relação entre a mãe e a criança, é o momento da entrada da função paterna, enquanto lei efetiva de corte definitivo da relação edipiana.

A última etapa que Pommier considera na elaboração da escrita alfabética refere-se ao que ele indica como *Retorno do reprimido*, momento da inserção da vogal nos alfabetos, o que corresponderia ao retorno da voz a uma escrita, até então, marcada pela contenção sonora. Numa perspectiva mais histórica, refere-se à contribuição da cultura grega, para a qual a sonoridade tinha papel fundamental para a manutenção de uma estética fortemente baseada na fala. Nesse sentido, a criação de símbolos para os sons vocálicos teria como finalidade trazer de volta a sonoridade que dava condições para que a escrita registrasse rimas, ritmos, métrica. Já no tocante ao psiquismo, talvez esse *retorno do reprimido* tenha alguma relação com os

sintomas que se inscrevem após o corte definitivo na relação entre mãe e criança. Seriam, então, os sintomas neuróticos, os sonhos, as doenças motivadas por questões psíquicas, enfim, tudo que é da ordem do gozo reprimido e que pode vir a se expressar por meio da imagem, de uma letra.

Assim, a partir de tal paralelo entre a formação da escrita alfabética e o complexo de Édipo, Pommier tece a seguinte consideração a respeito da aprendizagem da escrita pela criança:

A disposição da escrita supõe uma ruptura com o meio familiar, ainda que só porque se situe já o marco de sua aprendizagem cujo objetivo último é o êxito da independência material. Deste modo, uma criança aprenderá a escrever ao final de seu complexo de Édipo quando, havendo se livrado dele, está em condições de representar suas etapas até este ponto em que o Símbolo o introduz no uso da escrita. (1996: 246, tradução nossa)

Tendo em vista todo o processo de apagamento da imagem e de uma conseqüente sofisticação simbólica, a cada etapa mais distanciada do objeto representado, verifica-se, mais claramente, o papel que a linguagem exerce na constituição do sujeito. Isto é, se a fala, primeiro contato da criança com a língua, já representa um corte na relação mãe-criança, na medida em que estabelece a necessidade de uma interação mediada pelo simbólico, a escrita vem reforçar e, no momento de sua aprendizagem, muito provavelmente, ressignificar essa passagem.

Aprender a ler, nesse sentido, para além de significar a dinamização de uma série de habilidades cognitivas, pode representar também o retorno a uma situação de angústia diante de uma decisão de assujeitamento a uma nova ordem simbólica. Trata-se, conforme elucida Pommier ao se referir à escrita, de um apagamento do corpo, ou seja, de uma reedição do afastamento da posição egóica, assumindo-se, assim, uma nova condição de sujeito assujeitado pela palavra escrita.

A língua, enfim, pode ser compreendida como a possibilidade de elevar o sujeito a instâncias simbólicas infindáveis, na medida em que, por meio da representação dos objetos, afasta-os do real e cobre o sujeito por um recalque que impede a plenitude do gozo, na medida em que seu desejo passa a ser dominado por

uma linguagem. Entretanto, conforme se vê no esquema criado por Freud para explicar a dinâmica do esquecimento dos nomes próprios ou na criação da adivinha “O que é Atibaia”, sempre há uma possibilidade de subversão a partir de trilhamentos inconscientes do desejo ou da necessidade de expressão ligada a algum desejo subjacente à situação vivenciada.

O domínio da língua sobre o sujeito, sua capacidade de barrar o real por meio da linguagem, parece ocorrer de modo mais rigoroso nos processos de aquisição de leitura. O que antes, já na oralidade, manifestava-se como uma forma de assujeitamento, afastando o eu de uma condição imaginarizada, agora, por meio da escrita, reincide uma instância simbólica que instaura um novo sujeito, que agora interage com o mundo de uma outra forma, mais abstrata e complexa.

O conceito de leitura e a compreensão dos processos que condicionam sua aprendizagem, nesse sentido, tendo em vista a concepção de língua aqui desenvolvida, devem ser revistos e ressignificados, na medida em que, para além da apreensão e fixação de símbolos, parece haver toda uma predisposição psíquica do sujeito em relação a essa nova ordem simbólica que se lhe apresenta. São necessárias, como se verá no capítulo seguinte, algumas condições do entorno que movam o sujeito em direção a um desejo que já vinha sendo gestado desde os primórdios de sua relação com a palavra, quando se inscreviam em sua memória os afetos da palavra cantada pela mãe.

Nesse sentido, é possível observar que a entrada no mundo da escrita parece estar relacionada com as expansões de linguagem ocorridas no meio parental, por meio dos jogos, brincadeiras, canções, contações de histórias, causos, anedotas etc. que, através do uso estético da palavra, apontam para uma entrada na ordem simbólica, compreendida aqui não apenas como sistema de interdições, mas também enquanto meio de dinamização das possibilidades de uso da língua em sua ampla diversidade de gêneros, franqueando, assim, o jogo com *alíngua*, pondo-se enquanto substituta do objeto perdido, o *objeto a*.

2. CONCEPÇÃO DE LEITURA

Em geral, quando se menciona o termo leitura, faz-se referência à apreensão de registros textuais graficamente representados, ou seja, a leitura do texto escrito. Antes, porém, de mergulharmos em questões específicas desse tipo de habilidade, é preciso ampliar a compreensão do que seja o ato de ler, partindo-se justamente dos diversos objetos que se põem para a leitura.

Numa das obras mais interessantes de Ítalo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*, o autor aborda os percursos incertos do leitor na lida com as diversas situações de leitura. Em determinado trecho da obra, coloca o protagonista diante de uma situação de leitura bastante curiosa, pois o “texto” que se apresenta a essa personagem-leitor não é um registro gráfico com letras desenhadas sobre o papel. Trata-se de uma cozinha, arrumada conforme o gosto e as necessidades pessoais, fantasias e manias de sua usuária, e que proporciona ao leitor-invasor daquele espaço uma série de níveis de interpretação, o que, ao final, resulta no conhecimento da personalidade da mulher amada a partir de um texto composto pelo rastro impresso pelos objetos, bem como por sua disposição dentro da cozinha:

A cozinha é a parte da casa que mais coisas pode dizer sobre você: (...) Na escolha dos utensílios, nota-se algum esteticismo (uma panóplia de facas semicirculares de tamanho decrescente, quando uma só já bastaria), mas em geral os elementos decorativos são também objetos úteis, com poucas concessões ao gratuito. (...) Uma rápida olhada na geladeira pode fornecer outros dados preciosos: nos recipientes para ovos, resta um limão, apenas uma metade, ainda assim meio seca; enfim, nota-se certa negligência com os produtos essenciais. Em compensação, há creme de castanha, azeitonas pretas, um potinho de *salsifis* ou armorácia, fica evidente que, ao fazer as compras, você é atraída mais pelas mercadorias que vê expostas do que pela lembrança do que falta em casa.

Portanto, observando sua cozinha, pode-se obter uma imagem de você como mulher extrovertida e lúcida, sensual e metódica, que põe o senso prático a serviço da fantasia. (1999: 146-147)

Iniciar a discussão sobre concepção de leitura partindo da apresentação de uma situação aparentemente tão distanciada da compreensão comum do termo não é, certamente, uma escolha leviana. Trata-se, evidentemente, de uma posição conceitual que carrega em seu bojo a idéia de que ler é uma atitude que precede a criação de uma escrita gráfica, o que remete ao que se abordou no primeiro capítulo a respeito da criação da escrita enquanto fato inevitável no desenvolvimento da língua e da humanidade. Isto é, talvez seja possível entrever a partir de exemplos poéticos, como o excerto do texto de Calvino, e principalmente dos diversos gêneros da oralidade bem como das manifestações languageiras do inconsciente, conforme já se abordou no capítulo anterior, a ocorrência do ato de ler, sem que para isso seja necessário ser alfabetizado.

A leitura, em seu sentido amplo, não se refere apenas à decodificação da escrita gráfica impressa em algum suporte material ou emitida pelos meios eletrônicos diversos. É preciso retomar o fato de que a leitura se dá a partir da decodificação e interpretação de muitas outras linguagens que não apenas o registro escrito da língua materna.

O cotidiano de cada um preenche-se de diversas situações de leitura, das mais prosaicas até as mais sofisticadas, desde o momento em que o sujeito é capaz de reconhecer uma realidade que extrapola a sua própria existência, isto é, desde que se submete ao outro e, assim, passa a dialogar com este para a afirmação de sua identidade.

Na busca de ampliar o conceito de leitura e de compreender de modo mais democrático as capacidades leitoras, surgem novos focos de compreensão. Paulo Freire, em “A importância do ato de ler”, apresenta sua própria experiência de aprendizagem da leitura e aponta para a relevância de uma prática leitora anterior à alfabetização, a “leitura do mundo”:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (2001: 11)

Muito embora no campo da Psicanálise a relação entre o indivíduo e os efeitos da linguagem seja tratada de modo diverso, uma vez que voltar o olhar para o mundo já é o resultado de uma apreensão simbólica deste, não se pode deixar de mencionar a relevância de tal compreensão para o avanço das discussões sobre o problema da leitura ou dos não leitores no Brasil. Tendo em vista o fato de a educação para Freire se tratar de um ato político, a ampliação do conceito de leitura que faz, partindo da experiência de vida de cada indivíduo, traz em seu bojo a perspectiva de uma democratização dos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que o sujeito torna-se mais ativo em sua formação. Assim, considerar como prática leitora toda a gama de experiências de vida do alfabetizando amplia também o conceito de texto, o que permite a entrada do repertório oral enquanto objeto de leitura.

Evidentemente que, nas considerações de Freire, há uma carga bastante significativa de intervenção política, no sentido de se deslocar a leitura enquanto um privilégio das classes dominantes, isto é, de revelar que a capacidade leitora, inclusive a mais competente, ocorre a despeito de qualquer estratificação social. Entretanto, vale ressaltar o avanço que representa compreender o ato de ler a partir de uma dinâmica que extrapola a decodificação de registros graficamente impressos, na medida em que abre possibilidades de entendimento mais profundas.

Assim, o conceito de leitura formulado por Freire parece fundamental, não tanto por deslocar o termo do âmbito das elites, na medida em que aponta para o fato de se tratar de uma capacidade que pode extrapolar os restritos círculos de erudição, mas sobretudo porque chama a atenção para a possibilidade de falhas também nas classes mais abastadas. Isto é, a criação de um entorno letrado, repleto de estantes abalroadas de livros caros, revistas, jornais e outros materiais que se prestam à leitura, pode ser especialmente significativo na formação do leitor, entretanto, não é uma solução em si, uma vez que, conforme aponta Freire, a capacidade leitora precede o processo de aquisição do código alfabético.

Diante da situação relatada por Freire, esboçam-se duas possibilidades de se conceber a leitura, bem como toda a gama de eventos que possam contribuir com a formação do sujeito leitor: a relação com o outro, ou seja, tudo o que é externo ao sujeito, seja a palavra oral, os elementos da natureza, os momentos de interação com os familiares etc., e por, outro lado, a ambiência de leitura em que está inserido esse sujeito, seja no modelo dado pelos mais velhos, no acesso a materiais escritos de diversa ordem, no valor dado à palavra escrita etc.

A partir de trabalhos como os de Magda Soares e Leda Tfouni, entre outros, é possível observar que as condições de aprendizagem da leitura podem estar associadas aos níveis de letramento do sujeito, isto é, às oportunidades de interação com materiais que concentrem registros textuais escritos.

Apesar de todo esforço teórico por apresentar os conceitos como indissociáveis e enquanto ações complementares quando situadas na escola, parece que, por seu caráter em geral associado às questões relativas ao social, o termo letramento tem sido muitas vezes utilizado de forma a abranger uma gama muito ampla de situações de leitura sem o precedente da decodificação, resultando, assim, em uma aplicação de forma desvirtuada. A partir de sua entrada no vocabulário das investigações sobre leitura, o termo letramento foi sendo acompanhado de uma reflexão que, em geral punha em tela a sua oposição a um conceito de alfabetização que se reduzia ao ensino da decodificação de grafemas. Assim que, a questão do letramento, em boa parte dos textos produzidos no Brasil, é discutida em artigos e outros materiais cujos títulos e subtítulos freqüentemente apontam para a oposição “letramento / alfabetização”.

O resultado desse percurso, associado à entrada maciça de reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem fundamentadas em teorias que valorizam o trabalho com o texto de forma global, conforme atestam os *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa* e toda a crítica que a eles se faz, parece ser uma procura por dar maior relevância ao letramento, distinguindo-o da alfabetização e apontando para esta como mera consequência, numa crença quase cega de que boas condições de letramento resultam seguramente na alfabetização do indivíduo.

No texto dos PCNs referente às séries iniciais é possível observar em diversos pontos do documento a relevância dada às situações de letramento em detrimento de

um trabalho mais centrado no código. Chamam a atenção, nesse sentido, algumas demarcações do que venha a ser o momento inicial do ensino de leitura, sendo a primeira delas o uso restrito do termo *alfabetização* por todo o documento. Também algumas afirmações e reafirmações das metodologias e objetivos do ensino de leitura de 1ª a 4ª série parecem fundamentais enquanto defesa de uma metodologia calcada no conceito de letramento.

Já no item “Língua escrita: usos e formas”, o documento introduz o problema da prática da leitura a partir de uma abordagem das metodologias, dando relevância a um ensino que não se fixe apenas na decodificação alfabética:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. (...) O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. (1997: 42)

De um modo geral, é evidente que tais afirmações, em si, não são de modo algum nocivas aos encaminhamentos dados pelas escolas no tocante à forma de se ensinar a ler. Entretanto, chama a atenção que, ao longo do texto dos PCNs, fica evidente a escolha por um ensino que invista mais em situações de valorização da leitura, dando condições de letramento aos alunos, sem que o mesmo ocorra com relação à aprendizagem segura do código.

É possível observar tal problema, por exemplo, na segunda parte do documento, quando trata dos blocos de conteúdos para o primeiro ciclo. A irrelevância dada à apreensão do código como uma das condições para se realizar a leitura se evidencia na listagem preta de habilidades relativas às vivências com ambiências de letramento e, por outro lado, a ausência de referências a noções de alfabetização:

Prática de leitura

- [1]• Escuta de textos lidos pelo professor.
- [2]• Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).
- [3]• Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.).
- [4]• Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- [5]• Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.
- [6]• Uso de acervos e bibliotecas:
 - [a]• busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda;
 - [b]• manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor);
 - [c]• socialização das experiências de leitura. (Idem: 73-74) ³

Diante de tal quadro de objetivos a serem alcançados ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, fica apenas subentendida a necessidade de os alunos, para além de todas as capacidades relativas às condições de letramento, dominarem também a decodificação do sistema alfabético de escrita. Observa-se no quadro acima que apenas os itens [4] e [6a] fazem uma referência mais direta à capacidade de decodificação, isto é, de uma ação mais direta com o texto escrito. Todos os

³ Numeração minha para efeito de facilitação da análise.

outros itens, ao contrário, prevêm uma relação com a leitura sempre intermediada — seja pelo professor, seja pelos colegas — ou de uma inserção ainda superficial no mundo da leitura — como o “manuseio de livros”.

Um outro ponto a ser marcado nos PCNs refere-se às estratégias elencadas como sugestões de aplicação da teoria trazida pelo documento. Muito embora haja, em diversos momentos, o registro de uma preocupação com o entendimento de que a ampliação do conceito de leitura não exclui a necessidade de uma aprendizagem bem feita do código, as estratégias detalhadamente apresentadas para a boa realização do ensino de leitura (*leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades seqüenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura, leitura feita pelo professor* (1997: 44-47)) fixam-se todas em atividades de favorecimento das condições de letramento, já que a perspectiva sempre está apoiada na boa interpretação do conteúdo do texto e na exposição do aluno a uma grande quantidade e diversidade de situações de interação com materiais escritos em diversos suportes.

Por fim, uma última citação que parece relevante no sentido de os PCNs representarem uma divulgação ampla do conceito de letramento, bem como de terem promovido uma possível confusão no que se refere ao investimento do professor em atividades que o desobrigam de uma prática sistemática no trabalho com o código alfabético pode ser observada ainda no tratamento dado às práticas de leitura:

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o

que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;

- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (1997: 43-44)

Conforme se observa, em nenhum momento faz-se referência à necessidade de saber decodificar o texto escrito como um dos quesitos básicos para a formação de leitores, o que enseja uma série de críticas ao documento, sobretudo as que foram sistematizadas pelo relatório da câmara dos deputados sobre alfabetização infantil, finalizado em setembro de 2003 e que tem como eixo a retomada de um paradigma de alfabetização parametrizado pelo método fônico⁴.

É certo que, conforme registram os PCNs, as situações significativas e prazerosas de leitura tendem a favorecer a formação de leitores para os quais o texto

⁴ Cf. BRASIL, 2003.

escrito possui algum valor. Entretanto, não é possível haver indivíduos que lidem prazerosamente com a leitura se, por outro lado, não tiverem domínio do código, na medida em que estar diante de uma página com sinais indecifráveis causa angústia em vez de prazer e a conseqüente evasão do texto, da leitura e até da escola. O caso mostrado no terceiro capítulo ilustra bem as estatísticas do Saeb 2003 (como se verá adiante) e atesta a ocorrência de tal efeito, pois se trata de uma criança de onze anos que, apesar de estar matriculada na 4ª série, desconhece o alfabeto bem como os mecanismos de escrita alfabética, o que o exclui das situações de leitura, isolando-o do grupo e, por fim, distanciando-o cada vez mais da possibilidade de se envolver com o universo letrado.

Assim que, ao longo do tempo em que o conceito de letramento se difundiu para além das esferas acadêmicas, parece ter havido certa desvirtuação de seu sentido original, na medida em que passou a ser resgatado sempre que necessário justificar as falhas de um ensino que fosse minimamente competente em seu objetivo de alfabetização. Isto é, pelo próprio caráter de indefinição que envolve o conceito, as perspectivas escolares que se lançam sobre o letramento variam muito e, em certa medida, acabam por manter a situação de baixos níveis de leitura nas classes menos abastadas, tanto quanto ocorria à época em que se fazia o “vovô viu a uva” das cartilhas funcionar como leitura.

Soares (1998), ao procurar definir letramento, aponta para a indefinição do termo e, buscando sintetizar algumas das mais relevantes discussões sobre o assunto, afirma:

(...) com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o *status* social e/ou econômico do aluno: os padrões são, quase sempre, consideravelmente mais altos para os alunos das classes altas. Assim, tornar-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora; de fato, os alunos de classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas. Desse modo, como afirma Lankshear (1987), “a

transmissão e a prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social” (p.131). (2002: 88)

Isto é, uma vez que o sentido de letramento está marcadamente associado às práticas sociais de uso da escrita e da leitura, e tendo em vista que as diferenças sociais bastante significativas em nosso país promovem um verdadeiro estado de *apartheid* cultural — visto que o mundo letrado ainda é uma realidade das elites —, a escola pública tende a manter núcleos de pouca leiturização ou de níveis de letramento bastante inferiores àqueles considerados dentro de um padrão razoável para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade que integra, na medida em que as expectativas em relação a isso podem se manter niveladas ao contexto social e histórico em que se inserem os alunos e também seus professores.

Os resultados apresentados pelo relatório do Saeb 2003 atestam tal situação. A tabela abaixo⁵, apesar de representar o desempenho dos alunos no componente Língua Portuguesa abrangendo todas as habilidades nele contidas (isto é, usos e formas da língua oral e da língua escrita; análise e reflexão sobre a língua), o que deixa diluído o dado específico sobre a leitura, revela, de alguma forma, a situação precária em que se encontram os alunos da 4ª série em todo o país, havendo, também, claras evidências de desigualdade entre as regiões:

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências										
Língua Portuguesa – 4ª Série EF – Regiões – Saeb 2001 e 2003										
Estágio	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito Crítico	22,61	21,18	33,42	29,32	15,79	12,93	13,47	11,57	20,50	14,91
Crítico	44,89	45,24	41,75	41,85	30,82	31,03	35,70	35,71	39,23	37,60
Intermediário	31,00	31,86	22,94	26,77	45,20	48,32	45,79	47,67	36,64	43,28
Adequado	1,51	1,72	1,88	2,06	8,20	7,72	5,04	5,05	3,63	4,20
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Embora haja certa diminuição dos percentuais do nível Muito Crítico, sobretudo na região Centro-Oeste, entre os anos de 2001 e 2003, a situação de

⁵ BRASIL (2004), p. 41.

desempenho dos alunos da 4ª série em língua portuguesa no país mostra-se bastante precária, sobretudo se tomarmos o nível Adequado como parâmetro. Quer dizer, ao final de todo um ciclo, o que representa ao menos quatro anos de frequência na escola, um número muito reduzido de crianças é capaz de lidar com a língua de modo satisfatório.

Observando-se a tabela a seguir, relativa aos percentuais de todo o território nacional sobre os níveis de leitura⁶, tem-se uma noção ainda mais clara do problema:

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências		
Língua Portuguesa – 4ª Série EF - Brasil – Saeb 2001 e 2003		
Estágio	2001	2003
Muito Crítico	22,2	18,7
Crítico	36,8	36,7
Intermediário	36,2	39,7
Adequado	4,9	4,8
Total	100,00	100,00

Ou seja, parece que os benefícios decorrentes do investimento em letramento e leiturização ainda atingem poucos, pois a grande massa de alunos (95,1%, em 2003) está aquém do nível de compreensão de textos adequados para a série.

Entretanto, é fundamental observar que, quando se apontou para a conferência de Paulo Freire, em que são trazidos como condicionantes de seu nível de letramento não apenas seus contatos com a leitura, mas sobretudo um percurso individual de apreensão do mundo, tem-se em vista justamente relativizar a preponderância do dado social sobre o individual, procurando-se observar outros vieses que envolvem o processo de aquisição da leitura.

É preciso questionar se o desenvolvimento de uma sociedade letrada condiciona inevitavelmente os processos de leiturização, ou melhor, de relação de aproximação e domínio da leitura, seja pelo prazer ou pela consciência de sua relevância enquanto fator de desenvolvimento humano. Apesar de toda luz que o conceito trouxe às investigações sobre ensino e aprendizagem da leitura, deve-se perguntar se há alguma possibilidade de iletrismo em uma ambiência letrada e o contrário disso, de letramento num círculo de iletrismo. Em suma, aponta-se aqui

⁶ Idem, p. 33.

para a necessidade de se investigarem ainda os fatores subjetivos e não apenas sociais que condicionam os processos de aprendizagem da leitura. Nesse sentido, conforme se verá adiante, entende-se que, para conceituar a leitura e, por conseguinte, os processos que regem sua aprendizagem, é absolutamente necessário ter como ponto de partida a concepção de que se trata de implicar nessa discussão a questão da subjetividade. Análogo ao processo de constituição do sujeito, em que a linguagem, expressa na língua materna, condiciona o surgimento de um eu, o processo de aquisição da língua escrita também implica na formação de um sujeito, agora leitor.

Ainda no eixo das polarizações entre os conceitos de alfabetização e letramento, uma outra perspectiva da qual se pode lançar mão para melhor conceituar a leitura refere-se ao problema do código. Ainda hoje se convive com uma multiplicidade de escritas que fazem uso de diversas possibilidades gráficas, que vão dos pictogramas aos alfabetos. É comum a qualquer pessoa se deparar com cartazes de indicação de sanitários, acesso a deficientes, placas de trânsito, ícones de softwares de informática etc. que fazem uso de desenhos que, dado o objetivo a que atendem, isto é, o fornecimento de uma informação, podem ser considerados pictogramas modernos. O mesmo ocorria, por exemplo, com a leitura das bíblias por imagens, isto é, os famosos volumes medievais conhecidos como *Bibliai pauperum*, ou seja, a Bíblia dos pobres. Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* apresenta esses materiais tão comuns à Idade Média, quando a escrita e a leitura eram restritas ao clero:

Presas a um atril, abertas na página apropriada, a *Biblia pauperum* expunha suas imagens duplas aos fiéis dia após dia, mês após mês, em seqüência. Muitos não eram capazes de ler as palavras em letras góticas em torno das personagens representadas; poucos apreenderiam os vários sentidos de cada imagem em seu significado histórico, moral e alegórico. Mas a maioria das pessoas reconheceria grande parte das personagens e cenas e seria capaz de “ler” naquelas imagens uma relação entre as histórias do Velho e do Novo Testamento, graças à simples justaposição delas na página. (1997: 123)

É possível, assim, a partir de tal referência, observar que, da mesma forma que a escrita pode ser considerada uma consequência inevitável do uso da língua, uma vez que seus processos de composição e estruturação parecem corresponder quase que imediatamente aos processos de escrita do inconsciente, a leitura também antecipa o ato da decodificação de registros de uma escrita alfabética ou simbólica mais sofisticada, como os hieróglifos ou os caligramas chineses, por exemplo.

Nesse sentido, a leitura a que se está referindo até este momento abarca toda interpretação — nos mais diversos níveis — de todo tipo de registro apreendido pelo olhar. O desenho, a disposição dos astros no firmamento, o gestual de determinada cultura, tudo pode ser lido, porque tem condições de manifestar algum valor simbólico, por meio de metáforas e metonímias que ressignificam a realidade.

Nas relações parentais, quando a criança tem de abandonar uma situação imaginária, na qual se sente parte indissociável da mãe, é necessário que saia de uma posição de conforto em relação ao mundo, quando não lhe era necessário o confronto com o outro. A partir do momento em que se depara com o outro e assume as regras do entorno que são dadas pelo Outro, manifestadas pelos discursos em voga na sociedade, torna-se necessária uma nova leitura do mundo e de sua atual posição nele. A interação com o outro se dá a partir da leitura que se faz dele, isto é, do reconhecimento de sentidos expressos por seus gestos e por sua voz. A partir do atravessamento do simbólico, a criança já pode perceber que as modulações da voz da mãe indicam sentidos muito distintos. Segundo Julieta Jerusalinsky, até mesmo os bebês podem interpretar os picos vocais e expressões faciais de sua mãe e, a partir disso, constituir uma interação por um viés já simbólico, ainda que muito rudimentar:

Ao acompanhar o que é dito por picos prosódicos, por uma musicalidade, a mãe produz uma erotização no ato da escuta e da fonação: o bebê, que é efetivamente convocado por esta voz, dirige o seu olhar à mãe, respondendo com uma excitação psicomotora ampla. A mãe não só fala com esta sintaxe simples e com entoação peculiar, ela também costuma acompanhar esta fala por uma rica expressão facial e movimentação dos lábios, convocando o bebê não só a escutá-la, mas a olhá-la. Quando a

mãe silencia, dando espaço para que venha a fonação do bebê — sustentando para ele a matriz dialógica — o bebê produz ali suas vocalizações que se dirigem ao outro, que advém no intervalo, nessa brecha que o outro sustenta para ele. Isto é amplamente observável já no segundo mês de vida do bebê (...). (2004: 1)

Certamente, a resposta de um bebê em seus primeiros meses de vida a um conjunto de sinais sonoros e visuais, compondo uma situação que pode ser tanto de conforto como de desconforto, pode ser considerada, em sentido amplo, como uma espécie de leitura. Evidentemente, os sinais relativos ao âmbito parental, ainda restritos a um código muito limitado, são dirigidos a umas poucas situações bem como a um número pequeno de pessoas que dele fazem uso. Além disso, esse código tende a ser atenuado ou a deixar de fazer parte da interlocução na medida em que a criança entra na linguagem e passa a fazer uso efetivo de sua língua materna sem que seja necessária a “transcrição” dos sentidos pela língua da mãe, através de seu *mamanhês* (uso de diminutivos, de repetições silábicas, de atenuação de encontros consonantais, de trocas fonéticas etc.).

A criança, nesse sentido, apreende um conjunto de sinais de diversa ordem (sonoros, visuais, táteis etc.) e, a partir disso, interpreta os afetos que os geram, dando, finalmente, uma resposta em forma de choro, riso ou uma vocalização. Nesse sentido, é possível observar já nessa atividade um gérmen do que, mais adiante, virá a ser a leitura já dentro de um sistema mais sofisticado, fortemente atravessado pelo simbólico.

A leitura, em nossa concepção, portanto, não se restringe à decodificação de sinais alfabéticos, e mesmo esse processo tão fundamental a ela não nos parece fruto apenas de uma cognição, conforme algumas pesquisas do âmbito da psicologia apontam. É preciso considerar também toda a construção histórica da leitura e da escrita, já que se trata de um processo que subjaz a todo texto, isto é, a busca de estruturar uma linguagem que não apenas exerça uma representação do objeto externo e que, ao mesmo tempo, possa ser um meio de constituir a subjetividade e a relação do eu-autor com o outro-leitor.

Ao longo de seu desenvolvimento, a escrita fez uso de diversos meios de representação, partindo de formas mais diretas, mais imaginarizadas, na medida em

que fazia uso de desenhos que buscavam uma ligação direta com o objeto representado.

Nas pinturas rupestres, por exemplo, observa-se claramente a expressão imaginarizada, uma vez que, por meio da semelhança das formas, busca-se uma proximidade que exerça o apagamento dos limites entre a representação e o objeto. Nesse sentido, esse tipo de registro permite uma ampliação do grupo de leitores, visto que não se trata de um código que reprime o real e que cria uma sociedade de sujeitos autorizados que possam dominá-lo, mas, ao contrário disso, configura-se como imagem do objeto, legível a qualquer um, mesmo milhares de anos após sua “escrita”.

Entretanto, é fundamental observar que esse tipo de escrita, calcada sobre a semelhança entre a imagem desenhada e o objeto, extrapolavam a função de mero registro de uma realidade. Conforme se observa em alguns estudos de antropologia, tais pinturas, em alguns casos, estavam ligadas aos rituais de magia imitativa, o que explica a escolha por desenhos semelhantes aos objetos representados. J. G. Frazer, entre os muitos exemplos dados em *O ramo de ouro* para a magia imitativa, refere-se, por exemplo, a reproduções de imagens de peixes lançadas ao rio pelos índios da Colúmbia Britânica para garantir uma boa pesca ou da modelagem de animais em barro pelos *coras* como forma de multiplicar seus rebanhos por meio da magia.

Consideradas tais possibilidades, a compreensão da pintura rupestre enquanto uma primeira escrita por semelhança imagética ganha uma função maior do que a de mero registro, comportando, assim, toda uma sofisticada linguagem com objetivos que, tanto quanto ocorre com a fala, extrapolam a mera comunicação, servindo, então, a propósitos culturais mais amplos. Nesse sentido, a fixação na imagem por semelhança não pode ser caracterizada apenas como uma ausência de possibilidades de escrita, devendo ser, portanto, considerada uma escolha, esta sim calcada em princípios culturais particulares daquela sociedade, a qual poderia estar fixada a uma relação imaginarizada com as representações.

Ainda nas primeiras representações pictográficas egípcias, quando a escrita e a leitura, por se situarem no campo do sagrado, eram permitidas apenas a um pequeno grupo sacerdotal, observa-se uma forte pregnância dos seus símbolos com seus referentes, caracterizando, assim, a permanência de uma relação imaginarizada

entre a representação e os objetos. W.V. Davies, em seu ensaio “Os hieróglifos egípcios”, relata como ocorriam inclusões, exclusões e até alterações nos hieróglifos, conforme também eram incluídos, excluídos ou transformados os objetos da vida cotidiana a que faziam referência:

As inovações na armaria egípcia, no início do Novo Império, por exemplo, assistiram à introdução de hieróglifos para designar o cavalo e o carro de guerra (...) e para um novo tipo de espada (...) Em tais casos, modificações na moda e na tecnologia acarretaram mudanças correspondentes na escrita, cada sinal, por sua vez, representando a forma vigente do objeto real. (1996: 105)

Nota-se, portanto, que, nesse aspecto, há um vínculo muito forte dos hieróglifos com os objetos a que se referem, a ponto de se alterarem os sinais conforme as mudanças ocorridas no próprio objeto. Nesse sentido, apesar de haver plena certeza da complexidade do sistema da escrita egípcia, pode-se dizer que sua representação mantinha-se, em parte, num estágio imaginarizado, na medida em que pressupunha uma ligação imediata com a imagem do objeto a que o hieróglifo se referia.

Entretanto, na escrita egípcia, apesar dessa imaginarização, não se pode pensar numa leitura amplamente socializada, na medida em que à escrita, considerada do âmbito da arte, estava associado todo um universo mágico, marcado pelo sagrado:

É importante lembrar que a arte egípcia não era uma forma livre. Tinha um propósito distinto: fazer com que as coisas que ela retratava “vivessem” para sempre. Em consonância com seus objetivos, era governada por regras rígidas no tocante ao conteúdo e ao modo de representação. (1996: 108)

Ainda com referência à escrita hieroglífica e ao problema da leitura marcada por procedimentos de maior ou menor sofisticação, conforme sua ligação com instâncias mais simbólicas ou mais imaginárias, deve-se lembrar que há nesse sistema de registro pictográfico o uso concomitante de logogramas e fonogramas.

Os logogramas, por sua característica de representação mais ligada ao conteúdo, de fato fazem referências diretas aos objetos e, nesse sentido, podem ser decodificados facilmente, na medida em que constituem apenas um elo entre o receptor e o referente. Entretanto, os mesmos logogramas podem representar outros objetos por meio de uma associação, o que já seria um estágio mais desenvolvido, na medida em se faz necessária uma operação mais sofisticada do leitor, uma vez que o referente é revestido de uma segunda roupagem. Isto é, o caminho para se chegar ao objeto torna-se mais longo, menos direto, ainda que de modo muito vinculado ao imaginário que o envolve. Um bom exemplo desses dois níveis de uso dos logogramas é o símbolo referente a sol, o qual pode significar também dia ou mesmo tarefas diárias.

