

A POLIFONIA ENTRE GÊNEROS ORAIS INFANTIS É A BASE DA LEITURA E DA ESCRITA

Claudemir Belintane/Sheila de Oliveira Lima

**REVISTA DIRECIONAL EDUCADOR. EDITORA GRUPO DIRECIONAL,
EDIÇÃO 32, SETEMBRO DE 2007, [PP. 10-13]**

O poeta Manuel Bandeira, em "Evocação do Recife", eterniza o instante mágico das polifonias que povoaram sua infância e que, certamente forjaram sua pena. Quando diz ainda no início do poema "Mas o Recife sem história nem literatura", em oposição a uma imagem de sua cidade instituída pela cultura escrita, expõe de forma pungente a relevância da cultura oral, em toda a sua significância, para a sua entrada em uma língua rica, aberta às mais diversas possibilidades criativas, entre as quais passeia a musa do poeta.

O retrato que compõe, nos versos que parecem atravessar o poema tal qual as muitas falas ouvidas na infância, em muito se assemelha ao que se vem configurando em nossas pesquisas: a entrada da criança na língua se dá por meio de uma polifonia textual complexa, em que as prosas cotidianas (o diálogo, o uso instrumental da fala) se entrecruzam com textos completos advindos da tradição (no campo do verso: cantigas de ninar e outras, brincos, mnemonias, parlendas, nonsenses e outras expressões formulares; no campo das narrativas: contos, causos, mitos etc.).

As pesquisas no campo da oralidade, sobretudo quando conduzidas pelo encontro entre a psicanálise e a lingüística, têm fornecido valioso material a respeito das relações entre a formação do psiquismo e a entrada da criança na língua, registrando, assim, a relevância das dinâmicas parentais – do outro, sobretudo na relação mãe-bebê, para o processo de constituição da fala.

Autores como Grégoire (1933), Winnicot (1987), Lasnik (2004), e, no Brasil, De Lemos (2002), Lier de Vito (1998), Jerusalinsky (2004) Ferreira (2005), Cavalcante (2005), Stahlschmidt (2005) e muitos outros, retomando conceitos amplamente discutidos pela lingüística e pela psicanálise, são

praticamente unânimes sobre a relevância constitutiva que a língua, em seus processos discursivos, efetua entre a mãe e o bebê.

Uma parte das pesquisas desse campo atribui grande relevância a um uso específico que as mães fazem da língua, o dito *manhês*, caracterizado, para alguns, pelos picos prosódicos, pelo uso de falsete, pela entonação exagerada, pela silabação e alongamento das vogais. Trata-se, portanto, de uma fala especial, que a mãe põe em jogo tão logo nasce seu filho e que tende a se estender até o momento em que a criança passa a fazer uso mais extensivo dos recursos da língua assumindo uma dimensão de alteridade que vai além da relação imaginária da maternância. Lasnik (2004), retomando as pesquisas pioneiras da psicolingüista Fernald (1982), procura reinterpretar em bases psicanalíticas a relação entre *manhês* (*motherese*, na pesquisa de Fernald) e a apetência oral do recém-nascido, enfatizando que essa relação entre a criança e o outro primordial (sua mãe) é marcada pelo desejo, pelo gozo e pelo entrecruzamento dessa prosódia com a pulsão escópica:

Esta prosódia lhe (ao bebê) possibilitaria identificar sua presença como o objeto causa de um gozo deste Outro primordial. Ele vai procurar o rosto que corresponde a esta voz particular. E ele procurará também fazer-se objeto deste olhar, no qual lerá que ele é o objeto causa dessa surpresa e dessa alegria que a prosódia da voz e os traços do rosto materno refletem. Ele terá então amarrado com ela um circuito pulsional (p. 82)

Outras linhas de pesquisa, como a de Boysson-Bardies (1999), embora não utilizando o termo “pulsão invocante”, utilizado por Lasnik e outros, também evidenciam esse entrecruzamento entre voz e olhar, mostrando que os picos prosódicos, a modulação exagerada, as formas melódicas longas são sempre acompanhadas de expressões faciais exageradas cujo objetivo é o de direcionar a atenção da criança para si. Ainda discorrendo sobre essa função, esse psicólogo experimental ressalta a função dessa prosódia na estruturação das primeiras apreensões lingüísticas: *A prosódia ajuda as crianças a organizar a palavra em grupos funcionais (sintagmas, orações), ajuda a segmentar as*

frases em unidades elementares e a extrair as palavras na língua corrente (p. 23).

