

KATIA ARILHA FIORENTINO NANJI

Narrativas que evocam memórias e subjetividades:
o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação, área de Linguagem e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Claudemir Belintane.

SÃO PAULO

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4 Nanci, Katia Arilha Fiorentino
N176n *Narrativas que evocam memórias e subjetividades : o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização / Katia Arilha Fiorentino Nanci ; orientação Claudemir Belintane São Paulo : s.n., 2013.*
190 p. : il

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo)

1. Alfabetização 2. Letramento 3. Narrativa oral 4. Linguagem 5.
Subjetividade 6. Memória 7. Psicanálise da criança 8. Autoria 9. Ensino
fundamental I. Claudemir Belintane, orient.

NANCI, Katia Arilha Fiorentino.

Narrativas que evocam memórias e subjetividades:

o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização.

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação, área de Linguagem e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Claudemir Belintane.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

A meus pais, Jader e Maria Ignês,
pela vida e por todo amor.

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ao Observatório da Educação (OE/OBEDUC).

Ao projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira” (projeto 20/2010/CAPES/OE/INEP) e a seus coordenadores Prof. Dr. Claudemir Belintane (USP), Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA) e Profa. Conceição Costa (UERN).

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Claudemir Belintane, pelo acompanhamento atento durante toda a jornada, e pelas demandas e respostas singulares a cada momento.

Às professoras Diana Toneto e Cláudia Vóvio, pela cuidadosa leitura, pelos apontamentos atentos, pelas sugestões de belos textos e abordagens.

A meus pais, Jader e Maria Ignês, por terem me dado todo o amor, a liberdade de escolher e a oportunidade das conquistas que almejei. A minhas irmãs, Paula e Luciana, pela leal fraternidade e força feminina que compartilhamos. A meus sobrinhos, Victor, Amin e Tamires, minhas florzinhas no jardim. À tia Landa, firmeza anciã de nossa família. À vó Noêmia (*in memorian*) e à vó Rosa (*in memorian*), mães e representantes ancestrais, de quem guardamos a fibra, as narrativas e o sentido. A meus tios, Simão, Shila e Dionísio, por tanta fé partilhada. Aos primos, por encherem a casa de crianças, e especialmente à Tati, pelo exemplo. A toda família e suas lendas. A meu padrinho, que me abençoou com algo de seu sucesso.

Aos queridos amigos, Daniela Pinheiro, por tantas histórias que beiram o inescrutável e linguagens que buscam o inefável; Maria Martins Fontes, pelas convicções; Andreia Menezes, pela irmandade do cotidiano; Priscila Srebro, que mesmo longe está perto; Luciana Santos, pela grata amizade; Dani Farias, pelas conversas sobre psicanálise; Anay Anjos, pela amizade, cuidado e estímulo; Ligia e Gabi, por todo axé; Fábio, Daniel, Filipe e Gá, por compartilharem linguagens claras de fé e verdade; a Mari Centini, pela generosidade e presença genuína; a Denise, Lilí, Camila, pela certeza na alegria; Pitris, Gigio, Alê e Paulo, pelas conversas e incentivos; Luís Coppieters, pelas reflexões; Paulinha Toth, pela aposta no

que convém. Aos amigos da Letras, pelo amor à poesia, à literatura, à língua, ao Português, ao Tupi e ao Latim, nas noites do escadão que ainda se reinventam.

A João Luis Uchoa, pela bonita presença no aqui-agora.

A Laura Battaglia querida, pela partilha generosa de momentos e palavras. A Natália Bortolaci e Isadora Rebello, pela juventude no trabalho. A Kamila Rumi, Paulo Dalcheco, Miriam, Alessandra, professora Conceição, professor Thomas, e a todos do projeto "O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos", por tanta disposição em arregaçar as mangas e seriedade no trabalho. À CAPES, pelo financiamento de pesquisa que propiciou um melhor rendimento desse trabalho.

A todos os colegas do grupo de pesquisa "Oralidade e Escrita", pelas trocas. A Celeste, pela preciosa revisão. A Louise, por ter aprendido contigo também.

Ao pessoal do Keizo e da Escola de Aplicação, por poder realizar minha pesquisa nesses locais.

Aos professores Silvia Freitas, pela ética; Sheila Lima, pelas palavras; Chico Bigotto, Admar, Andréa Tamaro, Nivaldo Canova, Madê, Júlia, Leandro, Carlos, Vinícius, Flora, Muba, Fabi, Amanda, Karina, Carol, Roberto, e a todos os professores e funcionários do Colégio Giordano Bruno, pelas conversas formadoras da sala dos professores e por toda ambiência criadora e democrática.

A Stella Martins, Malena Calixto, Lilian Faversoni, Rita, Suely, e a todo pessoal da NANE, onde aprendi que gente é gente. À Escola Cooperativa e ao pessoal com quem lá trabalhei, pela experiência em cuidar duma biblioteca.

Aos meus queridos alunos, todos nesses mais de dez anos de docência, por tudo o que aprendi e por poder Ser. A M., por ter me dado a experiência de testemunhar um pouquinho do seu caminho. Que sua estrela brilhe, assim como a de todas as crianças.

Aos meus guias todos, incluindo Silvia Siqueira, Doutor Vagner Doja Barnabé e Eliseu, sábios irmãos que me iniciam nos estudos da cura, da alma e do espírito.

RESUMO

NANCI, Katia Arilha Fiorentino. **Narrativas que evocam memórias e subjetividades:**

o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização. 2013. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta dissertação investiga as possibilidades do trabalho com narrativas de origem oral nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em oposição à centralização de alguns conteúdos pragmáticos (gêneros discursivos presentes no cotidiano da criança), apontada como relevante pelas concepções pedagógicas dominantes nas diretrizes governamentais, nossa hipótese assume que um trabalho bem direcionado com os textos literários, sobretudo os de origem oral, é capaz de suscitar importantes efeitos discursivos de memorização e, concomitantemente, potencializar subjetividades mais afeitas à aprendizagem da leitura e da escrita. Neste trabalho, demonstramos basicamente o seguinte: (1) a partir de uma ambiência criada pelo manejo de uma diversidade de narrativas e de seus suportes, conseguimos otimizar a alfabetização mesmo em ambiente heterogêneos; (2) constatamos, nesse trabalho com as narrativas, a importância de uma escuta do professor que, no caso, possibilitou intervenções positivas na aprendizagem de alunos em geral e alunos em dificuldade; (3) a partir de um estudo de caso detalhado e de reflexões sobre outros casos mais brevemente relatados, examinamos a oralidade de algumas crianças e acompanhamos sua entrada na escrita alfabética, procurando detectar nesse processo possíveis emergências de uma subjetividade de entre-textos, capaz de traçar vias de autoria. Partindo do entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento, como a Psicanálise, a Linguística, a Análise do Discurso, a Crítica Literária, a História da passagem da oralidade para a escrita e elementos de metodologia e da história da Educação, procuramos tratar de conceitos como leitura e escrita "amplas" (textualizações na oralidade que já portam elementos essenciais de leitura e escrita gráficas), sujeito, memória, letramento, escuta e autoria. Primeiramente realizamos um estudo com uma criança que apresentava dificuldades na alfabetização; após um trabalho com as narrativas, observamos que o aluno obteve certo sucesso em seu processo. Dos dados colhidos pudemos levantar nossa hipótese. Posteriormente, realizamos nosso trabalho acompanhando uma turma do 1º ano e observando o desempenho dos alunos na oralidade. Os novos dados obtidos permitiram aprofundar nossas considerações sobre o trabalho com as narrativas de origem oral. Considerando que a escola brasileira enfrenta o desafio do alto percentual de alunos que não

dominam a leitura e a escrita nas séries iniciais, justificamos nosso estudo como busca de respostas a essa demanda: como pode se dar a dinâmica de entrada da criança na escrita, levando em conta seu posicionamento subjetivo entre o oral e o escrito, entre a escuta e a leitura? Assim, uma possível contribuição desta dissertação será o reposicionamento do trabalho com as narrativas de origem oral em relação à escrita, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: 1. Narrativas-oralidade. 2. Letramento-alfabetização. 3. Subjetividade-linguagem. 4. Memória. 5. Psicanálise. 6. Autoria.

ABSTRACT

NANCI, Katia Arilha Fiorentino. **Narratives which evoke memories and subjectivities:** repositioning of the work with the literature of oral origin in literacy. 2013. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This dissertation investigates the possibilities of working with orally-originated narratives within the early stages of elementary school. The centralization of certain pragmatic contents (such as children speech on a normal daily scenario) is pointed out as relevant by the dominant pedagogical conceptions within the government guidelines. Our hypothesis goes in the opposite direction and assumes that a well-planned project involving literary texts, especially the ones from oral societies, will stimulate important discursive effects of memorization as well as potentiate subjectivities involved in writing and reading learning skills. This work demonstrated: (1) you can optimize literacy even in heterogeneous classes by means of the manipulation of a variety of narratives in different supports within an appropriate reading ambience; (2) the importance of the teacher's ability to listen while working – teacher's skills will enable him to intervene in student learning in general and those who have difficulties; (3) based upon a detailed case study, and others more briefly related, we examined the oral ability of certain children and followed their entrance in the alphabetical writing phase, trying to detect the possible emergence of an inter-text subjectivity, capable of tracing pathways towards authorship. By the intersection of several areas of knowledge, such as Psychoanalysis, Linguistics, Discourse Analysis, Literary Criticism, the History of passage from the oral to the writing phase in societies, and elements from methodology and history of Education, we tried to address concepts such as reading and writing in a broader sense (texts in oral formats which already carry essential concepts of reading and graphic writing), subject, memory, literacy, listening (in an analytical sense) and authorship. First we conducted a study with a child who presented learning disabilities during the early stages of reading and writing. After developing a project with narratives, we noticed that the student demonstrated some success in his learning process. From the data collected within the study we were able to determine our hypothesis. On a later phase, we watched a group of students of the first year of elementary school, and observed their development as it relates to the oral ability. With the new collected data we were able to deepen our considerations regarding the oral narratives project. Considering that the Brazilian school system deals with the challenge of a high percentage of students who are not fluent in basic reading and writing in the early years, the

goal of this study is to seek answers to the following claim: how does it work the dynamics of a child who initiates the writing phase, considering his/her subjective positioning between the oral performance and the writing, between listening and reading? Therefore, a possible contribution of this dissertation will be the repositioning of the work involving orally-originated narratives in relation to the writing in the early stages of elementary school.

Keywords: 1. Narratives-orality. 2. Lettering-literacy. 3. Subjectivity-language. 4. Memory. 5. Psychoanalysis. 6. Authorship.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Superfície bilateral	28
FIGURA 2. Faixa de Moebius	28
FIGURA 3. Rébus	37
FIGURAS 4 a 8. Atividades em livro didático destinado ao 1o ano do EF	41 a 45
FIGURAS 9 a 12. Sequência didática sobre rótulos retirada de internet	50 a 52
FIGURA 13. Sistema perceptual/consciente (Freud)	81
FIGURA 14. Gravuras de Gustave Doré - ilustrações de "O Pequeno Polegar".....	122

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Dados da Prova Brasil: Percentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa (leitura) na quarta série/quinto ano do Ensino Fundamental.....	16
TABELA 2. Quadro de Pommier: passagem da imagem e do pictograma para a escrita fonética.....	21
TABELA 3. Porcentagem de coleções de livros didáticos que contemplam ítems avaliados pelo PNLD	48

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1. Textos do cotidiano versus Narrativas	31
1.1. Diretrizes Governamentais	31
1.1.1. Algumas orientações dos PCN.....	32
1.1.2. Orientações do PNL D e suas repercussões nos livros didáticos.....	40
1.1.3. Como as diretrizes operam no discurso do professor	49
1.2. O objeto de ensino da Língua	53
1.2.1. O currículo de Língua Portuguesa.....	54
1.3. A Narrativa	56
1.3.1 Enredamentos da oralidade com a leitura e a escrita: o sujeito ativo entre-textos	57
1.3.2. A oralidade poética e a narrativa.....	59
1.4. A literatura e suas relações com a narrativa e a oralidade poética	63
1.4.1. Funções da Literatura	63
1.4.2. O direito à literatura	66
Capítulo 2. Mnemosyne vai à Escola	71
2.1. O arcaico como inaugural - na demanda de ouvir, o sujeito se constitui: é autorizado a ocupar o lugar da fala	72
2.2. A oralidade e a memorização convocam a corpo-oralidade	77
2.2.1. Metáforas da memória	80
2.2.2. Sonhos.....	83
2.2.3. O significante e suas duas vertentes na criação da significação	84
2.2.4. Transferência e o Outro.....	87
2.3. Histórias, canções e palavras	88
2.3.1. Contexturas.....	96
2.4. Relações entre oralidade e memória	97
2.5. Novamente o Outro, a oralidade, a memória... A intermitência e a eternização do desejo para a escrita: buscando um ponto de estofa	99
Capítulo 3. Angústias e Desejos: Subjetividades que se inscrevem ao se reposicionarem	102
3.1. Um estudo de caso: O saci - grande significante-herói-bagunceiro	103
3.1.1. Escuta: diagnóstico e construção de laços	105
3.1.2. Emergência de singularidades.....	120
3.1.3. Intertextualidades e a subjetividade de entre-textos.....	125
3.1.4. Da intertextualidade aos traços de autoria	131
3.1.5. Reposicionamentos subjetivos	137
3.1.6. A oralidade faz laço e o sujeito aparece	140
3.2 O clássico de cada um de nós	150
Capítulo 4. Algumas reflexões sobre a educação na pós-modernidade	154
4.1. A Narrativa na Educação	154
4.2. Imagens sem texto	161
4.2.1. A pregnância da imagem e a busca de seu texto	163
4.3. Da oralidade à leitura e à escrita	172
Palavras finais	175
Bibliografia Consultada	179
ANEXO A	185
ANEXO B	188
ANEXO C	190

Introdução

Cuénteme usted un cuento (Ortega y Gasset, 1993, p. 36).

Ortega y Gasset, em seu ensaio “El *Quijote* em la escuela”, retoma o artigo de Antonio Zozaya, em que este critica a imposição, pela Real Ordem, da leitura de *Dom Quixote*, nas escolas primárias espanholas. Zozaya argumentava que “El *Quijote* no es lectura para párvulos ni para adolescentes... En la escuela no hacen falta Don Quijote ni Hamlet”, ou seja, a preparação para a vida exigiria a aprendizagem de certas técnicas particulares, que permitiriam exercer algumas funções vitais, dentre elas a aprendizagem de leituras com conteúdos práticos e específicos, do mundo da informação e da ciência. Como anota Ortega y Gasset, Zozaya não se refere às atividades essenciais da consciência humana que constituem nosso repertório fundamental e perene, mas propõe "que se lean en la escuela los periódicos con preferencia a toda otra literatura" (ORTEGA Y GASSET, 1993, pp. 11-12).

Apesar de considerar em muitos sentidos um ‘desatino’ a imposição da Real Ordem espanhola, Ortega y Gasset posiciona-se contrariamente a Zozaya: os jornais não seriam expressão da vida, mas apenas da atualidade, da 'superfície' da vida; a vida 'profunda' estaria excluída do que neles se ressalta, que é apenas a vida social, a política, a técnica, a economia, em um determinado tempo e contexto.

A partir daí, o filósofo tece considerações sobre a criança e sobre o que pensa que deva ser a elas ensinado nos anos iniciais de escolaridade. Para o autor, antes de se ensinar questões referentes à atualidade e à vida social, a escola deveria oferecer à criança um certo estofo de entusiasmo, beleza e desejo, como os que estão presentes nos mitos e nas artes. Seria tal entusiasmo uma lufada que, ao cruzar nossa paisagem psíquica, faria fluir aspirações e reflexões que antes estavam por demais endurecidas para serem aproveitadas.

Afirma o filósofo que a criança, na escola, deve ser envolta numa atmosfera de sentimentos audazes e magnânimos, ambiciosos e entusiastas. E acredita que as imagens do mito, como as de Hércules e Ulisses, são, sim, escolarizáveis, mesmo em nosso tempo, porque gozam de uma irradiação imperecível, geradora de inesgotáveis entusiasmos. Enquanto o pedagogo praticista prescindirá dessas imagens fantásticas para trabalhar, em primeiro lugar, com o mundo prático, ou, como se diz hoje, com o universo de letramento da criança e com os usos possíveis da língua e da escrita, Ortega y Gasset prefere que essas experiências

práticas e os dados de realidade sejam postos nos ciclos finais da educação, e que em seu início sejam abordados sobretudo os mitos, pois:

Los hechos no provocan sentimientos. Qué sería, no ya de un niño, sino del hombre más sabio de la tierra, si súbitamente fueran aventados de su alma todos los mitos eficaces? **El mito, la noble imagen fantástica, es una función interna sin la cual la vida psíquica se detendría paralítica. Ciertamente que no nos proporciona una adaptación intelectual a la realidad. El mito no encuentra en el mundo externo su objeto adecuado. Pero, en cambio, suscita en nosotros las corrientes inducidas de los sentimientos que nutren el pulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir y aumentan la tensión de los más profundos resortes biológicos. El mito es la hormona psíquica.**

El arte en general tiene, comparado con la ciencia, un carácter de función interna. **Es él una fabulosa inadaptación al medio y vive entero de irrealizar, de trastocar, de fantasmagorizar el mundo exterior** (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 29. Negritos nossos).

Assim trata o autor do que nos parece um cuidadoso alerta sobre os essenciais conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais de escolarização e entendemos daí a necessidade de clareza por parte de educadores a respeito de tais conteúdos. Para ele, a discriminação entre o que é essencial e o que é prescindível deveria derivar-se como uma consequência necessária da noção da vida infantil.

Apesar de esse embate entre Zozaya e o filósofo ter sido travado no início da década de 20 (do século XX), suas reflexões poder ser hoje retomadas com muita pertinência, pois temos observado, nas últimas décadas, já no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, o desenvolvimento de currículos escolares que assumem de forma exagerada o que chamamos conteúdos pragmáticos, ao mesmo tempo em que deixam de empreender um trabalho mais cuidadoso com os mitos, a literatura e a cultura de origem oral. Geralmente as narrativas, hoje em dia, quando estudadas na escola, são adaptadas, deixando-se de trabalhar o rico vocabulário que originalmente as acompanha. Muitas vezes, servem somente de pretexto para o trabalho com aspectos gramaticais e conteúdos alfabetizatórios, ou ainda fixam-se totalmente em torno da diversidade de gêneros e de sua pragmática contida (o que é um bilhete, como reconhecer um cartaz, uma publicidade etc.). Além disso, geralmente os alunos não são convidados a retomar histórias na oralidade, nem mesmo a inventar suas próprias histórias a partir de suas fantasias e matrizes textuais já dominadas. Mesmo quando se faz um trabalho com narrativas, não se explora o entusiasmo infantil com as fantasias e com os jogos linguageiros típicos da infância -, o que, em nossa hipótese, prepararia terreno para uma subjetividade mais afeita à leitura e à escrita.

Partimos da ideia de que as narrativas, se bem trabalhadas, são capazes de gerar um favorecimento da alfabetização. É a partir dessa proposição que passamos a apresentar nossas hipóteses e objetivos. A abordagem que faremos desse tema busca reposicionar o trabalho que vem sendo feito com a oralidade e a leitura no campo da alfabetização.

Portanto, investiga-se neste trabalho a contribuição das narrativas orais infantis na formação de um repertório para alfabetizandos, que possa funcionar como uma matriz sobre a qual ou a partir da qual uma subjetividade leitora possa efetivar-se. Nossa hipótese básica toma as narrativas e os textos da infância em geral (textos de origem oral) como elementos fundamentais para a emergência de uma subjetividade predisposta às demandas da escrita e da leitura. Temos como premissa que a memória oral e o domínio das narrativas contribuem para a alfabetização de forma decisiva: as narrativas ressoam, convocam memória e subjetividade, corpo e fala. Assim, o trabalho com narrativas permite uma ambiência¹ que facilita a entrada das crianças na escrita, mesmo daquelas que costumam resistir diante das demandas da escola já nos anos iniciais do ensino básico.

Decorrentes dessas premissas, os objetivos deste trabalho podem ser assim delineados:

- Demonstrar se e como ocorre o processo de alfabetização a partir do trabalho com uma diversidade de narrativas vindas da tradição (contos de fadas, mitos, lendas regionais, contos populares), que o professor deve conhecer, além de uma diversidade de suportes desses textos que o professor deve manejar².

- Verificar a importância e a essencialidade do exercício, pelo professor, de uma escuta diferenciada, a partir da qual se busquem indícios que apontem para vias de absorção³ de

¹ Quando usamos o termo 'ambiência', queremos evidenciar, para muito além do uso do espaço físico, um espaço antropológico - o espaço imaginário das narrativas, em que são possíveis o laço entre adulto e criança, professor e aluno, e as identificações destes com personagens, acontecimentos, enredos. Esse espaço imaginário só pode desdobrar-se estando o sujeito em relação a um outro - a criança encontra no adulto o gosto pela narrativa. A ambiência pode referir-se, também, a uma soma do uso dos espaços de que uma escola dispõe - a sala de aula, a biblioteca, o espaço aberto do pátio - com os efeitos do trabalho com as narrativas feito pela professora e entre professores. Assim, consideramos também a possibilidade de armação entre professores na preparação dessa ambiência. Por exemplo, o professor pode contar uma história que tenha como personagem uma cutia, como há em diversos contos indígenas coletados por Sílvio Romero, enquanto o professor de educação física pode brincar de 'corre-cutia'. Mais tarde esses elementos podem aparecer imbricados em retomadas orais e em atividades de leitura e escrita na sala.

² Entendemos por 'suportes' os diferentes meios pelos quais os textos circulam: o corpo, o livro, os recursos audiovisuais. Nesse sentido, não nos referimos apenas aos diferentes portadores de textos, que fazem alusão a suportes meramente gráficos. Atribuímos o manejo desses suportes às modalidades de apresentação desses textos, algumas vezes ligadas à performance, como a contação de histórias, que o professor pode fazer de memória, até a leitura oral de uma narrativa ou sua dramatização. O manejo também se refere à exploração de diversas versões escritas, além de sua retomada a partir de outros recursos, como a música, o vídeo, o cinema.

³ Optamos por esse termo - absorção - por considerarmos que no processo de alfabetização deve haver a formação de uma subjetividade leitora, ou seja, não concebemos a alfabetização como mera situação cognitiva, de memória disposta e consciente, mas sim num engate entre consciente e inconsciente. De acordo com Freud (1996c), entre esse engate se situa a memória, a qual contém traços inconscientes que se reatualizam nos

conteúdos dos processos de alfabetização, por parte de alunos, e que, conseqüentemente, leve essa escuta a possibilidades de intervenção no trabalho com alunos em geral e com alunos em dificuldade;

- Examinar nos dados colhidos como se deu tal processo na particularidade de um estudo de caso: como se deu a passagem, se de forma desejante ou não, da oralidade para a escrita – considerando primeira e última não como um par dicotômico, mas a última, a entrada na escrita, como extensão das possibilidades estéticas dos gêneros orais⁴ –; e buscar detectar nesse estágio a presença ou a ausência de traços de autoria.

Considerando que é na análise dos dados que buscaremos evidenciar a validade de nossa hipótese, afirmamos que nela se encontra o foco de nossa pesquisa, levando também em conta que se mantêm imprescindíveis o manejo de suportes para se criar a ambiência pretendida e a escuta diferenciada do professor, para se levar a cabo o trabalho com as narrativas por nós proposto.

No cenário atual da escola pública brasileira, as avaliações feitas pelo governo revelam altos índices de alunos que não dominam a leitura e a escrita nas séries terminais do Ensino Fundamental I⁵ - algo em torno de 60% -, como observamos na tabela abaixo:

Níveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
%	6,99	14,49	19,04	19,46	16,44	11,63	7,16	3,32	1,27	0,19

Tabela 7 – Percentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa (leitura) na quarta série/quinto ano do Ensino Fundamental. O nível 4⁶, em destaque, seria a média mínima, estipulada pela ONG Compromisso de Todos pela Educação (BRASIL, 2012) e aceita pelo PDE, necessária ao prosseguimento dos estudos. Abaixo do nível quatro, estariam os leitores que apresentariam dificuldades para usar a leitura como instrumento de aprendizagem. A soma de zero a três totaliza 59,98.

Em São Paulo, os resultados sobre a alfabetização ao final dos dois primeiros anos escolares atestam que “Uma em cada quatro crianças das escolas municipais da cidade de São Paulo termina o 2.º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Isso significa que, dos 48 mil avaliados no 2.º ano do ciclo 1, mais de 11 mil ainda não estavam alfabetizados”⁷.

acontecimentos (trataremos do conceito de memória mais especificamente no capítulo 2). Não se trata, portanto, de apropriação de conteúdos, mas sim de absorção dos mesmos. Tal termo também nos parece favorável à concepção que adotamos sobre a literatura e suas funções, as quais explicitaremos no capítulo 1; deixamos aqui breve apresentação: a literatura “é forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2004).

⁴ Como já aponta o texto inicial do projeto “Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais”. Projeto escrito em 2006, pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para aprovação de financiamento pela FAPESP.

⁵ Dados da prova Brasil:

download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_inep.pdf, acessado em 16/04/2013.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008 (p. 8).

⁷ Blog <http://saraiwa13.blogspot.com/2011/03/em-sp-23-acabam-2-ano-sem-ler-e.html>, acessado em 30/12/2011.

Se levarmos em conta a situação da Prova Brasil 2011, podemos concluir que essa situação inicial tende a prosseguir e até mesmo a piorar nos demais anos do Fundamental I.

Para buscar respostas a essa demanda de alfabetização, justifica-se um estudo que possa indicar como melhor ou mais significativamente pode se dar essa dinâmica da entrada na alfabetização, levando em conta a cultura brasileira, essencialmente oral e musical.

Os dados que aqui serão analisados foram colhidos em três momentos⁸: primeiramente durante os atendimentos individuais, feitos no decorrer de 2009, a um aluno considerado com dificuldades de alfabetização, por ocasião das ações previstas no projeto “Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais”⁹. Temos, dessa coleta, um processo desencadeado¹⁰, cujo desenvolvimento e sucesso parcial já pudemos constatar ao final da 1ª série, ou seja, o aluno passou a lidar bem com a oralidade, dominando e inventando narrativas; passou a ler palavras e pequenos textos, assim como a escrever palavras com sílabas simples, caminhando para uma completa alfabetização.

Em um segundo momento, continuamos nossa coleta durante a participação no projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos e da inserção do Laptop na escola pública brasileira”¹¹. Fizemos, no início de 2011, diagnósticos sobre a oralidade¹², leitura e escrita de todos os alunos da classe, recém-chegados ao novo ensino de nove anos no Brasil. Após o diagnóstico inicial ter sido completado, a equipe de trabalho (professores e pesquisadores) concluiu que alguns exigiam uma atenção mais detida. Assim, num terceiro momento, passamos a trabalhar individualmente ou em pequenos grupos com alunos considerados em dificuldade de alfabetização. De tal processo, recolhemos alguns dados breves¹³, os quais consideramos que poderão apontar e justificar planos de intervenção.

O primeiro dos três conjuntos de dados acima referidos configura-se como um estudo de caso: durante todo o ano de 2009 acompanhamos em atendimentos individuais o desempenho

⁸ A condição de geração de dados foi a seguinte: a pesquisadora simulou, nos três momentos, o papel de segunda professora, trabalhando com um ou mais alunos. Esses trabalhos aconteceram em locais fora da sala de aula. As falas, tanto da pesquisadora como do(s) aluno(s), foram registradas por escrito, durante o trabalho com as crianças, e depois digitadas.

⁹ Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, financiado pela FAPESP e realizado no período de 2007 a 2009.

¹⁰ Optamos por colocar no corpo do texto o relato sobre o aluno atendido. A apresentação do relato e nossa análise se darão no capítulo 3.

¹¹ Projeto coordenado pelo prof. Dr. Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, financiado pela CAPES e desenvolvido desde o início de 2011, com previsão de duração de 4 anos.

¹² Fizemos o registro de um reconto oral feito pelos alunos. Essa situação ocorreu com grupos de cinco ou seis alunos, totalizando os 30 alunos da classe. Resgatamos no capítulo 2 o registro dos recontos.

¹³ Vide Anexo A. Nele se encontram relatos de situações com quatro alunos diagnosticados com dificuldades na alfabetização. Detalhes desses últimos dados serão analisados no capítulo 4.

de um aluno. O estudo de caso é aqui compreendido como possibilidade de pesquisa, ao se levar em conta que os alunos da escola pública atual muitas vezes ocupam um lugar de renitência diante do processo de alfabetização. O estudo de caso pôde sugerir intervenções num panorama mais amplo. De acordo com Ventura, em relação ao estudo de caso como modalidade de pesquisa, “deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso” (VENTURA, 2007, p. 383).

Ventura distingue os estudos de caso que têm foco em uma unidade – um indivíduo, caso único e singular –, ou múltiplo, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente, como o estudo de vários indivíduos. Assim, o estudo de caso pode ser classificado de três formas: **intrínseco ou particular**, quando se busca compreender um caso particular em seus aspectos intrínsecos; **instrumental**, quando se examina um caso para se compreender uma questão mais ampla; **coletivo**, quando estende um estudo a outros conexos, objetivando-se a ampliação da compreensão e teorização (*ibidem*, p. 384). Nossa compreensão é que, em nossa pesquisa, valemo-nos tanto do caso particular (vide nota de rodapé 10) e instrumental (o que este caso particular sugeriu a respeito do todo, no que concerne à educação e ao que deve ser ensinado), como do coletivo (vide notas 12 e 13), ao buscarmos verificar em outros casos algumas repetições ou variáveis nas apropriações dos conteúdos por parte dos alunos.

Os recortes por nós escolhidos contêm falas dos alunos sobre histórias ouvidas e falas que remetem a outros textos ou a suas experiências de vida. Contêm também o registro de histórias por eles contadas (tanto as consideradas reais como as ficcionais). Todas essas falas foram objeto de escuta durante as conversações realizadas nos atendimentos feitos. Vejamos, por exemplo, um recorte do estudo de caso de M., aluno por nós atendido durante todo o ano (recorte que será retomado no capítulo 3):

Contei “O Pequeno Polegar” para M., também lendo algumas partes da história (...).

M. lembrou-se de já ter ouvido essa história: ‘história compriiida’. O tempo todo ficou atento, questionando alguns trechos: ‘Mas como ele conseguiu voltar usando as pedrinhas?’. Brincamos na sala, eu e ele, de jogar pedrinhas fazendo um caminho que depois seguimos de volta. Vemos a imagem das crianças sozinhas na floresta e pergunto a M. o que ele acha que as crianças sentiram. Ele responde que sentiram ‘falta... do pai... e da mãe’. M. pergunta o que é lenha, o que é aquilo na mão do pai (um machado). Questiona por que os pais precisam abandonar os filhos. Digo que eles eram pobres, muito pobres. M. pergunta: ‘Mas eles não tinham dinheiro?’. Depois, questiona: ‘E se o menino tivesse corrido atrás do pai na hora em que ele estivesse indo embora?’

M. não aceita passivamente a história, questionando-a o tempo todo. Supusemos que ele, uma criança que viveu na rua, não teve oportunidades de entrar em contato com esse tipo de repertório de histórias. Agora que tem esse momento, está muito interessado. Também interessa o fato de estar ouvindo uma história que tem como personagem um menino que passa por abandono e precisa sobreviver com os irmãos.

Apontamos como relevantes as questões de M. sobre a história, as quais inferimos que se relacionam tanto a conteúdos particulares de vida, quanto a questões de compreensão e interpretação de texto.

Vejamos agora um exemplo de observação simultânea de desempenho de mais de um aluno, em que vislumbramos, no relato da ‘História da Coca’¹⁴, uma dificuldade de L. ao narrar e um maior domínio da narrativa por S.:

L. Era uma vez uma coca passando pelaí uma menina e depois falou pro moço que viu uma coca e foi levando pa casa pa bincá de bonequinha a filha do filhinho, da vizinha, da vovó e da senhora. Aí levou pa casa da vó e falou assim, fritou a coca, comeu a coca e depois a vó deu um prato de chatilly e daí pegou o prato, a menina, jogou la palede, a palede comeu o plato, o moço, eu não sei aquele negócio que coloca que faz piquenique...

Pesquisadora - O cesto...

L. E depois deu um pão po menino, a moça tava tomando coca-cola e depois deu um pão o menino queria o pão, queria aquele cesto, um bambu (angu) e a coca, mas a vó comeu, a parede comeu o bambu e depois a moça comeu o pão dele. ‘A vó comeu minha coca, a parede comeu meu bambu’ (canta).

S. Era uma vez uma coca passeando no mato aí o menino achou a coca e pegou, levou pra casa e deu de presente a coca para sua avó, aí um dia ele ficou com fome e pediu de volta a coca para a avó, aí ela já tinha comido, aí ela deu o prato de ambú, aí o menino jogou na parede, aí um dia ele ficou com fome, pediu de volta e ela (a parede) já tinha comido, aí deu um sabonete pra ele.

(...).

Lembramos também que acompanhar casos como esses é procedimento de pesquisa que implica não só estar atento às singularidades dos alunos, mas também colocar em jogo sua própria subjetividade como pesquisador. Como aponta Belintane,

A relação dual que se estabelece põe em jogo um processo intersubjetivo complexo, denso, sujeito a processos transferenciais que, se não podem ser considerados idênticos aos que se deflagram em uma psicanálise, possuem, no mínimo, algumas características que com os dela se assemelham (BELINTANE, 2006b, p. 74).

Nesse sentido, vejamos outro exemplo de recorte (recorte que será retomado no capítulo 3):

(...) M. levantou-se e disse que ia embora. Ele disse que eu não queria fazer a atividade. Respondi que era ele que não estava fazendo a atividade. M. repete que era eu quem não queria fazê-la e disse que ia embora.

Eu passo a ‘concordar’ com ele: ‘Tá bom, M., sou eu quem não quer fazer’.

M – Vou embora.

P – Tchau, M., até sexta.

Ele hesita em sair, volta e fica do outro lado da mesa. Pega outro lápis e a folha de atividade à minha frente. Eu pego de volta esses materiais e digo que ‘as coisas não são assim’, que ele ‘não vai poder fazer desse jeito’.

Sento-me. Depois de um tempo, M. decide pegar o lápis que estava no chão. E diz que vai fazer a atividade. Digo para sentar-se ao meu lado, mas ele quer sentar do outro lado. Digo que ‘tá bom’ e

¹⁴ A "História da Coca" encontra-se no Anexo B.

passo a explicar novamente a atividade, dizendo que ‘é para fazer bem feito’, carinhosamente. M. faz a atividade com muita competência, e é elogiado ao final. Digo que a aula acabou e ele diz que aquilo não é aula.

Os recortes aqui colocados são apenas exemplos dos registros que analisaremos mais à frente; servem para atestar a inserção de nossa pesquisa no quadro epistemológico das pesquisas qualitativas, tanto ao buscar verificar se e como o trabalho com as narrativas evoca memórias singulares e subjetividades que venham a favorecer o processo de alfabetização, como ao propor que se levem em conta as manifestações subjetivas no trabalho com cada aluno (traços estes que, em geral, escapam às pesquisas de caráter quantitativo).

A partir de nossa participação na pesquisa de 2009, em que já se apontavam resultados positivos acerca desse enfoque detalhado sobre os gêneros orais no processo de alfabetização, consideramos necessário aprofundar o estudo das narrativas mais isoladamente, talvez como uma contribuição mais específica para o quadro mais geral de nosso grupo de pesquisa. Assim, na participação na pesquisa de 2011-2012, pudemos colher mais dados. Buscaremos agora especificar os grandes autores que constituem o estofa da metodologia e da escrita deste trabalho.

Psicanálise, Linguística, Análise do Discurso, História da Escrita, Estudos da Oralidade, Educação: contribuições e articulações

Nesta trajetória, estudamos autores que situam suas articulações teóricas entre as seguintes áreas do conhecimento: Psicanálise, Linguística, Análise do Discurso, História da passagem da oralidade para a escrita e Ensino de língua materna. Para dar conta de uma abordagem tão complexa, procuraremos buscar apoio em uma rede de conceitos traçados por esses autores: sujeito; leitura e escrita (em conceito amplo); letramento; cultura oral e escrita; escrita e autoria.

- Sujeito, leitura e escrita (em conceito amplo)

Autores que partem das teorias psicanalíticas, como Safouan (1987), Pommier (1996), Tfouni (2001, 2008) e Belintane (2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2011) têm tratado da escrita concebida de “forma mais ampla”, para além da mera ideia do registro gráfico alfabético, em diversos aspectos, tais como: a relação entre escrita e psicanálise (Safouan, Belintane); a história da escrita e sua aprendizagem (Pommier e Belintane); o conceito de letramento e sua relação com a autoria, abordados pelo viés da psicanálise associada à análise

do discurso (Tfouni); a importância de se levar em conta a oralidade no ensino da língua materna (Belintane, Tfouni).

Usamos aqui os conceitos de leitura e escrita "amplas", na falta de um conceito mais apropriado, para nos referirmos a diversas possibilidades: esse conceito de leitura inclui, por exemplo, desde a capacidade de lermos indícios na natureza (desde o caçador lendo traços na mata, em busca de saber que tipo de animais os deixaram, ou a meteorologia com suas imagens obtidas por satélite), até as leituras em suportes feitos especialmente para escritas (iconográfica, silábicas, alfabéticas etc). Do mesmo modo, entendemos a escrita de uma forma ampla, tendo sua própria gênese na oralidade, a qual já entendemos como um processo de textualização que porta elementos essenciais de escrita. Por exemplo, a epopeia grega, ao ser proferida, era uma escrita feita a partir de uma estética especial, que constitui o que chamamos oralidade. Acreditamos que a tradição da oralidade infantil guarda inúmeras semelhanças, em termos de textualização, com as produções gregas. Ambas são formulares, dependem da métrica, da rima e da repetição; ambas são apreendidas pela memória infantil, sem o recurso da escrita. No caso das narrativas em prosa, hoje muito veiculadas pela escrita, há também estruturas que se repetem.

A respeito da importância da oralidade no ensino e aprendizagem das letras, Belintane (2008) questiona o pareamento que Pommier (1996a, 1996b) propõe entre as articulações do complexo de Édipo e as articulações dos elementos estruturais da escrita (imagem, desenho, letra, consoantes e vogais). Pommier vê, entre cada pareamento, um recalque que promove a passagem para a escrita (BELINTANE, 2011, p. 76):

Jouissance De l'Autre (gozo do Outro)	Refoulement Primordial (recalcamento primordial)	Refoulement Secondaire (recalcamento secundário)	Retour du refoulé (retorno do recalcado)
Pictogramme, Ideogramme (pictograma, ideograma).	Hieroglyphe, Ideophonogramme, Rébus, Syllabisme (hieróglifo, ideofonograma, rébus, silabismo).	Consonantisme, Écriture de la loi (consonantismo, escrita da lei).	Vocalisme, Alphabet (vocalismo, alfabeto).

Belintane acrescenta ao quadro de Pommier uma proposição: os esquemas deste autor privilegiam a passagem da imagem e do pictograma para a escrita fonética, mas deixam de fora a passagem da oralidade ritualística para a escrita. A catarse por meio da voz, a escrita que se faz com o corpo na oralidade seria, então, mais um desses pareamentos, mais um recalque para se chegar à escrita. No tocante à alfabetização, lembremos de um repertório

infantil, que pode ir dos brincos – como as parlendas, as fórmulas de escolha, as cantigas de ninar, os trava-línguas – às narrativas míticas, lendas e contos populares, contos de fadas – todos de origem oral –, como importante passagem para essa escrita psíquica, para a catarse e a inspiração, a ponto de crianças darem voz e vez a um entusiasmo, na acepção de Ortega y Gasset, capaz de ser posteriormente lido ou registrado no papel:

Por detrás desses séculos de uso letrado da palavra, subjaz o mundo perdido da oralidade – mundo em que o corpo era o próprio suporte de uma escrita cuja execução não acontecia sem que se invocassem as Musas, filhas de Mnemósine. Se alguma coisa foi fortemente recalcada, com certeza não foi apenas a imagem dos pictogramas, mas sim a poesia ou ainda o corpo como instrumento de inspiração e de catarse. Se a introdução dos símbolos vocálicos pode significar o “retorno do recalcado” como quer Pommier, o ajuste da poesia oral à escrita teria significado um outro e mais poderoso recalque, ou seja, desse tempo em diante a arte de recitar, de cantar os heróis, de dar conselhos, enfim, de reatualizar o grande Outro através de uma encantante melopéia, dará lugar à escrita. A partir daí o estudante, se aguentar, vai estudar em silêncio (BELINTANE, 2008, p. 13).

Como já dissemos, para além do ensino direto das letras, ou das sílabas simples, pensamos que a escrita deve vir a partir de um repertório de textos lúdicos e de narrativas da oralidade infantil, que trazem em seu bojo um modo de textualização que, em si, já porta elementos essenciais de escrita.

Nesse contexto da possibilidade de haver escrita no oral, somos obrigados a revisitar o conceito psicanalítico de sujeito, concebendo-o como excêntrico, dividido entre o saber e o gozo. Lembramo-nos aqui que essa divisão é fruto de um atravessamento imaginário que barra o inconsciente que, mesmo assim, não cessa de retornar. Lembremos do aforismo lacaniano, “O inconsciente estrutura-se como linguagem”. Para se chegar a essa “encantante melopeia” a que se refere Belintane, seguindo o aforismo lacaniano, haverá também um espaço inconsciente e/ou pre-consciente constituído de ludismos (de uma palavra mais propensa à alíngua do que à língua) e de narrativas, por meio dos quais se pode dar nome às fantasias, aos medos e a outras formações do inconsciente. Os ludismos e as narrativas da infância trazem consigo os efeitos da função literária, capazes de fazer advir um uso poético da língua e uma escrita entusiasmada, através da alíngua e da fantasia, inclusive com possíveis traços de autoria já na fase de alfabetização.

Quanto às teorias que veem os traços da escrita surgindo na continuidade do desenho e da garatuja, Belintane conclui que o ato de desenhar e de rabiscar só rumará para uma escrita desejanse “se sobre o papel forem sopradas as fantasias e ritmos vindos da tradição oral, a aventura das narrativas, a rima e o ritmo das cantigas, das parlendas e de outros jogos

linguageiros” (BELINTANE, 2008, p. 19)¹⁵. O desenho em si não se converte em escrita se não for antes imaginarizado, posto em aventuras, ou seja, se não aderir à fantasiação.

Ainda a respeito da relação entre conceitos da psicanálise e da história da escrita, Belintane comenta sobre o inconsciente e ‘seu escriba’, traçando essa rede de autores que tratam de uma escrita interior capaz de fazer também uma escrita fora do corpo: concordando com Lacan, Safouan e Pommier, o autor assume que antes do grafismo, na filogênese como na ontogênese, uma certa escrita faz seus laços e se oferece à leitura, desde os jogos de leitura da infância que entrelaçam as figuras parentais e a criança, constituindo uma genética discursiva que traz em si uma pré-invenção de uma escrita (BELINTANE, 2006a).

Sendo assim, reiteramos que processo subjetivo não pode ser produto de uma central cognitiva, como a do construtivismo. Nesses jogos de linguagem que "suportam" uma escrita, a subjetividade é um efeito que pode ser suporte entre significantes (para Lacan) e também "entre-textos", "entre-discursos", "entre-meios". É, por exemplo, na tensão entre jogar videogame ou ler um livro que desejo e gozo deixarão suas marcas subjetivas, implicando movimentos de compromissos ou de rejeição. São possíveis outros exemplos, como a tensão entre dois textos, um lido pela professora e outro pontuado virtualmente na memória.

- Letramento

Diante da escolha desse viés - oralidade, sujeito e escrita ampla - para a análise de nossos dados, também torna-se necessário esclarecermos os conceitos de alfabetização e letramento que aqui admitimos. De acordo com Tfouni (2001), letramento é considerado um processo sócio-histórico relacionado às transformações de uma sociedade quando, esta é transpassada pelo uso generalizado da escrita. Disso decorre que

em uma sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito. Pode-se falar, então, em práticas sociais letradas, que estão mergulhadas em atividades discursivas denominadas por Kleiman (1995) de eventos de letramento (TFOUNI, 2001, p. 78).

¹⁵ Foi o que pudemos observar no caso de M., do qual trataremos mais especificamente no capítulo 3. Quanto às escritas interiores que aparecem a partir das imagens e da oralidade, retomamos aqui um trecho de nosso relato sobre M. (no caso, o aluno coloria um desenho que não tinha sido feito por ele, mas já foram aparecendo frases de sua ‘escrita interior’): “Enquanto ele coloria o desenho, eu li para ele a descrição deste personagem contida no livro *Meu livro de folclore*. M. já conhece um pouco sobre o Saci, pois completou a descrição dizendo que ‘ele também fica rodando no furacão’. Disse que conhece o saci do ‘Sítio do Pica-Pau Amarelo’, pela TV e pela escola. Perguntei o que o Saci estava fazendo naquele desenho. Ele respondeu que ele estava ‘na casa da Emília... tá aprontando, né? Tá assustando as galinhas’”.

Concebemos, com Tfouni, que letramento é um processo no qual a alfabetização está encaixada (e não o contrário). Assim, é preciso considerar nele uma heterogeneidade: “existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença de alfabetização” (TFOUNI, 2001, p. 79). Ao observar as diferenças produzidas discursivamente, Tfouni postula um “continuum” entre os níveis de letramento, e considera que os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente, mas são distribuídos socialmente. Consideramos então que “a relação entre ‘ser alfabetizado’ e ‘ser letrado’ não é de maneira alguma linear” (*ibidem*, p.79).

A alfabetização pode se dar mesmo que não haja um nível satisfatório de letramento; por outro lado, podemos também observar um grau de letramento em alunos ainda não alfabetizados. Queremos sublinhar que se houver nesse processo a presença da tradição oral e dos jogos da oralidade nela marcados (jogos significantes, intertextualidades, domínio de fórmulas dos ludismos orais e das narrativas), que trazem a ritualização à cena, tal processo se enriquecerá em vários sentidos, no tocante à subjetividade de alunos e também de professores.

A partir dessa perspectiva, consideramos a importância do domínio das narrativas orais. Temos observado em nossas pesquisas que algumas crianças não têm um contato suficiente com narrativas, enquanto outras já têm maior domínio do gênero. Tais diferenças de letramento configuram heterogeneidades já nos primeiros anos escolares, e que precisam, portanto, ser trabalhadas.

Algumas crianças, sejam elas de classes sociais A, B ou C, não têm apresentado - muitas vezes por conta das demandas sociais e econômicas familiares dos dias atuais - um qualitativo contato com narrativas. E mesmo a escolarização, cuja preocupação tem se voltado para os “usos da língua” ou para o “universo de letramento da criança”, não tem assimilado a necessidade de suprir essas faltas. Escola e família são bombardeadas por teorias e novidades tecnológicas que competem num gozo perverso contra as parcas e residuais oralidades ritualísticas advindas da tradição. As imagens sem texto das novas tecnologias, por exemplo, nos videogames ou mesmo na TV, não são capazes de enredar a criança de tal forma a mobilizar um simbólico mais propenso à aprendizagem da escrita. Do mesmo modo, a escolarização atual, com seu afastamento da literatura e das culturas orais, também não facilita uma entrada mais autônoma no mundo da escrita. Quanto à gravidade dessas consequências diante do momento histórico em que vivemos, encontramos em Tfouni (2001) mais um esclarecimento, quando a autora trata das posições de sujeito dentro do continuum do letramento: tais posições possibilitam, ou não, que os textos orais ou escritos circulem, ou seja, determinam quem está autorizado a ocupar esses lugares. Assim, um bom domínio da

oralidade é também concebido como uma forma de resistência. Nesse sentido, é preciso estar efetivamente inserido nas práticas letradas que garantem a circulação desses discursos orais (TFOUNI, 2001, p. 80).

As práticas de oralidade que ainda coexistem com a economia escriturística constituem pontos de partida que nosso posicionamento perante a alfabetização procura aproveitar para dar conta das demandas da escrita, como estas se configuram na sociedade brasileira. Tais observações nos remetem à contraposição que faremos, no primeiro capítulo, entre a concepção de “formação do sujeito crítico e consciente das práticas sociais”, tão difundida em documentos oficiais, como os PCN, e a formação que propomos como anterior a essa, buscando avivar um *entusiasmo a partir das singularidades do aluno*.

- Cultura oral e escrita

O conceito de letramento de Tfouni questiona a “teoria da grande divisa” e o modelo autônomo que ela postula e que a referenda, modelo que, segundo a autora, é ideológico, ao propor “uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, ao mesmo tempo em que incorpora a interpretação (ideologicamente construída) segundo a qual as modalidades orais seriam ‘inferiores’ à escrita” (*ibidem*, p. 82).

Façamos aqui uma consideração quanto às teorias associadas à grande divisa: apesar de nelas figurarem relações de superioridade da escrita em relação à oralidade (a escrita alcançaria, segundo essas teorias, um pensamento mais abstrato), consideramos que há, nas reflexões e estudos diacrônicos desses autores, contribuições relevantes para nossa abordagem. Como aponta Eric Havelock, constitui erro polarizar cultura oral e escrita, como mutuamente excludentes. Para o autor, a relação entre as duas culturas é constituída de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica, já que a cultura escrita surgiu a partir de grupos sociais com cultura oral; além disso, há também uma dimensão contemporânea, na busca que fazemos hoje de um entendimento mais profundo do que a cultura escrita significa para nós, já que ela é sobreposta a uma oralidade em que nascemos e que se mantém governando as atividades da vida cotidiana (HAVELOCK, 1995, p. 18).

O autor vê, inclusive, a oralidade como essencial para a educação. Segundo ele, hoje a ênfase se dá sobre o rápido domínio da leitura e da escrita como preparação para os estudos posteriores, mas a herança oral traria a possibilidade de gerenciamento desses estudos antes mesmo do domínio da escrita e concomitante a ele:

Minha proposição é a de que o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, o ensino

da cultura escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes orais (HAVELOCK, 1995, p. 28).

Retomando o letramento proposto por Tfouni, pressupomos com a autora que *os discursos que servem de suporte às práticas letradas servirão de parâmetro*, ao invés de o parâmetro se dar somente sobre o domínio do código escrito. Além disso,

a dicotomia língua oral/língua escrita já não serve mais, e passa-se a considerar que tanto pode haver características de língua oral na escrita, quanto vice-versa, ou seja, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas antes em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor (TFOUNI, 2001, p. 82).

Já nascemos numa oralidade hibridizada com as produções culturais de uma sociedade grafocêntrica, entretanto insistimos e queremos demonstrar que um currículo que inclua de fato a oralidade ritualística poderia embasar melhor as práticas letradas. A heterogeneidade já presente nos anos iniciais da alfabetização poderia ser melhor contemplada, nesta mixagem entre as duas modalidades da língua e, claro, com percursos de ensino muito bem definidos entre as duas modalidades.

- Escuta

A respeito das situações escolares consideradas “casos impossíveis”, de sujeitos resistentes aos processos de alfabetização, tão frequentes ainda na escola brasileira, apontamos para a necessidade de uma formação de professores que leve em conta o exercício de uma escuta, a qual se diferencia da análise direta de dados obtidos em avaliações de escrita dos alunos. Essa escuta diferenciada do professor é aqui entendida como parte importante de seu compromisso ético-epistêmico, que põe em jogo campos de saberes e práticas, tais como os aqui levantados, imbricados ao ensino da língua materna. Com os jogos da linguagem, como trava-línguas, adivinhas, parlendas, narrativas e canções, a criança absorve recursos de escrituração, rastros que ficam na memória. Os recursos estéticos presentes nesses jogos, como aliterações, assonâncias e paralelismos, podem constituir uma escrita psíquica que funciona inconscientemente ou conscientemente a partir de seu domínio e de seu manejo explícito. Aí entra a escuta do professor, pois

Do mesmo modo que há uma técnica no *setting* analítico (a atenção fluante, os sonhos, os lapsos, os hiatos que ajudam a constituir as pontuações), buscamos em nossa improvisada “clínica da poética primitiva” escutar o aluno e ao mesmo tempo procurar envolvê-lo nesse universo textual (BELINTANE, 2006b, p. 79).

Dessa forma, para se observar as singularidades dos alunos, na retomada que eles fazem desses conteúdos, que emergem em situações de atendimentos ou mesmo no cotidiano da sala de aula, e sobre as quais podemos encontrar vias para um entusiasmo, tal postura de escuta¹⁶ é para nós ponto essencial.

- Autoria

Consideramos que o entusiasmo vindo das reverberações das singularidades do sujeito é capaz de fazer emergirem *traços* de autoria. Sobre a relação entre letramento e autoria, temos como capital a concepção de autoria na oralidade, baseada no conceito de letramento proposto por Tfouni (2001), pois nossa concepção também leva em conta que o trabalho com narrativas nas séries iniciais é capaz de fazer surgir uma oralidade com traços de autoria e um entusiasmo desejante diante das letras e de seu universo literário.

Para o estímulo de tal entusiasmo a ponto de servir de terreno fértil a traços de autoria, na oralidade e/ou na escrita, consideramos que *inconsciente e consciente estão imbricados*, e nesse imbricamento *a deriva e sua contenção são processos inerentes* que a criança precisa controlar, para dar ao discurso uma unidade aparente. Tfouni afirma aproximar-se da psicanálise lacaniana ao conceber autoria como um processo em que há descarte de outras formas possíveis de dizer, o que marca o discurso pelo desejo da completude e também pela falta, pela perda (*ibidem*, p. 83). Assim, coloca que é na busca da amarração da dispersão que o sujeito ocupa a posição de autor, quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, produzindo os pontos de estofa como “lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado, e pode, assim, olhá-lo de um outro lugar, (...) o lugar de autor” (*ibidem*, p. 83).

Em nosso trabalho com narrativas, sobretudo nos recontos feitos pelos alunos, tivemos a oportunidade de observar efeitos de retroação bem marcados, com recortes que amarram bem o texto mesmo quando há extrapolações ou derivas. Por outro lado, observamos "derivadas" sem

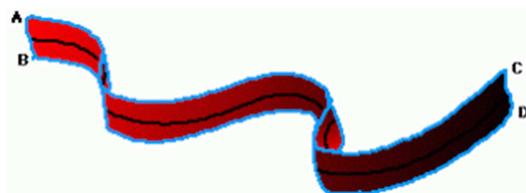
¹⁶ Já apontamos alguns exemplos dessa escuta registrada em nossos relatos. Aqui, apontamos outros momentos exemplares, que serão também retomados mais detalhadamente no capítulo 3: 19/08/2009 - Pergunto a M. o que ele lembra dos encontros antes das férias, ele diz “*Eu queria ver aquele vídeo de novo. Foi legal o vídeo*”. Pergunto o que mais ele lembra de termos feito na sala e M. não se recorda. Mostro as folhas com atividades. M. quer terminar de pintar o desenho do Saci, lê espontaneamente as palavras de algumas folhas: saci, sapo, sapato. Em ‘jogos’ lê ‘jogo’, em ‘escola’ lê ‘esaola’ e ‘escôla’. 28/08 - Pergunto a M. o que ele lembra do atendimento anterior, e ele logo lembra da *história do saci que também tinha as ‘botas-de-sete-léguas’* (como a história do Pequeno Polegar, anteriormente ouvida pelo aluno). Vemos novamente o filme “*Caçadores de saci*”, que havia sido um pedido seu na retomada dos atendimentos. M. recorda vários trechos do filme, fazendo comentários.

controle, que nos exigiram estratégias especiais (essas observações serão evidenciadas no capítulo 2).

- Em síntese

Para dar conta das dicotomias pontuadas nos itens acima (como as tensões oralidade-escrita, inconsciente-consciente), optamos pela dissolução dessas tensões, assumindo a metáfora da faixa de Moebius. Antes de entrarmos nessa discussão, convém esclarecer o funcionamento desse recurso metodológico. Observemos a metáfora da faixa de Moebius (acompanhe abaixo uma tentativa de elucidação dessa paradoxal figura topológica).

Antes, consideremos uma superfície bilateral, cujas extremidades (AB e CD) podem se encontrar e formar um anel:



A faixa de Moebius é a junção dessas duas extremidades após uma semi-torção em uma delas, de tal modo que A se junte com D e B com C:



(Escher, 1994 p. 40)¹⁷

O resultado é uma superfície paradoxal, que, ao mesmo tempo, comporta a unidimensionalidade (AB-CD) e a bidimensionalidade (AD-BD). Se percorrermos longitudinalmente uma das superfícies (como se fôssemos as formigas, ocorrerá uma passagem para o outro lado da faixa, sem que se tenha a percepção disso, como se todo o percurso fosse em uma única dimensão. Já se

¹⁷ Faixa de Moebius. IN BELINTANE, 2011, p. 30.

tomarmos um único ponto da faixa, localizamos com facilidade a superfície bidimensional (o outro lado). Na ilustração de Escher, a formiga é a mesma e a troca de lado é uma passagem inconsciente, que revela uma superfície unidimensional, mas ao mesmo tempo demonstra algo paradoxal (é frente, mas é verso ao mesmo tempo, sem que se saiba o momento da mudança).