Já no caso dos fonogramas percebe-se uma maior proximidade com a escrita alfabética, na medida em que o símbolo não tem ligação direta com o objeto, sendo apenas uma referência para a sonoridade que representa, bem como pelo fato de haver a necessidade de uma combinação de símbolos para a representação sonora, não mais visual, de um objeto. Os fonogramas, portanto, são os mesmos símbolos usados para os logogramas, mas lidos pelo seu valor sonoro. Davies (1996) apresenta o seguinte exemplo de uso dos logogramas como fonogramas:

o logograma *r*, que significa “boca”, foi usado como fonograma com o valor fonêmico *r*, para escrever palavras do tipo *r*, que significa “em direção a”, ou para representar o elemento fonêmico *r* numa palavra como *rn*, “nome”. (1996: 128)

Quando os pictogramas deixam de representar apenas o objeto ao qual seu desenho faz referência, temos um grande salto para o caminho que a escrita propriamente dita seguiria. Segundo Moustapha Safouan (1982), conforme os pictogramas passam a ser usados também enquanto logogramas (conforme atesta o exemplo acima), observa-se que o registro visual já conduz a uma fonetização. Assim também os logogramas formados por homofonia atestam uma via certa para uma escrita fonética. O exemplo dado por Falkenstein e citado por Safouan parece, nesse sentido, bastante esclarecedor dessa tendência da escrita:

O próprio Falkenstein cita como exemplo de fonetização o caso do signo da *FLECHA* que pertence ao segundo antigo estágio da escrita (aquele que chamamos estágio Uruk III). Esse signo representa em sumério a palavra *ti*, “flecha”, e a palavra *ti*, “vida”. (1982: 49)

Tal operação, isto é, o aproveitamento de um mesmo logograma em casos de palavras homófonas, só é factível quando se tem uma percepção fonética das palavras, bem como da possibilidade de grafá-las a partir de um mesmo pictograma, ainda que os referentes sejam diversos. Nesse sentido, nota-se a partir do advento dos logogramas por homofonia a desvinculação entre escrita e imagem do referente e o deslocamento da instância imaginária, a partir de um radical atravessamento pelo simbólico.

Sobre essa questão, Safouan afirma:

No fundo pode-se dizer que toda escrita é fonética em potência, no sentido em que *se escrevem desde sempre fatos de linguagem*: provérbios, canções, fórmulas mágicas, orações, avisos, ameaças, apelos ou interdições, breve toda espécie de mensagens. Afirmar que em um dado momento a escrita se tornou fonética ou começou a se tornar, vem somente dizer que ela se tornou uma *ciência fonética*. A escrita analítica (*Wortschrift*), porquanto implicava rudimentos de fonetização, marcava a aparição desta ciência. Os primeiros escribas foram os primeiros fonéticos. “A escrita estava sempre lá à espera de ser fonetizada”, nota Lacan no *Seminário sobre a Identificação*. (1982: 52)

A história de uma escrita que segue o caminho inevitável da fonetização alia-se às teorias psicanalíticas, na medida em que estas observam algumas zonas de proximidade entre os sistemas de escrita, desde os seus primórdios, e as manifestações do inconsciente, como os sonhos, os chistes, alguns sintomas neuróticos etc., conforme observou Freud nas análises registradas em *A interpretação dos sonhos* ou mesmo em seu ensaio sobre o esquecimento dos nomes próprios, revisto no capítulo anterior.

Freud observou que os sonhos são manifestações do inconsciente, e que sua composição é o resultado de uma escrita que faz uso de pictogramas, ao mesmo tempo em que cria rébus sonoros e, nesse sentido, parece operar por meio de uma diversidade de formas de representação que não são selecionadas ao acaso, mas de acordo com todo um contexto submetido às relações entre desejo e recalçamento daquele que sonha.

Os relatos de sonhos apresentados por Pommier (1996) ilustram de forma bastante clara essa escrita do inconsciente que inscreve sentidos a partir de variados sistemas, do pictórico ao fonético. No capítulo “Instância da letra no inconsciente e na escrita”, Pommier relata o sonho de uma paciente no qual ela vê um homem por quem sente certa atração. Entretanto, por ser casada, estranha tal sentimento que nunca lhe havia ocorrido antes. Ao se ver mais próxima do homem, percebe que em seus cabelos há uma profusão de parasitas, o que a faz afastar-se imediatamente devido ao asco que lhe causa tal visão. Ao final do relato, a mulher associa a imagem bizarra do sonho com o local em que trabalha, uma escola, na qual as situações em que as crianças se apresentam infestadas de piolhos lhe causam asco semelhante. Ao interpretar tal sonho, Pommier estabelece as seguintes relações entre imagens e sons:

“*L’epoux* [o esposo, homofônico de *les poux* [os piolhos] na cabeça” se lhe aparece imediatamente como uma leitura em *rébus* da proibição conjugal que pesa sobre seu amante potencial. Lida como elemento de um *rébus*, a imagem do sonho oferece um sentido. (1996: 182)

Assim, conforme se observa, a criação do pictograma “homem com vermes nos cabelos” realizou-se a partir da homofonia entre as duas palavras francesas que, por sua vez, remetiam ao jogo de forças que ocorria entre o desejo e o recalçamento que atormentavam a paciente. O sonho, portanto, se inscreveu por uma concomitância do sistema pictográfico com o fonográfico.

Atualmente, seja em logotipos amplamente explorados pela publicidade ou em pictogramas criados para indicações de trânsito, a diversidade de códigos disponibilizados para a leitura parece refletir essa escrita do inconsciente. Isto é, o que vemos hoje enquanto permeação de códigos distintos na composição de uma

mesma representação não difere muito do que ocorria há milhares de anos, nem do que Freud e outros que compartilham de suas teorias entendem que ocorre no trabalho do sonho, bem como em outras manifestações do inconsciente.

Diante do fato de a escrita se dar a uma leitura capaz de administrar uma multiplicidade de códigos (pictográficos e fonéticos) e de estar em acordo com as manifestações do inconsciente, que se estrutura como uma linguagem, parece fundamental iniciar os questionamentos sobre os processos do ato de ler pelos primeiros textos que se apresentam ao sujeito, isto é, aqueles realizados por meio da fala e que fazem parte de um grande repertório tradicional. Faz-se necessário, portanto, explorar aqui o suporte imaterial, ou seja, alguns gêneros da oralidade que em sua essência trazem a premência de um mecanismo sofisticado de leitura, no qual deve-se sair de uma posição imaginária em relação à fala para que se atinja o referente e mesmo o próprio texto que o apresenta.

No primeiro capítulo, fez-se referência a vários gêneros da oralidade (fórmulas de escolha, parlenda, canções de ninar, provérbios, cantigas de roda), sempre ressaltando o fato de constituírem textos que de alguma forma se inscrevem por meio de mecanismos próprios da linguagem, tanto oral quanto escrita, apesar de originalmente não serem registrados graficamente. Nesse sentido, uma vez que realizam um tipo de escrita, mesmo que em suporte imaterial, trata-se de textos que se põem também à leitura.

Neste capítulo, para efeito de um maior aprofundamento na questão da leitura dos textos orais, restringir-se-á o foco de análise no gênero das adivinhas, privilegiado, nesse sentido, pelos mecanismos que mobiliza para a articulação de sua compreensão, todos eles bastante associados aos princípios utilizados pelo leitor da escrita gráfica. Nesse tipo de texto, em que uma das principais características é a ludicidade, marcada pelo desafio que se põe ao receptor de adivinhar os sentidos subjacentes, de decifrar metáforas, de associar imagens, entre outras habilidades, parece haver coincidências com o ato da leitura, sobretudo no que se refere aos mecanismos de antecipação e de memória.

Tomando-se os seguintes exemplos de adivinha:

(1)

Enche uma casa completa

Mas não enche uma mão

Amarrado pelas costas
 Entra e sai sem ter portão.

Resposta: **botão**

(2)
 À direita sou homem
 Facilmente acharás
 Às avessas só à noite
 E nem sempre encontrarás.
 Resposta: Raul e luar

Em ambas percebem-se alguns elementos poéticos dados pela sonoridade, como a rima (mão – portão / acharás – encontrarás) e o ritmo praticamente regular dado pelos versos de sete sílabas, o que certamente auxilia a memorização desse tipo de texto, cujo objetivo é a sua repetição quase que exata para que não se perca, na passagem de um falante a outro, o formato do gênero adivinhação. Por outro lado, a memorização do texto da adivinha se faz necessária também para o próprio desafiado, pois, conforme se nota nos exemplos acima, outra característica marcante (e quem sabe lidar com isto é quem mais facilmente responde à adivinha) é a ambigüidade das imagens ou mesmo do referente, que muitas vezes é a própria língua, quando então ocorrem as adivinhas metalingüísticas.

Para bem realizar uma leitura de adivinha, é preciso acionar um primeiro mecanismo de memorização, pois para lidar com as ambigüidades inerentes a esse gênero é necessário repassá-las, relendo o texto e buscando novos sentidos às palavras e expressões, procurando ressignificar as imagens dadas. Os procedimentos de leitura operados na interpretação da adivinha requerem do desafiado um movimento que faz com que se biparta, para que possa atuar em duas instâncias. A primeira delas seria a própria memorização do texto, garantindo, assim um suporte imaterial que permite, então, a segunda, dada pelo funcionamento de uma releitura, a qual consiste na recorrência a uma memória mais ampla que possibilita a associação das imagens a situações e objetos que fazem parte do repertório do sujeito. Belintane, em seu artigo “Adivinha, leitura e desejo”, ressalta:

Já que a adivinha é um gênero de origem oral, experimentemos tomar como exemplo um analfabeto “leitor” de adivinhas. Imaginemo-lo criança, lendo e relendo com o ouvido (ou com o olhar?) os enigmas que seu micromundo parental lhe propõe. A retomada das palavras, a busca do duplo sentido, das novas coerências para que se evidencie uma lógica oculta, constitui o prazeroso percurso dessa subjetividade que parece se comprazer com um cotejo de entre-textos: uma matriz dada à memória e uma outra que vai sendo reconstruída durante o cotejo. Entre as duas vislumbramos um ativo hiato que deixa acontecer o vai-e-vem da experimentação, levando o sujeito a buscar na memória sentidos e experiências de linguagem que lhe ajudem a certificar-se de que poderá livrar-se de uma possível devoração. A experiência de mundo e a languageira são mobilizadas para o confronto com o texto que se propõe como estranho, como paradoxo. (2006: 3)

Na adivinha (1) o leitor deve desfazer a ambigüidade dada pela palavra *casa*, que possui, ao menos, dois referenciais cotidianos e de campos semânticos distintos: o primeiro ligado à moradia e o segundo às vestimentas. Entretanto, o texto, justamente com a perspectiva de intensificar a dificuldade do jogo, camuflando ainda mais o objeto a ser descoberto, insere no texto a palavra **portão**, que acaba por reforçar a imagem de casa enquanto moradia.

A leitura, entretanto, esbarra ainda em outras duas imagens que parecem ser os elementos centrais para se desfazer a ambigüidade, dada a estranheza com que surge em meio ao contexto. Primeiramente, observa-se um paradoxo insolúvel, ao se expor a grandeza dual do objeto que preenche toda uma casa, mas não enche a mão. O segundo elemento importante seria, então, a imagem bizarra de algo que se prende pelas costas. O bom adivinhador, tanto quanto o leitor competente, diante de tais elementos, realiza uma nova leitura, agora desconfiando do texto, vale dizer, com o afastamento tão necessário às interpretações eficazes.

No caso da adivinha (2), além dos procedimentos acima, que permitem que o desafiado se porte diante do texto dominando os mecanismos para sua interpretação, faz-se necessária ainda uma outra perspectiva de leitura, isto é, aquela que procura no

próprio código a resposta ao desafio, percebendo, então, o caráter metalingüístico do texto.

Para que se possa “ler” a adivinha (2), então, é preciso que se tenha um repertório de conhecimento de escrita alfabética⁷, o que permite, assim, interpretar os versos “À direita sou homem” e “Às avessas só à noite” como referentes ao sentido inverso da leitura da palavra **LUAR**, transformada, assim, em **RAUL**. Entretanto, parece não residir apenas na questão da compreensão da escrita a maior complexidade do texto, mas no fato de, a todo momento, fundir os referências metalingüísticos aos do cotidiano comum. O último verso, por exemplo, “E nem sempre me acharás”, refere-se não mais à escrita alfabética da palavra **luar**, mas propriamente à fase da lua nova, quando o satélite não pode ser visto a olho nu.

Percebe-se, então, nestas simples adivinhas, que o desafiado, tanto quanto ocorre com o leitor, opera de modo bastante sofisticado, usando como recursos a antecipação, a memória, os conhecimentos prévios fonéticos e semânticos. Além disso, transita pelo texto várias vezes a fim de perceber significados subjacentes que não pôde captar numa primeira leitura, apenas de reconhecimento do texto.

É importante ressaltar, ainda, a relação do desafiado com o texto da adivinha, a qual pode refletir, em certo sentido, a do leitor diante do texto. Da mesma forma que o leitor do hieróglifo não seria capaz de atingir o sentido de um texto que utilizasse o pictograma de boca com valor de logograma / r /, se se mantivesse preso à imagem, o ouvinte da adivinha não será capaz de resolvê-la, isto é, de atingir a representação do referente, se realizar uma interpretação meramente visual do texto, procurando uma imagem direta em vez de uma função ou de um som.

Nesse sentido, talvez não seja precipitado afirmar que o problema da leitura, para além de uma questão cognitiva, confronta-se também com as disposições subjetivas de se manter ou não numa instância imaginária, mais confortável, certamente, que a passagem pelo e para o simbólico. No caso da adivinhação, a disposição conformada parece ocorrer sempre que o ouvinte não se sente desafiado

⁷ É preciso reconhecer, entretanto, que há adivinhas eminentemente orais que lidam com a sonoridade da língua, com o isolamento de fonemas, possível mesmo para pessoas não alfabetizadas. É o caso da adivinha “O que tem no meio do ovo?” Em que, mesmo ausente a escrita gráfica da palavra OVO, há a possibilidade de isolamento do fonema /v/.

ou não aceita o desafio, na medida em que procurar a resposta causa certa angústia diante da ocultação do real, e acaba por aguardar uma resposta do desafiador.

Esse exemplo de leitura de texto oral, inscrito apenas na memória, traz à tona uma certa oposição à pesquisa realizada por Emilia Ferreiro, bem como às teorias cognitivistas, desenvolvidas, sobretudo, por Goodman, Smith, Foucambert, Kato, as quais tratam o problema da leitura centrando a discussão nos mecanismos de apreensão visual e decodificação do texto, que, embora muito tenham contribuído para a análise dos processos de aquisição e desenvolvimento da leitura, em certa medida restringem o seu ato de tal modo que, conforme se verá no relato da pesquisa de campo, em alguns casos, não é suficiente para explicar distúrbios e mesmo para compreender o que venha a ser a sua normalidade.

Entretanto, não se pode refutar o fato de que, em muitos aspectos, tais teorias são de fundamental esclarecimento e, muito embora sigam caminhos distintos, em certa medida, podem-se entrever pontos de contato significativos com algumas das abordagens psicanalíticas aqui exploradas.

Começamos, então, pela questão da memória. No caso das teorias cognitivistas, a memória tem fundamental papel na dinamização do ato da leitura. É a partir dessa habilidade cognitiva que o sujeito opera com as estratégias ascendente e descendente da leitura, na apreensão visual dos textos entre outras.

As teorias cognitivistas que tratam dos mecanismos de leitura partem do princípio de que a escrita deve ser considerada como fato desvinculado da oralidade, sobretudo na atualidade, quando os meios eletrônicos possibilitam a comunicação à distância sem que para isso se necessite fazer uso de registros gráficos, como cartas, anúncios, bilhetes etc. Nesse sentido, essa oralidade cotidiana, ou seja, o uso mais instrumental da língua estaria focalizado por uma produção de textos da oralidade secundária e a leitura teria, assim, condições de caminhar sozinha, tanto no que se refere aos gêneros textuais quanto à característica dos mecanismos de apreensão que a envolvem.

Sobre esse aspecto, Jean Foucambert (1994) afirma que a leitura deve estar submetida tão somente à apreensão visual, sem haver, portanto, a necessidade de apoios no oral para realizá-la de modo eficaz. Em seu ensaio “A desigualdade ao pé da letra”, faz uma divisão entre o leitor competente e aquele que não passa de mero

decifrador, sempre calcando as razões disso na necessidade de desvincular a escrita do oral que a antecede, sustentando que se trata de expressões distintas da língua e cada vez mais distantes entre si. Sintetiza, assim, essas duas facções de leitores:

Quem decifra as palavras de um cartaz, de um manual de instruções, de um cartão postal ou de um programa de televisão, na maioria das vezes pronunciando-as, não vê a escrita da mesma maneira que aquele que mergulha num romance, saboreia um poema ou descobre, em poucos minutos, as notícias impressas nas 300 mil palavras impressas de seu jornal diário. O segundo não dispõe de uma técnica melhorada; faz outra coisa.

O primeiro utiliza a característica alfabética da língua para compreender a escrita graças ao oral que lhe corresponde. O segundo trata a escrita diretamente como uma linguagem para os olhos, como uma mensagem concebida para o olhar, não para os ouvidos... (1994: 22-23)

A esse respeito, entretanto, é preciso ressaltar que a dicotomização dos leitores conforme propõe Foucambert não é uma posição assumida plenamente nesta pesquisa. Essa perspectiva de compreensão da escrita e da leitura parece-nos, pelo contrário, um tanto rigorosa, visto que, conforme se abordou no capítulo 1, o que ocorre entre a produção escrita e a oral é uma retroalimentação, na qual há um fornecimento de vocábulos, expressões, limites sintáticos que fazem com que a língua seja esse amplo saber que se reativa a cada novo discurso implementado. Numa perspectiva que faz uma cisão extremada entre escrita e oralidade não é possível observar a língua como um fato humano, e muito dificilmente se encontram limites tão claros em suas produções.

Nesse sentido, para se compreender o problema da leitura na contemporaneidade, também se faz necessária uma passagem pelas diversas manifestações gráficas postas para sua decifração e de uso efetivo no cotidiano. A distinção feita por Foucambert concebe dois tipos de leitor — um proficiente, diante de qualquer tipo de texto, uma vez que procede sua leitura com os olhos; e outro menos capacitado, que apóia sua leitura na oralidade — os quais nunca saem de suas

posições, sendo, portanto, possível fazer tal divisão em dois pólos distintos de qualidade de leitura. Porém não se pode imaginar que um mesmo sujeito exerça um mesmo tipo de leitura diante de quaisquer materiais que se lhe apresentem. Isto é, parece plausível que mesmo leitores proficientes, diante de um material escrito cujo conteúdo, gênero ou estilo lhes são pouco familiares, possam eventualmente realizar sua leitura fazendo uma passagem pelo oral, sem que, necessariamente, isso tenha um significado negativo em relação ao aproveitamento do texto.

Conforme apontamos anteriormente, a leitura pode ser entendida a partir de muitos vieses e pode-se considerar como ato de leitura a decodificação e compreensão dos significados veiculados pela escrita sistematizada pelos mais diversos códigos. Assim, na atualidade, vemos que a leitura, enquanto decodificação visual, não se centra apenas nos textos escritos por meio de alfabetos, nem é matéria apenas da alta literatura. Deparamo-nos diariamente com diversos tipos de textos nos mais diversos códigos, os quais nos são mais ou menos familiares, conforme a experiência que temos em lidar com o conteúdo que veiculam ou mesmo com o próprio sistema.

A atualidade põe os indivíduos em situações de leitura e de decifração de códigos em muitas instâncias. Qualquer aparelho eletrônico que lida com opções de uso, em seu corpo, não apresenta palavras, mas pictogramas. Se tomarmos, por exemplo, uma câmera fotográfica digital, veremos que no mostrador podem aparecer pequenos desenhos que indicam as opções de enquadramento, luminosidade, foco etc. Nos aeroportos, as indicações de escadarias, elevadores. Nos banheiros, as informações sobre sanitários especiais para cadeirantes. Nos jornais, as estrelas que demarcam a qualidade do filme ou os cifrões que fazem referência ao valor cobrado em um restaurante.

No caso específico dos jornais, pode-se perceber que os leitores, antes separados em mais ou menos competentes, se fundem numa mesma categoria. Isto é, o mesmo jornal que traz de forma sintética a sua crítica cinematográfica, por meio de símbolos colocados ao lado dos títulos, também pode conter uma resenha, um artigo de opinião. Da mesma forma, o leitor que procura um bom filme certamente seria capaz de ler de forma plena a resenha e, eventualmente, o faz, mas, numa situação em que apenas busque algo para ver no cinema, pode perfeitamente restringir sua

leitura à mera decodificação de símbolos, aceitando, assim, passivamente, a crítica do jornal que costuma ler.

Nesse sentido, embora em todo o mundo — e no caso do Brasil essa é uma realidade bastante conhecida e reconhecida nos relatórios PISA dos últimos anos — haja populações inteiras sem condições efetivas de letramento, parece-nos um pouco radical tratar o leitor de um modo geral dessa forma, sobretudo quando o que motiva essa divisão é a concepção de que o eventual apoio na oralidade possa ser prejudicial a uma leitura plena e satisfatória.

Se para a corrente cognitivista a memória tem função primordial nos mecanismos de leitura, torna-se um tanto difícil descartar a relevância do oral nas dinamizações necessárias para a aprendizagem e mesmo para as estratégias de compreensão textual. É certo que não se pode rejeitar por completo o fato de que para muitas pessoas, sobretudo aquelas que tiveram uma formação de base precária, a presença do oral pode se dar pela necessidade de retornar o texto à sua condição oral para que, ouvindo o que está dito no escrito, possa, então compreendê-lo. É evidente que esse tipo de procedimento causa lentidão à leitura e, certamente, torna-a menos eficaz. Trata-se, portanto, de uma espécie de recalçamento diante da palavra escrita. Isto é, o texto escrito parece se impor, nesses casos, como uma interdição da fala, promovendo o apagamento do som e, por conseguinte, uma reação de recusa por parte do sujeito.

Pommier (1993), ao tratar do percurso seguido pela escrita gráfica, em que se parte de uma relação imaginária com o objeto representado, como ocorre com os pictogramas, até se chegar a uma escrita eminentemente simbólica, com os alfabetos, associa tal trajetória a momentos de repressão da imagem, indicando, ainda, a possibilidade de uma herança filogenética reproduzida por todo sujeito que se vê submetido pelo texto escrito:

Todos os epigrafistas coincidem em que, se a escrita tem uma história, esta vai do pictograma ao silabismo através do rébus; logo, do rébus ao consonantismo; por último, a escrita da vogal aparece eventualmente e em último lugar. Não existem exemplos de evolução inversa. Precisamente porque o princípio que rege esta história é análogo ao processo que vai da repressão originária

(rébus, representação de coisas) à repressão secundária (representação de palavras), dando conta o retorno do reprimido da primeira por sua forma e da segunda por seu conteúdo, uma simples olhada na escrita permitirá a cada qual reconhecer a herança “filogenética” que lhe lega sua civilização. (1996: 114)

Nesse sentido, pode-se ampliar tal necessidade de recalçamento ou de assujeitamento ao simbólico também no que toca à questão da fala. Isto é, da mesma forma que o sujeito que não se desprende de uma relação imaginária com os objetos tende a um retardo para a assimilação dos códigos da escrita alfabética, também há a possibilidade de uma renitência gozante em relação à fala, podendo a escrita gráfica representar, então, o recalçamento ao qual esse sujeito impele sua recusa, na medida em que teme o apagamento de uma imagem sonora que domina e que o satisfaz plenamente.

Entretanto, é preciso ressaltar aqui a necessidade de também se observar o quanto a fala pode contribuir numa situação de aprendizagem da leitura, na medida em que muitos dos fatos vivenciados pelo sujeito estão registrados em uma memória oral. Assim, se, conforme afirma Foucambert (1994:15), a leitura pode ser tanto mais eficaz quanto mais informações a respeito do texto o leitor obtiver previamente, parece que, em alguns casos, um bom repertório oral pode se tornar bastante relevante para a evocação dessa memória.

Retomando as observações feitas a partir da análise das adivinhas orais e dos procedimentos mobilizados pelo sujeito para buscar a solução da questão proposta, pode-se notar que, para além dos repertórios, a memória oral parece funcionar como uma escrita em suporte imaterial. Isto é, conforme já se esboçou anteriormente, o sujeito, ao memorizar textos orais, como ocorre, por exemplo, com as adivinhas, para poder perscrutá-los mais habilmente, imprime um registro que se inscreve em sua mente e ao qual é capaz de recorrer ao mesmo tempo em que busca referências para as imagens delineadas pelo texto, associa, compara, e dinamiza muitas outras habilidades cognitivas. Nesse sentido, talvez não seja precipitado afirmar que o bom desenvolvimento das habilidades mobilizadas na interpretação dos mais diversos gêneros da oralidade e a compreensão de que também são funcionais para a leitura de

textos escritos pode produzir menores resistências ao processo de entrada na cultura da língua escrita.

Os estudos realizados ao longo das décadas de setenta e oitenta a respeito do ato da leitura, entretanto, sistematizam o funcionamento da memória em dois tipos distintos, de curto e de longo prazo, ambos de grande relevância, embora meramente cognitivos.

A memória de curto prazo seria acionada na leitura de um texto, na apreensão das informações significativas para a compreensão da totalidade do que se lê no momento. Essa memória daria condições para que, no fluxo da leitura, fosse feita, de modo inconsciente, a retroação necessária para que se reconstruísse o texto ao longo de sua apreensão.

Smith (1999), ao abordar o problema da memória, explica:

Quando estamos lendo com compreensão não devemos incomodar a memória de curto prazo com letras ou mesmo com palavras. Evitamos a superlotação da memória de curto prazo prestando a mínima atenção a qualquer detalhe incidental da impressão.(1999: 42)

Retomando-se, entretanto, as observações feitas sobre os procedimentos utilizados pelo sujeito no processo de escuta e interpretação da adivinha, verifica-se a possibilidade de se aplicar os mecanismos que Smith atribui à memória apenas quando ativada pela leitura. Tais mecanismos, entretanto, podem ser avaliados numa complexidade maior, a partir da sistematização feita por Freud ao tratar do problema da memória no plano do inconsciente.

Em seu artigo “Notas sobre o bloco mágico”, Freud retoma questões já desenvolvidas em obras anteriores, como *A interpretação dos sonhos* e *Além do princípio do prazer*, bem como na “Carta 52”, porém, nesse momento, apoiando sua teoria em um objeto que parecia concretizar o funcionamento do aparelho mnêmico. Trata-se de um brinquedo descrito por Freud da seguinte forma:

(...) uma prancha de resina ou cera castanha-escura, com uma borda de papel; sobre a prancha está colocada uma folha fina e

transparente, da qual a extremidade superior se encontra firmemente presa à prancha e a inferior repousa sobre ela sem estar nela fixada. (...) Ela própria consiste em duas camadas, capazes de ser desligadas uma da outra salvo em suas duas extremidades. A camada superior é um pedaço transparente de celulóide; a inferior é feita de papel encerado fino e transparente. Quando o aparelho não está em uso, a superfície inferior do papel encerrado adere ligeiramente à superfície superior da prancha de cera. Para utilizar o Bloco Mágico, escreve-se sobre a parte de celulóide da folha de cobertura que repousa sobre a prancha de cera. Para esse fim não é necessário lápis ou giz, visto a escrita não depender de material que seja depositado sobre a superfície receptiva. Constitui um retorno ao antigo método de escrever sobre pranchas de gesso ou cera: um estilete pontiagudo calca a superfície, cujas depressões nela feitas constituem a 'escrita'. (...) Nos pontos em que o estilete toca, ele pressiona a superfície inferior do papel encerado sobre a prancha de cera, e os sulcos são visíveis como escrita preta sobre a superfície cinzento-esbranquiçada do celulóide, antes lisa (...).(vol. XIX 1988: 256-257)

O brinquedo pareceu interessante a Freud porque se aproximava de sua teoria do aparelho mnêmico, na medida em que tinha a capacidade de realizar um registro bastante exato, podendo este, entretanto, se esvanecer a partir de um movimento da folha de acetato. Por outro lado, apesar do apagamento da inscrição, sempre seria possível observar restos que permaneciam marcando o papel, como se se tratasse de uma memória não controlada.

A semelhança, portanto, com o aparelho mnêmico teorizado por Freud reside na possibilidade de uma simultaneidade na capacidade de registros permanentes ou provisórios. Isto é, o aparelho mnêmico, tanto quanto o bloco mágico, possui uma capacidade de fixar imagens e sensações diversas e logo descartá-las, assim que não sejam mais relevantes. Por outro lado, de todas essas imagens e sensações, por mais que tenham sido desprezadas, resta sempre um traço, talvez uma metonímia, uma ponta que leva a recuperar a sua totalidade.

Ao concluir sua comparação, reconhecendo, entretanto, que não se trata de um protótipo perfeito, Freud afirma:

A camada que recebe os estímulos — o sistema *Pcpt.-Cs.* — não forma traços permanentes; os fundamentos da maioria ocorrem em outros sistemas contíguos. (...) Não penso, porém, que seja demasiado exagerado comparar a cobertura de celulóide e papel encerado ao sistema *Pcpt.-Cs.* e seu escudo protetor, a prancha de cera com o inconsciente por trás daqueles, e o aparecimento e desaparecimento da escrita com o bruxuleio e a extinção da consciência no processo da percepção. (Idem: 258)

Garcia-Roza (2004) sintetiza os elementos que constituem o aparelho mnêmico, mostrando de modo bastante claro o modo como se estabelecem:

Todo traço é traço de uma impressão. O traço é a forma pela qual a impressão mantém seus efeitos. Diferentemente da impressão, ele supõe uma inscrição, sendo que o conjunto das inscrições forma um sistema de signos. (vol. II 2004: 58)

Entretanto, é preciso ressaltar a importância do conceito de *diferença* como fundamental para compreender o funcionamento dessa escrita do inconsciente. Isto é, a formação do traço ocorre a partir de impressões que se estabelecem de modo significativo, na medida em que ocorrem de forma intensa ou repetida. Entretanto, essas impressões, mesmo que partam de motivações aparentemente semelhantes, nunca estarão inscritas da mesma maneira. Cada uma delas encontrará um novo percurso, o que resultará numa inscrição que, tal qual ocorre com a língua escrita ou falada, encontra sentido na diferença entre os seus termos.

Nesse sentido, o par memória de longo prazo e de curto prazo talvez possa ser compreendido de forma menos linear, tendo-se em vista a possibilidade de uma mobilização comandada pelo desejo e não apenas relativas a uma capacidade cognitiva de registro. Isto é, talvez seja possível aceitar que o leitor que, diante de determinado texto, não se vê capaz de fixar em sua memória o parágrafo

anteriormente lido, não esteja com áreas de seu cérebro comprometidas, mas, possivelmente, se encontre numa situação particular, em que seu aparelho *Pcpt.-Cs.* esteja investido de um desejo que busca evitar a angústia de lidar com algo que desloque o sujeito do gozo da palavra oral, isto é, a escrita. Por outro lado, é possível considerar também a hipótese de o aparelho estar pouco investido de desejo, de forma que as motivações dadas por aquele momento não chegam a constituir impressões e a atingir o inconsciente, uma vez que não ocorre a inscrição de tênues traços que poderiam constituir os trilhamentos de uma memória daquilo que o sujeito apreendeu de sua leitura.

Assim, parece coadunar-se com a linha por nós abordada a seguinte afirmação de Smith (1999), referente à importância de o leitor atingir um estágio de formação em que o código não seja mais tão relevante, devendo o sentido assumir maior preponderância:

A única maneira de ler é no nível do significado e a única maneira de aprender a ler é no mesmo nível. (...) Um material que possui significado — que pode ser relacionado com aquilo que uma criança ou estudante já conhece — é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura. (...) Os estudantes mais velhos com sérios problemas de leitura geralmente se comportam como se não tivessem expectativas de que aquilo que estão tentando ler faça sentido. Eles aprenderam bem demais a lição destrutiva de que a compreensão deve ficar em segundo lugar, depois da precisão. (1999: 43)

Se colocada ao lado das investigações sobre o aparelho mnêmico e o aparelho psíquico realizadas por Freud, tal afirmação pode levar à conclusão de que a leitura que não se apóia em nenhum conhecimento prévio não encontra trilhamentos que lhe proporcionem algum sentido de prazer e, desta forma, perde-se nos labirintos do aparelho perceptual-consciente. Por outro lado, um texto que seja capaz de trafegar em meio a memórias de um mundo já constituído, possivelmente traga ao sujeito que aprende a ler maior motivação para prosseguir.

É evidente que não se trata aqui de fazer o leitor permanecer apenas em textos que suscitem gozo imediato. Inevitavelmente, o sujeito há de se deparar com momentos de leitura que não lhe dão prazer imediato, na medida em que podem estar inaugurando sentidos, e, em algum momento da sua formação, é preciso prepará-lo para lidar com os efeitos desse desprazer sem que sejam motivo de estagnação, na medida em que o desejo é, antes de tudo, intermitência e não evocação direta de prazer.

Smith, entretanto, não restringe seu estudo ao campo da memória, mas já adentrando em questões mais próximas de uma neurociência, na exposição que realiza dos estudos cognitivistas sobre a leitura, aponta para o fato de que uma das premissas mais significativas refere-se ao problema da apreensão visual. Segundo os estudos realizados no campo das neurociências e da oftalmologia, concluiu-se que o olho é capaz de apreender sete ou oito caracteres de uma só vez, não importando se se trata de letras, palavras, frases etc.. A partir desse fato, aponta duas condições como fundamentais para a leitura. A primeira refere-se ao fato de não haver a possibilidade de a leitura se realizar a partir de uma decodificação letra a letra, o que seria subestimar a capacidade visual e neurológica dos indivíduos, além de representar uma sobrecarga na memória de curto prazo. A segunda trata do problema dos pré-requisitos de leitura, da leitura com significado. Isto é, tanto mais fácil se torna a leitura quanto mais informações o leitor tiver previamente sobre o texto. Essas informações vão do vocabulário ao conteúdo mais complexo e só podem ser adquiridas ao longo de uma formação contínua que, no leitor proficiente, nunca cessa de ocorrer, na medida em que a cada nova leitura, apesar de haver muitos campos já conhecidos, sempre há de se deparar com universos a serem explorados pela primeira vez.

