

Claudemir BELINTANE

1. Linguagem e psiquismo

Iniciaremos nossa reflexão tomando alguns textos de Merleau-Ponty, oriundos de seus cursos na Sorbonne, nos quais a aquisição da linguagem era um tópico imprescindível. A partir das reflexões sobre a aquisição, o filósofo realimentava outras inquietações de seu programa, por exemplo, as relações entre psiquismo, alteridade e mundo sensível passavam sempre pelo modo como se lida com o simbólico, com a linguagem. Como forma de ir além das perspectivas racionalistas e empiristas, o filósofo abriu um programa de pesquisa – podemos dizer, heteróclito – com quatro eixos:

(1) Desenvolvimento psicológico da linguagem na criança; (2) Fatos que concernem à desintegração da linguagem; (3) Visão da linguagem pela Linguística; (4) A experiência que a literatura representa, porque tornar-se um escritor é aprender uma linguagem pessoal, é criar uma língua e um público para si; é, pois recriar a criação da linguagem num nível superior. (Merleau-Ponty, 1990, p. 22).

Boa parte dos autores que Merleau-Ponty traz nesses textos não pertence à fenomenologia; ao contrário, tem-se aí uma diversidade complexa de tendências e de ciências: filosofia, psicologia, psicanálise, antropologia, neurologia, linguística e outras.

Este nosso Encontro¹ se revestiu de uma complexidade semelhante, pois seus organizadores romperam as bordas da mesa-redonda confortável – que em geral é sempre aplainada por uma única concepção – e abriram este diálogo com e para a diversidade. Meu projeto de pesquisa talvez figure aqui como um dos mais escalenos dessa armação, pois toma estudos de aquisição da fala, da linguagem, história da escrita e psicanálise, para compreender a aquisição da escrita e contribuir com seu ensino escolar: mais especificamente, toma a oralidade, compreendida como um conjunto de gêneros textuais oriundos da tradição oral infantil, que ao lado da fala cotidiana e,

¹ I Encontro Sobre a Linguagem da Criança: Sentido, Corpo e Discurso, realizado na Universidade Federal de São Paulo, 01, 02, 03/12/2010

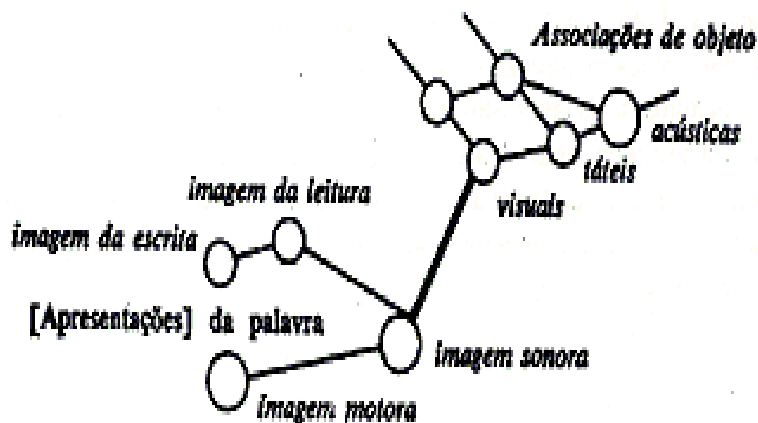
muitas vezes, com ela entrelaçada, traz à infância os elementos linguageiros e discursivos fundamentais para sustentar a escrita e suas exigências de leitura.

Seguindo Merleau-Ponty, também esbocei meus eixos básicos para compreender a entrada da criança na escrita e a aquisição tem um bom lugar no conjunto. Vejamos:

- a. Estudar o contato simultâneo da criança contemporânea com a oralidade e a escrita, tanto em situação de interlocução como de (re) produção;
- b. retomar elementos dos historiadores da escrita, mais propriamente a escrita, seus suportes e respectivos modos de ler e de expressar, associados a portadores de textos, de imagens, de filmes etc., considerados em suas dimensões tecnológicas e discursivas;
- c. o psiquismo tal como a psicanálise freudiana e, em alguns aspectos, a lacaniana, o abordam, ou seja, levando em conta o inconsciente estruturado como linguagem, *inconsciente linguageiro*;
- d. a aquisição da linguagem, da fala, considerando sobretudo as vertentes mais contemporâneas que assumem a dimensão da alteridade e da própria linguagem como elementos que, diante do corpo pulsional da criança, constituem o polo que tensiona a subjetividade.

Seguiremos com nossa reflexão retomando o velho esquema psicológico da representação de palavra (1891), de Freud, do qual James Strachey, editor inglês da obra de Freud, reedita um trecho como “anexo C, Palavra e Objeto” no texto “O Inconsciente” (1915), (Freud, 1988 Vol. XIV)². Ao retomar essa antiga elaboração conceitual do Freud “neurólogo”, Strachey reafirma a importância tanto do esquema como da concepção de representação aí presente, mostrando que esta continuará firme nas reflexões posteriores do pai da Psicanálise. Lacan (2008) também não deixou de enfatizar a importância desses textos iniciais de Freud, incluindo o renegado “Projeto para uma psicologia científica”. O que se nota, nesses trabalhos de Freud, como muito bem reforçam Garcia-Roza (2004) e Rego (2006), é um psiquismo-linguagem. Vejamos o esquema da “representação de palavra” como um exemplo que também pode nos inspirar um caminho nas considerações sobre a aquisição da linguagem oral e escrita.