A metáfora da faixa de Moebius foi proposta por Lacan no tratamento da relação entre consciente e inconsciente, e retomada por Belintane para expressar os jogos paradoxais entre oralidade e escrita, entre oralidade e fala cotidiana. Reafirmamos com este autor o uso da faixa de Moebius expressando uma *constante tensão criadora* entre dois usos da língua - *oral/escrita* -, como também entre *fala cotidiana/oralidade ritualística*. Nessa constante tensão, pode emergir a subjetividade e a “escrita ampla” (oralidade que contém escrita e vice-versa).

Para desvelar tais jogos e neles verificar traços de autoria do aluno, é necessário que o professor exerça uma boa escuta, sem se colar às armadilhas do significado, que corresponde a um predomínio do imaginário. Por exemplo, se um aluno diz "não gosto de ler", o professor, ao invés de ouvir somente o "não", poderia ouvir também "eu ainda não leio e estou te provocando a me ensinar a ler". O viés teórico aqui escolhido deve-se ao fato de considerarmos pertinentes à nossa pesquisa os diversos campos epistêmicos apontados, em suas contribuições relativas aos conceitos de leitura e escrita amplas, sujeito, letramento, oralidade/escrita, escuta e autoria, para abordarmos as narrativas como conteúdo a ser privilegiado nas fases iniciais da escolaridade e no processo de alfabetização.

Apresentando os capítulos

No primeiro capítulo, “Textos do cotidiano *versus* Narrativas”, faremos um levantamento de abordagens já realizadas sobre a oralidade e as narrativas. Apresentaremos críticas ao modo como documentos oficiais - os PCN e o PNLD - têm tratado esses temas, e à repercussão de suas orientações em livros didáticos, em propostas de atividades elaboradas por professores e no planejamento, nas escolas, dos currículos de língua portuguesa desde a alfabetização. Apresentaremos uma definição de oralidade e, nela, daremos ênfase às narrativas. Para considerá-las mais amplamente, teceremos concepções sobre a literatura, considerando-a não somente em seus registros escritos, mas também orais.

O segundo capítulo, “Mnemosyne vai à Escola”, trata de observações teóricas sobre a memória e da análise de recontos orais feitos por alunos de uma turma do 1º ano de 9 anos.

Examinaremos como os alunos retomam de memória as histórias a eles contadas, ou seja, que recursos utilizam para essas retomadas.

No terceiro capítulo, “Angústias e Desejos: Subjetividades que se inscrevem ao se reposicionarem”, analisaremos, num estudo de caso, dificuldades e conquistas de um aluno em fase de alfabetização, da antiga 1ª série do ensino fundamental.

No quarto capítulo, "Algumas reflexões sobre a educação na pós-modernidade", faremos considerações a respeito das dificuldades que surgem para a escola e para os alunos num mundo afetado pelas dessimbolizações provocadas pelos processos da pós-modernidade.

Capítulo 1. Textos do cotidiano versus Narrativas

Para mi, los hechos deben ser el final de la educación: primero, mitos; sobre todo, mitos (ORTEGA Y GASSET).

Como pontuamos na introdução, o ensaio de Ortega y Gasset já trazia desde 1920 reflexões sobre os problemas decorrentes de uma visão pragmática do ensino, semelhante à que veio se instalando na educação brasileira nas últimas décadas. Parece-nos tal discussão extremamente atual: sabemos que as diretrizes governamentais para a educação têm apontado para o trabalho, no ensino de língua materna, com uma diversidade de gêneros textuais oriundos do cotidiano, buscando a ‘formação do cidadão crítico’, o que acaba pondo em terceiro plano os gêneros literários.

Buscaremos, neste capítulo, atestar como as concepções que embasam esse direcionamento têm influenciado não só as instituições oficiais, mas também o mercado de livros didáticos e o planejamento dos currículos de língua portuguesa desde a alfabetização. Mais adiante buscaremos explicitar como até os gêneros literários ou estéticos, sejam de origem oral ou escrita, entram no mesmo tratamento dado aos outros textos "de uso social". Ou seja, são trabalhados também por um viés pragmático suscetível de abater o que há neles de literário ou estético, ao deixar de propor uma reflexão mais complexa. Faremos uma contraposição a essa perspectiva, apresentando nossa concepção de oralidade e das narrativas de origem oral. Sobre o texto estético, a narrativa literária, a literatura (concebendo-a como abrangendo manifestações estéticas da palavra oral ou escrita) e suas funções, tomaremos como base as abordagens feitas por Umberto Eco e Antonio Candido.

1.1. Diretrizes Governamentais

Atualmente, a tomada de rumo da educação tem como uma de suas influências o construtivismo, que concebe o sujeito como ativo, sujeito que constrói o conhecimento (nessa via, educadores consideram a alfabetização principalmente como uma sucessão de etapas, como se os alunos em fase de alfabetização passassem necessariamente por todos os níveis apontados por Emília Ferreiro: pré-silábico, silábico sem ou com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético); outra influência é a apropriação de conceitos como os gêneros do discurso (não nos deteremos aqui na explicitação dos mesmos, mas consideramos, concordando com Belintane (2011), que tal apropriação é distorcida, ou seja, subverte a intenção primeira de autores, como Bakhtin, que deles trataram). A preponderância desses

conceitos e sua apropriação distorcida têm feito com que educadores busquem nos textos oriundos desse cotidiano próximo - o universo de letramento do aluno - um suposto favorecimento da compreensão dos 'usos' da linguagem e de sua 'função social'.

Como já apontou Belintane (2011, pp. 102-104), o posicionamento das diretrizes governamentais é bem intencionado ao buscar uma ruptura com a escolarização do texto, com os "pseudotextos das cartilhas", com as concepções tradicionais que escolhiam o trabalho com a gramática normativa e com uma estrutura idealizada da língua; por outro lado, esse posicionamento mostra-se pernicioso ao deixar de levar em conta a singularidade do aluno, o sujeito excêntrico, o desejo da criança, mantendo uma concepção apenas funcional da escrita e da leitura. Vejamos mais de perto tais orientações.

1.1.1. Algumas orientações dos PCN

Os PCN de Língua Portuguesa (1^a a 4^a séries) tiveram importante papel ao apontarem para a importância de se oferecer aos alunos uma diversidade textual, a adoção do texto como unidade básica de ensino, textos de autores consagrados, lembrando que é mais importante aproximar as crianças de textos de qualidade do que forjar textos simples para aproximá-los das crianças (BRASIL, 2001, p. 36). Os PCN comentam, sobre o trabalho com o texto literário, que aí o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário, e indicam as características desse tipo de texto: jogos de aproximações e afastamentos, invenções da linguagem, expressão de subjetividades, trânsito das sensações, as singularidades e as propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita, além da possibilidade de fruição estética (*ibidem*, pp. 37-38).

Os PCN também patentearam a importância do trabalho com a oralidade, com o uso de diferentes registros da língua - formais e informais (*ibidem*, pp. 41-42), além da finalidade do ensino de Língua Portuguesa pautar-se sobre as habilidades básicas de falar, escutar, ler e escrever em seus diversos usos e formas (*ibidem*, p. 43). Evidenciam a necessidade de o cidadão compreender textos orais e escritos e assumir a palavra em situações de participação social (*ibidem*, p. 46). Apontam, ainda, a compreensão de que expressar-se oralmente exige confiança, e que o desenvolvimento dessa capacidade depende de a escola acolher a voz e a diversidade do aluno, além de ensinar os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. Sugerem atividades sistemáticas de escuta e fala, além de uma transição entre situações informais e formais da oralidade em exercícios contextualizados. Na sugestão de diversas atividades com a oralidade, figuram nos PCN desde apresentação de seminários e simulação de programas de rádio à dramatização de textos teatrais e recontos de narrativas.

Também apontam para o trabalho com situações contextualizadas de escuta e a criação de um ambiente que convide à escuta atenta e mobilização de expectativas (BRASIL, 2001, pp. 48 a 52).

Apesar dessas importantes contribuições, consideramos que faz falta nos PCN um tratamento *específico* da oralidade. Marcuschi (1999) também aponta a mesma falta, na análise que faz dos PCN de língua portuguesa para 5^a a 8^a séries. Para o autor, a oralidade é um aspecto que passa ao longo de toda a obra, o que é elogiável; não houve, no entanto, uma abordagem unificada, um capítulo específico, uma definição explícita da oralidade em si, nem de sua relação com a escrita, ou seja, não se sugere a dimensão exata que o trabalho com este conteúdo pode assumir. Além disso, Marcuschi reconhece que há confusão entre 'texto oral' e construção interativa do conhecimento (por meio de diálogos em sala de aula), e há maior variedade de sugestão de gêneros escritos em detrimento dos gêneros orais. Considera, ainda,

vagas e imprecisas as observações de detalhe sobre a qualidade das relações entre fala e escrita, pois parece que fala e escrita se oporiam, pelo “interesse pedagógico”, como se uma (a fala) fosse o “**vernacular**”, isto é, aquela forma de comunicação espontânea, face-a-face, cotidiana e coloquial (p.15); e outra (a escrita) a “**norma culta**” referente à língua padrão e socialmente prestigiada (MARCUSCHI, 1999, p. 120, negrito nosso).

O autor também faz uma crítica à sugestão de que o uso formal da oralidade deve se pautar em registros escritos, em produções como entrevistas, debates, depoimentos, exposições, seminários. E conclui: "Os PCN não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc., para a fala?" (*ibidem*, p. 122). Quanto às práticas de produção de textos orais, considera que a sugestão do trabalho com o uso da língua oral em condições formais é importante, mas que o estudo de suas propriedades não deve ser confundido com o estudo da oralidade no seu uso cotidiano (*ibidem*, p. 127).

Concordamos com Marcuschi que os PCN apontam como relevante o trabalho com a oralidade, e estendemos essa observação aos PCN de 1^a a 4^a série. Concordamos também que falta nos documentos um tratamento preciso do que seja oralidade e de como trabalhá-la. Ressaltamos que nosso foco, no entanto, não é apontado para o contínuo de práticas linguísticas cotidianas como quer o autor, nem para uma distinção entre a fala cotidiana dos telefonemas e a fala formal em situações como debates ou entrevistas. Neste ponto, discordamos de Marcuschi, pois, de fato, acreditamos que o foco nas práticas linguísticas cotidianas, formais ou informais, se verifica insuficiente e inapropriado para o ensino da língua, ao afetar o currículo escolar, desfocando-o de referentes mais seguros. Esse

amontoado de gêneros produz uma dispersão curricular: nele pontua-se tudo, mas não se aprofunda em nenhum dos gêneros. Consideramos que o que falta é um tratamento específico que valorize a *oralidade poética ou ritualística*, e em seu conjunto as *narrativas*. Se a oralidade é franqueada nos PCN, ainda carece que sejam apontadas as possibilidades do trabalho com a oralidade ritualística. Se as narrativas, contações e leituras literárias figuram como importantes, falta também um tratamento que demonstre a relevância que tal trabalho pode ter no estímulo a um entusiasmo para a aprendizagem das letras, como buscaremos explicitar.

Ao considerar o exercício da leitura como fonte de aprimoramento para o exercício da escrita, os PCN parecem deixar de fora a possibilidade de a oralidade ser, antes da leitura gráfica, uma fonte de recursos para a boa e significativa leitura e escrita. Note-se que, no trecho abaixo, não figura a oralidade para o enriquecimento desse processo:

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida (BRASIL, 2001, pp. 52-53).

Ou seja, a oralidade figura como importante nos PCN, mas não se estabelece relação precisa quanto às suas possíveis contribuições para a aprendizagem da língua, da alfabetização, da leitura e da escrita. Ainda no tratamento das práticas de leitura, esta é apontada nos PCN como fator importante no espaço de construção da intertextualidade e fonte de referência modelizadora: "A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever" (BRASIL, 2001, p. 53). Mas os PCN não dão tratamento igualmente relevante à oralidade. Consideramos que tal relevância seria necessária, porque imbricada com a força de um psiquismo desejante, a oralidade faz mais pelo sujeito do que qualquer proposta pragmática, por mais bem intencionada que seja, possa oferecer.

Esse desapareço pelo oral parece evidenciar-se também quando os PCN usam o termo "portador", que se refere exclusivamente à materialidade gráfica dos textos, sem diferenciá-lo de "suporte", que a nosso ver comportaria também o corpo e a voz. De acordo com o documento, a leitura é trabalho ativo do leitor, de construção de significado do texto, o que é feito "a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do *portador*, do sistema de escrita, etc"

(BRASIL, 2001, p. 53) Em nota de rodapé, explicam que o termo “portador” refere-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que portam textos, complementando: "isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente" (*ibidem*, p. 53). A prática de leitura parece ser valorizada sem se levar em conta que as mesmas possibilidades se apresentam antes na oralidade, tais como a identificação de elementos implícitos, as relações entre textos, a inferência (*ibidem*, p. 54). Na oralidade o suporte é o corpo, e o portador seria o próprio processo de textualização dos gêneros - quando conheço um gênero como o "conto de fadas", apreendo junto com ele um esquema formular, um modo de fazer esse esquema se repetir e um modo de dar "suportes" a outros contos. É o que Bakhtin chamaria "estrutura composicional" (2003).

Apesar da crítica que fazem os PCN ao mito da interpretação única, e nesse sentido exaltam a polissemia e o texto estético, não dão primazia aos mesmos (BRASIL, *op. cit.*, pp. 57-58). Nossa hipótese leva em conta que a oralidade ritualística, e com ela as narrativas, devam ser privilegiadas, diante do pouco tempo de que a escola dispõe cotidianamente, desde a alfabetização até depois dela. Em consonância com Ortega y Gasset, cremos que esses conteúdos são mais afeitos ao desejo de se aprender a língua, e devem preceder os textos ligados ao cotidiano e à prática da cidadania.

Claro está que a leitura também deve ser oferecida e exercitada, assim como os PCN atestam ao relevar a importância da disposição de bibliotecas e acervos diversificados, inclusive dentro da sala de aula (*ibidem*, pp. 58-59); é preciso, no entanto, estabelecer continuidades e intermitências entre oralidade, leitura e escrita. Algo que, a nosso ver, não fica claro na leitura dos PCN, já que estes não diferenciam a fala da oralidade ritualística. Assim como o documento atesta a importância de o professor servir de modelo no seu envolvimento com a leitura, atestamos a importância de o professor ser exemplo de envolvimento com esse tipo de oralidade.

Os PCN ainda trazem como contribuição a sugestão de possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras, com o empréstimo de livros, além da preservação na escola de um espaço de leitura que garanta as escolhas do aluno (*ibidem*, pp. 58-59). E retomam assim a importância da vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação, entre outras possibilidades que a prática da leitura pode suscitar (*ibidem*, pp. 64-65), como a ampliação da visão de mundo e a inserção do leitor na cultura letrada, o estímulo ao desejo de outras leituras, ou a estabilização de formas ortográficas. Não esclarecem, no entanto, a nosso ver, como se daria essa vivência.

Apesar do enfoque que os PCN dão à oralidade, ainda centram-se na escrita. No bojo de

tal enfoque também parece vir a ideia de que todas as crianças dominam a oralidade e que só caberia à escola respeitar as diferenças e ensinar as variedades e seus usos adequados em diferentes contextos. Nossa pesquisa aponta, no entanto, que ainda é premente a dificuldade que algumas crianças apresentam. Não se trata aqui de desqualificarmos a oralidade que a criança traz, mas de reconhecer a possibilidade que a escola tem de diagnosticar e aprimorar tal oralidade - especialmente os recursos da oralidade ritualística - de forma a trilhar caminhos para a leitura significativa.

Outra marca que evidencia o tratamento parcial da oralidade é a prática de produção de textos, que é sugerida mais a partir de leituras que da oralidade. Os PCN propõem que um procedimento didático para a prática continuada da produção de texto seja o oferecimento de textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura do aluno ou, quando este ainda não lê, da leitura do professor. E de alguma forma parecem sublinhar essa restrição ao afirmar que "São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos" (BRASIL, 2001, p. 69). Concordamos que bons textos lidos podem se tornar boas referências para a escrita, mas acreditamos que bons textos orais também o são. Bons contadores de história, professores hábeis com brincadeiras linguísticas também suscitam uma produção oral ou até mesmo um modo de se pôr na língua mais afeito a suas múltiplas possibilidades.

Apesar disso, há de se considerar que os PCN bem atestam a importância da produção oral dos alunos:

- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante (BRASIL, 2001, p. 69).

Caberia, no entanto, frisar que o professor também deve ser um exemplo de produtor de textos orais.

Quanto à leitura em fase da alfabetização, fica evidente que os textos do cotidiano figuram e concorrem com outros, desde os anos iniciais, e que os ludismos orais da infância são tratados mais para o exercício da leitura que para o exercício da oralidade (o trecho é longo, mas quisemos preservar o modo como foi enunciado):

Alfabetização

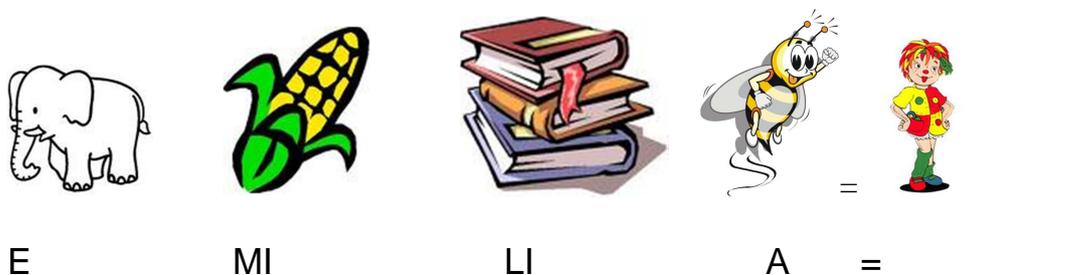
(...) Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" de duas formas:

- pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e
- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos

pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito (BRASIL, 2001, pp. 82-83, itálico nosso).

Concordamos que os textos que a criança sabe de cor podem favorecer a decodificação das letras. Quanto às estratégias de antecipação, acreditamos que outros materiais podem dar conta de contribuir para a suposição de sentido. Mesmo os textos que a criança não sabe de cor, como uma história contada pelo professor, podem servir para posteriores atividades de leitura, retomando-se elementos como, por exemplo, os nomes de personagens. As atividades com o rébus (BELINTANE, 2008, p. 15) são um possível modelo, que usamos aqui para demonstrar que não precisamos recorrer às logomarcas para que haja suposição de sentido, pois o rébus acrofônico (aproveitando a sílaba inicial) apresenta uma reflexão sobre sílabas e também sobre o exercício da leitura:



São materiais que podem estar relacionados a um trabalho de histórias contadas ou lidas aos alunos e, ao mesmo tempo, inserir-se no estudo dos códigos (língua e escrita) – relação letra/fonema, letras iniciais, sílabas, leitura e escrita de palavras com o auxílio de elementos externos, como as imagens. São materiais que trabalham com eixos metafórico-metonímicos do pensamento e da linguagem – um pedaço da sílaba que é usado para compor outra palavra, uma palavra que remete a uma história. São materiais, enfim, que também acolhem um imaginário – "Emília" pertence a uma história e se vincula a outras imagens (narrativas) mais elaboradas. É uma proposta de estabelecimento de relações diversas e ricas que contribuem para uma entrada desejante no universo das letras – lidas e escritas. São materiais contextualizados e relacionados ao uso social da linguagem – leitura e escrita de palavras

relacionadas às narrativas, ao gênero artístico-literário. Concebemos que os materiais podem ser contextualizados, como, por exemplo o que vimos acima - a proposta do rébus. Essa contextualização faria parte da ambiência que pretendemos evidenciar.

Ao tratar dos gêneros discursivos, os PCN retomam a importância da oferta da diversidade desde o primeiro ciclo. Apesar disso, chama-nos a atenção a prevalência da ideia de leitura e escrita, mesmo que aventada em outros momentos (como veremos mais à frente) a possibilidade do uso oral:

Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades **tanto de leitura como de escrita**: é o caso de cartas, parlendas, anúncios, contos, fábulas, entre outros (BRASIL, 2001, p. 109, grifo nosso).

Em nossa concepção, deveria ser frisado que o trabalho com certos gêneros, como as parlendas, requer um tratamento especial, um procedimento didático de uso na oralidade, seu exercício a partir de uma *performance*, antes da leitura e da escrita.

Vamos vendo em síntese que, se por um lado os PCN atestam o trabalho prevendo usos da linguagem oral, e entre eles os gêneros da oralidade poética, por outro lado, a fala ou a oralidade não poética ainda predomina fortemente. Prevalece o trabalho com uma diversidade de gêneros advindos do cotidiano em detrimento da tradição ritualística. Além disso, não é explicitado o trabalho de *performance* - que convoca e conjuga corpo e voz - que os gêneros da oralidade poética requerem. Prevalecem os gêneros para o trabalho com a escrita e, neles, dominam os textos úteis ou do cotidiano, como vemos na lista abaixo (novamente nos pareceu importante citar um longo trecho, para se visualizar a diversidade proposta e a concorrência entre os gêneros):

GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com a **linguagem oral**:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a **linguagem escrita**:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;

- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.) (BRASIL, 2001, pp. 111-112, **negritos nossos**).

Chama também a atenção o fato de que as sugestões para o primeiro ciclo são dadas sem oferecer um *tratamento detalhado* à alfabetização. Quando isso acontece, o objetivo se prende à aprendizagem da leitura e escrita apenas para decodificação do texto (como vimos acima na citação dos PCN, pp. 82-83), deixando-se de expor a riqueza que o entusiasmo pelos brincos e narrativas poderia proporcionar.

Além disso, prevalece, como já apontamos, a leitura em voz alta antes mesmo da oralidade presente nos ludismos e nas narrativas da tradição oral - quando os PCN colocam que o aluno "ouviu" uma história, referem-se apenas às leituras feitas pelo professor:

- **Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta**
Espera-se que o aluno, por meio de uma conversa, de um debate, de um relato ou por escrito, demonstre ter compreendido o texto (*lido por alguém ou por ele próprio*) de maneira global e não fragmentada. Quer dizer: espera-se que ele saiba não apenas localizar informações específicas nos textos (por exemplo: para quem Chapeuzinho Vermelho foi levar os docinhos), como utilizá-las para construir a idéia geral do texto (por exemplo: é a história de uma menina que não obedeceu à mãe, seguiu pelo caminho que não devia e foi enganada pelo lobo. Mas foi salva pelo caçador, que salvou também a vovó e castigou o lobo) (BRASIL, 2001, p. 120, *italico nosso*).

Como os próprios PCN atestam em muitos momentos e no próprio título, sua pretensão é definir parâmetros, sugerindo conteúdos e tratamentos didáticos para a educação brasileira, cabendo às escolas e aos professores definir como se dará tal trabalho no cotidiano e em cada região. Dessa forma, não se detêm em detalhes mais precisos. Algo, no entanto, fica evidente: há a prevalência da escrita e da presença dos gêneros discursivos necessários à formação do cidadão crítico, ainda que também exaltada a oralidade como forma de comunicação social. Causaria estranheza objetar à formação de um cidadão crítico. Evidentemente não se trata disso. Nossa preocupação é com o carro na frente dos bois, com a perda da pulsão vital, de que falava Ortega y Gasset, com a paralisação da vida psíquica ao se ofertar textos do cotidiano que a cognição infantil mal absorve (exemplo, uma propaganda trivial) para despertar senso crítico, ao custo da perda da magia que o texto poético-literário, pelo seu caráter lúdico, oferece.

Assim, os textos utilitários deixam de explorar o que a oralidade poética e as narrativas

da tradição oral têm a oferecer para uma aprendizagem desejante das letras. Nosso foco aponta para a oralidade como conteúdo a ser bem colocado, melhor abordado, de forma enredada aos discursos escritos, para se criar a ambiência capaz de favorecer a alfabetização sob a ótica do desejo, do entusiasmo infantil, da "vida profunda" a que se referia Ortega y Gasset ao discriminar o que é da essencialidade e da prescindibilidade na vida infantil. Freud sabia o que estava dizendo ao afirmar que "O infantil é a fonte do inconsciente e os processos de pensamento inconscientes são exatamente aqueles produzidos na tenra infância" (FREUD, 1996d, p. 160). E sabemos que a fonte infantil do prazer encontrada na sonoridade, nas rimas, nas repetições, nos trocadilhos, jamais será abandonada. Mais tarde, ao produzir um chiste ou ato falho, o pensamento do adulto mergulhará no inconsciente, "meramente procurando lá a antiga pátria do seu primitivo jogo com as palavras" (*ibidem*, p. 160).

1.1.2. Orientações do PNLD e suas repercussões nos livros didáticos

A escola pode e deve oferecer aos alunos uma diversidade de gêneros para que passem a reconhecer suas estruturas e intenções discursivas, mas seria lícito fazê-lo reconhecer a logomarca, o anúncio publicitário, no 1º ano do EF de 9 anos? A proposta da escola abarcaria condições de fazer o aluno responder criticamente ao conteúdo com que se depara? Notemos como os PCN insistem no uso preferencial de textos escritos vindos do cotidiano:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 2001, p.34).

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - de Língua Portuguesa, seguindo tendências já confirmadas nos PCN, também aponta para o trabalho com textos oriundos de situações ditas contextualizadas, ou seja, de uso social, usando também os termos 'textos' e 'discursos' (BRASIL, 2009, pp18-19). Isso fica explícito no texto introdutório do Guia para orientação da escolha do livro didático,

Ao contrário do que se verificava com frequência, há 15 ou 20 anos atrás, os textos selecionados para o trabalho com o letramento e a alfabetização iniciais são predominantemente autênticos. Portanto, em sua grande maioria foram escritos e

publicados, originalmente, para atender a uma demanda social de leitura, e não para ensinar a ler. Nesse sentido, não são pseudotextos: não sonham ao aluno as características de forma, conteúdo e apresentação material que textos autênticos apresentam socialmente – e que, em vez de evitar, a criança precisa conhecer, entender e assimilar (BRASIL, 2009, p.28).

Vejamos quatro exemplos de propostas de atividades retirados de um livro didático¹⁸ para o 1º ano do EF de 9 anos, aprovado pelo PNLD, para comprovarmos o quanto essa influência tem sido problemática:

Exemplo 1

5 Observe a embalagem:



a. O que você consegue ler nessa embalagem?

b. Com a orientação do professor, localize na embalagem a marca do biscoito e escreva-a a seguir:

c. Escreva, agora, o sabor do biscoito:

6 Observe estas outras marcas de biscoito:




a. Copie as marcas de biscoito que têm o mesmo número de letras:

b. Escreva a letra que aparece no nome de todas as marcas de biscoito:

c. Circule a embalagem de biscoito que tem na marca a mesma letra inicial da embalagem da atividade 5.

86 Capítulo 5

¹⁸ MIRANDA, Cláudia. *Pensar e viver: Letramento e alfabetização linguística*. Cláudia Miranda, Eliete Presta. São Paulo: Ática, 2008, p. 86 e pp. 159-160.

Podemos inferir que, para além da percepção das letras, a atividade busca fazer o aluno diferenciar palavras que são logomarcas de palavras que não o são – como a escolha que deve fazer entre 'piraquê' e 'goiabinha', 'trunfo' e 'chocolate', 'bauducco' ou 'gelado', para descobrir qual é a marca, quando vai contar o número de letras, na questão 6.a.

Exemplo 2

Texto 2

Preparando a leitura

Observe o texto que seu professor vai ler, converse com os colegas e responda oralmente:

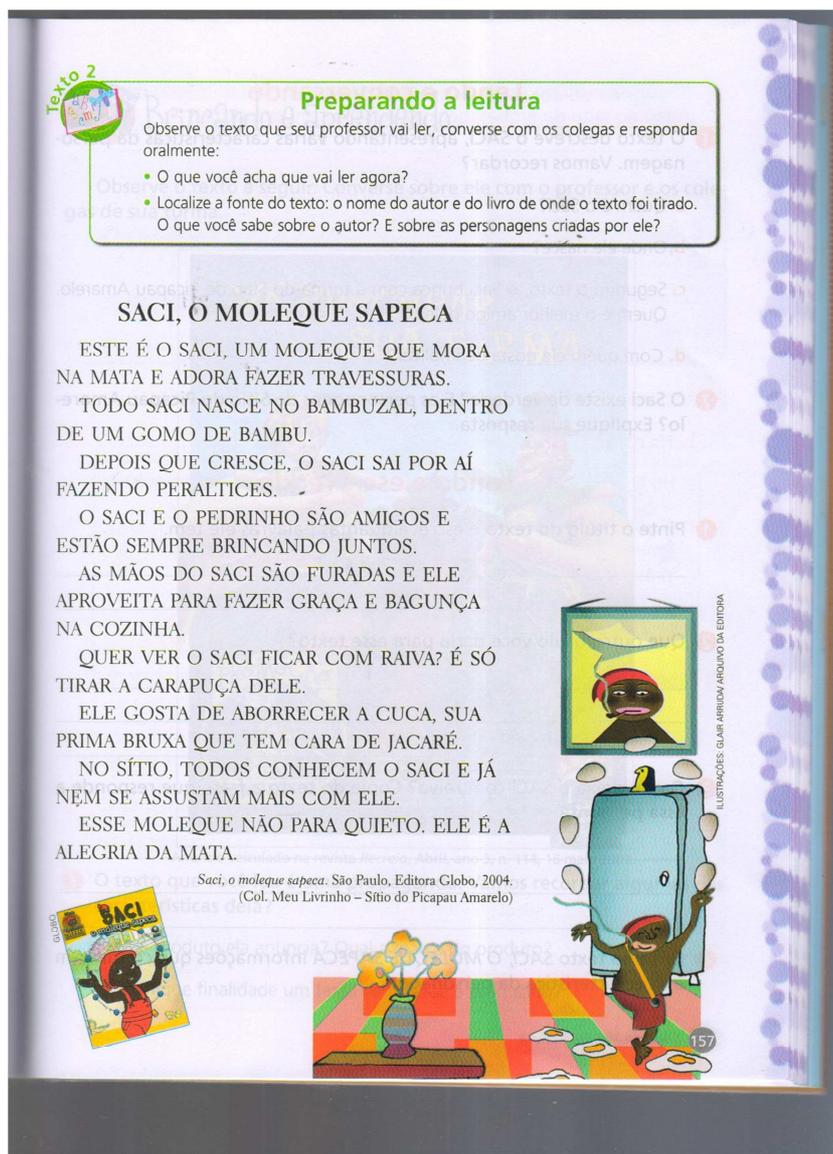
- O que você acha que vai ler agora?
- Localize a fonte do texto: o nome do autor e do livro de onde o texto foi tirado. O que você sabe sobre o autor? E sobre as personagens criadas por ele?

SACI, O MOLEQUE SAPECA

ESTE É O SACI, UM MOLEQUE QUE MORA NA MATA E ADORA FAZER TRAVESSURAS. TODO SACI NASCE NO BAMBUZAL, DENTRO DE UM GOMO DE BAMBU. DEPOIS QUE CRESCE, O SACI SAI POR AÍ FAZENDO PERALTICES. O SACI E O PEDRINHO SÃO AMIGOS E ESTÃO SEMPRE BRINCANDO JUNTOS. AS MÃOS DO SACI SÃO FURADAS E ELE APROVEITA PARA FAZER GRAÇA E BAGUNÇA NA COZINHA. QUER VER O SACI FICAR COM RAIVA? É SÓ TIRAR A CARAPUÇA DELE. ELE GOSTA DE ABORRECEER A CUCA, SUA PRIMA BRUXA QUE TEM CARA DE JACARÉ. NO SÍTIO, TODOS CONHECEM O SACI E JÁ NEM SE ASSUSTAM MAIS COM ELE. ESSE MOLEQUE NÃO PARA QUIETO. ELE É A ALEGRIA DA MATA.

Saci, o moleque sapeca. São Paulo, Editora Globo, 2004. (Col. Meu Livrinho – Sítio do Picapau Amarelo)

ILUSTRAÇÕES: OLAVO ARRILHOVA/ARQUIVO DA EDITORA



A proposta 'preparando a leitura' parece contar com a disposição visual do texto para que o aluno possa responder sobre 'o que acha que vai ler'. Notamos que a questão sobre o autor é irrespondível, já que a fonte não cita autor, mas somente título e editora. Notamos ainda que a escolha do texto não é de qualidade: não estamos diante da leitura de um autor ou de um texto consagrado, mas de uma adaptação a partir de temas do folclore ou dos personagens da obra de Monteiro Lobato. Questionamos aqui se tal proposta é mais válida

que a leitura de ‘O saci’, do consagrado autor. Vejamos em seguida a abordagem proposta após a leitura:

Lendo e conversando

- O texto descreve o SACI, apresentando várias características da personagem. Vamos recordar?
 - Quem é o Saci?
 - Onde ele nasce?
 - Segundo o texto, o Saci brinca com a turma do Sítio do Picapau Amarelo. Quem é o melhor amigo dele?
 - Com quem ele gosta de implicar?
- O Saci existe de verdade? E as personagens do Sítio do Picapau Amarelo? Explique sua resposta.

Lendo e escrevendo

- Pinte o título do texto e escreva quantas palavras ele tem.
- Que outro título você daria para esse texto?
- O que deixa o SACI com raiva? Copie do texto a frase que responde a essa pergunta.
- Grife no texto SACI, O MOLEQUE SAPECA informações que confirmam essa característica da personagem.

158 Capítulo 10

As questões acima também se restringem a simples retomadas do texto e contagem de palavras, sem maiores reflexões.

As questões ‘O Saci existe de verdade? E as personagens do sítio?’ parecem apontar para uma restrição das possibilidades de imaginação e para um enquadramento do gênero de ficção, ou seja, novamente o trabalho com gêneros fica evidente quanto à proposta restrita de o aluno reconhecer as características do texto. O engajamento subjetivo parece não ter qualquer importância, a não ser no momento em que se pede ao aluno que invente outro título

para a história – no caso, a história já tem título, e o trabalho do aluno parece dispensável. A questão 3 parece proposta a alunos já alfabetizados, o que não condiz com a faixa etária a que o livro se destina, a menos que se configure como mera cópia de trecho apontado pelo professor.

Na atividade seguinte, a proposta de reconhecimento de gêneros também parece evidente. Além do mais, vincula a leitura do texto descritivo sobre o Saci (exemplo 2) à leitura do texto publicitário:

Exemplo 3

 **Brincando e Aprendendo**

Observe o texto a seguir. Converse sobre ele com o professor e os colegas de sua turma.



VÁ PROCURAR SUA TURMA.

PROMOÇÃO

OMO SÍTIO

A turma do Sítio do Picapau Amarelo está esperando para brincar com você. Tem a Emilia, o Visconde, a Cuca, o Saci e o Rabicó para você colecionar. E tem ainda um cenário bem legal para você montar*. Peça já para sua mãe. Ela vai adorar a brincadeira.

*A promoção de duas personagens do OMO Multidão de 110 e 118 e o cenário para um cenário promocional disponível para 100 e 110 são com o excesso das peças de 100 e 110. Para as caixas de 100 e 110, a promoção de duas personagens do OMO Multidão de 110 e 118 e o cenário para um cenário promocional disponível para 100 e 110 são com o excesso das peças de 100 e 110. Para as caixas de 100 e 110, a promoção de duas personagens do OMO Multidão de 110 e 118 e o cenário para um cenário promocional disponível para 100 e 110 são com o excesso das peças de 100 e 110.

Anúncio veiculado na revista *Recreio*, Abril, ano 3, n. 114, 16 maio 2002.

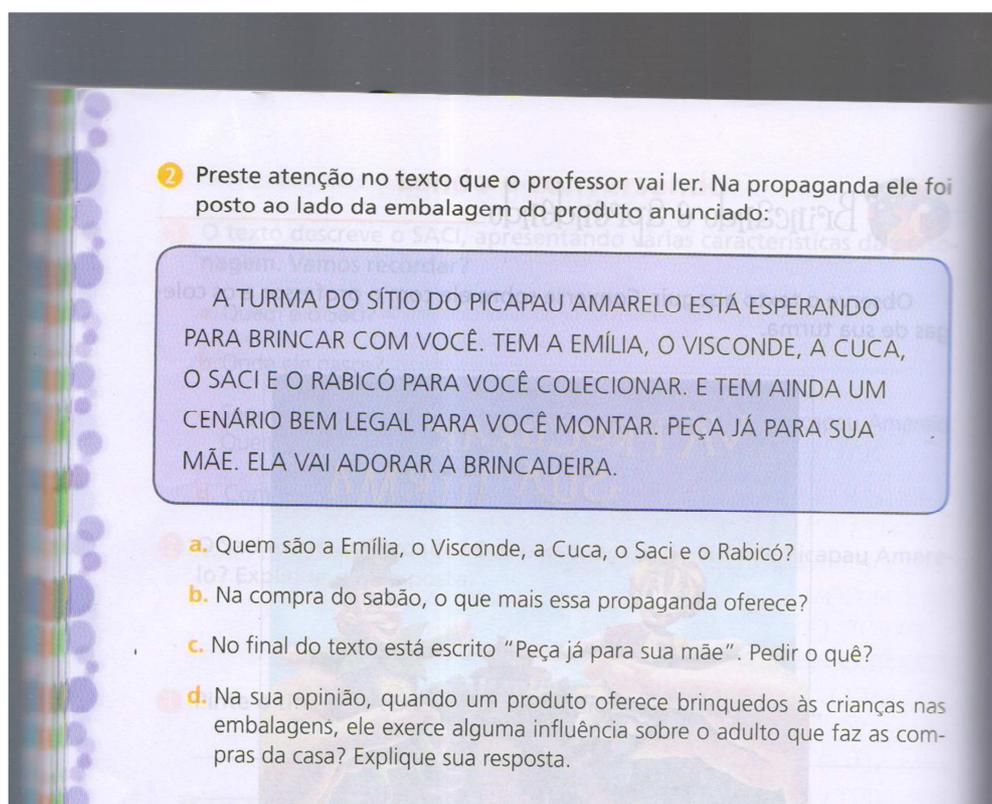
1 O texto que você leu é uma propaganda. Vamos recordar algumas das características dela?

- Que produto ela anuncia? Qual a marca do produto?
- Com que finalidade um texto como esse é produzido?

Muita história para contar 159

Se aqui já podemos questionar se o aluno do 1º ano do EF de 9 anos pode se distanciar criticamente da propaganda que se dirige ao público infantil, mesmo que se venha a justificar que tal propaganda tenha sido veiculada em 2002 e o livro didático seja de edição de 2008 (não havendo assim configuração de o livro ser veículo de propaganda atual), o que dizer das questões propostas no trecho seguinte?

Exemplo 4



2 Preste atenção no texto que o professor vai ler. Na propaganda ele foi posto ao lado da embalagem do produto anunciado:

A TURMA DO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO ESTÁ ESPERANDO PARA BRINCAR COM VOCÊ. TEM A EMÍLIA, O VISCONDE, A CUCA, O SACI E O RABICÔ PARA VOCÊ COLECIONAR. E TEM AINDA UM CENÁRIO BEM LEGAL PARA VOCÊ MONTAR. PEÇA JÁ PARA SUA MÃE. ELA VAI ADORAR A BRINCADEIRA.

a. Quem são a Emília, o Visconde, a Cuca, o Saci e o Rabicô?

b. Na compra do sabão, o que mais essa propaganda oferece?

c. No final do texto está escrito “Peça já para sua mãe”. Pedir o quê?

d. Na sua opinião, quando um produto oferece brinquedos às crianças nas embalagens, ele exerce alguma influência sobre o adulto que faz as compras da casa? Explique sua resposta.

Página 160 do livro indicado

A questão a. retoma as personagens do texto anterior, fazendo o aluno relacionar o texto descritivo sobre o Saci e a propaganda. Na questão b., se o aluno e o professor não observarem que ‘os personagens do sítio’ comparecem somente se o consumidor comprar o produto e acrescentar R\$3,50, pode ficar a ideia de que o produto ‘oferece’ algo a mais. A questão c. propõe uma interpretação do texto, mas, mais que isso, parece ‘ensinar’ os alunos a pedir para suas mães adquirirem produtos, enquanto que a questão d., novamente sob o invólucro de ‘interpretação crítica das intenções do gênero propaganda’, nos faz pensar que, na verdade, pode até remeter a criança a querer ter o produto e responder a partir daí, seja a

resposta afirmativa ou negativa, pela mera sugestão da oferta de brinquedos, que acaba tendo peso maior que a sugestão difusa de reflexão, mal conduzida.

Continuamos questionando: seria o trabalho com logomarcas e propagandas que mostramos contextualizado? Em dado momento, o PNLD ressalta:

Nessa perspectiva, é expressamente vedado às coleções:

(...)

- constituir-se como um instrumento de propaganda e/ou doutrinação religiosa, política ou de qualquer outro tipo;

- configurar-se como um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (BRASIL, 2009, p. 23).

As questões do exemplo 4, formuladas a alunos do 1º ano do EF de 9 anos, são inadequadas de acordo com o que o próprio PNLD recomenda que se proíba: configurar-se como um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. Assim sendo, propor um trabalho com as logomarcas, propagandas e folhetos comerciais, ao mesmo tempo que se veda a difusão de marcas e produtos, configura-se como informação contraditória contida nos documentos analisados: o PNLD aprova esse livro e muitos outros que seguem a mesma perspectiva.

Trariam essas propostas o favorecimento da emergência de um desejo por letras ou por guloseimas? Favorece o desejo ou o gozo de consumir? Que outros textos poderiam contribuir para a alfabetização de forma que propiciassem um entusiasmo e uma memória mais rica?

Belintane comenta que a perspectiva construtivista e sócio-interacionista leva educadores a conceberem o sujeito de forma transparente, ou seja, como se estivesse aberto ao pronto entendimento dos gêneros úteis de seu cotidiano e do que seria supostamente útil para a cidadania. Seria, então, um sujeito ativo entre os textos do cotidiano, transitando entre os diversos gêneros do discurso enumerados pelos PCN de Língua Portuguesa como adequados ao estudo da língua (BELINTANE, 2011, p. 104). Sobre a diversidade e o reconhecimento de gêneros, literários ou do cotidiano, o autor comenta que essa concepção resultou no afastamento da leitura crítica e do texto literário, e que tal pragmatismo ganhou contornos neoliberais. Assim, a crítica feita aos tradicionalistas desembocou numa prática não muito diferente da criticada, e a proposta do trabalho com os gêneros diversos parece ficar, assim, sem consistência:

Talvez as grades de gêneros dos PCN tenham ensejado **essa “diversidade” pela “diversidade”, que parece, como veremos, não enxergar as singularidades da infância, impondo sobre ela gêneros e textos de uma discursividade adultocêntrica** (propaganda, logomarca, texto instrucional, reportagem, notícia etc.) (BELINTANE, 2011, p. 105, negrito nosso).

Chegamos a um ponto que consideramos crucial: contra o tradicionalismo na escola, que parecia, politicamente, ser fruto da ditadura militar, paradoxalmente a influência de pensadores neomarxistas, como Bakhtin, foi fustigada pela entrada de gêneros discursivos provenientes do consumo e da política neoliberal... na escola.

Como discorre Belintane, as provas governamentais (são avaliadas pelo autor o SARESP e a Prova da Cidade), que seguem esses mesmos preceitos, passaram também a influenciar o currículo escolar, na busca das escolas em melhorar sua performance nos processos avaliativos (BELINTANE, 2011, p. 109). Assim, seguiram a tendência encontrada nesses mesmos processos, em que textos aparecem não para ser lidos integralmente, ou interpretados em seus diversos níveis, mas para testar um item qualquer (*ibidem*, p. 110). Os PCN buscam, com suas orientações, fugir dos 'pseudotextos', mas, como comenta Belintane, as provas governamentais usam agora 'textos-pretexo' na ânsia de verificar se o aluno tem a habilidade, por exemplo, de encontrar o título, ou o autor, ou o nome do personagem, ou o gênero em que se enquadra o texto. O todo da narrativa, do poema, é excluído das propostas (*ibidem*, p. 112). Em outras palavras, nos instrumentos governamentais de avaliação, exclui-se a leitura complexa de quaisquer textos, que enrede diferentes habilidades de análise por parte do aluno (*ibidem*, p. 113-114).

A indicação quanto ao trabalho com os gêneros do discurso, feita pelos PCN, PNLD e avaliações governamentais, tem influenciado, como já comentamos, o mercado editorial de forma decisiva. Rojo e Batista (2003) apresentam uma análise dessa influência em livros do 3o e 4o ciclo do EF. De acordo com os autores, há uma questão não resolvida, pois permanece, nas propostas em circulação nos livros, ainda, a primazia da cultura escrita, ao mesmo tempo que propostas acadêmicas e governamentais recentes abrem espaço para as formas sociais orais, aproximando-se da cultura oral e popular, como busca de processos mais eficazes de letramento das camadas populares (ROJO e BATISTA, 2003, p. 9).

Rojo e Batista constatam que autores e editores selecionam textos considerados de qualidade (autênticos; diversificados quanto a esfera de circulação e gêneros; representativos quanto à autoria, quando é o caso; adequados ao alunado) (*ibidem*, p. 15). Esses dados são importantes até se considerando, como lembram os autores, que o livro didático é muitas vezes o único material de leitura disponível na vida daqueles alunos. Contudo, a análise mais cuidadosa a que chegam Rojo e Batista conclui que a amostra de coleções selecionadas pelo PNLD apresenta ainda muitos problemas, propostas que ficam muito aquém mesmo daquilo que os documentos governamentais propõem. Mesmo atestando a preocupação com a

inserção de textos de autores literários consagrados ou bons títulos, além de textos do cotidiano, tal análise aponta que, se por um lado os autores buscam responder ao que se pede no PNLD, garantindo uma variedade de gêneros, por outro deixam de lado aspectos importantes: ainda há pouca incidência de textos longos e mais representativos da boa literatura; de um tratamento mais acurado na proposta de trabalho com a oralidade; de textos oriundos da oralidade; de variedade de textos com contextos especificamente regionais e culturais. A gramática ainda prevalece nas coleções de livros didáticos (em 64% dos livros), sendo evidente a orientação normativa, raramente com condução reflexiva (ROJO e BATISTA, 2003, p. 16). Os textos da tradição oral incidem em apenas 25% dos livros. A linguagem oral (formal e pública) como objeto de ensino foi contemplada por 23% das propostas dos livros (*ibidem*, p. 16).

Sobre as poucas propostas de compreensão e produção de *textos orais*, os autores concluem que esse é o domínio no qual ainda há menor clareza, por parte de autores e editores, sobre como se ensina e se aprende. E computam os seguintes números, quanto aos livros didáticos aprovados pelo PNLD (*ibidem*, pp. 18-19):

Ítems avaliados nas coleções dos Livros Didáticos	Porcentagem de coleções que os contemplam
Ensino da linguagem oral (formal e pública)	23%
Interação entre professor e aluno e entre alunos (conversas e discussões)	80%
Gêneros orais formais e públicos	11%
Desenvolvimento de habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas	8%
Diferenças e semelhanças entre o oral e a escrita e suas relações	14%
Variação linguística (variedades e registros)	8%

De acordo com os autores,

Essa breve síntese faz ver que, por um lado, as propostas ligadas ao letramento, no livro didático, não minimizaram seu caráter normalizador, regulador e objetivante de forma social escritural por excelência, e, por outro, os critérios segundo os quais são avaliados pelo MEC impõem certas modificações, nessa conduta, ligadas ao ingresso dos gêneros e das formas sociais orais na escola (ROJO e BATISTA, 2003, pp. 18-19).

Assim, privilegia-se o estudo da "norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto urbanos e, no caso brasileiro, sulistas)" (*ibidem*, p. 19). Rojo e Batista atestam que é aí priorizado o trabalho temático e estrutural ou formal, ficando as

abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano (ROJO e BATISTA, 2003, pp. 19-20). Os autores concluem que as propostas do livro escolar acabam ignorando e ocultando as formas sociais orais em favor das formas escriturais. E se perguntam se não seria esse o motivo de resistência e decaso dos alunos em relação ao ensino de língua materna, numa população ainda enraizada em formas sociais orais de interação (*ibidem*, p. 20).

Por isso, afirmamos a importância do trabalho com os gêneros orais imbricados aos escritos – a narrativa oral pode ser revista na escrita, mas só depois de ser prazerosamente contada e ouvida, só depois de ser lido um trecho, de haver intermitência entre contação e leitura. Depois disso também é importante ao aluno recontar, para haver o domínio da narrativa na oralidade, e a emergência das questões singulares que a narrativa suscita em cada um. Sobre esse imbricamento, comentam os autores que

Aparentemente, uma via de interação entre as formas sociais orais, privilegiadas nas interações extra-escolares, **e as escriturais,** presentes na escola, **parece ser necessária** para a dotação de sentido, a ressignificação, pelo alunado, das cristalizações letradas. Algo como chegar aos mecanismos poéticos da grande produção lírica e épica pelo caminho do *rap* ou do *funk* (...) ou, na esteira de Oswald, chegar à *química* pelo *chá de erva-doce* (ROJO e BATISTA, 2003, p. 21, **negritos nossos**).

Consideramos que alguns alunos chegam a uma porta de entrada para a escrita pela oralidade que trazem; outros não estão habituados a falar, a ter poder pela voz, e precisam exercitá-la. Rojo (2003) conclui, em outro artigo, que o livro didático não propõe avaliar o desempenho do aluno na oralidade nem na leitura. A avaliação fica reservada às atividades de gramática e de produção de texto (ROJO, 2003, p. 95). Se o professor não atentar para a avaliação da interpretação na oralidade e na leitura, como poderá aventar exercícios que promovam o domínio da narrativa?

1.1.3. Como as diretrizes operam no discurso do professor

Vejamos outro exemplo, de uma assim chamada sequência didática, retirado de página da Internet¹⁹, em que observamos clara adesão ao trabalho com logomarcas, como proposto (e ao mesmo tempo vedado) pelos PCNs:

¹⁹ <http://dani-alfabetizacaodivertida.blogspot.com/2009/06/trabalhando-com-rotulos-e-logomarcas.html>. Consultado em 20/6/2011.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “APRENDENDO ATRAVÉS DE RÓTULOS E LOGOMARCAS”

1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivos:

- * Desenvolver gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos.
- * Ampliar o vocabulário, desenvolver a linguagem e favorecer a auto-afirmação, adquirindo através da leitura, condições necessárias à construção de novos conhecimentos e valores.
- * Reconhecer situações em que faz sentido buscar informações nas embalagens e etiquetas, identificando o tipo de informação possível de ser encontrada em cada texto desses portadores.
- * Utilizar estratégias de leitura para buscar informações nos textos: antecipar o significado, utilizar as informações não verbais, utilizar o conhecimento de mundo.
- * Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.
- * Aperfeiçoar as habilidades psicomotoras, lateralidade e destreza.
- * Comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática.
- * Reconhecer os numerais em variadas fontes de informação.

Conteúdos:

- Linguagem oral e escrita.
- Rótulos, embalagens, logomarcas.
- Psicomotricidade
- Idéias matemáticas básicas.
- Noções de quantidade e número.
- Recorte, colagem, desenho, pintura.
- Canto e dança.



Tempo Estimado: 1 semana

Desenvolvimento:

- * Interpretação oral e escrita de embalagens e rótulos.
- * Montagem de mural com rótulos.
- * Comparação entre as logomarcas e nomes da turma.
- * Jogo: Vamos descobrir qual é a embalagem?
- * Exploração dos rótulos em relação ao tipo e utilidade do produto, prazo de validade, logomarcas e seus personagens, n.º de letras, letra inicial e final.
- * Classificação de rótulos em: alimentos ou higiene e limpeza.
- * Bingo dos rótulos.
- * Construção do Alfabeto de rótulos.
- * Organização e tabulação de dados obtidos através da análise de rótulos..

Avaliação:

Será avaliada a participação, criatividade, interesse e o desempenho individual e coletivo das crianças, através de trabalhos individuais e em grupo.

A proposta tem como tópicos, entre outros, o ‘alfabeto dos rótulos’, a ‘relação entre logomarcas e nomes da turma’, ‘ampliação do vocabulário’, a conquista da ‘auto-afirmação’ (o aluno poder afirmar ‘sei ler esta palavra’ a partir da leitura embasada em recursos visuais e não na efetiva leitura das letras), o ‘desenvolvimento da linguagem’. Vejamos algumas das atividades propostas:

TEMOS ALGUNS PERSONAGENS FAMOSOS QUE ESTÃO SEMPRE RELACIONADOS ÀS SUAS MARCAS. LIGUE-OS:



Sadia



DATA: _/ _/ _

QUERO SER SEMPRE UM ALUNO EXEMPLAR!



1) VOCÊ CONHECE ESTES RÓTULOS?



2) FAÇA UMA + NOS PRODUTOS DE LIMPEZA.

3) CIRCULE O SUCO.

4) COMPLETE O CRUZADÃO COM O NOME DA MARCA DO BISCOITO.

P	A	S	S	A	T	E	M	P	O
P			S				M		

DATA: ___/___/___



TENHO ORGULHO DE VOCÊ, SABIA?

* CONSULTE OS RÓTULOS, PINTE EM CADA COLUNA AS SÍLABAS QUE FORMAM OS NOMES DOS PRODUTOS E COMPLETE AS FRASES.



SA	NÃO
SU	PÃO
SO	VÃO

○ _____ ESTAVA ÓTIMO!



SE	LA	DE
SA	LO	DI
SI	LU	DA

MAMÃE SÓ USA O ÓLEO _____



SO	CA	CU
SA	CU	CO
SE	CO	CA

O COCO RALADO _____ É UMA DELÍCIA!

Seria justificável a proposta acima, por estarem as logomarcas supostamente colocadas no universo visual do cotidiano do aluno? Se já estão no universo do aluno fora da escola, será que devem estar na escola também? Nossa questão supõe que a escola deve ser local privilegiado de trabalho com o que não está próximo do aluno – não estamos tratando aqui de abstrações inacessíveis, mas daquilo que sempre encantou –, o mundo perdido que o universo mítico e literário faz vir à tona em cada um de nós, fazendo-nos deparar com questões, reflexões, imaginários, relacionados ao humano, à existência.

A proposta de atividade acima observada pede a cópia do nome do produto que formará a frase de uma suposta propaganda, pois o que se enuncia com ‘o coco ralado socôco é uma delícia’ é diferente de ‘coco ralado é uma delícia’, ‘mamãe usa óleo’ é diferente de ‘só usa óleo salada’, ‘a sopa’ é diferente de ‘o sopão’. Esse textos incapazes de produzir o efeito pretendido, o de uma entrada desejante na linguagem, são capazes de produzir outro sentido – o de arrepanhar a criança para um mundo do consumo. É um posicionamento de pragmatismo neoliberal que se toma com tal proposta. Os textos usados nos materiais didáticos aqui expostos são autênticos, mas foram escritos e publicados para atender a uma demanda social específica: não só fazer o consumidor identificar um produto, mas também convencê-lo a comprar. Dessa forma, alunos de 5 ou 6 anos são convidados a aprender a ler assumindo o papel de consumidores, e não só de alfabetizando. A escola tomou para si o trabalho não só de ensinar as letras, mas também da formação do cidadão crítico e consciente. O trabalho com

logomarcas no 1º ano ensina essa criticidade? Reafirmamos que não. Enquanto a legislação sobre publicidade infantil ainda está por definir-se nas casas legislativas, consideramos pernicioso e inaceitável essa intrusão das propagandas no estágio da alfabetização, tanto mais na forma como são abordadas nos exemplos postos. Ao tratar trivialmente material igualmente trivial, como os anúncios que mostramos, a escola e o professor caminham na contramão do desejo, produzindo apatia em vez de entusiasmo, à medida que amesquinha e banaliza a aprendizagem e domestica o aluno.

1.2. O objeto de ensino da Língua

Arriscamos remontar a uma questão crucial para nós: qual é o objeto de ensino da Língua Portuguesa? Se são os textos em geral, nas séries iniciais, em que a alfabetização é pré-requisito para as continuidades, há como trabalhar com textos que apontem para reflexões mais elaboradas, críticas e imaginativas?

A sequência didática antes observada demonstra, a nosso ver, uma insuficiência na qualidade da proposta, no que concerne a possibilidades de atrair o interesse do aluno e de promover reflexões críticas. Mesmo os PCN já apontam para tal cuidado:

(...) uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única (...). O significado (...) constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto(...). Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito (BRASIL, 2001, p. 58, itálico nosso).

Apesar de os PCN apontarem para essa diferença e para a primazia do texto literário quanto à riqueza da diversidade de interpretações, as atividades didáticas apresentadas, que se baseiam no trabalho com gêneros do cotidiano proposto pelos PCN e pelo PNLCD, afastam-se dessa prioridade. Acreditamos que o trabalho na alfabetização pode ser feito com outros textos, sem expor o aluno à linguagem do consumo para aprender a ler e escrever. Por que se justificaria no ensino de língua materna o trabalho calcado em textos como bulas de remédio, receitas, frase publicitária, ou mesmo carta, bilhete, etc., se temos na literatura uma rica entrada na língua a partir dos gêneros artístico-literários – orais e escritos?