Nessa esteira dos conhecimentos prévios, um fator importante se desenvolveu e assumiu grande relevância na criação de métodos de ensino de leitura: as estratégias de leitura ascendente e descendente. Assim, é possível, nesse aspecto, travar algum diálogo entre a Psicanálise e a Psicologia cognitivista, entre a dinâmica das estratégias ascendente e descendente, sistematizadas pelos cognitivistas, e o funcionamento do aparelho mnêmico teorizado por Freud. Embora as estratégias descritas pela pesquisa cognitivista estejam circunstanciadas ao plano consciente e o

aparelho mnêmico seja de ordem inconsciente e, portanto, interfira de modo muito mais amplo e significativo nas ações do sujeito, essa aproximação tem em vista evidenciar justamente a necessidade de se perscrutar o fenômeno da leitura de forma ainda mais profunda, para além dos mecanismos cognitivos que estão sob o controle do indivíduo.

Isto é, quando o leitor, fazendo uso da estratégia descendente, busca em seus conhecimentos prévios esteio que apóie sua compreensão de determinado texto, muito provavelmente não proceda em tal busca apenas de modo consciente, o que talvez torne sua leitura mais ágil. Diante de uma fábula, por exemplo, em que há uma profusão de elementos maravilhosos, não interrompe sua leitura para buscar em seu repertório pessoal as memórias de outras leituras nas quais aparecem também animais falantes. Ao contrário disso, seu inconsciente percorre os trilhamentos que o desejo imprimiu ao longo de sua infância e prossegue a leitura sem maiores entraves.

No caso da estratégia ascendente, ocorre, entretanto, o caminho inverso e, conforme se vê no artigo de Freud sobre a memória, o aparelho perceptual-consciente não permite que sejam inoculadas todas as informações, restando na memória apenas aquelas mais significativas para o leitor, ou seja, aquelas que encontram, no inconsciente, algo que suscite o desejo. Isto é, a novidade que se lança a partir de uma leitura ascendente deve encontrar eco em traços inconscientes de diversa ordem, inclusive aqueles marcadamente cinestésicos e sonoros (orais). No caso da criança que inicia seu percurso de leitor, certamente será mais desejante um processo marcado pelo reconhecimento da voz materna na letra, até então, silenciosa. Sartre (1964) sintetiza de forma muito poética esse momento em que o desejo cria liames de prazer entre a memória oral e a leitura:

(...) “O que quer que eu te leia, querido? As Fadas?” Perguntei incrédulo: “As Fadas estão *aí dentro*?” A história que me era familiar: minha mãe contava-a com frequência, quando me lavava, interrompendo-se para me friccionar com água-de-colônia, para apanhar debaixo da banheira o sabão que lhe escorregava das mãos, e eu ouvia distraidamente o relato bem conhecido; eu só tinha olhos para Anne-Marie, a moça de todas as minhas manhãs; eu só tinha ouvidos para a sua voz perturbada

pela servidão (...) Durante o tempo todo em que falava, ficávamos sós e clandestinos, longe dos homens, com outras corças, as Fadas; eu não conseguia acreditar que se houvesse composto um livro a fim de incluir nele este episódio de nossa vida profana, que recendia a sabão e a água-de-colônia.

Anne-Marie fez-me sentar à sua frente, em minha cadeirinha; inclinou-se, baixou as pálpebras e adormeceu. Daquele rosto de estátua saiu uma voz de gesso. Perdi a cabeça: quem estava contando? O quê? E a quem? Minha mãe ausentara-se: nenhum sorriso, nenhum sinal de convivência, eu estava no exílio. Além disso, eu não reconhecia sua linguagem. Onde é que arranjava aquela segurança? Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava.(1964: 34)

Entretanto, tendo em vista o fato de que os estudos cognitivistas partem de uma perspectiva de leitura que, apesar de considerar a relevância dos repertórios individuais, valoriza sobremaneira os registros gráficos e, conseqüentemente, a sua apreensão visual, evidentemente, não se farão concessões à oralidade enquanto suporte fundamental no momento da aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, reduzindo o significado do conceito a mera oralização do escrito e desconsiderando-o como facilitador de alguns processos de aprendizagem. Nesse sentido, Smith (1999) afirma:

Se você olhar agora para crianças — ou lhes pedir — para descobrir o que elas fazem quando se deparam com palavras desconhecidas, mesmo aquelas que estão lutando com as suas primeiras tentativas de encontrar sentido na linguagem escrita, você terá probabilidade de encontrar respostas semelhantes. As crianças que estão a caminho de tornarem-se leitores se comportam da mesma forma que os leitores fluentes. A sua tendência é primeiro pular, depois adivinhar e finalmente pronunciar a palavra em voz alta. Se a fonologia for a primeira ou a única escolha, é porque as crianças estão refletindo aquilo que

lhes foi ensinado e não o que ajuda a entender o que estão lendo.
(1999:63)

Conforme se verifica, a defesa de uma cisão completa entre oral e escrita torna-se tão radical que chega a sustentar um tipo de metodologia que parece isentar a criança de se deparar efetivamente com a fonologia da sua língua. Nesse sentido, essa corrente de estudo sobre a leitura considera expressão escrita e expressão oral como manifestações distintas e distantes entre si, o que não se coaduna com esta pesquisa, conforme se verifica no capítulo 1.

Ao lado da teoria desenvolvida por autores como Foucambert e Smith, verifica-se nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky uma abordagem das concepções de leitura e escrita infantil mais centrada no seu aspecto visual, uma vez que trata longamente das questões gráficas.

Em *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, boa parte das reflexões se dão em torno de como a criança é capaz de reconhecer e até lidar com a escrita gráfica antes mesmo de ser alfabetizada, pelo fato de estar inserida em uma ambiência marcada pela escrita em diversos suportes. A partir de uma pesquisa sistemática das estratégias de leitura de crianças entre três e seis anos de idade, as pesquisadoras procuram observar como se dá a relação entre o desenvolvimento etário e as hipóteses de formulação da escrita.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky apresenta, entretanto, alguns termos que podem ser retomados e circunstanciados a partir de uma concepção de leitura e de sujeito menos generalizantes. Isto é, a partir do conceito de sujeito proposto pela Psicanálise e que parece aqui mais adequado a uma investigação sobre os motivos que levam algumas crianças, em condições sociais muito semelhantes, a obterem resultados muito distintos em sua relação com a aprendizagem da leitura, figura-se também necessário rever o próprio conceito de leitura enquanto algo substancialmente calcado na lida com os registros gráficos.

Torna-se, então, essencial analisar a forma de compreender a relevância do oral na apreensão e conceituação da leitura em *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ao longo da apresentação de toda a pesquisa, pouca referência se faz à relevância de uma oralidade bem constituída como mais um padrão de inserção

bem sucedida na língua escrita. As autoras deixam claro que há uma distância entre as duas expressões da língua e que é preciso compreender essa diferença para que se penetre com sucesso o universo da escrita, mas não chegam a mencionar a importância de uma oralidade constituída de uma ampla diversidade de gêneros textuais como suporte para tal inserção.

A compreensão dessa distância entre língua oral e língua escrita e da irrelevância da primeira para a aprendizagem da segunda pode ser observada na conclusão do quinto capítulo da pesquisa, “Actos de lectura”, no qual se exploram a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, o sentido desses dois atos distintos para as crianças. Primeiramente, entretanto, há que se registrar que o tratamento dado à oralidade tem como finalidade abordar não a cultura oral e suas mnemotécnicas, mas tão somente o uso da fala coloquial, no caso, a serviço da leitura. Trata-se, portanto, da oralização ou vocalização da escrita. Entretanto, o trecho a seguir evidencia um trânsito entre esse modo de conceber a oralidade e o que temos, ao longo desta pesquisa, apresentado, ou seja, a oralidade enquanto uma das formas de expressão da língua, com gêneros próprios e toda uma produtividade que, em certos momentos, conflitua com a escrita. No fragmento abaixo, verifica-se que Ferreiro e Teberosky parecem sustentar a relevância de uma cisão entre oral e escrito, para que mais facilmente se forme o leitor:

Com efeito, ao aprender a ler e escrever, a criança defronta-se com enunciados puros de língua escrita (tão língua escrita que ninguém fala assim em nenhum lugar). Aqueles que já vierem preparados e forem capazes de fazer tal diferenciação, esperarão encontrar determinado tipo de orações nos textos escritos. São evidentemente, estas crianças as que passarão mais facilmente pelo momento de aprender a ler com “livros de leitura” (1999:189)

Infelizmente, as condições de aprendizagem da língua escrita não têm se mostrado algo tão simples de ser efetuado, sobretudo em nosso território. Num país marcado por comunidades que, apesar de urbanas, estão à margem de ambiências letradas, ou seja, onde grandes bolsões de pobreza para os quais a escrita tanto

quanto a boa escola são privilégios de uma elite, torna-se um tanto arriscado pensar numa aprendizagem da leitura que parta da cisão com o oral, na medida em que aponta como quesito facilitador uma interação prévia com os enunciados da língua escrita. O que se aponta aqui, ao contrário do que afirmam Ferreiro e Teberosky, é que, no Brasil, uma boa formação oral pode contribuir sobremaneira para a aprendizagem da escrita e que, em vez de deixar todo o repertório da oralidade compartimentado apenas para o uso oral coloquial, deve-se fazer bom proveito dos repertórios que o uso mantém vivos, retomando-os e implicando-os na aprendizagem da leitura e da escrita.

A ressalva, portanto, que as autoras fazem entre parênteses parece ressaltar mais ainda a relevância de um tratamento mais atento aos repertórios da oralidade bem como ao seu uso efetivo nas estratégias de ensino. Quer dizer, tendo-se em vista que a chegada à escola com níveis significativos de letramento, de contato com a língua escrita, ainda que a partir das leituras feitas por adultos, para uma grande parcela das populações configura-se uma realidade muito distante, devido a diversos fatores sociais, econômicos e culturais, talvez o impacto de um ensino que valorize, “no momento de aprender a ler”, apenas o contato com a cultura escrita produza mais distanciamentos que aproximações entre a criança e a leitura.

Em artigo recente, Emilia Ferreiro retoma o problema da relação entre oralidade e escrita, mas ainda se restringe a um conceito de aprendizagem fortemente apoiado numa consciência do sujeito diante daquilo que aprende. Assim, a abordagem que faz da possível independência entre oral e escrito refere-se à polêmica dos métodos, atacando claramente os pressupostos do método fônico. Nesse sentido, afirma:

O que estamos propondo, para o aprendiz que é falante de uma língua com uma representação alfabética da mesma, é um processo dialético em múltiplos níveis no qual, para começar, o objeto *língua* não está dado. Esse objeto deve ser construído em um processo de objetivação, processo em que a escrita proporciona o ponto de apoio para a reflexão. Tampouco as unidades de análise estão dadas; elas se redefinem com

continuidade, até corresponder (aproximadamente) às que define o sistema de representação. (1999: 154)

Conforme se pode observar, Ferreiro, mesmo quando parece fazer uma concessão ao oral, compreende-o de maneira delimitada pela fala, não se reportando em momento algum a uma tradição que possui um amplo repertório de textos de certa complexidade, em que se podem verificar claramente mecanismos de uma escrita, ainda que sem o suporte gráfico.

Belintane registra a importância de se observar elementos da escrita gráfica nos diversos gêneros da oralidade primária, o que conduz a uma perspectiva de ensino da língua escrita que faça aproveitamentos produtivos de um saber inconsciente que pode ser evocado e provocado também nos primeiros contatos com a escrita gráfica:

Insistimos que essa oralidade lúdica, também primária, mantém-se como base fundamental da escrita gráfica, constituindo-se com ela uma dinâmica complexa e solidária. Segundo Lacan, a escrita sempre esteve lá, onde há traços, rastros, há memória, há escrita. A aliteração, a assonância, as rimas, os paralelismos sintáticos e outros recursos já constituem um conjunto de escrituração, que pode funcionar inconscientemente (nos chistes, lapsos, associações inusitadas, nos sonhos etc.) ou conscientemente a partir do domínio de algum jogo, de alguma brincadeira. (2006b: 5)

Ao longo do primeiro e do segundo capítulos foram apresentados alguns exemplos de gêneros da oralidade em que se observa a escansão da palavra em sílabas (como as parlendas) ou mesmo em unidades fônicas (como a língua do i), o que revela uma acurada percepção de elementos constituintes da escrita gráfica, apesar de não haver um conhecimento estruturado para isso. Esse saber oral capaz de produzir uma leitura a partir de uma escrita que não se materializa nos registros gráficos parece encontrar, então, alguma ressonância com o que aponta a Psicanálise

sobre as dinâmicas de uma escrita inconsciente. Freud, em *A interpretação dos sonhos*, registrou e analisou diversos exemplos de tal ocorrência, tendo afirmado:

Não ficaremos surpresos em constatar que, para fins de representação nos sonhos, a grafia das palavras é muito menos importante do que seu som, especialmente se tivermos em mente que a mesma regra é válida ao se rimarem versos. (2001: 398)

Vale dizer, portanto, que o saber oral é capaz de produzir uma escrita, mesmo que para isso se valha de elementos imagéticos, conforme se verifica no exemplo do sonho também encontrado em *A interpretação dos sonhos*:

Sonhou *que seu tio lhe dava um beijo num automóvel*. [“Auto” é a palavra alemã corriqueira para “automóvel” – nota do editor]. Passou imediatamente a me dar a interpretação, que eu mesmo jamais teria adivinhado: a saber, que o sonho significava auto-erotismo. O conteúdo desse sonho poderia ter sido produzido como um chiste na vida de vigília. [1911.] (2001: 400)

Isto é, a imagem do automóvel (auto no registro coloquial da língua alemã do início do século XX) não indicava o significado de carro, mas o significante do antepositivo de origem grega *autos*, cujo significado refere-se ao próprio eu.

Já no que se refere a uma escrita alfabética, o exemplo dado no artigo “Esquecimento dos nomes próprios”, exposto e analisado no capítulo 1, também revela uma escrita que independe de qualquer registro gráfico, mas que, no entanto, apóia-se fortemente num acurado reconhecimento do caráter fônico das palavras.

Esse é o sentido de “leitura” que se pretende aqui abraçar. Isto é, para se compreender os processos de uma leitura significativa, deve-se ampliar o conceito e perceber que a língua possui jogos languageiros previamente constituídos, não atrelados ao registro gráfico, mas ao caráter duplamente articulado da língua, que propicia um sem número de combinações na atividade lingüística que, muitas vezes, independe da consciência do falante, como é o caso das produções de chistes e lapsos. Nesse sentido, parece fundamental para a compreensão da dimensão do ato

de ler retomar o conceito de escrita desenvolvido a partir do entrecruzamento teórico da Psicanálise com a Lingüística.

Anteriormente, tratando da questão da memória e de como o aparelho mnêmico dinamiza os sentidos de apreensão ou de busca dos registros a partir dos traços que se imprimem no inconsciente, fez-se, aqui, uma primeira abordagem da relação que se pode estabelecer entre o inconsciente e a linguagem, na medida em que tudo o que resta enquanto traço é aquilo que se inscreveu de forma intensa ou como resultado de uma repetição no aparelho psíquico. Entretanto, o artigo “Notas sobre o bloco mágico”, de onde se extraíram tais argumentos, faz parte de uma vasta produção — desde a *Carta 52*, o ensaio sobre as *Afásias* e, finalmente, a obra que estabelece mais conclusivamente o modelo de aparelho psíquico, *A interpretação dos sonhos* — em que Freud já vinha sistematizando conceitos fundamentais para que fosse possível estabelecer a relação entre inconsciente e linguagem. Em *A interpretação dos sonhos*, obra fundadora da Psicanálise, na formulação do funcionamento do aparelho psíquico, apresenta os mecanismos relativos às formulações oníricas como índices do trabalho do inconsciente. Tal formulação é do interesse de uma reflexão sobre a leitura, na medida em que se pode considerar que os sonhos, apesar de não constituírem exatamente uma narrativa — uma vez que os fatos não se desenvolvem em uma cadeia da lógica do inconsciente, dada pela sucessão de acontecimentos num tempo determinado, em geral, linear — são constituídos por meio de uma linguagem cujas características estruturais são muito próximas das que apresentam as línguas de um modo geral, ou seja, o trânsito dos significantes em dois eixos principais: metafórico e metonímico.

Assim, nos vários exemplos formulados por Freud, sobretudo ao longo do sexto capítulo de *A interpretação dos sonhos*, percebe-se que as imagens que compõem o sonho articulam-se por meio de metáforas e metonímias, constituindo imagens inicialmente marcadas por uma ausência de sentido, na medida em que não estão em conformidade com o que o plano consciente permite que vejamos em determinadas situações. Por essa razão que, nas análises realizadas por Freud, é absolutamente necessário realizar a leitura dos sonhos tendo como subsídios associações feitas a situações vividas pelos pacientes, as quais auxiliam na tradução da linguagem das imagens para a compreensão das singularidades do paciente.

Na abordagem relativa ao trabalho do sonho, Freud apresenta como possível mecanismo de escrita do inconsciente o rébus, uma espécie de letra capaz de concentrar sentidos, por meio da combinação entre imagem e sonoridade, conforme se via nas escritas antigas, como a egípcia. A exploração do conceito de rébus e a sua aplicação ao trabalho do sonho é, portanto, de especial relevância para esta pesquisa:

Suponhamos que eu tenha diante de mim um quebra-cabeça feito de figuras, um rébus. Ele retrata uma casa com um barco no telhado, uma letra solta do alfabeto, a figura de um homem correndo, com a cabeça misteriosamente desaparecida, e assim por diante. Ora, eu poderia ser erroneamente levado a fazer objeções e a declarar que o quadro como um todo, bem como suas partes integrantes, não fazem sentido. Um barco não tem nada que estar no telhado de uma casa e um homem sem cabeça não pode correr. Ademais, o homem é maior do que a casa e, se o quadro inteiro pretende representar uma paisagem, as letras do alfabeto estão deslocadas nele, pois esses objetos não ocorrem na natureza. Obviamente, porém, só podemos fazer um juízo adequado do quebra-cabeças se pusermos de lado essa críticas da composição inteira e de suas partes, e se, em vez disso, tentarmos substituir **cada elemento isolado por uma sílaba ou palavra que possa ser representada por aquele elemento de um modo ou de outro**. As palavras assim compostas já não deixarão de fazer sentido, podendo formar uma frase poética de extrema beleza e significado. 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. (2001: 266-7; grifos meus)

Freud aponta, então, para o fato de haver uma escrita inconsciente que, por meio da combinação de uma variedade de registros de memória pré-conscientes e inconscientes, que vão dos recentes restos diurnos às mais remotas imagens assimiladas na infância, constrói textos de uma articulação singular e que tendem a

não ser compreendidos de imediato pelo sujeito, já que se trata, em geral, de elementos que dizem respeito a desejos recalcados.

Assim, o trabalho do sonho, isto é, os mecanismos de composição do rébus no inconsciente articulam-se de maneira similar à linguagem verbal, sobretudo no que diz respeito ao seu duplo caráter, ou seja, pelo cruzamento dos eixos de seleção e de contigüidade, fato posteriormente abordado por Jakobson em seu artigo “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”, quando reelabora conceitos antes abordados por Saussure como relações sintagmáticas e relações associativas.

Freud, entretanto, ao abordar esses dois aspectos que constituem o trabalho do sonho, indica-os por meio de dois outros conceitos, próximos aos que Jakobson depois apresenta como combinação e seleção, mas que, certamente, têm algo de mais específico, relacionado ao inconsciente. Assim, ao apresentar os trabalhos de condensação e de deslocamento, Freud revela claramente alguns pontos de contato com certos processos de construção textual, depois amplamente explorados por Lacan, ao compará-los às figuras da metáfora e da metonímia, as quais parecem reger de um modo geral a construção poética, bem como quaisquer outros mecanismos essenciais da linguagem. Deste modo, não se pode perder de vista em todo esse percurso o fato de haver entre o sonho e a poesia, ou quaisquer outras construções literárias, certa semelhança no sentido de que ambos são expressões que buscam, por meio de mecanismos diferenciados de produção de linguagem, uma válvula de escape de sentidos recalcados.

Lacan, em seu artigo “A instância da letra no inconsciente” amplia a relação antes realizada por Jakobson entre o trabalho de condensação e a metáfora, aproximando o trabalho de deslocamento do processo da metonímia:

A *Verdichtung*, condensação, é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora, e cujo nome, por condensar em si mesmo a *Dichtung*, indica a conaturalidade desse mecanismo com a poesia, a ponto de envolver a função propriamente tradicional desta.

A *Verchiebung* ou deslocamento é, mais próxima do termo alemão, o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como o

meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura.
(1998: 515)

Freud, não apenas em *A interpretação dos sonhos*, mas também em alguns casos analisados em *Psicopatologia da vida cotidiana* ou em *O chiste e sua relação com o inconsciente*, faz demonstrações das atividades inconscientes que criam novos significantes para expressar significados sobrepostos por alguma forma de recalque, seja a própria censura social ou mesmo por alguma situação mais individual. No capítulo 1, demonstraram-se, por meio de alguns exemplos, manifestações do inconsciente expressas pela da fala e pela escrita.

O que interessa aqui, entretanto, não são exatamente as motivações que possibilitam a ocorrência dos chistes ou dos sonhos, mas os mecanismos comuns a qualquer pessoa, independente de classe ou origem. Isto é, ao contrário do que ocorre nas grandes aferições de condições de alfabetização ou de letramento, como o Relatório PISA ou as avaliações do Saresp, nas quais se percebe clara relação entre pobreza e baixos níveis de compreensão da leitura, qualquer pessoa, por pior que seja sua condição de sobrevivência, é passível de se ver embaraçado diante da produção inconsciente de um chiste ou um lapso de linguagem. Ou seja, por mais distante que se esteja de uma lida com a escrita gráfica, o inconsciente de cada indivíduo realiza no sonho e por outras manifestações de linguagem operações de uma escrita bastante próxima do que a que se tem enquanto escrita verbal, mesmo que isso se dê por meio de imagens.

Nesse sentido, cabe refletir sobre as possíveis relações entre língua e *alíngua*, isto é, investigar de que forma os mecanismos de uma linguagem do plano consciente se estabelecem a partir da estruturação e funcionamento do inconsciente. Deve-se, portanto, ter em vista que os repertórios oriundos da oralidade, uma vez que são acionados originalmente no âmbito parental, constituem a possibilidade do recalque de *alíngua* a partir da reafirmação da língua materna, mesmo que carregada de significantes que expressem, conforme se abordou antes, a relação desejante entre mãe e filho.

Assim, retomando o problema dos repertórios de textos oriundos da oralidade, conforme apontava Bethelheim, é possível supor que as manifestações da tradição oral, cuja finalidade muitas vezes está relacionada apenas com o

entretenimento ou o jogo, parecem funcionar mais do que registro de permanência de uma cultura. Isto é, se há uma necessária escrita inconsciente, presente nos sonhos, chistes, lapsos etc., é possível que uma das formas de expressão encontradas para compartilhar tais significados comuns esteja inscrita também nos textos orais, como os contos de fadas, cujas relações com as questões do recalque são absolutamente intensas.

Freud, no artigo “A ocorrência, em sonhos, de material oriundo de contos de fadas” faz uma reflexão sobre a síntese em sonhos do repertório infantil dos contos de fadas funcionando como um significante de um desejo recalcado:

Não é surpreendente descobrir que a psicanálise confirma nosso reconhecimento do lugar importante que os contos de fadas populares alcançaram na vida mental de nossos filhos. Em algumas pessoas, a rememoração de seus contos de fadas favoritos ocupa o lugar das lembranças de sua própria infância; elas transformaram esses contos em lembranças encobridoras.

Elementos e situações derivados de contos de fadas podem também ser encontrados em sonhos. Interpretando as passagens em apreço, o paciente produzirá o conto de fadas significativo como associação. (vol. XII 1988: 305)

As apropriações dos textos da tradição oral, como contos de fadas, poemas, adivinhas, quadrinhas, parlendas e outros brincos podem ser compreendidas também como uma ampliação das manifestações do inconsciente, não numa perspectiva coletiva, junguiana, mas do ponto de vista da necessidade individual de expressão, fazendo-se uso de um repertório coletivo que, por estar relacionado a questões afetivas e inconscientes (na medida em que se estabelece para o sujeito ao longo da infância), pode ser acionado também como uma forma de fugir ao recalque, uma vez que propicia a expressão de um desejo inconsciente por meio de um texto já “autorizado”, uma vez que compõe um discurso já estabelecido.

O sujeito, portanto, assujeitado à linguagem, que, querendo ou não, faz uso cotidiano dos elementos de uma escrita inconsciente, também se vê muitas vezes diante de situações de leitura de textos orais. O caso emblemático da adivinha

abordado por Belintane como uma das formas de colocar a criança em contato com procedimentos de leitura sem que fosse necessário saber decodificar os grafemas revela as possibilidades de se lidar com estratégias ditas de leitura, bem como com a angústia a que se vê enredado o sujeito (desafiado à leitura) quando posto numa situação em que a língua o submete.

Carlo Ginzburg (1998), em seu ensaio “Pré-história de um procedimento literário” aborda o problema da adivinha enquanto forma de representação da realidade, mostrando o quanto a sua compreensão depende de uma leitura na contramão, isto é, de um olhar que se despe das convenções e, assim, torna-se capaz de captar o objeto que a adivinha descreve literalmente como forma de criar um estranhamento. O exemplo máximo disso são, então, as citações das reflexões moralistas do imperador romano Marco Aurélio sobre elementos da vida cotidiana, os quais procura despir de sentido para tentar persuadir a si mesmo de que se trata de algo sem valor. Por exemplo:

(...) e a propósito da relação sexual: “É esfregação de uma víscera e secreção de muco acompanhadas de espasmo!”(2001: 21)

Segundo Ginzburg, o efeito produzido pelos textos de Marco Aurélio parece muito próximo daquele conseguido nas adivinhas, cujo procedimento se dá pelo esvaziamento do sentido mais compartilhado dos objetos, ou seja, do seu aspecto simbólico:

Para *ver* as coisas devemos, primeiramente, olhá-las como se não tivessem nenhum sentido: como se fossem uma adivinha.(2001: 22)

E mais, o autor acredita que Marco Aurélio, muito provavelmente, inspirou sua escrita nos procedimentos da adivinha e, assim, credita certa afinidade entre gêneros da oralidade e da escrita erudita:

As adivinhas são um fenômeno presente nas culturas mais díspares, talvez em todas. A possibilidade de que Marco Aurélio tenha se inspirado num gênero popular como as adivinhas afina bem com uma idéia que me é cara: a de que entre cultura douda e cultura popular costuma existir uma relação circular.(2001: 23)

Essa proximidade mencionada por Ginzburg, certamente não ocorre por acaso. Fica muito claro, nos exemplos da obra de Marco Aurélio, o quanto lhe era evidente uma divisão entre real e simbólico, bem como a necessidade humana de recobrir o primeiro pelo segundo, procedimento a que chamamos de representação.

Assim, quando colocado diante de uma adivinha qualquer, o sujeito é levado a lê-la de modo equivocado, visto que opera com uma estruturação simbólica convencional. Portanto, diante da descrição que lhe é feita, não consegue atingir o objeto, uma vez que é tomado por um estranhamento. Sua postura, então, pode ser a de manter-se num lugar imaginário, que não consegue transpor pela indisposição em vivenciar a angústia de se deslocar do lugar que ocupa, com suas certezas, suas representações petrificadas. Belintane, no artigo acima citado, define essa postura:

Há nos jogos uma simulação do jogar, a criança pequena entra de forma arbitrária, como disse Piaget (1973 p.27), feliz por estar jogando, mas não assimila as regras e a seriedade do jogo. Coisa semelhante pode ocorrer até com adultos, na hora de realmente dar conta dos sentidos, é comum ao jogador de adivinhas, por exemplo, portar-se de forma passiva, ficar na espera da resposta, anulando o jogo — retomando Édipo, esse sujeito seria o cidadão tebano que deixa o trono a qualquer estrangeiro adventício que aceite enfrentar o enigma da esfinge. (2006b: 82)

Gérard Pommier, no percurso que traça para abordar a relação entre inconsciente e escrita, retoma o problema da relação entre psicogênese e ontogênese, ampliando, entretanto, a discussão levantada por Ferreiro em *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Conforme se verifica também em artigo publicado em 2002, além dos fatos amplamente explorados por Ferreiro, Pommier

afirma que a entrada na escrita alfabética ou o que mais se aproxime disso só ocorre a partir da conclusão do complexo de Édipo.

No caso do desenvolvimento da escrita, Pommier relaciona a sua sistematização alfabética ao advento do monoteísmo no Egito, o qual está associado ao apagamento do nome do pai. O psicanalista, retomando *Moisés e o monoteísmo* de Freud e apoiado em pesquisas sobre História Antiga, faz uma analogia entre a narrativa de Édipo e a do faraó egípcio Akhenatón, trazendo alguns fatos que revelam muitas coincidências: ambas ocorrem em cidades cujo nome é Tebas e tratam de filhos que amam a mãe e odeiam o pai. Também nos dois casos ocorre o parricídio, mesmo que apenas simbólico. A própria imagem de Édipo com os pés inchados por tê-los tido atados quando ainda bebê confere com as representações de Akhenatón, cujos pés também aparecem deformados e aumentados. Assim, Pommier, tanto quanto os historiadores que cita em sua obra, atribui essas coincidências entre as narrativas ao fato de o mito de Édipo ter origem egípcia, ainda que não haja evidência documental que comprove tal fato.

Entretanto, o que parece fundamental na aproximação retomada por Pommier recai sobre a relação entre a fundação do monoteísmo como resultado de uma ação de apagamento do nome do pai e o advento da escrita alfabética. Isto é, essas duas grandes rupturas culturais teriam se dado em função de um fenômeno de ordem psíquica, tendo, assim, atingido uma dimensão social.

No artigo “Nacimiento y renacimiento de la escritura”, o psicanalista apresenta as linhas gerais dos fatos que motivaram o surgimento do monoteísmo no Egito a partir do apagamento do nome do pai de Akhenatón:

Ele não amava muito seu pai. Isso não é original, realmente, mas há várias provas que fazem pensar que ele matou seu pai e se casou com sua mãe. Há várias provas históricas que vão nesse sentido.

Mas, qual era o nome de seu pai? Seu pai se chamava Amenofis IV ou III. Em seu nome havia o hieróglifo de Amon, que era um deus solar do panteão egípcio. E como Akhenatón não amava muito seu pai, tentou destruir a imagem de Amon na escrita. E como isso não era suficiente, inventou um monoteísmo,

destruindo todo o panteão egípcio do qual Amon, de mesmo nome de seu pai, era o chefe. E assim, se o monoteísmo teve como sentido, em sua invenção, a realização de um desejo edipiano, ele teria tido como consequência a destruição de todos os hieróglifos que representavam os deuses e, por fim, o desenvolvimento do alfabeto consonantal que existia em meio ao alfabeto egípcio. (2000: 15-16)

A partir desses eventos, Pommier realiza uma aproximação entre o complexo de Édipo e o nascimento da escrita alfabética, tanto em seu percurso próprio de desenvolvimento ao longo da História — partindo de uma situação mais imaginarizada, quando realizada por meio de pictogramas, até atingir uma situação mais simbólica, quando do advento dos alfabetos — quanto no que se refere à relação do sujeito com a sua produção escrita. Assim, em certa medida, retoma uma das principais teses de Ferreiro, isto é, a relação intrínseca entre ontogênese e psicogênese, dando-lhe, entretanto, nova significação.

Segundo Pommier, a relação entre corpo e escrita pode ser observada desde a criação das primeiras codificações gráficas, quando os pictogramas representavam quase que diretamente os objetos aos quais se referiam. Entretanto, apesar da atual redução desse tipo de registro, a relação entre corpo e escrita pode ser muito claramente observada nas análises de sonhos de pacientes, bem como nos casos de crianças com dificuldades de aquisição da língua escrita.

O quadro abaixo, uma síntese elaborada por Pommier (1996: 242) para a relação entre escrita e os três tempos do Édipo, é bastante elucidativo para uma análise mais profunda da relação entre ontogênese e psicogênese, guiando, assim, os aspectos que consideramos relevantes para a compreensão do que seja efetivamente o ato de ler:

Gozo do outro	Repressão primordial	Repressão secundária	Retorno do reprimido
Pictograma Ideograma	Hieróglifo Ideofonograma (borramento da imagem)	Consonantismo Escrita da lei	Vocalismo Alfabeto

Sendo a primeira linha referente aos três tempos do Édipo, isto é, o processo de estruturação do inconsciente por meio do recalque, e a segunda aos momentos de consolidação da escrita, partindo dos pictogramas até chegar ao alfabeto com vogais, Pommier observa uma semelhança que vai muito além das fases da escrita elencadas por Ferreiro, quais sejam, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, apenas reproduzindo a história da humanidade.

Ao contrário do que afirma Ferreiro, partindo de uma mesma percepção de semelhança de percursos, Pommier, primeiramente, ao trazer os tempos do Édipo como fundador da escrita, subverte o conceito de que as fases de desenvolvimento devem ocorrer de modo similar a todas as crianças. Isto é, muito embora admita que há uma ocorrência semelhante para qualquer aprendiz da língua escrita, o fato de vincular esse momento a um caráter psíquico e não etário, como o faz Ferreiro ao apoiar sua pesquisa nos conceitos de fases de Piaget, Pommier altera significativamente o modo de observar a criança, considerando-a de maneira menos generalizante e reconhecendo-a como sujeito.