Tendo em vista o fato de haver entre mães e bebês todo um interlúdio de relações erotizadas pelo toque, pelo olhar, pela voz, pela presença ainda muito forte do seio, enfim por um constante bordejar de um corpo marcado pelo desejo, a prevalência do oral não se limita a um “manhês” estreitado como se fosse um único gênero conversacional, espécie de matriz da fala coloquial. As diversas situações de contato entre a mãe e o bebê são, muitas vezes, enlaçadas por uma verdadeira polifonia de gêneros orais, conforme afirma Belintane (2007):

Acalmam ou agitam o corpo do infans também os cantos, os jogos e as brincadeiras orais que os pais fazem brotar de suas memórias. Esses jogos em geral são textos completos que foram selecionados pela peneira estética da tradição especialmente para esses momentos em que a criança é inserida em uma linguagem que, como diria Manoel de Barros, teria aquela “desutilidade poética”.

Nesse sentido, faz-se necessário um estudo mais detido da relevância dessa oralidade lúdica, marcada pelo uso estético da língua, para a efetiva entrada da criança em uma língua que não se constitui apenas de diálogos entre criança e adulto ou mesmo entre criança e criança. Bem provável que não é apenas um gênero chamado manhês - cuja estrutura, apesar de sua musicalidade, é mais próxima da conversa a dois - o responsável pela apreensão das habilidades languageiras que mais tarde poderão fornecer as bases para a entrada da criança na leitura.

Os momentos solitários ou coletivos em que a mãe, o pai ou mesmo outros próximos expandem o manhês em cantos, brincos, parlendas, mnemonias, nonsenses e outros textos que o outro da maternância prepara para ativar as funções parentais, devem ter um papel fundamental na tessitura que põe a criança na língua. É interessante perceber que, sobre o berço ou mesmo sobre a criança ao colo, tece-se uma rede polifônica em que se

registram alternâncias de ritmo, de olhar (muitas vezes, a criança não está diante da mãe, está com a cabeça sobre o ombro, ouvindo calmamente uma cantiga de ninar, com ritmo bem diferente do manhês) e sobretudo de tipos textuais ou mesmo entonacionais. Além do manhês e dos diálogos prosaicos, a criança é posta em diversas posições (tanto físicas quanto psíquicas) e, em cada uma delas, quase sempre, escuta um texto diferente. Por entre essas diferenças, em um hipotético espaço de entre - textos, circula uma subjetividade propensa ao jogo intertextual, à alternância de formas e de ritmos.

Em muitas famílias, também contamos com a diversidade de figuras parentais ampliando as vozes parentais, propondo outros cantos ou mesmo outros jogos. Por exemplo, um avô ou mesmo uma tia pode pôr a criança sentada sobre os joelhos e jogar com ela o "Serra serra serrador", fazendo-a experimentar uma cantiga pendular, modulada pelo movimento do corpo que mimetiza a serra. Cantiga como ritmo próximo ao belo poema "Debussy" de Manoel Bandeira:

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 e quase a adormecer balança

- Psiu... -

Para cá, para lá...

Para cá e...

- O novelozinho caiu.

Nossas pesquisas têm se centrado neste contínuo textual que vai dos primeiros encontros da mãe com seu bebê aos momentos em que a criança

começa a atribuir sentidos a um texto escrito. Temos observado nas escolas públicas muitos casos de crianças que tiveram sua entrada na escrita bastante dificultada possivelmente pelo fato de não contarem com essa polifonia na infância. Talvez, por sua oralidade ter se restringido a uma única modalidade de fala, a conversacional, fortemente marcada pelo contexto presencial, o que limita as possibilidades de exploração da língua em suas potencialidades languageiras, em seus recursos estéticos. O que se evidencia nesses casos é uma fala muito instrumentalizada, voltada para o contexto imediato. Na hora de entrar em contato com a leitura, com a escrita, evidencia-se um marcante desinteresse até mesmo por textos lúdicos que deveriam de alguma forma já estar presentes na memória de cada aluno.

