

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – F.C.L. – Araraquara

Diretor: Prof. Dr. Cláudio Benedito Gomide de Souza
Vice-Diretor: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Departamento de Psicologia da Educação:
Chefe – Prof. Dr. Antonio Carlos Domene
Vice-chefe – Prof^ª Dr^ª Sueli Aparecida Itman Monteiro

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Angel Alcalá (City Univ. New York)
Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino (USP)
Prof. Dr. Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)
Prof^ª Dr^ª Berta P. de Braslawsky (Argentina)
Prof^ª Dr^ª Betty Oliveira (UFSCar)
Prof. Dr. Carlos Alberto Vidal França (UNICAMP)
Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG)
Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior (UNESP-Marília)
Prof. Dr. Demerval Saviani (UNICAMP)
Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira (USP)
Prof. Dr. Florindo Stella (UNESP-Rio Claro)
Prof^ª Dr^ª Gilberta S. M. Jannuzzi (UNICAMP)
Prof^ª Dr^ª Maria da Graça N. Mizukami (UFSCar)
Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima G. M. Tálamo (USP)
Prof. Dr. Manuel Calvino (Univ. Havana)
Prof. Dr. Ronaldo Victor (UFF)
Prof. Dr. Sadao Omote (UNESP-Marília)
Prof. Dr. Sérgio Luiz Saboya Arruda (UNICAMP)
Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna (PUC-SP)
Prof^ª Dr^ª Sílvia T. M. Lane (PUC-SP)
Prof^ª Dr^ª Sônia Aparecida Ignácio Silva (UNESP-Araraquara)

DOXA

Revista Paulista de Psicologia e Educação

Departamento de Psicologia da Educação
F.C.L. – Araraquara
UNESP

Doxa	Araraquara	v.9	nº 1	p. 1-166	2005
------	------------	-----	------	----------	------

- FREITAG, B. **Sociedade e consciência**: um estudo piagetiano na escola e na favela. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREITAG, B. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.
- GARCIA, C. M. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC, 1987.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.57-71.
- LONGAREZI, A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola**: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental. 2001a. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- LONGAREZI, A. M. Ética e moral na educação escolar: aspectos volarativo e normativo da indisciplina na escola. In: CHACKUR, C. R. de S. L. (Org.). **Problemas da educação sob o olhar da psicologia**. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP, 2001b. p.67-105.
- MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.37-104.
- MENIN, M. S. de S.; ZANDONATO, Z. L. Violência na escola: indicação para programas de prevenção. **Nuances**, Presidente Prudente, v.6, p. 107-15, 2000.
- PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.117-27.
- PEREZ, M. C. A **Família e escola na educação da criança**: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PRADO, R. O desarme da violência: existem muitas formas para se enfrentar o problema, mas todas levam ao mesmo ingrediente – cidadania. **Escola**, v.14, n.125, p.10-9, 1999.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- ZAGURY, T. **Limites sem trauma**. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MANIRIS E MANIRIS DO ORAL AO ENSINO DA ESCRITA

Claudemir BELINTANE¹

Resumo:

Este trabalho apresenta algumas hipóteses sobre as relações entre língua e inconsciente, levando em consideração a oralidade no processo de engajamento subjetivo nos momentos de aprendizagem da leitura. Partindo de alguns conceitos básicos de Freud e Lacan, assume-se a perspectiva de que há na oralidade uma dinâmica de letramento que prepara a criança para o exercício de uma escrita e de uma leitura interior (textos na memória), que por sua vez permitem a leitura e a escrita alfabética.

Palavras-chave:

Oralidade; letramento; inconsciente; ensino.

Abstract:

This work introduces some hypothesis about the connexions between language and the unconscious, taking into consideration the act of speech – orality – in the process of subjective engagement of the child at the very moment of his reading learning process. Based on some of Freud and Lacan fundamental ideas we assume the perspective according to which there is a dynamic of literacy in oral language which prepares the ground for children to produce an inner type of writing and reading (texts in memory), which in turn enables them to accomplish the alphabetical-like form of reading and writing.

Keywords:

Orality; literacy; the unconscious; teaching.

Antes de falar sobre o mundo e ao mundo, antes de enunciar-se em significados consensuais, a voz humana matiza-se de afetos, caligrafa-se de restrições e ousadias, impregna-se de imagens, palavras e processos decorrentes de um percurso que vai do ventre aos seios, dos seios ao pai e deste ao mundo.

Acompanhando a psicanálise de Freud e Lacan, partimos do pressuposto de que uma “escrita” já se presentifica desde a mais mecânica abertura de boca, no ato simples de expelir um jato de ar que, passando livremente pelas cordas vocais, traz ao aparelho fonador uma vibração que encontrará sempre um ouvido e uma

¹ Departamento de Metodologia de Ensino, Didática e Educação – Faculdade de Educação – USP – 05308-900 – São Paulo – SP.

língua que a escutam e, a esse expelir, atribuem a mágica de um sentido, constituindo a polaridade complexa a que chamamos outro.

Esse sopro inicial, por vezes parecido com a repetição do fonema vocálico /a/, que se prolonga sonoro e prazeroso durante a lalação do bebê, diferencia-se do choro e pode, de certa forma, já ser visto como o rudimento de uma autonomia, um estar-sozinho, que assume a forma de um para-si-mesmo, capaz de provocar auto-excitações, talvez, como estratégia primária contra o desamparo. O bebê, enquanto a mãe se põe ausente, entrega-se a esses floreios sonoros, ao cultivo sensual da diferença e da intermitência – nas repetições e intermitências em geral há sempre diferenças, um a pode degenerar-se em e, e em outros ruídos que o aparelho fonador mais a audição (aberta para si e para o outro) vão mat(r)izando no confuso contínuo dos sons.

A boca que se fecha e se abre à passagem do ar modulando o ar-som que vem de dentro é a mesma que clama pelo outro, que chora, mama e morde, de modo que a linguagem oral, em sua pureza matricial, não tem a assepsia da escrita do papel, antes mantém uma ancestralidade significativa com outra escrita primária que enreda as sensações mais originais do ser. A fala, em sua mais pura física, é um arpejo da carne dirigido ao outro – esse outro que se põe sempre ansioso por atribuir sentidos a um puro gozo de corpo.

Falar é falar-se, como diz Kristeva (1988 p. 19) mas “falar-se” não apenas por que se domina um código e uma interlocução objetiva, da qual se pode deduzir um suposto conteúdo habitual e ali entrever um sujeito lógico especularizado. O “falar-se” que faz diferença suficiente é o que se enlaça às ambiguidades de uma herança primária, desejante, que demanda do outro amor e sentidos – sentidos para além da compreensão objetiva, que ultrapassam a dimensão consensual da correlação significado/significante.