Assim, respaldado pela sistematização que Jacques Lacan (1999) faz da lógica da castração, Pommier associa cada etapa de inserção do sujeito na escrita gráfica a cada um dos três tempos do Édipo. O registro ainda pictográfico, então, vincula-se ao primeiro tempo do Édipo, que Pommier nomeia como “Gozo do outro”, referindo-se à seguinte afirmação de Lacan a esse respeito:

(...) o sujeito se identifica especularmente com aquilo que é objeto do desejo de sua mãe. Essa é a etapa fálica primitiva, aquela em que a metáfora paterna age por si, uma vez que a primazia do falo já está instaurada no mundo pela existência do símbolo do discurso e da lei. Mas a criança, por sua vez, só pesca

o resultado. Para agradar à mãe, (...) é necessário e suficiente ser o falo. (1999: 198)

Isto é, trata-se do momento em que a relação entre a mãe e a criança ocorre numa instância imaginária, pelo espelhamento de uma em relação à outra, ou seja, quando a criança é o falo da mãe, dando-lhe todo o poder e prazer por meio da posse pelo corpo. Tal situação, conforme já se abordou no capítulo 1, conduz a uma relação de representação ainda muito vinculada ao objeto de forma concreta, quase não distinguindo este daquela.

Já à fase da “Repressão Primordial” associa-se uma escrita hieroglífica e ideofonográfica, marcada por um primeiro borramento da imagem dos objetos aos quais se referem os significantes. Trata-se, portanto, de uma primeira cobertura mais opaca sobre o real, como se fosse uma primeira roupagem revestindo o corpo antes nu, mas que ainda permite ver delineados seus contornos. Seria, então, o segundo tempo do Édipo, conforme a terminologia lacaniana e que pode ser sintetizada a partir da seguinte afirmação de Lacan:

É nesse nível que se produz o que faz com que aquilo que retorna à criança seja, pura e simplesmente, a lei do pai, como imaginariamente concebida pelo sujeito como privadora da mãe. Esse é o estádio, digamos, nodal e negativo, pelo qual aquilo que desvincula o sujeito de sua identificação liga-o, ao mesmo tempo, ao primeiro aparecimento da lei, sob a forma desse fato de que a mãe é dependente de um objeto, que não é simplesmente o objeto de seu desejo, mas um objeto que o Outro tem ou não tem. (1999: 200)

Nesse sentido, a repressão primordial, no contexto da aquisição da língua escrita, pode significar a instauração de um processo já sem retorno, pois coloca o sujeito numa posição de assujeitamento à lei da escrita gráfica, cuja maior eficácia fundamenta-se no distanciamento, cada vez mais radical, entre representação e objeto. Assim, submeter-se à lei paterna e à lei da escrita significa assumir a entrada irrevogável numa instância simbólica.

A “Repressão Secundária”, ou seja, a efetiva entrada do Outro impedindo a relação desiderante entre mãe e filho, reflete o advento da consoante enquanto definitivo apagamento da imagem, tanto visual quanto sonora. Isto é, a escrita consonantal, prévia à invenção dos símbolos referentes às vogais, cega e emudece. Já não se entrevê de modo algum a imagem do objeto nem se pode resgatar de imediato a sonoridade da palavra que a representa. Trata-se, então, do momento em que se faz valer a lei paterna, na qual o desejo fica represado sem poder se manifestar. A partir dessa definição de escrita tornam-se mais rígidas as leis que regem sua estruturação, seu sistema, reduzindo, assim, o espaço da estética a ela relacionada e ampliando o da técnica.

Essa etapa refere-se ao terceiro tempo do Édipo, que, segundo Lacan, trata-se do momento final do complexo:

É a saída do complexo de Édipo. Essa saída é favorável na medida em que a identificação com o pai é feita nesse terceiro tempo, no qual ele intervém como aquele que tem o falo. (1999: 200)

A efetiva entrada na instância simbólica permitiria, então, uma relação de identificação do sujeito com a escrita consonantal, já completamente fundamentada sobre um distanciamento entre representação e objeto, vale dizer, entre simbólico e real, ou entre língua (no caso, escrita) e corpo desejante.

Enfim, o “Retorno do Reprimido”, isto é, no espaço encontrado para as manifestações do desejo reprimido pela lei paterna, quando ocorrem as neuroses, psicoses e outras doenças ou simples manifestações do inconsciente que burla a regra e diz o que quer (como ocorre nos chistes, atos falhos etc.), seria o momento do surgimento da vogal, entretanto, simbolizada pela escrita gráfica. Trata-se, portanto, do irromper da voz pelas frestas deixadas entre as consoantes. É o momento do ressurgimento da voz que evoca a imagem apagada pela consoante.

Assim, parece que, para Pommier, diferentemente do que aponta Ferreira em sua pesquisa sobre psicogênese da escrita, as fases de transição de escrita são da ordem do inconsciente, não havendo, portanto, uma relação direta com o avanço de

uma consciência, mas, ao contrário disso, trata-se do aprisionamento, cada vez mais profundo, do corpo num plano inconsciente. Isto é, parece que quanto mais distanciada a criança estiver do seu real pela instância da letra, mais próxima estaria de apreender o sistema de codificação alfabética que a torna, então, mais perto de ser leitora.

Pommier, ao longo de seu trabalho, não evidencia tanta preocupação com a leitura, visto ser seu foco principal a escrita do inconsciente em relação à aquisição e desenvolvimento da escrita alfabética ao longo do tempo e no indivíduo. Entretanto, pode-se traçar, a partir do quadro desenhado pelo teórico francês, um outro, refletindo, porém, o percurso de formação do leitor, tanto no que tange ao momento da aquisição do código alfabético quanto à trajetória de sua formação, ao longo da vida, definindo-o como mais ou menos proficiente em relação à leitura.

Buscando-se uma analogia com a sistematização realizada por Pommier, o primeiro tempo do leitor poderia ser caracterizado por uma ausência de domínio do código da escrita alfabética, quando sequer reconhece a diferença entre esta e os registros pictográficos. Nessa fase, observar-se-ia, então, uma pregnância exatamente na imagem do objeto.

Esse primeiro tempo parece tão claro que as editoras de livros infantis exploram justamente essa vinculação com a imagem para colocar no mercado as obras dedicadas a tal público. Bons exemplos disso são as encadernações cujas ilustrações se destacam da página do livro, reduzindo o limite entre representação e objeto, dando vazão à relação imaginarizada ainda presente na criança que se mantém no gozo do outro. A criança, em geral, diante desse tipo de publicação, debruça-se sobre as imagens e as retém como se fossem não representações, mas o próprio objeto, tentando (e, por vezes, conseguindo) pegá-las como o fazem com os objetos ali representados. O livro, nesses casos, parece assumir valor de corpo.

Certamente, nesse momento, não ocorre propriamente a leitura, mas já há um primeiro deparar-se com os efeitos de uma representação, mesmo que não haja grandes distinções entre o campo do objeto e o da palavra. De qualquer forma, trata-se de uma apropriação de uma representação visual que, apesar de ser também objeto palpável, não corresponde de imediato à coisa em si. Isto é, a imagem de um animal, numa obra dessas, por exemplo, será sempre marcada por uma personificação que a

distancia de sua imagem natural, o que a torna, apesar de concreta, uma representação instaurada por uma cadeia de representações.

Num segundo momento, analogamente ao que ocorre na “Repressão Primordial”, apesar de ainda haver interesse vivo da criança por esse tipo de obra, dada sua ludicidade e também por uma permanência em seu lugar imaginarizado, mais prazeroso por excelência, já a atraem também as leituras em que reconheça algo escrito e que não domina enquanto código, mas em que é capaz de adentrar desde que guiada por um outro que a leve a “ler”.

Coincide este momento com as percepções de que há uma seqüência narrativa a ser considerada e o fato de ser capaz de acompanhar e rememorar essa estrutura por meio das imagens que correspondem ao texto escrito. Esse tipo de leitura poderia então ser associado à decodificação dos ideogramas ou dos hieróglifos, nos quais, tanto quanto as ilustrações dos livros, a idéia subjacente ao signo se firma a partir do contexto em que surge, sendo, inclusive, necessário conhecer previamente o campo em que se insere a imagem para poder decodificá-la com eficácia.

Assim que, para a criança que se encontra nesse tempo e explora publicações em que se encontram texto e imagem, já é possível fazer uso das ilustrações como índices a partir dos quais é capaz de recontar o texto vocalizado por um adulto e inscrito em sua memória. Entretanto, aqui ela já é capaz de distinguir ilustrações e símbolos alfabéticos e dar o valor de representação a estes, mesmo que ainda não esteja habilitada a decifrá-los. Nesse sentido, trata-se do reconhecimento irrevogável de que há uma escrita que obedece a regras dadas pelo Outro, às quais deverá em algum momento submeter-se.

O tempo da aprendizagem da escrita alfabética, em geral relacionada ao ingresso da criança na escola, traz em seu bojo algumas condições que parecem também coincidir com o terceiro tempo do Édipo apontado por Pommier, isto é, quando da repressão secundária.

Se considerarmos a repressão secundária como o momento em que a presença do Outro na relação da criança com o mundo se faz sentir pela insurgência de várias condições que mais claramente delimitam o espaço da criança na interação com a mãe e no distanciamento ainda mais significativo do seu objeto de desejo, podemos verificar o quanto a entrada na escola e, mais amplamente, a necessidade de se

adentrar o mundo da leitura parecem por demais importantes na constituição do sujeito.

A escola, dentro de uma perspectiva civilizacional, parece representar uma instância bastante marcante de instauração do poder do Outro, na medida em que, desde a sua mais remota configuração, trabalha exatamente o distanciamento da experiência infantil, quase que apenas natural, buscando aproximá-la, a cada etapa, de um mundo regido por uma lei do homem. Trata-se de inserir o sujeito numa medida em que se sobreleve o coletivo, o social, ao particular, ao individual.

Nesse sentido, a escola em si, ainda sem nos reportarmos às questões do ensino da escrita alfabética, representa um momento bastante grave de uma ruptura da criança com seu universo particular, mais egóico e, portanto, mais gozante.

Desde o romantismo, por volta dos séculos XVIII e XIX, a literatura trata do problema da escola a partir de variados vieses, entretanto, em boa parte deixa entrever a perspectiva civilizadora dessa instituição. Em *Memórias de um sargento de milícias*, por exemplo, romance publicado pela primeira vez em 1852, entre as várias instituições que seu anti-herói, Leonardo Pataca, desafia, parece bastante relevante a escola. Desde as primeiras impressões do protagonista até os atos de subversão que pratica, fica evidente o quanto para Leonardo, sujeito caracterizado pelo distanciamento de um modelo de comportamento burguês, percebe com estranheza a rigidez do ambiente escolar de sua época, não sendo capaz de a ele se adequar:

À custa de muitos trabalhos, de muitas fadigas, e sobretudo de muita paciência, conseguiu o compadre que o menino freqüentasse a escola durante dois anos e que aprendesse a ler muito mal e a escrever ainda pior. Em todo este tempo não se passou um só dia em que ele não levasse uma remessa maior ou menor de bolos; e apesar da fama que gozava o seu pedagogo de muito cruel e injusto é preciso confessar que poucas vezes o fora para com ele: o menino tinha a bossa da desenvoltura, e isto, junto com as vontades que lhe fazia o padrinho, dava em resultado a mais refinada má-criação que se pode imaginar. Achava ele um prazer suavíssimo em desobedecer a tudo quanto se lhe ordenava;

se se queria que estivesse sério, desatava a rir como um perdido com o maior gosto do mundo; se se queria que estivesse quieto, parece que uma mola oculta o impelia e fazia com que desse uma idéia pouco mais ou menos aproximada do moto-contínuo. Nunca uma pasta, nunca um tinteiro, uma lousa lhe durou mais de 15 dias: era tido na escola pelo mais refinado velhaco; vendia aos colegas tudo que podia ter algum valor, fosse seu ou alheio, contanto que lhe caísse nas mãos: um lápis, uma pena, um registro, tudo lhe fazia conta; o dinheiro que apurava empregava sempre do pior modo que podia. (1996: 46-47)

Para além dessa questão mais social de saída de uma instância parental para outra menos familiar, em que as diferenças do ambiente já são em si um corte grave entre um mundo dominado pela criança, o qual ainda alimentava sua ilusão de plenitude, e outro marcado pela lei do Outro, o ingresso na escola, compreendido como o momento de iniciação no percurso da alfabetização, não deixa de implicar uma entrada na instância simbólica pela criança.

Conforme já se abordou anteriormente, alfabetizar-se não se reduz a apreender um código e as regras de seu funcionamento. Trata-se, sobretudo, de estar disposto ao desafio de abandonar uma relação imaginarizada e, por conseqüência, mais concreta do olhar sobre as representações, a fim de assumir um outro tempo, simbólico e ainda mais distante do real. É preciso, então, aceitar o apagamento da imagem do objeto, em última análise, o rompimento com a realidade conhecida e dominada e, nesse sentido, com o próprio corpo, na medida em que efetivamente nele é que estão todos os registros de uma instância primeira do sujeito, mesmo que já circunstanciada por efeitos do simbólico.

Pommier, ao relatar os diversos casos de crianças que apresentavam dificuldades para a aprendizagem da escrita, evidencia em todos eles um vínculo muito claro entre as questões psíquicas e os bloqueios infantis diante da letra, entretanto, sempre aborda isso se referindo à escrita. Porém, conforme já se tratou antes, é preciso observar que as duas habilidades, escrita e leitura, apesar de se tratar de situações cognitivas distintas, certamente encontram similaridade e certa interdependência, devido ao objeto de que fazem uso, ou seja, os registros gráficos

alfabéticos. Assim, não parece descabido observar os casos relatados por Pommier no sentido de buscar uma compreensão maior do que venha a ser a relação entre leitura e inconsciente.

Uma das ocorrências bastante comuns na aprendizagem da leitura e da escrita assenta-se no uso do nome próprio como uma espécie de chave decodificadora das demais palavras. Isto é, boa parte das crianças, sobretudo aquelas que vêm de ambientes letrados, partem das letras que compõem o próprio nome na aprendizagem da leitura, identificando-as em outros contextos, notando, então, o funcionamento do sistema da escrita, baseado nos eixos de seleção e combinação. Assim, utilizam o próprio nome como base operativa para a leitura e escrita de outras palavras.

A percepção dessa lógica, entretanto, não ocorre de maneira tão simples assim. Se, conforme Pommier aponta, a escrita e sua leitura requerem o apagamento do objeto, então o registro do próprio nome deve se dar de modo semelhante. A criança, para aceitar a leitura do seu próprio nome, tem de aceitar a instauração de um novo eu, alfabético, em lugar de um eu físico, corpóreo, o que, em outras palavra, significa aceitar o apagamento do real em benefício do simbólico, isto é, da letra em detrimento do corpo.

Parece, nesse sentido, interessante relatar o caso de uma criança que acabara de ingressar na primeira série e que vinha apresentando algumas inconstâncias em relação à leitura e à escrita, recusando-se a fazer as lições de casa e dispersando-se freqüentemente em sala de aula, sobretudo nos momentos de registros escritos.

Em dado momento, a mãe da criança, acompanhando a produção de uma lição de casa, deparou-se com um pequeno texto, em resposta a uma questão proposta na atividade de casa, mas que não era possível de ser lido. A mãe, então, questionou sobre a escrita do texto, dizendo que nada estava escrito ali, que se tratava de um amontoado de letras. A criança redargüiu, dizendo que havia algo escrito e que a mãe é que não era capaz de ler. Esta insistiu sobre a impossibilidade de haver algo escrito e o filho, então, revelou a chave: ali estava escrito tudo com sete letras. A mãe observou melhor e constatou que a criança havia aglutinado todas as palavras do texto, fazendo segmentações a cada sete letras, não respeitando o início e o término convencionais de cada palavra. Novamente, chamou a atenção da

criança, perguntando por que fizera aquilo, ao que ela respondeu: “mas você não sabe que o meu nome tem sete letras? Então todas as palavras aí têm sete letras.”

Observa-se, no caso relatado, a disposição da criança em imprimir, a partir de seu próprio nome, uma identidade ao seu texto. É claro que, conforme se observa, essa impressão se dá de modo quase que concreto, pois esse eu que deve surgir não é um estilo, mas o próprio nome da criança, presentificada pelo número de letras que a inscrevem.

No caso, porém, da criança analisada no capítulo 3, verifica-se que, inicialmente, sequer a escrita do próprio nome era capaz de ler ou escrever ou mesmo reconhecer entre outras palavras, como a um pictograma. Nesse sentido, a relação entre a escrita do nome próprio em contrapartida ao apagamento do eu se evidencia enquanto índice de uma relação ainda mais profunda entre a escrita e o sujeito, no que se refere a uma nova instância de recalcamento do corpo.

Assim, se a inscrição do próprio corpo não se deu ainda de forma clara para a criança, independente da idade que tenha, parece que haverá grande dificuldade em transpor a imagem, ainda nebulosa, para um simbólico que borra ainda mais algo que deveria estar, de certo modo, desenhado no seu imaginário. Isto é, para se ver inscrito por meio de um código que desconstrói um corpo gozante, parece necessário, antes, constituir esse corpo, saber passar pelas zonas erógenas e, ao mesmo tempo, conhecer os impedimentos de gozo dados pelo recalcamento dessas mesmas zonas.

A criança, então, que inicia suas primeiras explorações da escrita por um consonantismo ou mesmo um vocalismo, conforme observou Ferreiro, ao cunhar tal momento como etapa “silábico-alfabética”, parece aceitar quase que cegamente a Escrita da Lei, isto é, o barramento do gozo. Pommier, a esse respeito, reportando-se à oralidade para atingir as questões relativas à escrita, afirma:

O ato de falar comporta uma certa modulação de prazer e desprazer. Não seria o valor cumprido pelas letras o que faz com que possam ser escritas ou que devam ser escritas? Se a infinidade da emissão verbal vocálica evoca o gozo, a consoante que a limita seria a lei, e somente esta última poderá ser escrita, como ocorreu nos primeiros textos consonânticos, dentro de um marco em que

as letras tiveram primeiro um valor religioso enunciador de uma proibição referida ao gozo. (1996: 123, tradução nossa)

Nesse sentido, a escrita consonantal que se vê ainda hoje no processo de aprendizagem das crianças em fase pré-escolar parece reproduzir uma situação de formação que conta com a letra da lei no sentido de um barramento primeiro de toda possibilidade de gozo vocálico. Assim, parece que escrever a partir de consoantes revela uma entrada na escrita por uma via que determina sobretudo uma proeminência das interdições. Entrar na escrita pela via consonantal seria, então, como que aceitar de início toda interdição ao gozo atingida no uso da língua falada, vocalizada por excelência, na medida em que é sempre sonora.

Os primeiros traços, tentativas de escrita do mundo a partir das letras do próprio nome, selecionando preferencialmente as consoantes, indicaria, então, uma nova instância de submissão à lei paterna, na medida em que o ingresso no sistema da escrita dar-se-ia pela assunção da interdição do gozo.

Na leitura, por outro lado, parece mais freqüente que a criança ingresse pela via vocálica, sonante. É, certamente, mais fácil transpor oralmente o som de uma vogal inscrita do que de uma consoante, na medida em que aquela pode se bastar isoladamente, enquanto esta sempre se apóia em fonemas vocálicos para poder significar. Em língua portuguesa, esse fato se acentua devido à ocorrência de muitas palavras formadas unicamente por vogais, como é o caso dos artigos definidos singulares, algumas interjeições etc.

Assim, a partir dos pressupostos levantados por Pommier, é possível pensar numa entrada mais gozante na leitura do que ocorre com a escrita. O sentido inicial da leitura, em que a criança, ao oralizar a escrita, extrai do interdito, isto é, da mudez da escritura, o elemento gozante, que seria, no caso, a sonoridade da palavra falada, parece configurar-se como uma diferença fundamental do processo de escrita, em que é preciso emudecer, isto é, interditar o gozo vocálico, para se proceder no registro consonantal. Nesse sentido, talvez se possa observar mais claramente a atividade de leitura, em geral, representar para alguns uma relação mais agradável com a palavra escrita do que possa ocorrer com a atividade de produção escrita.

O que Pommier indica, na fase de construção da escrita, como “Retorno do Reprimido”, isto é, no momento do ressurgimento do vocalismo, da possibilidade de gozo em meio à interdição dada pela consoante, no caso da leitura, já circunstanciada por uma escrita que se pauta pela repressão, seria a via de acesso primeiro, o que pode indicar que, dentro da lei paterna, a leitura constitua-se como subversão.

A leitura, nesse sentido, configura-se como subversão à lei paterna. Isto é, se o ressurgimento do vocalismo no momento do “Retorno do Reprimido” na escrita se dá como possibilidade de gozo em meio à interdição dada pelo consonantismo, a leitura, seguindo uma via vocálica, fundando-se pelo gozo sonoro, apesar de circunstanciada por uma escrita consonântica, parece irromper a lei de interdição, tornando som e imagem aquilo que estava apagado pela instância da letra.

O retorno do reprimido, portanto, pode ser ampliado para a situação de leitura em qualquer nível, desde o aprendiz até o leitor proficiente. Os muitos relatórios de avaliação de níveis de leitura, que indicam assim o aprofundamento do sujeito sobre as informações com que se depara por escrito, embora não tratem do assunto dessa maneira, parecem revelar exatamente essa questão: há leitores que, apesar de já bastante proficientes na decodificação alfabética não ultrapassam a letra, isto é, permanecem presos ao código, como se houvesse a eles uma interdição intransponível entre a representação gráfica e o objeto representado.

Por outro lado, é comum também o leitor que se apropria da escrita como objeto de gozo. Os grandes sucessos de romances que permanecem no topo das listas dos mais vendidos por meses, em geral, se tratam de textos que pouco exigem do leitor, na medida em que apresentam estruturas narrativas bastante conhecidas, havendo, assim, quase nada a transpor em termos de apropriação de uma nova linguagem literária ou mesmo de um tema de difícil acesso, não por uma complexidade objetiva, mas pelos sentidos que é capaz de evocar e os desconfortos que acaba por provocar no leitor.

Nesse sentido, o leitor do texto conhecido, aquele que reproduz um *bovarismo*, poderia ser colocado ao lado do leitor do pictograma, do momento do gozo do outro, na medida em que procede numa leitura já imaginarizada, isto é, que se fixa num lugar de plenitude. Por outro lado, o leitor em constante formação, isto é, que se permite a descoberta do novo, ainda que para isso tenha de sofrer a angústia

de uma retomada da repressão primordial, surge como mais propenso a uma leitura mais competente, porque mais disposta a ser atravessada pelo desejo.

O leitor pautado pelo desejo, na medida em que é sujeito da linguagem, entretanto, agora escrita, sai de sua relação imaginária com o texto primeiro que lhe deu prazer e parte para uma busca incessante de um substituto digno e nunca alcançado. Esse leitor, sujeito de sua leitura, não pode ser visto pelos *rankings* de avaliação e, muitas vezes, não é descoberto dentro de uma escola que não esteja disposta a perceber o desejo nos indivíduos, uma vez que se pauta por uma visão generalizante, tratando os leitores em formação como meros portadores de condições neurônicas, mais ou menos capazes de fazê-los lidar com a aprendizagem.

A concepção de leitura que permeia toda a investigação desta pesquisa refere-se, portanto, a uma ampla capacidade de interpretação do mundo, a partir do momento em que este, por meio da linguagem, se fez significativo para o sujeito. Desta forma, todo o percurso de constituição do sujeito pode e deve ser retomado para a compreensão dos processos que contribuem para a sua formação de leitor. A insurgência de uma instância simbólica definindo o afastamento do real a partir das cadeias de significantes que a ele sobrepõem sentidos parece se reinstaurar nos vários momentos da formação do leitor. Desde os primeiros contatos com o mundo letrado, passando pela necessidade de se render ao código da escrita até atingir níveis mais sofisticados de leitura, o sujeito dinamiza as relações entre real, imaginário e simbólico. A deglutição do novo estilo, dos novos autores, das novas linguagens, literárias ou não, a necessidade de estabelecer as pontes intertextuais, entre outras situações próprias do leitor proficiente, também são, muitas vezes, marcadas por uma retomada do instante primordial do contato com a leitura, caracterizado pela angústia de abandonar um campo imaginarizado, isto é, minado por uma relação gozante com o objeto, e reinscrever-se por uma nova camada simbólica.

Antecedendo as habilidades cognitivas e mecânicas apreendidas na escola ou fora dela e que são mais imediatas na observação deste processo, o ato de ler parece refletir a complexidade do sujeito e de sua relação desiderante com a língua.

A dinamização de uma capacidade de memória, de curto ou longo prazo, bem como as estratégias de leitura a elas associadas — ascendente e descendente — ocorre a partir de um sistema previamente estabelecido e que apenas dá condições

para que tais movimentos sejam possíveis, ou seja, o aparelho mnêmico. Assim, conforme se abordou antes, os traços de uma língua escrita, isto é, demarcada por um regramento que mantém sua tradição viva, já se fixaram pelas constantes situações de reafirmação de um repertório oral, desde as primeiras cantigas de ninar, os brincos, adivinhas, trovinhas, parlendas, fórmulas de escolha etc.. O rigor que mantém inalterados os textos dessa tradição, não permitindo que haja mudanças graves no vocabulário, na métrica, nas rimas, nos gêneros de composição etc. pode ser entendido como efeitos de uma escrita que tem como suporte a memória individual, sempre reativada em momentos coletivos.

Nesse sentido, a lida com a memória ocorre, na humanidade, bem como para as crianças que tiveram oportunidade de vivenciar situações coletivas de uso da palavra com valor estético, com a função e as características de uma escrita, ainda que antecedendo o advento dos registros gráficos.

Vale ainda ressaltar que, no que se refere às dinâmicas do oral, deve-se considerar que os traços inscritos na memória e que não estão disponíveis ao sujeito pela via consciente podem ser ativados a partir de situações que são da ordem do desejo e, conseqüentemente, do inconsciente. As inscrições de traços no aparelho mnêmico, dinamizadas pelo aparelho psíquico, resultando, então, em chistes ou em sonhos, como os registrados por Freud e Pommier, conforme observaram ambos, compõem uma escrita do inconsciente motivada, entretanto, pelo desejo. Isto é, um chiste ou um sonho se fazem a partir de uma escrita tortuosa e de difícil leitura, na medida em que são a realização em linguagem de um desejo recalcado.

A escrita de um texto, na mesma medida, pode também se configurar por esse viés, muito embora isso possa se dar tanto pelo consciente — no caso de um texto da literatura do absurdo que pode funcionar como uma forma de subverter um sistema repressivo político, por exemplo —, quanto pelo inconsciente, conforme se pode observar nos registros de escrita infantil apresentados por Pommier, no capítulo “Problemas clínicos da escrita” de *Nacimiento y renacimiento de la escritura*, nos quais o sintoma surge nas inscrições feitas por seus pacientes da mesma forma que no exemplo dado aqui sobre a criança que escreve textos a partir da matriz de sete letras referente ao seu nome.

No tocante à leitura, a busca do sujeito também parece relacionada à superação do recalque, no sentido de prosseguir avançando num distanciamento cada vez mais grave do objeto do desejo, na mesma medida em que procura atingi-lo. Isto é, a capacidade de ler, conforme se explorou anteriormente, está condicionada à disposição do sujeito em abandonar o corpo; ou seja, para simbolizar é preciso afastar-se do real. Assim, da mesma forma que foi necessário abandonar a imagem para que fosse possível uma escrita que desse condições a uma leitura mais eficaz porque mais abstraída da realidade, também o sujeito, na sua constituição, deve superar a relação imaginária com a mãe, substituindo o objeto do desejo por toda uma cadeia de outros que não o satisfazem, mas que, no entanto, o inserem no mundo de modo significativo.

Nesse sentido, se bem estruturada, isto é, se reafirmada sobre a memória prazerosa das situações orais — nos traços da voz da mãe entoando as cantigas, brincos, parlendas da infância remota —, a leitura pode refletir uma busca incessante por um objeto *a* oral, mítico — uma vez que recalcado e pela impossibilidade de recuperá-lo—, que remete a um outro numa cadeia de constantes substituições.

O leitor que consegue se colocar nessa cadeia pode ser aquele que melhor avança, sempre buscando algo que lhe confira mais prazer, que seja mais digno de uma proximidade com a origem do que lhe toca como real. Esse será, portanto, o leitor que não se contenta com o *best-seller* produzido em série, mas que, ao contrário disso, constrói um percurso de excelência que vai do clássico de linguagem mais erudita e rebuscada até o contemporâneo seco e de imagens cortantes pela intensidade com que atinge a profundidade do sujeito, de uma forma que jamais se fez sentir.

O percurso desse sujeito que supera a relação gozosa com a imagem e o som (como aquele que atingiu o consonantismo), mas que procura incessantemente recuperá-la parece, então, a chave para uma formação leitora competente, na medida em que se fundamenta numa manifestação autêntica do desejo, isto é, da busca incessante pelo preenchimento impossível de uma ausência real.

Parece claro, então, que o cultivo de um repertório de gêneros textuais oriundos de uma oralidade primária, constituindo assim uma relação estética com a língua, pode refletir em dois campos fundamentais para a formação do sujeito leitor.

O primeiro, conforme se abordou, refere-se ao sulco de uma escrita em suporte imaterial que tem seus efeitos nas relações que se estabelecem entre os elementos de composição das inscrições da oralidade (vistas claramente em manifestações como trava-línguas, parlendas, adivinhas etc.) e seu reflexo na escrita gráfica alfabética, pautada pelos mesmos mecanismos de seleção e contigüidade. Ao lado disso, as manifestações do oral, por se instaurarem, de início, no âmbito parental, ativam os traços de uma memória inconsciente, permeada por sensações relacionadas a momentos de plenitude com a mãe. Nesse sentido, parece fundamental buscar na escrita da oralidade o esteio para uma relação desejante com a leitura, sobretudo nos momentos da formação inicial do leitor.

Por outro lado, tendo em vista o processo de superação dos três tempos do Édipo, relacionados aqui, segundo a formulação de Pommier, às etapas de constituição do leitor, é preciso ter em vista que a retomada de traços do momento de plenitude da oralidade não reduzem ou anulam o problema das angústias enfrentadas no processo de abandono da relação imaginária com a leitura. Talvez o pressuposto da oralidade seja apenas uma forma de restaurar instâncias que possam alavancar um processo que em si é marcado pela angústia, dada a gravidade do recalçamento que a palavra impressa impõe de modo definitivo na constituição do sujeito.

Assim, conforme se verá no capítulo seguinte, na análise do caso acompanhado, uma boa formação oral, respaldada numa relação parental em que a troca de afetos se dá de modo que a língua não tenha uma função meramente instrumental (e isso independe de classes socioeconômicas) pode exercer efeitos tão ou mais significativos sobre a aprendizagem da língua escrita do que os contatos com instâncias de letramento focados apenas sobre o livro e outros materiais gráficos. Isto é, a presença de materiais escritos e o contato efetivo e direto com estes, embora sejam de suma importância para a construção de uma consciência que valorize a leitura e a escrita como conquistas humanas necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade mais informada e intelectualizada, em si não parecem ter influência definidora sobre a aquisição do código alfabético ou sobre a compreensão da estruturação da escrita nos eixos metafórico e metonímico.

É possível, então, que um trabalho que associe oralidade e condições de letramento possa atingir de modo mais eficaz os aprendizes da leitura. Entretanto,

faz-se necessário ressaltar (e isso pode ser claramente percebido no relato do caso a seguir) que a dinamização de um repertório oriundo da cultura oral da criança pode não ter a eficácia esperada, se as situações parentais a ela associadas estiverem mal definidas, desgastadas ou mesmo se a própria estruturação parental e do complexo de Édipo não estiver claramente concluída, o que pode gerar uma relação angustiante, insuportável, durante o momento da aprendizagem, na medida em que transfere, quase que diretamente, para a relação ensino/aprendizagem a situação dolorosa de instauração do simbólico.

Nesse sentido, fica aqui uma interrogação que deverá nortear uma possível conclusão: a ausência de uma dinâmica parental que se fundamente numa perspectiva monogenérica, apenas instrumental, de uso da língua pode estar associada às dificuldades que certas crianças experimentam nos momentos de aprendizagem da leitura?

3. AS INTERMITÊNCIAS DO DESEJO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

As reflexões realizadas nos capítulos 1 e 2, fixadas no campo das teorias relativas à Lingüística e à Psicanálise, visam a ampliar o debate sobre os diversos elementos que compõem o problema da aprendizagem da leitura. Nesse sentido, trata-se de agregar tais ciências na busca de um aprofundamento das discussões relativas à educação, procurando, assim, desconstruir alguns discursos pré-concebidos que povoam a escola quando a ela se apresentam situações que não encontram solução dentro dos limites dados pelas metodologias assumidas por seus profissionais.

O relato do caso a seguir, portanto, não tem por objetivo ilustrar uma teoria ou comprovar uma possível eficácia do entrecruzamento das três áreas (Psicanálise, Lingüística e Educação), mas tão somente observar a necessidade de a escola abrir a possibilidade de uma escuta qualitativa na relação de ensino/aprendizagem da leitura, dando condições de o sujeito trilhar sua relação com a escrita gráfica a partir de sua subjetividade e a despeito da utilização de quaisquer métodos de ensino ou de alfabetização.

Assim, ao longo de toda a apresentação do caso, procurar-se-á sempre retomar os elementos principais das teorias desenvolvidas ao longo dos capítulos anteriores como forma de notar, pelas ações da criança nos atendimentos, a ocorrência de um saber que tende a ser desconsiderado nas relações de ensino/aprendizagem, mas que, aqui, passa a ser fundamental para a compreensão da trama teórica desenvolvida nesta pesquisa.