² Este anexo está no artigo “O inconsciente”, escrito em 1915; já o trecho acrescentado por Strachey é de 1891, quando Freud se ocupava dos distúrbios de fala, contestando os localistas Brocca e Werner, que hoje dão nome às áreas da linguagem no cérebro.



Freud (ibidem, p. 221)

Freud, ao discutir o esquema, insiste na centralidade da “imagem sonora”, que enfeixa as relações com o complexo da “associação de objeto”: *A representação de palavra não se vincula à representação de objeto através de todos os seus componentes, mas somente a partir da imagem sonora* (Freud, 1977, p. 59). O complexo “fechado” (por oposição ao “de objeto”, que é “aberto”) que forma a representação de palavra inclui as possibilidades da escrita e da leitura. Esse ato de considerar a escrita e a leitura (recepção e produção) como áreas localizáveis, ou como elementos de uma cadeia ou rede das possibilidades da linguagem, era próprio do paradigma neurológico e psicológico do século XIX, pois havia sempre a possibilidade de uma afasia, em que o paciente não conseguia falar espontaneamente, no entanto soletrava, lia ou escrevia, ainda que sem obter sentido. Dessa forma, boa parte dos esquemas de Brocca, Wernicke, Lichtheim, Grashey e outros (ibidem) traziam as ramificações para cada uma dessas habilidades de recepção e de expressão.

Freud, nos seis pontos que alinha nesse artigo para discutir o funcionamento normal ou patológico do aparelho, faz diversas referências às fases de aprendizagem, tanto da escrita como da fala. Os cinco primeiros tópicos iniciam com expressões do tipo: (1) Aprendemos a falar...; (2) Aprendemos a linguagem...; (3) Aprendemos a soletrar...; (4) Aprendemos a ler...; (5) Aprendemos a escrever; (6). Se os neurólogos utilizavam as lesões e as autópsias como recursos para conhecer melhor o cérebro e sua topografia, Freud introduz também as disfunções presentes no funcionamento normal do aparelho, por exemplo, os esquecimentos, as trocas languageiras, os gaguejamentos e outras parafasias motivadas pelo cansaço, pela distração ou então *sob a influência de estados afetivos que o perturbam...*(ibidem, p.35), o que acrescentava um empecilho nas

conclusões inferidas a partir da localização das lesões. Como se pode considerar apenas a lesão como causa, se um indivíduo sem lesão também apresenta, em suas trocas linguageiras, parafasias momentâneas? Essa consideração levava Freud a pensar não em funcionamentos ou distúrbios localizados, mas sim em um “articulado tecido cortical...”, uma complexidade menos evidente. Ou seja, o pesquisador já traz nesse texto a ideia de um enredamento funcional.

Esse denso artigo apresenta uma versão do aparelho psíquico/de linguagem em que o conceito de representação é central e assume um modelo complexo, que vai além do associacionismo empirista da época. O psiquismo, ao reconhecer um estímulo exterior, não o faria por uma condução direta que vai da periferia do aparelho (regiões sensoriais) até um centro no córtex onde se imprimiu essa experiência anterior. Se, para os neurólogos da época, a condução do estímulo não representava um grande problema, já que esta era considerada neutra, ou seja, as fibras apenas conduziam sem afetarem ou modificarem o estímulo, para Freud, essa condução não seria simples ou mesmo direta, mas era parte de um sistema, sujeito a mudanças funcionais no percurso. No *Projeto para uma psicologia científica* (Vol. I, 1988), Freud já utilizará o conceito de “diferença”, ou seja, um estímulo não é igual a um outro que lhe antecede, haverá sempre uma diferença perceptível e é essa diferença que pode produzir um novo sentido. Isso já nos permite pensar que a escuta de uma palavra é sobretudo submissão à diferença e que a própria ideia de repetição – como processo fixador de uma forma – só pode ser aceita como fenômeno complexo, sujeito a efeitos de um sistema complexo. A contestação que Freud apresenta aos modelos de Brocca, Wernicke e de Lichtheim, que separavam os fenômenos da associação psíquica e o da representação – como se os processos ocorressem em centros distintos e interconectados por linhas neutras de condução - é o ponto de partida da ideia contemporânea de representação, presente depois nas concepções de Lacan, Derrida e outros. Vale a pena constatar algumas palavras desse incrível momento fundador:

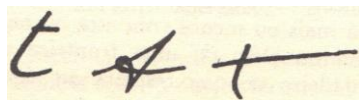
Rejeitamos portanto as hipóteses de que o aparelho da linguagem consista em centros distintos, separados por regiões corticais isentas de funções e além disso que as representações (imagens mnésicas) que servem para a linguagem estejam acumuladas em determinadas áreas corticais denomináveis centros,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

associações e as transmissões em que se apoiam as funções da linguagem procederiam com uma complexidade não propriamente compreensível (1977, p. 62)

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

Relacionando o aparelho à aquisição de linguagem, o primeiro elemento que nos vem à memória é o papel do manhês na vida do bebê, que recobre o circuito acústico-visual. Segundo pesquisadores de diferentes linhas, a melodia da voz da mãe vai puxar o olhar da criança tanto para ela (e outros) como para o mundo. Aqui já podemos perceber que as coisas do mundo já advêm ao olhar sob o crivo da voz parental, como apontam pesquisadores de diversas correntes – Laznik (2004), Boysson-Bardies (1999, p. 23) –, que 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. É daí que nossa hipótese de trabalho abre perspectiva para modos diferentes de um “aparelho” se pôr em relação com o outro: uma família com seu bebê pode ir muito além do manhês e das falas comunicativas e pragmáticas, como também pode ficar muito aquém.