1.2.1. O currículo de Língua Portuguesa

Lembra-nos Belintane (2011) que a avaliação governamental de 2007 do SARESP, para a 4ª série, na ânsia de abordar o suposto universo de letramento do aluno, deixa pequeno percentual de 20% do espaço da prova para as questões de literatura, diferentemente do que se observava no passado, quando o texto literário abrangia 60 ou 70%, como ainda acontece nos grandes vestibulares. Os demais textos incorporados, além disso, não apresentam relevância discursiva (pp. 118-19), algo que também identificamos em atividades para o 1º ano, como a atividade feita a partir das embalagens de biscoito. Assim, Belintane atesta, na análise da prova do SARESP, o *enfraquecimento* da literatura e a *abertura* aos textos "úteis" (do jornal à instrução e à publicidade), além da *exploração superficial* de todos eles, "prevalecendo a leitura direta (sem inferências mais fortes), com pouca ênfase nos efeitos de sentido mais produtivos e inteligentes" (*ibidem*, p. 121).

Quanto à Prova da Cidade (de São Paulo), o autor comenta a falta que também nos interessa apontar: na questão que contempla o veio literário, que tem como texto escolhido o conto infantil "Um continho" (por sinal texto muito curto, o que parece ter como causa o pouco espaço diante de tanta diversidade que deve ser contemplada e lá na prova caber, como aponta o autor), mesmo que de autoria interessante (Paulo Mendes Campos) é pedido que se localize a fala do personagem e a extração de um dado: o menino era... do sertão de Pernambuco (*ibidem*, pp.126-127).

Belintane critica, na análise dessas duas avaliações, a teoria de resposta ao item (TRI) nelas utilizada como forma de indicação de um conceito avaliativo mais preciso. O uso dessa teoria busca observar nas questões propostas se os alunos conseguem extrair dos textos uma informação direta, um item bem concreto; no entanto, ao invés de se propor extrair tais dados concretos de textos mais afeitos aos "dados concretos", como a notícia, querem extrair tal dado inclusive dos textos literários, nos quais seria mais cabível a exploração do que a literatura tem a oferecer, ou seja, e expressão estética "que ressignifica a língua, o mundo e as relações humanas, enfim explorar o 'uso da linguagem' que permite à criança ir além do imaginário cotidiano e tratar a palavra, a língua e a leitura como campos de mistério, de fantasia, da expressão de si" (*ibidem*, p. 127).

Dessa forma, o autor aponta que o esforço de fidelidade às teorias acaba indo no sentido contrário ao que as mesmas propõem, pela concessão à permissividade em relação aos discursos dominadores, como o publicitário, e por favorecer a extração de simples informações de textos quaisquer (*ibidem*, p. 136). Isso acarreta a "banalização do texto

literário, posto em jogo como se fosse um gênero útil, um 'texto-pretexto', figurando em pé de igualdade com gêneros triviais do cotidiano" (BELINTANE, 2011, p. 136).

Como já analisamos, as manuais didáticos aprovados pelo PNLD também vêm assumindo toda essa carga ideológica. Neles o texto literário, do mesmo modo que nas avaliações, perde espaço para os gêneros úteis. Dessa forma, não atentam para as particularidades que deveriam ser relevantes nos anos iniciais escolares. Quanto aos livros didáticos, Belintane avalia:

A estratégia da diversidade de gêneros é adotada de forma dispersiva, sem levar em conta que determinadas faixas etárias precisam conviver de forma mais densa e demorada com alguns gêneros, por exemplo, com os contos de encantamento. Como é a diversidade que está em jogo, distribuem-se ao longo do ano letivo todos os gêneros possíveis (quanto mais diversidade, melhor), mas sempre priorizando o texto curto, bem adaptado à lógica e ao custo do mercado editorial (BELINTANE, 2011, p. 137, negrito nosso).

Sobre o PNLD de 2010, Belintane observa que, após apresentar a justa centralidade dos objetivos do ciclo inicial - a importância de a criança (re)conhecer as "funções sociais" da escrita e da matemática -, o documento expõe sua posição discursiva ao afirmar que as práticas de uso da linguagem em situações contextualizadas de uso devem ser a prioridade nos livros didáticos. Nesse ponto, voltamos à questão crucial: "o que seria *uso da linguagem* ou as tais *situações contextualizadas de uso* quando se pensa em uma criança de seis ou sete anos?" (*ibidem*, p. 138).

O autor comenta que tais orientações governamentais *simplificam a situação* ao crerem que, se o universo da criança urbana já é rico e diverso quanto ao letramento, caberia à escola somente trazer e intensificar esse "uso da linguagem", que estaria presente nos gêneros e situações discursivas do cotidiano.

Como vimos, convergindo nas orientações, seguem os manuais didáticos. Isso também é atestado por Belintane. O autor comenta que os manuais trazem, nos livros destinados à sequência das séries,

(...) essa diversidade para que a criança reconheça as funções sociais da escrita e se sinta verdadeiramente incluída. Aliás, esse amplo consenso é quase comemorado pelos autores do Guia:

"Já se pode perceber nitidamente, no conjunto das coleções, uma incorporação maior dos objetivos e das perspectivas introduzidas pela virada pragmática no ensino de língua materna, tais como aparecem nos PCN da área e nos próprios princípios e critérios de avaliação propostos pelo PNLD" (p. 27) (BELINTANE, 2011, p.139).

Até agora, buscamos fazer uma abordagem cuidadosa das diretrizes governamentais, mostrando suas indicações positivas e ao mesmo tempo apontando o que consideramos suas

carências. Em nossa análise, acreditamos que outros conteúdos devem ser privilegiados, em oposição a uma diversidade de gêneros que mantêm o ensino da língua materna e suas possibilidades num nível superficial. Nossa proposta é que nos aprofundemos em conteúdos que abarcam possibilidades mais ricas de entrada na língua oral e escrita. Como nos aponta Ortega y Gasset:

(...) la cuestión está en que la capacidad receptiva del niño y la docente del maestro son muy limitadas en volumen, en calidad y en tiempo. El problema de educación es siempre un problema de eliminación, y el problema de la educación elemental es el problema de la educación esencial. Todo dependerá, pues, del acierto con que determinemos cuáles son las funciones esenciales de la vida en el orden psíquico, que es el más discutido, problemático y relevante en pedagogía (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 12).

Assim, Ortega y Gasset também aponta uma reflexão importante em educação: o tempo limitado da escola e a necessidade de se escolher conteúdos prioritários quanto a sua qualidade, que atendam às funções essenciais da vida na ordem da estruturação psíquica, para que esta venha a embasar conteúdos e aprendizagens posteriores.

1.3. A Narrativa

Ortega y Gasset (1993) aponta para três classes de atividade espiritual: 1ª, as que no conjunto chamamos civilização; 2ª, as funções culturais do pensar científico, da moralidade, da criação artística - especificações da vitalidade psíquica; 3ª, os ímpetus originários da psiquê, como a coragem e a curiosidade, o amor e o ódio, a agilidade intelectual, o afã de gozar e triunfar, a confiança em si e no mundo, a *imaginação, a memória*. Afirma o autor que estas últimas, funções espontâneas da psiquê, prévias a toda cristalização em aparatos e operações específicas, constituem a raiz da existência pessoal. Afirma o filósofo que “Sin ciencia no hay técnica, pero sin curiosidad, agilidad mental, constancia en el esfuerzo, no habrá tampoco ciencia” (*ibidem*, p. 15).

Assim o autor expressa o que considera essencial: será estéril intentar o ensino da técnica, da ciência, de seus atos civis, se não se conta de antemão com uma vigorosa potência de vontade, de *entusiasmo*, de energia básica. Antes das informações transitórias civilizacionais atuais ou mesmo de questões culturais, para Ortega y Gasset (1993) há uma forma eterna e radical da vida psíquica da qual decorrem cultura e civilização (p. 15). Recordemos que entusiasmo é estado de exaltação do espírito, comoção profunda da sensibilidade. Em sua etimologia: transporte divino. É preciso, então, para o autor, cuidar primeiro de fortalecer a vida criadora, para depois se educar para a vida já feita (ORTEGA y

GASSET, p. 16). Esse fortalecimento se daria, para o autor, no trabalho com os mitos e com a fabulação.

Acreditamos, com Ortega y Gasset, que os anos posteriores escolares poderão dar conta dessa formação do cidadão e de outros aspectos culturais do sujeito:

Los grados superiores de la enseñanza podrán atender a la educación cultural y de civilización, especializando el alma del adulto y del hombre. Pero la enseñanza elemental tiene que asegurar y fomentar esa vida primaria y espontánea del espíritu, que es idéntica hoy y hace diez mil años, que es preciso defender contra la ineludible mecanización que ella misma, al crear órganos y funciones específicas, acarrea (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 16).

O mito, a fabulação, a arte e a literatura sempre encantaram quando postos em cena. Hoje a oportunidade desses momentos privilegiados está se tornando mais rara. Será mesmo responsabilidade da escola trabalhar na alfabetização com uma diversidade de textos que estão à disposição do aluno em sua vida cotidiana, ou será melhor preservar a escola para que seja lugar privilegiado a ofertar uma diversidade de textos que estão geralmente fora do alcance do aluno?

Suponhamos uma resposta positiva em relação à segunda parte da questão. Como deveria ser feita a apresentação desses textos mais distantes da realidade cotidiana? A que é necessário atentar para se obter grandes possibilidades de sucesso nesse trajeto? Como fica a aprendizagem das letras? Não estaríamos deixando de ofertar o que parece ser apontado como essencial num mundo pós-moderno – a formação do cidadão crítico e consciente –, ao buscarmos o que parece tão evanescente – imaginação, memória, entusiasmo? São essas questões que direcionam nossa pesquisa e justificam a necessidade de nossa escrita.

1.3.1 Enredamentos da oralidade com a leitura e a escrita: o sujeito ativo entre-textos

Prosa cotidiana e oralidade ritualística se implicam: quem quer comunicar muitas vezes recorre a uma narrativa para exemplificar algo. Entre os eixos da linguagem "função pragmática-função poética", os vínculos intertextuais constituem dinâmicas languageiras e subjetivas. Assim, encontramos nessas dinâmicas as verdadeiras matrizes sobre as quais podem se estender muitas habilidades linguísticas e discursivas. Belintane (2011) articula a sustentação da oralidade em sua dimensão performática como base da alfabetização "por conter, em sua dinâmica languageira, elementos estéticos que favorecem uma posição subjetiva propícia ao ato de ler e de se defrontar com as demandas da escrita" (*ibidem*, p. 19).

O autor exemplifica:

para algumas crianças a fala cotidiana pode se reduzir a imperativos, frases curtas e fragmentadas, muito dependentes do contexto, sempre instruindo ações ou inibições no mundo; para outras, **a flexibilidade pode dar o tom, ou seja, haverá mais relações com esses textos *in absentia*. Nesse caso, esse repertório funcionaria como uma rede de facilitação linguageira, que é a base das habilidades exigidas pela escrita, tanto em sua dinâmica de leitura como de produção textual. Isso significaria que a função poética estaria sempre de prontidão, mas dependeria, no entanto, de um posicionamento subjetivo para se efetivar** (BELINTANE, 2011, pp. 32-33, negrito nosso).

Encontramos em nossas pesquisas desde alunos que trazem na memória um bom repertório de textos em que predomina a função poética, até outros com repertórios menores ou quase inexistentes. Para se pensar a oralidade poética na educação, apontamos que essas diferenças requerem escutas diferenciadas que busquem fazer o aluno exercitar possibilidades de posicionamentos subjetivos mais propensos à leitura. Não basta a criança ter textos na memória para que uma subjetividade emergja, é necessário que ela passe a usar um tom mais ritual ou poético e que tenha traquejos discursivos, para facilitar a alfabetização e a entrada na leitura.

Delineamos assim uma concepção de leitura que compreende a entrada na escrita pelo mesmo caminho da entrada na fala. Para ocupar tal posição, o foco apresentado por Belintane insiste na subjetividade desvelada a partir do contato com os entre-textos da tradição, os jogos estéticos orais e seus recursos, que embasariam a assimilação da escrita e ofereceriam, em suas retomadas, as possibilidades de expressão, pois a relação da criança com a oralidade "expande-se com mais facilidade para o campo da literatura e das artes do que para os do ambiente imediato de letramento, que exigem posicionamentos e legitimações outras" (BELINTANE, 2011, p. 56). Para o autor, nas propostas curriculares do governo, se há por um lado essa constatação da oralidade infantil ser via de acesso ao estudo da língua, por outro não há ainda junção entre oralidade e escrita. Há, antes, conflito. Não se deu ainda a devida importância ao fato de que certos modos de uso da língua - os modos da oralidade ritualística - favorecem mais que outros.

Belintane conclui que, se na escrita por um lado o elemento recalcado é o corpo, por outro há também a possibilidade de emergência de uma nova corporalidade, de um possível leitor silencioso, que projeta um corpo imaginado na leitura duma obra. A partir da ideia de corpo perdido, o autor reinveste a concepção de sujeito intervalar, aquele que se posiciona entre textos, meios e modalidades da linguagem. Aí nos posicionamentos subjetivos também está a questão da heterogeneidade: tanto na oralidade como na escrita há propensões a posicionamentos mais ligados ao imaginário, em que o receptor assume os significados de

forma mais direta e alienante, ou posicionamentos mais simbólicos, e propensos, assim, a despregar-se das primeiras camadas do texto para chegar a dimensões mais discursivas e polissêmicas: haverá então a emergência de um sujeito da dialética da alienação e separação (termos cunhados por LACAN, 2008a). Na separação, encontramos a concepção de um sujeito do desejo, em que o inconsciente linguageiro é estruturante, ao permitir a leitura fluente e significativa (BELINTANE, 2011, pp. 97-98).

O autor chega, então, a quatro dicotomias:

- Utilidade x Desutilidade
 - Proximidade x Distância
 - Comum x Estranho
 - Letramento-escrita - oralidade-literatura
- (BELINTANE, 2011, p. 101).

Enquanto o texto útil, próximo, comum, é aquele considerado autêntico e do cotidiano do aluno, o texto desútil, distante, estranho (que também pode ser considerado autêntico pois faz parte dos gêneros artístico-literários), contém uma carga estética no uso da palavra (o texto da propaganda pode também conter uma estética, mas visa ao consumo, ou seja, não é 'desútil') que vai além do pragmatismo e convoca o ouvinte/leitor a inferir seus significados, extrapolando essa escuta/leitura, na busca, em sua rede de memória, de outros textos que lhe ajudem a conferir significação.

Essa concepção de sujeito de entre-textos nos leva à compreensão de uma escrita que se assemelha às estruturas do psiquismo: uma escrita concebida em sentido amplo - uma escrita psíquica. Com Belintane (2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2011) e Otero (2011), definimos tais processos, desde sua inscrição primária na infância, como fundadores da linguagem, inclusive no plano da escrita, considerando a leitura como anterior à escrita gráfica, ao convocar uma posição de leitor que não só absorve mas também cria os sentidos do mundo e do texto.

1.3.2. A oralidade poética e a narrativa

As características da oralidade ritualística buscam a permanência da enunciação na memória, sua permanência no tempo, assim como a escrita gráfica. Como atesta Otero (2001), na oralidade concebida dessa forma há também a escuta do mundo capaz de dinamizar leitura e escrita alfabética. Nos jogos linguageiros da infância há a cadência de movimentos, escansão de sílabas importantes para a aquisição da escrita alfabética. São jogos que fornecem não uma consciência, mas uma *inconsciência fonológica*:

Não argumentamos, contudo, que a consciência fonológica seja imprescindível para a escrita, mas que há um papel importante desempenhado pela percepção rítmica da linguagem, de sua montagem e desmontagem ou, como afirma Belintane, uma inconsciência fonológica (OTERO, 2011, p. 23).

A contação de histórias também se insere nas práticas do oral e sua escuta é capaz de exercitar a atenção, que pode fazer leituras não passivas, mas inferenciais, produtivas (CERTEAU, 1994, 1996), além do reconhecimento de seus elementos, como a presença de personagens, a apresentação de um cenário, um encadeamento dos fatos, um clímax, um desenrolar. A *história contada*, quer se suponha real ou fictícia, é já um ponto de vista sobre as coisas do mundo, "*uma leitura e uma escrita do mundo*" (OTERO, 2011, p. 23, itálico nosso). Além disso, é capaz de suscitar a transferência, criar laços através da performance do contador, e de recolocar a palavra como forma de agir no mundo. Tem-se então a leitura ativa, do corpo sensível que ouve, funda a atividade de leitura e escrita e chama ao engajamento subjetivo que depois será reconvocado na leitura e escrita gráficas. A grandeza da palavra oral, dada pela transferência e identificação entre interlocutores, é gerada por uma não-funcionalidade, ao incutir não um saber consciente sobre um dado da realidade, mas à medida que "dirige-se a uma realidade interior e mesmo ancestral, que comparamos aos processos de memória. Toca a parte mais essencial e humana, alimentando os sentimentos de coragem, astúcia, medo, honra, alegria, confiança" (*ibidem*, p. 23).

Os gêneros da oralidade constituem, assim, uma escrita em sentido amplo. Concordamos com Otero que, no processo de ensino, levar tais gêneros em conta implica deslocar o foco da escrita gráfica para uma escrita psíquica que se faz com os jogos metafórico-metonímicos, que, para além de figuras de linguagem, são entendidos aqui como estruturantes do discurso, ao se configurarem como operações de apagamento e deslocamento do significante. A alteridade presente na oralidade também traz à tona a identificação e transferência e o endereçamento presente em qualquer enunciação.

Esta concepção de ensino da língua leva em conta o papel do oral também na psicanálise, já que, enredando significantes por livre-associação, o sujeito do inconsciente participa desse processo como acontecimento: o desejo pode pontuar no texto oral, tanto na retomada de uma história quanto numa nova história inventada, podendo assim ser um momento de prazer (*ibidem*, p. 30).

Alguns dos gêneros da oralidade infantil circunscritos ao conceito aqui descrito de oralidade são os trava-línguas, as adivinhas, as quadrinhas, as canções, as parlendas, as mnemonias, as fórmulas de escolha. A contação de histórias também é evento da oralidade,

que, como lembra Otero, "ultrapassa a materialidade gráfica da escrita e atualiza memórias de uma tradição, convoca o ouvinte a uma leitura, implicando-o de modo singular no texto" (OTERO, 2011, p. 32). Em todas elas, vemos palavra e corpo se conjugarem.

Em nossa dissertação, enfatizamos a *contação de histórias*, que contém os jogos linguageiros presentes nesses gêneros, caracterizando dessa forma uma possibilidade de trabalho com a intertextualidade entre os gêneros orais, e suas *intermitências em meio a leituras*. Chamaremos a atenção especificamente para *as narrativas*, presentes antes na oralidade poética, mas também na literatura escrita e, hoje, em outros meios. Retomamos, então, a importância de o professor conhecer e manejar esses diferentes suportes, levando em conta, primeiramente, o suporte oral.

Assim, mais que um estudo exaustivo das práticas de linguagem, acreditamos, com Otero, que o que nos interessa, ao apontarmos a primazia da narrativa poética, é o resgate da expressividade da linguagem em seu fundamento primordial. Como registra a autora, a linguagem, compreendida

como sistema simbólico, sempre tende a representar e a significar outra coisa. Para que o sujeito se imprima no ato de leitura e escrita, o significante deve convocá-los, o que significa que não se trata de reconhecer no texto uma ordem prévia e autorizada (OTERO, 2011, p. 32).

Retomando com a autora a ideia de que os gêneros da oralidade poética, entre eles as narrativas, possuem concepções discursivas próximas ou equivalentes às da escrita (*ibidem*, p. 33), iremos além da materialidade gráfica para chegarmos, antes, a um tratamento da língua no oral que convoca leitura e escrita –, aproximando-os, portanto, dessa concepção ampla de escrita. Tal posicionamento remete à concepção de letramento que leva em conta o oral.

Essa aproximação da oralidade poética com a escrita se dá a ver quando observamos a elaboração de sua mensagem: aparecem então recursos de linguagem como a aliteração, a assonância, o paralelismo, a hipérbole, os oxímoros, o ritmo na escansão das sílabas dos brincos, o ritmo e o tom imprimidos numa contação ou leitura, os jogos de palavras e *nonsenses*, a livre associação, a condensação provocada pelos epítetos na construção dos personagens, a sobreposição de imagens em estilo aditivo na alegorização de narrativas. Todos esses recursos contribuem para uma estética da linguagem que tem papel não só de ornamento, mas que se configura como estruturante. A elaboração específica da mensagem contribui para a rememoração, já que os discursos da oralidade poética devem permanecer no tempo e gravados na memória corporal dos indivíduos das sociedades (*ibidem*, p. 33).

A oralidade, ao buscar essa permanência na memória do corpo, constitui material disponível ao trabalho de técnicas de memorização. Vemos assim como a oralidade poética se aproxima mais dos processos de escrita que da fala:

(...) historicamente, é a escrita que primeiro se aproxima da oralidade, e não o contrário. Essa busca de aproximação justifica a investigação dessa realização ancestral da linguagem num trabalho que visa refletir, sobretudo, a respeito dos processos de alfabetização e letramento (OTERO, 2011, p. 33).

Otero também explicita o conceito de *performance* que compõe a oralidade poética. Paul Zumthor (2007), ao tratar do engajamento do corpo que a oralidade requer, ressalta que algo da *performance* sempre vai além das palavras: são os elementos marginais, como o gesto e a entonação, ou os relacionados à situação de enunciação, como o tempo e o lugar em que ela se dá (p. 75). Diz o autor que "sempre pensamos com o corpo":

o discurso que alguém me dirige sobre o mundo (qualquer que seja o aspecto do mundo do qual este alguém esteja me falando) constitui para mim um *corpo a corpo* com o mundo. O mundo me toca, eu sou tocado por ele; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos (ZUMTHOR, 2007, p. 77).

Na reprodução oral de uma história ou mesmo na invenção oral de novas histórias se verifica a autoria, "na rede de variações do tema obrigatório, no modo como uma palavra puxa outra, em seus ritmos e jogos" (OTERO, 2011, p. 51). Com Otero, chamamos a atenção para lançarmos "novas luzes sobre o reconhecimento social do discurso poético e também sobre o lugar da oralidade e da tradição" (*ibidem*, p. 55). Havelock, em "Prefácio a Platão", afirma que a disposição mental homérica, ao ceder lugar à platônica, aceita a premissa de "uma consciência que se autogoverna e que descobre o motivo para a ação em si mesma e não numa imitação da experiência poética", sendo a doutrina da psiquê autônoma a contrapartida da rejeição da cultura oral (HAVELOCK, 1996, p. 216). O autor está retomando como se deu a rejeição da cultura oral por Platão. Diferentemente do que via Platão na *República* sobre a figura do poeta, não enxergamos o uso da oralidade poética e das narrativas como mera alienação catártica sempre na imitação de um só mundo, que dispensa o sujeito de elaborações mais abstratas. Sugerimos, sim, como também atestam Eco (2003) e Candido (2004), a literatura oral e escrita como possibilidade de o leitor/ouvinte imaginar, hoje, *outros mundos possíveis*. Indicamos com Otero que "os estudos sobre a oralidade poética apontam um desvio da percepção do pesquisador: do olhar para o ouvido, do funcional para o poético, da inserção social do aluno para o alimento da vida pulsante da criança" (OTERO, 2011, p. 57).

A partir dos conceitos aqui trazidos, afirmamos que o trabalho com a oralidade e a narrativa poéticas não devem ser tomados na escola como mero e eventual entretenimento, embora afirmemos a necessidade de estarem presentes numa ambiência também lúdica. Queremos, com isso, enfatizar que não é suficiente estarem presentes na escola; sem se explorar suas possibilidades, podem reduzir-se mesmo a mero entretenimento. A criança pode e deve ser convidada a tomar a palavra, num reconto ou em novas invenções. É todo um trabalho que buscamos aqui traçar: ele vai desde o oferecimento de um repertório diversificado - nas contações feitas pelo professor e nas suas intermitências com a leitura em voz alta, levando-se em conta o processo de transferência que aí se desencadeia -, até a possibilidade de recontos feitos pelo alunos e a escuta do professor sobre os significantes que emergem nesses recontos ou numa interpretação - o aproveitamento que as crianças fazem do som e/ou do sentido -, e que se tornam pontos de estofa que flagram a subjetividade, a decantação desse repertório na memória e os traços de autoria. Ou seja, todo esse percurso é algo que, para nós, traça as possibilidades de entradas desejantes na linguagem.

1.4. A literatura e suas relações com a narrativa e a oralidade poética

Convém lembrarmos, neste ponto, a importância da literatura, comemorada (trazida à memória) e definida por autores como Umberto Eco e Antonio Candido.

1.4.1. Funções da Literatura

Eco recorda que estamos rodeados de poderes imateriais, entre os quais o da tradição literária. Comenta o autor que, se são imateriais pela metade, pois são veiculados há tempos através do papel e hoje até através de *e-books*, antes disso eram incorporados na voz do menestrel, que retomava a tradição oral (ECO, 2003, p. 9).

A primeira função arrolada por Eco é que a literatura "mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo" (*ibidem*, p. 10), lembrando que a língua vai onde quer, e que nenhum decreto político ou acadêmico a faz desviar de seu caminho, ao mesmo tempo que ela é sensível às sugestões da literatura que, "contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade" (*ibidem*, p. 11). Esta seria uma segunda função. Questiona Eco o que teria sido a civilização grega sem Homero ou a civilização indiana sem seus poemas fundadores.

Uma terceira função é que "(...) a prática literária mantém em exercício também a nossa língua individual" (*ibidem*, p. 11), ou seja, nosso discurso, o lugar de onde podemos falar. Se por um lado a literatura não traz alívio à falta de direitos básicos a uma maioria de pessoas,

por outro a delinquência brota da exclusão "do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de *valores* que chega de e remete a livros" (ECO, 2003, p. 12). Essa observação nos remete à relação que Antonio Candido estabelece entre literatura e direitos humanos, como veremos mais à frente.

Uma quarta função: "A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação" (*ibidem*, p. 12). As possibilidades de interpretação abrem nossas mentes para transpormos outros mundos possíveis, pois "propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida". Mas para seguir no jogo da interpretação, é preciso profundo respeito à intenção do texto. Se o mundo parece "fechado", como parecem certas as leis da gravidade, a literatura nos faz imaginar outras possibilidades.

O mundo literário, mesmo que aberto a possíveis interpretações, faz parte da tradição e cultura sobre a qual nos assentamos, pois as proposições do mundo literário permanecem verdadeiras, como, por exemplo, o fato de Ulisses ter chegado a Ítaca após longa odisseia. Assim, chegamos a uma quinta possível função da literatura: "o mundo da literatura é tal que nos inspira a confiança de que algumas proposições não podem ser postas em dúvida; (...) ele nos oferece, portanto, um modelo, imaginário tanto quanto se quiser, de verdade" (*ibidem*, p. 14). Sobre tais verdades, remete Eco aos personagens que vivem em nossa memória: mesmo levando em conta que os personagens consagrados podem migrar (e talvez só possam migrar por serem mesmo consagrados) - como Chapeuzinho Vermelho, que é devorada na narrativa de Perrault, mas pelos Grimm é salva nas mãos do caçador -, podemos fazer sobre eles afirmações verdadeiras, pois estão registrados em texto e na memória coletiva. Sobre algumas migrações, detalhes incorporados, ou transformações, as crianças transigem sem problemas, pois tais mudanças "fazem apelo a um indivíduo bem mais esquematizado, flutuante na tradição, instalado em múltiplas partituras, muitas das quais orais" (*ibidem*, pp. 15-16).

Personagens migraram não só de texto em texto como através de suportes diversos, para o filme, o balé, ou da oralidade para a literatura. Nesse ponto, Eco destaca que tais personagens, mesmo figurando em novas situações, permanecem ancorados nas partituras originais, verificáveis. "Onde estão esses indivíduos flutuantes? Depende do formato de nossa ontologia" (*ibidem*, p. 16). Pergunta interessante e a nós conveniente, pois atesta a *importância do recheio de nosso repertório*.

Eco constata que esses personagens tornaram-se paradigmas, ou seja, verdadeiros, porque por séculos a comunidade os investiu de paixão (*ibidem*, pp. 16-17). Assim, outra função da literatura, sexta em nossa conta, é que a fantasia literária é "uma realidade cultural

sobre a qual toda a comunidade dos leitores está de acordo" (ECO, 2003, p. 17) e isso nos desconstrói e reconstrói, pois elegemos personagens como paradigmas para servirem de modelo ou não, de forma que os usamos para caracterizar nossos comportamentos, e todos entendemos o que significa alguém ter um complexo de Édipo, um comportamento quixotesco, a inocência de uma Chapeuzinho, a dúvida hamletiana, o amor platônico. Diz Eco que, depois de terem sido criadas pela literatura e por nós investidas passionalmente, estas entidades estão entre nós e com elas temos de nos haver. Ou seja, "elas existem como hábitos culturais, disposições sociais" com forças de "mover os destinos das sociedades humanas" (*ibidem*, p. 18).

Ainda segundo o autor, se por um lado na era do hipertexto os personagens literários parecem correr o risco da evanescência, por outro nasce *a prática da escritura inventiva livre*, e talvez isso não signifique inconstância, perda de tradição ou qualquer caminho ruim: assim como a *jam session* do jazz muda a cada noite o destino de um tema mas não nos tira a possibilidade de comparecer às salas de concerto, a reinvenção e a paródia não nos tiram o direito de posse dos clássicos literários, e só são possíveis a partir deles.

Descobrir o desenrolar da história não é simples fato com valor de notícia, mas sim "a descoberta de que as coisas aconteceram, e para sempre, de uma certa maneira, além dos desejos do leitor. O leitor tem que aceitar essa frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino" (*ibidem*, pp. 19-20). E essa conclusão leva-nos à mais importante função da literatura:

A função dos contos "imodificáveis" é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição "repressiva". A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos "já feitos" nos ensinam também a morrer (ECO, 2003, p. 21).

E assim ele a explica: "Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura. Talvez existam outras, mas não me vêm à mente agora" (*ibidem*, p. 21).

Acreditamos que o trabalho com as narrativas, do modo como o concebemos, comporta todas essas funções. As narrativas, ao chegarem aos alunos em suas formas diversas (lendas, mitos, contos de fadas, contos populares) e num formato integral, ou em boas adaptações, mantêm a presença de um rico vocabulário e de uma diversidade cultural que compõe nossa língua e cultura. Contribuem ainda na formação de identidades; posso, por exemplo, me identificar com uma cultura conhecendo a literatura que dela faz parte. A língua individual é

mantida em exercício, e com ela, um mundo de valores, quando um aluno deve retomar de memória uma história. Certamente há aí o exercício da fidelidade e da liberdade de interpretação. As histórias ofertadas aos alunos trazem consigo modelos de verdades, modelos de narrativas, que passam a fazer parte do repertório das crianças. Lidar com a fantasia também desconstrói e reconstrói, à medida que a alimentamos com investimentos passionais. O lidar com a fantasia entusiasma a criança e lhe dá mobilidade para possíveis reposicionamentos.

Por fim, poder experimentar o destino irreparável de algumas histórias é ter que se haver com as narrativas como elas foram. Por outro lado, as crianças também podem reinventar as histórias, modificando-as, ou inventar suas próprias. Certamente, seus caros personagens podem nelas figurar.

1.4.2. O direito à literatura

Antonio Candido, em *O direito à literatura* (2004), lembra que, se chegamos a um máximo de desenvolvimento da racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza, o que nos permite imaginar soluções para muitos dos problemas da humanidade, por outro lado ainda é máxima a irracionalidade do comportamento, que pelos mesmos meios desenvolvidos, mantém grande parcela da população apartada dos direitos humanos (p. 169). O pressuposto para se pensar nos direitos humanos é, para o autor, "reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (*ibidem*, p. 172), e esta lhe parece a essência do problema: aí entra também o direito à literatura. Se pensamos que temos o direito à literatura, qualquer um de nossos semelhantes também o tem.

Candido pensa na distinção entre "bens compressíveis" e "bens incompressíveis", sendo esses últimos aqueles que não podem ser negados a ninguém (*ibidem*, p. 173). Para o autor, os bens incompressíveis são não somente os que garantem a sobrevivência física em níveis dignos, mas também os que garantem *integridade espiritual, como o direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura* (*ibidem*, p. 174, itálicos nossos). A partir daí, o autor buscará uma verificação: a literatura pode ser considerada bem incompressível? A arte e a literatura só poderão ser assim consideradas se corresponderem a necessidades profundas do ser humano que, se insatisfeitas, equivalem a grave desorganização pessoal (*ibidem*, p. 174).

Essencial para nós é a *definição de literatura - criações de toque ficcional ou poético, sejam orais ou escritos* - que Candido utiliza, e o valor que dá à criação ficcional e poética:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as

formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

Desse modo, o autor vê a literatura como "manifestação universal de todos os homens em todos os tempos", ou seja, não há quem possa viver sem contato com algum tipo de fabulação. Candido compara sonho e literatura: assim como o sonho de todas as noites assegura, independentemente de nossa vontade, a presença deste universo indispensável, a criação ficcional ou poética também está presente em todos nós, sejamos analfabetos ou eruditos. Ela aparece de diferentes formas em nosso cotidiano, como piada, causo, canção popular, samba carnavalesco, devaneio amoroso etc. Candido conclui que, se não podemos dela prescindir, é porque essa literatura em sentido amplo "parece corresponder a *uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito*" (CANDIDO, 2004, pp. 174-175, itálico nosso).

Portanto, há necessidades cuja satisfação deve ser garantida, para o equilíbrio social, e entre elas está a literatura, que, ao atuar em grande parte no inconsciente, é fator indispensável de humanização. Essa seria, também para Candido, uma das funções da literatura - *confirmar o homem na sua humanidade*:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (...). A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo *a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas* (CANDIDO, 2004, p. 175, itálico nosso).

Assim, afirma Candido que ela não é uma experiência inofensiva: "Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade". Então, *formação da personalidade*, nessa humanização, também pode ser considerada uma de suas funções. O autor lembra que o livro pode gerar conflitos inclusive no âmbito da instrução escolar, por seu resultado chegar ao ponto de ultrapassar as normas estabelecidas, produzindo o paradoxo de educadores elogiarem e ao mesmo tempo temerem seus efeitos. A ideia convencional de que a literatura eleva e edifica opõe-se a uma (às vezes) indesejada *força indiscriminada de iniciação na vida*. Para o autor, porém, "Ela não corrompe nem edifica, (...) mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, *humaniza em sentido profundo, porque faz viver*" (*ibidem*, p. 176, itálico nosso).

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive seu papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Candido distingue dela três faces: 1. ela é construção de objetos autônomos como estrutura e

significado; 2. ela é forma de expressão, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3. *é forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente* (CANDIDO, 2004, p. 176). E aponta que

O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não (CANDIDO, 2004, p. 176-177, itálico do autor).

Para Candido, a obra literária é objeto construído e *é justamente sua construção, enquanto coisa organizada, que humaniza*, ao deixar-nos "mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo" (*ibidem*, p. 177), sugerindo um *modelo de superação de caos*. Veremos mais à frente (capítulo 2) como a memória também é concebida, no mito de Mnemosyne, como superação do caos, o que é também afeito à ideia de literatura enquanto memória cultural coletiva, traçada por Eco. Como diz Candido: "*A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador (...)*" (*ibidem*, p. 177, itálico nosso).

Aponta o autor que a organização da palavra leva o espírito a se organizar e a organizar o mundo, e que isso ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (*ibidem*, p. 177). Tal organização é "mais que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que *nos toca porque obedece a certa ordem*" (*ibidem*, p. 178, itálico nosso). *Assim, o conteúdo atua por causa da forma, a qual pressupõe e sugere coerência mental e então humaniza*. Na forma literária, o caos torna-se ordem e "por isso o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido" (*ibidem*, p. 178). Vale ressaltar, mais uma vez, que *tal aquisição se verifica no inconsciente, ou seja, não se dá a ver de forma transparente*.

Tal exposição de Candido mostra por que a literatura é necessidade universal impreterível, direito das pessoas de qualquer sociedade. Por meio dela, há enriquecimento e humanização da personalidade e do grupo: "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (*ibidem*, p. 180).

Candido reconhece que, além desse conhecimento latente, há também na literatura níveis de conhecimento intencional, planejados pelo autor, que trazem cargas de ideologia,

como o poema abolicionista de Castro Alves. Das produções nas quais o autor deseja expressamente assumir posição resulta a literatura empenhada. Mas alerta que "daí pode resultar um perigo: afirmar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é deste tipo" (CANDIDO, 2004, p. 181). Tal posição, considera o autor que é prejudicial à verdadeira produção literária ao pressupor que ela se justifica por finalidades que estão fora do plano estético. Assim Candido toma este plano como decisivo, pois "A eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes" (*ibidem*, p. 182). Dessas considerações, Candido sintetiza dois aspectos: primeiro: *negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade*; segundo: a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento. Dos dois pontos decorre a luta pelos direitos humanos (*ibidem*, p. 186).

Sobre a sociedade brasileira, Candido aponta algo que cremos se presentificar também na educação: é grave ela manter com dureza a estratificação das possibilidades, tratando alguns bens incompressíveis como compressíveis. Para que a literatura erudita não seja privilégio de alguns, a sociedade precisa garantir a distribuição equitativa dos bens. Em países como o Brasil, essa situação é particularmente dramática, pois a população ainda tem índices importantes de analfabetismo, e sua condição de vida não permite dispor do tempo de lazer necessário à leitura. Assim a fruição da literatura se estratifica de forma abrupta (*ibidem*, pp. 186-187).

E termina:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. (...) Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 2004, p. 191).

O acesso aos bens incompressíveis, como vimos, abrange o acesso à literatura, inclusive por esta ser porta de acesso à imaginação de outros mundos possíveis. A literatura, como vimos, nos confirma em nossa humanidade, nos dá a possibilidade de viver dialeticamente os problemas, contribui para a formação da personalidade, é uma força de iniciação à vida. Sendo forma de conhecimento difusa e inconsciente, na sua ordem a literatura sugere modelos de superação da falta de sentido. Sua articulação é seu primeiro nível humanizador: seu formato estético nos toca, com os nossos sentidos somos por sua beleza tocados. Assim, ela

aguça os sentidos. Como diz Candido: a forma permite que o conteúdo ganhe maior significado, e este conjunto aumenta nossa capacidade de ver e sentir²⁰.

Não podemos mudar o fado do passado, mas podemos sonhar com novas possibilidades futuras. Não só sonhá-las: o entusiasmo e o sentimento audaz que a oralidade poética, as narrativas, a literatura, enfim, nos proporcionam, são capazes de a(s)cender vozes de um Outro em um sujeito, que, na assunção e no poder da palavra, pode instaurar a possibilidade dos novos mundos.

²⁰ Acreditamos que as análises de dados que faremos nos capítulos seguintes darão conta de exemplificar essas afirmações.

Capítulo 2. Mnemosyne vai à Escola

Fecundada por Zeus Pai, que no panteão hesiódico encarna a Justiça e a Soberania supremas, a Memória gera e dá à luz as Palavras cantadas, que na língua de Hesíodo se dizem Musas (TORRANO, 2007).

Contam os mitos que, diante do temor ao caos, os deuses sentiram a necessidade de instaurar uma memória: se as pessoas não lembrassem que havia o caos antes da ordem, haveria possibilidade de se voltar ao caos. Criaram então Mnemosyne, que teve nove filhas, as nove Musas. Cada musa preside determinada arte: Clio, a Glória, é patrona da História; Erato, Amorosa, é responsável pela poesia lírica; Euterpe governa a música; Melpômene, ‘a que canta e dança’, preside o canto, a harmonia musical e a tragédia; Polímnia, ‘Muito Hinos’, preside a oratória e o ditirambo; Tália, a que faz brotar flores, assiste à comédia e à poesia; Terpsícore guia a dança, os coros dramáticos e a poesia lírica; Urânia, ou ‘Celeste’, norteia a astronomia e astrologia; *Calíope, ou Belavoz, que dentre todas vem à frente, preside a eloquência e a poesia épica* (DICIONÁRIO DE MITOLOGIA GRECO-ROMANA, 1973; TORRANO, 2007).

Sobre a *Teogonia* de Hesíodo, Torrano (2007) afirma que há nos versos do poeta uma imanência recíproca entre linguagem e ser. A linguagem, nomeada por Hesíodo como Musas, é força múltipla e numinosa - são as filhas da Memória, ou seja, são o "divino Poder trazer à Presença o não-presente, coisas passadas ou futuras". O "ser-aparição" se dá "através da linguagem", "por força da linguagem e na linguagem". Aí está a imanência recíproca: "o ser está na linguagem porque a linguagem está no ser" (p. 29).

Os termos acima nos fazem refletir sobre a inerência entre ser e linguagem, já observados na antiguidade; na linguagem o ser se dá, e nomeia, ou seja, dá a ser. As Musas, personificações da linguagem, são filhas da Memória. Como retomamos na memória aquilo que queremos lembrar? Um cheiro ou uma música podem nos remeter a outras lembranças, uma palavra nos remete a outros contextos. Muitas vezes, ao quisermos retomar uma frase escrita, ao pé da letra, precisamos voltar ao registro que foi feito disso. Talvez, porém, ao retomarmos um mote, uma frase inicial, de uma canção, por exemplo, ou mesmo de um poema, relembremos de memória a letra toda, o poema inteiro, além de fazermos intertextualidades, interdiscursividades, associações diversas.

Em se tratando de memória, cada um tem as suas... Um mesmo episódio pode ser relatado de forma parecida ou diferentemente por duas pessoas que dele participaram, dependendo do que foi mais marcante para cada um. O que constitui as bases da memória?

Abordaremos a partir de agora as memórias que o significante evoca e, no sentido inverso, a linguagem que busca retomar o significante na memória. Começaremos, para tanto, com as considerações de Torrano (2007) sobre as relações entre linguagem e ser, presentes no pensamento arcaico, as quais, de alguma forma, podemos conceber até hoje como essenciais. Trataremos também das observações de Brandão (1992) sobre a poesia épica como matriz de gêneros capaz de convocar a palavra, além dos aspectos da voz elencados por Zumthor (1990). Retomaremos conceitos da psicanálise sobre a memória, e conceitos da linguística sobre os processos metafórico-metonímicos da linguagem e do pensamento. Por fim, analisaremos recontos orais de alunos e os recursos que as crianças utilizam para a retomada de uma história.

2.1. O arcaico como inaugural - na demanda de ouvir, o sujeito se constitui: é autorizado a ocupar o lugar da fala

Ao discorrer sobre a figura do aedo e sobre o que se canta, Torrano (2007) lembra que, na antiguidade, o poeta representa o máximo poder da tecnologia da comunicação, ao oferecer para o público o rompimento dos limites das possibilidades físicas - geográficas e temporais -, e o contato com figuras, fatos e mundos, que pelo poder do canto se tornam audíveis, visíveis, presentes. Essa possibilidade é concebida, pelo homem antigo, ao se invocar as Musas, que são as palavras cantadas, filhas de Mnemosyne e de Zeus. Assim, Memória e Poder caminham juntos, conferindo ao poeta a autoridade para falar a partir de determinado lugar. Este lugar é marcado psicologicamente e politicamente: "o canto (as Musas) é nascido da Memória (num sentido psicológico, inclusive) e do mais alto exercício do Poder (num sentido político, inclusive)" (TORRANO, 2007, p. 16).

A memória e o poder da força da palavra, explica o autor (*ibidem*, p. 17), se instauram numa relação 'quase mágica' entre nome e coisa nomeada, fazendo com que o nome traga a presença da coisa ausente: estamos no campo da linguagem. Mas por que tratamos aqui da concepção do pensamento arcaico, distantes que estamos da antiguidade? É que Torrano reconhece no termo 'arcaico' não só seu sentido historiográfico (época arcaica) e seu sentido de anterioridade e antiguidade (o pensamento racional começando a se pré-figurar), mas também seu sentido etimológico, que envolve a ideia de "*um princípio inaugural, constitutivo e dirigente de toda experiência da palavra poética*" (*ibidem*, p. 15, itálico nosso). Assim, concebe o poema arcaico não como mera erudição acadêmica, mas como algo vivo e imortal, porque "permite a experiência do Sublime e do Terrível, e ao qual o nosso próprio mundo mental e a nossa própria vida estão umbilicalmente ligados" (*ibidem*, p. 19).

Torrano insiste no poder de instauração de uma realidade através da nomeação - a presentificação através da palavra. As Musas que o detêm são, ao mesmo tempo, poderosas quanto à presentificação e quanto ao encobrimento-ausência, ou seja, têm a força de ocultação e de revelação:

*"sabemos muitas mentiras dizer símeis aos fatos
"e sabemos, se queremos, dar a ouvir revelações"(vv. 27-28 da Teogonia)
(TORRANO, 2007, p. 24).*

Na narrativa, o ser-mesmo dos "fatos como se deram" se oculta, fatos dos quais a narrativa pode ser alegoria ou eco distante, mas sempre mantendo com eles uma relação. Nesse sentido, a narrativa é ficção que traz a imagem de possíveis verdades, porém não são o fato em si, e sim um modelo dos fatos, exemplo, referência a eles.

Assim se dá para o mundo arcaico a experiência da Verdade: "Como desocultação é que os gregos antigos tiveram a experiência fundamental da Verdade. A palavra grega *alétheia*, que a nomeia, indica-a como *não-esquecimento*" (*ibidem*, p. 25). E se dá também seu esquecimento, pois "Memória gerou as Musas também como esquecimento ("para obliúvio de males e pausa de aflições", v. 55)" (*ibidem*, p. 26). Na narrativa, a força nomeadora da voz é essencial para trazer à luz os fatos: "Só a força nomeadora e ontofônica da voz (das Musas) pode redimi-los, aos fatos passados e futuros, do Esquecimento, i. é., da Força da Ocultação, e presentificá-los como o que brilha ao ser nomeado, o que se mostra à luz: re-velação" (*ibidem*, p. 27).

A coerência, o mapeamento do mundo, seu reconhecimento de forma organizada, se dão pela linguagem. Assim, a consciência do homem se firma sobre a linguagem e é por ela dirigida: a força da nomeação é o que mantém a coisa nomeada no reino do ser. Se não é nomeada, a coisa pertence ao reino do não-ser (*ibidem*, p. 30).

A linguagem confere o exercício de poder, pois a imanência entre linguagem e ser "se dá pela recíproca imanência entre linguagem e poder - o poder de configurar o mundo e de decidir quais possibilidades nele se oferecerão em cada caso ao homem" (*ibidem*, p. 31). O domínio da narrativa, e nele o da revelação e do esquecimento, é o que origina todo poder e seu exercício.

Aquele que ouve pode exercitar depois o uso eficiente da palavra, pois, ao ouvir, pode reconhecer as fórmulas e seu pronunciamento correto. Torrano trata do poder da fala do rei:

Encontrar a fórmula correta, pronunciá-la com autoridade e incutir a aceitação dela no ânimo dos contendentes é praticar a reta justiça, e assegurar a pacificação social e a ordem da natureza (pela mutualidade desta

com a justiça). E essa atividade se funda no uso eficiente das Palavras, tanto quanto a do Cantor (...) (TORRANO, 2007, p. 36).

E faz assim um paralelo entre o poder da fala de reis e cantores. São *os guardiões do uso da palavra, sob o patrocínio de Memória*: "para ambos o uso dessa Palavra é uma especialização, uma qualificação que os distingue dos demais", sua autoridade se pauta na sedução que exercem através da Palavra, e seu uso "tem repercussões nos destinos da comunidade e na ordem do mundo (...), ambos são alunos e protegidos das Musas" (*ibidem*, p. 36).

Assim também atesta Otero sobre os meninos que aprendem a ser cantores nos Balcãs, de acordo com a pesquisa feita por Lord:

Esse aprendizado inconsciente dos primeiros anos começa quando o menino está aprendendo a cantar e percebe que na canção a ordem das palavras não é a mesma que na fala cotidiana. O aspecto sonoro da palavra ou de uma frase tem papel importante nessa diferenciação: "(...) o ouvido do menino registra as repetições dos sons das palavras. Sua percepção instintiva de aliterações e assonâncias vai se tornando acurada. Uma palavra começa a sugerir outra por causa do som; uma frase sugere outra não somente pela ideia expressa ou por uma ordem específica de ideias, mas também por seu valor acústico" (LORD, 1960, p. 33). (OTERO, 2011, p. 38).

Na oralidade ritualística, o exercício da criança ao ouvir uma história parece então trazer esse poder sobre a linguagem: o princípio inaugural e constitutivo da palavra poética confere memória e inventividade àquele que se presta a buscar repeti-la; *o menino pode ocupar o lugar daquele que faz uso eficiente da palavra, torna-se um guardião, aluno e protegido das Musas*.

Jacyntho Lins Brandão (1992) também ressalta o poder inaugurador dos textos da antiguidade ao tratar da *Ilíada*, texto literário que estabelece a tradição épica e a cultura das quais participamos (p. 40).

Tão distante mas fundante de nossa cultura e história, pois, "com efeito, antes de Homero não temos história. A história de nossa cultura começa com os poemas homéricos, nos quais já se encontram, potencial e implicitamente, os dados básicos dessa mesma cultura" (*ibidem*, p. 40). Por serem fundantes, os mitos instauram a possibilidade do diálogo. Sua retomada não é mera repetição, mas a possibilidade de um discurso próprio vir a configurar-se, no engate que faz com o original, pois "Cada tempo tem seu discurso, que corresponde às necessidades que a história lhe coloca". Nesses termos, cada voz que retoma esse discurso diz a seu modo algo estranhamente próprio: "*Assim, diria que, efetivamente, não há repetição, mas diálogo, situação em que quem fala não desfaz seu próprio discurso no discurso do outro,*

mas constrói um discurso próprio engatado no discurso do outro" (BRANDÃO, 1992, p. 41, itálico nosso).

Brandão atesta essa verdade encontrando no clássico o impulso para o surgimento de novos discursos. De acordo com o autor, o legado grego é a abertura para o diálogo, que traz a vocação para o futuro - fator que determina literalmente um clássico: este não faz calar outros discursos, mas diz sua verdade de modo a impulsionar o surgimento de novos discursos. É, assim, ponto de referência na instauração do diálogo. Dessa forma, Homero é considerado formador de nossa cultura "enquanto ele inaugura um tipo de discurso capaz de engendrar, impulsionar e exigir novos discursos" (*ibidem*, pp. 41-42). Vemos, com Brandão, que esta perspectiva é semelhante a um exercício psicanalítico, pois, na tentativa de iluminar nossas construções psíquicas, o diálogo conosco mesmos é uma busca nas origens da nossa memória, uma luta com as palavras e com as vozes que falam em nós. Nessa batalha, "deve-nos animar a certeza de que apenas através do esforço de construir nosso próprio discurso poderemos lograr ouvir a voz primeira que ele pressupõe e em que se fundamenta" (*ibidem*, p. 42).

Observamos com o autor que a *Ilíada* é não só matriz do gênero épico, mas matriz de todos os gêneros, de toda a literatura:

De fato, a épica homérica, para além de matriz de um gênero, revela-se matriz de gêneros. (...) creio que (...) [revela-se matriz de] toda nossa literatura, incluindo a que implica, em outros termos, a admissão da importância fundamental do épico, já que a voz inaugural de nossa literatura, a voz homérica, é uma voz épica (BRANDÃO, 1992, p. 43).

E, ao situar o épico como inaugural, retoma suas origens na voz proferida, inauguradora do mundo, como "matriz de gêneros, como potência criadora, como ato de criação". Para penetrar no mundo da potência criadora, acreditamos com o autor que devemos reinstaurar a plenitude da voz, diferente daquela voz banalizada pelo uso indiscriminado (*ibidem*, p. 44).

Brandão recorda na etimologia das palavras que a voz do poeta é uma voz coletiva, tecida a partir de outras vozes que conformam o corpo da cultura. O aedo, *aoidós*, significa cantor, e esse sentido salienta a função de proferição, ou seja, é um sentido para além da função de composição. *Rhapsodós* deriva do verbo *rháptein*, que significa costurar, cerzir. Assim, o aedo costura cantos, costura as vozes, as *épea*, de onde vem 'epopéia' (*ibidem*, pp. 44-45)

O autor também retoma a importância da Memória organizada pelo Poder, ou seja, da inspiração das Musas para os gregos, que têm a capacidade de organizar e reger o cosmos. A Musa é o canto, e sua música "é a voz do canto que o poeta faz soar (...)" (*ibidem*, p. 46).

As Musas - lembremos que usamos o termo ainda hoje no sentido de *inspiração criadora*, não são mera retomada da memória, mas também poder criador. Se por um lado aquele que retoma uma narrativa deve se lembrar de fórmulas - elementos do texto de efeito mnemônico -, por outro pode, a partir do estofo da memória organizada, improvisar, criar, recriar, pontuar esse estofo "Praticamente, esse estilo formular cumpriria a função de fornecer os meios para a improvisação, no ato simultâneo da proferição e da composição" (BRANDÃO, 1992, p. 50).

A improvisação é a retroação, é a tentativa de contenção da deriva, é a busca de um ponto de estofo. No esquecimento abre-se o espaço para improviso e criação. De certa forma, isso se configura como uma técnica para o uso criador da linguagem. Lembremos que as Musas são lembrança, mas também esquecimento (um trecho longo que, consideramos, vale destacar):

Creio que essa brecha do esquecimento é que cria espaço, no corpo da Memória, para a atividade propriamente poética. Num primeiro sentido, bastante prático, porque o poeta deve preencher as falhas de sua memória com sua própria criação. Em seguida, porque creio que ele utiliza essa vicissitude do esquecimento intencionalmente, como recurso orgânico para a composição do texto. Cantando a memória, ele faz lembrar e esquecer (...). Assim, além da garantia de fidelidade à Memória, a assistência da Musa remeteria também para a técnica, a arte necessária para a feitura do texto. Noutros termos, eu diria que não se trata de fidelidade a uma memória passiva, mas do uso de uma memória ativa e, por isso mesmo, criadora, fruto da ação do Poder sobre a Memória (...) (BRANDÃO, 1992, p. 51, itálico nosso).

No uso da linguagem, a partir da memória e do esquecimento, há o trabalho de uma trama, um tecido, um bordado, poder de criação de um mundo. Na substância da epopeia se reconhece o resultado de vozes que dialogam e, assim, criam o mundo (*ibidem*, pp. 52-54).

O poeta costura vozes várias. Essas considerações são caras a nós porque consideramos que a criança, ao retomar de memória uma história, se não se recorda de um termo, de uma frase, em meio às fórmulas - frases, expressões - que consegue recordar, parece fazer a mesma coisa, tomando de improviso, de seu repertório anterior, algo que sirva ao entendimento da narrativa, para aquele que a ouve.

Essa retomada não se trata de mera repetição, o que seria impossível. Trata-se, antes, da assunção de múltiplas formas possíveis. Estabelecemos aqui a relação entre oralidade ritualística e criação de novos sentidos, assim como ocorre na livre-associação, em que as memórias se deslocam e emergem.

Passaremos agora a tratar do corpo e da voz como suportes de memória, da concepção de memória na psicanálise e, a partir de conceitos linguísticos, da linguagem utilizada para retomar a memória.

2.2. A oralidade e a memorização convocam a corpo-oralidade

O prazer contido na associação entre linguagem oral e linguagem corporal pode ser também concebido como poderoso recurso mnemônico, que pode ser vislumbrado na cultura oral popular ainda hoje muito presente em festas Brasil afora, quando o público envolvido é capaz de cantar junto as músicas, ou acompanhar as narrativas que se desenrolam nos ritos e festas, de forma catártica como acontecia na Grécia.

Belintane (2008) coloca que essa oralidade é recalcada quando se põe a escrita como centralidade da vida comunitária, pois, geralmente, esta última é colocada em oposição aos gêneros textuais mais elaborados das culturas orais, como os cantos, a poesia popular, os textos da infância, entre outros. Ong (1998) também retoma a abordagem dos recursos mnemônicos das culturas orais, lembrando ainda que a passagem para a escrita perde o enlaçamento presencial que proporciona essa catarse por meio da voz, voz que seria, em última análise, a verdadeira escrita que se faz com o corpo (BELINTANE, 2008, pp. 10-11).

O alfabeto grego, tendo a introdução das vogais como uma acomodação às sonoridades dessa oralidade estética no texto escrito, foi usado, desde sua criação até séculos depois, para registrar justamente o que havia sido composto segundo as regras da memorização na oralidade. Entre os textos da antiguidade grega predominam os poéticos, como instrumentos de diversão, ensino e preservação do conhecimento. Esses textos foram aos poucos sendo deixados de lado, numa tensão entre modalidades orais e regras da escrita, e posteriormente a escrita sobressaiu-se em forma de prosa como instrumento do pensamento e das ciências em geral. Nesta sucessão, perdeu-se muito desse mundo da oralidade, em que o corpo era suporte de uma escrita que se imprimia na memória através da catarse e do gozo nas canções e pantomimas (BELINTANE, 2008). Se hoje não temos mais crianças vivendo em condições de uma oralidade primária, temos, além da oralidade secundária, que é misturada às práticas da escrita mas muitas vezes desqualificada por sua condição social, uma terceira oralidade, periférica, porque não é capaz de ocupar um lugar no discurso, detentor de autoridade. Também por essa exclusão discursiva caberia à educação inserir de forma mais abrangente a oralidade em seu currículo.

Como já comentamos (no primeiro capítulo), Zumthor (2007) confere essencialidade ao *corpo* como ponto tocado pelo *mundo* e como ponto que toca o mundo, na *ordem da palavra*

poética que os significa. Na semântica que abrange o mundo, tal como o discurso poético, o corpo é ponto de partida, de origem, e referente do discurso, dando a medida e as dimensões do mundo. Assim, direita/esquerda, aqui/ali, alto/baixo, são projeções do corpo sobre o cosmos:

É por isso que o texto poético *significa* o mundo. É pelo corpo que o sentido é percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo (ZUMTHOR, 2007, p. 78, itálico do autor).