Primeiramente, faz-se necessário relatar a forma como M. foi encaminhado aos atendimentos, para assim se observar a instância imaginária de uma escola que parece muito longe de desempenhar seu papel enquanto extensão do jogo parental simbólico. Isto é, a escola em que M. estava matriculado, conforme se verá mais detalhadamente, assume um discurso que se utiliza de categorias para mapear os alunos, situando-os de forma generalizada, a partir de elementos evidentes de sua cognição, não havendo espaço para se perceberem as singularidades que poderiam ensejar os percursos da aprendizagem.

Tendo partido do professor Claudemir Belintane a proposta de uma parceria entre o grupo de estudos que orienta e a escola pública que M. freqüentava, foi solicitado à direção que encaminhasse alunos por ela considerados em situação de dificuldade em relação à aquisição de leitura e escrita. Assim, M. e seus dois irmãos R. e G., participaram juntos dos primeiros atendimentos, até que se concluiu haver algumas diferenças entre as três crianças, ainda que a escola as tenha, de início, caracterizado como DMs — sigla de efeito eufêmico para designar alunos que os educadores da escola em questão consideravam débeis mentais —, mesmo que não tivessem para tanto um diagnóstico médico que comprovasse a classificação usada.

Nesse sentido, conforme foi possível observar a partir dos primeiros atendimentos, M., de fato, apresentava algumas faltas em termos de repertório e de estruturação lógica da linguagem que pareciam impeditivas de uma aprendizagem da leitura. Seus irmãos, pelo contrário, apesar de mostrarem certa resistência inicial à formalidade de uma relação de ensino/aprendizagem, revelavam boas condições para a aquisição de leitura, ainda que para tanto houvesse sim a necessidade de investimentos mais individualizados do que os que a escola, naquele momento, podia lhes oferecer.

A partir dessa constatação, prosseguiu-se com os atendimentos às três crianças, entretanto, alterando-se a estratégia, o que pôde permitir uma escuta mais afinada de cada uma delas, levando, assim, à criação de atividades pertinentes a cada caso em específico. Tal estratégia, baseada em atendimentos individualizados e não mais coletivos deixou claro a cada um que suas necessidades eram diferentes entre si e que, principalmente, cada qual era um indivíduo com características particulares. Nesse momento, portanto, investiu-se na dissolução de um discurso que parecia determinar a posição igualitária que ocupavam, para que pudessem assumir uma subjetividade que parecia até então abalada.

Vale ressaltar, assim, que as dificuldades decorrentes desse investimento na subjetividade tinha como força de resistência dois discursos amplamente repetidos oriundos de duas instâncias fundamentais: de um lado, a escola e, de outro, a ambiência parental. Se a escola trazia as crianças em situação de igualdade por meio de um discurso que fixava os três meninos a um mesmo conceito que parecia impedir a expressão da subjetividade de cada um, a família, já na origem de cada criança,

parecia traçar um destino pautado por essa reprodução. Uma primeira interpretação que se pode inferir, nesse sentido, refere-se aos nomes de cada um, todos eles pautados pela matriz do nome de M., isto é, trissílabos com terminação idêntica em – el (como se fossem, por exemplo, Mi-sa-EL, Da-ni- EL e A-ri-EL). Também algumas considerações feitas pela mãe a respeito da relação considerada próxima entre os três irmãos parece reforçar tal discurso. Em entrevista com o professor Claudemir, tecendo considerações sobre a união entre os três irmãos, disse:

— parecem três cachorrinhos.

Ainda a partir da fala da mãe, a questão da reprodução de uma mesma situação em sujeitos diferentes pode ser observada quando, ao retomar memórias de sua infância, diz, comparando-se a M.:

— Eu também era muito burra, não aprendia nada, minha mãe dizia que eu era muito burra.

Vale dizer que ela, por sua vez, reproduz o discurso da mãe sobre si, ao caracterizar o filho com a mesma palavra, pelo uso do advérbio “também”.

Nesse sentido, parecia fundamental iniciar o trabalho por meio de uma desconstrução do discurso vigente para que, a partir de então, fosse possível olhar isoladamente para cada um dos meninos e, em especial, para M., a fim de se realizar uma escuta que atravessasse tal camada discursiva.

Ao lado da perspectiva do encontro com as singularidades de cada um dos meninos, uma outra estratégia de escuta foi implementada a partir do atendimento dos pais. Desde as primeiras tentativas de agendamento ou de manutenção de uma conversa a respeito das dificuldades de M. e seus irmãos, foi possível observar uma certa resistência tanto do pai quanto da mãe em tratar do assunto com os pesquisadores envolvidos nos atendimentos. Algumas situações tornaram-se emblemáticas, no sentido de haver na ação dos pais a expressão de elementos de um discurso que parecia estar no fulcro das dificuldades de M.

Vale, portanto, relatar um desses momentos, em que, ao ser chamado a uma conversa pelo professor Claudemir, o pai de M. negou-se a realizá-la, justificando a necessidade de correr. Depois, a partir do questionamento do professor sobre a possibilidade de ser atleta, o pai respondeu negativamente, dizendo que apenas gostava de correr, muito embora estivesse, naquele dia, paramentado como um corredor profissional, com tênis, calça de moletom, camiseta etc.. Assim, apesar da negativa feita ao professor, investia numa aparência que concentrava uma representação clichê desse tipo de ocupação. Pareceu, naquele momento, que o ato de correr referia-se, então, muito mais a um processo de fuga da situação ali constituída do que propriamente à prática de um esporte, o que fora, de fato, confirmado pela fala do pai, ao negar a possibilidade de ser um esportista. Corria, então, sem finalidade aparente; talvez apenas para não estar ali onde se manifestavam as dificuldades do filho.

Em outra ocasião, quando finalmente conseguiu-se que o pai permanecesse na Universidade, para uma ligeira conversa, num pequeno relato feito novamente ao professor Claudemir, no qual retomava memórias da infância e relacionava-as com as condições e a família de M., emitiu o seguinte comentário comparativo entre o temperamento da esposa e o seu:

— Tem pavio curto. O M., quando ela vai ajudar nas lições, não consegue assimilar. Ela fica nervosa, põe uma certa pressão. Já o meu jeito é meio **corrido, bastante corrido**.

Abordou, ainda, naquela ocasião, as próprias dificuldades enquanto aluno, bem como a infância marcada pela pobreza e por uma ausência paterna, devido a uma doença mental motivada por um acidente, o que resultava em uma forte presença da mãe, o que o faz considerá-la como uma espécie de heroína. Ao se referir ao pai, disse:

— Não pude ter ele como pai, ele não falava coisa com coisa, não cheguei a conhecer meu pai, assim falando coisas pra você, nunca me deu ensinamento.

A partir das três situações, é possível, antever uma relação bastante complexa do pai de M. diante da instauração de sua posição na função paterna. Isto é, o relato que faz da condição limitada de seu pai surge ao narrar algumas memórias da infância, na descrição de sua personalidade, e revela a presença física de um pai que não tem condições de exercer sua função, a qual passa a ser assumida pela mãe. Assim, na posição de filho, ressentido-se dessa falta que parece estar vinculada sobretudo à palavra: “não falava coisa com coisa”, “nunca me deu ensinamento”. Por outro lado, na posição de pai, seu jeito “corrido, bastante corrido”, parece expressar uma renitência num modelo paterno que, apesar de não condizer com as expectativas que disse ter, reproduz, ainda que sob outra roupagem.

O jeito meio corrido que o pai de M. expõe como característica de sua personalidade, é, em entrevista com a mãe, reformulado, mas parece condizer com a descrição feita antes por ele. Ao criticar a postura do marido em relação aos filhos, relata o seguinte apelo que faz com frequência:

— P., cê precisa falar mais!

Parece, portanto, haver uma anterioridade discursiva que impõe um imaginário relacionado à palavra dentro do âmbito parental de M.. Isto é, ao tecer as considerações a respeito da ausência da palavra paterna e frisar como característica de sua personalidade um “jeito corrido” que, na interpretação da esposa, trata-se de uma ausência de fala, o pai de M. revela um tecido cujo nó pode estar fixado na dificuldade de lidar com a linguagem, sobretudo quando esta implica um outro permeado pelo universo escolar e da escrita.

Por outro lado, não se pode deixar de dar relevância à metáfora usada para representar a mudez de que padece o pai: “meio corrido, bastante corrido”. Tendo em vista as relações entre corpo e linguagem abordadas nos capítulos anteriores, pode-se observar na formulação feita pelo pai uma relação bastante intensa entre a ação de correr e a fuga do enfrentamento da palavra, ou seja, a manutenção de um imaginário

fixado no corpo e um conseqüente distanciamento, se não uma negação, de uma relação com o outro (sendo os filhos ou o próprio pai) demarcada pela instância simbólica.

A matriz que se esboça a partir da dificuldade de lidar com a língua em sua diversidade (tanto em sua expressão oral quanto na escrita) parece atingir de modo significativo as três crianças, e, mais definitivamente o primogênito, caso ao qual nos deteremos mais daqui a diante.

A partir da redefinição da estratégia dos atendimentos, ou seja, do momento em que M. passou a estar sozinho com um dos pesquisadores, algumas especificidades foram observadas como fundamentais na configuração do problema relativo a sua aprendizagem da leitura e da escrita. Tais constatações resultavam de testes simples de leitura e de escrita realizados no princípio dos atendimentos, os quais consistiram em verificar o nível de compreensão do código alfabético que M. apresentava. Verificou-se, assim, que não era capaz de decodificar palavras grafadas em letra de forma, pois reconhecia apenas algumas letras do alfabeto, uma vez que não as nomeava corretamente, realizando trocas ou mesmo não conseguindo dizer-lhes os nomes. No tocante à escrita, era capaz de copiar palavras, entretanto não grafava sequer o próprio nome corretamente, muitas vezes trocando a ordem das letras.

É importante ressaltar, entretanto, que M., situado nas condições de leitura e escrita acima descritas, fora encaminhado ao professor Claudemir por se tratar de um problema considerado insolúvel para os professores da escola que freqüentava, uma vez que já tinha onze anos de idade e estava matriculado na quarta série do Ensino Fundamental.

Procurou-se, então, proceder de forma diversa do que se via ocorrer na escola que M. freqüentava, a qual limitava o ensino da escrita às sucessivas cópias da lousa, instaurando, assim, um silêncio que não permitia observar as diferenças entre os alunos e suas demandas. Diante da situação em que a única relação estabelecida com a escrita gráfica se dava por meio da cópia, a primeira abordagem, na busca da origem das dificuldades de M., deu-se a partir da observação de elementos da oralidade, procurando-se, assim, deslocá-lo de uma posição confortável, marcada pela manutenção da aparência de um domínio da escrita gráfica.

M. expressava, assim, uma resistência em ser abordado sobre seus conhecimentos relativos à leitura e à escrita. Num primeiro momento, por vários atendimentos, recusava-se a participar das atividades com os irmãos (lembramos que, inicialmente, as três crianças eram atendidas juntas) e por vezes até desfazendo o que R. e G. conseguiam realizar. Entretanto, nesse início, era mais comum que fugisse das atividades propostas andando pela sala de aula, escondendo-se sob as carteiras, desenhando na lousa. Isto é, durante muito tempo, parecia fugir do confronto com o adulto que o instava a realizar alguma atividade de leitura ou de escrita ou que o colocasse definitivamente diante das próprias dificuldades, sem poder esconder-se, como certamente ocorria na sua sala de aula, onde a impossibilidade do professor em lidar com a diversidade de problemas próprios dessa fase da aprendizagem, muitas vezes, mascara situações complexas como a de M..

Tal postura chamou muito a atenção, por ser reproduzida, durante algum tempo, pelos irmãos. Entretanto, também é digno de registro o fato de, após algumas semanas, haver um rompimento de R. e G. em relação ao lugar ocupado de modo semelhante pelos três irmãos. Isto é, conforme foram sendo apresentados repertórios orais e materiais escritos instigantes, os irmãos mais novos passaram a se ver distanciados de M.. Não era raro, nessa fase, ocorrer de um deles caçar da inabilidade do irmão, expondo assim as diferenças entre eles. Quando isso não ocorria, era possível também perceber o quanto isolavam M. na medida em que nunca procuravam ajudá-lo, nem mesmo de modo equivocado, com respostas prontas ditas de soslaio. Não chegavam a sonegar informações e, por vezes, quando M. tentava copiar os registros escritos realizados pelos irmãos não o impediam de forma abrupta, mas chegavam a denunciá-lo posteriormente.

Parece, nesse sentido, que, enquanto M. ainda buscava se igualar aos demais por meio de subterfúgios que pudessem falsamente colocá-lo em mesmo nível de competência que os irmãos, estes já haviam saído do jogo e procuravam, ao contrário, revelar as diferenças claras entre os três.

A partir desse novo funcionamento das relações entre os irmãos, tornou-se mais claro que a situação de M. definia-se por uma complexidade maior, merecendo, assim, uma investigação que não se fixasse apenas na constatação de uma

incapacidade de decodificar grafemas, havendo, assim, a necessidade de orientar a ação pelo viés da leitura da constituição da subjetividade.

Desde os primeiros atendimentos de M. sem a presença dos irmãos foi possível obter resultados significativos no que tange à definição de um percurso traçado especialmente para o seu caso. Vale registrar, nesse sentido, sobre a questão da fixação num imaginário de semelhanças entre os irmãos, a ocorrência de uma fala aparentemente sem sentido, mas que, dentro desse contexto discursivo, parece expressar um saber. Num dos primeiros atendimentos isolados, explorava-se um *jogo dos sete erros*, no qual havia duas figuras aparentemente iguais, porém com traços distintivos muito discretos e, por sua vez, definidores da competência do “leitor” da imagem. M., ao se deparar com a atividade proposta, antes mesmo de iniciá-la, perguntou se o irmão já a havia realizado, dizendo que era preciso fazê-la também, pois “faz bem”. Ainda nessa sessão, mas perante outra atividade, tendo interrompido a sua realização, foi questionado se não queria fazê-la, ao que respondeu:

— Não é querer. Sou eu.

Porém, parecendo desviar do assunto, começou a observar os armários da sala em que estávamos e a perguntar se eu sabia que todas as suas chaves eram cópias. É importante ressaltar, aqui, que sua entonação parecia expressar certo desgosto diante do fato, como se se tratasse de algo imoral, errado.

A primeira fala parece expressar a fixação de M. a uma matriz discursiva que define o lugar ocupado por ele e seus irmãos como sendo o de uma igualdade, à qual a frase “faz bem”, típica dos discursos moralizantes (“beterraba faz bem”, “fumar não faz bem” etc.), oriundos da igreja, da escola, da mãe, das campanhas publicitárias etc., só vem reforçar seu caráter definitivo. A segunda, na qual M. tenta desviar a abordagem de sua subjetividade para algo aparentemente sem vínculo algum com o assunto, ao contrário do que possa parecer, revela a insistência no tema da subjetividade, a partir da semelhança entre os irmãos.

Se, num primeiro momento, motivado pelo material que evocava o problema das semelhanças, M. buscou persistir em tal discurso que recai sobre si, depois, ao tocar de leve o problema da subjetividade, quando colocou o “eu” em sua fala,

parecia expressar o desconforto que isso lhe causava. Isto é, falava de si, mas para tratar do problema das semelhanças desviou o discurso para as chaves dos armários, deixando entrever que, apesar de assumir um lugar fixado pela semelhança com os irmãos, não parecia reconhecer por inteiro a legitimidade disso. Nesse sentido, era possível, então, investir num percurso que pudesse desvelar um pouco mais as diferenças e a partir delas trazer evidências de sua singularidade.

3.1. A desconstrução pela oralidade

Operando-se na desconstrução dos discursos vigentes e nos quais M. permanecia inscrito não apenas no tocante à semelhança entre os irmãos, mas, sobretudo pela definição de seu quadro como sendo “DM”, a primeira investida se deu a partir de dinâmicas realizadas pelo uso de uma oralidade que parecia não fazer parte do seu cotidiano. Isto é, os gêneros textuais oriundos de repertórios orais não pareciam ser utilizados com frequência em sua escola tampouco em sua casa, uma vez que a língua, em tal ambiente, tinha função apenas instrumental, conforme se pôde conferir ao longo do percurso de atendimentos. Nesse sentido, a exploração de tal expressão da língua vinha se opor às atividades escolares, fortemente marcadas pelos registros gráficos, mesmo que apenas copiados, o que poderia resultar, então, na percepção por parte de M. de uma diferença de contextos; quer dizer, era necessário que houvesse clareza de que as estratégias de ensino aplicadas nos atendimentos não refletiam o discurso da escola ou mesmo da casa, tanto no que se refere aos seus objetivos quanto à matriz disposta a isso.

Iniciou-se, assim, o percurso das estratégias de abordagem da oralidade a partir de jogos infantis tradicionais, ainda freqüentes nas brincadeiras das crianças atualmente. A primeira brincadeira que parecia definir certa diferença entre M. e os irmãos foi a fórmula de escolha. Procurou-se, primeiramente, partir de algo que manifestasse certa preponderância do som sobre o sentido, a fim de eliminar qualquer possibilidade de ajuste da memória a um imaginário já constituído da situação à qual o texto se referia. Optou-se, assim, pela exploração do seguinte texto:

ADOLETÁ
LEPETITE
LETOMÁ
LECAFÉ
COMCHOCOLÁ
ADOLETÁ

Apesar de haver inseridas, em meio a um contexto sonoro afrancesado, algumas palavras reconhecíveis (café, chocolá), o texto, pautado sobre certa regularidade métrica, explora um ritmo dado pelas sílabas tônicas ao final de cada palavra, devendo-se, ao pronunciá-lo de modo silabado, reforçar essa característica. Ao lado disso, em se tratando de uma fórmula de escolha, isto é, um texto utilizado para sorteio de pessoas que deverão executar alguma atividade (ser o pegador do pega-pega, “bater cara” no esconde-esconde etc.), a cada emissão silábica, aponta-se para um dos participantes do jogo, sendo o escolhido aquele sobre quem recai a última sílaba do texto. Por meio da execução oral do texto, pode-se notar que, em geral, as crianças, mesmo aquelas que ainda não estão alfabetizadas, são capazes de vincular a fala ao gesto, explorando, assim, a divisão silábica das palavras, procedendo, portanto, numa escrita que registra espacialmente essa articulação.

Diferentemente dos irmãos, M. não conseguiu realizar a fórmula acima nem outras que possuíam pequenas narrativas, como:

Lá em cima do piano
Tem um copo de veneno
Quem bebeu morreu
O azar foi seu.

Ao procurar enunciar quaisquer uma, percebiam-se claramente duas situações que pareciam influenciar na impossibilidade de executar outros textos orais. Primeiramente, a dificuldade em ativar a memória, o que fazia com que M. iniciasse a fórmula de escolha, mas prosseguisse dizendo sílabas aleatoriamente, sem quaisquer vínculos com o texto original, apenas reforçando a divisão silábica e a

tônica final, muitas vezes utilizando apenas vogais para isso. Uma outra característica importante refere-se ao fato de não conseguir explorar corretamente a relação entre o gestual e a emissão de voz, muitas vezes parando de fazer o gesto enquanto prosseguia a enunciação de seu texto particular. Tais situações pareciam especialmente intrigantes, na medida em que as expectativas que se lançam sobre uma criança de onze anos, como era o caso de M., no tocante à memorização de textos simples vão muito além daquilo que, conforme descrito acima, se observava ser seu limite.

A verificação de tais dificuldades levou a novas estratégias de exploração da expressão oral da língua no que concerne aos gêneros lúdico-literários, pois, conforme já se apontou anteriormente, trata-se de um uso específico das potencialidades da língua a partir de suas características de funcionamento, requerendo, assim, uma espécie de leitura do oral para seu entendimento e reprodução.

Uma outra brincadeira, mais simples em termos de uso da articulação da língua, uma vez que requeria apenas a percepção da sílaba tônica das palavras, foi o jogo “Escravos de Jó”. Por se tratar de um jogo coletivo, a situação requereu a interação com os irmãos, pondo às claras novamente a diferença entre M.e os demais. É importante ressaltar aqui o fato de os três conhecerem uma versão provavelmente escolar da cantiga⁸, o que, inicialmente, fez com que persistissem no brinco utilizando a canção antes memorizada. Entretanto, após duas ou três vezes em que se repetiu a versão tradicional, os irmãos de M. logo a assimilaram e passaram a utilizá-la sem confundir com a que já conheciam e até podendo revezar momentos em que cantavam uma e depois outra.

Conforme se apontou antes, o jogo consiste em deslocar objetos postos sobre uma mesa, sempre no mesmo sentido (no caso, utilizou-se o sentido horário), fazendo-os passar pelas mãos de cada um dos participantes, devendo-se, ainda realizar comandos dados pela canção, como tirar e colocar os objetos de sobre a mesa. O ritmo da execução das tarefas é dado pela métrica do texto, assim os objetos se movem conforme são enunciadas as sílabas tônicas:

⁸ Cantavam da seguinte maneira: *Os cravos de rosas / são feitos pra cheirar / cheira, cheira / até acabar! / Fileiras por fileiras/ Uff! Uff! Ahh!* (o verso final era a imitação do som de inspiração e expiração)

Escravos de Jó
Jogavam caxangá
Tira, põe, deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá!

Para facilitar a execução do jogo, no qual todos pareciam iniciantes, optou-se por apenas executar a passagem simples dos objetos de mão em mão, a partir do ritmo da canção. M., entretanto, mal podia cantar sozinho a versão escolar, não assimilando em todo o período dos atendimentos a versão tradicional, sempre retomada. Parece fundamental, entretanto, observar sua extrema dificuldade em realizar o jogo, apesar de se tratar de uma simples vinculação do gesto com a tonicidade das palavras, não sendo, portanto, necessário, realizar uma contagem silábica, conforme ocorria na fórmula de escolha. Também parece relevante o fato de M. não conseguir memorizar os sentidos de recolhimento e entrega do objeto aos companheiros de jogo, uma vez que usava o mesmo lado para as duas ações, fechando sobre si um círculo que o excluía do coletivo.

Ao lado de todas as conclusões mais objetivas que se possam extrair da ação de M. diante de tais jogos — como o fato de não ser capaz de memorizar textos curtos ou uma sequência simples de gestos, bem como de não possuir noção de quantidades ou dos efeitos da prosódia da língua —, deve-se destacar a sua resistência aos jogos ali vivenciados, o que talvez possa ser interpretado como uma recusa perante a palavra que recalca o corpo, na medida em que define o gesto. Isto é, em ambos brincos, o corpo se move a partir do comando dado pela palavra, por seu significante, promovendo, assim, o deslocamento do indivíduo a uma instância fortemente simbolizada de seu próprio corpo; a imagem que tem de si, nesse sentido, deve ser redesenhada a partir das delimitações dadas pela regra do jogo. Esquivar-se desse processo pode representar uma tendência a permanecer numa instância imaginária, demarcada por um ideal de reconhecimento totalizante dos limites do próprio corpo, o que, nesse sentido, promoveria a ausência de qualquer movimento que requeresse uma nova apreensão sobre si.

No que se refere mais especificamente à percepção sonora, diante do quadro que se apresentava, pareceu um pouco frágil apoiar a investigação das dificuldades de M. numa ausência de consciência fonológica, já que desempenhava satisfatoriamente jogos que buscavam tal observação. Um exemplo disso são as leituras labiais que M. fazia com muita competência. Nesse jogo, que consistia em falar palavras sem emissão sonora, apenas movendo os lábios, M. mostrou-se capaz de ler os meus lábios na maior parte das palavras, sobretudo aquelas que eram do seu universo lingüístico. Por outro lado, quando coube a ele desafiar-me, marcava claramente as sílabas, a abertura das vogais e as diferenças mínimas, como as consoantes sonoras e surdas, abrandando ou endurecendo os lábios para demonstrá-las.

Nesse sentido, pareceram ainda mais intrigantes as situações de má realização dos jogos tradicionais que requerem uma consciência fonológica menos sofisticada para sua realização do que este último citado. Restava ainda, entretanto, investigar a relação de proximidade afetiva de M. com os repertórios da tradição oral, o que será explorado mais adiante.

Ainda na busca de uma apreensão mais significativa da relação de M. com a língua em sua expressão oral, bem como de uma certificação das condições que pareciam impedir a ativação de algumas habilidades cognitivas, explorou-se a apreensão de textos de estrutura acumulativa. Conforme se abordou no capítulo 1, ao se analisar a parlenda “Cadê o toucinho”, esse tipo de texto, podendo estruturar tanto contos, como canções ou parlendas, apresenta uma malha textual pautada sobre a repetição, na qual é possível ancorar a memória, criando, assim, uma matriz em que se inscreve o texto conforme vai sendo realizada sua enunciação.

Ao longo dos atendimentos, foram explorados dois textos acumulativos: o conto “Estória da coca” e a canção “A velha a fiar”⁹. No caso do conto, a idéia era que M., apoiando-se em informações mais amplas, dadas pela narrativa de um modo geral, fosse capaz de encadear a seqüência dos acontecimentos na reprodução da canção que sintetiza a história. Já em “A velha a fiar”, por se tratar de uma formulação lógica que, em boa parte, baseia-se numa ordem crescente em relação ao porte dos animais que compõem a cadeia do texto, havia também a expectativa de

⁹ Ver anexos A (*Estória da Coca*) e B (*A velha a fiar*)

que M. pudesse apoiar a ativação da memória em conhecimentos prévios relativos a tal universo.

Talvez por essa estratégia ter sido aplicada já em um momento avançado dos atendimentos, não ocorreu como antes a recusa absoluta, entretanto, notou-se um novo elemento de encadeamento da memória em M., até então não manifestado com tal clareza e que parecia determinar mais amplamente algumas estruturas de composição da fala e do pensamento, a saber: a associação livre.

Assim, M. não era capaz de reproduzir a canção de síntese da “Estória da Coca”¹⁰ ou a cantiga “A velha a fiar”¹¹ pelo fato de haver freqüentes interrupções do texto em favor de um desvio associativo relacionado tanto ao significado quanto ao significante das palavras enunciadas inicialmente. No caso da canção “A velha a fiar”, entretanto, era capaz de se lembrar da melodia, mas não oralizava o texto.

É possível, portanto, observar que a oportunidade de aplicação dos conhecimentos prévios para a dinamização da memória, no caso de M., surte efeito desestruturante, na medida em que acaba por sobrepor, novamente, a instância imaginária à simbólica. Isto é, M., em vez de inscrever a matriz acumulativa de tais textos apoiando-se em outras matrizes já inscritas em sua memória, sobrepõe a isso um repertório desconexo de signos, que se aproximam uns dos outros por semelhança semântica ou sonora, criando, assim, uma cadeia sem controle, isto é, sem recalque.

Diante dessa situação, buscou-se, então, reforçar a dimensão simbólica do jogo e, assim, enlaçar M. numa relação com a linguagem que o obrigasse a se deparar com o outro, a partir do uso de um recurso que pudesse fixar uma memória externa, ao menos no tocante aos elementos que compunham a cadeia, deixando para ele apenas a reprodução da matriz acumulativa do texto. Procedeu-se, então, ao uso de cartões com imagens que representavam os objetos da seqüência narrativa da “Estória da coca” e dos personagens da canção “A velha a fiar”, utilizando-os

¹⁰ Ver os trechos em negrito no anexo A.

¹¹ É comum os adultos também não conseguirem, de imediato, memorizar tal seqüência. Entretanto, isso ocorre mais por uma ausência de interesse do que por aspectos cognitivos relacionados à memória. É importante ressaltar, ainda, que, no caso das crianças, os elementos lúdicos da reprodução da canção, como o fato de enunciá-la diante de outras crianças, podem motivar sua memorização.

separadamente, inclusive em dias diferentes para que não ocorresse a fusão dos textos. (ver anexos A e B)

M. deveria, assim, organizar os cartões com as ilustrações dos elementos constituintes de cada canção (a coca, o angu, o sabão, a navalha, o cesto, o pão e a viola, no caso da “Estória da coca”), seguindo a seqüência da narrativa apresentada na canção. Em seguida, deveria procurar reproduzir oralmente a estrutura do texto da canção.

Tal material exerceria, nesse sentido, a função de uma escrita das palavras que serviam de índice para as ações narradas nos textos, limitando a fuga por uma cadeia associativa de palavras do universo pessoal e conduzindo a ação de M. em organizá-los na ordem de sua ocorrência, fazendo uso, portanto, do eixo da contigüidade¹². Novamente, entretanto, M. não foi capaz de organizar as imagens na seqüência das narrativas, não sendo, possível, então, realizar a oralização dos textos a partir do apoio de tais registros gráficos.

Antes, porém, de prosseguir em outras esferas de realização da leitura, é importante refletir um pouco sobre a questão dos repertórios da oralidade em M., bem como sobre as especificidades de sua fala, uma vez que, conforme já se abordou aqui, essas duas instâncias da língua mantêm diálogo permanente na produção tanto da expressão oral quanto da escrita.

Ao longo dos atendimentos, foram observados elementos da fala de M. que pareceram importantes na determinação das suas dificuldades de aquisição da língua escrita. Um primeiro elemento refere-se à abreviação de palavras polissílabas, eliminando sempre uma ou mais sílabas. Exemplos disso são as palavras *jabuticaba*, que reduz para *jaticaba* e *borboleta*, reduzida a *boleta*. Outra situação bastante freqüente, embora oscilante, é a elipse de conjunções ou preposições, como ocorre nas frases abaixo, extraídas de gravações feitas durante os atendimentos:

— E (se) eu não prestasse atenção?

— Eu só gosto (de) assistir desenho.

— Aí ele ia descobrir (que) eu tava lá.

¹² O procedimento, aqui, buscava um viés mais pedagógico e menos psicanalítico, na medida em que procurava impedir a livre associação pelo fornecimento de ferramentas que amparassem a permanência no simbólico.

Também parece relevante a respeito de sua fala o fato de se intensificar a fragmentação do discurso, conforme se ampliava o tamanho do texto enunciado, como em:

— Não é pra mim não. Só pros grande. Meu pai deixa eu alugar umas fita. De desenho. É. Gostei do Tom e Jerry. É, eu gosto uma vez só. Meu tio foi pôr a fita e peguei na coberta e só... Lógico! Eu só vi as primeira parte só. Só a terceira parte ali. O resto eu dormi.

Nesse aspecto da fala cotidiana, deve-se ainda ressaltar o uso freqüente de algumas expressões que surgiam, em geral, como estratégia de preenchimento de situações em que se evidenciava algum limite de sua aprendizagem. As expressões mais freqüentes, embora utilizadas com tom diverso, são *É lógico...* e *É chato!* A primeira dizia, muitas vezes, sorrindo, fazendo ares de superioridade, muito embora o contexto revelasse exatamente o oposto do que parecia querer representar. Já a segunda, dita sempre muito baixo, com os lábios semi-cerrados, evidenciava sua contrariedade diante de atividades que não conseguia desenvolver, sobretudo as que exigiam a decodificação de rébus ou de letras do alfabeto.

Tais repetições podem ter o valor de uma letra que M. procura inscrever sobre o real que o angustia. Nas duas frases que utiliza é possível observar uma estrutura que busca uma definição de algo que não está definido:

[Isto] é lógico.

[Isto] é chato.

A angústia de M., portanto, parece ser amenizada quando encontra uma palavra que recubra o *Isto* que não é capaz de apreender e que, certamente, não está relacionado com o objeto que tem diante de si, mas com algo da estruturação de seu psiquismo. Nos últimos atendimentos, quando já se abordavam questões ligadas à sexualidade e das quais, como se verá, M. procurava sempre se desviar, diante da tentativa de retomada desse assunto, já tratado anteriormente, disse: “não quero isso,

é muito chato.”, da mesma forma que o fazia quando lhe solicitávamos que escrevesse seu nome na folha. A letra *é chato* parece corresponder ao desejo de realizar suas decifrações, mais superficialmente, do código alfabético e, em profundidade, da sua própria origem, demarcada pelo nascimento e, conseqüentemente, pela sexualidade.

Um último aspecto relevante dentro desse âmbito da produção oral refere-se a considerações que o pai faz sobre M. no tocante à aquisição de fala. Diante do que já se expôs anteriormente sobre os silêncios paternos, historicamente construídos nas relações parentais de M.¹³, parece mais eficaz citar toda a caracterização feita pelo pai a respeito daquele momento de M., na medida em que reflete não apenas um passado, conforme o pai parece acreditar, mas justamente o atual estado da fala de M.:

— O M. falava as coisas pela metade... não terminava o que ele começava. Ele é apegado a mim. Mas a mãe tem feito um esforço sobrenatural. Pra andar ele não demorou, andou rápido. Falar... ele sempre foi calado, falando pela metade.

Também é fundamental, nessas considerações, perceber a aproximação entre M. e o pai, que este faz aparentemente sem contexto, ao inserir a frase *Ele é apegado a mim*. Ao lado disso, a descrição do descompasso entre o desenvolvimento motor e a aquisição da fala reforça o ponto anteriormente explorado a respeito da prevalência do corpo sobre a linguagem.

Por fim, no tocante aos repertórios da oralidade, duas situações parecem emblemáticas para se perscrutar as implicações da reprodução dos textos oriundos da tradição, enquanto uma primeira instância de inserção da língua e de sua função castradora da relação imaginária entre mãe e filho, já que impõe as primeiras regulações de uso da fala.

M., em um dos atendimentos em que se explorou um repertório de cantigas tradicionais, mostrou-se vivamente interessado em ouvir as canções trazidas.

¹³ Conforme se apresentou anteriormente, tanto o pai quanto o avô de M. caracterizam-se pela incomunicabilidade, pela ausência de uma fala conselheira, que definiria suas funções dentro das relações parentais.