Obviamente que essa “fala”, com o tempo, pode ganhar outras plásticas significantes, a escrita gráfica, o desenho, a pintura, a expressão matemática e outras. No entanto, a expressão oral, a fala, enquanto dicção e gesticulação, por seu poder de encantamento primitivo, na concepção a ser aqui desenvolvida, é a matriz desejante que estrutura e regula as demais expressões já que é a instância onde se inscreve primariamente a dinâmica polar eu-outro. Sua produção, a partir do psiquismo e do aparelho fonador, revela-nos mais densamente o drama humano da expressão-de-si: o grito de dor, a gargalhada, as expressões de alegria, de susto, de contentamento, de indignação juntam-se ao hálito quente das palavras, impregnam os sentidos do interlocutor de uma forma direta e densa. A fala, em

sua primaridade, expande-se como matriz prenhe da subjetividade, faz-se também de ressonância e funda uma “escuta” vigilante de si mesma, que dá ao sujeito a dimensão do tropeço, do engano, da gagueira e também a do fluxo verborrágico que se escora no engajamento em gêneros discursivos (orais ou escritos) cujo objetivo, além de comunicar, é o de, como diz Foucault (1996 p. 6) “conjurar seus(da) produção do discurso) seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Como assumir em educação – nesses tempos em que máquinas de letras e imagens também constituem uma ambiência maternal para adultos e crianças – essa perspectiva primitiva, de fala-entranha? Há um lugar no ensino de linguagem para uma epistemologia, ainda mal formada, que considera a idéia de língua materna a partir da perspectiva freud-laciana – que projetou, no último século, as bases de um psiquismo estruturado como uma linguagem? É produtivo considerar – por exemplo, em alfabetização – a fala como uma matriz que engaja uma subjetividade arredia, mas que só se predispõe a fazer seu percurso a partir de um letramento cuja tipografia se confunde com uma dinâmica inscritora também presente na língua oral ou na alíngua – como diria Lacan – que faz de sua própria substância ao mesmo tempo suporte e expressão. O conceito de alíngua traz-nos a idéia de uma primaridade da língua em cujo funcionamento a dupla articulação e outras regras ficam sujeitas a um fluxo mais associativo, mais sujeita ao desejo e sempre predisposta a irromper na cadeia da fala (ou da escrita) produzindo os lapsos e os chistes.

Não poderia ser essa conjunção, alíngua-fala, uma dimensão mais privilegiada na relação educativa? Por que há tanto consenso sobre esse jactante “pré-domínio” da escrita gráfica? A educação brasileira, sobretudo das camadas populares, com sua escolarização tardia, não padece com essa assepsia do papel e da escrita gráfica?

O outro e as dimensões de ser e estar no oral, na escrita e em outras máquinas de (a)prender

Não raro, a gente se surpreende com a emergência abrupta, em nossa fala, de uma expressão oriunda da infância, muitas vezes, como fórmulas ou respostas prontas do tipo *nonsense*:

— Que horas são?

— As mesmas de ontem!

--- Mãe, tô com fome?

--- Mata um home e come!

Sem falar na estranha permanência na memória de restos sonoros infantis (trechos de histórias, de cantigas, de falas maternas e paternas etc.) que ficam se intrometendo em nosso vigilante discurso adulto. Não raro, sobretudo nas situações mais caseiras, tais fragmentos furam a seriedade da cadeia falada e pedem entrada em um dos pontos. Muitas vezes, em situações familiares, reeditamos parte dessas fórmulas ouvidas na infância. Se há uma propensão à permanência, há também a sensibilidade estética do recorte, uma certa habilidade em recortar no contínuo sonoro humano alguns fragmentos nitidamente estéticos. Veja a situação abaixo que captamos em uma rua de uma cidade interiorana:

Um menino de quatro ou cinco anos, de mãos dadas com a mãe, aguardava impaciente que ela terminasse a longa prosa com uma vizinha. Apesar de sua impaciência, de seu desejo de sair logo dali (o asfalto estava quente e ele descalço) e do aparente desinteresse pela conversa das duas adultas, o menino se põe a repetir um trecho da fala de sua mãe:

Mãe: — Eu venho todo dia do centro, cansada, com uma sacolada de cada lado...

O menino retoma a palavra da mãe e se põe a repetir :

Menino: ...sacolada cada lado, sacolada cada lado, sacolada cada lado...

Repetindo prazerosamente somente esse trecho, como se fosse o refrão de uma música monótona, o menino foi subindo a voz à altura da de sua mãe, até se fazer escutar, perturbando concretamente a conversa. A mãe dá-lhe um safanão e pede para que ele se cale, mas ao mesmo tempo encerra sua conversa, dizendo que precisa ir, que “essa peste num dá sossego”.

Uma olhadinha mais acurada no trecho repetido pelo menino, pode-se perceber o jogo estético da aliteração e da assonância que deu ao menino o prazer de repetir, o prazer de recortar um trecho e retomá-lo em sua pureza significativa. Pouco importa o peso de cada sacola nas ancas da mãe, o mais importante é o embalo pendular dessa repetição, o ritmo que a expressão em si imprime no ouvido: “...colada cada lado.. colada cada lado...”. O que vemos aqui e, em muitos outros jogos infantis, não é a língua comunicação, mas efeitos de língua, a dimensão inconsciente, inscritora, conceito que, no plano da alfabetização e do letramento, nos pede uma séria releitura não só de tradicionais conceitos tais como o de consciência silábica, consciência fonológica ou morfossintática e de outros padrões recorrentes no campo do ensino de língua, mas também do próprio concei-

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

Imagino que haverá sempre essas oportunidades de evasão para as crianças, mesmo nos ambientes familiares mais tristes e duros – onde mães e pais, sobrecarregados com o trabalho e com a numerosa prole exigindo comida, nem sempre podem dedicar-se a uma boa conversa, a histórias, a repassar seus jogos de palavras e *nonsenses* para os filhos. Na solidão narcísica, nessa entrega aos floreios sonoros infantis (que vai desde o jogo puro dos significantes vocálicos como vimos no caso do bebê até a chamada fala egocêntrica), a criança conta com essa onipotência da linguagem.

Como se vê, além de servir para a comunicação cotidiana, a língua oral é uma matriz prenha – espécie de tobogã tortuoso que põe em movimento uma subjetividade que sai do íntimo e se encaminha ao outro, realizando um percurso que, para o indivíduo, é sempre marcado por afetos, por demandas que põem em jogo um movimento que vai da dualidade, da especularidade eu-outro-parental, a um outro mais dessubstancializado, que se enraíza no simbólico, na cultura, na dimensão da lei.

No início é a mãe, no papel desse outro, oscilando no espaço de uma função que imprime esse movimento que faz a criança sair de um em-si-para-si e ir em direção a um mundo marcado por outras leis, outras demandas. É subsumindo a esses vetores do jogo parental que a criança assume o fluxo no tobogã-linguagem, que a leva ao mundo dos outros, inclusive ao mundo de papel e tinta valorizado pela escola, o da escrita.

Se a língua falada já é um instrumento do outro, dada como uma espécie de substituto do gozo que se teria com o prazer de órgão (mamar, aconchegar-se, reter a mãe junto ao corpo, defecar etc), a escrita gráfica é também um outro (ou de um outro), entretanto bem mais estranho, que dependendo de como é posta na conjunção desses percursos, pode configurar-se como uma lei que interdita ainda mais o acesso ao desejo. Imagine quando a escrita aponta para a fraqueza dos pais, quando se começa a perceber que essa lei estranha põe a família toda em situação de desamparo? Ou ainda quando é dada como uma matriz compactada, sem a plasticidade exigida pela possível aderência das inscrições da escrita interior – como a da **sacolada** do menino?