A palavra que significa o mundo, tocando necessariamente o corpo, é também conhecimento do corpo e do ser. O acúmulo de conhecimentos desse corpo, da ordem do sensível, é essencialmente a base do conhecimento da racionalidade. É "uma acumulação de conhecimentos que são da ordem da sensação e que, por motivos quaisquer, não afloram no nível da racionalidade, mas constituem um fundo de saber sobre o que o resto se constrói" (ZUMTHOR, 2007, p. 78).

É a leitura da palavra na ordem do sensível, ou seja, feita pelo corpo, que põe o ser no mundo, constituindo-o como sujeito. Os sentidos são então "órgãos do conhecimento", e a leitura poética põe o ser no mundo. A percepção que o ser tem dos objetos é carregada de algo que está inscrito em sua memória corporal. O presentido não é imagem, mas é "*imaginável*". Assim, "o virtual frequenta o real". A percepção que temos da realidade "é frequentada pelo conhecimento virtual resultante da acumulação memorial do corpo", aflorando em qualquer discurso. No caso da poesia, "invade tudo. Está aí, no nível do leitor, uma das marcas do 'poético'" (*ibidem*, p. 82).

Sobre a voz como marca da linguagem poética, Zumthor (*ibidem*, pp. 83-84) propõe algumas teses, dentre as quais destacamos:

- a voz é o lugar simbólico por excelência; lugar definido por uma relação, um desvio, uma articulação entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o outro;

- a voz, quando a percebemos, estabelece uma relação de alteridade, que fundamenta a fala do sujeito;

- todo objeto ganha uma dimensão simbólica assim que é vocalizado;

- *a voz é uma subversão ou uma ruptura do fechamento do corpo*, que atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal: desaloja o homem de seu corpo, revela um limite do corpo e do sujeito e libera-o dele;

- *escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outro lugar*. Essa voz, dirigindo-se ao sujeito, exige-lhe uma atenção que se torna, durante o tempo dessa atitude de escuta, seu lugar.

Esses são, para o autor, valores da voz que se tornam os valores da linguagem, quando esta é percebida como poética, independentemente de o texto ser ouvido ou, por efeito de imaginação, ser pronunciando interiormente. Zumthor (2007, pp. 85-87) resume os aspectos principais da voz, alguns dos quais retomamos:

- Primeiramente, *a voz repousa no silêncio do corpo*. Se emana dele, depois volta a ele;

- *A linguagem humana está ligada à voz*, e a voz está situada entre corpo e fala. O pensamento pressupõe uma voz e uma linguagem internas. Não se pensa só com imagens; no pensamento, estas estão recobertas de palavras;

- Ao dizer, *a voz se diz, e a fala enuncia-se como memória de algo* apagado em nós - nossa infância foi puramente oral, até o momento em que aprendemos a leitura e escrita gráficas;

- *A voz é forma arquetípica, ligada ao sentimento de socialidade*, pois ao ouvir ou falar, sentimos e declaramos que não estamos sozinhos no mundo;

- *Voz implica audição*, daquele que fala e daquele que ouve. Este sentido é privilegiado, pois através dele o corpo está presente para si mesmo, como presença íntima. Quem se ouve se auto-comunica. Assim, a voz ouvida revela o ser, tanto para quem fala quanto para o interlocutor, embora isso se dê de maneira diferente para um e para outro;

- *Ler o texto poético é escutar uma voz*. O leitor refaz em corpo e em espírito o trajeto traçado pela voz do poeta. Leitura, assim, torna-se escuta.

Vemos com Zumthor que a voz proferida contém valores constitutivos do sujeito, na simbolização que ele faz de si e do mundo por ele percebido. Além disso, é pela *performance* que se estabelece a relação entre sujeito e outro. De acordo com Otero (2011), na *performance*, a história contada comporta emoção. Na retomada de memória de uma história ouvida, o esquecimento faz com que o texto poético se modifique, provocando uma autoria incessante. Esse saber se transporta "de boca em boca" e se instala "na boca do povo", e o

apelo às emoções faz deslizar o sentido, mitificando o que outrora foi história (OTERO, 2011, p. 43).

Os jogos metafórico-metonímicos que se operam nos gêneros orais infantis se imbricam à fala cotidiana e são capazes de fazer emergir da subjetividade uma habilidade da leitura. No entanto, para que esses efeitos metafórico-metonímicos matriciem o traçado da escrita alfabética, um rico repertório – a memória oral – é ponto essencial.

2.2.1. Metáforas da memória

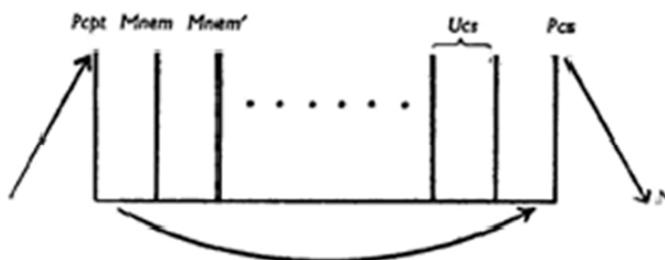
Ao procurar explicar o funcionamento de nossa memória, Freud (1987) encontrou com certa satisfação um invento que lhe serviu de metáfora: o bloco mágico, feito de uma prancha de resina de cera bordejada por papel, sob uma folha fina encerada e outro celulóide transparente, superfície sobre a qual, calcando-se com um objeto pontiagudo uma escrita, esta fica impressa, até que, levantando-se a folha encerada, apaga-se o escrito; se se observa, porém, a prancha de resina sob determinada luz, ainda se veem os traços calcados, mesmo que se possa fazer nova escrita voltando-se ao papel transparente.

Freud inicia seu texto lembrando que a escrita é um suporte para a memória: a nota por escrito serve para lembrar-me de algo que, caso não escrevesse, poderia por mim ser esquecido. No entanto, o suporte da folha de papel comum não carrega mais de uma possibilidade de escrita – caso eu queira reutilizá-la, preciso apagar a memória anterior.

Uma vez que conseguimos nos lembrar de muitas coisas, nossas memórias não se parecem com a possibilidade única de inscrição da folha de papel. No caso do bloco mágico, no entanto, se, ao se levantar a folha para apagar dela a escrita anterior e fazer uma nova, permanecem na resina de cera traços do que foi escrito anteriormente, podemos dizer que ele se assemelha à recepção de nossa mente – ‘nosso aparelho mental possui uma capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e, não obstante, registra delas traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis’ (*ibidem*, p 3).

Freud lembra o esclarecimento que se inicia em “A interpretação dos sonhos” sobre essa capacidade, que deveria ser dividida entre dois sistemas diferentes – um “que recebe percepções mas não retém traço permanente delas, podendo assim reagir como uma folha em branco a toda nova percepção, ao passo que os traços permanentes das excitações recebidas são preservados em ‘sistemas mnêmicos’, que jazem por trás do sistema perceptual”, (*ibidem*, p. 3), num sistema contíguo, como mostra a imagem abaixo²¹:

²¹ Imagem retirada de FREUD, S. A interpretação dos sonhos II, vol. V, p. 571. 1996c.



O autor lembra que em “Além do princípio do prazer”, acrescentara que a consciência surge no sistema perceptual *em lugar* dos traços permanentes. Ora, se ela está em lugar dos traços permanentes, mantendo alguns deles, mesmo que possivelmente deformados, nos encontramos aqui já com o que mais adiante falaremos: o significativo substituído por outro, uma imagem trocada por outra, a metáfora como um processo do pensamento.

Freud aponta que, no bloco mágico, o celulóide é um escudo protetor para o papel encerado, para manter afastados os efeitos prejudiciais de fora, assim como demonstrara, em “Além do princípio do prazer”, que o aparelho perceptual de nossa mente consiste em duas camadas: a de um escudo protetor externo contra estímulos, que diminui a intensidade de excitações que estão ingressando, e a camada de uma superfície por trás dele, receptora dos estímulos, o sistema perceptivo–consciente.

Mas, claro, a imagem do bloco mágico como uma metáfora da memória, por um lado fascinante, tem suas limitações, pois, acentua Freud, ‘ele seria com efeito um bloco mágico se, tal qual nossa memória, pudesse realizar aquilo’, ou seja, a reprodução desde dentro da escrita apagada, coisa que nossa memória faz, mesmo que com traços permanentes suscetíveis de deformações. Ele explica que as inervações da catexia, essa concentração das energias mentais sobre uma representação,

são enviadas e retiradas em rápidos impulsos periódicos, de dentro, para o sistema perceptivo da consciência, completamente permeável; esse sistema recebe percepções e transmite a excitação para os sistemas mnêmicos inconscientes; entretanto, assim que a catexia é retirada, a consciência se extingue e o funcionamento do sistema se detém. É como se o inconsciente estendesse sensores, mediante o sistema pcpt-cs, orientados ao mundo externo, e rapidamente os retirasse assim que tivessem classificado as excitações dele provenientes (FREUD, 1987, p 5).

Jorge Luis Borges, no conto “Funes, o memorioso”, nos dá uma aflitiva imagem do que seria a memória caso nos lembrássemos de tudo. Funes, o personagem, sabia, por exemplo, dizer as horas corretas sem olhar o relógio, e, outro exemplo, também “desenvolvera um sistema original de numeração e que em pouquíssimos dias ultrapassara o vinte e quatro mil.

Não o tinha escrito, porque o pensado uma só vez já não se lhe podia apagar" (BORGES, 1972, p. 122). Essa imagem tenebrosa da memória sem seu par 'esquecimento' parece ser o oposto, como sugere a ficção de Borges, do pensar: Funes "tinha aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos" (*ibidem*, pp. 124-125).

Assim, memória pressupõe esquecimento, enquanto associações mais fortes permanecem, como notas que sugerem outras, formando acordes, sinfonias. O vazio deixado pelos esquecimentos é o capaz de deixar espaço para essas outras associações - vias de emergência do sujeito criativo.

Se hoje temos muitas outras metáforas que podem buscar com uma imagem explicar nossa memória, como a relação entre memória RAM, onde ficam armazenados os programas do computador, e um disco rígido, onde ficam as pastas e arquivos contendo diferentes informações, parece que nenhuma delas dá conta totalmente da rede vibrante que se realiza, como um acorde, mesmo que não possamos registrá-la conscientemente por completo, como aponta Draaisma, ao buscar também metáforas da memória:

(...) embora os circuitos do computador clássico estejam subalternos a um sistema operacional central que emite os comandos passo a passo, o cérebro humano parece receber a ação de dezenas de impulsos simultâneos. Odores, emoções, movimentos, sons, percepções: a memória é uma rede vibrante de associações sincrônicas, e não um retrato linear de reprodução de estímulo-armazenagem. O computador toca suas melodias uma nota de cada vez, embora com uma rapidez incompreensível; a memória humana toca acordes inteiros (DRAAISMA, 2005, p.229).

Assim antes também apontou Lacan sobre o significante. Uma vez evocado, conduz a outras representações dessa rede vibrante:

(...) basta escutar a poesia para que nela se faça ouvir uma polifonia e para que todo discurso revele alinhar-se nas diversas pautas da partitura (...), não há cadeia significante, com efeito, que não sustente, como que apenso na pontuação de cada uma de suas unidades, tudo o que se articula de contextos atestados na vertical desse ponto (LACAN, 1998b, p. 507).

O aparelho psíquico não pode ter uma memória consciente de tudo o que recebe o tempo todo, na superfície inicial; há camadas de memória. A memória do que chega não tem permanência clara; se eu a apago, esquecendo-me de algo, ou se eu 'escrevo' algo em cima, recebendo novas percepções, isso já pode ser confundido com o que lá havia antes. Há então o trabalho no sentido retroativo, ou seja, as memórias antigas não têm condição de se organizarem e se expressarem por si, mas, indeléveis, interferem na entrada das memórias

recentes. O esquecimento faz parte da própria dinâmica do aparelho psíquico. Se não pensássemos, seríamos apenas memória. Assim, a memória configura-se como capacidade receptiva ilimitada, de traços permanentes, mas não inalteráveis. A memória antiga vai sendo alimentada, reescrita, transcrita e, sempre numa singularidade, pode interferir na memória que entra, ou vice-versa, numa incidência no aparelho motor, e conseqüentemente em nossas ações. A partir disso é que percebemos, sentimos, pensamos, estabelecemos relações, agimos, reagimos.

Acordes inteiros, polifonia, pautas da partitura. Lembremos aqui que Carreira, para tratar das relações entre autoria e fantasia, coloca que para além de concerto, na autoria “também pode advir uma tentativa de **concerto** regido pelo objeto, do qual emerge uma obra e o próprio autor” (CARREIRA, 2008, p. 23). Uma obra, uma ópera.

A memória, para Freud, é inconsciente. Só se torna consciente ao entrar em contato com representações em palavras, ou seja, com a língua. As memórias internas são armazenadas como imagens principalmente, mas com palavras também, só que muitas vezes sem sintaxe, apesar de, ao proferirmos um discurso, termos que nos haver com as palavras, falar algo inteligível, coerente. Essas memórias mais antigas aparecem como objetos, como coisas-imagens, que têm similaridade com a coisa representada. Como não dá para expressar essas imagens, é preciso uma linguagem, passando por uma sintaxe, pelo discurso – para se encontrar uma expressão para isso.

De alguma forma, as memórias mais antigas configuram modos de se enxergar o mundo: aquilo que tem a ver com a história pessoal.

2.2.2. Sonhos

A linguagem do sonho é por excelência retroativa, traz restos diurnos e outros elementos inconscientes de uma memória que não tem, à primeira vista, uma coerência. O sujeito submetido ao recalque, o eu da consciência que busca a coerência não está funcionando no sonho. Mas ao acordar ele pode tentar interpretar essas imagens que vêm do sistema contíguo da memória.

Checchinato, ao apresentar "O inconsciente e seu escriba" de Safouan (1987), lembra que Freud tem o sonho como a principal manifestação do inconsciente, sua via real, a via mais desimpedida, em que aparece o sujeito. ‘O inconsciente se estrutura como linguagem’, diz Lacan, é representação, se constitui num discurso. Fica claro que estamos dentro dos fenômenos da linguagem – para Freud não há distinção entre inconsciente e linguagem – por

isso aqui tomamos como objeto de estudo a relação entre memória, que se liga ao inconsciente, e linguagem, em sua retomada consciente.

O sonho estrutura-se como ‘rébus’, ‘enigma’. Checchinato lembra que devemos tratá-lo como ‘hieróglifos’, como um texto sagrado. Para interpretá-lo é preciso resolver o rébus. Interpretar consiste na ultrapassagem da barra de separação entre significante e significado, no estabelecimento de uma relação de sentido; graças à interpretação, o sujeito se recobra, recobra seu sentido – algo de profundas consequências clínicas: a busca de que o sujeito se ‘ressubjete’ em seu desejo. No *setting*, para se interpretarem os sonhos, a presença de analista e analisante retomam a ordem do grande Outro, o ‘lugar de onde procedem as operações da linguagem’.

Checchinato aponta, retomando Lacan, que é do Outro que procede a verdade do desejo, o único fim da psicanálise: “Nós não temos outra escolha senão entre enfrentar a verdade ou ridicularizar nosso saber” (LACAN *apud* CHECCHINATO, 1987, p. 15). Tratamos aqui de um sujeito que tem de se situar em relação à verdade de seu desejo:

Verdade que a sujeição psicológica deve tornar patente: a estraneidade dos efeitos inconscientes, pela qual se reduz a pretensão à autonomia da qual o eu faz seu ideal – mas daí se espera um benefício: restabelecer nessa experiência o significante que motiva esses efeitos, observando a repetição que se precipita no modelo (LACAN, 1998c, p. 491-2).

Checchinato e Safouan falam dessa verdade, retomada de Lacan, que deve se abrir perante os efeitos do inconsciente, ao retornar a princípio pela repetição, mas que pode, então, restabelecendo o significante, transformar-se em ressubjetivação do sujeito.

2.2.3. O significante e suas duas vertentes na criação da significação

Para Lacan, a repetição surge como representando a instância do significante. Se a interpretação do desejo é a sua própria realização, já que “seu destino, senão sua essência, está em se fazer entender” (SAFOUAN, 1987, p. 19), isso é algo que podemos relacionar à memória, ao retorno de um recalcado, à instância da letra no significante, na fala.

Lacan lembra que é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente, linguagem que precede o sujeito. Como o sujeito entra nessa linguagem, como cria significação? A abordagem do autor traz as “duas vertentes do efeito significante do que aqui chamamos de letra, na criação da significação” (LACAN, 1998b, p. 498). As já conhecidas vertentes de condensação e deslocamento, propostas por Freud para se compreender os processos do pensamento onírico, Lacan associa aos processos metonímicos e

metafóricos da linguagem, inicialmente propostos por Jakobson na análise linguística das afasias.

Nas afasias, Jakobson (1995) reconhece dois distúrbios: o distúrbio de similaridade, quando o sujeito, por exemplo, não é capaz de repetir uma palavra ou de falar seus sinônimos, mas em seu lugar retoma sua função ou outras expressões contíguas; e o distúrbio de contiguidade, quando o sujeito é capaz de preservar a palavra ou seu sinônimo, mas os vínculos de coordenação e subordinação, por exemplo, se dissolvem.

As afasias, são, assim, uma deterioração da faculdade de seleção e substituição (distúrbio de similaridade), ou da faculdade de combinação e contexto (distúrbio de contiguidade). A primeira refere-se então à dificuldade com operações metalinguísticas, ou seja, com o funcionamento metafórico (a associação entre palavras, a busca de sinônimos). A segunda relaciona-se à dificuldade de preservar as hierarquias das unidades linguísticas, ou seja, com um funcionamento metonímico (o mecanismo da contextura, da sintaxe). Jakobson vê nos distúrbios provocados pelas afasias um reconhecimento do comportamento verbal normal: em pessoas sem esse distúrbio, os dois processos estão sempre em ação, mas às vezes um ou outro prevalece, dependendo de influências culturais, de estilo ou personalidade. Nas palavras do autor,

O desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema (*topic*) pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade. O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. Na afasia, um ou outro desses dois processos é reduzido ou totalmente bloqueado — fato que, em si, torna o estudo da afasia particularmente esclarecedor para o lingüista. No comportamento verbal normal, ambos os processos estão constantemente em ação, mas uma observação atenta mostra que, sob a influência dos modelos culturais, da personalidade e do estilo verbal, ora um, ora outro processo goza de preferência (JAKOBSON, 1995, pp. 55-56).

Como vimos, o autor relaciona a similaridade ao eixo metafórico e a contiguidade ao eixo metonímico, os quais Lacan retoma como modos de emergência do sujeito na cadeia significante. Lembramos com Lacan que a tradição da linguagem funda as estruturas elementares da cultura, as quais revelam uma ordenação das trocas que, embora inconsciente, é inconcebível fora das permutações autorizadas pela linguagem; numa concepção ternária da condição humana – natureza, sociedade e cultura – o último termo tem como ponto capital a linguagem, que distingue essencialmente a sociedade humana das sociedades naturais (LACAN, 1998b, p. 499).

Quando o autor nos lembra que ‘nenhuma significação se sustenta a não ser pela remissão a uma outra significação’, aponta isso na fluidez das transformações da língua – como surgem e se transformam os sentidos, dos literais aos figurados, e como se transformam as palavras no decorrer da história. E nos previne para que nos livremos da “ilusão de que o significante atende à função de representar o significado, ou, melhor dizendo, de que o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer” (LACAN, 1998b, p. 501). Ao estabelecer o algoritmo psicanalítico da “incidência do significante sobre o significado”, Lacan observa que “condensação é poesia”, metáfora: um significante assume outro de maneira figurada. Ao mesmo tempo, o deslocamento que frustra a censura é o mecanismo de metonímia.

Assim, o autor trata da conhecida estrutura articulada da linguagem como sendo, de fato, a do significante, pois "suas unidades, de onde quer que se parta para desenhar suas invasões recíprocas e seus englobamentos crescentes, estão submetidas à dupla condição": 1º, reduzem-se a elementos diferenciais - a letra/os fonemas - para o discernimento dos vocábulos, a sua estrutura essencialmente localizada, e, 2º, sua ordem fechada - a cadeia significante, os “anéis cujo colar se fecha no anel de um outro colar feito de anéis”. Assim, “o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante suas dimensões” (*ibidem*, pp. 504-505). Traduz que “é na cadeia do significante que o sentido insiste, mas nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse momento” e aponta a “noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante, que F. de Saussure ilustra com a imagem das sinuosidades” (*ibidem*, p. 506).

Para demonstrar esse deslizamento e o campo efetivo que o significante constitui, para que nele tenha lugar o sentido, Lacan passa às figuras de estilo já mencionadas: a metonímia, de que nos dá o exemplo, retirado de um texto de Quintiliano, das ‘trinta velas’, no lugar de ‘navio’, para mostrar que "a ligação do navio com a vela não está em outro lugar senão no significante, e é no de palavra em palavra dessa conexão que se apoia a metonímia" (*ibidem*, p. 509). A outra é a metáfora. E pontua:

qualquer junção de dois significantes seria equivalente para constituir uma metáfora, caso não se exigisse a condição da máxima disparidade entre as imagens significadas para a produção da centelha poética (...). Ela brota entre dois significantes dos quais um substitui o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia. Uma palavra por outra, eis a fórmula da metáfora (LACAN, 1998b, 510).

Ao tratar desta última, lembra que o poeta produzirá, para fazer com ela um jogo, um traço contínuo de metáforas, o que se configura como “demonstração que aí se opera da superfluidade radical de qualquer significação” (LACAN, 1998b, p. 511).

Nesses termos Lacan retoma as balizas primárias da psicanálise: a ‘associação livre’ não é fruto do acaso, mas segue as regras do inconsciente, as vertentes do significante que aqui retomamos. Na análise do sonho, Freud nos dá as leis do inconsciente em sua extensão mais geral; o sonho é revelador tanto no neurótico quanto no sujeito normal. Mas o inconsciente não se detém com o despertar – não deixa fora de seu campo nenhuma de nossas ações (*ibidem*, p. 518).

2.2.4. Transferência e o Outro

Assim Lacan observa que somente a psicanálise permite diferenciar, na memória, a função da rememoração, enraizada no significante: “Freud faz todo acesso ao objeto derivar de uma dialética do retorno” e “é nas mesmas necessidades que *o mito*, atendendo a imperiosa *proliferação de criações simbólicas particulares*, que se encontram os motivos das compulsões do neurótico inclusive em seus detalhes, bem como as teorias sexuais infantis (...)” (*ibidem*, p. 523-4).

Na mitologia que faz o significante se permutar em diversas formas aparece a possibilidade de o sujeito advir em suas associações, a partir de sua memória. Na função de transferência, como “mola operante do laço intersubjetivo entre o analisando e o analista”, operam as fórmulas de conexão e substituição do significante (*ibidem*, p. 526).

Esse *laço intersubjetivo é mediado pelo discurso do Outro*, o qual, mediando também a relação professor-aluno, *é o que abarca todas as narrativas e mitologias*, as universalidades e particularidades, o simbolismo, a linguagem, de onde aquele que fala pode extrair significantes capazes de trazer à tona a ressubjetivação, e assim fazer advir um sujeito que, em sua linguagem, apresenta traços de autoria.

Por isso enfatizamos e reiteramos aqui, para a entrada desejante da criança na linguagem oral e escrita, a necessidade de o professor – um dos herdeiros desse grande Outro – ser o suporte de muitas narrativas, pois *a diversidade de mitos pode fazer o aluno situar-se em relação a seu desejo e assim entrar na linguagem, cuja escrita, de acordo com Lacan, sempre esteve lá, latente dentro da linguagem*. Por meio da contação de histórias, em meio a intermitências com a leitura oral feita pelo professor, o uso de outros suportes audiovisuais como canções, vídeos e cinema, além da interatividade que bons jogos virtuais podem

propiciar, é que se pode criar a ambiência de que falamos. Essa é a contribuição que queremos apontar para um reposicionamento do trabalho com as narrativas na alfabetização. Enfatizamos que, abandonada aos recursos midiáticos atuais, a criança não conseguirá sozinha realizar a feitura simbólica, pois esta se dá na transferência, na relação com as palavras do outro presencial. Essa etapa deve se dar antes de expor a criança ao contato com as mídias e tecnologias atuais. Mesmo após essa exposição, o contato presencial não deve deixar de existir, ou seja, as palavras e o laço intersubjetivo devem se dar permanentemente no decorrer da educação.

2.3. Histórias, canções e palavras

Retomamos, para buscar estabelecer relação com os pontos até agora colocados, o episódio por nós observado durante pesquisa realizada com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos²², quando da retomada, por parte dos alunos, da “História da Coca”²³ por nós contada dias antes. Relembremos que o conto cumulativo resume-se a uma série de trocas que o menino-personagem faz, ao dar objetos a outros personagens e deles receber outros tantos, como vemos na canção abaixo. A cada troca, a extensão da canção é aumentada, recuperando-se as peripécias anteriores, até chegar-se ao final do conto, após as intermitências contação/canção:

*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,*

²² Projeto já mencionado, financiado pela CAPES/INEP - “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos e da inserção do Laptop na escola pública brasileira”.

²³ A História é um conto cumulativo, em que o menino acha uma coca (galinha d’angola) no mato, dá à avó e esta a come. Depois ele a quer de volta, mas a avó lhe dá um angu, que o menino joga com raiva na parede por não ter de volta a ‘coca’. Pede, mais tarde, de volta o angu à parede, mas esta lhe dá um sabão. E assim vão sendo feitas trocas – coca, angu, sabão, navalha, cesto, pão, viola. A cada arrependimento por ter se desfeito do objeto, o menino volta cantando para pedir ao respectivo personagem o objeto de volta, mas cada personagem lhe dá em troca outra coisa. O menino canta, por exemplo, ao final: “*Moça me dê meu pão, pão que o padeiro me deu, padeiro vendeu meu cesto, cesto que o cesteiro me deu, cesteiro quebrou minha navalha, navalha que a lavadeira me deu, lavadeira gastou meu sabão, sabão que parede me deu, parede comeu meu angu, angu que minha vó me deu, minha vó comeu minha coca, coca, recoca, que o mato me deu*”. Conto coletado a partir de informações de D. Esther Cerqueira (Salvador). Fizemos nossa própria contação memorizando a narração de Elba Ramalho presente no CD “Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar”. São Paulo: selo Eldorado (Projeto e Coordenação Artística de Aluísio Falcão). Vide anexo B.

SABÃO QUE PAREDE ME DEU.
 PAREDE COMEU MEU ANGU,
 ANGU QUE MINHA VÓ ME DEU.
 MINH'AVÓ COMEU MINHA COCA,
 COCA, RECOCA, QUE O MATO ME DEU.

E no final, após o menino ter ganhado da moça a viola, em troca do pão que o padeiro lhe dera, o personagem em cima da árvore começa 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,
 DINGUE LIDINGUE QUE EU VOU PARA ANGOLA,
 DINGUE LIDINGUE QUE EU VOU PARA ANGOLA.

A história retomada pelos alunos em pequenos grupos, após terem levado como lição de casa o trabalho de ilustrar a história ouvida, foi estratégia de suma importância para obtermos um diagnóstico mais preciso acerca do desempenho dos alunos na oralidade, quanto a suas memórias e narrativas. Retomemos alguns trechos (P = pesquisadora; outras iniciais = alunos):

Trecho grupo 1

H. (...) a lavadeira ela tinha gastado um sabão e deu...

Y. não lembro.

L. negócio de fazer barba.

S. vamo ter que **cantar pra lembrar...** de uma coca fiz angu, de angu fiz sabão, de um sabão fiz....

L. negócio de fazer barba.

P. fiz uma **na...**

todos. valha.

Y. ele deu pro **homem que tava cortando árvore.**

H. cesteiro.

Y. [que estava cortando] **cipó**, aí antes, depois ele precisava da navalha, voltou de novo, **o cesteiro já tinha quebrado a navalha e deu uma cesta.**

(...)

Desse trecho, destacamos que os alunos não lembram a palavra 'navalha'. Fazem uma paráfrase, explicando 'negócio de fazer barba'. Havíamos discutido, no momento da contação, num dia anterior ao reconto, o significado de 'navalha'. Os alunos se lembram do significado, mas não da palavra. Uma aluna usa o recurso da canção presente na história para tentar

lembrar a palavra, e mesmo assim ainda não a recorda. A pesquisadora dá a dica da sílaba inicial, e então o significante vem à memória. Também destacamos que uma aluna faz a paráfrase 'homem que tava cortando árvore' e a outra a sintetiza em 'cesteiro'. Depois disso, a aluna anterior lembra 'cesteiro' na continuação de seu relato.

Trechos grupo 2

P. como é o nome da história?

P.P. a galinha chamada coca.

Ro. ele tava chegando na casa e cantando aí o mato acho que deu a coca aí a vó dele cozinhou aí ele ficou com raiva e jogou na parede...

P.P. o angu.

Ra. a vó cozinhou e comeu aí **deu o angu** pra ele ficou com raiva e jogou na parede

P.P. aí ele começou a cantar aí a parede já tinha comido o angu e deu o **sabonete** aí ele viu a **máquina de lavar** sem sabonete aí **a máquina deu uma cesta.**

Ra. foi, aí a máquina deu a cesta aí a cesta deu um pão pra ele e ele tava sem vontade de comer.

P. Era máquina de lavar?

Ro. era máquina de lavar, aí o menino precisou lavar roupa, **a lavadeira** já tinha usado e deu pra ele uma cesta aí o padeiro tava pondo pão no chão.

P. - M., era máquina de lavar?

M. a lavadeira, primeiro ele foi no mato (retoma com detalhes a história, desde o início)... aí a lavadeira deu um **barbeador pra fazer a barba** aí ele achou um cesteiro cortando cipó com os dentes.

B. aí o menino deu **a navalha** pro cesteiro aí um dia o menino precisou cortar a barba e pediu a navalha de volta, não lembro a música, **e o cesteiro já tinha usado e deu um pão.**

P.P. **uma cesta**, o menino deu a cesta pro padeiro e o padeiro deu o pão pro menino, aí ele viu uma mulher tomando café sem pão e deu o pão pra ela e depois pediu o pão de volta, **'mulher me dê o pão...'** (canta).

(...)

Neste trecho, destacamos que o título 'A história da coca' é lembrada pelo primeiro aluno como 'A galinha chamada coca'. No dia da contação aos alunos, explicáramos que 'coca' era o mesmo que 'galinha d'angola'. Um aluno corrige o outro, dizendo que o que o menino jogara na parede era um 'angu', ou seja, o aluno lembrou da palavra presente na história, fazendo o outro aluno reestruturar sua fala. Esse aluno, no entanto, não recorda a palavra 'sabão' e diz, em seu lugar, 'sabonete'. Também usa 'máquina de lavar' em lugar de 'lavadeira'. Ainda, esquece um trecho em que a lavadeira dá uma navalha, pulando para o trecho em que o menino recebe (do cesteiro) um cesto, dizendo 'cesta'. Outro aluno também pula um trecho da narrativa, dizendo que 'a cesta deu um pão', em lugar de 'o padeiro deu um pão'. Um dos alunos confirma que a personagem era 'máquina de lavar', mesmo que depois use a palavra 'lavadeira'. Já outro aluno, ao invés de confirmar 'máquina de lavar', confirma 'lavadeira'. Inferimos que esse segundo aluno pensa na personagem como pessoa-profissional e não como objeto. Esse mesmo aluno retoma a história detalhadamente, mesmo que, chegando ao momento de 'navalha' diga 'barbeador pra fazer a barba'. O aluno seguinte já chega à palavra

'navalha', mas ao dizer o que o cesteiro devolve em lugar desse objeto, pula um trecho da narrativa, dizendo que 'o cesteiro já tinha usado e deu um pão'. Logo outro aluno o corrige dizendo que o cesteiro lhe dera 'uma cesta' em lugar do original 'cesto'. E diz 'mulher' em lugar do original 'moça'. Usa também o recurso da canção na retomada da história.

Trechos grupo 3

(...)

P. Qual é o nome da história?

S. a galinha de angola.

L. a coca.

P. como começa?

S. não lembro.

L. não lembro **'minha vó comeu minha coca, a moça comeu meu pão'**(canta).

Le. a coca-cola.

L. **era uma vez** uma coca passando por lá uma **nenina** e depois falou pro **moço** que viu uma coca e foi levando pra casa pra **bincá de bonequinha a filha do filhinho, da vizinha**, da vovó e **da senhora**. Aí levou pra casa da vó e falou assim, **fritou** a coca, comeu a coca e depois a vó deu um prato de **chatilly** e daí pegou o prato, **a menina**, jogou na parede, a parede comeu o prato, **o moço**, eu não sei **aquele negócio que coloca que faz piquenique...**

P. o cesto...

L. e depois deu um pão pro menino, a moça tava tomando **coca-cola** e depois deu um pão **o menino queria o pão, queria aquele cesto, um bambu (angu) e a coca, mas a vó comeu, a parede comeu o bambu e depois a moça comeu o pão dele. 'A vó comeu minha coca, a parede comeu meu bambu'** (canta).

S. **Era uma vez** uma coca passeando no mato aí o menino achou a coca e pegou, levou pra casa e deu de presente a coca para sua avó, aí um dia ele ficou com fome e pediu de volta a coca para a avó, aí ela já tinha comido, aí ela deu o prato de **ambú**, aí o menino jogou na parede, aí um dia ele ficou com fome, pediu de volta e ela já tinha comido, aí deu um **sabonete** pra ele.

Le. o menino colocou na **lavanderia**, pra lavar as roupas do menino e o menino **ficou com saude das roupas dele** e a **lavanderia** já tinha **engolido** e deu em troca **não sei o nome**.

Re. cesto.

P.S. cesta.

P. navalha.

Le. aí ele deu pro moço a navalha e **o moço...**

S. cesteiro...

Le. aí deu em troca um cesto, então deu pra moça que **tinha um pão dentro** e depois ele queria os pão e a moça já tinha comido. Pronto.

S. e depois ela deu uma viola pro menino.

Le. ele queria o pão de novo pra comer e ela já tinha comido e deu pra ele, ele ficou cantando **no jardim**. Pronto.

P. - Re., o que acontece mesmo depois que o menino pega o sabão?

Re. aí o menino deu o sabão pra **lavadora que a roupa dele tava dentro** aí depois quer o sabão de volta mas a lavadora já tinha usado e deu uma navalha pra ele, depois o menino deu a navalha **pro moço da padaria**, aí mais tarde **queria a navalha e o moço deu um pão pra ele**, ele não comeu, **daí mais tarde o menino queria o pão de volta, mais tarde vendeu a navalha**. Eu não lembro mais de nada.

P.S. Eu sei essa parte aqui que ninguém sabe, que o menino não tava com fome e deu pra moça o pão, **depois a moça deu em troca o violão**, aí ele subiu numa árvore e **começou a cantar**.

Cantamos tudo, vimos os desenhos.

Ao final – "Canta de novo?" – Pedido de L.

Neste grupo, uma aluna fala 'A galinha de angola' em lugar de 'A história da coca', e outra aluna já lembra a palavra 'a coca'. Ela mesma começa a cantar, tentando lembrar a história. Outra já diz 'coca-cola', ficando na pregnância do significante. Duas alunas suplementam a história, que não começava com 'era uma vez'. A aluna 'L.' insere muitas palavras que não fazem parte da história, como 'nenina', 'bincá de bonequinha a filhinha do filhinho, da vizinha', 'da senhora', 'fritou', 'chantilly'. Parafrazeia dizendo 'aquele negócio que coloca que faz piquenique' e a pesquisadora diz 'cesto'. A aluna 'L.', apesar de ter dito o nome 'coca' no início, agora usa 'coca-cola' no lugar de 'café'. Ao tentar finalizar a história, retoma-a ao contrário, o que nos remete à canção final que o menino canta, quando retoma os significantes todos na ordem inversa à da ordem em que aparecem na história. E tenta cantar a música, dizendo 'bambu' em lugar de 'angu'.

Outra aluna diz 'lavanderia' em lugar de 'lavadeira' e diz que o menino 'estava com saudades da roupa' ao invés de 'precisou do sabão para lavar roupa', além de 'engoliu' a roupa, ao invés de 'tinha usado o sabão'. Usa também a palavra 'moço' em lugar de 'cesteiro', e outra aluna a corrige. Ao invés de retomar os trechos da história em sua ordem, diz que o menino deu um cesto que 'tinha um pão dentro'. Outra aluna completa a história com 'deu uma viola pro menino'. 'Le.' diz que o menino fica 'no jardim' ao invés de 'na árvore'. Como no outro grupo, trocam 'lavadeira' por uma máquina, já que 'o menino deu o sabão pra lavadora que a roupa dele tava dentro'. Um aluno parafrazeia 'padeiro' ao dizer 'moço da padaria' e troca a ordem dos eventos ao dizer que 'queria a navalha e o moço deu um pão pra ele, ele não comeu, daí mais tarde o menino queria o pão de volta, mais tarde vendeu a navalha'. Outro aluno completa a narrativa ao lembrar que a moça dera um 'violão' (em lugar de viola). É marcante o fato de 'L.' querer cantar novamente a canção, pois nesse grupo é a aluna que, consideramos, teve maior dificuldade em retomar a história em seus termos originais ou em parafrasear.

Trechos grupo 4

M. A vovó comeu a coca, a coca comeu angu, a vizinha comeu **macarrão**, o **vizinho** deu o sabão, a vovó o **sabonete** na parede. Coca **computador**.

PE. começa eu não sei quem achou uma galinha, um menino achou uma galinha, aí ele andou para levar pra casa da avó, ele deixou em algum lugar, aí a vó encontrou e fez **uma comida**, aí ele perguntou 'cadê minha coca', aí ela falou, 'eu fiz uma comida' e ela deu um pedaço pra ele e ele jogou na parede, aí ela saiu andou, aí ele precisava do **angu** porque ele tava com fome, aí ele voltou e não encontrou o **ambu** e lembrou que **tocou** na parede, '**parede me dá meu angu...**' (canta).

R. a parede já tinha comido o angu e deu um **sabonete**, o menino... (conta com detalhes), canta 'lavadeira...', em troca ela deu uma navalha, e encontrou um cesteiro...

PE. cipó.

PM. cipó, cortando cipó com os dentes, daí ele deu pro cesteiro...

Q. o cesteiro tinha quebrado e quis...

R. cesta.

Q. e trocou por pão.

PM. depois ele ficou com fome...

PE. ele deu um pão, aí ele encontrou uma moça bebendo café puro aí ele deu o pão pra ela e...

Q. ela já tinha comido tudo...

R. ela deu uma viola, ele subiu na árvore, ficou cantando.

PM. contou mais do que o que está aqui. Não consegui anotar tudo.

O aluno que fala primeiramente nesse grupo insere palavras que não faziam parte da história, dizendo 'macarrão', 'vizinho', 'sabonete' e 'computador', além de trocar a ordem dos eventos da história. Outro aluno diz três palavras em lugar de uma: comida, angu, ambu. E 'tocou' em lugar de 'jogou'. O aluno "R.", apesar de dizer 'sabonete' em lugar de 'sabão', lembra detalhadamente dos outros termos e da ordem dos eventos.

Trechos grupo 5

P. Qual é o nome da história?

V. Da coca. O menino foi perguntar pra vó que queria uma coca, aí a vó tinha comido, aí no lugar disso...

E. eu só lembro disso, o menino jogou **purê de batata** na parede, a parede comeu e deu sabão pra ele, ele foi lavar roupa e queria o sabão de volta aí **a máquina** deu uma cesta pra ele porque o moço tava colocando o pão no chão e a mulher tava com fome e deu um pão pra ela aí o menino tava com fome e pediu o pão de volta.

P. Era purê de batata?

V. era purê.

L. era sanduíche.

Ka. era angu.

L. ele precisava lavar roupa e pediu para dar o sabão para ele, mas ele já lavou as roupas com o sabão e deu pro menino **negócio pra barbear**.

V. gilete, ele deu pro homem que era **o sapateiro**, aí o sapateiro deu pão aí depois.

MV. quebrou a navalha.

V. ele ganhou uma **cesta**, aí o **homem da padaria**, o pão tava caindo no chão aí deu uma cesta, aí depois queria de volta aí **o moço** já tinhaaaaa...

MV. vendido.

V. aí ele queria de volta e o moço deu um pão.

E. e o menino deu pra **senhora**, aí o menino estava com fome aí a avó dele já tinha comido a coca, aí o menino queria o pão, a senhora já tinha comido e deu uma viola pra ele e ele ficou feliz.

Ka. ele ficou tocando.

V. em cima da árvore.

V. 'moça me dê minha coca' (canta).

M. moça me dê meu pão, pão que o **pãozeiro** me deu... (canta).

Neste grupo, a imagem que ficara na lembrança de 'angu', palavra que havia sido explicada no momento da contação como sendo uma 'comida cremosa', transforma-se em 'purê de batata' e daí o sentido desliza para 'sanduíche'. 'Negócio de barbear' e 'gilete' aparecem em lugar de 'navalha'. 'Sapateiro' aparece em lugar de 'cesteiro' e 'padeiro'; 'pãozeiro', 'moço' e 'homem da padaria' aparecem em lugar de 'padeiro'. Também 'senhora' aparece em lugar de 'moça', 'coca' ao final em lugar de 'pão'.

Trechos grupo 6

(...)

M. a lavadeira **comeu** o sabão e deu **a barba, aquela que todo mundo faz, os homens, tirar a barba.**

I. barbabeiro? máquina?

C. o menino encontrou a lavadeira lavando roupa sem sabão, o menino deu o sabão pra lavadeira e depois precisava do sabão pra lavar roupa e pediu o sabão, mas ela gastou e deu **barbeiro**, não sei, acho que é isso. O menino deu pro **moço...**

M. o moço deu uma **cesta**.

C. Depois o homem quebrou o barbeiro e deu uma cesta. E depois encontrou um **homem** com uns pão botando o pão no chão e o menino deu uma cesta pra ele.

I. Aí depois ele passou fome e depois o moço deu um pão, ele não tava com fome e deu pra moça.

C. tava tomando café puro.

I. e depois...

M. deu um violão pra ele.

R. ele ficou com fome antes, e ele ficou feliz.

C. ele ficou feliz e começou a cantar em cima da árvore.

R., cantando, lembra de palavras como 'navalha', 'gastou', diferente dos outros que não lembram.

Neste último grupo, 'navalha' é lembrada como 'a barba, aquela que todo mundo faz, os homens, tirar a barba', 'barbabeiro' e 'máquina'. Novamente a lavadeira 'comeu' o sabão ao invés de tê-lo gastado. 'Moço' aparece em lugar de 'cesteiro', 'cesta' em lugar de 'cesto' e 'homem' em lugar de 'padeiro'.

Em síntese, temos que:

- Há momentos em que alunos lembram de *detalhes acerca de causas e efeitos* (o menino deu a navalha, mas depois precisou fazer a barba e foi pedir a navalha de volta);
- Outros em que *resumem a narrativa* em etapas de trocas (deu a navalha e pegou um cesto);
- Há alunos que *pulam etapas* (deu o sabão, pegou um cesto);
- Há troca de palavra por expressão que configura a função conceituada pela palavra, de *eixo metonímico* porque baseada numa contiguidade, e que garante a estabilidade da narrativa, como 'padeiro' por 'homem da padaria', 'navalha' por 'negócio de fazer barba', 'cesto' por 'negócio que coloca que faz piquenique', 'lavadeira' por 'máquina de lavar', 'café puro' por 'café sem nada'. Essas trocas também podem ser explicadas como paráfrases que explicam o termo ao invés de retomá-lo;
- Há troca de palavra por outra palavra do mesmo campo semântico, numa operação de *eixo metafórico*, porque baseada em similaridades, como troca de 'lavadeira' por

‘lavadora’, ‘cesteiro’ por ‘sapateiro’ ou ‘moço’, ‘cesto’ por ‘cesta’, ‘navalha’ por ‘gilete’ ou ‘prestobarba’ ou ‘máquina’ ou ‘barbeador’, ‘moça’ por ‘senhora’, ‘angu’ por ‘purê’ ou ‘purê de batata’ ou ‘sanduíche’ ou ‘chantilly’ ou ‘pedaço da coca’, ‘cipó’ por ‘árvore’, ‘coca’ por ‘galinha’ ou ‘coca-cola’, ‘sabão’ por ‘sabonete’, ‘viola’ por ‘violão’, ‘avó’ por ‘vozinha’. Tais trocas também configuram-se como paráfrases, ao buscarem retomar com outro termo a imagem ou o sentido do termo original;

- Há tentativa de retomada da memória por *semelhança sonora*, também uma similaridade, como ‘angu’ por ‘bambu’ ou ‘ambu’, ‘padeiro’ por ‘pãozeiro’, ‘vozinha’ por ‘vizinha’;
- Há alunos que, na *busca da nomeação*, falam palavras que não existem, como ‘barbabeiro’ (escrevemos como o aluno falou) por ‘navalha’, ‘pãozeiro’ por ‘padeiro’;
- Há alunos que tentam *lembrar o fio da narrativa usando a música* da história como recurso;
- Há alunos que *suplementam* a história, como ‘era uma vez...’ ou ‘o menino foi pro jardim’, ‘a galinha chamada coca’ ou ‘a galinha da angola’. Neste último exemplo, o aluno retomou uma explicação usada no decorrer da contação, mas que não fazia parte da história original;
- Alunos que *inserem termos não relacionados à história*, como ‘computador’, ‘macarrão’, ‘filhinha, filhinho’ ou outros já citados, como ‘chantilly’.

Tal diversidade de recursos que os alunos usam para lembrar das narrativas apontam para uma *inventividade, uma criatividade que o mundo perdido dos mitos proporciona*, nesse resgate da memória. Dependendo do desempenho de cada aluno, podemos verificar nuances de potencialidades e dificuldades que marcam a singularidade de cada um. Os alunos que se lembram de várias etapas e detalhes da história, que usam o recurso da similaridade ou contiguidade ao parafrasear, os que sintetizam a história, os que cantam para se lembrar, até os que usam a semelhança sonora e os suplementos, parecem se valer de recursos que mantêm um foco na unidade da narrativa. Alunos que usaram tais recursos demonstram a potencialidade do domínio da narrativa. Já os que entram em deriva, inserindo termos não relacionados à história, parecem não estar habituados à escuta de narrativas, tendendo, ao tentar retomar a história, a uma *invasão sem limites desses elementos externos* e sem coesão. Aparece, então, a *falta de controle da deriva, ou o texto oral sem o efeito dos points de capiton*. Mesmo aí há inventividade. Consideramos, no entanto, que os alunos devem passar a

exercitar e reconhecer as diferenças entre reconto e produção de novo texto. Vale lembrar que cada aluno transitou entre uma e mais de uma dessas estratégias acima levantadas, como pudemos observar nos recortes apresentados.

2.3.1. Contexturas

Alguns desses recursos usados pelos alunos na reativação de sua memória provocam a surpresa no ouvinte, ao escutar o significante inesperado – a ‘prestobarba’ no lugar da ‘navalha’, ou ‘barbabeiro’ em lugar de ‘navalha’, ou ‘sapateiro’ em lugar de ‘padeiro’, entre muitos outros exemplos apontados, que conferem essa *autonomia do significante enquanto escapam à mestria do discurso intencional* e seu caráter de ‘achado’ observado por Safouan (1987, p. 20).

Os ‘*anéis cujo colar se fecha no anel de um outro colar feito de anéis*’ (LACAN, 1998b, pp. 504-505, *itálico nosso*) nos faz visualizar como surgem associações tais como ‘angu’ transformando-se em ‘bambu’; ‘navalha’ se transformando em ‘aparelho de fazer barba’, ‘prestobarba’, ‘barbeador’, ‘barbabeiro’; ou ‘moça’ em ‘mulher’, ‘senhora’; ou ‘angu’ em ‘purê’, ‘sanduíche’, ‘macarrão’, etc.

A ‘*associação livre*’ de alíngua, que não deixa fora de seu campo nenhuma de nossas ações, não deixa fora também as identificações, reflexões, associações que fazemos a partir de nossas experiências quando nos deparamos com o mito; assim a ‘prestobarba’, que faz parte da memória mais acessível do aluno, aparece em lugar de ‘navalha’.

Se o aluno lembrou de ‘bambu’ mas não de ‘angu’, ‘prestobarba’ mas não de ‘navalha’, ‘jardim’, mas não de ‘árvore’, é porque os segundos elementos, ao chegarem na percepção, encontraram ligação com os primeiros, que já estavam lá na memória - funcionamento do sistema perceptivo-consciente. Trata-se de um *jogo dentro da língua, meio ao sabor de alíngua*, ou seja, o aluno substitui *uma palavra estranha por outra mais próxima*, mas que mantém com ela um traço de semelhança, seja metafórica ou metonímica.

Nossos alunos, ao deixarem emergir um significante que substitui aquele que não lembram de princípio, aquele com o qual se depararam quando lhes contamos a história, mas que não conheciam (navalha) e que, mesmo assim, relacionaram ao que já conheciam diante de nossa explicação (prestobarba, barbeador), acabam *decifrando essa escrita perdida do mundo mítico* que não faz mais parte de seu cotidiano, usando para isso termos com os quais estão mais habituados, assim como a inventividade do aedo é usada quando ele precisa improvisar diante do esquecimento.

Draaisma, em suas buscas para uma metáfora da memória, retoma Sócrates quando este questiona Teeteto acerca da diferença entre ter e possuir conhecimentos, assinalando também a diferença entre recordação em ato e em potência:

Nessa memória-aviário os conhecimentos podem estar presentes de duas maneiras: possuir conhecimentos significa ter o pássaro no aviário, ter conhecimentos significa ter o pássaro na mão; é a diferença entre recordação em ato e em potência. Enquanto somos crianças, o aviário está praticamente vazio, porém, por intermédio da educação, acrescentamos um pássaro após o outro à coleção (DRAAISMA, 2005, p.54).

Em nossa proposta, ter os pássaros no aviário é ter um repertório suscitado pela audição de histórias. Tê-los à mão já é outra coisa: os alunos precisam recontar essas histórias. A partir dessa reflexão, reafirmamos que os alunos devem ser convidados a ouvir muitas histórias, recontá-las e narrar suas próprias. É preciso que o aviário esteja repleto, para que haja *recordação em ato*, a ponto de que o repertório também sirva de *estofa para novas invenções*. A inventividade já aparece na própria recordação: introduzo algo novo e ainda possível se digo ‘barbeador’ e não ‘navalha’; mas entro em deriva se digo ‘coca-computador’, e esta deriva precisa de retomadas capazes de manter uma coerência. Talvez possamos aí reconhecer a coerência interna do aluno, ou seja, talvez a palavra coca lhe remeta, por exemplo, ao refrigerante que toma enquanto está diante do computador. Mas é preciso, também, distinguir limites entre reconto e inventividade. São dois procedimentos interligados, como vimos sobre o cantador que usa o esquecimento para inventar. Devem ser, aos poucos, reconhecidos pelo aluno, como dois procedimentos diferentes, e usados com diferentes finalidades.

2.4. Relações entre oralidade e memória

“A ordem na memória, escreveu Hugo, facilita a recordação” (DRAAISMA, 2005, p. 59). Assim também ONG (1998), ao retomar como as comunidades orais usavam a memória, esclarece-nos sobre alguns aspectos da oralidade poética como recursos para pensamentos memoráveis, consistindo numa ‘ordem’ ou ‘forma’ na memória. Para tanto, ele contrapõe as culturas orais primárias, puras, sem contato com a escrita, à oralidade secundária, aquela que vive ao lado da própria escrita.

Como dito anteriormente, de acordo com nossas observações, muitos alunos estariam, ainda, numa terceira oralidade, periférica, que não tem acesso à escrita mas também está fora

da oralidade primária, formular, que abarca essa ordem na memória oral. Como trabalhar com esses alunos, para que tenham um repertório capaz de ser caminho para uma rica entrada nas letras e possível escrita de autoria, é nosso desafio e questão. Se, como afirma Lacan, a escrita é sempre escrita de uma fala, "lá onde há linguagem há necessidade de uma forma de escrita" (LACAN *apud* SAFOUAN, 1987, p. 23), é por essa via que defendemos o trabalho com a memória e oralidade. ONG aponta:

Como se poderia trazer de novo à mente o que foi elaborado com tanta dificuldade? A única resposta é: pensar pensamentos memoráveis. Numa cultura oral primária, para resolver efetivamente o problema da retenção e da recuperação do pensamento cuidadosamente articulado, é preciso exercê-lo segundo padrões mnemônicos, moldados para uma pronta repetição oral. O pensamento deve surgir em padrões fortemente rítmicos, equilibrados, em repetições ou antíteses, em aliterações e assonâncias, em expressões epítéticas ou outras expressões formulares, em conjuntos temáticos padronizados (...), em provérbios que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito, e que são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação – ou em outra forma mnemônica. As reflexões e os métodos de memorização estão entrelaçados. A mnemônica deve determinar até mesmo a sintaxe (ONG, 1998, p.45).

O autor passa a exemplificar cada uma das características do pensamento e da memória oral por ele levantadas: pensamento e expressão mais aditivos que subordinativos, mais agregativos que analíticos, redundantes ou copiosos, conservadores ou tradicionalistas, próximos ao cotidiano da vida humana, de tom agonístico, numa clara diferenciação entre bem e mal, mais empáticos e participativos do que objetivamente distanciados, homeostáticos, mais situacionais que abstratos, com figuras heróicas e o bizarro.

A "História da Coca" é um dentre muitos exemplos de textos oriundos do gênero infantil que podem ser trabalhados para ativar essa 'ordem' ou 'forma' da memória. De fato, o conto ou o texto cumulativo apresenta sempre as características da adição, agregação, redundância na retroação. É rico também quanto a padrões rítmicos e equilibrados, quanto a paralelismos, retomando sempre a mesma sintaxe na canção, além de possíveis aliterações ou assonâncias, como em 'lavadeira me dê minha navalha', ou 'coca recoca que o mato me deu'. Outros exemplos de contos, como os contos de fadas, podem apresentar os epítetos, como o 'perverso lobo', a 'inocente Chapeuzinho', os contos regionais podem apresentar heróis bizarros, como o 'saci', o 'curupira', a 'Iara', em seus laços com uma ordem mítica.

Lembremos ainda que as crianças se mostram 'conservadoras' ao querer ouvir uma história sem alterações. Ong aponta que "molduras orais persistem em culturas escritas" (ONG, 1998, p. 83). Na defesa de diversas histórias a serem ouvidas para formarem um

repertório capaz de traçar vias para a autoria, lembramos com Ong que o poeta oral precisa se "emprenhar" da história, e para isso precisa de tempo, para que a história entre em seu próprio repertório de fórmulas. O material fixo da memória é instrumento para as histórias serem construídas, mesmo que de diferentes modos do originalmente ouvido (ONG, 1998, p. 73).

Para fazerem suas próprias histórias, é preciso que os alunos 'se empenhem' dos textos que têm na memória, que ouviram 'de corpo presente'. Percebemos os alunos se 'emprenhando' quando observamos, por exemplo, o fascínio em se repetir a canção que se apresentou na história, após a introdução do novo termo a ela adicionado²⁴ – como também aponta Ong sobre a 'frase inicial da invocação', capaz de trazer à tona o restante de uma recitação (*ibidem*, p.75). Para além do fascínio, o pedido da aluna ao final da rememoração da história – "Canta de novo?", parece ser sua tentativa de dominar uma narrativa – algo que para a aluna se evidenciou como muito difícil.

A intermitência também entre conhecido (vó, pão, moça, viola) e desconhecido (navalha, coca, angu) parece fazer parte dessa produção e enriquecimento de imaginários.

2.5. Novamente o Outro, a oralidade, a memória... A intermitência e a eternização do desejo para a escrita: buscando um ponto de estofo

Ao contar histórias, nessa presença do Outro marcada pela intersubjetividade entre professor-aluno, o professor 'desejante' por meio das palavras/letras convida os alunos a entrarem na dimensão da linguagem de forma também desejante. Para haver de fato essa intersubjetividade mediada pelo Outro, o professor deve evocar em sua atuação o menestrel implicado na história, deve estar presente na corpo-oralidade das entonações, sua subjetividade deve circular em sua atuação.

A criança ouve/vê o professor e se põe em determinada posição de ouvinte/espectador, mas o professor deve ter em mente que ela pode reposicionar-se, pois aí, quando a alteridade atravessa o sujeito, rompe-se a identificação imaginária, e o sujeito dividido pode então embalar-se no simbólico (LACAN, 1998a). O que alimenta o desejo é justamente sua dialética, os vazios operantes que o atravessamento do simbólico pode suscitar. Assim acontece também com a 'casa vazia' que fica entre as trocas do menino na 'Estória da Coca', abrindo-se um espaço para o algoritmo preenchê-la. Assim ainda acontece quando convidamos os alunos a retomarem a história de memória e eles podem operar numa

²⁴ Como se pode observar no anexo B, a canção vai aumentando no decorrer da história. Os alunos vão memorizando a canção, que é retomada seis vezes e aumentando a cada vez. Lá pela terceira vez, os alunos já passam a cantar junto, voluntariamente.

inventividade. Nas trocas que aí se observam, o conjunto de significantes altera o primeiro evocado – operação de retroação capaz de formar pontos de estofo.