O aparelho psíquico-lingueiro da criança ao se constituir também já deixa seus traços, seus trilhamentos – diria Freud – para a entrada na escrita. Em outras palavras, podemos pensar que a escrita só advém ao homem (filogênese) e à criança (ontogênese) porque esse aparelho já se arma com essas potências, ou seja, é o aparelho geral das práticas simbólicas e discursivas. Não é por acaso que Lacan (1998) vai utilizar a metáfora da escrita para localizar a letra psíquica no inconsciente em sua dinâmica lingueira e até aventará a hipótese de certa coexistência umbilical entre inconsciente e linguagem. Para Lacan, a letra é o que se lê no significante, ou seja, está além do que se ouve ou do que se vê – essa afirmação nos faz lembrar a famosa ilustração com que Saussure (1969, p.138) mostra os traços diferenciais entre as realizações possíveis da letra T :



De fato, a criança ao aprender a ler se depara com esse problema da associação de um único sentido à diversidade de formas da mesma letra, ou seja, uma espécie de arquiletra abstrata. Do mesmo modo, ao ouvir a mesma palavra advinda de diferentes pessoas, irá se submetendo a uma dimensão discursiva que ajudará a recortar traços de permanência que apontarão para sentidos menos dependentes do contexto imediato e de cada situação de interlocução. Alguns alunos que enfrentam graves problemas de aprendizagem, como é o caso de M³, parecem não se conformar que a letra P que grafei apressadamente diante de seus olhos, com meus traços cacográficos, remetesse ao mesmo som/sentido do P que ele desenhava calmamente ao tentar escrever o nome de seu pai (Paulo). Mais adiante voltaremos a essa relação entre o desenho da letra e sua dinâmica de sentido e as possibilidades de fixação à imagem, seja ela letra, desenho ou mesmo uma alegoria. Lemos assim explicita essa imbricação umbilical entre aquisição de linguagem e aprendizagem da escrita:

Ao tratar a aquisição da escrita, assim como a aquisição da linguagem em geral, como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico, o que tenho em mente é sujeito e objeto (para um sujeito) como efeitos desse funcionamento. Isso significa que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. (1998, p.21)

³ O episódio foi colhido em situação de atendimento pedagógico, relatado integralmente em Lima (2006), doutorado sob minha orientação.

Adiante apresentamos alguns exemplos de falas de crianças que evidenciam esse funcionamento complexo da linguagem em sua dimensão subjetiva e de alteridade – os três primeiros episódios foram coletados espontaneamente pelo pesquisador em ambiente familiar e o quarto escutado em relato de uma de minhas pós-graduandas.

2. A dinâmica psíquico-linguagem na fala de crianças

Pedro (2 anos), ao iniciar as primeiras palavras, experimentou um medo súbito de alguns objetos do mundo. Primeiro, das ameixas pretas que estavam sobre um manjar em uma ocasião festiva, às quais se referia com um significante de uma outra nomeação, “pudim, não!” – expressão com a qual rejeitava e se afastava do conjunto. Na sequência, expandiu esse medo e essa mesma nomeação também para o manjar colocado na fôrma; logo depois, transferiu-os também para a fôrma de alumínio já esvaziada do objeto de temor, até que, em outro contexto (em uma piscina, em outra casa) a forma da boia de plástico que serve para pôr cloro na piscina incitou novamente a mesma nomeação e o mesmo clamor de medo. Ao ouvir as explicações de suas irmãs, mostrando a ele que não se tratava de “pudim”, mas sim de uma boia de cloro, acabou juntando as duas palavras ao seu modo: *córo-pudim*. Alguns dias depois, surpreendeu a todos com uma fórmula mágica que utilizava para repelir suas irmãs quando estas o provocavam: *córo! pudim!* – a expressão vinha acompanhada da pantomima típica dos heróis da TV. A entonação da fórmula e a gesticulação devem ter sido extraídas de um dos programas de TV a que assistia com frequência.

Ficam claras as operações na palavração dessa pequena fobia: da ameixa para a fôrma com o manjar-pudim, depois apenas para a fôrma, por metonímia; depois, por metáfora, da fôrma para a boia da piscina. Ao nomeá-las, a criança sai da pregnância da imagem e ganha dois significantes, com os quais parece trocar de posição na interlocução: em vez de assustar-se com as provocações das irmãs e com objetos estranhos e não nomeados do mundo, passa à posição de provocador, de controlador de uma fórmula que parece reverter a fonte do medo. O que temos aí é um jogo entre visão e audição, pelo qual o que se vê como algo fora do escopo do mundo conhecido, portanto fora da nomeação, afeta, provoca medo; por outro lado, o que se ouve do outro, recobre o visto e o submete. O que se nota é que por detrás do processo está a essência

da linguagem: os efeitos metafóricos e metonímicos que à revelia da criança vão instanciando esse “letramento” discursivo.