Assumimos a hipótese de que os textos lúdico-poéticos preparados pela tradição mantêm uma intensa dinâmica de relação com os textos advindos da fala cotidiana e que essa intertextualidade, que já se faz notar nas fases iniciais de entrada na língua, é fundamental para a emergência de um sujeito mais propenso a aceitar as exigências do outro da escrita.

Seguindo os passos das pesquisas de De Lemos (2002), vemos, nesse processo, não apenas os movimentos metafórico-metonímicos que ocorrem no interior do diálogo entre adulto-criança, mas também aqueles fragmentos que, por algum tipo de semelhança sonora ou por contigüidade metonímica, vem equivocar-se na fala cotidiana, produzindo um efeito de júbilo tanto no adulto como na criança. É o caso por exemplo da criança que ao ouvir a palavra "sapo" em um diálogo, interrompe a seqüência e inicia a cantiga do sapo cururu, surpreendendo os adultos.

Lier-de Vito (1998), embora não tenha se detido especificamente nesse tipo de efeito lingüístico-discursivo, mostra um exemplo bastante interessante em uma de suas extrações de monólogo de berço em que a criança Camilla demonstra um vozerio polifônico, no qual, entre outros fragmentos, comparecem "uma seqüência ritmada de uma possível brincadeira entre crianças (...) a voz imperativa da tia, um suave sussurro de cumplicidade (...) a musicalidade de uma cantiga infantil (...) e um paraton típico de relato" (p. 155). Note que em meio à entonação da fala ordinária, comparecem dois

fragmentos advindos de textos mais estruturados, a cantiga e o relato (talvez narrativa). Concordamos com a autora, não há aí nesses fragmentos um ativo sujeito que de sua centralidade os recorta e os manipula, a posição subjetiva é intervalar, fica “entre os ecos do significante” (p 156). Só queremos frisar que os textos com os quais os adultos marcaram os pontos da cadeia para que esse sujeito possa assumir seu movimento na cadência dos significantes, a nosso ver, constituem dois pólos diferentes. De um lado os prosaicos, os diálogos cotidianos. De outro, os que vêm dos momentos especiais em que a criança é envolvida por cantos e ludismos orais.

Sabemos que qualquer fragmento da fala cotidiana sob efeito da homofonia pode emergir em significantes que se repetem, que constituem o efeito de alíngua (Milner,1989) que tanto espanta os pesquisadores da área de aquisição de linguagem, no entanto, nossa preocupação aqui é tentar buscar os efeitos que também provêm da fala do outro, mas que entram na forma de texto completo¹, com uma especial entonação de canto (as cantigas e outras músicas de berço e colo) ou soando como uma fórmula a ser repetida (como as parlendas, brincos, mnemonias etc.)

Embora ainda com muita cautela, entrevemos de forma especial esse laço entre o fragmento que veio de um texto completo e entrou no campo de sentido de um outro que estava na conversa cotidiana. Pudemos observar alguns casos interessantes não porque eles evidenciem a presença de uma cognição crescente que começa a dominar esse tipo de relação intertextual, mas porque há sempre a possibilidade de um realce na relação criança adulto a partir dessas intromissões. Veja o caso de Rafaela (um ano e nove meses) que, com a ajuda mãe, conseguia cantar toda a letra da cantiga “Se essa rua fosse minha”. Em um outro momento, por um feliz acaso, surpreendeu sua mãe quando, sem sono, resolveu contar uma história:

- Era uma vez um poquinho que se chamava solidom

¹ Textos completos aqui por oposição à conversa, ao diálogo.

A mãe, sem perceber o efeito da cantiga, fica extasiada com esse nome tão singular. A novidade foi amplamente divulgada no núcleo parental, causando um verdadeiro júbilo coletivo diante de Rafaela, que recolheu prazerosamente esse pequeno sucesso, ocupando, ainda que inconscientemente, mais um espaçozinho em sua trajetória de constituição subjetiva diante das possibilidades de um outro que também se recheia do prazer das cantigas.

A cantiga pode ser vista aí como um campo textual *in absentia*, pronto para descolar seus fragmentos sempre que algum outro texto propuser alguma semelhança ou mesmo algum espaço metonímico. Queremos frisar aqui que o fato de ser um texto completo, facilmente memorizável, localizável em livro (como era o caso da cantiga – uma das tias, lembrou imediatamente que a cantiga estava em um livro, com imagens bem coloridas), faz diferença. Trata-se de um texto que retornará tanto na fala como na escrita, tanto em casa como na escola.