Nos sonhos, a memória fresca do dia anterior é a letra que se constitui como material de expressão. Assim também na reativação das memórias dos alunos, opera-se como que uma ‘associação livre’, no sentido de que as duas vertentes do significante para a produção do sentido – a metáfora e a metonímia – são ativadas.

Na máquina de pensamentos de Freud, o estímulo externo (a contação de histórias e outros brincos orais) pode ativar imagens/leituras do inconsciente, que associa, assemelha, toma partes pelo todo, funções pelo objeto. Tais imagens, sendo passadas para o pré-consciente, que as substitui por palavras, podem retornar ao consciente, onde se estabelecem os conceitos e a expressão em forma de linguagem.

A linguagem é esse objeto perdido de que nos fala Freud, não é a coisa, mas é sua representação. Pela linguagem, o psiquismo reutiliza um passado perdido, sendo aquela uma alegoria desse passado. Podemos afirmar que as falas que navegam entre textos podem levar a uma boa escrita no encontro entre diversas memórias, se pensarmos que a letra escrita começa na letra falada, na dinâmica da linguagem que substitui a coisa, sendo a coisa algum objeto tanto na dinâmica do mundo quanto na dinâmica do ser. Na dinâmica do mundo, a coisa é o referente externo; na do ser, a coisa é o (referente do) outro/Outro, a coisa perdida, o objeto perdido (a) desde o seio materno à palavra perdida do outro. Assim, o símbolo mata a coisa e essa morte eterniza o desejo do sujeito.

Como no jogo do Fort-Da observado por Freud, a intermitência, que nasce do aparecimento e desaparecimento do outro, funda a linguagem e a intermitência própria à linguagem, como a intermitência consoante-vogal, ou como palavras e frases que (não) se repetem. Assim como há diferentes fontes para a letra, sempre lida da mesma forma, há também os diferentes significantes (S2 ou a cadeia significante) para o mesmo desejo.

Assim como a passagem para a escrita surgiu da oralidade, a criança que narra faz sua escrita advir. No consciente/inconsciente mobilizado pelos processos metafórico-metonímicos do pensamento e da memória, há caminho para a produção textual. Mas não escrita como meramente cognitiva. A escrita psíquica como possibilidade de um retorno do recalcado, consciente que convoca o inconsciente: é aí que confirmamos a essência da contação de histórias e dos brincos, capazes de deixar o aviário repleto de pássaros e de serem pela criança arrepanhados.

Aqui parece que chegamos à nossa retroação, quando talvez algo tenha se vislumbrado – assim o desejamos; podemos chegar a um mote sobre a memória, com alguma satisfação:

Mnemósine não deu o mesmo dom a todos. A memória que nos deu está sujeita a investigação externa. A memória que ela me deu tem subjetividade, acesso pessoal, uma porta secreta por dentro. O preço desse acesso privilegiado é um mistério teimoso: não sei como minha experiência pessoal, introspectiva, está ligada aos processos observáveis do meu cérebro. Na minha memória, acalento uma posse íntima, porém insondável (DRAAISMA, 2005, p. 313).

O sujeito de Lacan é evanescente, representa a divisão do ego centralizado; só podemos capturá-lo provisoriamente, nos efeitos de sua rápida emergência. Ele aparece naquilo que um significante revela a outro significante. Não produzimos textos senão a partir do texto do outro, mas é o giro do material que o sujeito realoca que traça as vias da autoria; o sujeito não é autor em si, mas a presença infável daquele que se aproveita do significante.

Capítulo 3. Angústias e Desejos: Subjetividades que se inscrevem ao se reposicionarem

*"Um dia, um saci apareceu na casa da Dona Benta,
uma perna só, dois braços só (...)"*

*"De noite, uma perna só...
A noite de lua e estrela..."*

M. 7 anos

Consideramos que a observação disposta a encontrar sinais, e nela a escuta acurada que atente a significantes que emergem, pode ser um caminho importante para conhecer e diversificar o repertório dos alunos. Como buscaremos atestar adiante, essa observação pode render frutos no trabalho com alunos em dificuldades de alfabetização. O estudo do caso que apresentaremos traz reflexões que também podem ser apontadas para trabalhos com alunos em geral.

Carlo Ginzburg, em seu texto "Sinais - raízes de um paradigma indiciário" (1989), dá exemplos do que pode ser uma análise a partir de observações que são geralmente desconsideradas nas pesquisas quantitativas. A estas últimas opõe as "disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade" (*ibidem*, p. 156). Mas esta oposição não é suficiente para o autor, que busca então traçar o caminho essencial do paradigma indiciário: "Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la. Essa ideia (...) penetrou os mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas" (*ibidem*, p. 177).

Dentre estas, vê na psicanálise, por exemplo, o paradigma indiciário como constitutivo: é uma disciplina que "constitui-se, como vimos, em torno da hipótese de que pormenores aparentemente negligenciáveis pudessem revelar fenômenos profundos de notável alcance" (*ibidem*, p. 178).

Esse saber, aponta Ginzburg, não é rigorosamente formalizável:

(...) o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* - no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINSBURG, 1989, p. 179).

Tfouni, Toneto e Adorni (2011) buscam indícios que atestem um grau interessante de letramento na escrita de um aluno, a qual foi considerada ainda insuficiente pela escola. As autoras apontam que essa insuficiência fica assim configurada pela forma como a instituição tem delimitado um domínio de memória por onde circulam as formas linguístico-discursivas que veiculam o que considera a boa comunicação. Já discorremos, no primeiro capítulo, sobre a delimitação da comunicação que a Escola tem produzido, ao tratarmos dos conteúdos apontados como relevantes pelas diretrizes governamentais para a educação e sua repercussão nos livros didáticos e nas atividades elaboradas por professores. Concordamos com as autoras quando elas nos remetem à ideia segundo elas equivocada de equalização e normatização como discurso da "verdade":

Essa aparente boa intenção, que parece visar à normatização com o intuito de igualar a todos com relação aos diferentes usos da língua, fundamenta-se no postulado de uma comunicação sem erros, sem equívocos, baseada num ideal de clareza e bem-dizer, e também numa formação ideológica segundo a qual o discurso da ciência, além de ser neutro e objetivo, representa a “verdade”. Como decorrência desse estado de coisas, a escola coloca um ideal de língua correta, que, aliado à questão da metalinguagem, define em certa medida o funcionamento dessa instituição: o que é “ensinar”; o que é “aprender”; como deve ser o “bom aluno” e o “mau aluno”; quais conteúdos são relevantes etc (TFOUNI, TONETO e ADORNI, 2011, p. 428).

Em nosso estudo de caso, trataremos, antes, da oralidade do aluno para atestar o desenvolvimento de um interessante grau de letramento capaz de fazer emergir uma subjetividade reposicionada capaz de traçar vias de autoria. A tal reposicionamento atribuímos o fato de o aluno em questão ter-se apropriado da leitura e da escrita tal como a consideramos - de forma ampla -, para chegar então à leitura e escrita gráficas de forma mais desejante, e também por isso eficaz.

3.1. Um estudo de caso: O saci - grande significante-herói-bagunceiro

Em 2009, M.²⁵ era aluno da 1ª série do antigo ensino fundamental de 8 anos, numa escola pública estadual em São Paulo. Aluno considerado em dificuldades na alfabetização, avaliado como pré-silábico, ainda era visto como caso difícil, indisciplinado, renitente diante do ambiente e dos conteúdos das aulas. Andava pela sala, xingava a professora, subia na janela; havia sido morador de rua e vivia num abrigo com outros três irmãos, separado dos pais. Com este histórico de vida, não tinha familiaridade com o ambiente escolar e suas regras.

²⁵ Fazemos aqui um recorte desse caso, de momentos que consideramos mais importantes para nossa argumentação, que visa principalmente ao trabalho com as narrativas.

Essas eram as informações primeiras com as quais nos deparamos, para iniciarmos o trabalho com este aluno. A proposta era que fizéssemos com ele atendimentos individuais, uma das ações previstas no projeto “Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais”²⁶, em que se buscou analisar as possíveis influências de determinados gêneros oriundos da cultura oral infantil na preparação das bases da linguagem para a entrada da criança na dinâmica da leitura e da escrita alfabéticas.

Nos atendimentos, buscamos elaborar diagnósticos que pudessem fornecer dados sobre as habilidades languageiras orais de alunos considerados pela escola em situação de dificuldade na fase inicial de alfabetização. A partir daí, procuramos trabalhar conteúdos da oralidade que subsidiassem a entrada da criança na escrita. Para tanto, procurou-se estabelecer nos atendimentos uma interação que levasse em conta a escuta do que o aluno trazia sobre sua posição frente a leitura/escrita, além de um diagnóstico e posterior trabalho com ênfase em conteúdos vindos da cultura oral, como parlendas, canções, contos, personagens folclóricos e narrativas infantis.

No período de maio a dezembro de 2009 foram realizados ao todo 33 atendimentos de 50 minutos com o aluno M.

A sala do projeto onde realizamos esse trabalho continha uma mesa grande, alfabeto na parede, computador, livros, lápis, borracha, lápis de cor, letras de E.V.A.. Continha também alguns materiais confeccionados pelos pesquisadores do projeto, como o baralho de letras, jogo da memória (cartas de imagens e cartas de suas respectivas sílabas iniciais simples, como a imagem de um navio numa carta e a sílaba inicial NA em outra; imagens e sílabas iniciais complexas, como a imagem de uma flecha numa carta e a sílaba FLE em outra), silabário na parede com todas as sílabas e, abaixo de algumas delas, imagens cujo nome tinha como sílaba inicial a que estava acima. Muitas das folhas de atividades que serão aqui expostas também haviam sido feitas pelos pesquisadores do projeto, como o rébus da parlenda "lá em cima do piano" e outros rébus, a atividade sobre o "R", as atividades com trava-línguas, a atividade sobre a parlenda "Cadê o toicinho" e "tumbalacatumba". Outras, como algumas folhas de leitura de palavras ou histórias digitadas, foram elaboradas pela pesquisadora.

O computador continha jogos do programa Visual Class, elaborados por um dos pesquisadores do projeto. Esses jogos eram de rébus feitos a partir de histórias anteriormente contadas aos alunos, como a "História da Coca", "Kiriku", "Sítio do picapau amarelo", "O macaco". Havia, por fim, CDs e DVDs com músicas e filmes infantis.

²⁶ Projeto coordenado pelo Professor Doutor Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, financiado pela FAPESP e realizado entre o período de 2007 a 2009.

3.1.1. Escuta: diagnóstico e construção de laços

Iniciamos os atendimentos²⁷ a partir do roteiro de diagnóstico elaborado pelos pesquisadores do projeto. Era previsto fazer o diagnóstico inicial, para a pesquisadora conhecer o aluno pessoalmente²⁸, fazendo as perguntas previstas no roteiro:

04/05/09 – Segunda-feira

Relato de diagnóstico

I. Questões sobre o nome do aluno, da família, irmãos etc.

Numa folha, o aluno escreve seu primeiro nome. Não sabe falar nem escrever seu sobrenome:

M. Não sei. Não sei 'tudo' (o nome inteiro).

P²⁹. Qual o nome do seu pai?

M. Não sei.

P. E da sua mãe?

*M. Também não sei. **Eles não falam o nome.***

P. Quem?

M. Meu pai e minha mãe.

Vou anotando nosso diálogo e M. diz: "Tá escrevendo letra de mão, né?"

P. O que você acha dessa letra?

M. não responde, mexe nas coisas, pega um baralho. Pergunta:

M. A gente vai jogar?

P. Outro dia, mas agora vou pedir pra você deixar lá.

M. pega outras cartinhas, uma com um desenho de urso e a palavra abaixo: URSO. E pergunta:

M. O que quer dizer isso?

Logo depois M. vê cartinhas com letras escritas em letra bastão de um lado e letra de mão de outro, e vai nomeando-as: Já sei essa letra (K), é aaa... (não lembra o nome desta), Aqui é M, aqui é letra de mão que eu não sei. I, T de telha, X, R de rato, P.

P. Do quê?

M. Pato. V de vaca, S de sapo, O de ovo. É, não sei (Y). Ah, já sei, ípsilon. J. L (passa o dedo sobre a letra). Eu sei essa letra. Ípsilon ali (aponta para o alfabeto na parede). Queijo (pega a carta Q). N de navio. V de Vitória (carta Z). Não, V não, Z. A de abelha, D de dedo, C de cebola, B de bola. E de elefante. F de (carta G)... é b aqui (de um lado da carta - g) e F aqui (de outro lado da carta, G). H de alho, e F de faca. Pronto.

Nesse ponto, cabe observar que o aluno apresenta alguns conhecimentos sobre as letras. Mesmo assim, em atendimentos posteriores, retomávamos a nomeação das letras do alfabeto, para sedimentar esse conhecimento.

P. Quantos anos você tem?

M. Sete.

P. M., você sabe a data do seu aniversário?

M. Sei. Janeiro.

P. Que dia?

M. Não sei.

²⁷ Apesar de detalhados, consideramos ser pertinente apresentar longos trechos dos atendimentos, a forma como se deram, para o andamento de nossa argumentação.

²⁸ Nesse trecho inicial, queremos apontar tanto a riqueza de informações que o diagnóstico pode revelar, quanto a complexidade da situação que se instalou.

²⁹ P = pesquisadora. M = aluno.

P. E você tem irmãos?
 M. Tenho. Natasha, Émerson e Vitória.
 P. Quantos anos eles têm?
 M. 12, 8 e uma de 5.
 P. Você sabe ler e escrever?
 M. Não.
 P. Por quê?
 M. Porque tô na 1ª série.
 P. Você tá aprendendo?
 M. Tô.

Consideramos importante conhecer as informações que o aluno tem de sua história de vida, assim como seu posicionamento frente à leitura e escrita.

2. Memória textual

P. M., você conhece alguma história?
 M. Não. Uma história... (pega um livro em cima da mesa).
 P. Você conhece alguma brincadeira com palavras?
 M. Não.

Pergunto se ele conhece uma que começa com 'lá em cima do piano', ou 'hoje é domingo' ou 'corre cutia'. Quando digo esta última, M. faz que sim.

Digo para ele contar para mim e ele diz 'contar ou cantar?'. Ele recita a parlenda toda. No fim, fala: 'pode chorá... ops, pode olhar... não... quem olhar é um bobão'.

Hipertextualidade

M. não conta nenhuma história a partir de cenas e personagens por mim evocados, como "lobo" ou "lobo e porquinhos". Nesses momentos, parece já demonstrar cansaço com a atividade, ou pelo fato de eu estar lhe fazendo uma série de perguntas para as quais ele não tem respostas positivas a dar.

O trecho acima aponta para a importância de o professor já ter ideia dos textos que o aluno traz de memória, o que pode indicar um nível de letramento.

3. Nível de palavras

Lista de objetos

M. não nomeia nenhuma imagem apresentada, diz que não sabe que imagens são aquelas. Só nomeia a imagem 'galo' que eu tinha nomeado como exemplo para ele começar essa atividade.

DIANÓSTICO I - NOMEAÇÃO

1. Atividades: nomear todas
2. Dizer apenas a primeira sílaba (o primeiro pedacinho - o professor dá o exemplo - use a última linha de imagem : galo, goiaba, cadeado, feijão)

04/05/09

Completar palavras:

Falo as palavras pato, batata, tijolo, computador, jabuticaba, retomando a primeira sílaba.

Depois peço para ele completar os pedacinhos que eu retomo, dessas ou de outras palavras:

P - Pa...

M - pato

P - te...

M - Tesouro

P - Ba...

M - tata

P - Ti...

M - cri

P - 'tigre?'

M - 'É, tigre da floresta'

P - Compu...

M - tador

P - Ja... (ele não completa)

P - Jabu... (ele não completa)

P - Jabuti...

M - caba

Contar sílabas

Dou o exemplo: pa to – dois pedacinhos. Peço para ele repetir. Depois, peço para ele fazer o mesmo com outras palavras:

P – faca

M – 4 pedaços

Pergunto quais são os pedacinhos, pois quero verificar se ele está pensando nas letras.

M - 'faca – tem o A, tem o O, 7, não, 6'

P – Batata

M - 1, 2, 3, 4 quer dizer

Pergunto qual é o primeiro pedacinho.

M - 'B'.
 P - E o segundo?
 M - 'C'. Eu não sei.
 P - Pé. Quantos pedacinhos tem?
 M - P e A. P e o A e o I e o S.

Revestrés
 Dou o exemplo café – feca.
P - Coca....
M - é...cola
 Retomo o exemplo 'café-feca', e digo:
P - Pato – ao contrário fica?
M - ... pato Donald.

No detalhe em negrito, observamos a pregnância do significante, ou seja, o sentido desliza para algo que o aluno já conhece. Isso também aconteceu em diversos momentos no relato da História da coca, feito pelos alunos (analisado no capítulo 2). Em diversas situações cotidianas com as crianças, podemos observar essa brincadeira ao sabor da alíngua. As propostas de completar palavras, contar sílabas, fazer o revestrés são atividades que exercitam na oralidade um manejo que o aluno deve depois fazer ao buscar grafar corretamente as palavras.

4. Funções da escrita

M. diz que não sabe ler e responde que quer aprender. Pergunto para quê e ele responde: 'pra nada... ler, ler história e vídeo'.
 P - Para que serve a leitura e os livros?
 M - Leituuuuura... Não sei. (Pega de novo o baralho e diz que sabe que não pode mexer).
 P - Pra que servem os livros?
 M - Pra nada, só pra ler.
 Pergunto que livro ele gostaria de ler sozinho.
 M - Nenhum. Não sei ler ainda.
 P - Sabe escrever?
 M - Sei.
 P - Você não sabe ler por quê?
 M - Porque não.
 P - Quais livros você tem em casa?
 M - Nenhum.

5. Leitura

Mostro ao aluno o livro (de Eva Furnari, um livro só de imagens)
 Pergunto o que tem na capa. Ele diz que não sabe. Faço perguntas sobre as imagens:
 P - O que ela tá usando?
 M - Ela ou ele?
 P - Você acha que é ela ou ele?
 M - Ele.
 P - Você conhece essa letra?
 M - F (Reconheceu a letra). Só sei essa, hein.
 Pergunto sobre outras letras e ele diz que não sabe. Peço para ele abrir o livro e ler.
 O aluno abre o livro.
M - Não sei o que tá escrito aqui (meio bravo).

M - Não sei, não sei, não sei (vai virando as páginas, que têm somente imagens). Cabô já, já acabou essa história.

Sobre o trecho acima, apontamos novamente a importância de se observar o posicionamento do aluno frente à leitura e à escrita.

Volta à primeira página.

M - Começou aqui.

P - O que acontece?

Vai passando as páginas rapidamente.

- Agora já tá aqui 2009. Pronto. Eu quero ver esse livro aqui (pega outro livro e quer pintar com a caneta).

P - Nesse não pode, um dia eu vou trazer um desenho pra você pintar.

M - Não, quero tinta.

P - Já tá acabando (o atendimento). Coloca os livros aí pra gente ir pro recreio.

M. Coloca os livros batendo na mesa.

M - Guarda o lápis, a caneta (ele mesmo diz isso, e joga lápis e caneta no chão).

P - Aí não é lugar de guardar o lápis. Pega e põe na mesa.

M - Pega o lápis que eu pego a caneta.

P - Mas foi você que jogou.

M - Pega o lápis que eu pego a caneta.

P - Você quer minha ajuda?

M - Pega o lápis que eu pego a caneta.

P - Então vamos juntos. Eu pego o lápis e você a caneta.

M - Pega o lápis que eu pego a caneta... tô esperando.

Eu não sei o que fazer exatamente... Ele sai andando pela sala. Vê outro livro na mesa cheio de imagens do folclore na frente e diz:

M - Saci pererê.

P - Vamos juntos pegar o lápis e a caneta. Já tá na hora do recreio. Você tá perdendo o recreio.

M - Eu vou embora.

Vai indo para a porta.

P - Tá bom, M., então o lápis e a caneta vão ficar lá no chão mesmo.

Levei-o para o recreio, e M. foi resistindo à minha companhia.

M. já sabia escrever seu nome mas não sabia escrever seu sobrenome e não sabia o nome dos pais. Já os irmãos são uma referência de vínculo familiar: lembra o nome e a idade deles. Na busca de evocarmos suas lembranças acerca de brincadeiras e histórias, a princípio o aluno não trouxe de memória nenhum repertório. Feitas ao aluno algumas proposições, como lembrar-se de histórias, contar os ‘pedacinhos’ das palavras ditas (sílabas), completar palavras ditas, e diante de perguntas como ‘Você sabe ler?’, ‘Para que serve a leitura?’, ‘Qual livro (dentre alguns à vista) você gostaria de ler sozinho?’, o aluno foi se deparando com seu desejo e sua angústia frente à linguagem e seu estudo na escola, respondendo que não sabia ler e escrever porque ainda estava na primeira série, mas que queria aprender. Aconteceram momentos de desejo entre outros de hesitação e desistências nas respostas às atividades propostas. Quando, por fim, foi proposto que observasse um livro de imagens e que contasse o que lá via, a angústia chegou ao ponto da renitência, da desistência; o aluno folheou o livro

sem olhá-lo, com rispidez, fechando-o logo, dizendo ‘pronto, já li’. Disse que queria pintar, buscou outra atividade. Jogou o lápis e a caneta no chão após um pedido para guardar os materiais. Posto à frente da questão da leitura e da escrita, o aluno resistiu.

Desejo e angústia também estão presentes no cerne da atuação do professor, que deseja que o aluno aceite proposições, deseja estabelecer um vínculo e se angustia frente a situações em que não sabe o que fazer com a reação inesperada ou renitente do aluno. Diante da caneta e do lápis jogados no chão, e da proposta de ajudá-lo, ‘Você precisa de ajuda?’, o aluno resiste. Levanta e anda pela sala, diz que vai embora.

Em meio a uma situação inicial nada confortável, algo parece mobilizar o desejo do aluno: ao andar pela sala numa posição de resistência, nomeia a imagem do saci vista de relance na capa de um livro sobre a mesa. Depois disso, levei-o para o recreio, procurando ainda estabelecer um vínculo, mas à revelia de M., que não queria que eu o acompanhasse. Assim findou o primeiro encontro, nessa situação angustiante.

Cabem aqui algumas considerações teóricas. Sobre o estabelecimento de vínculos que possam frutificar em trabalhos como esses, Rosa (2006, p. 185) aponta para uma busca de *compreensão do panorama social dos dias de hoje*: os avanços tecnológicos, a transgressão de normas, os abusos e a corrupção atuais são alguns fatores sociais que têm promovido a exclusão de acesso aos bens e aos modos de gozo do modelo econômico neoliberal, o que tem caracterizado uma quebra dos fundamentos do contrato social, acarretando desproteção, desamparo social e impedimento do acesso aos recursos institucionais para uma parcela de indivíduos na sociedade.

O objetivo de Rosa é discutir *a construção de uma escuta clínica* que leve em conta a especificidade de tais pessoas e situações – psicanalistas e psicólogos não devem confundir os efeitos da malha da dominação com o que é próprio do sujeito. A escuta desses sujeitos pode dar andamento à articulação significativa, rompendo com identificações imaginárias, e elucidar alguns efeitos subjetivos do funcionamento do sistema (*ibidem*, p. 186).

A autora aponta as dificuldades da escuta psicanalítica nas instituições, que recaem em modelos adaptativos e cronificadores e, assim, distorcem a proposta psicanalítica. E lembra que a clínica é ensaio, experimentação, reinvenção e renovação da escuta e do olhar, e que cabe à psicanálise superar as dicotomias indivíduo/sociedade, psíquico/social, mental/físico, clínica/política (*ibidem*, p. 186). Assim, para Rosa, é preciso haver um resgate da radicalidade da proposta psicanalítica e ressaltar o caráter ético e político dessa escuta, elucidando-se os aspectos de condições de exclusão tais que promovem impasses nas políticas de intervenção.

Fazendo um paralelo com a situação da instituição escolar, lembramos aqui que *a Escola também pode e deve, muitas vezes, recusar os modelos adaptativos e abrir espaço para as experimentações*, já que se depara com o desafio de ensinar jovens que se encontram em situação de ‘violência simbólica’ e ‘desamparo discursivo’. A escola também lida com sujeitos e, conseqüentemente, com singularidades. Também se depara com seus impasses nas políticas de intervenção, os quais é preciso enfrentar. Quando usamos o termo "Escola" queremos sublinhar que a necessária revisão da atitude do professor pode vir a partir dos estudos sobre a educação, com contribuições como as da Análise do Discurso e da Psicanálise.

Rosa lembra que no campo transferencial

(...) a escuta clínica implica que o analista suporte a transferência, ou seja, ocupe o lugar de suposto-saber sobre o sujeito – estratégia para que o sujeito, supondo que fala para quem sabe sobre ele, fale e possa escutar-se e apropriar-se de seu discurso. Esse campo permite uma relação que estrutura a produção do saber do sujeito, desde que o psicanalista renuncie ao domínio da situação e, pontuando e interpretando, possibilite a produção de efeitos de significação no sujeito: sujeito do desejo, engendrado pela cultura, mas que, em sua condição de dividido, pode transcender ao lugar em que é colocado e apontar na direção de seu desejo (ROSA, 2006, p. 187).

Em relação à educação, guardando as devidas diferenças entre psicanalista e educador, o professor também necessita abrir espaço para, em alguns momentos, renunciar ao domínio da situação para a emergência de um sujeito do desejo na relação professor-aluno em sala de aula.

Rosa também lembra a relação entre resistência e transferência, facetas do mesmo fenômeno. Há a resistência do paciente, quando cessam as associações livres, e a do analista, quando há entraves na escuta. Sobre esta última, na relação analista-analisando, os sujeitos ocupam lugares opostos na estrutura social - inclusão e exclusão estão frente a frente: um porta vários dos emblemas das posições fálicas, como o saber, e o outro está fora do acesso a essas posições, o que se caracteriza frequentemente, para o analisando, como o peso de estar excluído da estrutura social (ROSA, 2006, pp. 187-189). Em mais uma transposição à área da educação, a relação professor/aluno também é assimétrica. Podemos considerar que tal assimetria se intensifica em se tratando de sujeitos em posição de exclusão social.

A autora adverte que a resistência à escuta pode se configurar de diferentes formas: o psicanalista pode ficar sob o peso da situação social, pode propor mais ação do que ter postura de descoberta, ou fazer indicação de trabalhos rápidos sem suporte teórico ou técnico. Pode também produzir diagnósticos e encaminhamentos apressados, tomar o dito do analisando no seu enunciado apenas explícito, reiterando uma comunicação deficiente que dá margens a estereótipos e preconceitos, à diferença, que favorece relações de poder, à ideia de posse da verdade ou a uma relação pedagógica suggestionada, sem que o sujeito construa suas próprias

respostas. O resultado se configura muitas vezes como mais exclusão e como escuta de pessoas de uma classe social, e não do sujeito (ROSA, 2006, p. 189).

Observamos que também na escola, muitas vezes, não há espaço para subjetividades, principalmente para subjetividades de pessoas da periferia, que não se comportam dentro das regras preestabelecidas no ambiente escolar. Costuma-se recair num discurso fechado sobre o aluno da periferia, o que coloca o professor no conforto da desresponsabilização, já que ele se despe do papel de ensinar ao sujeito, discursivamente estereotipado, pela sua origem social, como aquele que não vai aprender. Como exemplo, lembramos aqui a professora e a escola que trazem o relato do ‘aluno impossível’, que não se senta, sobe pelas grades da janela, foge da escola, além de ser “pré-silábico”.

Belintane (2006b) aborda essas questões, ao lembrar a exigência própria da educação em relação à disciplina do corpo para a aprendizagem da escrita. Será mais produtivo para essa aprendizagem uma continuidade entre esse saber corporal e escrita, ou, pensemos também, entre oralidade e escrita. Voltamos, nesses termos, ao conceito de letramento como o que aqui tem sido abordado. Signorini (2001) aponta:

Como escrita e leitura são modos cultural e ideologicamente definidos de agir e fazer sentido nos grupos e comunidades, são, portanto, atividades distintas mas profundamente interconectadas. Da mesma forma, as modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação (SIGNORINI, 2001, p. 11).

A criança que chega do mundo oral de sua casa, ou mesmo da educação infantil, encontra uma quebra desse mundo quando se depara com a secura das letras carentes de significado. Nesse sentido, será mais produtivo se aí, entre corpo-oralidade-escrita, houver continuidade e não corte. Nesse sentido, é preciso haver espaço para a transição casa/escola e Educação Infantil/Ensino Fundamental, ainda mais que agora contamos com o Fundamental de nove anos. *Há a necessidade de espaço na escola para essa transição, ou, melhor que isso, contínua relação entre essas linguagens corpo-oralidade-escrita.*

Outros efeitos de uma resistência à escuta apontados por Rosa: o psicanalista pode não atentar para outras formas de expressão do sofrimento, interpretando as manifestações do sujeito como resistência ao trabalho, ou pode diagnosticar pobreza intelectual ou emocional. Tais efeitos são impeditivos para a escuta e para o reconhecimento do desejo do sujeito na transferência, levando o analista a interpretar como falta de recursos a negativa do sujeito de falar, própria de quem precisa assegurar-se do outro antes de levantar alguma pergunta sobre o próprio sofrimento.

Sobre esse aspecto, ressaltamos que, no primeiro encontro com M., o diagnóstico inicial sobre a oralidade, a leitura e a escrita desse aluno, previsto no planejamento do nosso trabalho, foi revelador. Constavam de nosso planejamento as propostas de perguntas sobre o nome do pai, da mãe, dos irmãos, do sobrenome da família. Nosso aluno, em sua situação social peculiar, não soube responder o nome dos pais e calou-se diante de algumas perguntas. Podemos compreender que tais alunos, muitas vezes, estão relegados a esse ‘desamparo discursivo’ de que trata Pujó. Alunos nessa situação muitas vezes conhecem o pai pelo apelido pelo qual é conhecido na comunidade, sequer sabem seu nome real, não percebem que seu sobrenome é igual ao do pai, ou seja, não estão inseridos nesse discurso escolar, acadêmico, social, familiar, de filiação.

De acordo com Rosa, muitas vezes resistimos a uma escuta que venha a demandar necessidades outras de trabalho: a escuta fica insuportável, porque tomar esse outro como sujeito do desejo mas na situação de desamparo em que se encontra, na contramão da situação social da qual o analista usufrui, “é levantar o recalque que promove a distância social e permite-nos conviver, alegres, indiferentes, surdos ou paranóicos, com o outro miserável” (ROSA, 2006, p. 189).

Afirmamos com Rosa que a escuta supõe romper com o pacto de silêncio do grupo social mais privilegiado, que alega inocência ou ignorância sobre a falta de igualdade e a realidade da exclusão, pacto no qual se usufrui do gozo da posição imaginária de estar do lado do bem e da lei. A escuta psicanalítica deve ser transgressora em relação aos fundamentos da organização social e deve implicar rompimento com aquilo que evita o confronto entre situação social e o saber do outro como sujeito desejante. Ainda de acordo com a autora, dessa escuta não se sai isento, por isso um posicionamento ético e político é necessário (*ibidem*, pp. 189-190).

Sempre relatávamos os atendimentos ao orientador do projeto, que sugeria possibilidades de continuidades. Com suas sugestões, retomamos nosso estudo de caso. O significante ‘saci’ indicou uma possibilidade de retomada que se revelou fértil. Aquela pintura que o aluno queria fazer chegou a suas mãos como um desenho do saci a ser colorido. Nos atendimentos seguintes, lemos para o aluno sobre o personagem folclórico. Vale aqui observar o relato feito por nós à época:

8/5/09 – Sexta-Feira

*M. tinha se interessado pela imagem do Saci que havia visto na capa do “Meu livro de folclore”, de Ricardo Azevedo, bem no meio da situação de enfrentamento que se instalou no fim do atendimento anterior. Eu também havia dito que traria um desenho para ele pintar. Por isso, **resolvi***

trazer um desenho do Saci para que ele pintasse. Esta foi a forma que encontrei de retomar o atendimento anterior. Na sala de atendimento, disse que tinha pegado do chão a caneta e o lápis e que eles deveriam ficar em cima da mesa. Disse que eu havia pensado melhor e decidido que, se ele quisesse ir embora sozinho no fim do atendimento, poderia fazê-lo.



*Enquanto ele coloria o desenho, eu li para ele a descrição deste personagem contida no livro “Meu livro de folclore”. M. já conhece um pouco sobre o Saci, pois completou a descrição dizendo que **‘ele também fica rodando no furacão’**. Disse que conhece o saci do ‘Sítio do Pica-Pau Amarelo’, pela TV e pela escola. Perguntei o que o Saci estava fazendo naquele desenho. Ele respondeu que ele estava **‘na casa da Emília... tá aprontando,né? Tá assustando as galinhas’**.*

Hoje fizemos novamente o jogo de completar as palavras, eu dizia uma palavra, depois dizia só uma sílaba e M. completava:

P - Saci, sa...

M - ci

P - Capuz, ca...

M - puz

P - Cachimbo, ca...

M - si...chimbo

P - Folha, Fo...

M - la

(...) Peço que ele escreva ‘saci’ e ele diz: ‘ tem o ‘ci’ e tem o ‘i’.

*Depois, li a seu pedido a descrição de outros ‘monstregos’ do bestiário do livro: ‘lobisomen’, ‘homem-garrafa’, ‘mãozinha preta’ e ‘mula-sem-cabeça’. Sobre o primeiro, M. diz que **não tem medo**, e sobre a mula, diz que **‘não existe sem cabeça, só se tivesse morrido’**.*

M. não faz o revestrés sozinho, apenas repete o que eu digo: ‘sa...ci – ci...ça’, ‘ca...puz – puz...ca’.

*Também vimos o baralho de letras, interesse que ele já tinha demonstrado no atendimento anterior. **Ele mesmo pegou o baralho e começou a brincar de uma espécie de jogo da memória**, encontrando cartas com letras iguais e fazendo pares delas.*

Ele reconhece e nomeia as letras.

*Ao fim da aula, **ele mesmo diz ‘vamos guardar o baralho...’ e coloca-o no devido lugar**. Desta forma, parece que M. quis dizer que **ele também estava retomando a aula passada**, escolhendo uma nova atitude. No atendimento passado, foi a partir de um pedido para guardar os materiais que ele tinha jogado no chão o lápis e a caneta. Aqui, ele retoma a situação do cuidado dele com os materiais e, conseqüentemente, do cuidado dele com sua atitude.*

18/05 - segunda-feira

(...) M. lembra de repente do jogo do revestrés: ‘ciça, lembrei, ah, é saci ao contrário’.

Muitos momentos de escuta nos chamaram a atenção, como quando perguntamos sua interpretação do desenho que coloria, ou quando lemos para ele sobre o personagem. Suas

respostas consideramos ser um possível vislumbre do sujeito e já o aparecimento de seu repertório: *'Ele também fica rodando no furacão', 'Tá na casa da Emília. Tá assustando as galinhas, né'*. A retomada de atividades também foi sempre enredando conteúdos na oralidade, como o revestrés de 'saci' depois lembrado como um gozo pelo aluno *'ciça, lembrei, ah, é saci ao contrário'*. Nesse momento, pensamos que o uso de fórmulas, para além de processo mecânico ou mera memorização de brincadeiras, palavras ou frases, pode servir para uma criança aprender as possibilidades de combinação de uma língua.

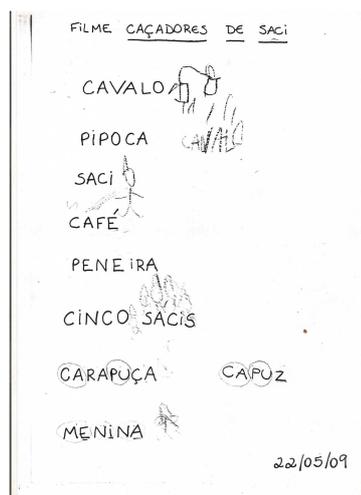
Chamou-nos a atenção também o posicionamento do aluno sobre o fantástico, que consideramos a princípio uma certa recusa de imaginar: sobre o personagem 'lobisomen', M. diz *'não tenho medo'*, e sobre a mula-sem-cabeça diz que *'não existe sem cabeça, só se tivesse morrido'*. Ressaltamos já um *reposicionamento* do aluno em *'vamos guardar o baralho'*. Procuramos fazer com várias leituras o oferecimento de um repertório variado de narrativas e personagens fabulosos.

Nos atendimentos seguintes, permanecemos investindo naquilo que percebemos ser de seu interesse: trouxemos o filme "Caçadores de saci"³⁰. Ao mesmo tempo, retomávamos o estudo da leitura e escrita:

22/05 - sexta-feira

M. produzia sucessivos comentários enquanto assistia. Aproveitei e fiz também algumas perguntas e comentários. Ao final do filme de aproximadamente 11 minutos, ele diz: 'já acabou?'

Mostro então uma folha com palavras relacionadas ao filme:



M. não leu as palavras. Fui lembrando trechos do filme e relacionando às palavras. Pedi que ele fizesse um desenho para cada palavra.

M. quis assistir novamente ao filme. Fizemos isso e depois pedi que ele recontasse a história.

M – A menina penteava o cabelo do cavalo...

³⁰ Curta-metragem dirigido por Sofia Federico, em 2005.

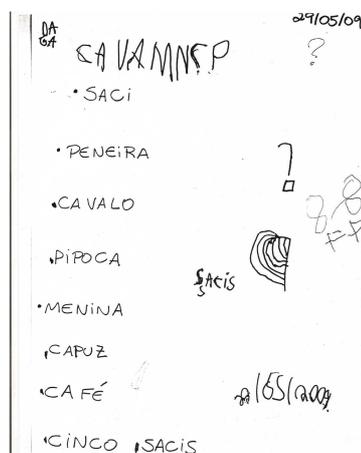
P – E depois...
M – Não sei.
P – O que aconteceu na cozinha?
M – O feijão queimou...
P – E eles decidiram fazer o quê?
M - ...
P – Pegar o saci na estrada.
M – Não foi na estrada, foi no barro (...).

No atendimento seguinte (26/05), retomamos a história do filme a partir da folha de leitura do atendimento passado. M. leu as palavras ‘pipoca’, ‘saci’, peneira’, ‘cinco sacis’ na folha em que tinha feito as respectivas ilustrações. Isso é importante, pois significa que o aluno estava guardando na memória a escrita de algumas palavras significativas. Mesmo que ele tenha se apoiado nas ilustrações que fez sobre as palavras para lê-las, isso demonstrou uma eficiência do olhar do aluno sobre o papel, uma eficiência leitora.

Sempre retomávamos conteúdos de aulas anteriores, como forma de exercitar a memória e a absorção dos conteúdos trabalhados:

29/05 - sexta-feira

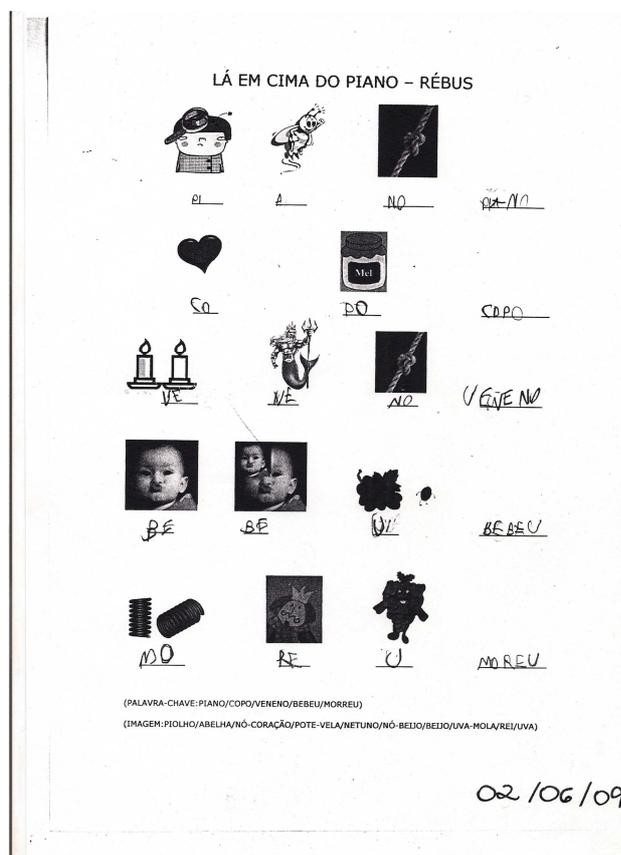
(...) Por fim, mostrei a M. uma nova lista com as mesmas palavras anteriores sobre o filme, mas agora em outra ordem. M. lê ‘SACI’, ‘PENEIRA’ e ‘MENINA’.



Nos dois últimos atendimentos relatados, M. demonstrou maior interesse nas atividades. No atendimento acima, parece ter tido um ótimo rendimento em comparação às aulas anteriores, no que se refere à disponibilidade emocional em participar das atividades e também em relação às respostas. Talvez M. tenha reconhecido seus avanços. Continuamos investindo no trabalho com a oralidade atrelada à leitura de imagens e palavras, e a escrita das mesmas.

02/06 - terça-feira

Após brincarmos com a parlenda ‘Lá em cima do piano...’ fizemos a atividade com rébus que formam palavras. M. está se familiarizando com o conceito de sílaba formada por duas letras. Ele consegue separar a primeira sílaba, o primeiro ‘pedacinho’ da palavra ‘piolho’ – ‘PI’. Ao tentar separar a primeira sílaba de ‘abelha’, escreve ‘AB’. Escreve ‘UVA’ na respectiva imagem – fica difícil de recortar, usando só um pedaço, a palavra ‘uva’ que ele já sabe escrever.



Hoje também vimos algumas brincadeiras infantis do DVD ‘Pandalelê’: ‘Corre cutia’, ‘Periquito’, ‘Lá em cima do piano’ e ‘Tumbalacatumba’. Brincamos de algumas dessas brincadeiras (...).

09/06 - terça-feira

(...) M. leu as palavras ‘PIANO’ e ‘COPO’ na atividade com rébus do atendimento anterior. São palavras que não têm as respectivas imagens acompanhando. Ele leu tais palavras usando o recurso das imagens anteriores do rébus. Por exemplo, para lembrar de ‘COPO’, viu as imagens ‘CORAÇÃO’ e ‘POTE’ (...).

16/06 - terça-feira

(...) Depois, retomei uma atividade que havia sido deixada de lado por M. em 18/05: a nomeação escrita das imagens referentes à parlenda ‘Cadê o toicinho...’. Naquele dia, M. estava agitado, tinha tentado escrever ‘fogo’ e ‘boi’, fazendo uma escrita de aparente dificuldade de coordenação motora e possíveis resquícios de uma escrita-desenho. Hoje, relembramos a parlenda, e M. quis escrever as palavras que a compunham, ao lado das imagens. Ele escreveu:

DOCICLO – para ‘toicinho’

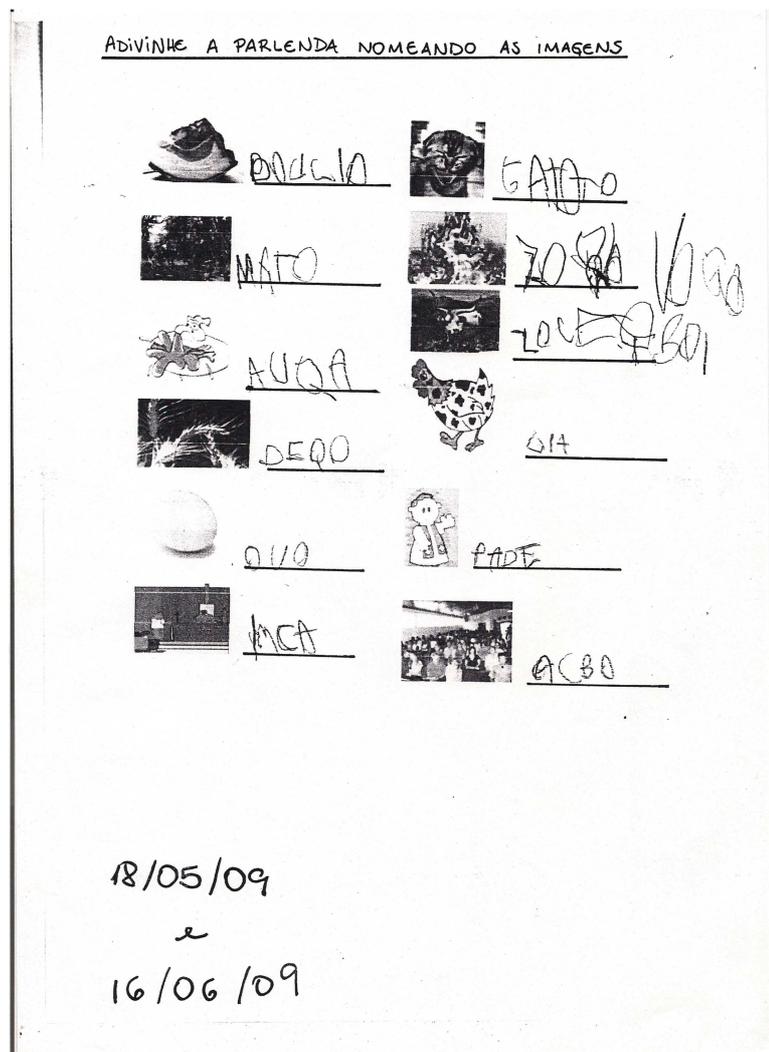
GATO

MATO

VOGO – para ‘fogo’

AUQA – para ‘água’

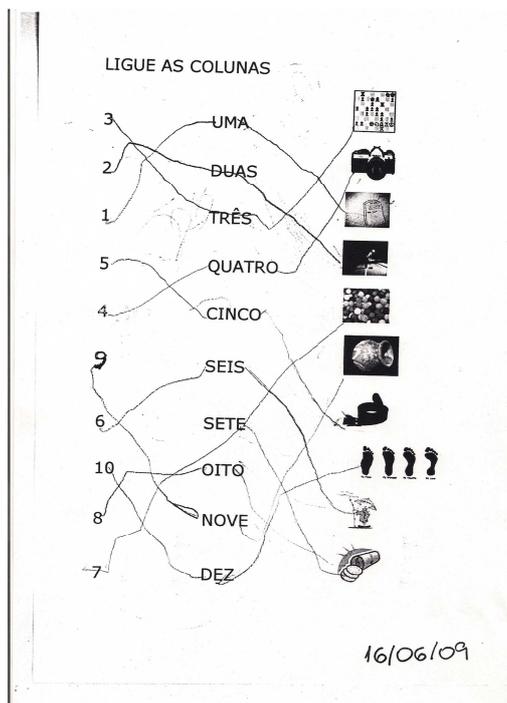
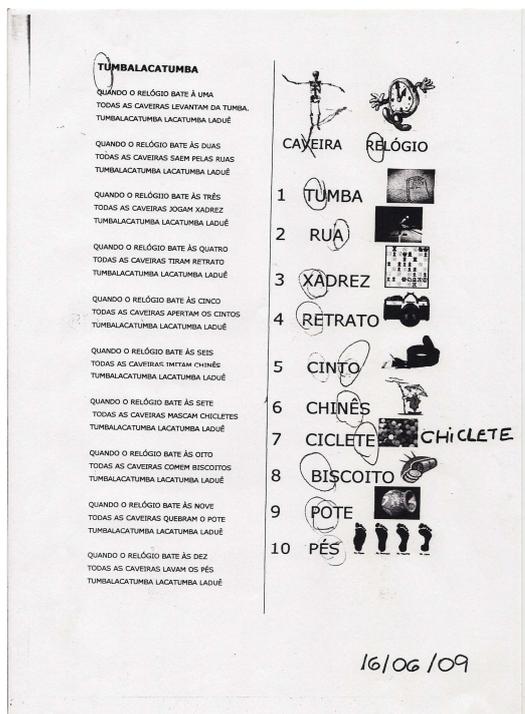
BOI
 DEQO – para ‘trigo’
 GIA - para ‘galinha’
 OVO
 PADE – para ‘padre’
 IMCA – para ‘missa’
 ACBO – para ‘acabou’



Primeiramente, é preciso apontar que **M. está muito mais confiante para a escrita. Quis escrever**, numa atitude bem diferente da que teve da primeira vez em que se deparou com esta folha de atividade, claramente angustiado com o pedido de escrita, à época (...).

Observe-se que na folha as primeiras tentativas de escrita de 'fogo' e 'boi' (em 18/05) e depois a escrita ao lado 'vogo' e 'boi', além das outras (escritas em 16/06).

Ainda fizemos a leitura da canção/parlenda 'Tumbalacatumba' e a atividade 'ligue as colunas' relacionada àquela. **M. logo reconheceu do que se tratava, pois já havíamos ouvido essa canção no DVD 'Pandalelê'. Lemos as palavras. Pedi que M. circulasse algumas das sílabas das mesmas.**



Depois, expliquei a atividade 'ligue as colunas'. M. começou a fazê-la, brincando de fazer curvas na linha que fazia com o lápis, antes de chegar à palavra que deveria ligar. Depois, começou a rabiscar a folha. Disse a ele que desta forma eu não conseguiria entender as ligações que ele estava fazendo entre imagem e palavra. M. deixou cair o lápis no chão. Pedi que ele pegasse o lápis, mas ele não pegou. Depois, pegou a folha e a soltou, deixando cair no chão. Pegou a folha e pôs sobre a mesa. Disse que não ia fazer a atividade.

Fiquei em silêncio. Ele repetiu que não faria a atividade. Fiquei em silêncio. Depois de um tempo, peguei a folha que estava à sua frente, li e cantei um trecho da música, deixei a folha na minha frente.

M. levantou-se e disse que ia embora. Ele disse que eu não queria fazer a atividade. Respondi que era ele que não estava fazendo a atividade. M. repete que era eu quem não queria fazê-la e disse que ia embora.

Eu passo a 'concordar' com ele: 'Tá bom, M., sou eu quem não quer fazer'.

M – Vou embora.

P – Tchau, M., até sexta.

Ele hesita em sair, volta e fica do outro lado da mesa. Pega outro lápis e a folha de atividade à minha frente. Eu pego de volta esses materiais e digo que 'as coisas não são assim', ele 'não vai poder fazer desse jeito'.

Sento-me. Depois de um tempo, M. decide pegar o lápis que estava no chão. E diz que vai fazer a atividade. Digo para sentar-se ao meu lado, mas ele quer sentar do outro lado. Digo que 'está bom' e passo a explicar novamente a atividade, dizendo que 'é para fazer bem feito', carinhosamente. M. faz a atividade com muita competência, e é elogiado ao final. Digo que a aula acabou e ele diz que aquilo não é aula.

Essa situação é muito curiosa, pois retoma outras situações delicadas que se passaram desde o início dos atendimentos. É curioso que materiais sejam jogados ao chão e que se repita que o atendimento 'não é aula', principalmente nesse momento em que M. sabe que teremos somente mais dois atendimentos em junho, até que retomemos as atividades em agosto.

Muitas e muitas vezes durante os atendimentos M. 'deixou cair sem querer' alguma coisa. No primeiro atendimento, não pegou de volta o que jogou. Nos atendimentos seguintes, pegava de volta os materiais. Nesse atendimento último, não queria pegar de volta novamente,

mas depois mudou de atitude. Em dia anterior, ainda, quando soube que teríamos somente mais três atendimentos, demorou-se a ir para a sala de aula, decidiu voltar para me ‘ajudar a arrumar a mesa’, claramente retomando a situação do primeiro atendimento, em que eu havia pedido que me ajudasse a arrumar a mesa, guardando o lápis e a caneta que ao final haviam ido ao chão. Nesta ajuda mais recente da arrumação da mesa, atrelada ao fato de que pararíamos com os atendimentos em breve, a ‘arrumação’ foi cheia de educação e gentileza por parte de M., uma clara demonstração de que os atendimentos estavam tendo um importante valor para ele.

Os atendimentos iniciais não foram fáceis. Muitas vezes o aluno mostrava-se agitado, impaciente, nervoso, face a suas angústias diante da leitura, da escrita e do ambiente escolar. Em vários momentos, também nos referimos a conteúdos que remeteram à sua situação de vida. Vindo da vivência nas ruas, não trazia textos de memória, não tinha exercitado a coordenação motora fina. Cenas e situações que se repetiram algumas vezes nos atendimentos flagraram não só sua angústia, mas também sua disposição à transformação.

Entre muitos conteúdos trabalhados na oralidade, como parlendas, adivinhas, fórmulas de escolha, contação e leitura de histórias, e a escrita e leitura de palavras tiradas desse repertório oral em que se ia exercitando, o ‘saci’ sempre foi significante operante para esse aluno, caminho de entrada para a mobilização e circulação de um desejo que podia se inscrever na leitura e escrita significativas, como relatamos mais abaixo nos próximos itens.

Continuaremos a seguir nosso relato sobre esse estudo de caso, introduzindo considerações sobre subjetividade, intertextualidade e autoria.

3.1.2. Emergência de singularidades

Rosa (2006) lembra que na sociedade atual acontece uma quebra do contrato narcísico de responsabilidade social, que, configurando situações de exclusão, reforça fantasias de rejeição, ódio, despossessão (p. 190). A consequência dessa ruptura para Rosa é a irrupção do traumático, que não designa a qualidade de um acontecimento, mas desorganização subjetiva que vem da emergência do que está fora de sentido e de significação, o que irrompe por fora de uma trama de saber. No caso da sala de aula, esse discurso ou posicionamento muitas vezes é marcado pela renitência diante dos conteúdos escolares e pela indisciplina ou inadequação no espaço escolar.

Para Rosa, essa escuta requer prudência na intervenção: abordar as dificuldades como sintoma supõe considerar também sua relação com o real. A carência geral está impedindo a

elaboração simbólica que poderia dar forma sintomática ao real e/ou a simbolização está se operando com os recursos discursivos daquele sujeito. A aposta em dar lugar ao sintoma deve atender às formas pelas quais os sujeitos se apresentam e possibilitar a emergência do singular. Nesta medida, até "o terrível" consegue ser inserido em um contexto que lhe confira sentido e significação (ROSA, 2006, p. 191).

Sobre esse aspecto, lembramos, na continuação do relato de nosso estudo de caso, a situação com a qual nos deparamos, em que a história por nós contada, em meio a alguns trechos lidos, "O Pequeno Polegar"³¹, rendeu questionamentos feitos por M.

Os conteúdos escolhidos para serem trabalhados eram sempre definidos a partir de reuniões com o coordenador do projeto sobre os atendimentos já feitos. Escolhemos "O Pequeno Polegar" em seu formato original escrito por Charles Perrault. Consideramos que longas histórias em seu formato original convidam a um rico repertório. Não é nosso intuito fazer uma análise do conto em questão, no entanto podemos afirmar sem hesitar que o texto pode nos remeter a inúmeros temas e dilemas, com os quais cada leitor ou ouvinte da história lida pode vir a se identificar: as relações entre homem e mulher, pais, filhos, irmãos, a pobreza, a culpa, o abandono, a tirania, o machismo, o conformismo, a castração, a magia, a ficção, a verdade e a mentira, o mutismo, a escuta e a fala, a ação e o herói, o tempo da narrativa. Qual palavra da história ressoa no ouvinte? Sugerimos a leitura do trecho³², para a verificação da densidade que um texto original pode ter, compondo então o repertório das grandes narrativas, para além das adaptações precárias que hoje se encontram aos montes na escola brasileira. Tal texto é rico em vocabulário e convida a uma narração plena de ritmos e tons. Estamos, assim, numa eventual leitura em voz alta a uma criança, no campo da enunciação do discurso, um movimento que produz sentidos; há a produção de efeito entre interlocutores, onde está também incluída a noção de assujeitamento.

Da longa história, contamos alguns trechos e escolhemos momentos de clímax para ler. A intermitência entre contação e leitura não é arbitrária: a voz, o gesto e o olhar dirigidos à criança na oralidade, em meio a momentos em que o olhar do professor volta ao livro, parece ser um caminho, mostrado por gestos, em que a criança pode perceber a relação entre oral e escrito. O aluno também pode exercitar a interpretação, ao observar gestos e tons do professor, nas contações e leituras. Segue o relato:

Depois, conversamos sobre leitura. Eu disse a M. que lia uma bonita história para ele. Disse que ele já estava aprendendo a ler, e que quando estivesse lendo mais, poderia ler uma história

³¹ PERRAULT, C. Contos de Perrault (Paris, 1883). Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Villa Rica editoras reunidas ltda. 1993. Texto integral.

³² Anexo C.

daquelas sozinho. *Perguntei se ele queria um dia ler histórias sozinho, e ele responde que sim. Perguntei onde ele lia. Ele responde que lia na escola.*

Contei “O Pequeno Polegar” para M., lendo algumas partes da história, como a parte em que o pai propõe à mulher que abandonem os filhos na floresta, a resposta da mãe, que a princípio não consente e chora, e o momento final em que o Pequeno Polegar volta para a casa do pai com as riquezas do Ogro.

M. lembrou-se de já ter ouvido essa história: **‘história compriiida’**. O tempo todo ficou atento, questionando alguns trechos: ‘Mas como ele conseguiu voltar usando as pedrinhas?’. Brincamos na sala, eu e ele, de jogar pedrinhas fazendo um caminho que depois seguimos de volta. Vemos a imagem das crianças sozinhas na floresta e pergunto a M. o que ele acha que as crianças sentiram. Ele responde que sentiram ‘falta... do pai... e da mãe’. **M. pergunta o que é lenha, o que é aquilo na mão do pai (um machado)**³³.