Reconhecia algumas — todas elas canções de ninar —, ficava muito empolgado com isso, sorria, agitava-se na cadeira, aproximava o ouvido do auto-falante, tentava cantá-las. Entretanto, quando interrompida a execução do cd, M. também interrompia seu canto, movia a cabeça em sinal negativo, procurava se lembrar do que cantara há pouco, acabava por misturar com outras cantigas, claramente se angustiava e, em seguida, desistia.

Nesse caso, deve-se ressaltar que a parca memória das cantigas provocou em M. um prazer incomum, o que evidencia uma possível renitência numa relação imaginária que confere com a não superação do complexo de Édipo, relação esta que mantém M. fixado numa linguagem ainda muito primária, sem as interdições que o colocariam numa relação de apreensão plenamente simbólica do uso da língua.

Assim, desde o uso da expressão oral, observaram-se elementos da relação entre *alíngua* e língua em M., que parecem revelar certa permanência numa situação imaginária no que se refere ao uso da língua. A ausência de um recalque, isto é, de uma entrada significativa do outro na mediação da relação entre mãe e filho, que promoveria, assim, a intermediação simbólica de uma linguagem, resultava no uso de uma fala fragmentária, com falhas sintáticas, claramente não submetida às regras de uma gramática do oral, de um simbólico estendido. Deve-se ressaltar, desde já, portanto, a significativa ausência de uma diversidade de gêneros textuais no âmbito parental ao longo da formação de M., o que certamente tem seus efeitos psíquicos e lingüísticos.

3.2.Transição entre representação verbal e visual: para uma escrita da oralidade

Ao longo das sessões em que se observaram as dificuldades de M. perante o código alfabético, notou-se que havia uma fixação extremada sobre a imagem das letras. Logo no início dos atendimentos, a escrita do nome de seu pai com uma grafia fora dos padrões escolares fez com que M. considerasse o registro incorreto, pois não reproduzia a imagem que ele reconhecia enquanto referente a tal nome, muito embora tivesse na memória apenas a letra P, partindo daí toda a desconfiança sobre a correção de tal escrita. Também a imagem da grafia de seu próprio nome era bastante

fixada nas letras escritas à mão. Assim que, diante de uma legenda para uma fotografia de uma criança com aparência próxima à de M. publicada em jornal e contendo um homônimo seu, não experimentou estranhamento algum. Isto é, apesar de ser seu próprio nome grafado no jornal sob a imagem de uma criança semelhante a si, M. não o reconheceu por se tratar de um novo desenho de letra (no caso, letra de imprensa). Nesse sentido, para ele, a escrita do seu nome não se compunha de letras articuladas, formando, assim, uma palavra, mas de uma espécie de ideograma, considerando-se que o “desenho” da palavra não fazia referência alguma à sua imagem corpórea, mas que, entretanto, tratava-se de uma imagem única que o representava. Desta forma, a alteração no estilo da grafia causou a deformação do ideograma, tornando-o irreconhecível a M., que parecia, então, fixado no imaginário das representações, não tendo assumido, portanto, o seu valor simbólico.

Outra situação em que se verifica a diluição de que parecia padecer a relação que M. havia, até o momento, estabelecido com a linguagem escrita e, por conseqüência, com o outro, ocorreu quando da montagem de um quebra-cabeça constituído por vinte e três placas, cada uma composta por três partes destacáveis, as quais continham, cada qual, a impressão de uma letra do alfabeto, uma palavra iniciada por tal letra e a imagem a ela referente. Outra característica relevante do material é a diversidade de cores. Isto é, há quatro conjuntos de peças de cores diferentes, entretanto, os encaixes das placas só funcionam em peças de mesma cor, o que facilita a busca das correspondências entre letra, palavra e imagem.

As placas foram apresentadas já destacadas e misturadas, e M. não utilizou procedimentos de triagem das partes para otimizar a tarefa. Também demorou um

pouco para chegar a uma concepção do que seria a inteireza do objeto, procurando, inicialmente, unir partes de mesma ordem (imagens com imagens, letras com letras etc.) ou mesmo de cores distintas, não tendo, então, observado o potencial indiciário dessa característica.

A percepção final do objeto se deu a partir de algumas intervenções que procuravam fazê-lo perceber detalhes que pudessem levar a um encaixe correto, desde a identificação das cores até a sequência inalterável letra/palavra/imagem para todas as placas. A partir disso, M. passou a procurar os encaixes dentro de um mesmo padrão, embora, na maior parte das vezes, conseguindo unir letra e palavra — uma vez que a primeira se repetia como inicial da segunda —, porém raras vezes fazendo a correspondência com a imagem, nem mesmo por inferência a partir do que conhecia dos sons das letras que era capaz de reconhecer. Um exemplo claro disso foi a situação em que, tendo unido as partes com impressão “C” e “CONCHA”, buscou a terceira peça de mesma cor e, por uma proximidade do encaixe, uniu-as à peça que trazia a imagem de um MACACO.

Por outro lado, diante de palavras provavelmente exploradas na situação de alfabetização que vivia na escola, conseguia reunir, ao menos, letras às imagens correspondentes, como é o caso das palavras *bola*, *sapo* e *laço*. Nesse sentido, observa-se que, nesse aspecto, parecia que a aprendizagem de M. se dava a partir de uma memória visual, embora muito restrita.

Observou-se, nesse sentido, que M., não procedia de maneira regular, isto é, oscilava entre as etapas de leitura de palavras com apoio de imagem formuladas por Ferreiro e Teberosky (1999: 73-77), o que, nesse sentido, reforçava a necessidade de

uma investigação mais ampla, que não se limitasse aos mecanismos da cognição, uma vez que tais elementos pareciam, nesse caso, mais ocultar do que explicitar a situação de M..

Outro evento absolutamente relevante ocorrido nessa mesma ocasião de manuseio de tal material deu-se a partir da solicitação para que separasse peças que continham impressões de desenhos num mesmo grupo, deixando as demais em outro. M. atendeu à solicitação, deixando, entretanto, duas letras no conjunto dos desenhos e um desenho no conjunto das letras. Procurando fazer com que notasse tal equívoco, questionou-se sobre a possibilidade de haver em tal conjunto algo que não fosse desenho. M. reconheceu a inserção das letras, separando-as e colocando-as no outro conjunto. Apontamos para o desenho em meio às letras e M. deslocou-o para o conjunto das letras. Em seguida, porém, M. iniciou uma nova separação das peças com desenhos, excluindo o que dizia não ser desenho, conforme se observa no diálogo abaixo:

1. S: Tem alguma coisa aqui que não seja desenho, M.?
2. M: Hã?
3. S: tem alguma coisa aqui que não seja desenho?
4. M: letra.
5. S: e a ilha afinal? *(que estava no monte das letras)*
6. M: ilha é desenho também.
7. S: Ah tá, tá certo.
8. M: **óculos não é desenho...**
9. S: não é desenho óculos?
10. M: **É de pôr assim.**
11. S: hum.
12. M: **só os bichinho que é desenho. E o queijo também, é de comer.** E esse laço aqui não é.
13. S: não é?
14. M: ó: café é desenho.
15. S: café é desenho? Por que que café é desenho e laço não?
16. M: hã?

17. S: por que que café é desenho e laço não é desenho?
18. M: laço é desenho
19. S: hum.
20. [...]
21. S: por que que óculos não é desenho?
22. M: **por que tem que ser animais.**
23. S: **Ah, tem que ser animais pra ser desenho?**
24. M: **hum-hum.**
25. S: mas a xícara é animal? Por que que a xícara é desenho se ela não é animal?
26. M: hã?
27. S: só animal que é desenho?
28. M: ...
29. S: vamos ver o que é desenho aqui. Pera aí. Vai me falando [..] Nuvem é desenho?
30. M: ts-ts
[...]
31. M: **dado não é desenho.**
32. S: dado não é desenho.
33. M: **é de jogar. E queijo é de comer.**
34. S: queijo é de comer.
35. M: **e bola é pra jogar vôlei.**
36. S: bola é pra jogar vôlei.
37. M: **cadê a ilha?**
38. S: a... é o quê?
39. M: **e esses dois (*dado e bola*) é pra jogar na ilha.**
[...]

(Naquele momento, estávamos conferindo e separando o que era e o que não era desenho. Nas ausências de fala, M. apontava para o monte em que eu deveria deixar as peças, o dos desenhos e o dos não-desenhos.)

40. S: E o que que são essas coisas aqui se elas não são desenhos? Aqui é tudo desenho. Essas aqui são o quê? essas coisas todas aqui são desenhos, né? E essas aqui que que são se elas não são desenho?

41. M:...

42. S: você tem um nome pra essas coisas?

43. M:...

44. S: não?

45. M:...

Ao final da classificação estabelecida por M., obteve-se o seguinte resultado:

- Desenhos: todas as imagens de animais presentes no material, a de uma nuvem e a de um abacaxi.
- Não-desenhos: a imagem dos óculos, de uma xícara (que M. nomeava como café), de um dado, um queijo, uma folha de árvore, uma bola, um laço de fita e uma ilha.

Conforme se observa, M. estabeleceu uma regra pessoal para a classificação do que seria desenho e procura segui-la o mais fielmente possível. Isto é, tendo afirmado por duas vezes que os desenhos são sempre as representações de animais (linhas 12 e 22), manteve sua definição, reunindo todas as imagens desse tipo num mesmo grupo. Entretanto, não soube explicar a inserção de imagens com outros referentes no grupo dos desenhos, o que o fez, várias vezes transpô-las de um grupo a outro, como é o caso das imagens da nuvem, do laço e da xícara. Por outro lado, a outra classe de imagens que não é capaz de nomear parece conter, em boa parte, objetos a que atribui alguma utilidade: o queijo, os óculos, o dado, a bola (linhas 10, 31, 33, 35, 39).

A síntese que faz, porém, na linha 39 (“e esses dois (*dado e bola*) é pra jogar na ilha.”) pode reorientar a compreensão do significado de tal classificação, embora M. não tenha ele mesmo conseguido expressar verbalmente a motivação da reunião de objetos que, aparentemente, não guardavam identidade alguma entre si. No entanto, a imagem da ilha que, inicialmente, insere-se como letra, ao final do diálogo, não sendo letra nem desenho, ressurge como espaço que possibilita a ação

lúdica do dado e da bola. Nesse sentido, é possível que o não-desenho seja, na concepção de M., não mais uma mera imagem (como ocorria com os desenhos dos animais), mas uma letra, cujo valor aponta para uma representação mais complexa, na medida em que indica algo mais do que seu referente direto, conforme ocorria com os pictogramas, em uma fase mais sofisticada. Assim, da mesma forma que o pictograma egípcio usado para representar *sol* amplia-se, assumindo também o valor de logograma com o significado de *dia*, as imagens de *dado* e *bola*, colocadas lado a lado, parecem ganhar para M. o sentido de *jogar*, tornando-se, também, um logograma.

A reunião das três imagens *dado*, *bola* e *ilha* pode, portanto, indicar uma escrita primitiva de algo como *lugar para jogar* ou mesmo *brincar*. Nesse sentido, pode-se supor a partir de tal situação a ocorrência de uma escrita motivada pelo desejo, primeiramente expresso no aparente equívoco da classificação da imagem no conjunto das letras, o que lhe conferiu um destaque inicial e, depois, pela procura de se retomar tal imagem (linha 37) justamente após terem sido manipuladas as imagens de referencial lúdico comum e, finalmente, pela frase que sintetizava as três imagens formando uma mesma letra. Talvez toda essa escrita reflita um desejo especial de sair da situação de angústia que a escrita alfabética lhe impõe e, assim, fugir para um lugar distante e, simplesmente, brincar, isto é, manter-se numa relação ainda imaginária com o corpo, o que talvez o impedisse de transpor a letra da pictografia para a escrita alfabética.

Assim, muito embora as três imagens que formavam o possível pictograma do desejo de M. fossem uma elaboração inconsciente e ainda que se tratasse de uma articulação muito simples dada por uma justaposição, foi possível observar, a partir de tal ação, a ocorrência de um procedimento, mesmo que muito primitivo, de escrita.

Uma outra situação que parece reafirmar a descrita acima ocorreu quando se procurou estabelecer uma estratégia de desenho de letras do alfabeto a partir de peças plásticas de encaixar. M., logo que viu as peças e, mesmo sabendo que deveria proceder a encaixes que formassem os desenhos das letras do alfabeto, construiu de modo muito hábil uma pequena escultura que representava um cavalete com dois balanços. Novamente, a letra inscrita pelo desejo relacionava-se ao universo infantil

e distanciado da escola que agora, já com onze anos, era obrigado a frequentar e completamente diversa da escola infantil que frequentara até os sete anos — idealizada no seu discurso e no dos pais, conforme se verá adiante.

Nesse sentido, uma vez que a escrita produzida por M. se dava num plano fortemente marcado pela imagem, buscou-se criar situações de uma escrita que tivesse uma base verbal, a fim de, posteriormente, partir para uma escrita de rébus de palavras, conforme a que ocorre no quadro abaixo, em que se explora a composição do nome MARLI cifrado por meio de imagens de palavras formadas pelas iniciais MAR e LI:

Para tanto, investiu-se em jogos languageiros que mobilizassem elementos próprios da estruturação da língua, com metáforas, metonímias, rimas, repetições etc. Em meio às frustradas tentativas de ludicidade por meio de trava-línguas, línguas do I e do P, fórmulas de escolha, foram realizados exercícios simples de divisão silábica oral a partir de palavras do universo cultural de M., como *bola*, *pipa*, *doce* etc. Entretanto, como ele não conhecia claramente seqüências numéricas nem conservava valores conforme o esperado para crianças entre quatro ou cinco anos, tornou-se um pouco limitada a estratégia, na medida em que houve a necessidade de apoios concretos para a sua realização, como brinquedos que representavam animais e outros materiais que assumissem o valor de uma sílaba. Nesse caso, M. segmentava as palavras, atribuindo a cada objeto disposto na mesa as sílabas que formavam a palavra enunciada. Assim, se fosse segmentar a palavra *casaco*, tomaria três

brinquedos e, conforme fosse emitindo as sílabas, disporia cada um dos objetos sobre a mesa. Um outro fator que determinou o uso desses brinquedos foi o fato de M., muitas vezes, diante de uma imagem impressa nas fichas de rébus que não correspondesse à que tinha como padrão para representar algum objeto, permanecer inerte, sem realizar a “leitura” da *palavra-imagem*, como ocorreu com o rébus abaixo:

No caso específico, em que deveria transpor as imagens de *lata* e *gota* para a escrita de *lago*, M. insistia na leitura da segunda imagem como *chuva*, o que resultou no desenho por ele realizado, que representa uma tempestade sobre uma rua.

Algumas das leituras de rébus foram prejudicadas por esse tipo de ocorrência em sua leitura. Nesses casos, conforme se verá adiante, mesmo sendo a imagem “traduzida” em palavra, M. não prosseguia em sua leitura. Nesse sentido, mais uma vez M. parecia revelar uma relação ainda imaginarizada com a escrita gráfica. Isto é, para ele, o desenho não tinha valor de símbolo, pois só reconhecia sua relação com o referente quando guardavam semelhanças inquestionáveis entre si. Se houvesse algum traço mais esquemático ou que apenas sugerisse o objeto ao qual se referia, M. não fazia a sua “leitura”, necessitando, assim, de uma espécie de tradução, como ocorreu com o rébus a seguir, em que foi necessário traduzir a imagem do *vaso*:

Porém, apesar dos entraves iniciais vivenciados na leitura dos rébus, talvez, essa seja a estratégia a partir da qual mais se pôde verificar algum avanço em termos de aprendizagem da parte de M. no que se refere à compreensão de um sistema de escrita dado não apenas pela justaposição de elementos.

Inicialmente, a solicitação para que dissesse de forma silabada as palavras tinha como objetivo verificar os limites alfabéticos de M.. Isto é, pedíamos que silabasse as palavras a fim de que tivesse consciência da primeira sílaba e, posteriormente, procurasse a letra inicial da palavra. Viu-se que isso era impossível a ele, pois, conforme já se mencionou antes, M. não distinguia claramente os numerais ordinais, e mesmo sua contagem tinha extensão muito reduzida, não conseguindo sequer atingir os dez primeiros algarismos sem que deixasse de mencionar um ou dois da seqüência; por outro lado, também não associava cardinalidade e ordinalidade. Por essa razão e para que fosse possível realizar a silabação da forma esperada, procurou-se exercitar a contagem contando com apoio de materiais concretos, como o ábaco. Durante algumas semanas, M. exercitou a contagem das pedras do ábaco, sempre evidenciando certa indisposição, talvez pelo fato de não fazê-lo da forma esperada, saltando números da seqüência de 1 a 10 ou movendo mais de uma pedra a cada número enunciado. Era comum que, nesse processo, para compensar o erro inicial de escansão, atribuisse dois números a uma única pedra. Suas contagens eram, assim, semelhantes a sua divisão silábica: sempre que procedíamos a uma silabação demarcada por batidas na mesa, diante de trissílabos ou polissílabos, M. marcava a primeira sílaba corretamente, unindo, entretanto, duas ou mais numa mesma batida, realizando registros dessa separação como se fizesse por escrito da seguinte maneira:

<i>1ª sílaba</i>	<i>2ª sílaba</i>
CA	SACO

Por outro lado, quando conseguia realizar corretamente a silabação, não localizava a sílaba inicial, por duas razões: desconhecia as seqüências numéricas, bem como o conceito de ordinalidade, e não memorizava cada segmento silábico, conforme se vê no diálogo abaixo:

Sheila: e aí mas..., com que letra começa? Macaco começa com c? Não? então como que começa macaco?

M:...

S: com que você acha que é? Cê sabe que não é com c.

M: com outra letra.

S: com outra letra. Qual?

M:...

S: vamos falar macaco, daquele jeito que o Claudemir ensinou.

M: MA – CA – CO .

S: Então como, com que que começa?

M: com CO.

S: CO?

M: MA – CA – CO. Macaco.

S: Vamos, vamos fazer um pouquinho assim, ó: *(nesse momento, peguei três peças aleatoriamente e as dispus sobre a mesa, fazendo cada uma representar uma sílaba da palavra macaco)*. Esse aqui é MA – CA – CO, tá bom? MA – CA – CO. Que que é, qual que é o primeiro?

M: “MA” (disse bem sussurrado, quase sem deixar sair a voz)

Diante de tal situação que parecia reforçar o fato de M. operar com registros sonoros de modo muito incipiente, além de apresentar dificuldades significativas em relação à estruturação lógico-matemática, buscou-se, assim, uma fronteira entre sonoridade e aquilo que demonstrava maior apelo para ele, ou seja, as apreensões visuais.

Conforme já se apresentou antes, M. tinha uma fixação com as imagens, o que não permitia que as reconhecesse de modo generalizante. Aquilo que fugisse ao padrão com que costumava operar, portanto, não era possível de ser lido. Reforçando esse aspecto fortemente visual e que aponta para uma pulsão escópica exacerbada,

em um diálogo bastante intrigante realizado a partir da leitura do livro *De onde eu vim?*, cujo assunto era a origem dos bebês e a diferença entre os sexos, pôde ser verificada também a carga pulsional de M. em relação à visão. Ao ser questionado sobre as diferenças entre meninos e meninas, M. apontou vários elementos da construção cultural de um estereótipo (cabelos, vestimentas), mas não chegou à questão essencial da genitália. A partir disso, deu-se um diálogo que culminou com a seguinte “revelação” de M. sobre sua própria origem:

1. M: porque a diferença é porque usa fralda, fralda...
2. S: fralda. Quem usa fralda? A menina ou o menino?
3. M: menina!
4. S: a menina? E como faz o menino? Menino não usa fralda? Você não usou fralda quando você era neném?
5. M: não!
6. S: não? E como você fazia quando você queria fazer xixi? Como é que sua mãe fazia quando levava você no banheiro?
7. M: não. Porque eu já vim de fralda.
8. S: ah! Cê já nasceu de fralda?!
9. M: **porque eu já vim olho aberto.** O chinês zolho fechado. **Porque eu vim olho aberto.**
10. S: Você nasceu de olho aberto?
11. M: hã-hã
12. S: como é que você sabe?
13. M: porque eu já nasci.
14. S: hum. E você lembra?
15. M: é. E eu tinha um cachorro.

O olho aberto de M. ressurge em outros momentos, a partir de elementos que, de alguma forma, estão associados à sua fixação na apreensão visual do mundo, como ocorre na escultura que produz para representar a mim, na qual estão em destaque os olhos do boneco:

Também quando narra a confusa experiência enquanto espectador de uma fita de vídeo cuja proibição padecia de certa ambigüidade — pois, ao que parece, apesar de se tratar de um filme destinado ao público adulto, não se procurou impedir que M. o visse —, há também algumas menções significativas no que se refere ao exercício do olhar. Os trechos abaixo destacados foram selecionados de uma longa e fragmentada narração e concentram mais claramente a questão aqui abordada:

— (...) Meu tio foi pôr a fita e peguei na coberta e só...
Lógico! Eu **só vi as primeira parte só. Só a terceira parte** ali. O resto eu dormi.

Porque meu tio tinha uma fita. Ele alugou. Da locadora. E eu só tava ... **porque tinha um buraco na coberta. É, eu vi tudo. Só metade.** Ele alugou dois fita. Eu aluguei um de desenho.

Aí ele ia descobri eu tava lá.

Meu pai disse assim: leva só pa ocê assisti, não pro meu filho. E eu **só vi a terceira parte.**”

— E por que você não podia ver fora da coberta o desenho?

— **Eu só vi a primeira parte, o resto eu não vi. Assisti tudo.**

A coberta, que poderia representar uma espécie de recalque para um olhar curioso e que atenderia, assim, à ordem, à lei estabelecida pelo pai (“leva só pa ocê

assisti, não pro meu filho”) acaba não cumprindo tal função, o que teria permitido que M., então, transpusesse a lei paterna e, assim, visse algo que se recusa a nomear, na medida em que o faz de modo múltiplo e incoerente: uma parte, tudo, metade.

Associadas a tal recusa em dizer exatamente o que teria visto, havia as questões ligadas à sexualidade. O relato partiu da solicitação de que fizesse um desenho de algo que não teria gostado no livro lido na ocasião, *Mamãe botou um ovo*, que aborda o tema da sexualidade de forma clara, tratando tanto das questões mais ligadas à reprodução quanto dos aspectos culturais que as cercam. M., inicialmente, recusou-se a desenhar e, diante de minha insistência, fez o relato em que se encontra o trecho destacado.

No encontro seguinte, procurou-se dar prosseguimento ao relato efetuado por M. sobre a situação de assistir ao filme proibido. Para tanto, colocou-se sobre a mesa, em meio aos demais materiais utilizados, uma fita de vídeo sem capa, para que não fosse identificado o título. A idéia era que M., ao se deparar com o objeto, retomasse o relato do encontro anterior. Parece, nesse sentido, relevante relatar mais detalhadamente as ações que se estabeleceram a partir de tal motivação, na medida em que revelam o valor de letra atribuído por M. ao objeto fita de vídeo.

Estando a fita posta sobre a mesa, em dado momento M. interessou-se por ela e perguntou-me o que era. Respondi que era um filme de adultos (buscando exatamente a ambigüidade da locução adjetiva quando utilizada na fala, isto é, poderia se tratar tanto um filme cujo conteúdo tivesse adultos quanto direcionado a tal público, indicando, assim, a sua proibição às crianças). M., então, deixou-se levar pelo significante e retomou a história do tio.

Contou que viu um filme que não é para criança uma vez com seu tio. Disse que teria visto apenas a metade e que não diria que filme era. Depois, se contradisse, revelando que havia visto o filme todo no apartamento de sua mãe. Nesse momento, lembrei o encontro anterior, do que havia desenhado e perguntei se era um apartamento “de três pessoas”. Ele respondeu que sim. Que ali moravam seu pai, sua mãe e ele. Depois acrescentou: “e o G., que é mais velho que o R.”. Intervim, dizendo que o mais velho era o R.. M. não discutiu e prosseguiu em sua narrativa, contando que o apartamento era da mãe dele e que ela o havia dado à vizinha. Repeti sua frase: “ela deu pra quem?” (também com intenção de buscar uma ambigüidade) e

ele corrigiu: “deu pro vizinho”, no que eu reiterei: “deu pro vizinho?”. M. continuou a explicação do apartamento dado ao vizinho e, de repente, interrompeu e me perguntou: “Por que você quer saber?”. Aproveitei-me do fato de que ele, em geral, não fazia o movimento de retroação da narrativa e atribuí a ele o início do assunto.

Pegou a fita novamente e disse que dava pra copiar a fita. Que ele sabia copiar a fita. Pegou um lápis e um papel, desenhou uma imagem que representava a fita e começou a copiar o que estava escrito na etiqueta. Parou no meio da primeira palavra e afastou a folha de si. Pedi a ele que pintasse o desenho. M. passou a desenhar novamente. Fez um casal. Em seguida, desenhou um carro, dizendo que era uma *limousine*, em que se destacam a buzina, os faróis, o espelho retrovisor e os bancos em número de quatro.

Após fazer a cena, perguntei-lhe se era isso que havia no filme. Ele respondeu que sim e começou a fazer flechas por todo o desenho. No homem, uma flecha atravessava-lhe a garganta e na mulher, uma flecha partia da altura de seu tronco. Do intervalo em branco deixado entre as duas figuras humanas, partia uma flecha maior, em que um lado apontava para o carro e o outro, formando um ângulo de uns cento e

vinte graus, apontava para a mulher. Ao final, M. tomou o giz de cera amarelo, pintou as duas figuras e, apontando para a figura do homem disse: “esse aqui tá com vergonha”. Perguntei-lhe por quê, mas M. não respondeu.

Perguntei se o casal estava no carro e ele respondeu que sim. Perguntei-lhe o que faziam lá, e M. pegou o livro *Mamãe botou um ovo*, abriu na página do esquema da relação sexual e passou a copiar. Fez o casal e, logo abaixo, um carro e uma casa. Uma flecha cortava o corpo da mulher e outra indicava, numa ponta, o homem e, na outra, a casa.

É importante dizer, entretanto, que antes de desenhar a casa, anunciou que faria o desenho, depois desistiu e passou a fazê-lo após eu solicitar que prosseguisse. Ao final do desenho, dobrou a folha ao meio, parecendo censurar a imagem ao meu olhar.

A fita de vídeo, objeto estranho ao contexto funcionou como letra, na medida em que produziu um texto tramado a partir de uma complexa escrita, que concentra memória e desejo. O corte estabelecido pela flecha na altura do pescoço da figura masculina pode representar, de algum modo, o problema da não conclusão do complexo de Édipo, o que faz com que M. permaneça, aos onze anos, numa situação

ainda imaginarizada em relação ao desejo da mãe. Nesse sentido, retomando-se o esquema formulado por Pommier sobre a relação entre o complexo de Édipo e a aquisição da língua escrita, M. talvez estivesse, naquele momento, situado numa posição intermediária ao primeiro e ao segundo tempos do Édipo, mas tendendo sempre a uma busca gozosa que promovia todas as situações de regressão, como o comportamento infantilizado diante das estratégias de efetivação da leitura ou mesmo pelo fato de não ter a prontidão de uma memória das aprendizagens já alcançadas.

Parecia, portanto, necessário buscar um reencontro dos sentidos e, para tanto, ampliar as possibilidades de sua expressão, procurando deslocar M. da posição imaginária que ocupava. Assim, às estratégias utilizadas para fazer com que M. procurasse estabelecer uma aproximação entre letra e som, saindo assim da posição estática numa compreensão pictográfica da escrita, subjazia todo um universo de situações parentais, de recalques e funções mal constituídos e que necessitavam, certamente, serem exumados para que se efetivasse alguma alteração na condição de analfabetismo de M.. Nossa pesquisa, entretanto, limitou-se a abordar elementos que tivessem alguma relação com as dificuldades para a entrada de M. no universo da escrita. Certamente, um trabalho efetivo de Psicanálise encontraria outras formas de aprofundamento e de encaminhamento do problema.

Retomando-se a questão da silabação, o jogo, antes proposto com uso apenas dos recursos sonoros, foi reconfigurado, utilizando-se, então, objetos que representassem cada uma das sílabas enunciadas. Dessa forma, M. podia ver aquilo que não parecia capaz de ouvir, procedendo, assim, a uma espécie de escrita, na qual os objetos já não representavam mais a si próprios, mas a uma sílaba, ocorrendo, portanto, o avanço da condição fortemente calcada na instância imaginária, na medida em que elementos simbólicos se inscreviam sobre a realidade presente.

Esse jogo era sempre reproduzido a cada novo atendimento. Não se observava uma progressão que pudesse dispensar a constante retomada do percurso que produziu o avanço acima descrito. Era necessário, portanto, reativar, a cada encontro, uma memória que parecia evanescer-se sempre que ocorria um distanciamento maior entre os atendimentos — o que não era raro de acontecer, pois

a família parecia não introjetar de modo claro a necessidade de uma assiduidade para que se pudesse obter algum resultado positivo de todo o processo.

A transposição, propriamente, de um estágio de escrita caracterizado pela atribuição de sentido direto ou decorrente das imagens pictografadas para uma elaboração que tivesse já uma perspectiva de dupla articulação se deu a partir das estratégias de leitura de palavras transcritas em formato de rébus, conforme os exemplos a seguir:

A estratégia consistia em realizar uma leitura próxima à dos pictogramas. Isto é, a partir das imagens desenhadas na primeira e na segunda colunas, a criança encontraria seu correspondente sonoro e, isolando a primeira sílaba de cada palavra, formaria uma terceira e a registraria por meio de desenho. No caso acima, temos as seguintes palavras inscritas:

[CA] CHORRO	[SA] BÃO	CASA
[BO] LO	[LA] RANJA	BOLA
[MA] ÇÃ	[MÃO]	MAMÃO
[MO] LA	[TO] CO	MOTO

O processo de leitura dos rébus partiria, portanto, de uma imagem que representa o objeto, passaria para o registro sonoro da palavra que o representa na língua, em seguida, ainda no campo sonoro, faria a escansão silábica, isolando, assim, a inicial de cada palavra. Por fim, faria a escrita oral da palavra representada no rébus a partir da junção das sílabas e, depois de todo esse processo, a registraria por meio do desenho. É claro que, em meio a tudo isso, havia também a necessidade de se realizarem acomodações fônicas, como no caso do primeiro rébus, em que a sílaba /sa/ deve se transformar em /za/; ou no caso do segundo rébus, em que a vogal /ô/ deve ser reinscrita como /ó/. É importante ressaltar, entretanto, que tais mecanismos de leitura de rébus podem ser observados em crianças entre cinco e seis anos de idade.

O recurso utilizado propiciava a M. a possibilidade de lidar com procedimentos de leitura também aplicados à escrita alfabética. Isto é, ao se deparar com um texto escrito, a criança em processo de alfabetização faz uso de adaptações como as ocorridas nos rébus da primeira e da segunda linhas (“casa” e “bola”). Ao ter diante de si uma palavra que pode comportar vogais abertas ou fechadas, ou mesmo uma letra que pode se referir a sons distintos, como é o caso do S, a criança testa as possibilidades, ouve o que disse, confere com seu repertório vocabular, retoma e, por fim, lê o que está escrito. Esse movimento de ir e vir sobre as letras (sejam de um alfabeto ou as imagens do rébus) parece parte integrante de toda leitura, mesmo quando já num nível mais complexo, em que a escansão se dá por sobre palavras ou frases.

A partir de fichas como a do exemplo acima, M. deveria fazer sua leitura operando segundo os procedimentos relatados. A estratégia encontrou, entretanto, em suas primeiras aplicações, entraves importantes que, se por um lado impediam que M. realizasse as leituras e escritas com a desejada eficácia, por outro revelavam os pontos nodais de sua dificuldade em aprender a ler.

O primeiro impedimento observado referia-se mais especificamente à leitura das imagens. Conforme se abordou anteriormente, M., fixado em um particular padrão de representação, demorava a aceitar outros desenhos como outras representações de um mesmo objeto. Essa peculiaridade foi determinante de muitas situações em que não foi capaz de ler o rébus proposto.

Vencida a etapa acima, um novo problema se instaurava: o isolamento da sílaba inicial das palavras representadas pelas imagens. M. tinha dificuldade em silabar as palavras, o que conduziu, então, à produção dos rébus para sua leitura a partir de imagens referentes a palavras dissílabas, que pareciam mais inseridas nas possibilidades momentâneas de M.. Era comum que, após silabar a palavra, selecionasse a última em vez da primeira sílaba para montar a palavra do rébus.

Após isolar cada uma das sílabas iniciais, surgia um novo entrave: tinha muita dificuldade em reter na memória as sílabas isoladas por ele. Uma vez que não sabia escrever, a única forma de registro seria a própria memória sonora do que havia dito segundos antes. Entretanto, como não podia proceder a essa escrita do oral, não havia como ou o que resgatar para a formação final da palavra.

Quando finalmente conseguia transpor todas essas etapas, um novo problema surgia: escutar o que acabara de dizer e reconhecer o significado de tal significante. Muitas foram as ocasiões em que, mesmo ouvindo a gravação de sua própria voz enunciando a palavra constituída a partir da leitura do rébus, M. não conseguisse dizer de que objeto se tratava. Quando, porém, após vencidas todas as dificuldades, chegava ao resultado correto da leitura do rébus, não era raro que se recusasse a desenhar o objeto referente à palavra, argumentando que não era capaz de fazer o desenho ou mesmo pedindo para fazer a imagem de outro objeto.

Paralelamente às leituras de rébus, eram realizadas outras estratégias que punham M. em contato mais direto com a escrita alfabética. Assim, sempre que possível, era retomado o alfabeto ou o silabário com imagens que servissem de referencial para ativar a memória, conforme os exemplos abaixo.

- O alfabeto com imagens, apesar de ser um recurso utilizado em métodos mais tradicionais de ensino, em nosso caso, tinha a finalidade de enlaçar a imagem da letra ao som correspondente.