Seguem os outros dois exemplos, igualmente interessantes para se pensar a relação oralidade-escrita:

Luíza (1,9) - *A menina está sentada no chão, batendo com uma colher de pau em uma tigela e é interrompida pela mãe:*

M: Filha, você vai quebrar a tigela!

L: Canta o pato, mãe?!

Rafaela (1,11) - *Dentro do carro, com a mãe e a tia, Rafaela brinca com um porquinho de borracha, quando é interpelada pela tia:*

Tia: Rafa, como é que se chama esse porquinho, heim?

Rafaela: solidão.

Nos dois casos, um diálogo prosaico do cotidiano vai se entrecruzar, por efeito metafórico-metonímico, com um texto na memória. No caso de Luíza, a expressão da mãe *quebrar a tigela* evoca imediatamente a canção do *Pato* de Vinicius de Moraes, que a menina ouvia com frequência. O mais interessante é que ocorre aí uma mudança de posição no jogo discursivo, pois da situação de repreendida, a menina migra para a posição de quem deseja ouvir uma história. Rafaela, a partir do fragmento *que se chama*, que na canção estabelece um paralelismo sonoro com outros fragmentos de métrica semelhante, busca resposta para a pergunta da tia e ao mesmo tempo nomeia o seu porquinho a partir de uma cantiga ouvida antes: *Nessa rua/ nessa rua tem um bosque/Que se chama/que se chama solidão*.

Os fragmentos podem ter para as duas crianças um valor de holófrase, ou seja, uma frase que é tomada por uma palavra ou por um significante sonoro, que pode funcionar como *nonsense* para a criança e como cheio de sentido para o adulto. Nos dois casos, o efeito de semelhança sonora (homofonia) entre fragmentos de dois contextos diferentes estabelecem relações que poderíamos chamar de intertextuais e interdiscursivas, já que provocam um efeito subjetivo que vai de um texto a outro e de um contexto discursivo a outro – efeitos esses fundamentais na dinâmica da leitura.

Episódios como esses são bem mais comuns na infância do que imaginamos. Em geral, ouvimos as falas das crianças como se estas se constituíssem magicamente, sem encontrar seu lastro no outro, daí certas sensações de estranhamento quando irrompe um fragmento próximo do *nonsense* ou mesmo deslocadamente, como é o caso do “porquinho Solidão”. Mesmo nas pesquisas, o foco muitas vezes é posto na fala

cotidiana, ou seja, os fragmentos que reaparecem na fala da criança originam-se, em geral, de diálogos com o outro parental, entretanto, mesmo nos *corpus* dessas pesquisas são comuns esses momentos em que na fala espontânea da criança entram elementos oriundos dos gêneros da tradição infantil. Um exemplo bastante interessante é o relatado por Perroni (1992) em sua pesquisa sobre “desenvolvimento” da narrativa. Transcrevo abaixo o episódio 53, em que uma criança (3,11) faz um percurso denso e interessante, que vai da procura de um carrinho de bebê à difícil realidade de um nascimento por cesariana, mas os efeitos linguageiros parecem ter trazido também o episódio da história da Chapeuzinho Vermelho, quando o lobo tem sua barriga cortada (para dela se extrair Chapeuzinho e a avó) e recheada por pedras. Neste ponto, a interpretação corre um risco, pois não sabemos se a criança teve contato com essa versão dos irmãos Grimm, mas é impressionante a irrupção abrupta dos fragmentos em negrito. Vejamos o episódio:

- (D. procura por um carrinho de bebê)
1. F Não sei onde está.
 - 2.D, Já sei! Deu pro nenezinho da Susana! Sabe quem é?
 3. F. Quem é a Susana?
 4. É uma moça, amiga da mamãe.
 - 5.F A, eu não conheço não.
 6. É minha tia.
 7. F. Sua tia?
 8. **É, ela...ela... ‘o uma pedra, e...e cortou aqui com a faca, cortou pra tirá a pedra, nasceu uma pedra lá, daí cortou aqui pra tirá a pedra.**
 9. F. A, cortou aí na barriga?
 10. Nã, aqui.
-
- Ela tem um nenezinho. Ela não pode pegar o nenezinho, porque... porque ... porque ela cortou.**
- (D., LXXX, 3,11.28) (p. 138)

Retomando o esquema de Freud, podemos perceber claramente o enredamento amplo que o “aparelho de linguagem” propõe. É possível perceber, em cada exemplo citado, que psiquismo e linguagem se enredam nessa dimensão do outro, constituindo instâncias entre o passado e o presente, nas quais a “instabilidade” da palavra e de outros elementos linguageiros (cenas na interlocução, gestos, entoação etc.) são responsáveis por laços e produções inéditas tanto na nomeação e expansão da língua sobre os conteúdos vivenciais da criança, como na própria relação de alteridade, seja com seus pais, seja com seus professores. Por exemplo, essas matrizes textuais, esquemas, scripts, *arcabouços ou molduras*, como apontado em Perroni (1992, p. 125),

ganham dimensão discursiva na medida em que enredam novos contextos e novas interlocuções. As narrativas ouvidas na infância, por exemplo, permitirão à criança ancorar tanto elementos de suas vivências como expandir suas habilidades narrativas e com ela a possibilidade de expansão da leitura – e, leitura tomada num sentido bem amplo, desde as narrativas dos livros às escutas das histórias alheias por meio das quais a criança pode encontrar mediação para as suas experiências psíquicas e languageiras.