Questiona por que os pais precisam abandonar os filhos. Digo que eles eram pobres, muito pobres. M. pergunta: ‘Mas eles não tinham dinheiro?’. Depois, questiona: ‘E se o menino tivesse corrido atrás do pai na hora em que ele estivesse indo embora?’

M. não aceita passivamente a história, questionando-a o tempo todo (...).

“Por que o personagem não corria atrás do pai para não ser abandonado na floresta?”, “por que a família não tinha dinheiro para criar os filhos?”, são questionamentos que parecem remeter à experiência de vida do aluno. Nesse sentido, buscamos perceber quais histórias eram de sua preferência e quais significantes pareciam chamar-lhe a atenção, para fazer intervenções usando-se tais conteúdos e a partir daí elaborar materiais para exercícios de escrita e leitura.

19/06 - sexta-feira

(...) Por fim, contei algumas histórias do livro ‘Contos tradicionais do Brasil’, de Luís da Câmara Cascudo: ‘Os compadres corcundas’ e ‘A princesa serpente’. M. ouve atentamente e parece gostar de ouvir as histórias.

³³ Ilustrações de Gustave Doré, presentes no livro "Contos de Perrault" (Paris, 1883). Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Villa Rica editoras reunidas Ltda. 1993.

Depois, retomamos a história de 'O Pequeno Polegar'. Eu vou recontando e M. me ajuda, antecipando trechos. M. comenta:

M - Mas o pequeno Polegar roubou (as riquezas do gigante) e não pode.

Depois de terminarmos a retomada, digo a M. para imaginarmos como seria o Pequeno Polegar na cidade. Como seria se ele vendesse coisas no farol, com sua família. Com alguns materiais da sala – caneta, lápis, borracha – improvisamos algo que sirva de representação dos personagens – pai, mãe, crianças...

M – Não pode ficar no farol porque a polícia prende.

P – E se os pais deixassem as crianças lá vendendo no farol?

M – Eles iam descobrir que o pai e a mãe não têm dinheiro.

É fértil e importante o reconto dos alunos, porque sedimenta na memória a narrativa e porque no reconto a criança tem a oportunidade de comentar, interpretar. Além disso, é um momento privilegiado da escuta do professor sobre essas relações que o aluno estabelece.

23/06 – terça-feira

Neste último atendimento, mostrei a M. algumas palavras que ele já escreveu ou procurou ler outras vezes. M. leu sozinho muitas delas: **Saci, Gato, Mato, Ovo, Uva, Sopa, Piano, Copo, Menina, Faca, Dado, Tomate, Pato.**

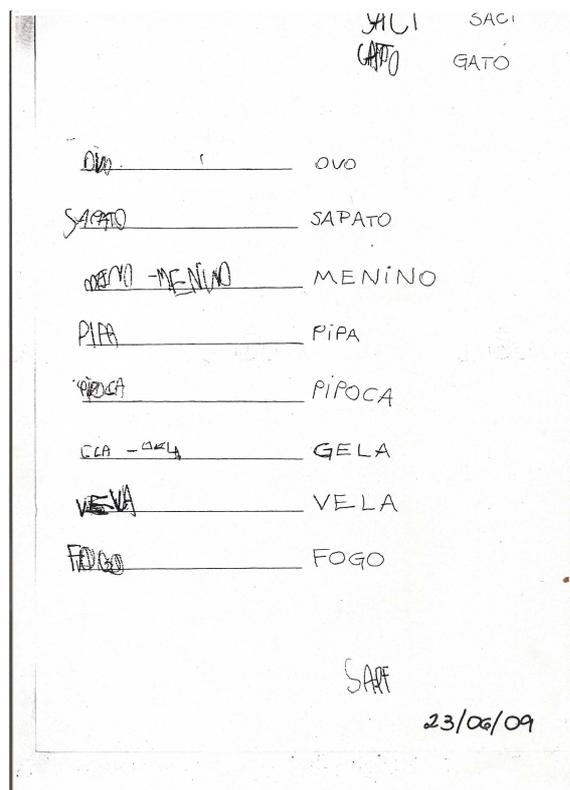
Hesitou na leitura de: suco, vela, viola.

GATO	SACI
MATO	MENINA
OVO	VELA
UVA	VIOLA
SOPA	FACA
SUCO	DADO
PIANO	TOMATE
COPO	PATO

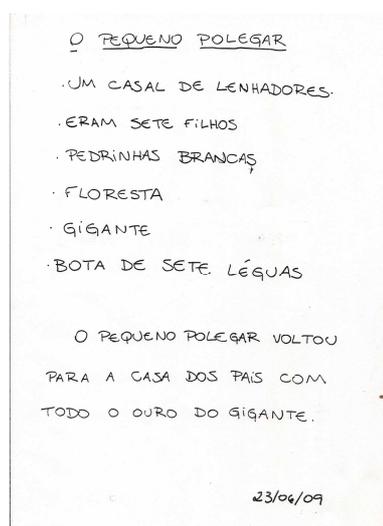
23/06/09

Depois, propus a ele um jogo em que ele escreveria a palavra ditada, eu escreveria ao lado a mesma palavra e ele veria se algo deveria ser mudado na primeira escrita. Algumas palavras a serem escritas eu escolhi, outras ele escolheu. **M. escreveu algumas palavras corretamente, como: Saci, Ovo, Sapato, Pipa, Pipoca.**

Ainda, escreveu: 'GHTO' – para gato, 'MENO' – para menino, 'GLA' – para gela, 'VEVA' – para vela. 'VOGO' – para fogo.



Relembramos ainda uma vez a história do ‘Pequeno Polegar’ com uma folha em que eu havia escrito trechos da história, como ‘um casal de lenhadores’, ‘eram sete filhos’, ‘pedrinhas brancas’. Fui relembrando a história a M., mostrando a ele os trechos que eu tinha escrito. Ele ia acompanhando essa leitura, lendo junto.



De maio a junho de 2009, os atendimentos partiram de um estágio em que o aluno, considerado como pré-silábico, limitava-se a escrever seu nome, para chegarmos ao ponto em que passou a compreender, reconhecer e escrever palavras com sílabas simples. As atividades de leitura e escrita de palavras, como vimos, sempre estiveram atreladas a um repertório de brincadeiras e narrativas orais que vinham sendo trabalhadas. De acordo com Belintane

(2006b), é fundamental o domínio das habilidades fonético-fonológicas básicas e de suas relações com os grafemas, mas tal domínio acontecerá de maneira mais significativa se houver um engajamento dessa subjetividade na possibilidade de sua escrituração interior vir preencher a escrita.

Continuemos nosso relato.

3.1.3. Intertextualidades e a subjetividade de entre-textos

A escuta apontou para a importância das interpretações que o aluno ia tecendo sobre essa e outras histórias ouvidas, que revelam outros repertórios e essa subjetividade de entre-textos. Consideramos essencial perceber quais conteúdos as preferências do psiquismo trazem primeiramente à memória, como observamos no trecho abaixo:

19/08/2009

Pergunto a M. o que ele lembra dos encontros antes das férias.

M. Eu queria ver aquele vídeo de novo. Foi legal o vídeo.

Pergunto o que mais ele lembra de termos feito na sala e M. não se recorda. Mostro as folhas com atividades. M. quer terminar de pintar o desenho do Saci, lê espontaneamente as palavras de algumas folhas: saci, sapo, sapato, em 'jogos' lê 'jogo'. Em 'escola' lê 'esaola' e 'escôla'.

Lê 'cavalo', 'pipoca', saci, café, em 'peneira' lê 'penerra'. Em 'cinco sacis' lê 'saci'. Eu mostro e digo 'C' com 'I' (em CINCO), e ele lembra 'cinco sacis'. Lê 'carapuça' e 'minina'. Brinca com uma bolinha de papel dizendo 'saque, eu gosto de fazer saque'.

Lê 'garrafa' e confunde-se com 'rr'. Eu mostro como se lê, comparando: 'como o seu nome' (seu sobrenome tem rr). M. pergunta:

M: E o seu nome inteiro, como é?

Mostro a ele meu nome escrito.

Diante do que lembrou, pergunto se ele quer ouvir uma história do Saci. Ele quer. Mostro então o livro "O saci"³⁴, de Monteiro Lobato. Ele diz:

M: Igual ao da professora! Vou mostrar para ela quando a gente voltar pra classe.

Leio para M. a história "Medo de Saci".

(...) Conhecer o livro e querer ouvir novamente trechos do que ouviu na classe parece uma busca de rememoração e sedimentação daquilo já aprendeu no semestre anterior. Ele quer escrever o nome do autor e tenta copiá-lo:

³⁴ Obra de Monteiro Lobato originalmente publicada em 1921. Edição utilizada: Editora Globo, 2007.



21/08

*M. quer saber das primeiras histórias do livro. Leio então “Em férias”, “O sítio da Dona Benta”, e depois leio a história que o aluno pediu, o capítulo que dá continuidade à história lida no atendimento anterior, em que o personagem “Tio Barnabé” conta no final que deu um susto no saci, e ele fugiu para longe, com ‘botas-de-sete-léguas’. **M. logo lembra da história “O Pequeno Polegar”, que lemos no semestre anterior (...).***

É relevante o fato de M. lembrar-se de outra história que continha o mesmo elemento do capítulo de título “Tio Barnabé”: 'botas-de-sete-léguas', presente inicialmente na história “O Pequeno Polegar”. Isso demonstra que o aluno foi capaz de memorizar detalhes importantes da história lida meses atrás. O aluno demonstra, com suas preferências, que retém textos na memória e é capaz de associá-los.

A intertextualidade traz o estabelecimento dessa rede de memórias. A retomada de conteúdos e materiais contribui para esse processo:

(...) 28/08

*Pergunto a M. o que ele lembra do atendimento anterior, e ele logo **lembra da história do saci que também tinha as ‘botas-de-sete-léguas’**. Vemos novamente o filme “Caçadores de saci”, que havia sido um pedido seu na retomada dos atendimentos. M. lembra-se de vários trechos do filme, fazendo comentários. M. lembra-se daquilo que fica marcante, como as ‘botas-de-sete-léguas’. **Rever o vídeo traz à memória um repertório que ele já tem (...).***

A retomada de materiais dá a oportunidade, ainda, de o aluno reconhecer seus avanços. Algo que, de alguma forma, alimenta o desejo de continuar a aprender. Isso nos parece evidente quando, logo após recordar um momento difícil, o aluno pega uma folha e lê - algo que antes era penoso agora parece mais fácil:

2/09

M. revê sua pasta com atividades. Vê a folha em que escreveu seu nome e fez alguns rabiscos, no primeiro dia de atendimento que tivemos. Diz:

M: Não gostei desse primeiro dia.

P: Por quê?

M: Porque eu não sabia nada.

Depois pegou outra folha. Pediu que lesse as palavras. Leu ‘saci’, ‘gato’, ‘ovo’, ‘sapato’, ‘menino’, ‘pipa’, ‘pipoca’. Leu ‘gila’ em ‘gela’, ‘vila’ em ‘vela’, ‘vogo’ em ‘fogo’ (...).

Continuamos a atividade “os mistérios do ‘R’”, em que procuramos diferenciar a pronúncia de ‘r’ quando é grafado em início de palavra, ‘rato’, entre vogais, ‘barato’, duplicada ‘carro’ ou depois de vogal (no fim da sílaba) ‘mar’, ‘marcenaria’, ‘bater’. M. ainda não faz claras diferenciações na pronúncia dessas palavras, quando é chamado a ler. Também observamos o ‘r’ em sílabas complexas: ‘trave’, ‘drible’, ‘grilo’, ‘frutas’, ‘Brasil’, ‘dragão’, ‘trinco’, ‘troco’. **Em meio à leitura, M., pela primeira vez desde que começamos o atendimento, diz para mim que mora num abrigo, pois está contando que antes jogava futebol a agora não joga mais, pois é longe de onde mora. Ele diz: “do abrigo para a quadra é longe, porque eu moro em abrigo, né, então como é longe eu não vou mais”.** Algumas dessas palavras, que vinham acompanhadas de ilustrações, M. leu, como ‘grilo’ e ‘fruta’.

Lemos os trava-línguas da atividade:

Troque o trinco e traga o troco

Três pratos de trigo para três tristes tigres

MISTÉRIOS DA LETRA R

- No início da palavra é vibrante: RAFAEL, RATO, ROER, RITA, RUA
- Sozinha no meio da palavra é simples: CARO, BARATO, ARANHA,
- Duplicada no meio da palavra é vibrante: JARRO, ARRANHA, CARRO
- Depois de um vogal: MAR, MARCENARIA, BATER, JOGAR

A LETRA R TAMBÉM SERVE PARA TRAVAR

			
TRAVE	DRIBL <small>AR</small>	GRIL <small>AR</small>	FRUT <small>AS</small>
			
BRASIL	DRAG <small>ÃO</small>	TRINCO	TROCO

APRENDENDO COM TRAVA-LÍNGUA

TROQUE O TRINCO E TRAGA O TROCO
TRAGA O TROCO E TROQUE O TRINCO

Tirando as travas: TOQUE O TINCO E TAGA O TOCO
TAGA O TOCO E TOQUE O TINCO

02/09/2009

TRAVA-LINGUA COM IMAGENS (PARA COMPLETAR)

TRES PATOS DE TRIGOS

PARA TRES TRISTES TIGRES

JOGO DAS DIFERENÇAS

	
PATO	PL <small>ATO</small>
	
TOCO	T <small>R</small> OC <small>O</small>
	
TOCA	T <small>R</small> OC <small>A</small>

02/09/2009

M. conhece alguns trava-línguas e se empolga com a leitura. Ele lê ‘três tigres pobres’ – que deve ser o trava-língua como conhece – ao invés do que está escrito – ‘três tristes tigres’. A tentativa de falar o trava-língua sem erro, que se transforma em brincadeira, em desafio, parece agradar. Novamente apontamos para a importância do trabalho com conteúdos da oralidade e suas possibilidades lúdicas que mobilizam o desejo.

Ainda sobre a subjetividade que se inscreve, observamos a situação em que o aluno conta que mora num abrigo e que antes jogava futebol. Isso acontece após ver a imagem de ‘trave’ de gol. De acordo com Tfouni (2008), as formações metafóricas que concretizam a deriva vêm da história particular do sujeito. O sujeito usa uma estratégia para restituir à

cadeia metonímica sua 'sequência perdida', o que não é um processo consciente nem aleatório: ele se refugia no fantasma (TFOUNI, 2008, p. 144). São lugares no interdiscurso que servirão de âncora para o sujeito que enuncia, "possibilitando-lhe que ocupe fugazmente a posição de autoria, visto que esta diz respeito à verdade do sujeito" (*ibidem*, p. 144). São, como pontua a autora, "vicissitudes da memória sob o choque dos acontecimentos: os vai-e-vem da paráfrase (...) e da polissemia (...)" (*ibidem*, p. 146) que o sujeito precisa controlar para retornar ao enunciado de maneira mais coerente. Com essas observações queremos apenas indicar que o aluno, ao se deparar com a imagem de 'trave' de gol, retoma na memória a lembrança de que jogava futebol e a enuncia, em meio a uma atividade de leitura, estabelecendo relações, mais uma vez, entre leitura e sua história de vida pessoal.

Abaixo vemos outro exemplo de interesse do aluno, demonstrando as preferências do psiquismo sobre a narrativa conhecida:

(...) Disse a M. que queria ler uma história para ele, mas ele disse que não queria ouvir. **Então disse que no próximo encontro eu leria aquela história chamada 'Joãozinho e Mariazinha'. Quando ouviu o nome, ele quis ouvir a história.** M. já ouvira essa história na classe e parece gostar de ouvir novamente a mesma história. Então leio para ele, que acompanha atento. Escolhi essa história quando vi que M., ao ouvir uma história em que o Saci foge com botas-de-sete-léguas, lembrou-se imediatamente de 'O Pequeno Polegar', demonstrando que retém os textos na memória e faz associações entre eles. Ao final, pergunto se essa história se parece com alguma outra que ele conhece. M. lembra-se que **Joãozinho mostra um pedaço de osso à bruxa ao invés de mostrar o 'polegar', mesmo nome da outra história ouvida.** Pergunto sobre essas crianças que são deixadas na floresta pelos pais, e sobre o fato de o menino ir jogando pedrinhas para reconhecer o caminho de volta. M. vai acrescentando elementos que lembra, fazendo algumas associações à história. Digo que aqui quem quer comer as crianças é uma bruxa, e lá... Ele responde que é um gigante. Ele também diz que nessa história a bruxa é má, assim como a mãe, que não quer que os filhos fiquem em casa, enquanto que na outra história, o gigante era mau.

É curioso que o aluno não queira ouvir a história e depois, quando digo o título, ele mude de ideia. Quando pergunto ao aluno se a história 'João e Maria' se parece com outra que já conhece, surpreende o fato de ele evocar que Joãozinho mostra um pedaço de osso à bruxa ao invés de mostrar o 'polegar', mesmo nome da outra história ouvida.

Em meio a temas de nosso atendimento, nosso aluno referiu-se a outros temas vistos em sala, cotejando diferentes informações. Assim vamos chegando ao enredamento entre-textos, ao reconhecimento de mais elementos do letramento do aluno, às possibilidades de uso de repertórios a partir de suas preferências:

4/09 (...) Assistimos ao filme "Iara" a pedido de M., que quis saber quais eram as outras animações do CD de animações de Lendas. Diz que já ouviu a história da Iara contada pela professora na classe. Pergunto o que ele sabe da história da Iara, e M. diz que **'não pode olhar para a Iara porque se não ela fura o olho, fica com o olho cego e ela mata. Ela mora no mar'**. Assistir ao filme 'Iara' foi um pedido significativo, pois M. quer saber mais sobre a história ouvida em sala (...).

As associações feitas pelo aluno, acima explicitadas, referem-se ao que Tfouni, Toneto e Adorni (2011) constata sobre a fala do sujeito. Ela sempre é feita a partir de um lugar marcado social e ideologicamente, representa o lugar ocupado pelo sujeito numa determinada sociedade: "As marcas que o sujeito deixa em seu discurso carregam o social, o histórico e o ideológico da posição que esse sujeito ocupa no mundo" (*ibidem*, p. 431). As autoras explicitam que Análise do Discurso (AD) é disciplina que surgiu ao buscar uma análise textual que visa, antes da interpretação, à compreensão do processo discursivo. A AD procura, desta forma, entender como um objeto simbólico produz sentidos, mas não fazendo sua mera decodificação. Seu procedimento busca desvendar a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Assim, o disperso ou fragmentário, o incompleto e a opacidade são objetos da reflexão sobre o discurso. Buscar compreender o funcionamento dessa complexidade é o estudo da linguagem a partir da perspectiva discursiva (*ibidem*, p. 432).

Nessa historicidade encontrada na linguagem, na avaliação dos discursos do sujeito, encontramos também seu grau de letramento, "de acordo com sua maior ou menor inserção no diálogo letrado da sociedade". Dessa forma, é possível

passar a considerar todos os alunos como tendo certo grau de letramento, bem como um arquivo constituído tanto por textos orais quanto escritos, visto que a influência da escrita, na sociedade moderna, se faz muitas vezes de maneira indireta, isto é, sem que o sujeito entre em contato direto com o texto escrito. Isto se deve ao poder da mídia em suas várias modalidades. (...) certamente, não o representaríamos como um aluno que chega à escola, desprovido de qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, sem história(s) de letramento(s) alguma(s), sem história(s) de leitura(s), enfim (TFOUNI, TONETO e ADORNI, 2011, 433).

Ao mesmo tempo que se faz necessário e produtor reconhecer que há um nível de letramento dos alunos, não se pode cair na armadilha de que isso seja suficiente. Se não lhes damos a possibilidade de exercitar seu discurso e nele inserir essa rede de entre-textos que vai se tecendo e se deixando ver, talvez ela fique lá, apenas latente, esquecida, nunca lembrada, nunca tecida, e o discurso nunca apresentado, ou não ouvido.

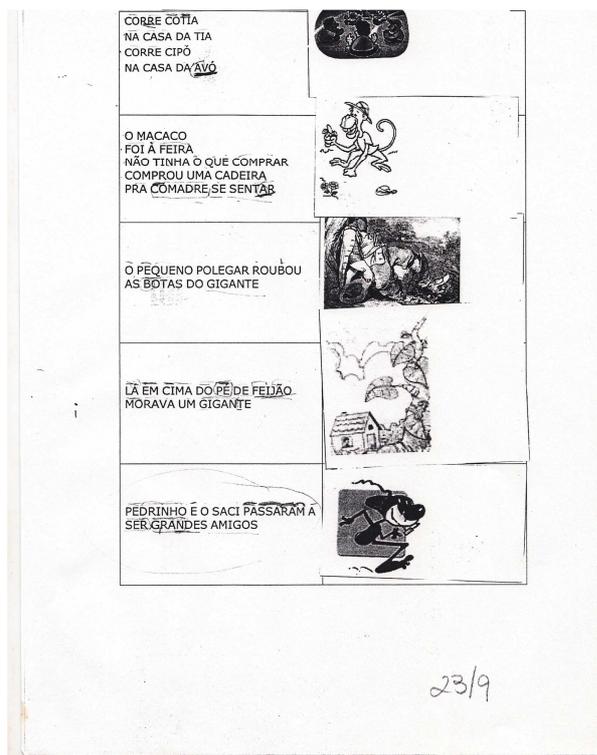
Continuando nosso relato, sublinhamos aqui a oferta da diversidade de textos e as singularidades que aparecem nesses entre-textos; seja nas histórias que o aluno descarta, seja nas que prefere:

18/09

(...) *Como ainda há tempo, M. quer ouvir histórias sobre o saci, e lemos um trecho sobre a 'Cuca' do livro de Monteiro Lobato.*

23/09

(...) M. refaz atividades de avaliação (...)



A atividade acima havia sido feita em sala. A proposta era que os alunos lessem os trechos e colassem ao lado a imagem correspondente. Em sala, o aluno não tinha acertado nenhuma das correspondências entre texto e imagem. Por isso a refizemos no atendimento:

M. lê 'corre' com 'o' fechado; em 'cotia' lê 'co...tra', ou 'co...te', ou 'ti' (e não tchi, como falamos).... Lê vovó onde está escrito 'avó'. Percebe-se **que fica nervoso, agitado, ao deparar-se com a leitura de uma frase**. Além disso, agora não são palavras de um estudo particular, como o estudo do 'r', ou não é a leitura de palavras que ele já escreveu pouco tempo atrás, e algumas não são palavras que ele tenha estudado comigo no atendimento. Imagino que tudo isso influencia sua insegurança. Então, não há muitas referências, além do fato de que são palavras a se juntar para formar um sentido maior - numa frase.

Em 'macaco' lê 'mocaco'. Aqui ora parece estar brincando, ora realmente ficando mais nervoso. Já não quer ler o texto todo, vai para o próximo. Lê 'o pequeno policare', em 'roubou' lê o 'r' simples e o 'b' troca por 'p', como também em 'botas'. Em 'gigante' lê 'guiganate'. **Não me demonstra que conseguiu ler, mas quer colar a figura do pequeno polegar, e cola. Digo que está certo, e ele sente grande alívio, suspirando**. Em 'lá em cima do pé de feijão', em 'feijão' lê 'joão' e depois 'feijão'. Lê 'pi' em pé'. Lê 'qui...' em 'cima'. Confunde-se com o acento. Cola a figura do saci, diz que viu a palavra 'saci' e me mostra. Em 'passaram' tem grande dificuldade, 'pass....', 'pássaro', 'passra'. Em 'grandes' tem dificuldade, lendo 'granede'. Eu não digo respostas, mas mostro sílabas, pergunto que letra é aquela, que som forma uma letra com outra.

Depois que cola todas certas, mas perguntando se está certo e olhando para mim depois de ler algumas palavras (lidas corretamente ou não), alivia-se e, enfim, dispõe-se a ler com mais calma todas as frases. Então retomo com ele todas essas questões.

A leitura o deixa nervoso, e as dificuldades ainda são muitas para que se sinta à vontade. Vai lendo e, errando, não encontra sentido; assim, vai brincando, se desestimulando, desistindo. Até as sílabas simples parecem virar motivo de trocas e confusões. Parece que também acaba se confundindo com a diversidade de informações sobre as letras.

Percebemos acima que em momentos de avaliação ou de outras atividades em sala, esse aluno ainda não dispunha de autonomia suficiente para fazer as atividades a contento. Por isso consideramos a estratégia dos atendimentos individuais uma proposta importante para alunos que apresentam dificuldades. Com essas retomadas, o aluno pode voltar à sala demonstrando maior segurança, como veremos mais à frente.

3.1.4. Da intertextualidade aos traços de autoria

Como já reiteramos, o 'saci' sempre foi significante operante para nosso aluno. Como salientado, o 'saci' foi uma imagem por ele nomeada em nosso primeiro e tumultuado atendimento. A primeira lembrança após as férias de julho foi “eu queria ver aquele vídeo de novo”, referindo-se a trechos do filme "Caçadores de saci". Li várias histórias de "O Saci" de Monteiro Lobato, que o aluno com alegria percebia ser o mesmo livro usado em sala pela professora. Noutro momento, o personagem revelou-se de uma forma curiosa em sua fala, como se vê no relato abaixo:

16/09

M. lê todas as palavras que havia escrito no computador no atendimento passado. As palavras estão sem imagens que as acompanhem. Isso me faz pensar que ele vem sistematizando essa leitura do 's' ou do 'r' em diferentes posições na palavra. Depois, circula a palavra 'saci'. Isso me surpreende, pois parece revelar o quanto um significante permanece ativo e interessante para o aluno por tanto tempo. E diz: vou fazer um desenho do saci. E enquanto desenha vários elementos – saci, Dona Benta, floresta, nuvem, etc. – vai contando uma história que inventa, e que eu tentei anotar com os detalhes que o aluno colocava:



“Um dia, um saci apareceu na casa da Dona Benta, uma perna só, dois braços só, e apareceu uns mato. E a Dona Benta, ninguém via o saci, e aqui é a casa dela, e ela na cadeira, e todo mundo lá dentro e ela lá fora, e aí no dia seguinte tinha um saci. Ela foi lá, escondeu atrás da árvore, aí não tinha saci nenhum. Aí ele queimou o feijão, e pôs sal no café...

Aí começou a chover, aí quando começou o saci falou ‘ix, minha carapuça vai molhar’. Aí ele foi embora, aí a dona Benta ficou feliz porque o saci foi embora.”

Cláudia de Lemos (1997), ao retomar os processos metonímicos e metafóricos da linguagem, inicialmente propostos por Jakobson (1995) e posteriormente retomados por Lacan como modos de emergência do sujeito na cadeia significante, trata desses processos na aquisição da linguagem e nas decorrentes mudanças na relação da criança com a língua no decurso de sua constituição como falante, sendo tais processos vistos como os mecanismos de mudança na linguagem. De Lemos trata das relações entre o manifesto e o latente na fala da criança e suas relações com a fala do outro e com a língua. Aqui, fica aparente a intertextualidade/interdiscursividade, a mistura de elementos que o aluno usa na sua história: ao eleger a palavra ‘saci’ dentre tantas lá escritas, começa a contar uma história, retomando elementos do filme, como ‘o saci pôs sal no café, queimou o feijão’, e elementos de histórias a ele lidas, como a personagem ‘Dona Benta’.

Fica claro que o significante manifesto ‘saci’ propiciou a emergência de conteúdos latentes. Pode-se dizer que o que aparece aí é um *processo metonímico* do pensamento, que, a partir de um fragmento, ‘saci’, retoma elementos de uma cadeia significante enlaçada pelo significante-personagem manifesto. Já a estrutura da narrativa, semelhante àquelas histórias ouvidas pelo aluno, aponta para um *processo metafórico* que as retoma. Aparece também a *singularidade* que se inscreve, nos novos elementos desta história. Já pudemos observar essa singularidade nas interpretações das outras histórias lidas que vimos anteriormente, como o surpreendente ‘polegar’, significante que funciona como metonímia de narrativas que o aluno retoma, ao ser perguntado sobre semelhanças entre “O Pequeno Polegar” e “João e Maria”, quando lá em sua resposta esperávamos o clichê das migalhas.

De Lemos (1997) pontua a importância das especificidades dos efeitos desses processos e sua articulação com a posição do sujeito na língua. A mudança de posição do sujeito na língua, aspecto mais importante da aquisição de linguagem, engloba, para De Lemos, *três fatos* fora do alcance de uma ótica meramente construtivista: uma *primeira posição* da criança como falante, a de ela estar circunscrita à fala do outro; *em segundo lugar*, as mudanças que esses processos metafórico-metonímicos desencadeiam a partir de cadeias de falas que, ainda que originárias do outro, ganham seu estatuto na língua, fora da

esfera do outro, efeito de subjetivação que, contudo, ainda posiciona o falante como submetido ao movimento da língua; por fim, em *terceiro lugar*, um processo identificatório que se dá na linguagem como movimento de assemelhamento à fala do outro, embora haja um deslocamento na fala do sujeito. Nesses processos de mudança de posição do sujeito na língua, De Lemos encontra a ruptura de significações estáveis que permitem a emergência do sujeito na fala.

Nosso aluno empregou o modelo de narrativas e o repertório que tem da fala do outro, aos quais estava circunscrito. De modo surpreendente, porém, faz emergir em sua fala a subjetividade que o reposiciona enquanto falante que passa a dominar o processo da narrativa. Fica claro que o significante manifesto 'saci' propiciou a emergência de palavras outras que também ressoaram, e que o aluno manifestou a partir da história que contou.

Tal trajetória parece apontar para *a circulação de um significante e a elaboração consequente num campo simbólico, dentro de suas narrativas*. Entre algumas matrizes textuais, os textos que tem de memória, o sujeito vai sentindo os efeitos desse repertório, vai se reposicionando no modo de ouvir e reconstruir suas narrativas, para além da mera paráfrase ou de simples referências a uma só narrativa. Note-se que *'começou a chover'* torna-se um problema para o personagem 'saci', pois *'sua carapuça vai molhar'* e, assim, o personagem decide ir embora, chegando-se ao desenrolar da história. Nesse momento, o aluno faz emergir sua interpretação dos fatos que narra. Tfouni, Toneto, Adorni (2011) defendem que deve-se afirmar a autoria do aluno diante das construções poéticas e da narratividade que perpassam o texto. Vemos assim um sujeito autor, pois que é capaz de avaliar e interpretar a realidade ao redor à sua maneira. Em suas narrativas, o sujeito realiza reflexões sobre os saberes que compõem sua história. O 'point de capiton' denominado por Lacan é a produção do autor na retroação que faz sobre a produção de sentidos, ao buscar amarrar a dispersão. Nessa produção, o sujeito pode olhar seu enunciado de um outro lugar (*ibidem*, p. 445).

Nosso aluno, antecipando significações implícitas, como o 'poder vulnerável da carapuça', para além das claras referências correspondentes aos enunciados que conhece, parece traçar algo singular, que consideramos um traço de autoria.

Podemos apontar também que nosso pequeno narrador faz uso de alguns dos recursos mnemônicos da oralidade, como os termos aditivos, as repetições, os epítetos, os personagens bizarros de ações notáveis, a identificação do narrador com o personagem. Na história acima relatada, os elementos aditivos são evidentes: *'e aqui é a casa dela, e ela na cadeira, e todo mundo lá dentro e ela lá fora'*. Também o paralelismo é evidente: *'uma perna*

só, dois braços só'. A repetição de 'uma perna só' em história inventada posteriormente (como mostraremos) tornou-se um epíteto para o herói 'saci', personagem bizarro de ações notáveis. Está claro que o narrador, nessa história e noutras que inventou, identifica-se com o personagem.

Podemos ver, dentre os 'já ditos' (queimou o feijão, a Dona Benta, o Sítio), um implícito entre interlocutores no 'novo' (poder vulnerável da carapuça diante da chuva) provocado no discurso do aluno. Há aí na atualização dos significantes a constituição de sentidos. Como apontam Tfouni, Toneto e Adorni (2011) sobre o que Pecheux (1998) já indicara: o discurso se mostra como efeito de sentidos entre interlocutores; no dito, o sujeito diz de algum lugar da sociedade, para outro lugar dela, ou seja, esse percurso comporta mecanismos de formação social. Estes são métodos de projeção entre o real e suas representações no discurso, lugar constitutivo da significação discursiva.

As autoras observam que essa interpelação ideológica provoca na linguagem a articulação entre a paráfrase e a polissemia: de uma lado o já-dito, do outro a ruptura, o que torna possível a emergência do "novo" e de outras formas de dizer o já-dito, instaurando-se assim a multiplicidade de sentidos. Nesses deslocamentos é gerada a tensão entre o texto e o contexto histórico-social. A paráfrase constitui o arquivo da memória social, que sustenta o sentido, já que este não surge do falante, mas está inserido numa história de constituição de sentidos. Porém, quando o falante atualiza o arquivo no seu uso, gera um deslocamento de sentido "e produz um novo, que nunca é totalmente novo, visto que se firma no arquivo" (TFOUNI, TONETO e ADORNI, *op. cit.*, pp. 430-431).

Ainda sobre o implícito, as autoras afirmam que quando o sujeito não consegue explicar algo, mas implica o interlocutor, aparece a marca de uma falta. Essa falta indica que o sujeito tem algum domínio sobre uma pressuposição pragmática, e que seu implícito pode ser deixado pois o locutor acredita que o interlocutor tem conhecimento sobre aquilo. O emissor estabelece assim um certo consenso sobre a quantidade de conhecimento partilhado (*ibidem*, pp. 445-446).

Aqui também o 'poder vulnerável da carapuça perante a chuva' nos parece um implícito entre interlocutores, um consenso sobre conhecimentos compartilhados. Ao observarmos os arquivos aos quais o sujeito tem acesso, as formações discursivas nas quais ele se insere, observamos aí os 'mecanismos de identificação que perpassam o texto'. Por isso defendemos, com Tfouni, Toneto e Adorni, a leitura sensível por parte do professor, capaz de ampliar o conhecimento do aluno sobre sua própria oralidade/escrita interior:

Queremos reafirmar que o sujeito desse texto não se reconhecerá como alguém letrado a menos que o professor permita-lhe mobilidade entre posições discursivas, e as aceite no seu texto, ou ainda, não se perceberá como tal se o professor, ele mesmo, não aceitar falar de um lugar outro, alhures, a partir do qual o aluno é alguém potencialmente criativo (TFOUNI, TONETO e ADORNI, 2011, p. 445).

Sobre o fato de o sujeito estar circunscrito à fala do outro ao mesmo tempo que se inscreve nessa fala, observamos que esta ideia também é essencial à área da análise do discurso. Pêcheux (1997) aponta que o discurso-outro marca a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, como o próprio princípio do real-histórico. O autor ressalta o risco de se perder ou não se enxergar o acontecimento do discurso se só o observarmos como incorporado a um *corpus* ao qual o discurso se filiou. É necessário considerar seu potencial de ‘acontecimento’:

Só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado por determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1997, p.56).

Carreira (2008) também aponta para uma crítica ao estruturalismo ao retomar as questões “estaria o sujeito morto? Seria ele um puro efeito da estrutura?” (p. 11), ao tratar das relações que estabelece entre autoria e fantasia, no artigo de belo título “Autoria e fantasia: cons(c)ertando a realidade insatisfatória”. Ao tratar da escrita contemporânea, coloca que

ela é um jogo de signos ordenado menos por seu conteúdo significado do que pela própria natureza do significante (...) trata-se de alfinetar um sujeito dentro de uma linguagem; *trata-se da abertura de um espaço em que o sujeito escrevendo não cessa de desaparecer* (grifo da autora) (FOUCAULT - não-publicado, Trad. de Clarice Gatto, *apud* CARREIRA, 2008, p. 12).

Carreira retoma com Lacan que o saber é como o desejo, não é articulado, no sentido de que não preexiste à linguagem, mas é articulável na cadeia de significantes (*ibidem*, p. 15). Retoma, então, o ‘grafo do desejo’ de Lacan, em que o saber surge, na cadeia de significantes, na retroação de um significante que vem depois (S2) sobre um significante que veio antes (S1). Tal mecanismo é o *point de capiton*, ou ponto de estofo, a costura realizada pelos tapeceiros. Sobre a linguagem, Lacan quer referir-se ao significante que detém a deriva e se instala num eixo sintagmático. Aí aparece o saber, na medida em que o falante dá um salto no vazio de sentido, como acontece, por exemplo, na associação livre. Nesse

intervalo, nesse vazio o sujeito emerge. Mesmo assim sobra, ainda, um resto daquilo que o significante não pode apreender (CARREIRA, 2008, pp. 15-16).

Vislumbramos com essas considerações que M. dá também um salto no vazio de sentido e o sujeito emerge, nos intervalos significantes: em sua história sobre o saci, retoma significantes de um Outro (os elementos de histórias a ele contadas ou vistas em vídeo) e insere novos elementos, reatualizando o significante 'saci', ao retroagir ao final com "Aí começou a chover e o saci disse 'ix, minha carapuça vai molhar!', então o saci foi embora".

Ainda, em relação à autoria, Carreira lembra que o gozo, interditado aos seres falantes, subjaz como um resto que aponta para a posição de objeto do sujeito diante do desejo do Outro: "O gozo caracteriza (...) apenas a pulsão de morte (...), no eclipse do sujeito, o objeto goza. (...) a substância gozante do sujeito está escrita e move a própria escrita, mas não pode passar toda ao significante, é para não se ler", e que tal resto remete à angústia do autor, "que desaparece como sujeito, mas emerge como objeto ao ser tomado pela escrita" (*ibidem*, p. 17). Assim, na busca de se moldar como objeto e assim completar o Outro para obter garantias, o sujeito procura retornar a um estado mítico de es(fera) perfeita, onde não há falta. E isso sustenta o narcisismo necessário que impede o sujeito de cair como objeto sem valor para o outro (*ibidem*, p. 17).

A partir daí, Carreira afirma que o autor está articulado não apenas ao sujeito, mas também à face-objeto do sujeito e, assim, à fantasia, que diz respeito ao posicionamento do sujeito diante da incompletude do Outro. Ora o sujeito se dá ao Outro (alienação), ora teme ser eclipsado e assim se furta (separação) (*ibidem*, p. 20).

Ao tratar da punção com resultado da conjunção e da disjunção na alienação e na separação, a autora coloca, como já apontamos brevemente, que a escrita criativa, como o brincar, remete à realização do desejo das crianças de serem adultas. No adulto, o brincar, internalizado pela vergonha, torna-se devaneio. Isso acontece pois tais fantasias são proibidas, ao realizarem "aquilo que não se pode realizar desde o Complexo de Édipo: 'Toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória' " (*ibidem*, p. 21).

Assim, na ficção o sujeito realiza o que não pode ou não precisa manifestar de fato, mas é algo que se vislumbra, "da mesma maneira que se detecta o autor de uma obra: em um pequeno detalhe que se repete e imprime a marca desse autor, seu estilo" (*ibidem*, p. 22). Assim, a autora compreende o estilo como resultado de uma escrita, tal como a fantasia, na qual "a punção (des)articula o sujeito ao objeto", algo da ordem da singularidade extrema, um efeito da estrutura, mas que está para além dela. E supõe: "Talvez seja isso o que Lacan

aponta no debate final de ‘O que é um autor?’: não se trata da negação do sujeito, mas da dependência do sujeito em relação a algo elementar" (CARREIRA, 2008, p. 22).

E finaliza, considerando que

(...) o estilo é o que se decanta do acontecimento que (re)produz a fantasia do sujeito, constituída através das operações de alienação e separação, de corte e de torção (Lacan, 1966-1967). Essa construção da posição de objeto para o Outro é o que o sujeito tem de mais singular. (...) no caso do autor, para além de concerto, e desde que o sujeito consinta em não cessar de desaparecer na escrita, também pode advir uma tentativa de concerto regido pelo objeto, do qual emerge uma obra e o próprio autor. Ao isso se dar, não se sabe por que se escreve, nem como não se escrever. Mas, isso não se cansa de não se escrever (CARREIRA, 2008, p. 23).

Com essas retomadas teóricas, queremos apontar para a importância de o professor estar atento às criações de seus alunos e valorizá-las. Como salientamos, *consideramos que nosso aluno dá um salto no vazio, faz uma retroação interessante. De sua história podemos vislumbrar um traço de autoria.* Esse foi o momento principal, a nosso ver, dos atendimentos feitos. A partir daí, cremos que M. chegou a *um caminho sem volta: apropriou-se da narrativa.* Com ela, apropriou-se também da leitura gráfica, como veremos adiante.

3.1.5. Reposicionamentos subjetivos

Nosso aluno não assimilava o fato de o Polegar não ter corrido atrás do pai. Inferimos de seus negaceios e questionamentos a dificuldade que o aluno tinha de aceitar a narrativa, de imaginar a existência das coisas. Parecia insistir nele uma espécie de fixação da imagem das coisas que não permitia a imaginação de outras possibilidades de significados. Isso de certa forma se configurava como uma impossibilidade criativa para nosso aluno, que não parava para escutar uma história e nem aceitava seu caráter ficcional, mal suportando o envolvimento com quem a narrava.

As narrativas com as quais passou a familiarizar-se foram munindo nosso aluno de um rico repertório da oralidade e tiveram um papel fundamental em seu progressivo sucesso na alfabetização. A partir do momento em que passou a interpretar e inventar histórias, pareceu ter encontrado um espaço, não só para que sua leitura e escrita fossem para ele mais significativas, mas também para elaborar alguns conteúdos subjetivos.

A recorrência de alguns significantes em suas histórias, entrelaçados a singularidades que se apresentavam, parece retomar uma dimensão como a do objeto perdido. De acordo

com Freud, o trabalho mental vincula-se a uma ocasião motivadora no presente que desperte um dos desejos principais do sujeito, residente numa experiência passada:

O trabalho mental vincula-se a uma impressão atual, a alguma ocasião motivadora no presente que foi capaz de despertar um dos desejos principais do sujeito. Dali, retrocede à lembrança de uma experiência anterior (geralmente da infância) na qual esse desejo foi realizado, criando uma situação referente ao futuro que representa a realização do desejo. O que se cria então é um devaneio ou fantasia, que encerra traços de sua origem a partir da ocasião que o provocou e a partir da lembrança. Dessa forma o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une (FREUD, 1996b, vol. IX, p. 138).

Nesse sentido, valer-se das narrativas, e assim criar em sala de aula uma ambiência propícia à circulação de palavras que ‘ressoem’ o desejo, parece essencial para o engajamento do sujeito na sua inscrição na língua. Queremos frisar aqui que a ambiência foi caracterizada, neste estudo de caso, como em todo o trabalho que fizemos, pela oralidade e pelas narrativas, pelas intertextualidades que nele puderam ser exploradas, pelo uso de diversos suportes e materiais outros. Assim, a ambiência se refere a um trabalho que oferece uma rede de sentidos a serem explorados pelo professor e pelo aluno, na mixagem entre práticas do oral e discursos escritos, para a apropriação da escrita gráfica.

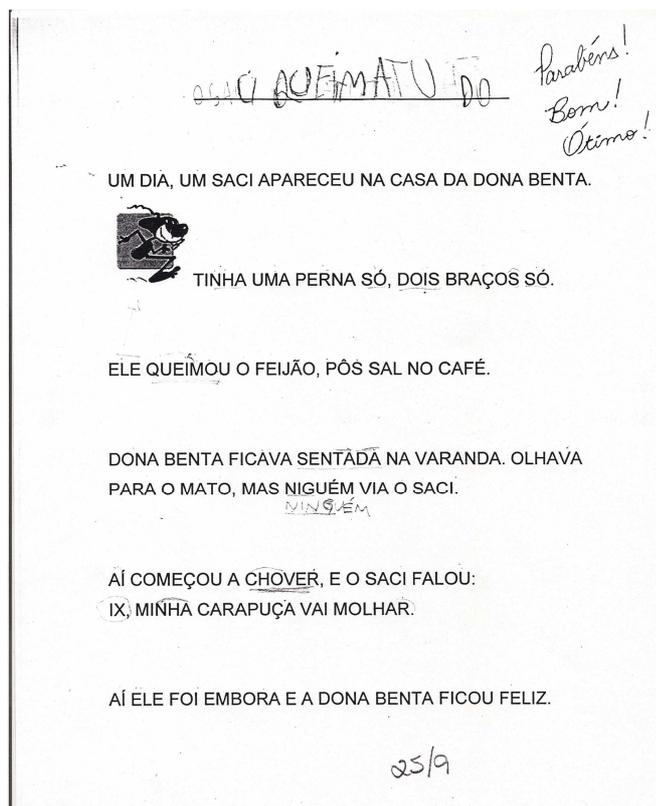
O passo seguinte à história inventada do aluno foi mostrá-la digitada para que ele a lesse:

25/9

Depois, mostro-lhe sua história. Digo que é uma história em que o saci aparece na casa da Dona Benta, queima o feijão e põe sal no café.

M. começa a ler. Fica claro como a antecipação de alguns elementos contribuem para a leitura. M. se dá bem na leitura de sílabas simples, mas ainda confunde t/d, p/b, e/i. Está começando a compreender o acento agudo, mas acha que só quando ele aparece o ‘e’ e o ‘o’ devem ser com pronúncia aberta. Assim, reluta em ler ‘perna’ com ‘e’ aberto, mesmo que eu o instrua para isso. Acredito que algumas dificuldades, ou sílabas não conhecidas, seriam uma barreira. M. para na leitura de ‘tinha’. Às vezes, passa despercebido pelo ‘i’, como em ‘dois’. Antecipo a leitura de sílabas complexas em ‘queimou’, ‘ninguém’, ‘chover’, ‘minha’, ‘molhar’, e a palavra ‘ix’. M. tem dificuldade na pronúncia do ‘r’ em fim de palavra. Lê ‘chovre’. Treinamos algumas vezes ‘cho’, ‘ver’, mas em várias tentativas ele erra a fala. Percebo que é mais fácil que fale ‘r’ em fim de palavra com sotaque interiorano...

Ao final de cada frase, relemos a frase para que ele lembre o contexto. Ao final do texto, pergunto-lhe se conhece a história. Ele diz que parece a história do filme, mas o final é diferente. Pergunta: "o que aconteceria se chovesse na carapuça do saci?". Pergunto de quem é aquela história, e ele responde que é minha, que eu (pesquisadora) a tinha escrito. Mostro-lhe o desenho que ele havia feito enquanto inventava essa história, e com alegria ele percebe que foi ele o inventor. Digo que eu escrevi (digitei) a história inventada por ele, e que ele leu a história. M. fica entusiasmado com a idéia. Pergunto qual será o nome da história. M. diz ‘O saci queima tudo’. Escreve ‘o saci qmatuta’ (depois explico como se escreve ‘queima tudo’):



M. diz: 'põe parabéns, ótimo e bom na folha'. Eu escrevo isso, e ele diz que vai mostrar para a professora. Não é a primeira vez que vejo M. querendo mostrar à sua professora de classe seu bom desempenho nos atendimentos.

Talvez esse seja um modo interessante de evidenciar ao aluno que a escrita é um mediador entre sujeito e sujeitos-mundo. Como apontam Tfouni, Toneto e Adorni (2011), a concepção de letramento que pressupõem não o reduz ao saber metalinguístico nem à alfabetização, mas o reposiciona, ao conceber que sua condição fundamental é *a vivência numa sociedade letrada*, sendo o sujeito alfabetizado ou não. Assim, também consideramos essencial mostrarmos aos alunos a que servem a escrita e a leitura como práticas sociais, enquanto mediadoras entre aprendiz, mundo e outro. Nas palavras das autoras,

[...] tornar o aluno letrado significa introduzi-lo nessas práticas (discursivas e sociais) que lhe possibilitem movimentar-se entre formações discursivas que podem ser concretizadas em portadores de texto cujo uso e função têm alguma relação com as necessidades cotidianas de comunicação (Tfouni, 1996, p. 6) (TFOUNI, TONETO e ADORNI, 2011, 434).

Inferimos que o uso que M. quer fazer de seu texto, sua necessidade de comunicação, refere-se também à possibilidade de ocupar um novo lugar diante da pesquisadora, da sua professora e da classe.

3.1.6. A oralidade faz laço e o sujeito aparece

A partir daí, M. passou a inventar várias histórias voluntariamente, que depois eram por mim digitadas e por ele lidas. Nosso aluno contou algumas outras histórias sobre sacis, as quais ele mesmo inventava, e alguns trechos dessas histórias (os quais veremos mais abaixo) - tais como os cinco sacis que lembravam seus irmãos, ou a morte de muitos personagens da história, como o pai José, o Tio Barnabé, e a sobrevivência do saci -, pareciam remeter à sua história de vida. Vejamos a história seguinte:

30/09

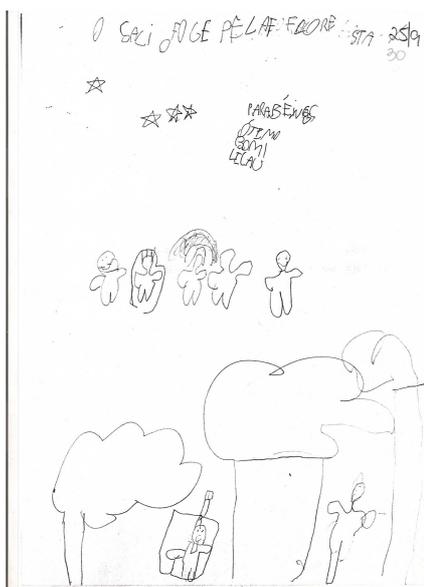
M. quer escrever o nome dos irmãos e o seu, e o faz.

Depois de reler sua história anterior, quer contar outra história. E vai desenhando e contando:

"De noite, uma perna só... a noite de lua e estrela... aí o caçador, o pai, Emília, cabelinho, e Narizinho, tem cabelo comprido, olha o tamanho dela.

Eles tão vindo pra pegar o saci e prenderam lá, mas a tampa tava sem a cruz, aí ele fugindo".

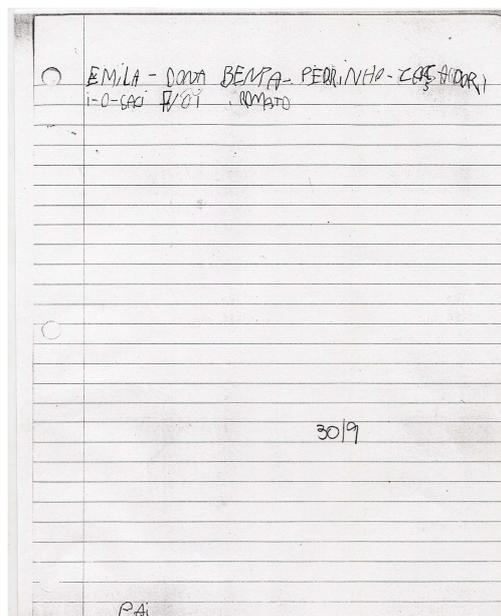
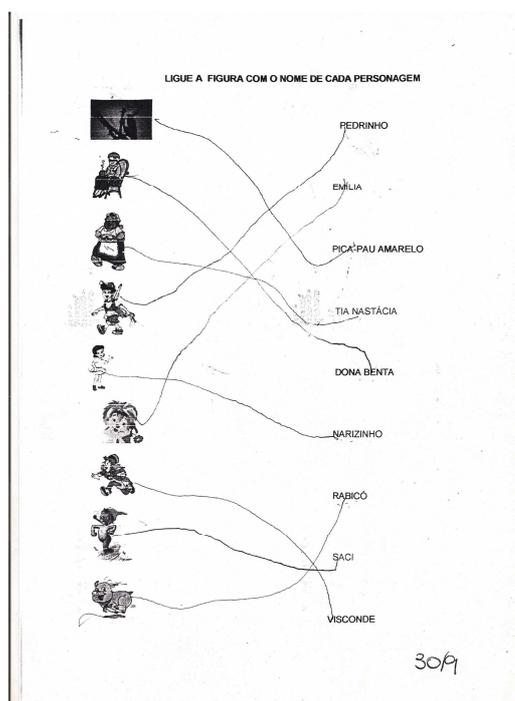
E desenha enquanto conta, e depois escreve 'o saci foge pela floresta', escrevendo primeiro 'fo' para 'flo', e escreve 'ótemo', 'bom', 'legau', 'parabéinas'.



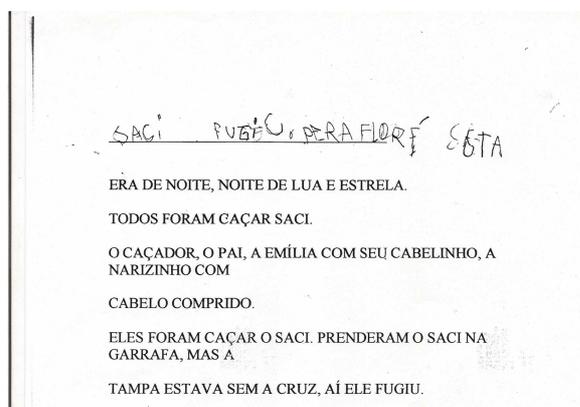
Interessante observar como 'Uma perna só' reaparece, como já comentamos, como um epíteto para o personagem. Narizinho e Emília parecem personagens-crianças, e Emília recebe também um 'epíteto' (cabelinho). O pai e o caçador são personagens-adultos. E o todo parece uma família. Curioso observar como uma 'turma' aparece na história, no mesmo atendimento em que o aluno quer escrever o nome dos irmãos. E continuamos o atendimento:

Ele quer escrever a história, então, depois de vermos a atividade de 'liga-pontos' com os nomes dos personagens do sítio, escreve o nome dos personagens: EMÍLIA, DONA BENTA,

PEDRINHO, CAÇADOR E 'O SACI FOI RO MATO', grafando 'ro' para 'pro'. Ao final da folha a palavra PAI.



No atendimento seguinte, mostro-lhe sua nova história digitada, com algumas mudanças:



14/10

Ele lê e coloca o título: SACI FUGIU PERA FLORÉSTA, sendo o 'flo' uma dificuldade, escrevendo primeiro 'fo', depois 'folo', e ainda o 's' aparece dobrado.

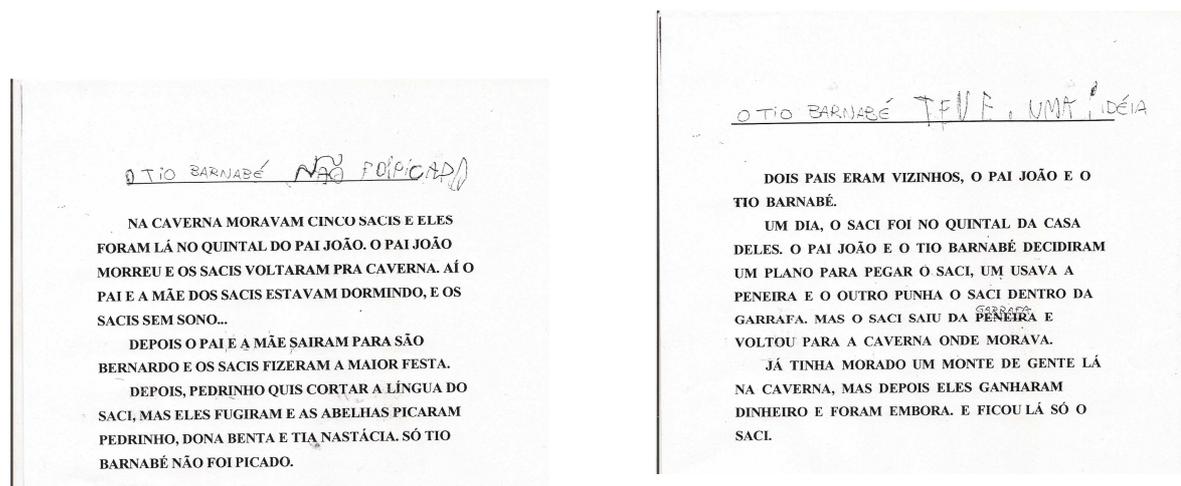
Ele quer inventar outra história, e digo para inventarmos uma história, ele diz que quer com saci, eu digo que 'tudo bem, então tinha dois pais, meu pai que era o pai João, e o seu pai?' Ele diz 'pai Tio Barnabé', E eu continuo dizendo que 'então o saci foi lá na casa deles, e eles decidiram um plano pra pegar o saci, qual era?' Ele diz que 'era pra usar a peneira e o outro a garrafa, mas o saci saiu e voltou pra caverna onde morava. Já tinha morado um monte de gente lá, mas lá depois eles ganharam dinheiro e foram embora e ficou lá só o saci. Moravam cinco sacis e eles foram lá e voltaram, aí o pai João morreu. Aí eles voltaram e o pai e a mãe dos sacis dormindo, eles sem sono, depois o pai e a mãe saíram pra São Bernardo e os sacis fizeram a maior festa. Depois o Pedrinho quis cortar a língua do saci mas eles fugiram e as abelhas picaram ele.... e a

Dona Benta e a Tia Nastácia, e só o Tio Barnabé não foi picado porque pegou um negócio assim e elas não picavam'.