Segue-se um exemplo interessante de trânsito entre fragmentos do cotidiano e cantiga: Maria, antes dos dois anos de idade, sozinha, cantava “Nana neném” embalando algum de seus bichinhos de pano. Em um inusitado momento opera a seguinte substituição:

Nana *mamãe*
Que a cuca vem pegar...

Qualquer posição cognitivista ou desenvolvimentista poderia ver aí o domínio dessa operação de substituição e, ao mesmo tempo, certa tomada de consciência quanto à posição de quem fala. Se fosse a mãe dela cantando, seria ela o “neném”, mas como no momento é ela que ocupa o lugar da mãe, então, ela equivocadamente remete a mensagem a um outro, no caso a própria, “mamãe”. Sabemos que a entrada de “mamãe” no lugar de “neném” pode ter relação com a mudança da pessoa que fala (canta), mas é impossível determinar o que faz o buraco na cadeia, o que abre espaço para a troca. Por essa situação opaca, contentamo-nos em ver aí apenas o entrejogo de uma

cantiga de ninar e um vocábulo que por si forma um campo de sentido bastante forte (mamãe) e que também é parte da cantiga (“e a mamãe vem já”) Do mesmo modo que no jogo do *fort da*² relatado por Freud em “Além do Princípio do Prazer” (1988. p 25), o jogo entre palavras do cotidiano e textos lúdico-poéticos não deixa de ser uma restituição de um prazer experimentado antes quando a mãe ou alguém da família envolveu-a na cantiga.

Se fizermos um levantamento de todos os gêneros que a tradição põe ao alcance das famílias, vamos encontrar uma diversidade estilística muito interessante. Podemos supor que essa diversidade, apresentada à criança, favorecerá muito as possibilidades dos laços entre fragmentos da fala cotidiana (de diálogos) e os oriundos dos textos lúdicos. Esse traquejo de entre-texto e toda a riqueza estética desses textos (ritmo, rima, repetições, paralelismos, metáforas e outras figuras etc.), com certeza, constituem uma matriz importantíssima para a entrada na escrita alfabética.

Apesar de sabermos que mesmo as crianças maiores de quatro e cinco anos cantam e brincam com tais textos sem se darem conta de toda a sua riqueza estética e languageira, apostamos que há nesse brincar todo um conjunto de memória languageira que pode garantir as bases da leitura e da escrita. Chamamos “memória languageira” fragmentos textuais que, ganhando mobilidade a partir da homofonia, dos efeitos metafóricos e metonímicos, são capazes de instaurar situações inusitadas na interação, colocando os sujeitos em situação de prontidão, de surpresa, de tal modo que as formas lingüísticas ali postas em jogo ganham evidência e relevância, pois poderão não só serem repetidas e indiciar uma lembrança prazerosa como também evidenciar a importância do momento especial em que se pára para jogar. A leitura e a escrita também exigem momentos especiais em que o corpo aceita acalmar seus influxos musculares no mundo para assumir uma vida simbólica, imaginária.

² Famoso episódio relatado por Freud para ilustrar a substituição da presença materna por uma brincadeira. Seu neto atira debaixo da cama um carretel que está preso por um barbante e, ao puxar o barbante e restituir o objeto desaparecido, experimenta um prazer. Segundo Freud, esse prazer tem a ver com o domínio da situação de ausência da mãe. A possibilidade de restituir o carretel manipulando o barbante fica como uma espécie de alegoria das idas e vindas da mãe.

Da mesma forma que no caso de Rafaela, um fragmento de narrativa, “que se chama” atrai o nome “solidão” que pertencia à cantiga e esse momento se torna especial, momento de júbilo subjetivo, em que cantiga, narrativa, nomes e sujeitos se enredam em uma mesma malha de sentido, podemos pensar que muitas outras malhas são possíveis e que esta e outras que se enredarem a partir desses momentos especiais ficarão lá à espera de novos momentos, novas aventuras. Se a própria língua é responsável por essas incríveis operações, também podemos pensar discursivamente que os momentos em que adulto-criança se percebem conectados por alguma efusividade produzida por um nonsense que salta ou ainda pelo embalo de uma cantiga ou por um ludismo envolvente, esse momento terá o seu estatuto de momento a ser repetido, momento desejante ou mesmo gozoso, que é um nicho especial em que a palavra escrita pode obter guarida.