- O silabário era uma opção que procurava demarcar também a diferença entre vogal e consoante, isto é, entre o valor sonoro de uma em relação à outra, na medida em que a primeira era possível de ser isolada sem apoio de outras letras, enquanto a segunda sempre exigia ao menos uma letra. Para tanto, diferenciou-se também as cores de uma e de outra para melhor explicitá-las:

Muito embora M. resistisse muito à atividade de enunciar as letras ou sílabas conforme fossem indicadas a ele, houve significativa alteração no reconhecimento

das letras em relação ao que apresentava no início dos atendimentos, quando confundia R e E ou N e Z, por exemplo.

Outra estratégia nesse sentido, que, ao longo dos atendimentos, surtiu seus resultados, foi a insistência em fazê-lo escrever diariamente o seu nome nas folhas que usava para escrita ou leitura. Inicialmente, exigia-se apenas a escrita do nome. Quando esta já parecia resolvida, embora se tratasse tão somente de um registro praticamente pictográfico que memorizara e assim o reproduzia, partiu-se para a exigência da escrita dos sobrenomes, a que M. resistia com maior veemência. Parecia, por um lado, recusar-se, por se tratar de uma escrita mais longa, formada por letras que, em sua maioria, não correspondiam às do seu primeiro nome, o que demandaria um esforço de memória muito maior do que parecia disposto a realizar. Por outro lado, entretanto, um dos sobrenomes fazia referência a um universo que M. parecia não querer explorar, conforme se observou em diversas outras situações: Nascimento. Assim, se a ocorrência de acrofonias a partir do próprio nome parece bastante comum na aprendizagem da escrita, no caso de M., havia entraves que não permitiam o uso dessa estratégia que, para muitas crianças, se dá de modo quase que espontâneo.

Em dado momento do trabalho com a leitura dos rébus, motivado pela observação de que M. sempre procurava evitar assuntos associados ao baixo corporal ou a temas escatológicos, procedeu-se na apresentação de rébus que resultassem em palavras desse campo semântico, com a finalidade de verificar se sua recusa era mais intensa ou se se via atraído pela possibilidade de dizer o que, provavelmente, era-lhe proibido. M. não realizou a leitura desses rébus, apesar da facilidade que podiam representar, visto que, dois deles eram formados pela repetição da mesma imagem: duas xícaras, que resultaria em *xixi*, e dois cocos, que resultaria em *cocô*. Na semana seguinte, prosseguimos na leitura dessa ficha de rébus com referência escatológica e, ao se deparar com o rébus PEIxe + Doce = *PEIDO*, M. realizou com facilidade o isolamento das iniciais e, ao dizê-las, o fez como se estivesse silabando a palavra, o que, entretanto, não permitia que a dissesse de modo integrado, não atingindo assim o sentido expresso pelo significante que enunciava.

Uma situação, com indicativo que parece bastante relevante, ocorreu logo após a leitura do rébus acima descrito. M. perguntou-me se eu sabia escrever e, a

partir desse súbito interesse, comecei a questioná-lo sobre seu desejo de aprender a ler. M. respondeu, fazendo voz de criança pequena, que quem sabia isso era “ele” e apontou para o lado. Perguntei-lhe quem era “ele”. Disse-me que era o doutor Istuar e começou a conversar sussurrado com o doutor imaginário. Em seguida, disse-me que o doutor dizia que eu era *bonita*, trocando depois por *feia* e em seguida por *confusa*. A partir daí, emendou uma série de considerações sobre a personagem com quem dizia conversar naquele momento: que se tratava de um celular, que não falava e que não queria saber ler.

Em seguida, interrompeu a conversa que travava com o doutor, caracterizando-o como uma folha morta. Aproximou-se do chão e recolheu uma pequena folha que encontrara. Disse que a folha era o doutor e depois considerou que ele falava com animais. Por fim, rasgou-a e anunciou que ela não iria ressuscitar.

Os elementos constituintes dessa expansão fantasiosa trazem alguma luz ao que se tem aqui sustentado como sendo uma recusa pelo ato de ler e não propriamente uma incapacidade. M. atribui o controle do seu desejo de aprender a um outro que parece investido de um status que o põe como autoridade: trata-se de um doutor que, associado ou não à figura do médico, refere-se, sem dúvida, a alguém que detém um poder, seja ele econômico ou de um saber que o autoriza a decidir pelas pessoas mais do que elas próprias. Nesse sentido, ao transferir a decisão do seu desejo a esse doutor, M. parece afastar de si a possibilidade da expressão de sua subjetividade, o que o põe numa situação imaginarizada, já que o outro ainda é quem define o seu desejo. Isto é, M., diante da pergunta “você quer aprender a ler”, poderia responder positiva ou negativamente e, assim, encerrar a questão, entretanto, opta por atribuir tal decisão a um outro.

A possibilidade de interpretar a personagem criada por M. como algo da ordem da lei, isto é de um *supereu* que determinasse a necessidade de aprender a ler, torna-se remota a partir do momento em que apresenta elementos que retornam ao próprio M., como o fato de não falar e de não querer aprender a ler. Ou seja, a resposta à pergunta antes feita a ele, retorna como característica do doutor Istuar: “ele não quer saber ler”. A outra característica — o fato de não falar — relacionada agora não apenas a M., mas também a seu pai, parece reforçar tal interpretação, na medida em que as caracterizações dos familiares de M. se operam por semelhança.

A primeira caracterização do doutor — “é um celular” —, entretanto, comporta certo estranhamento, pois desloca a personagem de sua condição de humano, tornando-a um ser inerte. É preciso ressaltar, porém, que havia um aparelho de telefonia celular sobre a mesa, o que talvez tenha levado M. a utilizar tal imagem para trazer sua personagem a um plano compartilhável, uma vez que apoiado na realidade presente. No entanto, não se pode descartar o fato de a escolha, de algum modo, conter sentidos que possam ser relacionados às duas características posteriormente apresentadas: não fala e não lê.

Por outro lado, também é preciso ressaltar o fato de haver certa atração da parte de M. por aparatos tecnológicos, o que levava os pais a afirmarem que, apesar de não saber ler, o filho sabia lidar muito bem com videogames e computadores, criando, assim, um discurso que parecia conter o sentido de certa compensação: “não lia, mas era genial com máquinas”. Entretanto, nas ocasiões em que se forneceu a oportunidade de lidar com tais jogos, M. revelou-se bastante inábil, já que não era capaz de operar corretamente os comandos que demandavam mínima leitura de palavras. Uma particularidade bastante interessante, nesse contexto, era a maneira infantilizada e ingênua como se portava diante de tais experiências, pois respondia às falas das personagens animadas ou mesmo da locução do jogo, mostrando-se completamente absorvido pela realidade virtual, interagindo como nunca se via em situações reais (no sentido cibernético do termo):

Locutor do jogo: Ei, amiguinho, vamos ajudar Simba a evitar as hienas e voltar a sua casa na selva?

M.: vamo, vamo, vamo!!!

Locutor do jogo: Os amigos de Pumba estão escondidos. Você pode encontrá-los?

M.: é... acho que sim...

A escolha, portanto, do aparelho celular para definir o doutor Istuar parece associada ao fato de haver certa relação desejosa com tal objeto, pois, além dos fatores antes apresentados, trazia para M. também o significado de status diferenciado, ao qual certamente se atrelavam outros, como riqueza e poder.

A trajetória seguida por M. na explicitação de um discurso marcado pela negação do desejo de saber, deixa entrever uma concentração de elementos próprios das relações parentais, firmados sobre alguns não ditos, aos quais M. teria assistido na primeira infância, guardando uma memória fragmentada, mas significativa, dos fatos. Tendo em vista, portanto, o entendimento de que tais situações são de grande relevância na formação dos fatores limitantes da aquisição da leitura para M., faz-se necessário um breve relato, resultante da reunião de depoimentos realizados pelos pais e pelo próprio M.. Cumpre, ainda, ressaltar que não se trata aqui de procurar uma razão concreta no histórico familiar de M. que possa explicar suas dificuldades, o que seria incoerente com o que se construiu até agora enquanto argumentação, na medida em que ter-se-ia uma apreensão determinista da formação do sujeito, calcada apenas na influência dos ambientes. Em oposição a isso, trata-se aqui de refinar a escuta de um discurso construído coletivamente, o que inclui o próprio M. que, no caso, parece ser também sua maior vítima.

Ao longo dos atendimentos, por meio de entrevistas com os pais e a partir da fala de M., obteve-se uma curiosa narrativa a respeito de uma relação complexa, envolvendo os pais, M. e a escola particular AS, freqüentada pela classe média alta, em que M. ingressara no ensino infantil e ali permanecera até a primeira série. Segundo tais depoimentos, os pais trabalhavam na escola e, assim, ali matricularam M. no ensino infantil. Entretanto, M., como é comum ocorrer com crianças ingressantes em qualquer escola, não queria permanecer na sala de aula e, freqüentemente, procurava estar com o pai que, na época, trabalhava como porteiro. A mãe, porém, mais distanciada, trabalhava no transporte escolar, como monitora, o que não permitia o acolhimento do filho, visto que permanecia fora da escola.

Tanto M. quanto seus pais, ao rememorarem essa época, o fazem de forma saudosa, expressando por meio de diversos indícios a sensação de paraíso perdido de que padeciam na atualidade, privados dos benefícios circunstanciados àquele contexto. A mãe, por exemplo, ao se referir a esse idílico passado, diz:

— M. era bem cuidado. Comprava sabonete da Mônica, *Mucilon*. Mamou quase dois anos, depois ficou na

mamadeira até os três. Nessa época ele era loiro, de olhos azuis, até os nove meses.

O pai, reforçando essa memória calcada num status social diferenciado, relembra fatos que pareciam deixá-lo, ao mesmo tempo, orgulhoso e ressentido:

— Não esqueço do M. indo pra piscina de mãos dadas com uma menininha.

— As crianças diziam que foram passear no final de semana, foram no sítio do pai, que ganhavam bicicletas, coisas de valor. M. passou a querer as mesmas coisas.

Já M., toda vez que ia aos atendimentos vestindo a antiga e surrada camiseta da escola AS, fazia questão de tornar isso evidente, ao que, dávamos vazão para que falasse a respeito. Assim, fez, ao longo dos atendimentos, pequenos relatos que confirmam o discurso dos pais:

— Tinha piscina lá, eu segurei na jibóia... a professora me pegou e me virou e eu pedi para voltar de volta, ela virou de novo... o chão era quente... Tem uma horta... eu pus uma fruta lá, tá...

A memória de M., entretanto, não se limita às situações vividas no período em que ali esteve. Há inserções de uma fantasia que, no entanto, parece ainda bem articulada ao discurso que se construiu. M., quando se referia à escola AS, relatava freqüentemente que não apenas ele, mas também o pai e o irmão R. ali estudaram. E sempre conclui as pequenas narrativas, em tom magoado, dizendo que tiveram de sair da escola porque não podiam mais pagar. Nesse sentido, a posição socioeconômica ocupada pela família gera um desconforto que parece fundamental para aquilo que se impõe como limites.

Entretanto, a razão dada por M. para explicar sua saída da escola AS não conferia com o relato do pai, embora o do filho pareça mais realista. No atendimento em que se aprofundou com o pai o histórico do ingresso de M. na escola, contou:

— Ele saiu de lá por causa da mãe. A gente comprava tudinho o material que eles pediam. Um dia a mãe mandou as coisas pra lá e aí a professora pegou as coisas dele e deu pra outro menino que não havia mandado. A mãe ficou nervosa e disse que porque a gente era pobre a professora fazia aquilo, duvidava deles não terem entregue o material. A coisa ficou chata. Assim a gente achou melhor tirar de lá.

Em certo sentido, apesar de não haver entre a fala de M. e a de seu pai concordância sobre as motivações da saída da escola, por outro lado, percebe-se um reforço no discurso construído pela fala da mãe, que fazia referência ao AS como um tempo de plenitude. No entanto também a introdução feita ao relato merece atenção. A frase inicial, em que responsabiliza a mãe pela saída de M. da escola pode conter sentidos outros que não aqueles da superfície do seu relato.

É preciso incluir, ainda, para a composição mais ampla desse discurso subjacente às justificativas de limitação da família, alguns acontecimentos que reforçam a busca por um status que não tinha condição econômica para se sustentar. Um elemento que insistia em se fazer presente na fala dos pais e que surgiu também em muitas das expressões faladas e desenhadas produzidas por M. era a posse de um carro¹⁴. M., nos desenhos que faz para retratar os pais, sempre inclui tal imagem, compondo-a de modo mais eficaz que o fez com as representações humanas. Já no que se refere aos pais, o carro surgia sempre de forma sintomática, como justificativa para as ausências de M. nos atendimentos e também na escola, já que eram freqüentes as situações em que diziam que não puderam estar presentes aos encontros (realizados duas vezes por semana) devido a problemas mecânicos com o carro. Certa vez, a mãe, tentando expressar sua insatisfação, disse, de forma apelativa:

¹⁴ A família possuía um carro fora de linha e com muitos problemas mecânicos, já que era bastante velho.

— Esse carro é uma benção!

O que pode ser interpretado de diversas formas, seja pelo sentido que ela mesma deu, de reclamação, seja de forma denotativa, sem ironia, o que parece mais acertado. Quer dizer, o carro era sim uma benção, tanto pelo fato de se poder mencioná-lo como posse, e assim sustentar a fantasia de um diferencial socioeconômico, como para servir de bode expiatório a uma resistência que não se restringia a M., ampliando-se também para os pais, pelas muitas recusas que impingiam ao longo do processo de aquisição de leitura do filho.

Enraizado nessa situação, surgia o problema da separação dos pais, ocorrida quando M. tinha quatro anos. A narrativa dos acontecimentos relativos à separação dos pais surgiu também na fala de M., quando instado a tratar sobre o assunto, seja com perguntas feitas diretamente ou mesmo de forma indireta, por meio de estratégias que o colocaram diante de elementos que pudessem gerar uma memória.

Em atendimento com o professor Claudemir, num contexto em que se abordavam questões relativas à sexualidade, registrou-se o seguinte diálogo:

(Retomo a questão do tempo e pergunto se ele se lembra de quando o pai foi embora. Ele diz que sim e prossegue)

M.: Por causa que eles brigaram.

C.: Como foi a briga?

M.: Ele foi embora, depois ele voltou. Todo mundo tava chorando.

C.: Você tava chorando?

M.: É, eu tava chorando (joga o estojo com violência no chão).

Em outro atendimento, entretanto, foram apresentados bonecos de pano que representavam uma família com pai, mãe grávida, avô, avó, dois filhos e uma agregada. M., logo que viu os bonecos, ainda na embalagem, tomou-os nas mãos e

iniciou uma pequena dramatização que vale a pena aqui reproduzir, dada a pluralidade de elementos que põem à mostra um universo familiar bastante conturbado.

É importante ressaltar, entretanto, que a dramatização se deu de forma quase que espontânea. Isto é, era rotineiro nos atendimentos pedir a M. que contasse objetos, uma vez que um dos entraves para realizar a escansão de palavras devia-se ao fato de não ter ainda assimilado seqüências e valores numéricos. Sendo assim, entreguei os bonecos a M. e disse, com a intenção da ambigüidade: “conta”. Certamente, diante dos objetos que lhe eram apresentados, era quase que obrigatório compreender a ordem como “narre”. E foi o que M. fez. A forma encontrada para reproduzir em palavras o que na dramatização realizada por M. se dava basicamente por meio de imagens foi a descrição, cena a cena, conforme se realizaram. Também se procurou respeitar a nomeação das personagens feita por M.:

1. Velho e velha brigam. **O velho introduz sua perna sob a saia da velha.** (M. diz: “e eu enfiar uma perna só?”)
2. Velho derruba a velha, e se coloca em posição “golpe”, **com a cabeça da velha entre as pernas do velho.**
3. Velho atira a velha para longe.
4. Meninos derrubam o velho.
5. Velho **“fura” a criança com o lápis** (ao qual M. parece atribuir função de um objeto pérfuro-cortante, como uma lança ou uma espada).
6. Neném e velho travam uma luta. O neném vence o velho.
7. Velho **espeta outro menino com o lápis.**
8. Pai e menino lutam.
9. Pai e velho lutam. Velho é mais forte. **Enfia o lápis sempre no baixo corporal do pai** e, por fim, o mata. (M. diz: “essa doeu”)
10. **Velho levanta a saia da mãe. Enfia o lápis entre as pernas da mãe.**

11. Entra a tia. (M. diz: “pegou, pegou”)
12. Velha flagra velho com a tia. (M. diz: “sai daí, sua vadia!/ É minha amiga.”)
13. Cozinheira (antes tia) tem outro filho. (M. diz: “Esse não é meu. Então tô fora!”)
14. **Menino e menina se encostam.** (M. diz: Grudou, colou de novo”)
15. Cozinheira fez o café e deixou lá. Pega fogo na casa. (M. diz: “Neném já era. Neném queimou. Virou churrasco.”)
16. Todos comem o neném.
17. Nasce outro neném.

M. diz: “engoli” e esconde o bonequinho do neném. Pergunto a ele que gosto tem e ele responde que de pano e costura. Depois diz: “acho vou vomitar”. Levanta-se, quer desviar do assunto.

Peço a ele que faça o que eu já havia pedido, isto é, contar os bonequinhos. Ele os conta corretamente.

A despeito das muitas interpretações que se possam dar à dramatização criada por M., é possível dizer de pronto que há certamente uma conturbação no que se refere aos elementos relacionados à sexualidade, à preponderância de uma função paterna mal constituída e à presença de um ente que parece fulcral no arranjo de toda essa situação: o neném. A representação que M. faz parece, em certo sentido, evidenciar uma dinâmica que a sua família nega abordar e da qual M. parece fugir sempre que instado a tratar do assunto de maneira consciente, conforme se observa no diálogo realizado com o professor Claudemir.

Os contextos relativos à sexualidade, aos quais M. impinge certa proibição de abordagem sempre que instado a tratar do assunto, o que lhe torna impossível falar sobre as diferenças entre os sexos, gravidez e, por fim, o nascimento, surgem em sua dramatização de forma pungente (linhas 1, 2, 5, 7, 9, 10 e 14 - em negrito) e, em grande parte, estão atrelados à personagem que M. nomeia como Velho e que, ao que

tudo indica, trata-se do grande vilão, capaz de realizar atrocidades contra toda a família, à exceção do Neném, único membro capaz de vencê-lo.

O pai, único a morrer efetivamente no contexto criado por M., não é capaz de salvar a família. Entretanto, também o Neném, que já venceu o velho, não assume a função do pai, não realizando, assim, a tomada do poder, conforme se poderia supor que ocorresse. No caso do menino que luta contra o pai, também não há vencedores, não havendo, portanto, uma redefinição de papéis a partir de tal embate. Parece, nesse sentido, que o lugar do Pai não é ocupado por ninguém após sua morte.

Tomando-se, porém, o veio da superpotencialidade conferida ao Neném bem como seu destino final, tem-se algo muito próximo a uma narrativa mítica, fortemente marcada por metáforas e imagens arquetípicas. O novo que vence o velho não seria de modo algum surpreendente, se não se tratasse de uma dramatização realizada por uma criança que mal tem um repertório de canções de roda e que não é capaz de memorizar mínimos trava-línguas. Assim, a imagem que constrói de um bebê derrotando um velho responsável por atrocidades cometidas a uma família parece bastante intrigante. Para além disso, o destino final do Neném sendo devorado por toda a família, o que retoma práticas antropófagas ancestrais dos povos indígenas, parece dar fecho perfeito à conturbada narrativa. Na medida em que o Neném é o único a vencer o Velho, tendo, assim, super-poderes, comê-lo ao final seria o fechamento perfeito de um ciclo que se reinicia quando nasce outro neném, renovado, fruto de uma devoração conjunta, de um desejo coletivo de renovação.

Por outro lado, entretanto, não se pode deixar de associar a devoração do Neném a um desejo também coletivo de anulação do seu poder, já que é o único a enfrentar o Velho e sua autoridade dada pela tradição. Talvez essa seja, portanto, a situação que mais se aproxime da realidade familiar de M.. Isto é, o nascimento de um filho que não se pareça com o pai desautoriza-o perante toda a família, fazendo-o equilibrar-se numa fronteira que o põe às vezes como derrotado — na figura do Pai criado por M. —, outras, como vilão — isto é, o Velho — como aquele que faz chorar (M., no diálogo anteriormente reproduzido, diz: “tava todo mundo chorando”). Nessa esteira, o Neném, sobre quem se poderia depositar a esperança de salvar a família (por se diferenciar do pai e, assim, quebrar o discurso da semelhança observado no início dos atendimentos), é também por ela aniquilado.

É importante ressaltar, ainda, a forma como foi apresentada a dramatização. Isto é, ao longo de toda a representação, M. praticamente não fez uso da fala, mas de gestos, movimentos com os bonecos, sons que imitavam uma sonoplastia própria dos desenhos animados, o que limitou o registro das falas das personagens, postas mostradas entre parênteses. Sobre esse elemento em especial, cumpre observar que, em sua maioria, parecem frases que, possivelmente, foram ouvidas por M. a partir de relatos sobre a própria família ou mesmo de filmes e telenovelas.

Assim, ditos e não-ditos, presenciados por sob a coberta, parece que os elementos da história de M. e de sua família se compõem diante dele de forma conturbada, sem uma cronologia clara, uma vez que os acontecimentos surgem com lacunas marcadas pelo silêncio familiar. Para M., dizer o que foi ontem e o que será amanhã, quantos anos tinha, qual a data do aniversário, quando seriam as férias, a que horas ia para a escola parecia tarefa impossível, na medida em que não tinha essas noções temporais. Também não sabia dizer qual dos irmãos era mais velho nem a ordem de nascimento entre os irmãos, por vezes colocando-se como primeiro, outras afirmando que acabara de nascer. Por outro lado, não tinha clareza também sobre as relações de parentesco medianamente distantes, como primos, tios, avós, confundindo tais posições sempre que citava tais parentes.

Esses elementos de sua relação com o mundo parecem fundamentais para a compreensão da subjetividade de M., que se recusa a ver diferenças (entre masculino e feminino ou entre si e os demais irmãos), o que talvez não permita que compreenda as articulações da língua escrita, na medida em que só é possível definir uma letra em oposição a outra. Não parece coincidência, nesse sentido, que, quando começou a tratar mais corajosamente das diferenças entre os sexos, a partir das leituras relatadas, tenha também atingido situações de escrita silábica e alfabética, havendo, nos dois casos, entretanto, o recuo e uma recusa em aceitar que havia conseguido escrever. O caso da escrita alfabética em que conseguiu grafar a interjeição *ui*, foi seguido pela ação de apagamento da palavra escrita e, em seguida, de uma frase bastante significativa, dita em voz baixa e com os olhos voltados para a folha:

— Eu tenho vergonha.

Escrever uma palavra como quem fere alguma regra parece sintomático, na medida em que acabava de registrar sua subjetividade, distanciada da mãe e de todo o discurso que lhe impunha movimento inverso, isto é, da permanência numa posição imaginarizada em relação à leitura e à escrita.

Ao lado disso, considerando as relações entre corpo e escrita abordadas nos capítulos anteriores, não parece incoerente sua recusa também em desenhar a si próprio. Em determinado momento dos atendimentos, quando M. mostrava certa confiança em relação a mim, utilizei uma estratégia em que ele deveria representar a si mesmo. Pedi para que se deitasse numa folha de papel *craft* estendida no chão e, assim que o fez, quando procedi ao contorno de sua silhueta. M. parecia um pouco constrangido, mas dizia achar graça naquilo.

Realizado o contorno, pedi que concluísse o desenho e M., de início recusou-se. Depois de muita insistência, consegui que colorisse e preenchesse apenas a cabeça. Ao final do atendimento, o resultado obtido foi o seguinte:

Era visível, nesse sentido, o estranhamento perante o próprio corpo ou, mais exatamente, diante da possibilidade de simbolização desse corpo, seja por meio de um desenho que o representasse ou mesmo pela escrita alfabética do próprio nome. Sua recusa em representar-se por meio de uma inscrição deixava patente a situação imaginarizada. Olhar para si, perceber assim uma forma que não condizia com o comportamento infantilizado em que persistia, de algum modo, causava-lhe sofrimento. Assim, preferia não se ver e, portanto, não inscrever em seu corpo, ou fora dele, a emergência de um sujeito instanciado pela linguagem, pela lei e pelo Outro.

M., no início dos atendimentos, fingia ler e escrever. Era capaz de dizer que já sabia escrever, entretanto copiava letras, como quem reproduz um desenho. Quanto à leitura, também chegou a afirmar que sabia ler e, ao ser submetido a um teste de leitura de logomarcas com escrita, não deixava de fazê-lo, porém decifrando-as como se fossem ideogramas — para uma logomarca de indústria de cosméticos, por exemplo, lia “perfume” em vez do nome da marca.

A situação imaginarizada em que ainda se encontrava nas relações parentais, indiferenciando-se dos irmãos e submetido à fragilização da posição paterna, dadas as circunstâncias confusas em relação aos discursos dos pais, não permitia que imprimisse uma subjetividade na fala e, mais ainda, o acesso à língua escrita. Não era capaz, inicialmente, sequer de escrever o próprio nome e, quando finalmente o fez, não era capaz de lê-lo em outro contexto ou por outro registro gráfico. Seu nome era uma marca impressa por um outro e ainda não assumida completamente por si. Era ainda a cópia da subjetividade de um outro sobre si.

M., ao final, atingiu níveis de compreensão da palavra, em termos estruturais, bastante significativos, se tomarmos como referência o ponto de onde partiu. Sabia, agora, segmentar palavras em sílabas, lia mais facilmente os rébus, memorizava mais elementos de uma narrativa, interessava-se por livros e outros materiais escritos postos à leitura. Ainda manteve as dificuldades com a memorização de canções, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, parlendas etc.. A inscrição de tais textos em sua memória ainda permanecia renitente, sempre subscrita por uma rede de associações de imagens dispersas que pareciam envolver M. e subtraí-lo do jogo que supõe regras, que o cerca por uma gramática.

Permanecia, nesse sentido, e contando com certo avanço promovido pelas vivências experimentadas ao longo dos atendimentos, ainda numa relação imaginarizada com a escrita, porém, já tendo atingido uma posição intermediária, que permitia compreender, ainda que em nível muito primário, os dois eixos que determinam o funcionamento da língua — seleção e contigüidade — visto que já conseguia compor uma palavra a partir de elementos dados por duas outras, como ocorria com os rébus que lia.

Por outro lado, sua condição transitória se expressava principalmente pelo fato de conseguir despregar-se dos desenhos constituintes do rébus, procedendo, assim, à leitura das imagens como letras que perderam seu vínculo com os objetos que antes representavam. Embora não tenha ocorrido de maneira progressiva, havendo várias situações de regressão à condição de leitura imaginarizada, era nesses momentos que M. flanava pelo terceiro tempo do Édipo, sendo capaz de abandonar o discurso da semelhança com os irmãos e o pai, buscando algo que exercesse a função paterna e, assim, atravessasse o enredamento discursivo em meio ao qual se encontrava imobilizado.

A situação discursiva a que M. se via imobilizado para a aprendizagem do código alfabético expressava também sua magnitude no que se compreende atualmente como uma extrapolação do sentido dado à leitura. Isto é, conforme se abordou no capítulo 2, algumas tendências teóricas apontam para a necessidade de se ampliar o significado do ato de ler, compreendendo-o como algo mais complexo que a decodificação alfabética, o que permitiria afirmar que sujeitos não alfabetizados podem ser letrados e, assim, exercer interpretações de textos orais ou mesmo que lhes são lidos com competência semelhante à de pessoas alfabetizadas. Esse não parecia, entretanto, o caso de M.. Nesse sentido, vale registrar situações orais que parecem importantes no dimensionamento de suas impossibilidades de leitura.

Alguns gêneros da tradição oral que recorrem a uma mínima interpretação do ouvinte para que sejam bem realizados parecem exemplares na caracterização das dificuldades de leitura de M.. Não era capaz de realizar adivinhas, tampouco de compreender certos tipos de piada. No primeiro caso, conforme já se expôs anteriormente, a dificuldade de memorização não permitia que procedesse a uma leitura do texto e assim pudesse reorientar sua interpretação. Por outro lado, também

não compreendia o cerne da brincadeira, isto é, a possibilidade de desafiar outros a partir do seu conhecimento da resposta da adivinha, que deveria permanecer oculta, em sua enunciação. M., quando orientado a fazer a adivinha “O que é, o que é? Cai de pé e corre deitado.” aos irmãos, não conseguia proferir essa simples frase completa, intercalando a ela a palavra *chuva*, fornecendo, assim a resposta e desestruturando o jogo de adivinhação.

Já no que se refere às piadas, foram contadas duas com estruturas irônicas distintas. A primeira apoiava-se em imagens e contava a história de uma pessoa ingênua que fez uma viagem e, no retorno para casa, levou para a esposa um sorvete no bolso como *souvenir*. Quando foi entregar o presente à mulher, esta o repreendeu, dizendo “Além de não me trazer nada, ainda mijá nas calças!”. A segunda piada, contava a história de um sujeito chamado João Bosta, que não gostava do próprio nome e queria mudá-lo. Ficou feliz ao conseguir alterá-lo para Joaquim Bosta. M. gostou muito da primeira narrativa, riu muito, antes mesmo de se chegar ao seu desfecho, parecendo imaginar claramente a situação. Já a segunda não o comoveu. Disse não ter gostado e, ao ser questionado, respondeu que não gostava do bosta.

Percebe-se aqui, a partir do que se poderia definir como uma leitura de um texto oral, o nível de interpretação ao qual se mantém M.. Fixado numa instância em que a imagem prepondera sobre a palavra, M. é capaz de compreender muito claramente o primeiro texto não por sua ironia final — isto é, o presente que se reduz a urina —, mas pelo desenho do absurdo de se transportar um sorvete no bolso, o que o faz rir antes que a piada seja concluída. Por essa mesma fixação na instância imaginária é que M. também não vê graça na segunda piada, estruturada também sobre o absurdo, mas a partir de um jogo simbólico, dado pela troca dos nomes. Muito provavelmente, M. não tenha compreendido a ironia pautada sobre uma mudança que nada altera. Verifica-se, assim, que M. interpreta sentidos postos à visão (reiterando sua auto-caracterização: “nasci de olho aberto”), isto é cujo desenho reproduz o objeto de forma imaginarizada. Por outro lado, não apreende os sentidos fornecidos por uma instância simbólica, quase que a compreendendo de forma imaginária. Quando diz “não gosto do bosta”, revela a única marca deixada pelo texto, justamente a marca do que é visualizável.

Nesse sentido, mesmo diante de um processo de leitura que não se dê pelo princípio da decodificação alfabética, M. também se encontra excluído. Se retomarmos, então, as sugestões fornecidas pelos PCNs para realização de leituras feitas pelo professor, visando a uma possibilidade de relação com a palavra que não se restrinja à mera decodificação, possibilitando, assim, outras formas de leitura e ampliando as chances de inclusão de todos nos processos de aprendizagem, mesmo assim, sujeitos como M. estariam excluídos. Mais que isso, não se notariam tais exclusões.

Um outro evento em que se explorou outro tipo de leitura ocorreu quando da realização de uma vídeo-leitura do desenho animado “Rei Leão”. Ainda buscando afetar M. de forma indireta, por meio de uma história em que a relação pai/filho se faz presente, a despeito da morte do pai, a escolha do filme foi motivada pela intenção de se tocar a subjetividade de M.. Entretanto, a narrativa não produziu o efeito desejado, mas revelou uma peculiaridade da “leitura” de M. que reforça o que já se apresentou acima como efeitos da permanência em uma instância imaginária.

A história de “Rei Leão” reproduz o drama shakespeariano *Hamlet*, evidentemente com uma série de inserções de eventos cômicos que tornam a narrativa mais palatável às crianças. Observou-se, ao longo da exibição da fita que M. ria muito, quase que todo o tempo, sobretudo em cenas que representavam algum tipo de agressão, o que não seria incomum, dentro de um modelo de animação do tipo gato e rato, em que a ação perde o sentido, dado o número de vezes que isso se repete. No entanto, o que pareceu inusitada foi a manutenção de um mesmo riso para cenas de agressão que, ao contrário do que se mencionou antes, tratava-se de situações dramáticas, como as que redundariam na morte do pai do protagonista.

Percebem-se, nesse sentido, alguns elementos constitutivos do processo de leitura de M. que revelam novamente sua permanência em uma condição imaginarizada. É certo que M., ao rir do duelo entre o pai e o tio do Rei Leão, não compreendia o teor da cena, sobrepondo sua matriz de cenas de agressão em desenhos animados, na qual incidia a comicidade. Novamente, M. não percebia a diferença, imprimia a letra da semelhança e não lia o que tinha diante de si.

Nesse sentido, M. poderia se valer de vasto repertório de tudo que se põe em substituição ao livro: filmes, desenhos, quadrinhos. Poderia manipular à exaustão

todo tipo de material impresso ou mesmo acessar meios eletrônicos os mais diversos. Sua condição, estabelecida sobre uma relação ainda imaginarizada com a linguagem, não permitiria que compreendesse mais do que a mera superfície de tudo isso.

Diante de tal situação, não haveria método de ensino que pudesse alterar as condições de aprendizagem de M., visto que métodos não pressupõem a escuta nem permitem a revelação de um saber, por mais que respeitem e procurem contar com a expressão da subjetividade do aluno.

A escola, conforme se apontou antes, em sua tentativa de resolver o problema e diante dos recursos de que dispunha, acentuou ainda mais o discurso da homogeneidade em relação aos irmãos, não exercendo uma função que poderia estar ao seu alcance, ou seja, de representar um outro com poder suficiente para estabelecer um corte no redemoinho discursivo de que padecia a família.