No atendimento seguinte, M. faz a leitura das histórias que inventara, e que eu havia digitado com algumas mudanças:

21/10

Leitura de 'O tio barnabé não foi picado' e 'O tio barnabé teve uma idéia', títulos dados hoje a dois textos que eu digitei, com algumas mudanças, a partir das histórias inventadas em 14/10. Escrevi, no espaço destinado ao título, a seu pedido, 'tio Barnabé' e 'ideia'. M. escreveu as outras palavras:



Interessante notar como *outros elementos e enredos apareceram (caverna, São Bernardo, quintal, abelhas, dinheiro) em meio a elementos e enredos conhecidos (cinco sacis, garrafa com cruz, peneira)*. Consideramos curioso que essas narrativas tenham sido inventadas após uma época em que foi relatado, pela profissional do abrigo, que um irmão de M. teria surgido após um tempo desaparecido (voltamos aqui a datas anteriores):

9/10 – Converso com duas mulheres do abrigo, e elas dizem que M. tem mais oito irmãos, que há mais ou menos um mês um dos irmãos reapareceu e M. ficou sabendo. Esse é um irmão que ‘dominava?’ os outros. Seu pai terá morrido, sua mãe está mendigando na Bahia. M. não está bem no último mês. Aos três anos foi para um abrigo, depois viveu com a tia que o maltratava, agora voltou ao abrigo. Vai fazer um ano que está lá.

Notáramos que o aluno tinha se mostrado agressivo, nessa época de novidades sobre sua família:

16/10

Converso um tempo com a professora sobre outro aluno atendido. Na sala, M. está de cabeça baixa e não quer ir ao atendimento. A professora e os alunos falam para ele levantar e ir. Digo que nós não estávamos falando dele, e que vou descer e se ele quiser descer eu estarei lá esperando. Ele não desce e depois de uns dez minutos volto à sala, fico lá um pouco, sentada no fim da sala, mas a professora chama M. e quer que ele vá comigo. M., num momento, diz ‘pau no seu rego’ para a professora e ‘pau no rego de todo mundo’ para os alunos. Depois de um tempinho em que fico lá, digo que vou descer de novo e esperá-lo. Depois de uns cinco minutos, ele desce dizendo que não

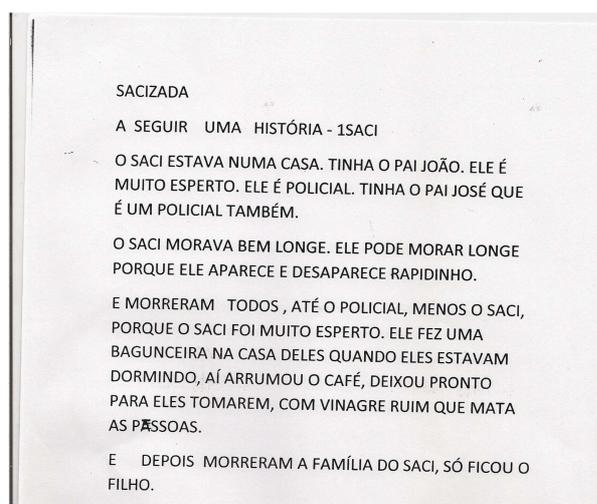
havia trazido o gibi. Digo que não tem problema. Acho que por isso deve ter ficado, emburrado, talvez pensasse que devia ter trazido.

Joga alguns jogos no visual class, da coca, kiriku.

Notamos também que a morte é um tema que permeia essas histórias. Consideramos relevante observar que o saci sobrevive, numa história que tem mesmo nome de um título de 'O saci' de Lobato: Sacizada.

23/10

Leitura de 'sacizada', história inventada por ele no atendimento passado, e digitada por mim enquanto o aluno a inventava. Ele digitou o título: "Sacizada / A seguir uma história - 1 Saci" (com minha ajuda).



Tempos depois, fizemos para a turma da classe de M. uma sessão de cinema, para assistirem ao filme "O Saci"³⁵.

30/10 – filme "O Saci", com a sala toda.

Alunos percebem diferenças entre o filme e a leitura do livro 'O saci', feita em classe (acho que alguns trechos). M. participa bastante da conversa. Dizem que no filme a cuca não é como um 'jacaré', que a história do filme não tem lobisomen, mula-sem-cabeça, como aparece no texto. Alunos lembram a música que a Narizinho cantou no filme: 'sapo cururu'. Falo das outras músicas cantadas: 'Itororó', 'palma,palma...', 'o cravo brigou com a rosa'. Brincamos de roda 'palma,palma...'. Alunos voltam para a sala cantando a música e depois passam de volta no corredor ainda cantando. A pregnância do significante é notória.

Novamente, no atendimento seguinte, retomamos a história apresentada no filme:

4/11

M. lembra alguns detalhes do filme, fazendo comparações com a história que viu na tv, dizendo que a Iara na tv tem poder, e no filme que assistimos, não. E a cuca tem cabelo grande e a

³⁵ Longa-metragem dirigido por Rodolfo Nanni, em 1951.

narizinho também e no filme que assistimos não. Lê a letra das músicas que cantamos no final do filme.

PALMA, PALMA, PALMA,
 PÉ, PÉ, PÉ,
 RODA, RODA, RODA,
 CARANGUEJO PEIXE É!

O CRAVO BRISOU COM A ROSA
 DEBAIXO DE UMA SACADA,
 O CRAVO SAIU FERIDO
 E A ROSA DESPEDAÇADA!

SAPO CURURÚ
 DA BEIRA DO RIO
 QUANDO O SAPO GRITA, Ó MANINHA,
 É PORQUE TEM FRIO!

*leitura
4/11*

Faço também a leitura de 'O curupira', primeira parte. Depois M. inventa a história 'Aconteceu um acidente com as meninas', enquanto eu a digito:

Um dia aconteceu um acidente com
 as meninas

Um dia moravam cinco meninas e
 cinco meninos. Os meninos estavam
 dormindo e as meninas foram para a
 balada e elas tomaram muita pinga.
 Quando ela chegaram em casa, os
 meninos estavam dormindo ainda e
 era uma hora da manhã. As
 meninas foram de novo para a
 balada e ficaram o dia inteiro lá.
 Quando elas chegaram em casa, os
 meninos estavam fingindo que
 estavam dormindo. Éé, elas foram
 dormir e aí os meninos foram para a
 balada também e dormiram lá na
 balada e o guarda deixou eles
 dormirem. Eles pegaram as roupas

16540
4/10/11

no quarto e foram lá na balada e
 nunca mais voltaram. Um dia as
 meninas foram andar de carro e
 aconteceu um acidente.

Consideramos que *os personagens, antes 'cinco sacis', agora deslizam para 'cinco meninos' e 'cinco meninas'*. Isso parece remeter tanto aos irmãos como a uma situação de moradia em abrigo. Também aparecem na história *'idas sem voltas' (nunca mais voltaram) e acidentes*.

6/11

*Fim da leitura de 'o curupira'. M. lembra que no filme o saci tinha dois pés e um saco. Também comenta **que o curupira é encantado**, usando a palavra sobre a qual perguntou, no decorrer da leitura, quando eu havia lido que a Maria Mucuíim é encantada.*

Ele quer ir ao computador escrever uma história, e digita com minha ajuda "A bruxa", história inspirada num momento da leitura de 'O curupira', quando dizem que Maria Mucuíim é chamada de fada ou de bruxa. Neste momento, M. disse que então a xingavam, ao chamarem-na de bruxa. Eu disse que não, pois bruxa não é necessariamente má, pois pode apenas fazer magias, bruxarias. M. disse que já tinha matado uma bruxa, que a irmã dela poderia vir e ele a mataria também. Curioso que na história depois inventada e escrita, a bruxa aparecia e não fazia nada com ele, nem ele com ela:

A bruxa

Uma noite eu estava acordado e eu fui beber água. Eu fui olhar para trás e vi uma bruxa. Ela não fez nada comigo e eu não fiz nada com ela. Fui dormir de novo e falei:

- Vai pra sua casa.

E ela foi pra casa dela.

M. lê a história. Leu as palavras de letra de imprensa, com maiúsculas e minúsculas, sem muita dificuldade.

Ele quer que a professora leia outra história dele na classe (outro dia a professora leu para a turma uma de suas histórias).

Nesse dia lê a história na sala. Fico ao seu lado, enquanto ele lê com alguma dificuldade, mas com certo orgulho.

Importante observar como o narrador em 1ª pessoa dá conta de lidar com uma 'bruxa'. E como a situação de apresentar sua história para a classe, lendo, garante a busca de um reposicionamento subjetivo perante o(s) outro(s).

Sobre as histórias inventadas por M., percebeu-se um entusiasmo nesse movimento de colocar no papel aquilo que tinha sido por ele contado. Era a concretização de seus avanços, que se tornaram também a resposta àqueles que nele depositavam expectativas. A autoria

pressupõe ouvintes ou leitores. Dessa forma, foi nossa preocupação estimular a concretização dessa vontade do aluno em mostrar suas histórias a outros.

O fato de querer mostrar à professora os materiais de leitura e escrita que encontrava, tanto em sala quanto nos atendimentos, apontava para o desejo do aluno de que fossem publicadas e reconhecidas as associações que fazia. Assim ele demonstrava seus avanços. Querer mostrar as histórias inventadas também foi uma forma recorrente de procurar atestar seu sucesso, a ponto de, num dia, o aluno ter aceitado o desafio de ler, na frente da sala, uma de suas histórias, recebendo ao final os parabéns dados pelos colegas e pela professora. Foram oportunidades de uma retificação subjetiva do papel que ocupava em sala, desde o início do ano acostumado a ouvir dos colegas que não sabia ler e que era ‘bagunceiro’. Também foram várias as tentativas de mostrar à professora que podia portar-se de forma mais adequada e participativa, que tinha conteúdo, para além de um diagnóstico inicial feito pela escola. Tais tentativas surgiram em meio a esse aparecimento de traços de autoria.

De acordo com Tfouni, Toneto e Adorni:

A fantasia é, pois, a orquestra do sensível a recobrir o inteligível (Greimas, 2002); e a escuta do sensível, é que deveria servir de mote ao professor para a realização do seu trabalho. (...) a leitura do professor é decisiva para indicar-lhe como aprimorar a sua redação, pois, sem a leitura do professor, o texto e suas potencialidades não se realizam. Se o professor perceber os jogos poéticos em ação na redação do aluno, se aceitar que seu aluno pode e deve ocupar diferentes lugares de interpretação, o que favoreceria a criatividade e a autoria, então será capaz de levá-lo a refletir tanto sobre a norma, o que resolveria problemas de ortografia e sintaxe, por exemplo, quanto à reflexão sobre a palavra, sobre seu valor no texto, sobre o que ela diz e o que ela (re)vela sobre ele mesmo e seu contexto (TFOUNI, TONETO e ADORNI, 2011, pp. 439-440).

E apontamos como, nesse jogo intersubjetivo, houve tantas doações e recepções, presentes e agradecimentos implícitos, como há de ser mesmo o jogo intersubjetivo:

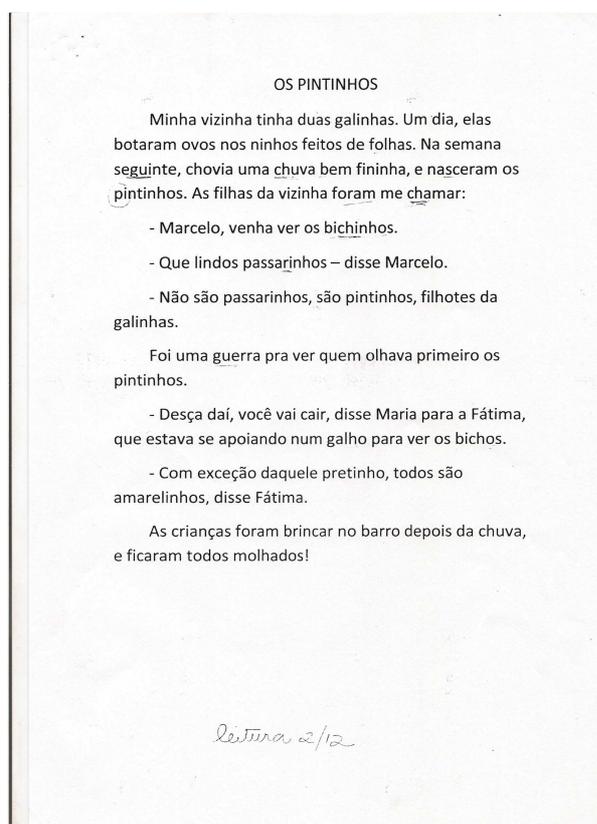
25/11 – Faz um cartão para mim e um para a professora, digitando no computador FELIZ NATAL, e diz que dará de presente um VESTIDO, digitando com minha ajuda.



27/11 – M. não quer ver a prova que lhe mostro (uma avaliação que ele havia deixado em branco na classe), está com uma postura mal educada, não há atendimento.

2/12 – M. abre a porta da escola para mim, depois do desentendimento do atendimento anterior. Vemos sua pasta, quero mostrar-lhe suas atividades para pensarmos em como foi esse ano,

ele vê a prova e diz que não quer fazer a prova, que quer mexer no computador, dizendo educadamente. Depois vê a história que eu lhe mostrara na aula passada e ele quer lê-la. Fica inseguro, leio para ele. Depois ele pega e relê. Tem dificuldade com alguns dígrafos: lh, gu, ch, sc, xc, am.



Com este longo relato, queremos sublinhar que a escola pode fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever na emergência do sujeito desejante, o qual pode aí no universo das narrativas orais e escritas reconhecer-se e incluir-se, encontrando um discurso cultural e social no qual possa se inscrever.

Rosa (2006) já ressalta que a escuta clínica pode, promovendo a articulação da cadeia significativa, fazer circular essa posição em que o discurso da lógica do mercado inscreveu o sujeito. Para a autora, antes de se pensar em diagnósticos ou estruturas, é preciso escutar esse sujeito que ocupa lugar de resto na estrutura social e está sob condição traumática. Mais: diante do trauma e da impotência frente ao Outro consistente e insistente em barrar qualquer acesso à condição de uma lógica fálica e desejante, o sujeito cala-se, pode haver emudecimento, apatia, reações violentas (pp. 191-192).

Em nossos primeiros encontros com esse aluno, que exigiram que ele se confrontasse com muitas questões e barreiras, pudemos constatar o emudecimento, a apatia e as reações

violentas, ou uma suspensão temporária e não estrutural do contato com o outro, do qual Rosa nos fala, como um modo de resguardo do sujeito ante a posição de resto, posição necessária para a sobrevivência psíquica, para manter acesa a mínima possibilidade de espera, ou um fio de esperança (ROSA, 2006, pp. 192).

A escuta desses sujeitos, para Rosa, supõe resgatar a experiência compartilhada com o outro, deve ser escuta como testemunho e resgate de memória. Não o relato que só atualiza o traumático ou o que é feito para saciar a curiosidade do outro, mas a escuta que supõe a presença do outro desejante, com a resistência do analista como contorno, borda organizadora do gozo sem limites, que norteia para detectar quando o dizer pode ser compartilhado (*ibidem*, p. 192).

O que seria do sujeito se não fossem as frestas? – pergunta-nos Rosa (*ibidem*, p. 193), ao contar sobre o menino que conserta o telhado na Febem e se apaixona pela mulher que está na fresta da janela do presídio feminino ao lado, quando seu desejo já está circulando após um processo de escuta e testemunho desse sujeito. No caso do aluno atendido, *podemos vislumbrar a fresta nos contornos do livro – quando nosso aluno corria pela sala numa posição de resistência ao trabalho, viu um saci na capa de um livro e por ele se interessou*. Um segundo depois, voltou a correr pela sala, numa posição de enfrentamento do outro. Mas foi nesse segundo que pudemos vislumbrar o seu desejo e aproveitar esse objeto do sujeito desejante – o saci na capa do livro – e a partir daí propor novos atendimentos com leituras sobre o saci. Quanto mais víamos aparecer o desejo do aluno sobre o personagem saci, mais íamos lhe trazendo materiais que serviram para sua entrada no mundo da narrativa oral, da leitura e depois da escrita. Apareceram aí os processos metafórico-metonímicos em que se inscreve o sujeito e sua conseqüente autoria, já que nosso aluno inventou histórias de sua lavra usando o repertório do qual ia se apropriando.

Enquanto na escuta analítica o psicanalista se posiciona como quem espera um sonho, um lapso, um ato falho ou repetições, o professor pode se colocar no lugar de contador de histórias, de portador de textos, trabalhando com textos da tradição oral e literários, esperando que entre esses textos ocorra a pontuação de uma subjetividade de entre-textos, ou de entre-meios (cinema, livro, histórias). É aí, no entre-textos e no entre-meios, que pode haver deslocamentos e condensações, como as que parecem estar presentes na história de nosso aluno, acima relatada. Ele não só demonstra que se apropriou do que líamos, mas que também apresentou elementos inéditos, seus, as suas histórias.

Nesse sentido é que também apontamos para a necessidade de a escola buscar um repertório de conteúdos e narrativas com os quais o aluno possa se identificar, que sirvam de

frestas para o simbólico, em que o significante possa se articular e circular. Os estudos sobre a educação em sua interface com a psicanálise poderiam avançar nesse sentido. Foi muito mais produtivo percebermos que o Saci ou o Pequeno Polegar eram mais significativos para esse aluno, do que se lhe contássemos uma história de princesas, ou se nos mantivéssemos apenas nos contos europeus, ou, ainda, se o posicionássemos apenas diante das logomarcas de bolachas e sabão em pó, de algo que não fizesse laço com suas próprias histórias, ou que fizesse um laço pautado na perversão neoliberal ao invés do laço simbólico das narrativas:

Vale dizer, por fim, que, caso esses fatores não sejam observados pelos professores, o resultado pode ser que:

[...] o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos (Tfouni, 1996, p. 6) (TFOUNI, TONETO e ADORNI, 2011, p. 434).

Mesmo nas situações mais adversas, ressalta Rosa (2006), é possível vislumbrar o efeito estruturante e organizador da escuta psicanalítica. É importante que se escute a resistência do sujeito e seu encontrar de brechas. Mas também é necessária a ética do psicanalista, que implica promoção de modificações nas estruturas sociais e políticas que sustentam essa situação.

No caso da escola, é preciso haver espaço para essas singularidades desde a alfabetização, o que pode significar também que uma ética da instituição vem implicar modificações nas estruturas sociais e políticas. Estamos falando, então, do currículo escolar, da formação do professor, de uma escuta que ouve para além do silêncio ou da renitência, de um olhar que enxerga para além das inadequações, que possa ver ali um sujeito desejante. Trata-se, assim, de uma postura do professor e da instituição, que possam se responsabilizar por ensinar sujeitos em situação de exclusão social.

Ainda sobre o sujeito desejante, finalizamos esse relato retomando Ortega y Gasset, quando este se questiona sobre a paisagem pueril e os objetos que predominam nos contornos da infância (ORTEGA y GASSET, 1993, p. 35). O autor coloca que são os objetos desejáveis, e não os reais, que predominam em sua paisagem:

El niño goza de un poder gigantesco para eliminar las realidades, es decir, las cosas según son. Su almita, como una fina retícula que puesta en el arroyo intercepta todo detritus sólido y deja pasar únicamente la clara danza fluida del agua, que cauce abalo corre y canta, elimina lo real y se queda sólo con lo

deseable; esto es, con las cosas según debían ser (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 36).

Assim, como Ortega y Gasset, reiteramos que as frestas a partir das quais a criança observa a paisagem são as da fantasia, presentes na literatura oral ou escrita. A criança se relaciona com os objetos da realidade a partir das ‘coisas segundo deviam ser’:

Por este camino llegamos a conocer la realidad: nuestra mente fabrica historia. Mas de otra parte, nuestra fantasía sale a recibir el hecho recién llegado, y, en vez de contentarse, como la razón, con reflejarlo exactamente, penetra audazmente en él, lo hace pedazos, aleja algunos de ellos, se queda con otros, acaso funde éstos con elementos de otras cosas, en una palabra, descompone la realidad y obtiene un nuevo objeto compuesto sólo de ingredientes selectos. Frente al objeto real que la razón descubre nace así el objeto deseable o *desideratum* que la fantasía, orientada por el deseo, construye. Nuestra mente fabrica leyenda (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 37).

A Arte e, nela, a Literatura, enquanto formas de sublimação, dão-nos um retorno sobre nossa dramática cotidiana, comenta Belintane (2005). Retorno esse que também contribui para a elaboração de conteúdos psíquicos. Aquilo que precisa ser dito ou lido passa por um certo número de modos e imagens, um certo repertório de significantes, e movimenta toda uma estrutura do sujeito. A lei do significante, como aponta Lacan, é essa das estruturas da metáfora e da metonímia, ou as mesmas da condensação e do deslocamento propostos por Freud (1996a), e é o que fornece a lei da expressão do desejo.

3.2 O clássico de cada um de nós

Por que um significante, ou uma alegoria construída em torno de um personagem, plena de significantes e significações, parece nos mobilizar ou nos siderar de forma a nos acompanhar por um longo período de tempo, marcando assim (um dos) nossos pontos de estofo? Ítalo Calvino (1993) nos dá uma pista, ao questionar "Por que ler os clássicos?".

Calvino apresenta propostas de definição sobre o que é um clássico e como ele nos toca: A primeira delas é que "1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: 'Estou relendo...' e nunca 'Estou lendo...' " (p. 9). O autor considera que, se na juventude o ato de ler tem um sabor e importância particulares, na maturidade outros níveis e significados podem vir a ser apreciados, conferindo um prazer extraordinário (*ibidem*, p. 10). Embora Calvino faça uma diferença entre a leitura na idade jovem e na idade madura, consideramos aqui que também a criança, além de estabilizar significações, ainda pode apreciar outros detalhes e significados a mais, ao se deparar com as releituras, quando, por exemplo, revisita a narrativa que pede para ouvir novamente.

Calvino continua, numa segunda definição, apontando que os clássicos são riqueza para quem os tenha lido e amado, mas também para quem os lê nas melhores condições para apreciá-los. Para o autor, as leituras na juventude são formativas, ao darem forma às experiências futuras, provendo modelos, termos de comparações e paradigmas de beleza, mesmo que não nos recordemos posteriormente da obra lida. Assim, como terceira observação, temos que "Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente" (CALVINO, 1993, p. 10).

Parece-nos que a oferta de um repertório vasto de narrativas é capaz de em seu bojo trazer formas às experiências, não só futuras, mas também presentes e passadas, semelhantes, em alguma medida, à elaboração psicanalítica, além de elementos de comparação, classificação, valores, paradigmas. Desta forma, a narrativa permanece como repertório, seja permanecendo inesquecível, seja posteriormente ou provisoriamente esquecida, mas mesmo assim continuando a exercer influência, ao mimetizar-se como inconsciente coletivo ou individual (*ibidem*, pp. 10-11).

Tais considerações nos remetem às de Umberto Eco (apresentadas no primeiro capítulo), sobre a literatura como capaz de criar identidade e comunidade, mantendo em exercício a língua como patrimônio coletivo e individual.

Calvino continua definindo:

4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.

5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.

A definição 4 pode ser considerada corolário desta:

6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Ao passo que a definição 5 remete para uma formulação mais explicativa, como:

7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1993, p. 11).

De alguma forma, o inconsciente continua atuando nas releituras, estabelecendo novas pontes entre as significações, e com isso novas significações, nos inserindo no universo do Outro, enquanto mundo simbólico - cultura, linguagem, costumes, herança. Ainda, essa inserção se dá de forma mais elaborada, porque plena de vazios a serem preenchidos pelo sujeito, quando vamos à sua fonte original. Assim, se conhecemos o clássico por ouvir falar dele, quando viermos a lê-lo talvez nos surpreendamos. Por isso Calvino recomenda a leitura

dos originais: "A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão (...)" (CALVINO, 1993, p. 12).

Apesar de considerarmos nas narrativas a fonte para paradigmas de valores, beleza, comparação, classificação, não nos desviemos da asserção de que esses modelos atuam inconscientemente, e que é esta via que o professor deve deixar aberta, para que a criança faça suas próprias associações:

8. Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe. O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular) (CALVINO, 1993, p. 12).

Assim, o professor pode selecionar narrativas que considera que podem ser férteis para o trabalho com determinado(s) aluno(s), mas isso não significa uma opção ideológica no sentido de escolher, por exemplo, uma história que fale de opressão para um aluno oprimido, ou de abandono para um aluno abandonado. Trata-se de continuar dando possibilidades de o(s) significante(s) circular(em). É o aluno, no entanto, que fará o caminho dessa circulação. É a chamada relação pessoal que se estabelece:

9. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico "funciona" como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com o que se lê. (...) a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, pp. 12-13).

Tais relações estabelecidas pelo sujeito são repertório que contribui para um certo mapeamento do mundo, de acordo com os paradigmas que o sujeito absorve. Uma obra serve de modelo, pano de fundo, alegoria, para a internalização de certa visão de mundo, leitura do mundo: "10. Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs" (*ibidem*, p. 13).

Nas comparações e relações que vão se estabelecendo, estabelece-se o próprio pensamento. Tal efeito de ressonância demanda um posicionamento, mesmo que inconsciente, do sujeito, seja pelas identificações, questionamentos ou refutações que ele faz a partir do que ouve:

11. O "seu" clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele (CALVINO, 1993, p. 13).

O autor aponta que, nesse contexto, o que distingue o clássico é um efeito de ressonância que vale para a obra que garantiu um lugar próprio na comunidade cultural, seja obra antiga ou atual (CALVINO, 1993, p.14).

Calvino ainda tece outras três definições, que retomaremos adiante. Por ora, ficamos com a ideia da importância de cada um de nós termos a oportunidade de nos deparar com 'nosso clássico' e a constituição que ele é capaz de acarretar: nosso aluno M. ouviu e quis ouvir tantas outras vezes as histórias do Saci, do Polegar, de João e Maria, sempre 'relendo' detalhes e níveis de significados, estabilizando significações da leitura que fazia durante nossa contação ou leitura em voz alta. Talvez o Saci seja um dos clássicos de M. por fornecer alguns modelos, classificações, paradigmas de valores e beleza, mesmo que depois venha a se ocultar nas dobras de sua memória. Ou, também, justamente por não terminar de dizer o que tinha a dizer, deixando sempre um vazio operante a ser preenchido pelas palavras do aluno.

Talvez o clássico Saci seja uma *forma*, colocada em palavras e na narrativa, daquilo que antes era impossível de simbolizar para o aluno, estabelecendo, de alguma forma, uma identificação, relação pessoal com o que se lê. E, com isso, reiteramos que as nossas escolhas, e 'as' escolhas, que sugerimos que os professores sempre façam para os seus alunos, respectivamente não se trataram e não devem se tratar de posicionamentos ideológicos, como, por exemplo, escolher uma história que fale de abandono para um aluno abandonado. De fato, o abandono ou qualquer outro 'terrível' impossível de simbolizar é algo que está presente nas histórias pessoais de todos os sujeitos, sejam quais forem suas histórias de vida. A escolha trata, antes, isso sim, de uma palavra endereçada ao outro, e por isso plena de afetos capazes de promover o enlaçamento subjetivo no campo do simbólico e sua consequente internalização como visão de mundo, leitura do mundo, do universo. A escolha é algo que não pode ser indiferente ao professor, e mesmo ao aluno, porque diz de si e de sua relação com o outro e com o mundo.

Capítulo 4. Algumas reflexões sobre a educação na pós-modernidade

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.
Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?
(Ferreira Gullar)*

No *Seminário sobre a Carta Roubada*, Lacan nos apresenta o esquema em que um eu tem uma relação imaginária com um tu, como, por exemplo, acontece primeiramente no estádio do espelho, na relação da criança com a mãe. O que vai, no entanto, inserir a criança na linguagem é a determinação simbólica, que virá “através de uma hiância específica de sua relação imaginária com seu semelhante” (LACAN, 1998a, p. 58), e aí ela pode entrar nessa ordem como sujeito. Nessa hiância, advinda de um eixo que se sobrepõe ao primeiro, já não é o outro imaginário que faz par, mas um Outro, um nome-do-pai, um terceiro representante da linguagem, da lei, do simbólico.

A partir desse esquema, podemos pensar nas relações professor-aluno na escola pós-moderna. O professor, representante do simbólico, está inscrito numa hierarquia, em que a geração precedente deve ensinar a geração seguinte. Ele se coloca como detentor de um saber, da cultura por ele herdada. Tem, então, como responsabilidade, a transmissão de conteúdos. Nessa configuração, se a hierarquia precisa ser mantida, como a geração seguinte vai se igualar ou superar a precedente? Parece ter sido a partir desse incômodo contra a coerção e em nome de uma maior autonomia e igualdade, num mundo em que a individualidade e a novidade se sobrepõem ao grupo e às tradições, que a escola moderna veio se esquivando da diferença simbólica, de forma que professores assumem posturas do tipo ‘vamos aprender juntos’, ‘eu não mando em você, você não manda em mim, somos iguais’, estando mais próximos do que identificamos como o eixo imaginário.

4.1. A Narrativa na Educação

Dufour nos apresenta, em *A arte de reduzir as cabeças*, a diferença essencial que se instala nessas duas posturas, “o pedagogo pós-moderno é aquele que, para o bem dos alunos, renuncia aos trabalhos que eles se tornaram pouco hábeis para realizar (...), o simples pedagogo é aquele que busca todos os meios possíveis de fazer o aluno entrar no discurso do

saber, instalando-se na função proponente e instalando o aluno na função crítica” (DUFOR, 2005, p. 142).

O autor retoma a reflexão de Hanna Arendt sobre as primícias da pedagogia pós-moderna, constituídas por três categorias principais que estão aí desde a década de 1960: afirmação da autonomia da criança, promoção de um saber ensinar sem referência à matéria ensinada, substituição do aprender pelo fazer (ARENDR³⁶ *apud* DUFOR, 2005, p. 142). Dufour nos apresenta então o cenário que se instala: “O modelo educacional que prevalece hoje contra o 'arcaísmo' integrou a famosa “revolução audiovisual” (...), modelo do *talk show* televisivo, onde cada um pode 'democraticamente' dar sua opinião” (DUFOR, 2005, p. 142). Além disso, “ao fazer isso, tudo no saber se torna assim uma questão intersubjetiva. Não há mais esforço crítico a fazer para incessantemente deixar seu próprio ponto de vista a fim de ter acesso a outras proposições um pouco menos limitadas, menos especiosas e melhor construídas” (*ibidem*, p. 142-3).

Lembramos aqui de alguns apontamentos sobre dois alunos e seus diferentes posicionamentos:

J. e I.

J. e I. tinham dificuldades no reconhecimento de letras e sílabas, no início do semestre. I. gosta de histórias e brincadeiras, fala sobre elas. J. é mais tímido, ‘desaparece’ na sala de aula. No 2º semestre, em atendimento aos dois, digo que lerei “O pequeno polegar” . Í., neste momento, já passa a reconhecer palavras, lê silabando ‘o pe que no po le gar’, no título da história. Diz ‘rrrr, tem r no final’. J., por sua vez, diz ‘eu já cansei de ouvir falar do pequeno polegar, todo mundo fala lá em São Paulo’. J. finge que lê ‘o pequeno polegar’ onde está escrito ‘Contos de Perrault’. E vai fingindo que lê: ‘era um... não... ess.. e-ssa história...’. Pergunto sobre a história, como é, para verificar se ele conhece. Ele diz ‘finge que aqui é o planeta, aí lá em São Paulo, aí eu venho na perua e aí eu esqueço (a história). Depois (...) diz ‘Katia, vê se eu to rico!’ e tira moedas da mochila.

Faço a leitura do conto e a postura dos alunos é ótima, eles ficam atentos. Depois vemos as imagens de Gustave Doré presentes no livro, eles ficam impressionados com os desenhos, acham nas imagens os personagens (...). Por fim, copiam no caderno as palavras ‘O pequeno polegar’ e ‘gigante’. Peço que eles escolham mais duas palavras da história para escreverem, eles escolhem e eu escrevo na lousa para copiarem: J. escolhe ‘perdidos’, depois desiste, e escolhe ‘bota’. Escrevo ‘bota de sete léguas’. Í. escolhe ‘pobre’, quase desiste, mas depois insiste nessa palavra.

Duas semanas depois, J. trouxe o caderno que repetidamente esquecia em casa. Reorganizamos as atividades, ele as vê com entusiasmo. Os dois reconhecem já a maioria das letras. J. vê a atividade e lembra, cantando, a música do “cão na cozinha” recitada em aula. Digo que lerei ‘O gato de botas’ e J. reclama: “Eu já ouvi todas as histórias desse livro”. Pergunto como é a história do gato de botas, ele responde ‘ eu já ouvi mas esqueci, não quero contar’. No meio da minha contação, J. muda totalmente de postura: ‘que tal a gente fazer um teatro do gato de botas?’. Ao final, pergunto ‘o que a história tem a ver com a do Pequeno Polegar?’. J. responde que ‘aqui tem o Ogro, porque o gigante come crianças, isso rima com o pequeno polegar’, e ainda ‘o gato que é pequeno como o Pequeno Polegar’. Í. vai de carona: ‘tinha um ogro e também o ogro pegava criancinhas’. Na semana seguinte, fazemos o ensaio do teatrinho. J. não lembra muito da história, e só com muita ajuda retoma uma palavra ou trecho relacionado a ela. Fazemos o teatrinho.

³⁶ ARENDR, Hanna. La crise de l'education. IN *Philosophie du langage, esthétique et éducation*, L'Harmattan, Paris, 1996. pp. 232-237.

Para J. foi importante sua ideia ter sido levada em conta e ele poder convidar colegas para serem os atores, além da tentativa da retomada da história. Para Í., foi importante poder exercitar uma grande expressividade e a retomada da história, que demonstra ter na memória. Í. se recorda de muitos elementos em seus detalhes.

No final do ano, percebemos I. já com muita facilidade na leitura e escrita. J. ainda tem dificuldades, mas demonstra aparente interesse, o que no início do ano não se verificava.

Se tivéssemos nos contentado com sua fala ‘não quero ouvir essa história’, ‘já conheço todas as histórias desse livro’ a ponto de desistirmos de contar as histórias “*O pequeno polegar*” e “*O gato de botas*” (PERRAULT, 1992), não teríamos chegado ao ponto de o aluno estabelecer relações entre as histórias, nem teríamos como observar as palavras que lhe eram caras, que nele ressoaram durante a leitura, e não teríamos como aproveitar seu posicionamento posterior “que tal a gente fazer um teatrinho do gato de botas?”

De acordo com Dufour, há hoje uma recusa do adulto em se assumir como co-autor do mundo, como herdeiro de um grande Outro capaz de retomar narrativas da tradição. A consequência desse não posicionamento é a de que “sem se posicionar a si mesmo como adulto, não se pode, pois, posicionar o outro”. Essa “negação geracional” faz com que tudo se passe “como se essa geração de modo nenhum quisesse envelhecer” (DUFOUR, 2005, p. 138). E o resultado, na escola, é a dispersão e o xingamento, a violência, a não-amarração corpo e linguagem³⁷, verificados já nos primeiros anos, na alfabetização, que consideramos momento delicado e crucial para que as crianças se inscrevam no simbólico, na linguagem, nas relações de sentido e elaborações discursivas. Aponta Dufour que a violência à qual os jovens hoje estão constrangidos acontece, no limite, por falta de escolha, pois foram instados a escapar à elaboração de sentido e à elaboração discursiva e crítica, que exigem tempo e paciência. Estão apartados da relação professor-aluno, conseqüentemente mais sujeitos à violência (*ibidem*, p. 143).

Tal fio geracional deveria, estamos em concordância com o autor, constituir autoridade para distribuir cada geração em seu lugar. Inferimos, no entanto, que o que Dufour chama de recusa também pode ser nomeado como *impossibilidade* do adulto de se assumir como herdeiro do grande Outro. Talvez isso se configure tanto a partir das primícias da pedagogia pós-moderna, quanto a partir das conseqüências da lógica capitalista nessa sociedade, o que veremos logo à frente. Nesse sentido, a não-amarração corpo-linguagem e sua conseqüente violência talvez se instale não só no aluno como também no professor. *É preciso que o professor queira assumir esse papel, responsabilize-se por ele, empenhe-se por ocupá-lo.*

³⁷ Como pudemos observar nos relatos sobre M. no decorrer do capítulo 3.

O autor coloca que esse novo cenário é instalado a partir das consequências da lógica capitalista, na qual, como apontava Lacan, “ ‘o escravo antigo foi substituído’ por homens reduzidos ao estado de ‘produtos’: ‘produtos [...] consumíveis tanto como os outros’” (LACAN³⁸ *apud* DUFOUR, 2005, p. 9). Mas, alerta, Dufour, não só os corpos são consumidos; isso já acontece há tempos. O que há de novo no cenário, caracterizando a virada “pós-moderna”, e é produzido por parte da inteligência do capitalismo, é a redução dos espíritos,

Como se o pleno desenvolvimento da razão instrumental (a técnica), permitido pelo capitalismo, se consolidasse por um déficit da razão pura (a faculdade de julgar *a priori* quanto ao que é verdadeiro ou falso, inclusive bem ou mal) (DUFOUR, 2005, p. 10).

O autor desenvolve a hipótese de que vemos hoje a destruição do duplo sujeito da modernidade, o sujeito crítico kantiano e o sujeito neurótico freudiano, “seus contornos se estilhaçam” e surge um novo sujeito em construção, pós-moderno. Nesse novo estado do capitalismo – o neoliberalismo – as trocas mercadológicas tendem a dessimbolarizar o mundo. O valor simbólico é desmantelado, tudo passa a ter valor monetário. Assim, considerações morais, tradicionais, transcendentais não mais entram a livre-circulação do capital (*ibidem*, p. 13).

Pensemos nos sucessos atuais de músicas, novelas, programas de TV e mesmo nos textos que se dizem literários e que se valem do apelo a uma sexualidade exacerbada: não seria esse apelo um resto de simbólico, que tenta resistir, num formato estético, perante um real que não se pode aplacar? Seria por falta de outros recursos ou repertórios que esse apelo vem a se impor? Sabemos que é antiga a presença das temáticas do grotesco, do baixo corpo, do pornográfico ou do escatológico nas diversas artes. Hoje, no entanto, elas parecem se impor de forma mais invasiva e excessivamente direta em todos os meios.

Dufour coloca muito bem que essa mudança radical traz consigo verdadeira mutação antropológica: a própria condição humana muda e a língua e os modos de falar se veem afetados pela dessimbolarização. Assim, o autor atesta o surgimento desse sujeito-pós moderno, que corre o risco de reduzir-se a mero consumidor, se não articula o gozo impossível na ordem discursiva. Para o neoliberalismo, interessa o sujeito a-crítico e psicotizante,

(...) isto é, um sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir. Um sujeito precário em suma, cuja

³⁸ LACAN, *L'Envers de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1991, aula de 17 de dezembro de 1969, p. 35. [Tradução brasileira: *O avesso da psicanálise*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1991].

precariedade mesma é exposta à venda no Mercado, que pode aí encontrar novos escoadouros, tornando-se grande provedor de kits identitários e de imagens de identificações (DUFOUR, 2005, p.118).

Assim, nas didáticas e nos currículos escolares, vamos presenciando uma invasão muitas vezes a-crítica do discurso publicitário e de tudo o que supostamente seja do cotidiano do aluno, temas que se tornam fonte e origem dos textos e gêneros discursivos da aula. Frisemos que é uma invasão do que *supostamente* seja do mundo do aluno, pois, como bem coloca Ortega y Gasset, se se costuma dizer que a infância e a juventude vivem de ilusões, isso lhe parece um pouco errôneo. Acredita o autor que assim se indicaria que a criança imagina uma realidade 'deliciosa', diferente da verdadeira, e que depois chega à desilusão. E imagina, nesse contexto, um diálogo com a criança:

Si um infante pudiera entender estas palabras, yo pienso que nos miraría com la cara más pícara del mundo, como diciendo: 'Señor mayor, padece usted una grosera equivocación. Para usted, precisamente por ser persona mayor, la cuestión de si algo es real o imaginario es la más importante, la que se instala en el primer término de sus preocupaciones. Pero a mi y a mis compañeros nos importa muy poco: sólo allá, en último término y com carácter muy borroso, se nos presenta esta cuestión. Lo que nos interesa es que las cosas sean bonitas. Pero dejemos de lado esta conversación frívola; señor mayor, hablemos em serio; cuénteme usted un cuento (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 36).

Afinal, como uma pergunta que não cessa de ser colocada, por que insistimos nas narrativas? Queremos engrossar o caldo de nossa argumentação citando Walter Benjamin (1987), quando o autor trata da natureza verdadeira da narrativa, e não nos iludamos de pronto com a dimensão 'utilitária' que aponta de início.

[A narrativa] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. *Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada* (BENJAMIN, 1987, p. 200, itálico nosso).

Concordamos com Benjamin que a narrativa deixa o vazio aberto da sugestão: como continuará? Vemos um alerta quando o autor aponta que a arte de narrar está definhando porque a sabedoria - que é para ele o lado épico da verdade, o conselho tecido na substância viva da existência, a narrativa - está em extinção (*ibidem*, pp. 200-201).

Benjamin faz também a distinção entre a narrativa, dada a perguntas, e a informação, dada a respostas prontas e imediatas sem elo com a História. Nesta distinção, confere a devida autoridade à narrativa: o saber que vinha de longe, seja essa distância espacial ou temporal, continha uma autoridade, mesmo que não relacionada à experiência própria do narrador. Em oposição a isso, a informação "aspira a uma verificação imediata", mesmo que, muitas vezes e da mesma forma que a narrativa, não seja 'exata'. Enquanto a narrativa recorre ao 'miraculoso' para ser explicada, a informação precisa ser 'plausível', sendo incompatível com a narrativa (BENJAMIN, 1987, pp. 202-203). O autor atribui à difusão da informação o declínio da narrativa. Todos os dias recebemos notícias do mundo, mas somos cada vez mais precários quanto a histórias surpreendentes.

Benjamin aponta, como vimos, que a narrativa evita explicações precisas; ao contrário, recorre ao extraordinário. Assim, o contexto psicológico não é imposto ao leitor, que fica livre para interpretar. Isso confere à narrativa "uma amplitude que não existe na informação" (*ibidem*, p. 203). Diferentemente da informação, a narrativa conserva possibilidades de respostas. Enquanto a informação só tem valor enquanto é nova e só vive no momento em que é novidade, a narrativa "conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver" (*ibidem*, p. 204). Também Benjamin atentou para a memória e seu caráter épico. Nas palavras do autor, "A memória é a mais épica de todas as faculdades" (*ibidem*, p. 210). Ao buscar conservar o que foi narrado para posterior reprodução, o ouvinte apropria-se do curso das coisas por um lado, e por outro resigna-se com o desaparecimento delas.

Para o autor, "numa narrativa, a pergunta - e o que aconteceu depois? - é plenamente justificada" (*ibidem*, pp. 213). Assim, a narrativa e a pergunta que ela pode conter contribuem para nos havermos com o terrível e o sublime de nossas experiências: "(...) é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento" (*ibidem*, p. 215). O autor lembra que nos contos de fadas, os personagens não morrem, mas "vivem até hoje". Dessa forma, os contos são o primeiro conselheiro das crianças, que sobrevive secretamente na narrativa. Ele sabia dar um bom conselho, na emergência provocada pelo pesadelo mítico.

Definindo a narrativa dessa forma, o autor concebe que

(...) o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência

alheia. *O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer*) (BENJAMIN, 1987, p.p.221, itálico nosso).

Parece-nos também que esse mundo distante, desconhecido, das grandes narrativas, é mais capaz de entusiasmar e enlaçar a criança na linguagem, no tempo e no espaço, quando, após ouvir seus enredos, o aluno é capaz de tomar como sua a palavra, situando-se perante um outro como um 'eu', situando um 'aqui', um 'lá', dentre tantos outros dêiticos.

Freud aponta para a seriedade da criança no brincar, e nele a narrativa que a criança elabora. O autor busca na infância os primeiros traços da atividade imaginativa, sugerindo que no brincar a criança se comporta como um escritor criativo, criando um mundo próprio e nele reajustando os elementos de seu mundo a uma forma que lhe agrade. A criança leva esse mundo a sério, despendendo nessa atividade muita emoção. Tal seriedade também está presente na literatura:

A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catexiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o 'brincar' infantil do 'fantasiar'.

O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade (FREUD, vol. IX, 1996b, pp. 135-136).

Oferecer à criança o reconhecimento e o domínio das grandes narrativas é, para nós, algo que contribui para o exercício de sua capacidade imaginativa, ao mesmo tempo que a enreda na linguagem e no simbólico. O sujeito pós-moderno está liberado do domínio das grandes narrativas que enredam o simbólico e, assim, encontra-se “entregue a si mesmo, sem anterioridade nem finalidade, aberto apenas para o aqui-e-agora, conectando tão bem quanto mal as peças de sua maquinaria desejante nos fluxos que a atravessam” (DUFOUR, 2005, p. 119). Dufour fala em 'sujeito liberado', mas certamente podemos ler aí um 'sujeito escravizado' pelo aqui-agora sem sentido e sem conexão com outros tempos e lugares.

Sobre as crianças e jovens em idade escolar, o real chega antes do simbólico: “Não é mais uma injunção simbólica que as detém, mas o trauma, isto é, o real” (*ibidem*, p. 122). Para esclarecer esse ponto, o autor retoma os já citados efeitos nocivos da desresponsabilização adulta pela educação das crianças, somando a isso sua inadequada exposição à publicidade veiculada pela televisão e outras mídias atuais, além das meras identificações imaginárias ou encontros com o real sem sentido que tais mídias promovem,

produzindo uma carência de possibilidades de enredamento no simbólico, e reduzindo ainda mais essas possibilidades, caso esse registro psíquico esteja fragilmente instalado.

4.2. Imagens sem texto

A TV, ocupada pela publicidade agressiva, é verdadeiro adestramento precoce para o consumo. Mas não só o conteúdo exposto pode ser nocivo; também sua forma pode ser perigosa, seja o que for que o meio veicule, e aí estaria seu verdadeiro papel operante na fabricação de sujeitos “psicotizantes”. Dufour (2005) coloca que é grave a questão dos desarranjos semióticos provocados pela imagem televisiva em crianças pequenas. O autor aponta que o fato de as crianças estarem diante da tv antes mesmo de falar é um fato antropológico novo, cujo total alcance não foi ainda avaliado.

Anos atrás foi lançado no Brasil o documentário "Criança, a alma do negócio" (Direção de Estela Renner, Brasil, 2008). Nele aparecia a informação de que a criança brasileira é a que mais assiste TV no mundo. A média de tempo que permanecem por dia em frente à TV é de 4h51m19s (de acordo com fonte do IBGE). Ainda de acordo com o documentário, enquanto países como Suécia, Inglaterra, Bélgica, EUA, Alemanha, Canadá, Dinamarca, Irlanda, Holanda, Áustria, Itália, Grécia, Portugal e Noruega têm uma rigorosa regulamentação da publicidade dirigida às crianças, o Brasil conta com o CONAR, Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária, *organização da sociedade civil fundada por organizações de agências de publicidade e outras mídias*, e não uma regulamentação elaborada pelo governo.

Um dos entrevistados no documentário argumenta que "a mídia hoje é de fato o primeiro elemento, o primeiro fator na construção e criação da nossa subjetividade e nossos valores. Não é mais a família, não é mais a igreja, não é mais a escola". É preciso consumir, agora, para não se deparar com a angústia do questionar: "o que aconteceu antes de mim? E depois, o que será?".

Da mesma diretora é o recente documentário "Muito além do Peso" (Direção de Estela Renner, Brasil, 2012), que trata de crianças com sobrepeso. Nele aparecem imagens e falas de *crianças que não nomeiam* frutas ou legumes como mamão, abobrinha, abóbora, pimentão, mas conhecem o nome de produtos ao verem suas embalagens, mesmo que o nome do produto esteja escondido. Uma imagem assustadora é a da criança que mora numa palafita e chora para que a mãe lhe dê um pacote de salgadinho, mesmo que o almoço esteja servido na mesa. A criança só para de chorar quando a mãe, que relata ser todos os dias

assim, lhe dá o pacote de batatinha-frita. No documentário, o escritor Frei Betto observa que a criança "acaba transferindo a sua capacidade onírica para a telinha. O desenho sonha por ela, a história (na TV), o filme, fantasia por ela" e assim a criança, recebendo sonhos prontos, corre o risco de não tecer suas próprias imagens internas. O documentário apresenta, de acordo com as fontes "Painel Nacional de Televisores (IBOPE 2011), crianças entre 4 a 11 anos" e "FGV - Centro de Políticas Sociais: TEP - Tempo de Permanência na Escola/população", que as crianças permanecem em média 3 horas na escola e assistem em média 5 horas de TV por dia.

O tempo a mais diante da TV é tempo a menos para a relação familiar. Assim, a família perdeu grande parte de seu espaço para uma transmissão geracional e cultural. De acordo com Dufour, este novo "terceiro parental" particularmente ativo 'criaria' atualmente os "filhos da televisão".

Abordemos o seguinte contraponto: a fala do outro parental presente, diferentemente da TV, dirigindo-se à criança com suas particulares inflexões de voz e gestos, forma o ser, contorna-o. O olhar, a voz, a escuta de quem lhes dirige a palavra, os faz falarem. Essa particularidade da transferência está no encontro presencial entre um e outro. Lacan já retomara, no Seminário XI, "Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise", que "a transferência é aquilo que manifesta na experiência a atualização da realidade do inconsciente, no que ela é sexualidade" (LACAN, 2008a, p. 171). Aponta então o circuito das pulsões parciais, em que "as pulsões, em sua estrutura (...)" são um sistema "destinado a garantir certa homeostase das tensões internas", e que é pela pulsão que "a sexualidade participa da vida psíquica" (*ibidem*, p. 173). No caráter circular do percurso da pulsão - um vaivém que retorna ao sujeito -, *o movimento presencial é necessário entre o sujeito e o Outro*. Para Lacan, é "por aí que o sujeito tem que atingir aquilo que é, propriamente falando, a dimensão do Outro" (*ibidem*, p. 189).

Para as pessoas que passaram pela castração, promovida pela determinação simbólica do terceiro parental, um significante incide sobre o corpo pulsional, nodula corpo e fala na linguagem. Para as que não passaram devidamente por esse processo, o significante não amarra, não há manutenção do fio da narrativa.

4.2.1. A pregnancy da imagem e a busca de seu texto

Nosso aluno D³⁹ tinha dificuldades em manter um fio da narrativa, era ‘verborrágico’, não mantinha turnos coerentes num diálogo. Parecia, por outro lado, atentar para sons aos quais os outros não atentavam, gostava de rimas e canções. Ao pedirmos que recontasse a ‘História da coca’ ouvida em sala, D. fala: *‘A vovó comeu a coca, a coca comeu angu, a vizinha comeu macarrão, o vizinho deu o sabão, a vovó o sabonete na parede. Coca computador’*. Elementos como ‘macarrão’, ‘vizinho’, ‘sabonete’ e ‘computador’ não faziam parte da história. Podemos entender a intromissão de tais elementos no reconto do aluno como uma deriva, mas podemos também compreender aí uma navegação, em que talvez o aluno ainda não se coloca no lugar daquele que deve buscar retomar uma história com certa fidelidade. Sobre esse aspecto, lembremos com Tfouni (2008) que as formações metafóricas que concretizam a deriva vêm também da história particular.

Continuando com a autora, "o aparecimento de uma deriva possível não deve ser creditado ao acaso mas antes a algo relacionado com a verdade do sujeito: o seu sintoma" (TFOUNI, 2008, p. 148). Assim, um reconto de narrativa pode ser momento em que "o sujeito fale de si de maneira disfarçada" (*ibidem*, p. 149). A deriva, para Tfouni, "refere-se ao fato de que o sentido sempre pode vir a ser outro, e, quando isso ocorre sem ser controlada, instala uma ausência de coerência no texto (...). A deriva é a irrupção do real" (*ibidem*, p. 153).

Tal irrupção faz um "furo" no simbólico, quebrando a transparência imaginária da língua. Assim, a coca (galinha d'angola) torna-se a coca-cola ao lado do computador. De qualquer forma, as palavras que emergem nesse reconto dizem algo a respeito do aluno, remetem a sua verdade interna. Dito de outra forma, talvez o aluno não ouça referências outras que não aquelas que estão impressas na escrita de seu inconsciente. Como intervir de forma a propor que o aluno enlace sua história particular com a aprendizagem das letras?

D. gostava muito de personagens como Homem-Aranha, Mulher Gato, entre outros. Por isso, buscamos trabalhar com o que ele trazia para que atentasse para o reconhecimento das letras:

Tivemos que recorrer aos personagens dos filmes infantis – homem aranha, mulher gato, carros 2, rio (filme), batman – para chamar a atenção para as letras, desse aluno do 1º ano muito disperso em sala (...). Ao trazermos a folha com imagens/palavras baseados nos personagens acima citados, sempre lembrados por D., este demonstra excitação ao ver as imagens e mantém o mínimo de atenção necessário para mostrarmos relações letra/fonema/sílaba/imagem. A atividade é um liga-pontos com as imagens e palavras que as nomeiam. Pergunto sobre onde está escrito ‘Rio’,

³⁹ Vide relato mais detalhado sobre D. no ‘Anexo A’.

já que na imagem há também escrita do nome do filme. Ele chuta na primeira, mas reconhece a palavra da segunda vez. Vou mostrando letras, pedindo que ele as nomeie, ele reconhece algumas. Vou mostrando sílabas, relacionando aos desenhos, pedindo que circule algumas – mu, me, ba, ca, ri.

*No atendimento seguinte, revemos a atividade imagens/nomes dos personagens/filmes. Retomamos as primeiras sílabas, falo e ele repete. Reconhece pelo liga-pontos as palavras que nomeiam as imagens. Copia voluntariamente as palavras, sem que eu lhe peça (...). **Em mais um atendimento retomamos as imagens/nomes, digo ‘mulher gato, ‘m’ com ‘u’ fica que som?’, D. responde, surpreendendo mais uma vez ‘mu’.** Revemos a atividade toda, mostro sua cópia, ele tenta reconhecer a palavra olhando a outra folha, com as palavras digitadas e as respectivas imagens ligadas, do liga-pontos – **movimento lógico de retomada de várias etapas, que D. está acompanhando – novo mover de olhos, atento à folha de atividade (...).***

Se houver uma oferta maior de referências, modelos e a escuta da tradição oral, em meio ao trabalho com os elementos que o aluno traz, talvez aí D. possa avançar, não só para retomar mais adequadamente as histórias que ouve, mas também para falar sobre a sua história. Nesse processo, o professor pode aproveitar os elementos trazidos pelo aluno, escutando sua verdade que vem à tona. Por isso, a nosso ver, a perspectiva que considera os apontamentos, dos quais vimos tratando, sob a ótica da Psicanálise e da Análise do discurso, pode se reverter em possibilidades interessantes de trabalho.

A não manutenção do fio da narrativa também é o que pareceu acontecer com L.⁴⁰, quando lhe pedimos que recontasse a ‘História da coca’ ouvida em sala. Observemos como L., além de entrar numa deriva, também insere elementos que não fazem parte da história, mas que parecem vir de um imaginário ‘desamarrado’. Percebemos uma fala infantilizada, que procuramos aqui registrar:

*“era uma vez uma coca **passando poláí uma nenina e depois falou pro moço que viu uma coca e foi levando pa casa pa bincá de bonequinha a filha do filhinho, da vizinha, da vovó e da senhora. Aí levou pa casa da vó e falou assim, fritou a coca, comeu a coca e depois a vó deu um prato de chantilly e daí pegou o prato, a menina, jogou la palede, a palede comeu o plato, o moço, eu não sei aquele negócio que coloca que faz piquenique... E depois deu um pão po menino, a moça tava tomando coca-cola e depois deu um pão o menino queria o pão, queria aquele cesto, um bambu (angu) e a coca, mas a vó comeu, a parede comeu o bambu e depois a moça comeu o pão dele”.***

A palavra que vivifica é aquela que ressoa no corpo. Assim, apesar das dificuldades de L. em narrar, atentamos para seu pedido ao final: “canta de novo?”, o que parece ser um ressoar da canção no corpo da aluna e uma tentativa, ao mesmo tempo, de dominar o fio da narrativa, com o qual tem tanta dificuldade.

Como o significante pode vivificar um corpo? É preciso passar pelo circuito da palavra presencial endereçada à criança. A TV não teria possibilidades de, sozinha, nodular corpo e linguagem. De acordo com Dufour, a tela, que se dirige a todos, e a ninguém em particular,

⁴⁰ Vide relato mais detalhado sobre L. no anexo A.

diante das crianças antes mesmo que elas falem, produz efeitos precisos capazes de um desabamento do universo simbólico e psíquico.

Para Dufour, “(...) a audição de um contador de histórias ou a leitura de um romance desencadeiam uma atividade psíquica durante a qual o ouvinte ou o leitor cria imagens mentais das quais ele se torna, de algum modo, o primeiro espectador” (DUFOUR, 2005, p. 124). Mesmo num mundo em que já havia imagens, essa primazia do texto, de onde as imagens eram inferidas, ainda era a responsável pela iniciação à prática simbólica. Tal “capacidade de presentificar o que está ausente refere, evidentemente, um ponto chave da simbolização” (*ibidem*, p. 124), manifestando o sentido secular das relações texto-imagem que a exposição maciça à imagem televisiva desviou. Na relação despersonalizada da TV com a criança, não existe o afeto tal como se evidencia quando o adulto, presente, conta uma história.