O Ensino Infantil, ainda que sem conhecer muito os efeitos estéticos dos textos lúdicos da infância, costuma tê-los em seus currículos, como textos privilegiados para encetar o ensino explícito da escrita e da leitura. O problema é que o faz de uma forma um tanto utilitarista, desrespeitando sobretudo o que eles têm de melhor, que é justamente as possibilidades de trazê-los à interação e de aberturas de novos laços entre a fala cotidiana e suas formas especiais (verso, rima, paralelismo, metáforas, metonímias etc.).

Em geral na vida das crianças contemporâneas, apenas alguns textos lhes são oferecidos de modo performático, em sua dimensão de acontecimento. Boa parte deles chega às crianças por meio de CDs, programas de TV e livros; o que se perde com isso é dimensão de acontecimento, ou seja, as possibilidades das cantigas e do jogo enredarem ao vivo os participantes.

Como, atualmente, muitas famílias não dispõem de tempo e de espaços para que seus filhos tenham amplas possibilidades de experimentar os ludismos poéticos desses textos infantis, a educação infantil deve assumir aí o lugar de suplência, ou seja, a educação infantil deverá ter consciência não só do papel e do lugar que ocupam, como também conhecer a diversidade textual e suas possibilidades estéticas e pedagógicas.

É possível organizar um contínuo textual amplo³, desde os brincos e cantigas mais próximas do berço, até os jogos mais complexos que advirão mais tarde, como os trava-línguas, as adivinhas e as narrativas mais complexas.

Para finalizar, pretendemos dar alguns exemplos do funcionamento desses textos lúdicos e frisar as qualidades que estão na base das exigências da escrita alfabética. Desde já, consideramos prudente alertar: o que se põe aqui não é uma propedêutica da linguagem, uma seqüência infalível de conteúdos úteis que se desdobrarão automaticamente em mais e mais conhecimentos. Nossa proposta é propor uma diversidade que talvez permita à criança enredar matrizes suficientes para que no entrecruzamento com a leitura, haja a possibilidade de emergir um sujeito que aceita bem ser parado pela palavra desútil e, assim, aceita o momento de ler.

O que nos leva a acreditar nos potenciais desses textos é nossa lida com crianças que enfrentam sérias dificuldades de alfabetização. Em nossa pesquisa na Escola Estadual Keizo Ishirara (projeto financiado pela FAPESP), temos nos deparado com alunos de mais de dez anos que ainda não dominam a correlação fonema grafema. Em nossos diagnósticos, que sempre partem de textos orais, pudemos observar que tais alunos, ao longo da infância, memorizam pouquíssimos textos lúdicos, alguns deles, conseguem trazer apenas alguns fragmentos, muitas vezes, mais murmurados do que articulados em suas palavras. É possível também notar a dificuldade que eles encontram para assumir o momento da leitura, o que mais se observa no geral é que a palavra parece não fazer efeito sobre seus corpos, a descarga é sempre muscular, provocando inquietudes incompatíveis com as posturas físicas e psíquicas exigidas pela leitura.

³ Um trabalho mais completo sobre essa diversidade textual da infância e suas possibilidades pedagógicas será publicado em livro no ano de 2007.

ALGUNS TEXTOS LÚDICO-POÉTICOS E SUAS POSSÍVEIS FUNÇÕES LINGUAGEIRAS.

O BRINCO/A MNEMONIA.

São textos que parecem ter por função mapear o corpo da criança ou então possibilitar a nomeação de partes do corpo.

Janela, janelinha,
Porta, campainha:
Dim-dom.

Nele vemos a palavra, vinculada ao gesto e ao corpo da criança, abrindo o canal das primeiras relações metafóricas, já que, janela, por exemplo, é uma forma de referir-se aos olhos da criança, que abrem e fecham tal qual o objeto evocado. Parece, nesse sentido, que, quando Drummond brinca em seu poema "Cidadezinha qualquer", dizendo "Devagar, as janelas olham", não haverá quem não compreenda o sentido lúdico de sua metáfora, se houver em sua memória afetiva o registro poético dessa brincadeira.