Apesar desse estranhamento, a escrita gráfica traz algumas insinuações, mostra suas possibilidades de sedução que podem levar a criança a um além-parental. O estranho pode também suscitar curiosidade e incitar movimentos de olhos e de

ouvidos e introduzir o sujeito na ordem da intermitência. Freud (1988a), ao observar a euforia de seu netinho de um ano e meio de idade, em uma brincadeira que consistia em manipular o desaparecimento e o reaparecimento de um carretel por meio de um barbante, jogando-o debaixo da cama e restituindo logo em seguida, chega à conclusão seguinte:

A interpretação do jogo tornou-se óbvia. Ela se relacionava à grande realização cultural da criança, renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance. (p.23)

O barbante desse carretel, por ser um recurso do mundo externo, é uma espécie de lápis que produz uma escrita, um núcleo denso ao redor do qual orbitam outras letras, outros significantes. A cama, com seus segredos e seu penumbroso embaixo, é o estranho-familiar, que produz esse ambiente de primeiras aventuras. O **for** (que ele reduzia para *óóóó*) e o **da** (**ali**, retornou) dá-nos a dinâmica da troca que a leitura nos permite entre a dimensão narcísica e a dimensão do outro polarizada por esse terceiro, cuja obrigação é fabricar e fornecer barbantes e carretéis. Da experiência, ressalta-se um vazio a ser preenchido e uma intermitência, dois pontos intermediados (lá e aqui) por um jogo sonoro, algo pendular e onomatopaico como em “Debussy” de Manuel Bandeira (1996, p. 168):

Para cá, para lá...

Para cá, para lá...

Um novelozinho de linha...

Para cá, para lá...

Para cá, para lá...

Oscila no ar pela mão de uma criança,

(Vem e vai...)

Que delicadamente quase a adormecer o balanço,

— Psiu...

Para cá, para lá...

Para cá e...

— O novelozinho caiu.

A magia das letras que falam, das que mimetizam um certo real, as histórias presas dentro dos livros, as imagens das coisas bonitas e igualmente desejantes aparecem e reaparecem na intermitência que as páginas e linhas de um livro per-

mitem, embora, em nosso tempo, dividam suas exclusividades com outras máquinas falantes que trazem promessas de gozos mais fáceis, mais próximas do corpo, da casa, da mãe. A mais sedutora e popular é a televisão, com tudo o que oferta, com mãos belas e higiênicas, quase transparentes, seduzindo com beijinhos e musiquinhas comichantes, com ofertas virtuais e sinestésicas de comidas e bebidas sempre apetitosas, e de outros bens que prometem produzir a diferença fundamental: pôr, por exemplo, o sujeito em situação de devaneio, de prolongamento narcísico, acima dos irmãos e da comunidade imediata, ou seja, sustentando as fantasias de onipotência.

Se a escrita gráfica exige um esforço de aprendizagem, um manipular de barbantes, a TV se põe ali sem nada exigir, mãe generosa de útero aberto para que o ser se refugie dentro dela e lá se regale com as ofertas múltiplas de gozo — embora, de qualquer modo, como acontece com o carretel, não deixe de cumprir uma função importante (embora perigosa!), a de preencher um vazio deixado por uma ausência, em outras palavras, a de ajudar na lida com o desamparo, do mesmo modo que a lalação inicial também o fazia. Não deixa de conter lá o seu **fort-da**, no entanto, com o barbante na mão de algum outro, de um manipulador invisível, sempre desejoso de inscrever nas mentes infantis trilhas de gozo para o escoamento de seus produtos — com certeza, com a presença dessa tela-mãe, o tobogã linguagem — para nós pesquisadores — torna-se mais complexo e difícil de analisar.

Vê-se que a escrita gráfica e a fala já nascem comprometidas, tensionadas por pólos concorrentes. Se o papel escrito, muitas vezes, faz calar as aconchegantes vozes parentais ou aquelas da cultura próxima, por sua vez, pode ser silenciado por essas máquinas de ilusão que adotam imagens, vozes e movimentos que se apreendem por pregnância, por simples justaposição do ouvido, dos olhos e do corpo.

Antes da existência dessas máquinas, desses aparelhos (escrita gráfica, televisão e outras tecnologias) o Eu-você-Outro era intermediado por imagens familiares e por vozes que esculpam o estilo parental em diversos tipos textuais (outro grande aparelho) que iam desde as cantigas de ninar às broncas cotidianas, passando pelo conselho paterno-materno, pela fala do pai, do padre ou do pastor e por tantos outros tipos discursivos, incluindo os lúdicos: cantigas de roda, contos de fadas, causos, brincos, parlendas, mnemônicas (pequenas canções acompanhadas ou não de brincadeiras corporais destinadas a facilitar a memorização), jogos de adivinhar, pegadinhas maliciosas, brincadeiras corporais que exigiam acompanhamentos de vozes (por exemplo, pular corda cantando ou declamando versos). Já há algumas décadas, boa parte desses modos de a família se enredar na língua-

gem, constituir sua escrita, escrever sua matriz identificatória foi trasladado para as memórias externas, gráficas e/ou eletrônicas (livro, rádio, televisão, computador, mídias de gravação) ou foram (mal) postas como conteúdos de currículos escolares.

Hoje os próprios adultos, exatamente no bom horário das brincadeiras, à noite, estão passivamente presos à mais poderosa dessas máquinas, à televisão. Sob o silêncio, a imagem que fica é a do halo luz azulado enredando um pai e uma mãe gozando em luz e em imagens, tão entregues à máquina quanto as próprias crianças.

Alguns psicanalistas vêem hoje um enfraquecimento da função paterna que, numa conceituação mais ampla, seria um enfraquecimento do simbólico, ou de um modo do simbólico constituir-se como matriz fundante – simbólico cuja emergência se dá por contraposição dialética ao imaginário, ao processo de especularização produzido pela função materna (LACAN, 1999). Se levarmos em conta o efeito que a TV e outros meios produzem nessa matriz, e se quisermos manter a perspectiva teórica, não há fazer se não considerarmos que o que está ocorrendo é a constituição de um pólo mais complexo, que enreda o(s) outro(s) pólos de uma forma mais direta, mais pregnante. Antes a voz oracular, religiosa, o consuetudinário das leis, os adagiários ou as histórias de exemplos (fábulas, causos, contos etc.) faziam das figuras paternas (pai, avô, tio, homens mais velhos) um pólo, ao mesmo tempo, de interditos e de estilos – de estilos porque tais interditos não funcionavam apenas por meio de “negativa”, do “não” explicitado pela boca parental ou comunitária, mas sobretudo por meio de fórmulas orais (adágios, poesia oral, contos de exemplos e tantos outros gêneros) marcadas por floreios estéticos.

Esse pólo tinha uma certa concretude, fundava-se no bafo quente da oralidade, no amplexo comunitário das presenças e das diferenças, no exemplo vivenciado, no momento compartilhado. Hoje, para a grande maioria das famílias, a cena iguala, no sofá da sala, a trindade, mãe-filho-pai, indiferenciados, embebidos pela mesma luz, por uma intermitência regida pelo consumo do imaginário fácil.