3. O escritor e sua criança

Se retomarmos um dos pontos do programa de Merleau-Ponty, aquele que assume a literatura como uma perspectiva no sentido da compreensão da dinâmica entre psiquismo e linguagem, abrimos também a possibilidade de tornar mais interessante e rica essa relação entre aquisição da linguagem, psicanálise, linguística e educação. Tomemos dois belos exemplos da literatura brasileira, um prosador e um poeta – Graciliano Ramos e Manuel Bandeira – e notemos aí aquele esforço no sentido da constituição de uma “nova língua” (Merleau- Ponty, op.cit.), rumo à infância.

É consenso, entre estudiosos da obra de Graciliano, que sua trajetória vai da “ficção à confissão” – síntese esta feita por Candido (1956). De fato, seu primeiro romance *Caetés*, obra não muito aceita pelo próprio escritor, é uma ficção, que fica dentro da estrutura típica do romance psicológico da virada do século dezanove para o vinte, influenciada por suas leituras de Eça de Queiroz – em outras palavras, uma memória narrativa proliferando suas matrizes com boa fidelidade ao outro. A cada obra – por exemplo *São Bernardo*, *Angústia*, *Vidas Secas*, *Infância e Memórias do Cárcere* – sua prosa vai ganhando elementos mais singulares. Em quase todas, o narrador está às voltas com a relação entre escrita e a verdade do mundo, ou seja, procura-se obsessivamente uma linguagem “verdadeira”, esquiva à linguagem *acanalhada* do jornalista Gondim (*São Bernardo*) ou à dos poemas do caixilho do Dr. Gouveia (*Angústia*). Nessas buscas, as singularidades do escritor vão ganhando corpo, tornando inevitável o surgimento de obras confessionais, memórias, em que seus narradores parecem vasculhar uma “verdade”, certa autenticidade perdida. “Infância” (1972) é exemplar nesse sentido: o narrador revisita os espaços vivenciais do escritor, amalgamando presente e passado de tal forma que o discurso indireto vai recuperando os impossíveis de lembrar e de (re)nomear. No fragmento abaixo, o narrador/escritor

adulto tenta buscar as tênues lembranças de um tempo em que as cantigas e histórias tinham força constitutiva no psiquismo – notem que há semelhanças entre o que se narra aqui e o relato que apresentei do menino Pedro e seu medo de ameixa-pudim:

Não se distinguia nenhum ruído fora a cantiga do sapo do açude da Penha – vozes agudas, graves, lentas, apressadas, e no meio delas o berro do sapo-boi, bicho terrível que morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca. Foi Rosenda lavadeira quem me explicou isto. Admirável o sino. Como seria o sapo-boi? Pelas informações, possuía natureza igual à natureza humana. Esquisito. Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria a criatura viva, alegre. Só, encolhido, o jeito que tinha era ocupar-me com o sapo-boi, quase gente, sensível aos sinos. Nunca os sinos me haviam impressionado:

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

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

Impressiona como o narrador entrecruza textos, mapeia as impressões vividas, evoca a cantiga do *sapo cururu* e ainda enreda a crendice do sapo que morde. Vozes e cantigas vindas da memória vibram ao mesmo tempo diante das sensações sonoras que chegam do *açude da penha*. Há, nesse momento, um jogo metafórico-metonímico que permite um paralelo entre a personificação do *sapo-boi* (*possuía natureza igual a natureza humana*) e a sua identificação com o *sapo cururu*, que tinha frio. É o adulto, com o poder de sua linguagem, reposicionando a criança diante dos medos. O outro aqui comparece como fonte de vozes que se entrecruzam; por exemplo, *Rosenda Lavadeira* é quem traz a notícia do terrível *sapo-boi* e do *poder do sino*. Um outro traço de sua memória vindo das cantigas vem oferecer ancoragem para o medo, livrando o personagem do *sapo-boi* e o embalando com a voz dos *cururus* (sapos cantadores) que, como ele, choravam e sentiam frio. A lida dessa criança sertaneja com as narrativas vai reaparecer em diversos pontos do romance, mas é no capítulo *Os astrônomos* (p. 213) que a criança (com nove anos) sai de sua posição de mero decifrador para descobrir que, nas páginas do livro, havia uma história, cujos fragmentos iam se ligando, tomando forma e imagens – ou seja, sai de uma protonarrativa fragmentada, na leitura subvocalizante, para aceder a uma narrativa fluente e imagética.