Também parece fundamental, nesses tipos de brinco que unem palavras e gestos ou o toque do adulto, uma espécie de delimitação entre o eu da criança e o outro do adulto. Quer dizer, ao tocar os olhos, nariz e boca da criança com as mãos, o adulto parece estabelecer por meio do jogo a fronteira que permite uma interação pregnante, mas marcada por palavras.

Apresentamos abaixo um outro exemplo em que, a partir de um belo eufemismo da devoração, a mão vira a boca de um jacaré que vai correlacionando partes do corpo com seus nomes:

Eu conheço um jacaré

(abrindo e fechando as mãos mimetizando uma boca de jacaré)
Que gosta de comer
Guarde o seu (uma parte do corpo)
Se não o jacaré come o seu (parte do corpo)
E o seu dedão do pé (tocando com a mão as partes do corpo citadas)

Ou ainda o brinco que consegue ao mesmo tempo lidar com o corpo e pôr em evidência a nomeação dos dedos além de dar relevo à palavra que é discriminada com o movimento dos dedos:

Minguinho (salientando o dedo mínimo)
Seu vizinho (o dedo anelar)
Pai de todos (o médio)
Fura-bolo (o indicador)
E mata-piolho (polegar)

Brincadeira semelhante foi amplamente explorada por uma apresentadora de TV, que aliás fez seu sucesso a partir dessa mnemonia. Cabe notar aqui que a dinâmica dessa brincadeira só se dá de forma completa com a interação presencial. A nomeação será corporal e lingüística, envolvendo inclusive a habilidade motora de mostrar um dedo e manter os demais abaixados, seguros pelas mãos do adulto.

Há também um conjunto de textos conhecidos como mnemonias cuja função é mais específica, mais voltada para memorização. Citemos um exemplo bem conhecido, em geral posto em ação quando a criança começa a andar, nas situações de subir ou descer degraus. Nesse sentido, também se trata de uma brincadeira que reúne linguagem e corpo, ritmo e movimento:

Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, comida no prato
Cinco, seis, bolinho inglês
Sete, oito, assar biscoito

Nove, dez, fritar pastéis.

BRINCOS DE COLO, DE CADEIRÃO OU DE BERÇO

Normalmente são brincadeiras para crianças de um a três anos que apesar de também apresentarem uma dinâmica lingüístico-corporal, não possuem a especificidade da mnemonia. Um exemplo é o já citado "serra serra serrador". Outro é o jogo "Cadê"?! Sumiu?! Achou!!! – em que o adulto se esconde, aparece e reaparece pronunciando expressões próximas das citadas – jogo este que mais tarde vai se transformar no "esconde-esconde" , no "balança-caixão" e em outras brincadeiras que envolvem ocultar e procurar o corpo ou um objeto.

Outro exemplo, é o "tango tango, morena!" em que dois adultos, normalmente, mãe e pai, pegam a criança pelas mãos e pelos pés e fazem com seu corpo um movimento pendular, enquanto cantam:

Tango, tango, morena"
É do carrapicho,
Vamos jogar a fulana,
Na lata do lixo"

É interessante notar como a criança, mesmo quando já entende a frase "jogar a fulana na lata do lixo", aceita esvaziar o sentido e deixa apenas ressonar a cantilena e o gostoso embalo.

Outros textos que fazem a correlação movimento corporal/fala cadenciada poderão entrar na vida das crianças mais tarde, como por exemplo, quicar a bola na parede para depois segurá-la enquanto se declama um texto e se executa simultaneamente (no tempo de ida e vinda da bola) uma série de

gestos e movimentos (bater palma, rodar o corpo etc.) ou ainda os textos que são cantados para acompanhar a brincadeira de pular corda.

CANTIGAS DE NINAR E DE RODA

Vamos comentar uma das mais conhecidas:

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

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

Por isso dona Maria
Entre logo nessa roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá-se embora

É possível perceber que o texto apresenta uma riqueza de situações de linguagem que vão dos aspectos sonoros aos pragmáticos da língua, com os quais crianças que sequer passaram pelas primeiras letras lidam de forma muito competente. Nesses versos a criança tem que se haver com expressões mais complexas ("tu me destes", "tu me tinhas") que, em muitos casos, fundem pronomes e verbos, transformando a expressão em curiosas

holófrases⁴. Curiosamente, as cantigas favorecem as holófrases, mas ao mesmo tempo trazem-nas à baila diante do outro, que as tematiza, retoma, faz com que em torno dessas expressões se formem verdadeiros laços – como é, por exemplo, o caso relatado por GOMES (2000): uma criança que nomeava essa cantiga de um modo bem singular: “canta aquela musiquinha do Tumedestes e do Tumetinhas”, como se tratasse de uma dupla de crianças.