Hoje, o imaginário e o simbólico complementam suas tensões com a ajuda dessa e de outras caixas mágicas. Difícil dizer ou mesmo saber o que significa isso, quais os efeitos sobre as subjetividades contemporâneas e mais precisamente sobre a equação oralidade-escrita e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem da escrita alfabética nos dias de hoje em que a TV assume também a função de babá eletrônica.

Houve um tempo em que o livro, a escrita, também era uma novidade que veio se interpor nesse espaço entre o imaginário e o simbólico. Só que, diferentemente do que ocorreu com a TV, não foi entregue à massa, antes restringiu-se a uma elite, conformou-se até mesmo a uma espécie de referencial identificatório, que punha de um lado os chamados letrados e de outro a massa entregue a um pretenso “processo primário do oral”. Demarcou impiedosamente: de um lado, a letra impressa soerguendo os valores de um universo secundário, a literatura de elite, a lei escrita, as ciências, os altos postos e funções políticas e religiosas; de outro, a letra oral se refundindo cotidianamente nos exercícios da fala comunal, sempre posta por esta elite como primária, incompleta, fragmentária. Entre esses dois tipos de letra (oral e escrita), em nosso campo teórico, uma barreira não cessou de engrossar-se.

A divisão entre o oral e o escrito passou a ter estatuto epistêmico com a gramatização das línguas e o surgimento do livro. O surgimento da gramática, de um conjunto de normas escritas para uma língua, solidificou essa barra, tornou-a quase intransponível em vários campos do conhecimento. Segundo Auroux (1992), é às ciências da linguagem que o mundo deve a primeira revolução científica do mundo moderno, do século V de nossa era até o fim do século XIX, experimentamos o “desenrolar de um processo único em seu gênero: a gramatização massiva, a partir de uma só tradição lingüística inicial (a tradição greco-latina) das línguas do mundo” (p.35).

Não é preciso dizer que essa globalização toda só pôde ocorrer a partir de alguns princípios de aristocratização e de alguns postulados cartesianos que apon-tavam quase sempre para a eliminação das diferenças e das complexidades. A riqueza das línguas orais, suas tradições e literaturas ou foram subsumidas nas leis da escrita gráfica ou ficaram à margem, do outro lado da barra. Dois modos de circulação da palavra foram postos em paralelo: o virtual, por meio do livro; e o presencial, por meio da palavra falada. A barra entre eles é, ainda hoje, resistente. Na luta contra essa barra, Ong (1998) vê um luto:

Difícilmente haverá uma cultura oral ou predominantemente oral no mundo, hoje, que não esteja ciente da enorme pletera de capacidades absolutamente inacessíveis sem a cultura escrita. Essa consciência é angustiante para pessoas enraizadas na oralidade primária, que desejam ardentemente a cultura escrita, mas que estão igualmente conscientes de que entrar no mundo cheio de atrativos da cultura escrita significa deixar atrás de si boa parte do que é fascinante e profundamente amado no mundo oral anterior. Devemos morrer para continuar viver. (p.23-4).

O imaginário da comunidade letrada que, obviamente, se opõe à iletrada também escavou, nos dois últimos milênios, seu sistema de valores, de inclusões e exclusões. Do mesmo modo que as comunidades orais também sustentavam e sustentam suas hierarquias por meio desses mecanismos, levando em conta, quase sempre, o domínio de determinadas fórmulas orais, a escrita também construiu sua aristocracia letrada por meio de suas fórmulas, seus gêneros, seus campos discursivos. No entanto, tal sistema, até mesmo por ser hierárquico, também produzia seus restos; um exemplo interessante se dá na literatura: a proliferação dos livros a partir do século XVI trouxe os quixotes e madames bovarys, os leitores gozosos, que se deixavam impregnar pela ficção de forma exagerada, como ainda a que ocorre com os nossos atuais leitores dos chamados “romances água-com-açúcar” ou os das revistas e jornais populares.

O “mundo cheio de atrativos da cultura escrita”, citado por Ong, (1998), pode ser também apenas uma miragem, mesmo para aquele que imagina ter atravessado a barra. Hoje boa parte dos que tiveram acesso à leitura não a pratica de forma eficiente, ou melhor, proficiente (FOUCAMBERT, 1994, p.14). A maioria lê algum tipo de letra gozante ou se conforma apenas a uma escrita já lida, repassada, com pouco poder de suscitar os potenciais da escrita interior de que fala Carlos Drummond de Andrade (1984) no excerto seguinte:

Como decifrar pictogramas de há dez mil anos
se nem sei decifrar
minha escrita interior?
(excerto do poema “Corpo”)

Para essa maioria, a indústria gráfica não cessou de expandir-se, usando sempre o “generoso” pragmatismo que consiste em “dar o que o outro quer”, o gozo a baixo custo. Paradigma esse que atualmente alimenta a televisão e outros meios eletrônicos.

Neste contexto em que se fala de várias crises: da função paterna, dos valores, do ensino, da leitura, das comunidades orais, da autoridade do professor – o estudo da conjunção desses paradigmas deve possuir alguma importância, sobretudo no campo do ensino.

Em que pesem todos os discursos sobre clones e maternidades de aluguel, ainda podemos compreender que entre mãe e criança, intervém um terceiro (o pai e seus substitutos), e que entre o corpo requerido como desejo e gozo (prazer de órgão) e os elementos culturais se opera um jogo de substituições para que a

subjetividade se constitua em sua frágil autonomia. Nessa vetorização mostrada por Lacan (1999, p. 163-5), essa língua oral com certeza ainda pode se afigurar como a matriz primária aludida no início deste artigo. Embora, na expansão desse imaginário-simbólico constituído no eixo do pequeno outro (eixo das identificações e desidentificações parentais), o grande Outro, a cultura e seus invasivos avatares tecnológicos tornem essa vetorização bem mais complexa.

Estar, de corpo presente, diante de uma fala comunal, submetido às suas interdições concretas, às suas interposições languageiras é, com certeza, diferente de crescer diante das histórias veiculadas em livros ou diante de telas eletrônicas irradiando sua luz e seu imaginário sobre o corpo.

Se há mesmo essas crises todas, a tecnologização que se interpõe entre a fala e a escrita gráfica deve ter alguma importância na constituição das subjetividades contemporâneas – no plural, porque desde já é bom perceber que essa complexidade que se arma não dilui as diferenças que as classes imprimem sobre o contínuo social. Se para um certo tipo de família é possível – nem sempre por pertencer às classes mais abastadas, mas quase sempre por isso – conjugar a voz parental com o livro e ao mesmo tempo introduzir alguma disciplina crítica em relação ao uso da TV e dos eletrônicos, para outros nem sempre essa conjunção é ou será possível. É o caso, por exemplo, das famílias que se deixam impregnar pelo cotidiano da televisão, que conjuntamente vêm em atores e apresentadores de TV determinados modelos imaginários, os quais fiéis ao paradigma do “dar o que o outro quer”, buscam reforçar um imaginário imediatista, polarizante, de pouca complexidade, que intensificam os preconceitos sobre as diversidades dos papéis sociais, que apostam impiedosamente nas concepções estereotípicas da política e do social em geral, como forma de criar uma espécie de fidelidade, de eixo identificatório entre o programa e a família pobre.