O que Bandeira nos traz é também surpreendente e significativo para as nossas reflexões. Em *Itinerário de Pasárgada*, o poeta faz questão de assumir que sua verve

poética tem seus laços mais misteriosos nos momentos de sua infância, quando ouvia histórias e cantigas. É interessante sua recordação da história da menina que fora enterrada viva pela madrasta:

O meu primeiro contato com a poesia sob a forma de versos terá sido provavelmente em contos de fadas, em histórias da carochinha. No Recife, depois dos seis anos. Pelo menos me lembro nitidamente do sobrosso que me causava a cantiga da menina enterrada viva no conto “A Madrasta”)

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

Era assim que me recitavam o verso. E esse “Xô Passarinho” me cortava o coração, me dava vontade de chorar. ()

Logo após, fecha uma síntese interessante sobre o efeito inconsciente desse jogo entre o presente e o passado (reminiscências) e sua prontidão para a poesia:

Verifiquei ainda que o conteúdo emocional daquelas reminiscências da primeira meninice era o mesmo de certos raros momentos em minha vida de adulto: num e noutro 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)

Aqui, mais uma vez se confirma esse compromisso umbilical entre gênero da infância e escrita. Os escritores usam essas aproximações para prospectar até onde podem o passado. A linguagem, por excelência, é isto: a coisa perdida, o substituto da coisa, mas não a coisa do mundo – já que esta, na memória, é evanescente e fantasiosa. O que se prospecta é um “perdido” da ordem do desejo, seja com a falação ou com os instrumentos da escrita.

4. Leitura e memória

Do esquema de Freud, podemos inferir que o psiquismo está pronto para expandir a memória fora do corpo - aliás, mais exemplar ainda é seu pequeno texto “Notas sobre o bloco mágico” (1988 Vol. XIX), no qual aborda as tecnologias da

memória – parece antecipar ali o computador, pois refere-se a um suporte que, ao sofrer operações de apagamento, deixa suas marcas em outro lugar.

O esforço humano para registrar experiências percorre um caminho que vai das tradicionais tecnologias da memória (a epopeia, as narrativas, a retórica, o teatro) ao suporte eletrônico e às redes de hoje, mas sempre em torno de duas modalidades de linguagem, uma de natureza digital, algorítmica, outra de natureza analógica, imagética. Podemos aproximar com tranquilidade o digital e o analógico da metonímia e da metáfora, respectivamente. Aqui, naturalmente, relembremos Jakobson (1995) (não é por acaso que esse grande mestre na linguística retomará Freud em seu texto sobre as afasias), exatamente nessa dinâmica da metonímia e da metáfora.

Sabemos que Freud (Vol. IV, 1987), diante das imagens do sonho e da aparente narrativa que este fornece ao sonhador desperto, procurou sair dos aspectos analógicos para compreender o sonho, ou seja, em vez de interpretar sua fabulação, sua alegoria mais óbvia, o pai da psicanálise preferiu tratá-lo como uma escrita, como algo a ser lido. O sonho teria, então, as características de uma máquina de escrever que viria trazer os conteúdos desejantes mais infantis possíveis sobre as reminiscências recentes (o que chamou de *restos diurnos*), ou seja, algo do desejo recalçado viria se inscrever sobre as imagens e palavras que restaram na memória recente⁴. Notem que não é tão diferente do que fazem Graciliano, Bandeira e outros escritores e artistas, ou seja, eles conseguem permitir que o recalçado venha de longe fazer escrita sobre a linguagem de hoje. Talvez, neste ponto, estejamos perto de entender o que um outro escritor, o poeta Carlos Drummond de Andrade, diz sobre o fazer da poesia no poema *Procura da poesia* (1967 p. 138-139). Fazer versos sobre acontecimento, sobre temas bem definidos e intencionados seria apenas repetir o óbvio do vivido. Penetrar no reino das palavras é deixar que uma subjetividade languageira faça seu efeito pelas vias das associações metafóricas e metonímicas. Em vez de ir para a escrita com a lógica de um tema, faz-se o contrário: chama-se o desejo, ainda que parcialmente, para cima das palavras e imagens recentes, quando então algo da ordem pulsional ganha expressão, tornando-se “letras” que podem ser lidas.

Ainda dentro dessas memórias e suas expansões, uma criança ou artista pode contar uma história (de boca ou escrita), desenhá-la ou ainda filmá-la. Nesse sentido,

⁴ Interessante ver nesta obra os capítulos IV e VI, que tratam da linguagem do sonho e da sistematização das instâncias psíquicas.

cabem questões sobre o entrecruzamento entre o visto e o ouvido: o que significa o desenho dentro desse panorama das escritas possíveis do homem? Ou ainda, que relações existem entre as linguagens visuais e a escrita? Como aponta Bosco (2002):

O desenho como passagem originária à escritura (cf. Balbo 1996a) revela-nos, pois, um trabalho da língua e de seus signos. (...) Na análise de nossos dados procuramos mostrar o desenho infantil revelando um universo de formas novas, onde o traço do desenho, da letra e do número enodam-se de maneira sempre renovada, possibilitando-nos identificar um mesmo movimento que se repete (p.155).