A formalidade com que o eu lírico se expressa e esse belo uso da segunda pessoa não muito comum no português de São Paulo é que possivelmente causam esses belos estranhamentos e que também ressaltam o caráter múltiplo da língua, isto é, suas diversas possibilidades de expressão, que vão do mais formal e culto, ao mais informal e coloquial. Ao cantar versos como os de Ciranda-cirandinha, certamente, a criança mais nova é capaz de perceber que há diferença entre a língua do uso instrumental e a das canções, versinhos, quadrinhas, o que a prepara também para uma entrada menos ingênua no mundo letrado, onde os limites entre os usos da fala e os da escrita são dados de forma muito clara.

Entretanto, gostaríamos de destacar ainda nesses exemplos a lida com as muitas possibilidades de articulação da palavra, o que, para a entrada da criança na escrita, configura-se como elemento fundamental. As articulações e derivações feitas a partir do substantivo *ciranda*, flexionando-o para o diminutivo *cirandinha* ou derivando-o em verbo *cirandar* pressupõe um manejo bastante complexo da língua, retomado em jogos languageiros em que as crianças criam verbos a partir de nomes e ainda os flexionam:

“- Cadê a Maria?

- Tá mariando”

Os exemplares de brincadeiras, canções, versinhos, parlendas e de muitos outros gêneros da oralidade lúdico-poética são incontáveis. A cada nova pesquisa, encontram-se mais e mais textos orais, nas mais diversas regiões do

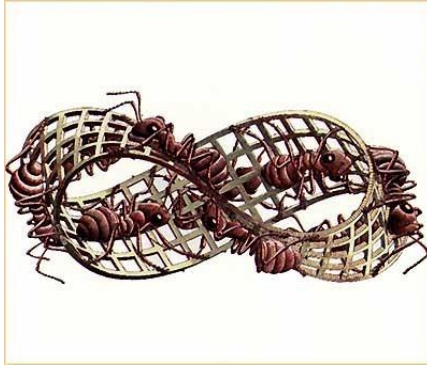
⁴ Holófrases são frases e expressões formadas por junções de outras palavras, como no caso, “tumedestes” ou como aparece em Graciliano Ramos, no livro “Infância”, o “ter-te-ão” que se transforma em nome próprio, “Terteão”

país. Compõem, assim, um verdadeiro capital cultural, cujas potencialidades, infelizmente, são ainda pouco exploradas pela educação formal. Em geral, a apropriação desse repertório pela educação infantil e pelos primeiros anos do Fundamental ainda é muito improvisada e pouco diversa.

Nesse sentido, cumpre ressaltar aqui, pelo menos dois aspectos fundamentais que justificam nossa preocupação com a ativação de repertórios da oralidade no ensino de leitura e escrita. O primeiro deles refere-se ao fato de que se trata de um conhecimento de linguagem bastante rico, já que está ancorado sempre em textos completos, de contexto fechado, isto é, com sentido que se encerra no próprio texto, independente dos contextos situacionais, como ocorre com a fala cotidiana.

Acreditamos que uma criança que chegue ao primeiro ano, no momento de sua alfabetização, com um repertório razoavelmente grande e variado de textos orais, tem mais condições de se apropriar da língua escrita, tanto no que se refere ao entendimento de sua macroestrutura quanto da microestrutura, uma vez que as explorou à exaustão na oralidade, bastando, agora, fazer os ajustes para uma dimensão sonoro-visual de registros. Sugerimos, então, que se amplie o conceito de letramento, procurando extrapolar o caráter grafocêntrico que assumiu desde a sua entrada nas reflexões sobre alfabetização e leitura e se assuma, pelo menos em nosso país, eminentemente oral, uma dimensão que abarque também o aspecto sonoro de nosso convívio textual.