Atualmente a maior parte dos programas televisivos parece insistir principalmente em veicular aquilo que prevê uma atenção efêmera, pouco crítica e aberta ao consumo. Nesse sentido, perde-se o potencial do veículo televisivo, que poderia aproximar-se de estratégias de entretenimento que se conjugassem a um teor educativo, algo que algumas poucas emissoras ou programas ainda fazem.

Poderíamos estender essa reflexão às outras mídias, como o rádio e a internet, e às novas tecnologias. Todas elas têm grandes potenciais educativos, mas muitos usuários e mesmo a divulgação das próprias mídias e tecnologias ainda insistem prioritariamente em conteúdos superficiais. Nesse sentido, o que temos caracterizado aqui como mundo "pós-moderno" não necessariamente precisa abarcar somente dessimbolizações. Seu sentido pode ser revertido em múltiplas possibilidades de simbolização, dependendo do uso que fazemos das mídias e tecnologias que figuram atualmente em nosso cotidiano.

Voltemos às possibilidades de desencadeamento da atividade psíquica: Lacan retoma em “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano” o grafo do desejo apresentado no Seminário, livro V, "As formações do inconsciente", em que aparece o estofo, o *point de capiton* formado pela intencionalidade que, por exemplo, a mãe atribui ao choro do bebê. Aí é onde se articula o estofo “pelo qual o significante detém o deslizamento de outro modo indefinido da significação” (LACAN, 2011, p. 287), ou seja, é aí que a intenção fixada pela mãe, plena de afetos, instaura o significante que incide sobre o corpo do bebê. É pelas incidências do significante do outro sobre o corpo da criança que o corpo passa a ser representado, toma contornos, assim como a voz, como concebida por Zumthor (2007), é aquela que posiciona o sujeito no mundo.

Também no Seminário, livro XX, “Mais, ainda”, Lacan nos indica que essa identidade do corpo é feita pela linguagem: “o corpo é tomado pelo que representa ser, um corpo fechado. Quem não vê que a alma não é outra coisa senão a identidade suposta a esse corpo, com tudo o que se pensa para explicá-lo? Em suma, a alma é a que se pensa a propósito do corpo” (LACAN, 2008b, p. 118). É na hiância promovida pela incidência do significante que o sujeito vem a falar: “Essa hiância inscrita no estatuto mesmo do gozo enquanto diz-mansão do corpo, no ser falante, aí está o que torna a brotar com Freud por esse teste – não preciso dizer mais nada – que é a existência da fala. Onde isso fala, isso goza” (*ibidem*, p. 123). Quando diz que “o barroco é a regulação da alma pela escopia corporal” (*ibidem*, p. 124), Lacan está apontando para a linguagem e o pensamento, formados pelo significante que incide sobre o corpo. O instrumento com que se forjam os primeiros e mais brutos contornos, no caso da representação interna – a escopia corporal –, é, no homem, a linguagem. O corpo é esculpido pelo que investimos de cultura nele – pela linguagem a criança aprende que não pode morder o peito, nem ouvir conversa do adulto, não fazer xixi na cama, de modo que aprende a fazer uso do corpo ‘de vez em quando, quando dá’. Embora esse corpo seja recortado pela cultura, é preciso que sobrem margens à singularidade, coisa que a linguagem, com seu recorte bruto, propicia.

Antes do Seminário XX, Lacan apontava que o que recorta/interdita o corpo do outro era o complexo de Édipo, normatizador das pulsões. A partir do Seminário XX, Lacan passou a tratar do fato de o sujeito possuir um funcionamento baseado em sua estrutura de gozo, e o que o faz gozar é a ressonância – a palavra que ressoa é a que regula seu corpo de modo inevitável. Assim, a interpretação da mãe, por exemplo, sobre o choro do bebê, é um equívoco de interpretação, mas é aí que o significante opera: ressoa e deixa marcas. É preciso, então, descobrir a palavra que ressoa em cada um, como o 'saci' ressoa para M. Também no Seminário XXIII, “O Sinthoma”, Lacan relembra que

Com efeito, é unicamente pelo equívoco que a interpretação opera. É preciso que haja alguma coisa no significante que ressoe. (...) as pulsões são, no corpo, o eco do fato de que há um dizer. Esse dizer, para que ressoe, para que consoe (...), é preciso que o corpo lhe seja sensível. É um fato que ele o é. Porque o corpo tem alguns orifícios, dos quais o mais importante é o ouvido, porque ele não pode se tapar, se cerrar, se fechar. É por esse viés que, no corpo, responde o que chamei de voz. (LACAN, 2007, p. 18).

Novamente, parece-nos essa a mesma voz apontada por Zumthor (2007). No processo de transferência, enquanto na clínica o sujeito se volta para seu inconsciente, na relação professor-aluno este último se volta para a linguagem. Podemos novamente refletir sobre a relação professor-aluno: o direcionamento para o ver e o ouvir, do professor e do aluno, é o

que garante o ressoar no corpo. Isso acontece, como vimos, por exemplo, quando um refrão de música é repetido gozosamente, após L. pedir para cantarmos novamente a música presente no conto cumulativo. Também o vemos quando J. *escolhe* uma palavra: ‘perdidos’, mas depois muda para ‘botas’, quando lhe perguntamos sobre que palavra quer escrever a partir da leitura ouvida de “O Pequeno Polegar”; ou quando I. *escolhe* a palavra ‘pobre’. *Escolher* uma palavra é apontar para o significante que ressoou no corpo. É um recorte, uma metonímia que aponta para a narrativa; o significante é uma marca deixada pela audição da história e o apontamento já de uma interpretação. Por isso também aproveitamos essas *escolhas* que os alunos apresentam, assim como aproveitamos o desembocar da narrativa num teatro a partir do pedido de J - “Que tal a gente fazer um teatrinho do gato de botas?” -, ou quando trazemos a D. a imagem que faz gozar – o batman, o homem-aranha –, para que atente sobre como escrever o nome dessas imagens, numa busca de amarração entre corpo e texto, para alunos cuja pulsão precede, para a entrada na linguagem, a amarração do simbólico com o real do corpo e o imaginário.

A diferença que percebemos nos atendimentos é que a formação de imagens internas, propiciada pela contação ou pela leitura, muitas vezes ajuda a criança a elaborar e simbolizar suas próprias questões, como já enfatizamos anteriormente, a ponto de poder usar *points de capiton* internos para constituir sua própria narrativa. Por isso buscamos fazer o sujeito passar do sintoma a um *sinthoma* (LACAN, 2007), como aconteceu, por exemplo, com M., que antes não parava quieto e não dominava narrativas, nem narrava histórias por ele inventadas, e depois passa a narrar voluntariamente uma história sobre o ‘saci’, grande bagunceiro-herói-significante-ressoado, cuja narrativa oral lhe devolvemos em formato escrito e digitado. A partir daí, nosso aluno se aquieta a ponto de atentar para a leitura, enquanto o saci em sua narrativa é quem passa a fazer suas bagunças, até ter que ir embora quando começa a chover. Pensamos nessa passagem de sua narrativa como sendo *o surgimento de um sinthoma*, pois, além de manejar elementos de histórias ouvidas e vistas em vídeo, introduz uma novidade que aponta para traços de autoria, mesmo que esses traços apareçam a princípio só no âmbito da oralidade.

Já vimos com Torrano (2007) que o aedo representava o máximo de tecnologia da comunicação ao fazer o ouvinte viajar no tempo e no espaço. Segundo Dufour, o narrador grego abria uma janela para um mundo primeiro, um mundo divino:

(...) uma janela para um mundo primeiro, um mundo divino, geralmente furtado à visão dos mortais, onde se tecem os acontecimentos do mundo segundo que eles vivem. O narrador grego é exitoso no prodígio de fazer ver aos que habitam esse

mundo das aparências um suposto *verdadeiro* mundo, um mundo *real* onde se organizam as coisas (DUFOR, 2005, p. 125).

Lembra Dufour que o estatuto da imagem arcaica está no mito, nas contações e leituras. Essa imagem primeira, que cada um de nós cria ao ouvir ou ler uma história, é impossível de se objetivar por uma imagem externa, pois, por mais que se tente, tal tentativa nunca expressará a formação de um simbólico do qual ela faz parte. As fotos, os vídeos, desenhos, pinturas, são capazes somente da "transposição da obra num outro universo criativo", como diz Dufour, mas eles nunca poderão conter o que a palavra reverbera: "Vê-se, pois, ao ler um texto ou ao ouvir uma fala, mas vê-se o que nenhuma imagem poderia verdadeiramente mostrar (...). *A ficção produzida pelo texto é irreduzível a toda imagem*" (DUFOR, 2005, p. 125). É da capacidade imaginativa própria do homem que estamos tratando com Dufour, pois a "disposição para a ficção e para a fabulação é uma disposição da espécie. O uso do significante (constitutivo do simbólico (...)) gera significado e, pois, só tem sentido ao ser exposto ao olhar de uma capacidade imaginativa própria da espécie" (*ibidem*, p. 125).

A imagem vista pela criança pode suspender o texto, quando a criança ainda não está amparada pela formação de primeiras imagens internas, vindas da palavra de um representante do Outro. Isso se deve ao fato de essa imagem externa não estar articulada no significante, o qual é articulado, no texto, em quatro níveis:

1) o nível da unidade elementar, da ordem do som, reenviando ao fonema; 2) o nível semiótico da significação, que faz intervir o morfema; 3) o nível da significância, que faz intervir a frase (o que Benveniste chamava de "semântico" para distingui-lo do semiótico); 4) o nível mitológico que reenvia à narrativa e faz intervir o que Lévi-Strauss isolou sob o nome de mitema, unidade mínima da narrativa (DUFOR, 2005, p. 126).

Assim, as "botas de sete léguas" de M., o "polegar" de M., o "pobre" de Í., as "botas" de J., o reconhecimento da intertextualidade entre "Ogros e botas" de J. e Í., enfim, aquelas articulações que os alunos fazem ao serem questionados sobre o que lhes chamou a atenção nas histórias, são *unidades que reenviam à narrativa, numa rede de sentidos organizados*, algo que, segundo Dufour, a imagem somente, em seu caráter não articulado, suspende e não questiona. Também L. passa a estabelecer intertextualidades, como observamos abaixo:

Num atendimento posterior, alguns meses depois do reconto da História da Coca, ao lermos para a aluna "O macaco e o rabo"⁴¹, L. percebe que é um conto cumulativo e "parece a história da coca". Lembra, também, da parlenda "Cadê o toicinho que estava aqui?", que tem um

⁴¹ Conto recolhido por Sílvia Romero e registrado em seu livro "Contos populares do Brasil", que tem a mesma estrutura de conto cumulativo, repetindo-se inclusive alguns personagens e objetos da "História da coca".

personagem “gato” como a história “O macaco e o rabo”. Esses dois comentários foram feitos voluntariamente, sem que lhe perguntássemos.

É preciso, então, um texto que costure a perda que aparece entre as malhas de sentido, um texto que não exclua outros textos (DUFOUR, 2005, p. 127). Não estamos aqui fazendo uma espécie de proibição à imagem, mas sim afirmando a importância de as palavras virem primeiro, para se formarem imagens internas, antes de chegarem as externas.

O autor lembra que as imagens da TV, do consumo, perderam seu apoio num texto, o qual figura então como ‘perdido’ ou ‘censurado’, algo recalcado, que retorna ao sujeito de maneira repetitiva, sem se encadear num processo cumulativo, vindo a entreter a fantasia, colando-se nela em sequências sem texto. Assim nos parecem apontar também os documentários citados “Muito além do peso” e “Criança, a alma do negócio”: as crianças querem comprar o biscoito cuja embalagem vem ilustrada com o personagem da história vista na telinha.

É preciso “reencontrar o texto que lhe corresponde” - e esse é o mesmo “dispositivo discursivo” do qual a psicanálise se vale para a cura, “nos processos críticos que interrogam a imagem” (*ibidem*, p. 127):

da imagem trata-se de induzir texto e, a partir daí, de produzir todos os tipos de vai-e-vem entre os dois mundos heterogêneos do texto e da imagem (...). Pelo menos se se quer que a imagem conduza a outra coisa que a seu puro e simples investimento pela fantasia – essa ‘outra coisa’ sendo (...) um *saber*, pelo menos alguma coisa que escape à compulsão para se juntar a um processo discursivo cumulativo (DUFOUR, 2005, pp. 127-8, *itálico nosso*).

Lembramos novamente neste ponto as questões levantadas por M., que parecem ser *a busca de um texto* para imagens sem texto de sua história de vida: “mas por que os pais abandonam os filhos?”. Ou da história da coca recontada pelos alunos: “cesto de lixo”, “prestobarba” - mesmo que sejam palavras retiradas de um mundo cotidiano ou do consumo, aqui não figuram mais como mera imagem, estão inseridas num discurso, que não é do consumo, mas de um menino que procurava incessantemente do Outro algo que parecia a busca de um sentido:



Se a criança não está inserida no simbólico e no discurso, vemos aparecerem os sintomas do sujeito pós-moderno sem laço perante a *mera imagem*, por exemplo, da TV:

Perdas de memória, dificuldades de concentração, agitação, nervosismo, agressividade, insônias apareciam proporcionalmente ao tempo passado diante dela. Só um uso moderado da televisão permite escapar a essa consequência inelutável. O que se compreende facilmente: as referências simbólicas, contanto que estejam fixadas, podem então se encarregar das imagens vindas da televisão e, contanto que se lhe peça, o sujeito é capaz de retranscrever essa imagem em discurso. Se suas referências no discurso estão postas, então ele pode acolher imagem e ir e vir da imagem ao discurso. Esse vai-e-vem inclusive pode ser lúdico e formador: basta fazer entrar no discurso, e em seu sistema de endereçamentos, esse meio impessoal (DUFOUR, 2005, p. 131).

Interessante notar como M. se mostra impaciente e disperso quando lhe digo que vou contar uma história, não querendo ouvi-la, mas quando digo que então contarei outro dia a história “João e Maria”, ele toma o título como *a palavra* a ele *endereçada* e muda de postura, querendo ouvi-la de pronto.

Dufour pontua que, tendo esse estofo das referências simbólicas, o sujeito pode usar as próteses sensoriais do som, do escrito, da telepresença, como um meio de acesso a novos gozos, e assim o sujeito pode “brincar com as categorias simbólicas do aqui e do acolá, do agora, do antes e do depois que o constituem” (*ibidem*, p. 131). São novas dimensões lúdicas em que o sujeito pode pôr em jogo as suas referências simbólicas (eu, aqui, agora) (*ibidem*, p. 132).

É na dimensão lúdica que M., após circular a palavra lida ‘saci’, começa a narrar uma história, usando aquilo que tomou como *seu repertório*, juntando trechos da história ouvida “O saci” a elementos do filme visto “Caçadores de saci”, para montar sua própria narrativa, vindo a *criá-la* em meio a essa rede de sentidos, como vemos no trecho de sua história: “Ix, minha carapuça vai molhar”. Se, no entanto, as referências simbólicas não estiverem bem fixadas, as imagens externas se colam nas fantasias que povoam o aparelho psíquico, assaltando aquele que as percebe sem se encadear num processo cumulativo controlável, e,

assim, geram sofrimento: elas voltam de maneira repetitiva, colocando o sujeito na dependência delas; não se abrem para um procedimento que desencadeie um saber, mas ficam interpostas "entre o sujeito e a realidade que lhe chega" (DUFOUR, 2005, p. 132).

Parece ser esse o caso de D., que tem tanto interesse nas imagens retiradas da tela, do 'homem-aranha', do 'batman', da 'mulher gato', do 'carros2', mas dessas histórias retém somente fragmentos. D. também não reconhece letras, nem rimas, como acontece quando lhe pergunto 'janela rima com?', depois de ler para ele as palavras 'panela', 'serpente', 'repolho', 'vulcão'. Ele responde 'homem-aranha', e só depois de três retomadas ele reconhece 'panela' rimando com 'janela'. Nesse caso, podemos inferir que D. lembra logo que o homem-aranha saía pela janela e a partir daí faz uma associação, que não era a que pedíamos. Esses super-heróis são também captados pelo discurso publicitário, e suas imagens acabam se associando a mercadorias como balas, chicletes, biscoitos, chocolates etc. A literatura, trazendo o diferente, pode contribuir para o rompimento dessa cadeia. Se vimos em D. uma deriva, por outro lado, pode haver aí uma possibilidade de exploração de suas singularidades. O professor pode tentar trabalhar a partir das figuras do imaginário do aluno. Explorando as questões da literatura, pode se referir a este mundo interno dos alunos.

De acordo com Dufour, a TV é impotente para transmitir sozinha o dom da palavra: se não se conta com *a palavra presencial* de um herdeiro do Outro, a TV, agindo sozinha, dificulta a feitura simbólica dos infantes e a transmissão do legado da cultura. Em alguns bem assegurados pela fixação simbólica, ela contribui para o desenvolvimento de competências; para os outros, há o fracasso progressivo da entrada no simbólico. Dessa forma, alguns são muito privilegiados, enquanto outros perdem ainda mais suas possibilidades potenciais. Nas palavras de Dufour, alguns tornam-se "ubíquos" "graças às próteses sensoriais" (TV, Internet, celular etc), "ao preço de ver alguns outros não mais poderem habitar nenhum espaço" (*ibidem*, p. 134).

O autor lembra a recorrente reclamação dos professores para retratar essa situação:

"Eles não escutam mais". (...) provavelmente é porque eles também não falam mais. (...) sentem a maior dificuldade em se integrar no fio de um discurso que distribui alternativamente e imperativamente cada um em seu lugar: aquele que fala e aquele que escuta (DUFOUR, 2005, p. 134).

De novo, lembramos da situação em que M. não quer ouvir uma história, mas quando o título "João e Maria" remete ao que já tem internalizado, muda de postura. Isso nos remete à *autoridade da palavra*, da qual já tratamos com Torrano (2007), e aqui retomamos:

a autoridade da palavra está na distribuição de cada um dos falantes no fio do discurso, está implicada no acesso à função simbólica.

4.3. Da oralidade à leitura e à escrita

Pudemos observar que função simbólica se transmite através da mediação de um discurso: transmitir uma narrativa é não só propagar conteúdos, genealogias, saberes, relações sociais, mas também "transmitir um dom de palavra (...), de modo que o destinatário possa, por sua vez, identificar-se como si e situar os outros a seu redor, antes dele e depois dele, a partir desse ponto" (DUFOUR, 2005, p. 128). Se não ocorre a "antropofeitura" de instituir o sujeito falante, deixa-se de transmitir a função simbólica; o discurso oral frente a frente, a mais antiga atividade do homem, é transmissão do dom da palavra (*ibidem*, p. 129). É, então, somente na fala presencial que se dá o germe, como diz Dufour (*ibidem*, p. 130), da "transmissão geracional do bem humano mais precioso dentre todos, o discurso". Sobre a diferença entre as narrativas ouvidas e a imagem realista da TV, Dufour comenta que a avó, por exemplo, que contava histórias, mediatizava o horror integrando-o no circuito enunciativo, tornando-o aceitável. Além disso, o universo imaginário do ogro, no conto, faz a criança pensar nesse universo como outro mundo, diferentemente do universo realista dos seriados violentos (*ibidem*, p. 122).

O livro também é mídia e afetou profundamente o homem quando de sua difusão, mas de outro modo:

Sendo o homem um ser de linguagem, é consistente apostar que toda prática da linguagem induz profundas transformações para os indivíduos que se encontram confrontados com ela. Assim, o livro, grande invenção midialógica do Renascimento, teve efeitos consideráveis nas formas de simbolização, tanto no plano cultural quanto no dos efeitos sobre o sujeito (DUFOUR, 2005, p.119-120).

O livro, tendo a palavra escrita como linguagem, é capaz não só de fazer o leitor, ou o ouvinte daquele que lê em voz alta, criar imagens internas, como também até 'renovar' ou transformar tais imagens numa segunda ou terceira leitura ou audição do mesmo texto, ou no confronto com outros textos. Como aponta o autor, "A experiência é que a literatura é uma experiência total, uma questão que não suporta limites, não aceita ser estabilizada ou reduzida... [Ela seria a experiência] do que foi sempre dito, não pode parar de se dizer e não pode ser ouvido" (BLANCHOT⁴² *apud* DUFOUR, 2005, p. 120).

⁴² M. Blanchot. *Le livre a venir*, Gallimard, Paris, 1959, p. 322.

Dufour nos remete então à importância da passagem da oralidade à escrita e da ligação entre os dois termos: palavra e escrita estão ligadas. Concordamos, pois concebemos que essa fala está relacionada a uma escrita concebida de forma ampla como escrita psíquica: "escrever nos conduz à borda do centro enigmático da linguagem. Subtrair-se à autoridade da palavra conduz, pois, a se subtrair ao mesmo tempo à escrita que leva os seres falantes para os múltiplos aspectos do enigma de sua condição" (DUFOUR, 2005, p. 135).

Assim, o autor conclui que os alunos mal instalados na função simbólica se encontram, de algum modo, privados de enigma, fora do fio do discurso, oral ou escrito. A função simbólica é o que permitiria ao professor formular proposições fundadas na razão, a partir de seu lugar de representante do Outro, e ao aluno possibilitaria discuti-las o quanto fosse necessário.

Nesse ponto, voltemos a Calvino (1993), com suas últimas considerações que tece sobre os clássicos: "12. Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia" (p. 14). Assim o autor apresenta a relação entre a leitura dos clássicos e as outras leituras. Perguntas tais como "Por que ler os clássicos em vez de concentrar-nos em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo?" e "Onde encontrar o tempo e a comodidade da mente para ler clássicos, esmagados que somos pela avalanche de papel impresso da atualidade?" levam-no a pensar sobre a atualidade como um "rumor do lado de fora da janela" enquanto os clássicos soam clara e articuladamente no interior da casa (*ibidem*, pp. 14-15). Suas duas últimas considerações são:

13. É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo.
 14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (CALVINO, 1993, p. 15).

Se não podemos prescindir da atualidade, por outro lado os clássicos podem ser a base que nos ajude a articular o real e o imaginário dessa atualidade, simbolizando-a no "interior da casa". Como aponta o autor, "(...) os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos (...)" (*ibidem*, p. 16).

Calvino deixa claro o "desútil" da literatura, mas vemos nesse "desútil" a possibilidade de simbolização e o entusiasmo capaz de fazê-la valer a pena nas situações mais adversas:

- (...) não se pense que os clássicos devem ser lidos porque "servem" para qualquer coisa. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos (...). E se alguém objetar que não vale a pena tanto esforço, citarei Cioran (não um clássico, pelo menos por enquanto, mas um pensador contemporâneo que só agora começa a ser

traduzido na Itália): "Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. 'Para que lhe servirá?', perguntaram-lhe. 'Para aprender esta ária antes de morrer' (CALVINO, 1993, p. 16).

É a simbolização presente na oralidade ritualística e nas narrativas que vai preencher a escrita interior e fazer a criança ter o desejo de encontrar, lá na escrita gráfica, a leitura de seu clássico, do significante que lhe é caro e, enfim, sentido.

Palavras finais

Propusemos, nesta dissertação, um reposicionamento do trabalho com as narrativas de origem oral em relação à escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em nossa abordagem assumimos esse reposicionamento como um fenômeno subjetivo intervalar, como a possibilidade de emergência de uma subjetividade de entre-textos, de entre-meios, enfim, dividida, mas, ao mesmo tempo, situada em posições que favorecem a entrada na escrita, em sua recepção (escuta/leitura) e expressão (reconto/produção escrita).

Para tanto, tratamos de vários conceitos: de leitura e escrita 'amplas', sujeito/subjetividade, oralidade, memória, letramento, escuta e autoria - partindo de de um posicionamento autoral igualmente dividido entre várias diversas áreas do conhecimento: Psicanálise, Linguística, Análise do Discurso, Literatura, História da Escrita-Oralidade – tudo isso convergindo para o ensino.

Todo o trabalho aqui desenvolvido também não deixa de ser uma resposta à demanda bem concreta que a escola pública brasileira nos coloca: alunos em dificuldade de alfabetização - muitas vezes dispersos, sem conter o corpo em sala de aula, ou que simplesmente 'desaparecem' caso o professor não perceba seus posicionamentos - evidenciaram, em nossa pesquisa, uma simbolização mal fixada, que se traduz em falta de repertório e muita dificuldade no domínio da oralidade e da textualização em geral.

Buscamos apresentar essas ricas possibilidades do trabalho com as narrativas de origem oral, concebendo-as como um conteúdo a ser privilegiado na alfabetização, em oposição aos conteúdos pragmáticos (textos do cotidiano) que têm sido apontados como relevantes pelas diretrizes governamentais e assumidos na escola pelos professores. Em nossas análises, observamos como a transposição didática tem assimilado um conceito equivocado de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, que chega a pôr em questão o objeto essencial do ensino de língua e linguagem para a infância. Como contrapartida, nosso foco se direcionou para o trabalho com a oralidade ritualística, e nele tomamos as narrativas, a literatura de origem oral, como objeto de nossa reflexão.

Valemo-nos de conceitos literários, psicanalíticos e linguísticos para destrincharmos os processos da memória e do pensamento, e neles observamos o papel constitutivo e indispensável da oralidade literária. Revisitamos as características da epopeia, enquanto inauguradora de nossa história e cultura, e como matriz de gêneros. Estabelecemos relações entre os processos oníricos e os processos de pensamento. Metáfora e metonímia, para além

de figuras de linguagem, são trajetórias da memória que traçam as vias do pensamento, são associações de similaridade e contiguidade, processos de seleção e contextura, vertentes do significante que criam a significação ou sentido.

Tais percursos constitutivos de subjetividades só se dão, como vimos, na transferência, na palavra de um sujeito endereçada ao outro. É como herdeiro do grande Outro que o adulto-professor pode remeter uma palavra encantada, uma narrativa entusiasmante, à criança, de forma que se instaure a demanda de ouvir e uma interlocução diferenciada, em que as subjetividades tenham chances de habitar uma ambiência mais rica em matrizes que levam à leitura.

No particular estudo de caso apresentado, procuramos evidenciar singularidades que, se não constituem um modelo, podem servir como elementos para reflexões, intervenções e propostas de trabalho com alunos em geral. Ao examinar a oralidade da criança, pudemos observar as emergências de uma subjetividade de entre-textos, capaz de traçar vias de autoria, ao mesmo tempo que examinávamos certo sucesso na entrada da criança na leitura e escrita alfabéticas.

Por fim, nos outros estudos de caso mais brevemente apontados, verificamos variantes e repetições que podem ocorrer neste processo. Voltamos então à concorrência que se instala, no mundo pós-moderno, entre informação e narrativas, lembrando mais uma vez que os clássicos servem à boa fixação simbólica, ou seja, à absorção de um repertório capaz de constituir subjetividades no campo do literário e da palavra escrita em geral. Cabe à educação contemporânea ocupar o lugar de representante do Outro e do simbólico, operar aí. Para ocupar esse lugar, cabe ao professor ocupar o lugar de aedo, de menestrel, além de exercitar uma escuta que lhe dê indícios sobre o significante que convoca a fala do aluno, ou seja, que convoque o corpo do aluno e nele ressoe.

A inversão que está se dando na antiga dívida simbólica parece ter como efeito uma geração que não reconhece suas origens nem sua herança cultural, algo cujos efeitos parecem apontar para uma imobilidade ou não articulação de leitura do mundo, das palavras e das letras. As narrativas da infância como representantes das grandes narrativas também constituem parte da grande herança cultural cujo legado não podemos nos abster de transmitir.

A narrativa, a literatura, a fantasia, a fabulação, são exemplares porque ricas na polissemia e na constituição de hiatos que ficam para a mobilidade do sujeito. Exercitado nela, o aluno poderá preencher de modo "esperto" os outros textos com os quais se depara na vida, a todo momento. Se permanecer, no entanto, na leitura do texto trivial, pasteurizado; se

não há interlocução com o outro que lhe proporcione estranhamentos, se não houver entre-texto, não haverá polissemia nem vazios a demandar movimentos – não haverá, portanto, aprendizagem.

A memória abrangente é capaz de apropriar-se das narrativas ao mesmo tempo que renuncia ao que não mais cabe - movimento importante de constituição subjetiva, já que o sujeito deve sempre lidar com suas perdas para abrir-se para novos objetos. A narrativa e a pergunta que ela pode conter contribuem para nos havermos com as perdas e os ganhos, com o terrível e o sublime de nossas experiências. No mito, na narrativa, há sempre "algo para além" do sujeito, da sua relação com o outro, da sociedade. Há o inexplicável colocado em forma de mito, e é justamente isso que dá brechas à pergunta "E o que aconteceu depois?". É a pergunta que fazemos também sobre a própria vida. É a abertura para outros mundos possíveis. Algo a se alcançar, mas algo também temerário. O fantástico é a medida ali onde o sujeito não pode, mas quer ir além, na busca pelo sentido, pelo objeto perdido. É o sobrenatural, o extraordinário que realimenta a eterna procura.

Quando não há a experiência com o simbólico, com a narrativa, ou com a busca pela narrativa que nos antecede, resta o real do imediatismo da informação, sem sentido e sem amarração - algo comum na (falta de) experiência humana hoje. A criança, o jovem, mesmo o adulto, é tentado a ter tudo, sem espera, no "já-agora". É preciso, no entanto, ter tempo, experiência, para saber do possível da vida. Quando o sujeito fica só no imediato da informação, não faz a necessária retroação capaz de nos constituir. Sem a narrativa e seus questionamentos implícitos, o sujeito não tece sua rede de memórias e seu estofo linguageiro se reduz à imediatez da vida.

É função da escola oferecer *a polissemia*, o vazio da narrativa, o entre-texto. *Este é o conteúdo do estudo da língua*, a qual sabemos não ser transparente, mas opaca.

Certamente, um conceito nada significa se o sujeito não puder compactuar isso com o(s) outro(s). Essa cumplicidade, retomamos, deve/pode se dar na fabulação, nas narrativas, que deixam a possibilidade do vazio, a ser ocupado com a pergunta, mesmo que não proferida, mas pela narrativa sempre deixada: "E o que aconteceu depois?", ou "O que é navalha?", "O que é coca?", "Por que o Pequeno Polegar não correu atrás do pai?". E, depois, o saci foge porque chove. "Ix, minha carapuça vai molhar!" deixa um implícito, um segredo, um "de acordo" compartilhado entre sujeito-autor e professor. O professor, esse sujeito suposto-saber, atribui um sentido enquanto ouvinte-leitor do texto do aluno, desse outro-criança. Sentido que está implícito na transferência, sentido sobre um outro mundo possível, polissêmico, além da explicação que o sujeito pode dar sobre si e sobre o mundo. Mais ainda,

é aí que pode ser vislumbrado um sujeito-letrado-autor, aberto à significância e à decifragem de sua escrita interior, que, por sinal, não cessa de se inscrever e não se escrever durante toda a vida!

A *polissemia*, como já apontamos, é o que dá ao sujeito a possibilidade de entender todos os outros textos. É, como dissemos, *um procedimento de leitura e escrita*. A polissemia como tal, reafirmamos, *é o conteúdo da Língua Portuguesa*. Mostrando desde sempre *a opacidade da linguagem*, a clareza de que um texto, um discurso, está filiado a outros, e de que *cada significante retoma uma série de outros da cadeia atrás de si* (mas *essa cadeia quem tece é o sujeito na sua subjetividade*), é aí que o professor pode ensinar o verdadeiro conteúdo da língua, e é aí que há também o *acontecimento do sujeito*, aí que se pode vislumbrá-lo, aí que ele emerge.

Para se ter esse repertório, capaz de deixar caminhos para o sujeito se reposicionar constantemente nesses lugares entre as palavras, entre significantes, nesse entre-textos, entre-meios, podendo ele assumir também o lugar de significante, podendo *'deixar o significante marcado em seu corpo'*, ou *'estar marcado em seu corpo pela letra/palavra'*, por aí escrever sua letra-lei-simbólico-linguagem, *é preciso ter memória e seus traquejos*: os recursos usados na oralidade, na palavra presentificada, na narrativa e na estética de todas as manifestações da fabulação. Eles devem vir antes, ou ao menos concomitantemente aos nossos acervos atuais, sejam eles a fotografia, o cinema, o teatro, a escultura, a pintura, a escrita, ou mesmo os digitalizados hoje em nossos computadores, CDs, DVDs, IPODs, IPADs, internet etc. Reiteramos aqui que não estamos deixando de levar em conta as outras manifestações da linguagem nem as novas tecnologias. Trata-se, antes de tudo, de devolver à palavra e à oralidade suas ricas possibilidades escriturárias.

Os recursos usados na oralidade devem vir antes na narração, na literatura, na fabulação, e não diretamente pela informação. Antes no *mundo aberto* às questões, porque o mundo aberto às possibilidades ainda e sempre será o indecifrado e inominável do Mito, do que no *mundo fechado* da informação ou do "mito da interpretação única" que se coloca como se nosso mundo fosse acabado e não houvesse sujeitos. Para que o saci fuja "senão minha carapuça vai molhar", são necessários *os primórdios do épico, a narrativa que tem ecos e resquícios inexplicados*.

As palavras e a lei estão marcados em nosso corpo, mas isso só acontece se esse percurso do simbólico for feito. Corpo recoberto por palavras. Aí pode haver e daí advir a escrita interior. Estar pleno desses discursos significa letramento.

Bibliografia Consultada

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. IN BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELINTANE, Claudemir. Matrizes e Matizes do oral. *Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara: SP, v. 9, p. 23-45, 2005.

_____. Abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura interdisciplinar entre a psicanálise e a lingüística.. IN: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100002&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 22 Maio. 2012. 2006a.

_____. Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito, IN REZENDE, N. RIOLFI, C. SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (orgs.). *Linguagem e Educação: Implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006b.

_____. **Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais**. Projeto de pesquisa apresentado à FAPESP. 2006c.

_____. Vozes da escrita: em tempos de crianças e menestréis. *Revista Estilos da Clínica*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Vol. XIII, nº25, pp.36-51, 2008.

_____. **A oralidade faz escrita na(s) infância(s)**. Pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. IN **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. Primórdios do épico: a Ilíada. IN **As formas do épico da epopeia sânscrita à telenovela**. Rio Grande do Sul: Editora Movimento e Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC). 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria da Educação fundamental. 3ª. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993 (pp. 9-16).

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. IN **Vários Escritos**. 4a. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades. 2004.

CARREIRA, Alessandra F. Autoria e Fantasia: cons(c)ertando a realidade insatisfatória. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 11-25.

CERTEAU, Michel de. Usos da língua. IN **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. IN CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar** / Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol; tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHECCHINATO, D. O sonho. IN SAFOUAN, Mustapha. **O inconsciente e seu escriba**. Campinas: Papyrus, 1987.

DE LEMOS, Cláudia. T. G. *Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna*. Trabalho apresentado no The Trend Lectures and Workshop on Metaphorand Analogy, Trento, Itália, 1997.

DICIONÁRIO DE MITOLOGIA GRECO-ROMANA. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DRAAISMA, Douwe. **Metáforas da memória: uma história das ideias sobre a mente**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. IN **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREUD, Sigmund. Uma nota sobre o bloco mágico. IN **FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud., Volume XIX**. Rio de Janeiro: Imago Editorial, 1987.

_____. O trabalho do sonho. IN **FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume IV**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. Escritores criativos e devaneio. IN **FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume IX**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

_____. Regressão. IN **FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume V**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

_____. Os chistes e sua relação com o inconsciente. IN **FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1996d.

GINSBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. IN GINSBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo, Companhia das letras, 1989.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. IN JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação** (Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes). São Paulo: Cultrix, 1995.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. IN OLSON e TORRANCE, **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Prefácio a Platão** (Tradução Enid Abreu Dobransky). Campinas, SP. Papyrus, 1996.

LACAN, Jacques. (1964). **O Seminário, livro XI. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2008a.

_____. (1969-1970) **O Seminário, livro XVII. O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. (1972-73) **O Seminário, livro XX. Mais, ainda**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008b.

_____. (1975-1976) **O Seminário, livro XXIII. O Sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. IN LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. O seminário sobre a carta roubada. IN LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. A instância da letra no inconsciente. IN LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

_____. Situação da psicanálise em 1956. IN LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998c.

MARCUSCHI, Luis Antonio. O tratamento da oralidade nos *pcn* de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. *Revista Scripta* v.2, no 4 / 1o semestre de 1999, 208 p. pp. 114-129.

MIRANDA, Cláudia. **Pensar e viver: Letramento e alfabetização linguística** / Cláudia Miranda, Eliete Presta. São Paulo: Ática, 2008.

ONG, Walter. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra** (Tradução Enid Abreu Dobranszky). Campinas - SP: Papyrus, 1998.

ORTEGA y GASSET, José. El Quijote en la escuela. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FEUSP, V. 19, no. 1, p. 11-38, jan./jun.1993.

- OTERO, Louise Arosa Prol. **O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento.** Dissertação (Mestrado). Orientador: Claudemir Belintane. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento** (Tradução Eni P. Orlandi). 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault** (Paris, 1883). Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Villa Rica editoras reunidas ltda. 1993.
- POMMIER, Gérard. Problemas clínicos de la escritura. IN POMMIER, G. **Nacimiento y Renacimiento de la escritura.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1996a.
- _____. Instancia de la letra en el inconsciente y escritura. IN POMMIER, G. **Nacimiento y Renacimiento de la escritura.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1996b.
- ROSA, Mirian Debieux. Escuta psicanalítica de jovens da perifeira. IN SONIA ALTOÉ (org.). **A lei e as leis.** Rio de Janeiro: Editora Revinter. 2006. p. 183-194.
- ROJO, Roxane e BATISTA, Augusto Gomes. Cultura da Escrita e Livro Escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. IN ROJO e BATISTA (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5a a 8a séries). IN ROJO e BATISTA (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- SAFOUAN, Mustapha. **O inconsciente e seu escriba.** Campinas: Papyrus, 1987.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral** (Tradução Isaac Nicolau Salum). São Paulo: Cultrix, 1969.
- SIGNORINI, Inês. Apresentação. IN SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. IN SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. A autoria e contenção da deriva. IN TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

TFOUNI, Leda V.; TONETO, Diana J. M.; ADORNI, Alessandra. A dimensão político-pedagógica da “comunicação sem equívocos” frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.14, n.2, p. 427-453, jul./dez. 2011.

TORRANO, J. O mundo como função de Musas. IN HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Estudo e tradução de Jaa Torrano. 7ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*. Rio de Janeiro, v. 20, n.5, p. 383-386, set./out. 2007.

ZUMTHOR, Paul: O empenho do corpo. IN **Performance, réception, lecture**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ANEXO A

Resumo dos atendimentos individuais feitos por ocasião do projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos”, do qual participamos de 2011 a 2012. Os alunos a seguir são alguns daqueles diagnosticados com dificuldades na alfabetização, no início de 2011, a partir de exercícios aplicados, tais como o reconto pelos alunos da ‘História da Coca’ e exercícios de reconhecimento, na leitura e escrita, de letras, sílabas, palavras, além da observação de seus posicionamentos na sala de aula. Tais alunos foram atendidos no decorrer de 2011.

L.

L. é uma aluna que não reconhecia ainda a maioria das letras, nem relações entre letras/fonemas/sílabas, no primeiro semestre de 2011. Tinha a fala infantilizada, com questões fonoaudiológicas, não memorizava uma narrativa antes ouvida, entrando numa deriva sem começo nem fim. Ao pedirmos que recontasse a ‘História da coca’ lida em sala, L. conta o seguinte, que procuramos registrar como foi falado: *“era uma vez uma coca passando pela uma menina e depois falou pro moço que viu uma coca e foi levando pa casa pa bincá de bonequinha a filha do filhinho, da vizinha, da vovó e da senhora. Aí levou pa casa da vó e falou assim, fritou a coca, comeu a coca e depois a vó deu um prato de chantilly e daí pegou o prato, a menina, jogou la palede, a palede comeu o plato, o moço, eu não sei aquele negócio que coloca que faz piquenique... E depois deu um pão po menino, a moça tava tomando coca-cola e depois deu um pão o menino queria o pão, queria aquele cesto, um bambu (angu) e a coca, mas a vó comeu, a parede comeu o bambu e depois a moça comeu o pão dele. ‘A vó comeu minha coca, a parede comeu meu bambu’ (canta)”*. Percebemos aqui que L. insere elementos que não são da história, além de não manter o fio da narrativa.

Já sua colega, mais desenvolta quanto às narrativas, conta o seguinte trecho: *“era uma vez uma coca passeando no mato aí o menino achou a coca e pegou, levou pra casa e deu de presente a coca para sua avó, aí um dia ele ficou com fome e pediu de volta a coca para a avó, aí ela já tinha comido, aí ela deu o prato de ambú, aí o menino jogou na parede, aí um dia ele ficou com fome, pediu de volta e ela já tinha comido, aí deu um sabonete pra ele”*.

Quando as alunas terminaram de contar a história, cantamos de novo as músicas e L. pede, ao final, “canta de novo”. Apesar da grande dificuldade em narrar uma história, L. parece gostar da canção, a palavra que ressoa em seu corpo, com seus ritmos e rimas. Seu pedido parece também uma tentativa de dominar a narrativa a partir dos encadeamentos cumulativos de significantes que nela vão aparecendo. Num atendimento posterior, alguns meses depois, ao lermos para a aluna “O macaco e o rabo”⁴³, L. percebe que é um conto cumulativo: “parece a história da coca”. Lembra, também, da parlenda “Cadê o toicinho que estava aqui?”, que também tem um personagem “gato” como a história “O macaco e o rabo”. Esses dois comentários foram feitos voluntariamente, sem que lhe perguntássemos. Usamos várias palavras dessas histórias para exercitar a leitura e escrita com L., que aos poucos vai demonstrando aprendizagens não só quanto a leitura e escrita, no reconhecimento de letras e sílabas, mas também quanto a um maior domínio da narrativa, apesar de ainda estar aquém do grupo em seus avanços.

J. e I.

J. e I. também tinham dificuldades no reconhecimento de letras e sílabas, no início do semestre. I. gosta de histórias e brincadeiras, fala sobre elas. J. é mais tímido, ‘desaparece’ na sala de aula. No 2º semestre, em atendimento aos dois, digo que lerei “O pequeno polegar” . Í., neste momento, já passa a reconhecer palavras, lê silabando ‘o pe que no po le gar’, no título da história. Diz ‘rrrr, tem r no final’. J., por sua vez, diz ‘eu já cansei de ouvir falar do pequeno polegar, todo mundo fala lá em São Paulo’. J. finge que lê ‘o pequeno polegar’ onde está escrito ‘Contos de Perrault’. E vai fingindo que lê: ‘era um... não... ess.. e-ssa história...’. Pergunto sobre a história, como é, para verificar se ele

⁴³ Conto recolhido por Sílvia Romero e registrado em seu livro “Contos populares do Brasil”, que tem a mesma estrutura de conto cumulativo, repetindo-se inclusive alguns personagens e objetos da “História da coca”.

conhece. Ele diz ‘finge que aqui é o planeta, aí lá em São Paulo, aí eu venho na perua e aí eu esqueço (a história). Depois muda de assunto, diz ‘Kátia, vê se eu to rico!’ e tira moedas da mochila.

A leitura é ótima, os alunos ficam atentos. Depois vemos as imagens de Gustave Doré presentes no livro, eles ficam impressionados com os desenhos, apontam os personagens pedidos. Numa ilustração, Í. vê a garra do Ogro onde está a base da taça; J. vê no véu da mulher dentes de monstros, depois de relacionar com os dentes afiados das filhas do Ogro. Por fim, copiam no caderno as palavras ‘O pequeno polegar’ e ‘gigante’. Peço que eles escolham mais duas palavras da história para escreverem, eles escolhem e eu escrevo para copiarem: J. escolhe ‘perdidos’, depois desiste, e escolhe ‘bota’. Escrevo ‘bota de sete léguas’. Í. escolhe ‘pobre’, quase desiste, mas depois insiste nessa palavra.

Dois semanas depois, J. trouxe o caderno que repetidamente esquecia em casa. Reorganizamos as atividades, ele as vê com entusiasmo. Os dois reconhecem já a maioria das letras. J. vê a atividade e lembra, cantando, a música do “cão na cozinha” recitada em aula. Digo que lerei ‘O gato de botas’ e J. reclama: “Eu já ouvi todas as histórias desse livro”. Pergunto como é a história do gato de botas, ele responde ‘eu já ouvi mas esqueci, não quero contar’. No meio da minha contação, J. muda totalmente de postura: ‘que tal a gente fazer um teatro do gato de botas?’. Ao final, pergunto ‘o que a história tem a ver com a do Pequeno Polegar?’. J. responde que ‘aqui tem o Ogro, porque o gigante come crianças, isso rima com o pequeno polegar’, e ainda ‘o gato que é pequeno como o Pequeno Polegar’. Í. vai de carona: ‘tinha um ogro e também o ogro pegava criancinhas’. Na semana seguinte, fazemos o ensaio do teatrinho. J. não lembra muito da história, e só com muita ajuda retoma uma palavra ou trecho relacionado a ela. Fazemos o teatrinho. Para J. foi importante sua ideia ter sido levada em conta e ele poder convidar colegas para serem os atores, além da tentativa da retomada da história. Para Í., foi importante poder exercitar uma grande expressividade e a retomada da história, que demonstra ter na memória, retomando muitos elementos em seus detalhes.

No final do ano, percebemos I. já com muita facilidade na leitura e escrita. J. ainda tem dificuldades, mas demonstra interesse, o que no início do ano não se verificava.

D.

No início do ano, em nossa primeira conversa com D., percebemos grande dificuldade desse aluno em manter uma conversação. D. também apresenta questões fonoaudiológicas que procuramos registrar aqui:

D. já começa falando bastante: *‘Seu pai tá bom? Sua mãe tá boa? E sua avó?’ Vou respondendo que eles estão bem e pergunto de seu pai, de sua mãe. Ele diz: ‘Ela tá cholando, eu falei ‘mãe, não chola’. Ela vai chegar só à noite. Camiseta de bololeta. Bololeta, meu pai machucou a asa, eu disse ‘não, pai’. Ce gos de bololeta? Essa aqui eu vi. Ce gos de piscina? Meu pai disse que você pode ir na piscina com meu pai, minha mãe... E a quianças? Lá na paia, ele tá na paia? As quianças. Eu vi ela shhh – paô (parou)’. (não para de falar – vai mudando de assunto) ‘Você gota de passear?’, Eu goto. Ce gosta de paia? Ce gos de paque? Eu vi o chacaé (jacaré). Ele tem dentes e come a pessoas’.*

Ao pedirmos que recontasse a ‘história da coca’ ouvida em sala, D. fala: *‘A vovó comeu a coca, a coca comeu angu, a vizinha comeu macarrão, o vizinho deu o sabão, a vovó o sabonete na parede. Coca computador’.* Elementos como ‘macarrão’, ‘vizinho’ e ‘computador’ não faziam parte da história.

É diagnosticado pelo psiquiatra com transtorno global do desenvolvimento. Nesse caso, tivemos que recorrer aos personagens dos filmes infantis – homem aranha, mulher gato, carros 2, rio (filme), batman – para chamar a atenção para as letras, desse aluno do 1º ano muito disperso em sala. D. não ouvia uma história com atenção como os demais, não estabelecia relações entre letras e fonemas como os outros alunos da sala, que já estavam, em sua maioria, atentando para esse conteúdo na alfabetização. Não mantinha uma narrativa. Ao trazermos a folha com imagens/palavras baseadas nos personagens acima citados e sempre lembrados por D., este demonstra excitação ao ver as imagens e mantém o mínimo de atenção necessário para mostrarmos relações letra/fonema/sílaba/imagem. A atividade é um liga-pontos com as imagens e palavras que as nomeiam. Pergunto onde está escrito ‘Rio’, já que na imagem há também escrita do nome do filme. Ele chuta na primeira, mas reconhece a palavra da segunda vez. Vou mostrando letras, pedindo que

ele as nomeie, ele reconhece algumas. Vou mostrando sílabas, relacionando-as aos desenhos, pedindo que circule algumas – mu, me, ba, ca, ri.

No atendimento seguinte, revemos a atividade imagens/nomes dos personagens/filmes. Retomamos as primeiras sílabas, falo e ele repete. Reconhece pelo liga-pontos as palavras que nomeiam as imagens. Copia voluntariamente as palavras, sem que eu lhe peça. Em meio à conversa, muda de assunto – *‘O Chico morreu, é um peixinho. Ele vai comprar um batcão’*. Pergunto o que é batcão. *‘É um cachorro’*. Depois: *‘sabe o que eu tenho no computador? O carro do homem-aranha. Ele faz assim: pss’ (mostrando com a mão a ‘teia’ do homem-aranha). Por fim, digo ‘Vamos cantar uma música?’*. Ele diz *‘vamo, do rio’*, e canta a música: *‘Eu quero festa / eu quero samba / assim, assim’*. Vemos o livro *‘Salada, saladinha’*, ele mostra e nomeia as imagens: *‘Picoca, mulher, rei, polícia, capitão, ladrão, detetive’*. Recitamos, e ele gosta, acompanhando com batidas na mesa o ritmo: *‘pula, pipoca / Maria sororoca / rebenta pipoca / Maria sororoca’*. No atendimento seguinte, D. conta *‘O gatinho vai todo dia na minha casa... o gato da vizinha... ele não tá vindo mais... gaças a deus... ele é peto assim... gato tava saltando e um gatinho na minha janela do meu quato, é do vizinho’*. Pergunto *‘mas ele entra no seu quarto?’*, ele diz *‘não, ele não tá entrando mais’*.

Em mais um atendimento retomamos as imagens/nomes, digo *‘mulher gato, ‘m’ com ‘u’ fica que som?’*, D. responde, surpreendendo mais uma vez: *‘mu’*. Revemos a atividade toda, mostro sua cópia, ele tenta reconhecer a palavra olhando a outra folha, com as palavras digitadas e as respectivas imagens ligadas, do liga-pontos – movimento lógico de retomada de várias etapas, que D. está acompanhando – novo mover de olhos, atento à folha de atividade. Depois fala da mãe do pai (avó), retomando conversa da semana passada – começou a falar das avós mas não sabia dizer de quem eram mães – do pai ou da mãe. Hoje chega retomando essa conversa, sabendo a resposta. E continua, sobre a cachorra da casa da mãe da mãe: *‘a Greta faz cocô, ele é cachorro’*. Pergunto *‘ela mora onde?’*, ele responde *‘na casa da minha vó santa’*.

Vemos trechos do filme *‘Rio’*, D. fica quieto e atento às imagens no começo, mas logo desiste. Consegue lembrar de trechos do filme, quando lhe pergunto o que acontece com a arara: *‘ele voa, vive com os amigos dele, o cachorro, a namorada dele, a urso azul, usa uma flor rosa na cabeça. Triângulo do Rio’*. Já domina melhor a narrativa, coisa que antes não se demonstrava. Mas sua fala ainda tem faltas, como quando diz da *‘urso azul’*, refere-se, na verdade, à arara, palavra que não nomeia ainda. E também ao dizer *‘triângulo do Rio’*, parece referir-se à asa delta que aparece no filme, mas não forma frase com essa expressão.

Noutro atendimento, numa atividade sobre rimas, depois de ele copiar palavras que escrevo para encontrarmos rimas, como *panela, serpente, mortadela, repolho, vulcão*, leio novamente para D. e pergunto – *janela rima com?* Ele responde *‘homem aranha’*, digo que não rima, retomo as palavras, ele diz *‘pelado’*, digo que não rima, retomo as palavras, ele diz *‘panela’*. Pergunto o nome das letras que ele copia – *‘N de Natália’* (sua professora), vai reconhecendo aos poucos as letras. Percebo que ele retém nomes das letras de seu nome e das iniciais de pessoas que lhe são caras, então escrevo ao lado do alfabeto, em seu caderno, nomes para que reconheça as letras: Y de Yoná (mãe), W de Wellington (pai), V de Victor (primo), etc.

Ao final do ano, D. ainda tem muita dificuldade em relação aos avanços do grupo, mas já reconhece mais letras e mantém uma conversação com turnos e alguma coerência, diferente do que se verificava no início do ano. Temos procurado trabalhar os sons; já que D. demonstra grande sensibilidade auditiva. É curioso observar como D. ouve sons para os quais nem atentamos, nem eu nem as outras crianças. Como tem interesse por músicas, ritmos, temos trabalhado com rimas e insistimos no reconhecimento de sílabas, sempre pedindo que ele as repita ao vê-las, mesmo que ainda não saiba reconhecê-las sozinho.

ANEXO B

HISTÓRIA DA COCA⁴⁴

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 este 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 minh'avó me deu.
Minh'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 lavadeira me deu.
Lavadeira gastou meu sabão,
Sabão que parede me deu.
Parede comeu meu angu,
Angu que minha avó me deu.
Minh'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 eu fazer com este cesto ?

⁴⁴ De acordo com Belintane em sua coletânea de textos de origem oral, "essa notável história foi utilizada por Guimarães Rosa na novela 'Miguilim'. O personagem, o menino Miguilim, conhece essa história e vive tentando repeti-la de memória e acaba atribuindo o nome CUCA (em vez de Coca) para sua cachorra".

No caminho, encontrando um padeiro fazendo pão e colocando-o 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 etc.*

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 etc.*

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,
Dingue lidingue que eu vou para Angola,
Dingue lidingue que eu vou para Angola.*

Informação de D.Esther Cerqueira, nascida em Salvador, em 1.869, talvez, de origem portuguesa. (gravado pelo selo Eldorado, na voz de Elba Ramalho, num CD cujo título é “Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar”.)

ANEXO C

Trecho de “O Pequeno Polegar”, retirado de texto original de Charles Perrault

Não poderíamos aqui transpor os movimentos de olhos e a entonação de uma leitura, os gestos de leitor e ouvinte, mas, imaginemos:

Era uma vez um casal de lenhadores que tinha sete filhos, todos eles homens; o mais velho tinha apenas dez anos e o mais novo sete. Há de causar espanto que o lenhador tenha tido tantos filhos em tão pouco tempo, mas o caso é que sua mulher era muito expedita nessa função e nunca tinha menos de dois filhos de cada vez.

Eles eram muito pobres e os seus sete filhos lhes davam muita preocupação, pois nenhum deles tinha ainda idade para ganhar a vida. O que os aborrecia ainda mais era que o mais novo era muito miúdo e não falava uma palavra, tomando eles como parvoíce o que não passava de um sinal de bondade de seu espírito. Ele era muito pequeno, e quando veio ao mundo tinha o tamanho de um dedo polegar, o que fez com que o chamassem de Pequeno Polegar.

O pobre menino era o bode expiatório da casa, sendo considerado culpado de tudo o que acontecia de errado ali. No entanto, era o mais esperto e o mais ajuizado de todos os irmãos. E se falava pouco, ouvia muito.

Num ano de muita miséria, em que a fome foi muito grande, aquela pobre gente decidiu desfazer-se dos filhos. Uma noite, quando os meninos já estavam deitados e o lenhador se achava sentado ao pé do fogo com a mulher, ele lhe falou, com o coração cheio de dor: “Você está vendo que não podemos mais alimentar nossos filhos. Não tenho coragem de vê-los morrer de fome diante dos meus olhos e estou resolvido a levá-los amanhã à floresta e deixá-los lá, perdidos, o que não é difícil de fazer, pois enquanto eles se distraírem catando gravetos, nós fugimos sem que eles percebam”. “ai, ai!”, gemeu a lenhadora, “você será capaz, você mesmo, de abandonar os seus filhos na floresta?” Não adiantou o marido mostrar a ela como era grande a sua miséria, ela não podia consentir naquela ideia. Ela era pobre, mas era a mãe dos meninos.

Contudo, depois de refletir como seria doloroso ver os filhos morrerem de fome, ela acabou consentindo, e foi-se deitar chorando (PERRAULT, 1992, pp. 57-58).

Sabemos já que o menino ouvira a conversa e tratou de pegar umas pedrinhas à beira do lago para marcar o caminho de volta à casa e salvar-se a si e aos irmãos. Sabemos também que no momento seguinte de miséria da família, novamente Polegar tentou dar conta da situação, no entanto as migalhas, então seu único recurso para marcar o caminho, foram comidas pelos pássaros, e então os meninos tiveram que se virar; acharam a casa... do Ogro e sua mulher. Mesmo que essa tentasse escondê-los, não houve jeito:

“Ah!”, exclamou ele, “ai está como você me engana, maldita mulher! Não sei o que me segura, que ainda não te comi também. O que te salva é que você está velha demais (...). E tirou debaixo da cama, um após outro, os pobres meninos, que caíram de joelhos diante dele e lhe pediram misericórdia. Mas eles estavam lidando com o mais cruel de todos os ogros, o qual, longe de se apiedar deles, já os devorava com os olhos e dizia à sua mulher que eles seriam um prato muito apetitoso depois de preparados com um bom molho (Idem, p. 73).

Por fim, sabemos que nosso pequeno herói faz o Ogro confundir as próprias filhas com os meninos e desse modo consegue fugir com os irmãos; quando o terrível Ogro vai caçá-los novamente, numa cochilada deste, Polegar toma-lhe as mágicas botas de sete léguas, rouba as riquezas do Ogro inventando uma mentira para a esposa deste e volta para casa rico – de pequeno parvo mudo a grande pequeno herói falante que salva toda a família.