Todas essas situações apontam para a necessidade de se estabelecer uma outra orientação na ação educativa, mais aberta a uma escuta qualitativa de seu alunado, que possa contar efetivamente com a expressão da subjetividade da criança nos processos de aprendizagem, conferindo a esse exercício maior significação.

Uma criança como M., que entra na escola com um repertório muito reduzido de gêneros orais, que não consegue estabelecer uma cronologia da própria história, que desconhece os graus de parentesco dentro de sua família, não poderia passar despercebida, sem uma intervenção pontual que chegasse até seus pais e irmãos, desconstruindo assim um discurso que era impeditivo de sua aprendizagem.

O irmão R., dois anos mais novo, personagem sem importância no jogo discursivo da família, rapidamente se libertou de tais amarras e, tão logo percebeu que já era capaz de ler, fez questão de ler tudo que via pela frente. O mais novo, G., ainda persistia em sua posição de criança, muitas vezes se negando a fazer o que já sabia. Entretanto, gostava de brincar com palavras na oralidade, de cantar canções tradicionais, de fazer valer a memória na contação da “Estória da coca”. Apenas M. permanecia renitente, talvez por ser a vítima mais direta de todo o conflito vivenciado pela família, ou então por já compartilhar de tal discurso não mais apenas como sua vítima, mas, sobretudo, por já tê-lo sulcado numa escrita interior.

A família de M., ao longo de todo o processo em que interagimos com ele, mostrava-se um tanto inerte aos apelos que fazíamos por uma investigação mais

acurada da situação da criança. Por várias vezes, investiu-se em encaminhamentos a outros profissionais, sobretudo ligados à área da saúde, mas os pais não conseguiam dar prosseguimento aos exames.

Logo no início dos atendimentos, por exemplo, procurando-se eliminar quaisquer suspeitas de outros distúrbios que pudessem gerar as dificuldades já observadas em M. pela escola, conseguiu-se um contato com a Faculdade de Fonoaudiologia da USP e um encaminhamento para a investigação de possíveis problemas de ordem física¹⁵. Entretanto, não foi possível aos profissionais da área chegarem a resultados conclusivos, pois M. faltava com frequência às sessões em que eram realizados os exames e, ao final, acabou por se desligar do processo iniciado sem que os pais dessem qualquer tipo de satisfação sobre os motivos que os levaram a tal decisão. O mesmo ocorreu com os atendimentos psicológicos que, anteriormente, havia freqüentado em instituição ligada à PUC-SP, ou seja, um percurso marcado por sucessivas ausências, culminando, finalmente, com a desistência.

Nos atendimentos que realizamos, era comum que M. deixasse de vir sem avisar ou mesmo sem justificar posteriormente. Havia momentos em que se ausentava por uma ou duas semanas inteiras, só retornando após telefonarmos para sua casa e questionarmos sobre o problema. Houve ocasiões em que apanhávamos M. em sua casa e depois o levávamos de volta para, assim, garantir a continuidade do processo. Entretanto, mesmo nesses casos, encontraram-se dificuldades, já que, freqüentemente, M. não estava pronto na hora marcada ou sequer havia levantado da cama.

Assim, infelizmente, a finalização de todo o processo relatado neste capítulo não se deu após a conclusão da pesquisa, mas por um gradual e, em seguida, definitivo afastamento da família de M. dos atendimentos, o que, de certo modo, não deixa de ter seus aspectos conclusivos, como se verá a seguir.

Conforme se abordou anteriormente, os pais de M. pareciam presos a um discurso da semelhança e da permanência que, de algum modo, o atingia. Isto é, talvez houvesse algum gozo em manter M. na situação em que se encontrava:

¹⁵ O encaminhamento à Faculdade de Fonoaudiologia objetivava, além dos diagnósticos específicos, abrir a possibilidade de realização de outros exames médicos, dada a sua vinculação com a área da medicina.

incapaz de ler, contar, memorizar; inerte numa condição que resgatava a infância perdida, como uma letra estática que representasse a plenitude deixada para trás.

M., por sua vez, fixado numa posição imaginarizada, refletia o desejo da mãe e, assim, não se deslocava do papel de eterno bebê, apresentando, portanto, atitudes que expressavam tal demanda: a fala infantilizada, a resistência à escola e a tudo que lhe dissesse respeito (leitura, contagem, regras). Por outro lado, tornou-se significativa a ausência de uma situação escolar que ensejasse mais fortemente a interferência da Lei paterna, representada ora pela escrita, ora pela necessidade de adequação a todo um regramento próprios da rotina de uma escola, ou mesmo às expectativas relativas ao comportamento de crianças de sua idade.

É possível observar, portanto, que a resistência em deslocar-se da sua condição de analfabetismo encontrava fortes bases dentro da própria ambiência familiar, na medida em que não havia ali uma valorização da escrita e da própria escola, visto que não se procurava fazer com que M. se mantivesse vinculado a ela, pois, análogamente ao que ocorria em relação aos atendimentos e aos exames da fonoaudióloga, suas ausências às aulas eram bastante recorrentes, ficando, por vezes, semanas inteiras sem comparecer à escola.

Por outro lado, a escola não se manifestava no contradiscurso. Ao contrário disso, reforçava ainda mais o distanciamento de M., uma vez que não investia na problematização do caso, atribuindo ao aluno o rótulo de débil mental, o que, embora não resolvesse a situação da criança, ao menos não expunha também os impossíveis da própria escola, naquele contexto. Entretanto, o que desponta como mais grave em toda a situação é o fato de M. ser aprovado, ano a ano, sem que a sua condição de não leitor fizesse diferença.

O caso de M., nesse sentido, merece especial atenção, já que revela uma realidade bastante presente na educação brasileira, mas que não se vê abordada nos estudos metodológicos, nem nas teorias de aprendizagem, tampouco surge nos relatórios do SAEB e PISA. É certo que se trata de um caso bastante peculiar, mas que, entretanto, justamente por sua radicalidade, torna bastante evidente a necessidade de se considerarem os processos de aquisição da leitura para além dos mecanismos relativos à cognição, uma vez que se trata de uma dinâmica de

linguagem e, desta forma, funciona a partir do psiquismo e das pulsões do inconsciente.

Assim, também o conceito de leitura, conforme se abordou no capítulo 2, deve assumir um novo viés, pois, tanto quanto ocorre com a escrita, o sujeito deve se deslocar de uma posição imaginária e, a partir da entrada no simbólico, sujeitar-se à lei do outro, que barra o seu gozo. No caso da criança em fase de alfabetização, o gozo da oralidade, das vocalizações que remetem diretamente ao prazer de corpo; já no adolescente ou no adulto, o corte se estabelece na fruição de uma leitura fácil, restrita a um mesmo gênero ou estilo, ou seja, do texto que não desloca o sujeito, que não causa estranhamento, que não produz hiatos e buscas.

O discurso, eminentemente escolar, de valorização da leitura prazerosa tem de ser revolido. Isto é, o sentido de desejo, quando aplicado à leitura, deve ter em vista o fato de que há a necessidade de se circunstanciar em que instância ele se elabora. No caso, é preciso estabelecer uma diferença fulcral entre as leituras gozantes, restritas a uma condição imaginarizada do sujeito leitor, e aquelas que se dão como demandas de um desejo que se encadeia numa instância simbólica, ou seja, que se abre para outras leituras, porque não cessa de se inscrever.

Essa diferença, talvez, seja o que crie, por um lado, estados como o que vimos no caso de M., em que prepondera a posição inerte e gozante numa “leitura” que resulta da memória pictográfica de logotipos ou mesmo do próprio nome; e, por outro, percursos inusitados de leitores que não são capazes de parar de ler porque não cessam sua busca pela retomada daquela voz mítica, inexoravelmente perdida, que ainda os assombra às noites, antes de dormir, ou quando lhes desvia a atenção e o caminho diante das irresistíveis prateleiras de uma livraria ou biblioteca.

4. A ENTRADA NA LEITURA: UM PERCURSO INSCRITO NA ORALIDADE

Desde o surgimento da Psicanálise, língua e linguagem assumiram um significado nunca antes observado, sobretudo a partir da releitura que Lacan faz de Freud. Desde o momento em que abandona os estudos fortemente centrados em aspectos neurológicos e concebe o modelo de aparelho psíquico que instaura a Psicanálise enquanto uma nova perspectiva de abordagem do homem, Freud já aponta para o fato de as dinâmicas do desejo se darem por meio de relações estabelecidas a partir da linguagem.

Manifesta desde os primeiros choros do bebê, quando clama por um seio que já está simbolizado e com o qual alucina nos momentos em que se vê privado da mãe, essa linguagem assume seus primeiros contornos ainda sob uma forma muito primitiva, mas que imprimem os primeiros traços que vão compor a cadeia significante no aparelho psíquico da criança.

Ao longo dos intensos contatos que a mãe estabelece com a criança, um elemento fundante se imprime paulatinamente na cadeia significante: a língua materna, expressa pelas canções de ninar soadas por uma voz que se faz eterna na memória e pelo mamamês, muitas vezes marcado pelo nonsense ou mesmo pela ausência absoluta de palavras da língua, sendo às vezes a mera repetição de um fonema acompanhado de risos ou cócegas. A língua, nesse sentido, assume um novo estatuto e supõe relações que, em geral, não são investigadas pela Lingüística.

O viés assumido nesta pesquisa pressupõe, conforme se explicitou no capítulo 1, que os mecanismos de funcionamento da língua, em sua expressão oral, também se verificam na sua formulação escrita, o que requer de seu falante um saber que se ativa quando da sua entrada na escrita gráfica. Isto é, os mecanismos de funcionamento e a relevância dada a determinados elementos presentes em alguns gêneros da oralidade lúdico-poética evidenciam a ocorrência de uma escrita em suporte imaterial que, por sua vez, é reconhecida — ou lida — pelos falantes que fazem uso de tais textos.

Todo esse processo de contato com os primeiros textos da oralidade, uma vez que ocorre no núcleo parental, é permeado de sentidos mais profundos, que

demarcam a relação do sujeito com os contornos de seu corpo e, portanto, de seu desejo em relação ao outro. A mãe, quando toca o rosto da criança e diz: Janela, janelinha, porta, campainha... dim-dom!” apontando para cada uma das zonas de entrada das impressões do mundo (olhos, boca e nariz), ao mesmo tempo que faz o canto suave de sua voz, rimando “janelinha” e “campainha”, entrar pelos seus ouvidos, toca as bordas de um desejo comum às duas, demarcado pela simbolização do corpo.

Da mesma forma, todos os demais brincos que associam palavra e corpo (como “Serra serra” ou “Cadê o toucinho”, “Escravos de Jó”, citados nos capítulos anteriores) efetuam a inscrição de um corpo, agora simbolizado por nomes (como em “janela, janelinha”) e regras que regulam sua ação (como em “Escravos de Jó”). A língua, nesse sentido, estabelece a tênue fronteira entre recalque e gozo. Por um lado, impede o prazer da emissão vocálica sem cortes consonantais e exige do sujeito o uso de sua fala segundo rígidos princípios sintáticos e morfológicos, com os quais deve operar, ainda que de modo precário, para que se faça compreender pelo outro, ou seja, para que entre de fato na língua. Entretanto, se tal rigidez impede a manutenção do gozo, na medida em que extrai o sujeito de sua condição imaginária, na qual apenas a mãe podia (ou tentava) compreender suas parcas emissões vocais, o corte estabelecido nessa relação e a conseqüente entrada num mundo simbolizado, apesar da angústia que pode significar, carrega também em seu bojo certa sensação prazerosa.

Um exemplo dessa nova sensação de prazer experimentada quando da entrada, cada vez mais intensa, num mundo simbolizado, isto é, instanciado pela palavra, é o de uma criança de um ano e meio que, ao conseguir completar textos orais com seus primos, também infantes, sorri e olha para a mãe. A situação merece ser narrada: um primo de cinco anos da menina Luiza, pela manhã, ainda envolvido com as últimas impressões oníricas, acabou por falar alto demais e acordar a prima. Após alguns instantes, ficou de pé sobre a cama e, pulando, declamou a seguinte parlenda que faz uso da contagem regressiva:

Dez macacos pulando na cumbuca
um caiu e quebrou a cuca!
Nove macacos pulando na cumbuca

Um caiu e quebrou a cuca! (e assim sucessivamente)

Ao longo da declamação, Luiza observava o primo saltando e, após a terceira ou quarta repetição dos versos, passou a interagir com ele, também movendo o corpo para cima e para baixo. Por fim, começou a repetir a palavra final do último verso, respeitando sua estrutura, e apoiando-se na deixa dada pela palavra “quebrou”. Os dois passaram a interagir melhor ainda quando o primo, a cada nova enunciação da parlenda, deixava a lacuna para que Luiza completasse com a palavra “cuca”.

Esse pequeno exemplo, um instantâneo da relação parental, revela a importância dos textos da tradição oral no processo de aquisição da fala. A relação prazerosa observada instaura-se como uma via de dupla mão. Luiza ria e olhava para a mãe cada vez que conseguia dizer “cuca” na hora certa, roubando o turno do primo. Este, por sua vez, continuava a repetir a parlenda, sempre aguardando a tomada de turno da prima e rindo ao se confrontar com o encontro da sua palavra com a dela. O contato ali estabelecido e permeado pelo desejo, pelo prazer da repetição da palavra, pelo encontro das vozes, parecia circunstanciado pelo jogo simbólico dinamizado pela língua.

O caso apresentado no capítulo 3, por outro lado, revela que as situações de uso da palavra fortemente investida de seu aspecto sonoro não ocorreu com a esperada frequência ou, por alguma razão, não se fixou na memória de M.. Conforme se esboçou anteriormente, diante das canções de ninar apresentadas a ele, esboçava um sorriso, o corpo se movia, ansioso pelo redesenhar de algo que, nele, se encontrava apenas como traço.

Se Luiza, com um ano e meio, já memorizava o ponto em que deveria inserir a única palavra que era capaz de emitir na contribuição com o jogo, M., com onze anos, não acompanhava o jogo de “Escravos de Jó”, pois não reproduzia sequer o sentido de deslocamento do objeto das suas mãos às do irmão, conforme se vê no capítulo 3. Sua infância, fortemente comprometida pelos conflitos familiares bem como pela ausência de uma diversidade de gêneros orais, parece não ter forjado uma rede de trilhamentos que pudesse formar um sistema de signos que possa ser dinamizado a qualquer momento, motivado por uma palavra, uma canção, uma rima. Conforme se observou no momento em que ouviu as canções de ninar, M. reconhecia

as músicas, era tocado novamente pelo prazer que, provavelmente, na origem, sentia, mas não encontrava os contatos que trouxessem de volta toda a melodia e todos os versos. E, no hiato entre aquilo que o cd emitia e os silêncios da sua parca memória, M. não buscava o perdido. Apenas movia a cabeça em sinal de negação, desistindo da procura.

É importante ressaltar, no entanto, que não se está defendendo aqui a hipótese do déficit lingüístico, amplamente difundidas a partir de pesquisas sociolingüísticas, como as realizadas por Bernstein entre as décadas de 1950 e 1970. Isto é, não se pode dizer que as dificuldades que M. enfrentava na escola e que pareciam impedir sua entrada na escrita estivessem condicionadas ao estrato social de que fazia parte. Entretanto, pode-se afirmar que esteve pouco presente em sua formação uma diversidade de gêneros da oralidade, sobretudo os lúdico-poéticos, produzindo, assim, uma experiência lingüística restrita ao uso instrumental da língua. Esse fenômeno, porém, não pode ser atribuído a uma situação apenas social, na medida em que não se trata de um problema de ausência de repertórios mas da relação entre linguagem e desejo.

Assim, os silêncios de que padecia o ambiente parental de M. não podem ser relacionados com a classe social a que pertencia sua família ou à atividade econômica que exerciam seus membros. Seus pais, quando questionados sobre os repertórios da oralidade, responderam de forma um tanto insegura, um pouco tímidos, mas revelando um bom conhecimento dos textos mais comuns, como ocorre com qualquer adulto que há muito não ativa tais gêneros. Faltava, então, uma dinamização disso nos momentos coletivos da família ou mesmo nas situações mais isoladas entre mãe e filho, quando então surgem as cantigas de ninar, certas parlendas, mnemonias etc. ,

A investigação realizada nos atendimentos, os quais procuraram se orientar pelas concepções de língua e de leitura expostas aqui nos capítulos 1 e 2, guarda uma significativa distância dos conceitos de “código restrito” e “código elaborado” desenvolvidos por Bernstein. Quer dizer, não se pode concluir que as dificuldades de M. para assumir a escrita gráfica sejam o resultado de uma “privação lingüística”, marcada pela restrição de vocabulário, pelas estruturas sintáticas simplificadas etc. O que parece faltar para M. são textos completos, ricos em

metáforas e metonímias, em repetições sonoras, que evidenciem o jogo dos significantes, como ocorre com os trava-línguas e algumas parlendas, e que só podem ser enunciados em situações prazerosas de uma relação desejante com o outro.

Nesse sentido, a entrada de uma criança nas mesmas condições de M. numa cultura escrita torna-se difícil na medida em que, ausentes os textos completos oriundos da oralidade, sua memória parece não encontrar traço que enseje uma relação prazerosa com a língua, que recupere os bordejamentos do desejo que permeia a relação entre mãe e filho.

A entrada na leitura, na apreensão dos sentidos expressos pela escrita, conforme abordou Pommier, reinstaura o momento do corte na relação imaginária estabelecido pela entrada da função paterna. Se antes havia a perda da plenitude da emissão vocal, agora uma nova perda se estabelece, embora de maneira ambígua. Isto é, a criança se vê, novamente, diante de um novo processo de recalcamento. Deve estabelecer um distanciamento de seu corpo — emissor e receptor de vozes, suporte da palavra em sua configuração sonora — e assumir os silêncios de uma palavra fria, impressa sobre um suporte que a afasta de si.

Entretanto, se, de início, esse corte no gozo da palavra oral ocorre de forma tão impactante, não se pode dizer que seja exatamente definitiva. A criança que lidou de forma prazerosa com o universo da oralidade em sua vasta gama de gêneros, os quais imprimem matrizes e matizes das estruturas mais complexas da língua, terá condições de recuperar a sonoridade, traços da voz da mãe, aparentemente perdida, ao longo de sua incessante busca por leituras que, de algum modo, toquem as bordas do real.

O leitor que, na sua formação inicial, por outro lado, não tiver a chance de vivenciar os contatos entre sua oralidade e a escrita, tenderá também a se fixar na recusa de um mundo letrado e, provavelmente, será presa fácil de uma oralidade secundária, marcadamente produzida por uma cultura massificante, que, em geral, usa as matrizes da oralidade primária para vender produtos de baixa qualidade e, normalmente, a preço maior do que seu valor.

Nesse sentido, apesar de representar sim um corte entre o uso da oralidade e o do registro gráfico pelas razões exploradas aqui, a leitura deve se estabelecer

enquanto prosseguimento de um processo de entrada na instância simbólica que se iniciou no momento em que a criança, diante da ausência da mãe, emitiu seu primeiro grito, já clamando por sua presença, ou mesmo quando, privada do seio, fez da alucinação (no uso da chupeta ou do dedo ou mesmo dos movimentos de boca e língua no vazio) uma primeira metáfora do real.

O leitor, então, forma-se na intermitência das aproximações e distanciamentos com a plenitude gozosa original. Desde a sua entrada na escrita, quando se vê privado da plenitude do oral e se torna, mais uma vez, iniciante numa instância simbólica, em alguns casos, a primeira atitude é a recusa. Entretanto, quando encontra na escrita os traços da oralidade perdida, pode então passear de forma prazerosa sobre o texto.

Porém, haverá novos instanciamentos simbólicos, novas situações de reinício, de corte, de perda da plenitude, quando os contextos exigirem uma leitura complexa, em que a evocação sonora, bem como do objeto representado, se torna cada vez mais difícil, cada vez mais simbolizada.

A formação do leitor, portanto, passa por um novo enredamento dos sistemas de signos. Ao alfabetizar-se, distancia-se do objeto antes representado pela palavra, pois o que vê escrito diante de si configura uma nova representação daquilo que já era representado. Em geral, a criança nessa fase procede à recuperação da representação oral, uma vez que ainda resiste à perda de seu estado de plenitude em relação à língua. Daí a importância em se utilizar, nesse momento da aquisição da leitura, textos em que possa reconhecer-se, ou seja, exemplares da tradição oral, como as cantigas, os contos de fadas, as parlendas etc.

Por outro lado, entretanto, faz-se necessário o prosseguimento da cadeia das representações e, nesse sentido, a inserção de novos textos em que a criança encontre possibilidades de sair da posição ainda imaginarizada, que as leituras de registros da tradição oral propiciavam, e reconheça na própria expressão escrita da língua prazeres que evocam e não mais reproduzem aqueles vividos pela emissão oral. Em geral, encontrará essa ponte nos textos que utilizam matrizes dos gêneros da oralidade, sem, no entanto, serem um decalque. É o caso, por exemplo, de “Hoje é domingo”, de Jorge de Lima, explorado no capítulo 1.

A partir desse momento, pode instaurar-se, então, uma busca incessante pelo objeto perdido na cadeia de representações e, conseqüentemente, a formação de um leitor proficiente, que assume para si uma insatisfação apoiada em duas bases que o definem. A primeira refere-se à exigência por um texto que não seja preenchedor, isto é, que trabalhe de forma intensa a característica polissêmica da língua (no caso do texto literário) ou que, no caso de um texto técnico, pelos hiatos de compreensão, promova um novo percurso, marcado pela intertextualidade. A segunda base seria o fato de mover-se por uma cadeia de substituições, em que a busca incessante pela leitura plena seria a inscrição do seu desejo em reaver a voz perdida da mãe.

Pommier (1996) sintetiza da seguinte maneira o ato da escrita e sua relação com a repressão original:

O que vê aquele que se inclina sobre a folha em branco senão, primeiramente, sua própria ausência, semelhante à que conheceu no dia de seu nascimento, quando devia enfrentar uma linguagem que o fez esquecer um corpo que, se escrevesse, se recordaria?
(1996:203)

Nessa matriz, após todo o percurso aqui estabelecido sobre as relações entre psiquismo, oralidade e leitura, é possível estabelecer que a aquisição da leitura, estabelecida numa cadeia simbólica caracterizada pela incessante inscrição do desejo, retoma também o ato original da representação. Nesse sentido, ao inclinar-se diante da folha preenchida por sinais que materializam um texto que desconhece, os quais, desta forma, criam um hiato entre o conhecido e o desconhecido, o sujeito retoma uma situação experimentada quando das primeiras metáforas que circunstanciaram seu desejo. Caberá a ele, ao seu psiquismo, motivado pela cadeia de signos que o estabeleceram enquanto sujeito, criar o percurso que irá trilhar a partir de então.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

- ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Ática, 1996.
- ALVES, Luiz Nunes. *A peleja da fundação: Ignacio da Catingueira versus Romano da Mãe d'Água*. In: SOARES FEITOSA. *Jornal de poesia*. Fortaleza. Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/in01.html>>. Acesso em: 31 maio 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1990.
- ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. Edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte/ São Paulo: Itatiaia/ Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- ASSARÉ, Patativa. *Aos poetas clássicos*. In: SOARES FEITOSA, *Jornal de poesia*. Fortaleza. Disponível em <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/anton03.html>>. Acesso em: 31 maio 2006.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália – novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BELINTANE, C. . *Adivinha, leitura e desejo*. In. Calil, E. São Paulo: Editora Cortez, 2006. No prelo.
- _____. *As novas tecnologias: o cyberaluno*. In: Costa Pinto, Manuel. (Org.). "Memórias da Pedagogia: Perspectivas para o novo milênio". 01 ed. Rio de Janeiro: Rulume-Dumara : Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2006a, v. 06, p. 85-97.

* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

- _____. *Matrizes e Matizes do oral*. Revista Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação, Vol 9.: Araquara: SP, 2005 (pp.23-45)
- _____. *Subjetividades Renitentes*. In Linguagem e Educação: Implicações técnicas, éticas e estéticas. Rezende, N. Riolfi, C. Semeghini-Siqueira, I. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006b (pp. 76 a 106)
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. Tradução Maria da Glória Novak e Luiza Néri. São Paulo: Ed. Nacional / Ed. Universidade de São Paulo, 1976.
- BERNSTEIN, Basil. *Estrutura social, linguagem e aprendizagem*. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, pp. 129-151.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- BOSCO, Zelma Regina. *No jogo dos significantes, a infância da letra*. Campinas: Pontes, 2002.
- BRASIL. Câmara dos deputados - Comissão de Educação e cultura. *Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos*. Brasília, 2003. 163 p.
- BRASIL. *Resultados do Saeb 2003: versão preliminar*. Brasília, Inep/MEC. Junho de 2004. 84 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. 144 p.
- CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução Nílson Moulin: São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, Vozes, 1995.

- CASCUDO, Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.
- COLE, Babette. *Mamãe botou um ovo*. Tradução Lenice Bueno da Silva. São Paulo: Ática, 1994.
- COSTA, Ana. *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão de experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DAVIES, W.V. “Os hieróglifos egípcios”. In: WALKER, C.B. F.. *Lendo o passado: a história da escrita antiga do cuneiforme ao alfabeto*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura et al. São Paulo: Edusp/Melhoramentos, 1996, pp. 95-173.
- FERREIRO, Emilia. “Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística”. In: FERREIRO, Emilia e cols. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno, 1979.
- _____; PALACIO, Margarita Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Cidade de México, Siglo Veintiuno, 1990.
- _____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999a.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzáles e outros, São Paulo, Cortez, 1993.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano – entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas*. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRAZER, J.G. *O ramo de ouro*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

FREIRE, Paulo. “A importância do ato de ler”, In: _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que quase se completam*. São Paulo: Cortez, 2001, p.11-21.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Tradução Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

_____. *A interpretação dos sonhos*. Tradução Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Tradução Jaime Brandão. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. *O ego e o id*. Tradução José Octavio de Aguiar. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Uma recordação de infância de Leonardo Da Vinci*. Tradução Maria João Pereira, Lisboa, Relógio D’água, 1990.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Sobre as afasias (1891); O projeto de 1895*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Introdução à metapsicologia freudiana; v.1)

_____. *A interpretação do sonho, 1900*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Introdução à metapsicologia freudiana, v.2)

- GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Tradução de Maria José Frias, Lisboa, Asa, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: reflexões sobre a distância*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOUGH, P.B. e LARSON, K. “A estrutura da consciência fonológica”. Tradução Carlos Alberto Cohn; In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução Marcia Sá Schuback. Petrópolis/ São Paulo: Vozes / São Francisco, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético – vol. 2*. Tradução de Johannes Kretschmer, São Paulo, 34, 1999.
- JAKOBSON, Roman. “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”; In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.
- JERUSALINSKY, Julieta. In: VORCARO, Ângela (org.). *Quem fala na língua*, Salvador, 2004. No prelo.
- KATO, Mary Aizawa (org.). *A concepção de escrita pela criança*. Campinas, Pontes, 2002.
- _____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 1999.
- LEMOS, Claudia T. G. de. *Los procesos metaforicos y metonimicos como mecanismos de cambio*. In: SUBSTRATUM, Barcelona, v. 1, nº 1, 1992. (p. 121-135)
- LIMA, Jorge de. *Novos poemas, Poemas escolhidos, Poemas negros*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1997.
- LLEWELYN, Claire e GORDON, Mike. *De onde eu vim? : Aprendendo sexualidade*. Tradução Irani B. da Silva. São Paulo: Scipione, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maria Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: filosofia e linguagem*. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.
- NASIO, Juan-David. *O prazer de ler Freud*. Tradução de Lucy Magalhães, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.
- OLSON, David. *O mundo no papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução de Sérgio Bath, São Paulo, Ática, 1997.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita – a tecnologização da palavra*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, Editora da UNICAMP, 1988.

- PIAGET, Jean. Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro : Zahar, 1990.
- PLATÃO. *Fedro*. Tradução Alex Martins. São Paulo: Martins Claret, 2003.
- POMMIER, Gérard. *Nacimiento y renacimiento de la escritura*. Tradução Irene Agoff. Buenos Aires, 1996.
- _____. “Nacimiento y renacimiento de la escritura”. In: *Letra e escrita na clínica psicanalítica*. Campinas, Literal, nº 5, jan-jun. 2002, pp. 11-30.
- PRETI, Dino. “A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____ (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 17-27.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro:Record, 1985.
- _____. *Viventes das Alagoas*. Rio de Janeiro – São Paulo: Record - Martins, 1976.
- SAFOUAN, Moustapha. *O inconsciente e seu escriba*. Tradução Regina Steffen. Campinas: Papirus, 1987.
- SARAMAGO, José. *As intermitências da morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Tradução J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964, 6 ed.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. Tradução Antônio Chelini e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SHAKESPEARE, Willian. *Hamlet*. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. Rio de Janeiro, Aguilar, 1993.

SILVA, Salatiel e SEVERO, Sérgio. *Ciranda de cantigas: parlendas, quadras, quadras-adivinhas*. Sorocaba: Ciranda Cultural, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2002.

VORCARO, Ângela M. R.. “O jogo ou o ponto de imbricação entre educação, psicanálise e lingüística”. In: An. 3 Col. LEPSI IP/USP-Oct. 2001.

ANEXO A - Estória da Coca - Conto acumulativo

Uma vez, um menino foi passear no mato e apanhou uma coca. Chegando em casa, deu-a de presente à avó, que a preparou e comeu. Mais tarde, sentiu fome o menino e voltou para buscar a coca, cantando:

*Minha avó, me dê minha coca,
Coca que o mato me deu
Minha avó comeu minha coca,
Coca recoca que o mato me deu*

A avó, que já havia comido a coca, deu-lhe um pouco de angu. O menino ficou com raiva, jogou o angu na parede e saiu. Mais tarde, arrependeu-se e voltou cantando.

*Parede, me dê meu angu,
Angu que minha avó me deu
Minha avó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu.*

A parede, não tendo mais o angu, deu-lhe um pedaço de sabão. O menino andou, andou, encontrou uma lavadeira lavando roupa sem sabão e disse-lhe: “Você lavando roupa sem sabão, lavadeira? Tome pra você.”

Dias depois, vendo que a sua roupa estava suja, voltou pra tomar o sabão, cantando:

*Lavadeira, me dê meu sabão,
Sabão que a parede me deu.
Parede comeu meu angu,
Angu que minha avó me deu.
Minha avó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu.*

A lavadeira já havia gasto o sabão: deu-lhe, então, uma navalha. Adiante, encontrou um cesteiro cortando cipó com os dentes. Então disse-lhe: “Você cortando cipó com os dentes? Tome esta navalha.”

O cesteiro ficou muito contente e aceitou a navalha. No dia seguinte, sentindo o menino a barba grande, arrependeu-se de ter dado a navalha (ele sempre se arrependia de dar as coisas) e voltou para buscá-la, cantando:

*Cesteiro, me dê minha navalha,
Navalha que a lavadeira me deu.
Lavadeira gastou meu sabão,
Sabão que a parede me deu.
Parede comeu meu angu,
Angu que minha avó me deu.
Minha avó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu.*

O cesteiro tendo quebrado a navalha, deu-lhe, em paga, um cesto. O menino recebeu o cesto e saiu, dizendo consigo: “Que vou fazer com este cesto?”

No caminho, encontrando um padeiro fazendo pão e colocando no chão, deu-lhe o cesto. Mais tarde, precisou do cesto e voltou para buscá-lo, com a mesma cantiga:

*Padeiro, me dê meu cesto,
Cesto que o cesteiro me deu.
O cesteiro quebrou minha navalha,
Navalha que a lavadeira me deu.
Lavadeira gastou meu sabão,
Sabão que a parede me deu.
Parede comeu meu angu,
Angu que minha avó me deu.
Minha avó comeu minha coca*

Coca recoca que o mato me deu

O padeiro, que tinha vendido o pão com o cesto, deu-lhe um pão. Saiu o menino com o pão e, depois de muito andar, não estando com fome, deu o pão a uma moça, que encontrou tomando café puro. Depois, sentindo fome, voltou para pedir o pão à moça e cantou:

*Moça, me dê meu pão,
Pão que o padeiro me deu.
O padeiro vendeu meu cesto
Cesto que o cesteiro me deu.
O cesteiro quebrou minha navalha,
Navalha que a lavadeira me deu.
Lavadeira gastou meu sabão,
Sabão que a parede me deu.
Parede comeu meu angu,
Angu que minha avó me deu.
Minha avó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu*

A moça havia comido o pão. Não tendo outra coisa para lhe dar, deu-lhe uma viola. O menino ficou contentíssimo; subiu com a viola numa árvore e se pôs a cantar:

*De uma coca fiz angu,
De angu fiz sabão,
De sabão fiz uma navalha,
De uma navalha fiz um cesto,
De um cesto fiz um pão,
De um pão fiz uma viola
Digue lidingue que eu vou para Angola
Digue lidingue que eu vou para Angola*

CARTÕES ILUSTRATIVOS DA SEQUÊNCIA NARRATIVA

ANEXO B - A velha a fiar

Estava a velha no seu lugar
Veio a mosca lhe fazer mal
A mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a mosca no seu lugar
Veio a aranha lhe fazer mal
A aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a aranha no seu lugar
Veio o rato lhe fazer mal
O rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o rato no seu lugar
Veio o gato lhe fazer mal
O gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o gato no seu lugar
Veio o cachorro lhe fazer mal
O cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o cachorro no seu lugar
Veio o homem lhe fazer mal
O homem no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o homem no seu lugar
Veio a mulher lhe fazer mal

A mulher no homem, o homem no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a mulher no seu lugar

Veio a morte lhe fazer mal

A morte na mulher, a mulher no homem, o homem no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

**CARTÕES ILUSTRATIVOS DA SEQÜENCIA NARRATIVA DE “A VELHA
A FIAR”**