Alguns apresentadores de programas que tematizam a criminalidade, tanto no rádio como na TV, colocam-se no papel de pais severos, simulando pugnâncias verbais animadas com bandidos que acabaram de ser presos. Outras vezes, fazem-se porta-vozes do povo humilde, figurando de forma quase sempre caricata como se fossem protetores que estão acima da lei, que podem mais que a lei. Não é raro encontrar, nas escolas, crianças repetindo as pantomimas de tais apresentadores como se fosse um novo jogo oral: “O elemento foi baleado, executado, assassinado...com mais de vinte tiros na cabeça!”

Do mesmo modo, estamos assistindo a uma mudança na aprendizagem de cantigas e brincadeiras lingüísticas que, no passado, aconteciam espontaneamente

na comunidade. Hoje, temos razões para suspeitar que boa parte das crianças pobres experimentam alguns desses gêneros orais infantis por meio da TV ou de gravações adquiridas no mercado.

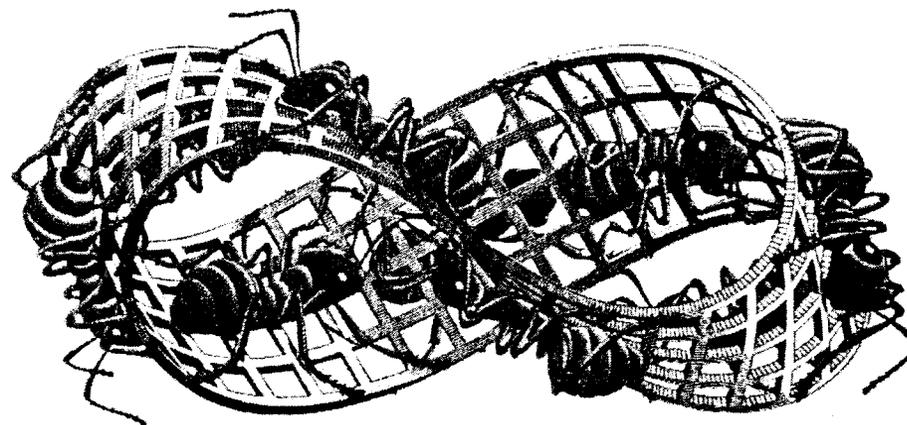
O uso cotidiano da língua engendra-se por meio de um vínculo denso entre as imagens dos falantes em ação e um certo conjunto de textos que se repetem em seus contextos vivenciais. Cada **esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2000, p. 279) (exemplo: a cena de um pai aconselhando um filho, que não deixa de ser uma matriz de repetição de tal modo que uma criança de quatro anos é capaz de mimetizar a cena, o enunciado concreto, fazendo a voz do pai e a do filho). Sabemos que a boa literatura ou mesmo o teatro, a televisão e o cinema de boa qualidade são capazes de trazer essas cenas diante de nós enriquecendo-as com alguma complexidade – algumas vezes, dando-nos a oportunidade de perceber nossas armações narcísicas, nossas dificuldades de convivência, enfim, dão-nos um retorno sobre nossa dramática cotidiana.

Como já vimos, na história da leitura, vamos encontrar o bovarismo e o quixotismo, ou seja, a paixão romântica que vai ao limite da transferência, que põe esse leitor prenhe abaixo da barra que define o leitor intelectualizado – aquele que se julga capaz de sair do visgo romântico ou persuasivo de certas autorias, ainda que se veja obrigado a ocultar seus momentos de bovarismo.

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

Há um consenso hoje que, sobretudo em função da interposição desses meios eletrônicos, afirma não ser fácil identificar com precisão a barra que separa o texto oral do texto escrito – embora em boa parte das gramáticas escolares a barra faça questão de se manter. Marcuschi (2001), mesmo consciente de que essa prática dicotômica é redutora e prejudicial ao ensino, ao procurar construir alguns modelos teóricos com o objetivo de explicitar a idéia de “impregnação mútua”, de “contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (p. 37), acaba mantendo a bidimensão.

Em nosso modelo – por buscar a dinâmica da inscrição, da “escrita interior” inspirada em Freud e Lacan, por levar em consideração que, no psiquismo, há uma habilidade inscritora (FREUD, 1987; LACAN, 1998), por considerar que a própria materialidade da fala é um suporte sobre o qual outras letras se imprimem – tomamos a faixa de Moëbius como metáfora desse contínuo, dessa paradoxal escrita-fala:



Faixa de Moëbius, versão recriada por Escher

Quando consideramos um ponto do percurso (uma das formigas), na faixa, podemos recuperar aqui o traço opositivo, de um lado da faixa a fala e de outro o escrito (como a metáfora saussuriana da folha de papel opondo sistematicamente em sua frente e em seu verso, o significado e significante). No entanto, quando deixamos o tempo correr (a formiga andando pela faixa), a semitorção da faixa produz uma imperceptível (inconsciente) troca de lado, o que era fala, vira escrita e vice-versa. O modelo ilustra bem tanto a oposição simples, a escrita gráfica se opondo à fala concreta – isto é, a performance oral, tendo como referência uma concepção de sujeito como o indivíduo concreto que fala e escreve; como também essa nossa concepção que assume a subjetividade a partir de um jogo dinâmico de letramento que se dá no nível inconsciente e pré-consciente – ou seja, as

possibilidades de inscrição da palavra sobre a palavra, um redobramento da fala, em que se vislumbra uma subjetividade desejanse que, de “posse de suas letras”, imprime sobre uma superfície significativa algo que precisa dizer (ou ler), ainda que irrefletidamente.

Freud pressupõe uma certa dinâmica dessa máquina de escrever tanto na elaboração dos sonhos como na improvisação de um chiste, emergência de um lapso ou mesmo na formação de um sintoma. Como motivador fundamental de todos esses processos, encontramos um traço comum: o desejo. Um dos méritos de Lacan (1998) foi empreender a releitura de Freud, imprimindo sobre ela destaques nos tópicos em que se podia evidenciar comprovações de que o pai da psicanálise também formulava uma complexa visão da relação entre o sistema pulsional do psiquismo e um aparelho simbólico. Vejamos um deles:

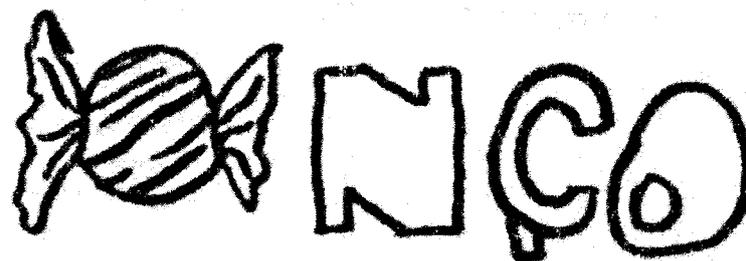
Observem que, no final das contas, o que Freud reconhece como desejo do sonho assinala-se de fato pelo que eu lhes disse, isto é, pela alteração da necessidade. O que, no fundo, é mascarado, posto que articulado num material que o transforma. Isso passa por um certo número de modos, de imagens, que estão ali como significantes, o que pressupõe, portanto, a entrada em jogo de toda uma estrutura.