Em nossas pesquisas, temos assumido um conceito de língua que pressupõe o fato de não haver uma clara fronteira entre oralidade e escrita, mas uma produção em que um campo atravessa o outro, não havendo, então, uma distinção tão crucial do que vem a ser uma e outra, sobretudo quando a consideramos em processo, como acontecimento. A língua, nesse sentido, poderia ser representada, em seu funcionamento discursivo, como a *faixa de moëbius* representada por Escher, em que as formigas, ou seja, os falantes passam para um lado e outro, sem terem muita clareza de onde termina o oral e onde começa o escrito, sobretudo nos tempos atuais em que o suporte eletrônico é capaz de apresentar as duas modalidades simultaneamente.



Esse eco de uma fala que, como diria Manoel de Barros, alinha-se no desútil da existência, cujos sentidos não estão expressos nos conteúdos, se mantêm pelos seus efeitos estéticos que, como água-forte, trilham trajetórias indeléveis entre as quais o sujeito o sujeito excêntrico pontua. Os sons e sentidos dessas canções, quando, mais tarde, evocados, retomam essa subjetividade de entre - textos que se compraz de saber-se ladeado por essa polifonia poética.

Manuel Bandeira, em **Itinerário de Pasárgada** dá-nos uma bela chave para fechar este texto e abrir novas reflexões sobre a relação entre o oral e o escrito:

Verifiquei ainda que o conteúdo inesgotável emocional daquelas reminiscências da primeira meninice era o mesmo de certos raros momentos em minha vida de adulto: num e noutra caso alguma coisa que resiste à análise da inteligência e da memória consciente, e que me enche de sobressalto ou me força a uma atitude de apaixonada escuta. (1996. p. 33)

Referências Bibliográficas

- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BANDEIRA, Manuel. Itinerário de Pasárgada. Poesia Completa e Prosa. Rio de Janeiro. Editora Nova Aguilar, 1996.
- BELINTANE, Claudemir. *Subjetividades Renitentes*. In Linguagem e Educação: Implicações técnicas, éticas e estéticas. Rezende, N. Riolfi, C. Semeghini-Siqueira, I. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006b (pp. 76 a 106).
- _____. "A polifonia entre os gêneros orais infantis preparando a escrita". MIMEO, 2006
- BOYSSON-BARDIES, Bénédicte de. "O papel da Prosódia na Emergência da Linguagem como Estrutura Intencional dentro e a partir de uma Estrutura Biológica". In. Soulè, M. e Cyrulnik, B. *A Inteligência anterior à palavra: novos enfoques sobre o bebê*. Tradução Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (pp. 17-24).
- CAVALCANTE, Marianne C. B. "Pausas no manhês: lugar de subjetivação". In SALES, Lea. *Pra que essa boca tão Grande: questões acerca da oralidade*. Salvador-Ba: Ágalma, 2005 (pp. 75-83).
- DE LEMOS, C. T. G. "Das vicissitudes da fala da criança e de sua". Investigação. In *Caderno de Estudos Lingüísticos* (42): 41-90, Jan./Jun.2002
- FERREIRA, Severina Sílvia. "Manhês: uma questão de estrutura. In. SALES", Lea. *Pra que essa boca tão Grande: questões acerca da oralidade*. Salvador-Ba: Ágalma, 2005 (pp. 19-).

- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Tradução Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição Standard brasileira*. Tradução Jaime Brandão. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- GOMES, Lygia Valdez. *O jogo das Identificações do sujeito leitor* (Dissertação de Mestrado) São Paulo: FEUSP, 2000.
- GREGOIRE, Antoine. *L'apprentissage du langage: Les deux premières années*. Paris: Les Belles Letres, 1979
- JAKOBSON, Roman. "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia"; In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.
- JERUSALINSK, J. *Enquanto o futuro não vem: A Psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador-Ba, Ágalma, 2002.
- LASNIK, Marie-Christine, *A voz de Sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador-Ba: Ágalma, 2004.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 1999.
- LIER-DE VITO, Maria Francisca. *Os monólogos da Criança: Delírios da Língua*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 1998.
- MILNER, J. C *O amor da língua*. Porto Alegre-RS: , Artes Médicas, 1989.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita – a tecnologização da palavra*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1998.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STALSCHMIDT, M. "A canção da pequena sereia: voz, melodias e encantamento na constituição dos laços mãe-bebê". In. SALES,

L(org) *Pra que essa boca tão Grande: questões acerca da oralidade*. Salvador-Ba: Ágalma, 2005 (pp. 75-83)