Ainda considerando o esquema de Freud, a linguagem visual seria resultado de um cruzamento entre as percepções visuais e a audição – em outras palavras, o mundo visto e nomeado encontra uma linguagem que permite fixar alguns pontos e traços pelo eixo de semelhança (metafórico) e pelo eixo de contiguidade (metonímico). Quando uma criança desenha uma maçã, não está desenhando um objeto do mundo apenas, mas sim a maçã matizada pela fala: a da bruxa da história da Branca de Neve; a de Adão e Eva; a fruta que, por sua pele lisa de cor avermelhada, evoca traços do corpo associados ao erotismo, à beleza etc. Note que o tronco da imagem acústica continua sendo o elemento de ligação entre as associações de objeto e a expressão fora do corpo (desenho, linguagem visual). Se está lá o *plugin* acústico, está lá a voz do outro, como língua, como interdição, como instanciação discursiva. Dentro dessa perspectiva, nossa pesquisa insiste em considerar a expressão visual (desenho, filmes, esquemas) como expansões desse aparelho de linguagem que nasce e cresce nas bordas da voz e da escuta do outro parental. Buscamos em Freud a unidade ambígua que permite pensar uma dobradiça entre a oralidade, escrita e desenho – o rébus:

O conteúdo do sonho, por outro lado, é expresso, por assim dizer, numa escrita pictográfica cujos caracteres têm de ser individualmente transpostos para a linguagem dos pensamentos do sonho. Se tentássemos ler esses caracteres segundo seu valor pictórico, e não de acordo com sua relação simbólica, seríamos claramente induzidos ao erro (...). O sonho é um quebra-cabeça pictográfico desse tipo, e nossos antecessores no campo da interpretação de sonhos cometeram o erro de tratar o rébus como uma composição pictórica, e como tal, ela lhe pareceu absurda e sem valor (Vol. IV, 1987, p. 304).

Os mesmos equívocos foram cometidos no campo da decifração das escritas antigas, quando os decifradores tentavam ler os pictogramas ou ideogramas como

imagens. Já Champollion, apostando na concepção de Thomas Yong (Singh, 2001, p. 231), que afirmava a importância do rébus na decifração dos hieróglifos, conseguiu decifrar o nome de Ramsés, tomando o desenho do disco solar como RA (sol, na língua copta, supostamente falada pelos Egípcios). Desde então, a ideia de que por trás do desenho há um fonograma tomou conta das técnicas de decifração e abriu caminho para a interpretação das diversas escritas cuneiformes, da linear B e outras.

Retomando o esquema de Freud, podemos perceber claramente o enredamento amplo que o “aparelho de linguagem” propõe. É possível perceber, em cada exemplo citado, que psiquismo e linguagem se enredam nessa dimensão do outro, constituindo instâncias entre o passado e o presente, nas quais a “instabilidade” da palavra e de outros elementos linguageiros (cenas na interlocução, gestos, entoação etc.) são responsáveis por laços e produções inéditas, tanto na nomeação e expansão da língua sobre os conteúdos vivenciais da criança, como na própria relação de alteridade, seja com pais, seja com professores. Por exemplo, essas matrizes textuais ganham dimensão discursiva à medida que enredam novos contextos e novas interlocuções. Do mesmo modo que as narrativas vão se destacando de uma possível fala generalizada e ganhando seus contornos discursivos e a escrita vai se destacando do desenho, outros gêneros e tipos discursivos vão sendo implantados e transformados na relação adulto-criança: cantigas, brincos, parlendas, adivinhas, além dos tipos textuais necessários à vida em sociedade. Hoje temos diversos tópicos já bem delineados nas pesquisas sobre aquisição da linguagem: a explicação, a argumentação, a narrativa e outros⁵.

O que todos, consensualmente, mostram, é que, por meio de um equilíbrio delicado, os pais vão modificando suas próprias condutas à medida que a criança cresce e domina a linguagem, ou seja, vão adaptando suas performances diante do filho, expandindo a complexidade das diversidades possíveis da linguagem, de acordo com as novas aquisições da criança. A presença desse outro aparelho de linguagem que domina a técnica e a aproximação das duas memórias é simplesmente indispensável. No ensino, sobretudo quando trabalhamos crianças com defasagem no nível de alfabetização e leitura, percebemos claramente que essa presença parental estimuladora tem seus matizes e singularidades. Em nossas pesquisas, os diagnósticos da oralidade das crianças de seis anos (primeiro ano do fundamental) (Belintane, 2010) mostram que

⁵ Artigos sobre essas temas podem ser encontrados nas coletâneas de Fernandes (2003), Del Ré e Fernandes (2008).

nem sempre os pais conseguem dotar seus filhos deste ou daquele gênero ou tipo de textual. Alguns alunos de seis anos, no início do fundamental, parecem ter sido submetidos a uma interação em que prevaleceram o imperativo (“fulano, sai daí”; “não pegue isso”, “vá dormir” e outras) e falas fragmentárias altamente dependentes do contexto. Alguns, taxados de hiperativos, inquietos, parecem imunes à palavra do professor ou mesmo de um interessante contador de história – suas expansões corporais chamam a atenção dos professores e acabam colocando-os em situação complicada na relação educativa, pois suas atitudes, pouco mediadas pela palavra, acabam se chocando com os interesses do grupo e com a própria dinâmica do ensino.

Nesse contexto educacional em que a escuta e os diagnósticos são indispensáveis já no início da escolarização dessas crianças, os dados e reflexões oriundos das pesquisas na área da aquisição da linguagem passam a ter grande importância. Por exemplo, saber que, aos cinco anos, a criança já tem condições de adquirir boa parte dos elementos da narrativa ou que já deveria dominar certos gêneros, não deixa de constituir um eixo de parâmetros para situar os diagnósticos no ensino.