Essa estrutura é, sem dúvida, a do sujeito, uma vez que nela deve operar um certo número de instâncias, mas só a reconhecemos através do fato de que o que acontece no sonho fica sujeito às modalidades e às transformações do significante, às estruturas da metáfora e da metonímia, da condensação e do deslocamento. O que fornece a lei da expressão do desejo do sonho é justamente a lei do significante. É através da exegese do que é articulado num sonho particular que detectamos alguma coisa que é o quê, afinal de contas? Alguma coisa que supomos querer fazer-se reconhecer, que participa de uma aventura primordial, que está escrita ali e que se articula, e que sempre relacionamos com algo de originário que aconteceu na infância e foi recalado. É a isso, afinal, que damos como primazia de sentido naquilo que se articula no sonho. (p. 281-3)

O que vemos aqui é uma ênfase em uma estrutura que põe em jogo um material simbólico recém adquirido (restos diurnos) com outro que é inconsciente, que é memória mais arcaica. Entre os dois, situa-se **um certo número de modos, de imagens...**, em outras palavras, um aparelho composto por espécies de estratos de memórias. É nessa navegação de um estrato a outro que se entrevê o jogo da subjetividade e uma espécie de transcrição do material por meio de operações metafóricas e metonímicas. O que é transcritível, o que faz fluxo e movimento o aparelho é quase sempre um material desejanse – como aquele do menino que conseguiu detectar na cadeia da fala de sua mãe apenas a sequência pendular “sacoladacadalado”. A identificação que faz o recorte é, aqui no caso, alguma

semelhança que produz esse prazer pendular como o do poema de Bandeira visto atrás. A função estética pressuposta nestes jogos de semelhança e contigüidade é que fez Freud ver na arte a capacidade de sublimação, ou seja, a possibilidade de a arte oferecer estranhamentos o suficiente para escavar vias que busquem parte desse desejo inconsciente.

Pode-se entrever na teorização freudiana da máquina de sonhos (FREUD, 1987) e na corroboração de Lacan (1998), o momento em que uma imagem funciona como um rébus, ao aceitar transcrever não outra imagem, mas uma palavra, um nome – como nos primórdios do surgimento da escrita gráfica, para grafar um nome próprio o escriba se valia muitas vezes de um pictograma, como nas cartas enigmáticas que hoje freqüentam os livrinhos de palavras cruzadas. Veja abaixo um exemplo de rébus feito por uma criança:



Se a imagem engata a letra, a letra também engata a imagem – o que é até mesmo senso comum em nossas habilidades languageiras – ocorre o mesmo na leitura gráfica, quando se pareiam o conhecimento do código alfabético, o da língua, o discursivo e o do *script* do mundo com a pauta da letra – esse seco esqueleto – o imajar não se dá de forma absolutamente objetiva ou mesmo consensual, há motivos para deslizos outros, para conjunções do tipo “sacoladadecadalado”.

Claro que há, como bem vêem Foucault (1996) e Pêcheux (1997), Bakhtin (2000), toda uma parafernália discursiva montada para matriciar o próprio processo da produção discursiva. Sabemos das máquinas de leitura montadas pelas doxas e cânones religiosos e acadêmicos, essas máquinas de interpretar que criaram e ainda criam as trilhas básicas para que o esquelético-código alfabético funcione de

uma maneira adequada a este ou aquele campo discursivo. Apesar delas, esse desguiar inexplicável que afeta o leitor em seus momentos de solidão persiste – é ele que deu a Barthes (1988) todo um campo teórico, é um pouco o efeito dessa subjetividade inscritora e leitora que faz o leitor “baixar e levantar a cabeça”, colar e descolar-se do suporte externo de inscrição em função de seu desejo. É contra essa capacidade de sucção da linguagem que a boa literatura nas mãos do bom leitor produz o seu texto, a sua escritura.

Se compararmos as possibilidades todas de “colagem” da criança contemporânea, os gêneros orais e escritos presentes na dinâmica parental e na escolar, a TV, o videogame, o computador, o livro, as interlocuções com os colegas e professores, poderemos notar que a escrita gráfica perdeu muito de seu antigo predomínio. Não há dúvida de que sua importância estratégica nesse complexo terreno simbólico, que superpõe tantos suportes diferentes, é ainda mais fundamental nos dias de hoje já que seu funcionamento elicia uma dinâmica simbólica mais analítica e, portanto, mais abstrata; sendo assim, pode ser considerada – pelo menos por enquanto – um campo privilegiado para a reflexão e a crítica. No entanto, o minguar da fala parental e comunal e a conseqüente transferência para as mídias visuais (TV, CD, computador) dos diversos gêneros discursivos que antes eram apreendidos presencialmente, põem a criança em situação passiva, como se sua capacidade inscritora passasse a depender de um outro virtual, que não lhe dá vez para que possa incrementar sua própria dinâmica. Com tais textos chegando à criança por via das telas ou mesmo diretamente por meio do livro, perdem-se os momentos concretos de interlocução em que a fala poderia ir além da comunicação e oferecer-se como superfície de inscrição ou como matriz de formação de textos, de gêneros discursivos.

Em nossas pesquisas temos notado que as crianças com dificuldades de leitura, em geral, não possuem textos inteiros na memória ou não estão acostumadas a trazê-los para o plano da fala, da interlocução. O menino AFZ (9 anos, ainda em fase pré-silábica – segundo classificação de sua escola) por exemplo, depois de quatro meses de interlocução, conseguiu mostrar-me um único exemplar de texto, um fragmento de parlenda mnemônica:

Um, dois... arroz!
Dois, três... japonês!
Três, quatro... retrato!
Quatro, cinco... penico!

Boa parte de sua interlocução cotidiana consta da prática fragmentária da fala pragmática. Pelo que pude constatar, em sua casa, predominam as falas casuais, enredadas por um contexto de ações. Não constatei momentos mais ritualísticos em que a família tenha se reunido com o objetivo de se divertir com palavras e textos. Mesmo as tentativas de recordar textos advindos da televisão não rendiam mais que alguns fragmentos de musiquinhas e pequenos trechos de comerciais.

Detectamos também vários leitores lentos, que só lêem subvocalizando – colados na letra com completo prejuízo do sentido – que também demonstravam imensa dificuldade ao lidar com textos na memória. Uma das crianças, por exemplo, não conseguia entender a seguinte adivinha que fizemos a partir da palavra “carrapato” (palavra advinda do contexto do aluno, pois este chegou para aula com o corpo cheio de picadas de carrapatos):

Chupo seu sangue,
Mas não te mato.
No meu nome tem
A palavra pato.

A questão não era que ele atinasse com a resposta, mas a partir da resposta dada queríamos que ele percebesse o jogo da inscrição: carrapato. E, partir daí brincar um pouco de rébus, de carta enigmática: juntar um carro e um pato para fazer um carrapato, que por aproximação nos daria um carrapato.

Ao recontar histórias, reproduzir parlendas ou mesmo os brincos² mais infantis percebe-se – quando se vai além do constrangimento inicial – uma imensa dificuldade dessas crianças. No entanto, ao resgatar um deles, percebe-se com clareza o prazer que a criança experimenta. O mesmo ocorre no campo das músicas infantis, encontramos poucas cujos textos ficaram em suas memórias. Boa parte delas provinham da TV, e, em geral, não iam além de um refrão memorizado.

O gênero adivinha é bastante revelador já que é matriz de inscrição por excelência. Quando se formula uma adivinha, a criança pede que ela seja repetida duas ou três vezes até que o texto fique retido na memória. De posse do texto, começa a operação de desmontagem dos sentidos. É esse cotejo entre textos que

² Segundo a classificação de Camara Cascudo (1999), “brincos” são jogos lúdicos que envolvem um adulto e uma criança - uma situação bem parental em que os corpos mimetizam o som e o sentido das palavras do texto; um exemplo: “Serra, serra, serrador! Quantas taboas já serrou...” que se faz dando-se as mãos e produzindo movimentos de vai e vem com o objetivo de simular o ato de serrar.

nos parece dar uma idéia do que seja uma boa leitura: aquele movimento que se dá entre o texto fornecido (no caso a adivinha a ser analisada) e um outro oriundo de experiências anteriores (o texto oriundo da memória, mais precisamente fragmentos textuais, que servem como instrumentos de análise).

Se pensarmos em um campo textual da infância que vai desde as primeiras manifestações de linguagem do bebê a narrativas mais complexas (contos de fada, contos folclóricos), podemos abstrair, com certeza, todo um campo em que a língua oral prepara as principais estratégias textuais³ que serão utilizadas na leitura. Considerem-se aqui desde os fenômenos que se verificam a partir das homofonias (aliterações, assonâncias, paronomásias, rimas, ritmo) no campo significante até as que ocorrem na própria montagem dos diversos gêneros, por exemplo, a oposição entre textos em versos (musicais, com ritmo e rima) e narrativas (os eventos que se sucedem, as cadeias causais, as estratégias de coerência e de previsão etc.). Por meio da memorização prazerosa desses textos, a criança entra em situação ativa já que com eles exercita esse jogo de entre-textos, construindo um modo de ler silencioso, interno, que assume as incursões e exigências de alíngua e da língua.

Talvez caiba aqui um reflexão quase herética – sobretudo se considerarmos as concepções construtivistas que sempre se opuseram aos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização: os textos *nonsenses* das cartilhas⁴, tão acusados pelos especialistas, talvez tenham lá seus efeitos positivos, pelo menos nesse campo das homofonias. Bem provável que também contribuam com a discriminação silábica, a percepção de diferenças mínimas entre um fonema e o outro. O grande prejuízo dessas técnicas é que não se contava com uma tipologia textual, não se aproveitava o texto que já estava na memória ou na cultura da criança, o que provocava uma estranha alienação, que punha fora da escola crianças que tinham grandes habilidades com esses textos⁵ – trata-se, com certeza, de mais um dos efeitos da imposição do mundo da escrita, impunha-se não apenas um código, mas um universo textual que ia desde uma submissão sem sentido (os nonsenses e a silabação) a uma hermenêutica elitista.

O que discutimos aqui é a possibilidade de reaproximar o oral e o escrito, de ampliar o conceito de escrita e leitura, a partir da visão freud-laciana de escrita.

³ Essa tipologia e seu estudo é objeto de outra pesquisa nossa já em fase de escrita.

⁴ Do tipo “Dedê deu o dado ao Didi”

⁵ No Brasil, sobretudo no Nordeste, não é raro encontrar cantadores e compositores ditos analfabetos, que fugiram da escola. Não deve ser fácil para quem tem poemas inteiros na cabeça, ter que assumir uma silabação ou mesmo os *nonsenses* de um estranho outro.

Expomos aqui a idéia de que há uma capacidade inscritora subjacente à própria fala, que a passagem moebiana entre o inconsciente e o pré-consciente permite conceber e ilustrar. Como diz Miller (1996), relendo a “A Instância da letra ...” de Lacan:

A instância da letra, o escrito de Lacan assim intitulado, não concede o estatuto extremo ao escrito. Descobre antes de mais nada a escritura na própria palavra. Descobre o *gramma* (letra, escritura) na fonia. O texto desenvolve que o escutado é apreensível, estruturável pela abordagem linguística. (p. 96)

Insistimos que a sabedoria popular ao longo de milênios acumulou um precioso conjunto de gêneros textuais de origem oral, cujas armações estéticas pressupõem uma verdadeira mnemotécnica da leitura e que, por diversas razões, entre eles e a escrita escolar foi posta uma barra bastante rígida.

Procuramos também, ainda que apressadamente, demonstrar que, em nosso tempo, esses gêneros originários da tradição oral sofrem uma concorrência com as mídias hodiernas (TV, computador, *Videogame*, etc) e que, se antes funcionavam como base espontânea de letramento, como currículo oculto para a alfabetização e o ensino da leitura, hoje, já não é tão fácil encontrá-los na memória das crianças, sobretudo daquelas que apresentam dificuldades na lida com a escrita.

Essas reflexões levam-nos a concluir que os planejamentos de ensino da escrita e da leitura, em nosso tempo só pode ser pensado levando em conta uma complexidade que põe a escrita alfabética em contexto mais amplo, imbricada às outras tecnologias da memória.

Se, como vimos desde o início, a língua oral possui esse compromisso mais estreito com a máquina criativa da alíngua e do inconsciente, ela deve ocupar um lugar centralizador nesse processo. O campo dos gêneros textuais que vai do berço ao mundo deve ser mapeado e pensado a partir de uma visão hábil o suficiente para captar suas potencialidades de escrita, suas estratégias estéticas e textuais – sempre levando em consideração que o efeito desses textos são muito mais interessantes quando sua pragmática é posta em cena presencialmente. Se os meios contemporâneos possuem força pregnante, também eles devem ser objetos de estudo e de abordagem escolar, sobretudo assumindo propostas que retirem a criança da condição de sujeito passivo diante de uma tela e devolva a ela a oportunidade de jogar ativamente com tais gêneros.

Freud (1988b) em 1920 ficou encantado com o surgimento de uma espécie de lousa de mão que permite (ainda existe esse artefato) escrever e apagar marcas,

chamada bloco mágico.⁶ O que ele via nesse instrumento era um modelo, uma metáfora para o aparelho psíquico e, nessa reflexão, ele já antevia o que McLuhan ([19-]) vai mostrar mais tarde, ou seja, que o homem amplia suas fronteiras ao ampliar seus potenciais estendidos (memórias e ferramentas). No caso da memória, a escrita figura ali no texto de Freud como um exemplo, ao lado desse bloco mágico que mimetiza a tela do computador atual (permite apagar a interface de interação e ao mesmo tempo armazená-la em outra superfície). A essa observação temos a acrescentar que, por mais que se amplie esse potencial de memórias estendidas, haverá sempre uma subjetividade que faz o jogo de inscrição e de apagamento.

Contrapondo nossas reflexões às concepções vigentes de alfabetização e ensino da leitura, em geral, muito apoiadas nas de Ferreiro & Teberosky (1989) e que privilegiam o modo como a criança concebe a escrita, a função social desta, seus suportes e suas exigências cognitivas, insistimos em uma diferença fundamental. Enquanto Ferreiro y Teberosky insistem em evidenciar as concepções que as crianças desenvolvem sobre a escrita, incluindo o ato de ler e os portadores e suportes de textos, nossa pesquisa pretende buscar o que Miller, baseado em Lacan, denominou “escrito na palavra”, essa dinâmica de uma subjetividade que conse-

⁶ Eis a descrição que Freud fez do artefato: “O Bloco Mágico é uma prancha de resina ou cera castanha-escuro, com uma borda de papel; sobre a prancha está colocada uma folha fina e transparente, da qual a extremidade superior se encontra firmemente presa à prancha e a inferior repousa sobre ela sem estar nela fixada. Essa folha transparente constitui a parte mais interessante do pequeno dispositivo. Ela própria consiste em duas camadas, capazes de ser desligadas uma da outra salvo em suas duas extremidades. A camada superior é um pedaço transparente de celulóide; a inferior é feita de papel encerado fino e transparente. Quando o aparelho não está em uso, a superfície inferior do papel encerado adere ligeiramente à superfície superior da prancha de cera. Para utilizar o Bloco Mágico, escreve-se sobre a parte de celulóide da folha de cobertura que repousa sobre a prancha de cera. Para esse fim não é necessário lápis ou giz, visto a escrita não depender de material que seja depositado sobre a superfície receptiva. Constitui um retorno ao antigo método de escrever sobre pranchas de gesso ou cera: um estilete pontiagudo calca a superfície, cujas depressões nela feitas constituem a ‘escrita’. No caso do Bloco Mágico esse calcar não é efetuado diretamente, mas mediante o veículo da folha de cobertura. Nos pontos em que o estilete toca, ele pressiona a superfície inferior do papel encerado sobre a prancha de cera, e os sulcos são visíveis como escrita preta sobre a superfície cinzento-esbranquiçada do celulóide, antes lisa. Querendo-se destruir o que foi escrito, necessário é só levantar a folha de cobertura dupla da prancha de cera com um puxão leve pela parte inferior livre. O estreito contato entre o papel encerado e a prancha de cera nos lugares que foram calcados (do qual dependeu a visibilidade da escrita) assim acaba, e não torna a suceder ao se reunirem novamente as duas superfícies. O Bloco Mágico está agora limpo de escrita e pronto para receber novas notas.

As pequenas imperfeições do engenho naturalmente não têm importância para nós, visto estarmos apenas interessados em sua aproximação com a estrutura do aparelho perceptual da mente.” (1998b, p.256-7)

gue (ou não) se descolar de um pregnante narcisismo, que faz o sujeito se submeter à fala sem cavar um hiato de trabalho ou sem exercitar a situação de cotejo, de jogo de entrêtextos (como aquela operação que mostramos para a adivinha).

Em nossas pesquisas (ainda inacabadas) estamos encontrando crianças que, em seu universo parental ou mesmo na escola que freqüentam, não tiveram oportunidades de lidar com os gêneros oriundos da tradição oral, aqueles cujos textos possibilitavam essa dinâmica de pôr um sujeito ativo entre dois textos (um proposto no jogo) e o outro que advém da memória ativa da criança).

Com base nessas evidências, estamos questionando as técnicas pedagógicas que os educadores extraíram das pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1989) que, atualmente, centram-se quase que exclusivamente na escrita alfabética gráfica, como se ela fosse o centro cognitivo exclusivo do processo de escrever – mesmo quando se propõem atividades com gêneros de origem oral, o objetivo principal acaba sendo extrair dali alguma atividade com a escrita alfabética. Insistimos que a aprendizagem da escrita alfabética depende das “condições – podemos dizer – de letramento” (mas renovando esse conceito a partir de uma concepção de escrita originária da articulação entre a lingüística e a psicanálise) e que o percurso desse “letramento no oral” está hoje profundamente afetado pelas memórias situadas fora do corpo, ou seja, pelas máquinas contemporâneas, que, como já dissemos, interceptam e substituem – sobretudo nos lares pobres em que a criança fica sujeita às babás “eletrônicas” – a dinâmica linguageira “que vai do ventre aos seios, dos seios ao pai e deste ao mundo...”.

Um programa de ensino da leitura e da escrita deve levar em conta que a linguagem – seja para a fala, escrita ou leitura – faz um percurso que vai do universo parental (sempre afetado pela dinâmica do pequeno outro, pelos jogos especulares, de semelhança, com notável pregnância narcísica) ao simbólico mais amplo (grande Outro, que introduz, por meio da castração, do corte narcísico, as leis mais amplas da língua e da dinâmica das interlocuções). A leitura e a escrita se situam nesse trânsito, portanto dependem das habilidades linguageiras adquiridas nesse percurso – do cola-descola ou do identifica-desidentifica, que o jogo metafórico-metonímico faz acontecer no movimento das subjetividades em processo. Como vimos, no mundo atual, a televisão e outras máquinas se situam também no eixo do percurso, alterando a dinâmica parental, pois põe a família em situação de passividade, rouba-lhes os momentos de convivência ritualista onde em geral se praticam os jogos linguageiros (cantigas, contação de história, brincos, parlendas, usos admonitório da língua tais como provérbios, ditos populares etc.) e torna

mais distante o acesso à escrita, que é mais asséptica, menos afeita à pregnância narcísica imediata.

Sendo assim, não cabe ao ensino apenas investigar qual a fase em que uma criança se situa em relação à escrita gráfica (pré-silábica, silábica etc.), mas também investigar o que ocorre no nível da língua e do psiquismo; em outras palavras, tentar trazer à evidência o funcionamento de uma matriz textual e de jogos linguageiros que ocorrem no âmbito da língua, no universo da fala, no oral, sobretudo no oral presencial, que preparam as condições para que haja um sujeito predisposto à aventura da escrita e da leitura. Do mesmo modo, deve ampliar a pesquisa para compreender melhor o papel desses meios interpostos no percurso imaginário-simbólico da infância contemporânea.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDEIRA, M. Carnaval. In: _____. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- BARTHES, R. Escrever a leitura. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.40-1.
- CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Ediouro, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en desarrollo del niño**. México, DF: Siglo Veintiuno, 1989.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREUD, S. A interpretação dos sonhos. In: _____. **Obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. v.5.
- FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: _____. **Obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1988a. v.18, p.17-76.
- FREUD, S. Notas sobre o bloco mágico. In: _____. **Obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1988b. v.19, p.255-9.
- KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1988.

- LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.496-533.
- LACAN, J. O valor de significação do falo: a menina e o falo. In: MILLER, J. **A Seminário: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. v.5.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem: understanding media**. São Paulo: Cultrix, [19-].
- MILLER, J. A O escrito na palavra. **Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, São Paulo, .16, p.94-102, 1996.
- OLSON, D. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papyrus, 1998.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.