5. Apontamentos para a sala de aula

Em Belintane (2010), expusemos o resultado de uma pesquisa que demonstrou o vínculo forte entre oralidade insuficiente e dificuldade na alfabetização e na leitura. Conseguimos mostrar que as dificuldades com elementos menores da língua (percepção da palavra como unidade, domínio das sílabas, percepção dos fonemas) e da escrita (letra, sílaba, palavra escrita, espaço intervocabular) mantinham muita coerência com a falta de textos de origem oral na memória. Nesse contexto, conseguimos isolar elementos para traçar as linhas gerais de diagnósticos das condições de oralidade da criança e, ao mesmo tempo, também delinear eixos de conteúdos escolares planejados de acordo com a situação de heterogeneidade encontrada em cada sala de aula. Também percebemos que aquelas crianças, cujas performances na escrita parecem se manter inalteradas ao longo dos anos de escolarização, devem passar por um processo de recuperação de sua oralidade ou memória oral e, ao mesmo tempo, das habilidades linguageiras que julgamos necessárias ao domínio da escrita.

Resumidamente, apresentamos abaixo as linhas gerais desse diagnóstico e de seus eixos de conteúdo:

1. CONDIÇÕES GERAIS DE “ORALIDADE” – Em conversas espontâneas às quais se mesclam brincadeiras, jogos languageiros e contação de história, o professor-pesquisador procura “escutar a criança” e detectar se ela consegue reter textos na memória e estabelecer relações intertextuais (por exemplo, perceber que temas, motivos ou formas de um conto podem se repetir em outro). O espectro de gêneros e de tipos textuais inclui contos da tradição infantil (no caso, fizemos uma divisão bem clara entre contos europeus e brasileiros, incluindo, por exemplo, “causos”, situações vividas, enfim, histórias possivelmente contadas na família que não fazem parte do repertório da tradição escolar), e textos em verso em que os procedimentos estéticos põem em relevo os significantes em suas unidades (parlendas, brincos, mnemonias, cantigas, fórmulas de escolha, trava-línguas, réplicas, quadrinhas, adivinhas e outros).

2. LEITURA DE IMAGENS QUE EXPRESSAM PARTES DE UMA NARRATIVA JÁ CONHECIDA – A partir de textos já memorizados (ou em vias de memorização) e de seus elementos (nomes de personagem, situações, temas, unidades), procuramos escandir as grandes unidades, ou seja, mobilizamos fragmentos que vão desde um trecho de uma história a partir de um desenho ou imagem, cuja leitura permita recuperar detalhadamente o trecho e suas possíveis relações intertextuais, exemplo: a partir do desenho abaixo, recuperava-se uma parte da história do *Pequeno Polegar* em que o protagonista ouvia a conversa de seus pais (o antes e o depois deste trecho) e, ao mesmo tempo, puxavam-se as relações intertextuais com o conto *João e o Pé-de-Feijão*. Em sala de aula, no eixo de conteúdo, essas estratégias permitiam recuperar todo um conto a partir de quatro ou cinco imagens. A mesma técnica também pode ser aplicada a filmes infantis. O objetivo na avaliação é detectar se o aluno consegue retomar o texto e narrar suas partes; já como conteúdo de sala de aula, o objetivo é exatamente manejar as partes para recuperar o todo.

Figura 1⁶

⁶ Gustave Doré. In: Perrault (1992 p.59)



3. LEITURA E MANEJO DE RÉBUS: A partir de nomes de personagem ou situações encontradas em contos ou em outras brincadeiras orais (a condição é que o contexto todo esteja na memória, tanto o do momento em que se contou como os inerentes ao próprio texto), fornece-se ao aluno uma escrita em que a imagem figura como letra, ou seja, sua dimensão ideográfica cede lugar à fonográfica (como aconteceu na história da escrita). Vejamos a escrita do nome do aluno TIAGO, a partir das imagens TIjolo, Amora e Goiaba e em seguida a versão manual das letras-desenho e sua estilização em que apenas traços das imagens já indicam as sílabas iniciais:



Note-se aí o jogo metafórico-metonímico em pleno funcionamento no caminho da abstração simbólica, ou, como gostamos de dizer: passagem de situações imaginárias mais pregnantes para outras mais simbólicas, mais algorítmicas.

O jogo com rébus também figura como um importante eixo de conteúdo, que se pode, inclusive, manejar como jogos no suporte eletrônico, através do comando arraste e solte, da substituição automática de elementos e da sonorização. No projeto, procuramos criar jogos com rébus para boa parte das histórias e brincadeiras feitas em casa.

4. MANEJO LÚDICO DOS ELEMENTOS MENORES DA LÍNGUA E DA ESCRITA.

Foram construídos diversos jogos em que se manejam os elementos menores da língua e da escrita: jogo do revestrés (inversões de dissílabos); palavra valise (aquela que comporta uma outra palavra dentro de seu significante – por exemplo, dentro de REPOLHO, se pode achar um OLHO!); brincadeira com trava-línguas (tem-se aqui uma boa oportunidade para o aluno compreender, por exemplo, as sílabas complexas, já que se pode dizer um trava-língua com ou sem a “trava” e, nesse jogo, perceber-se a relevância, por exemplo, da letra R na constituição do encontro consonantal). A brincadeira com adivinhas, quando feita rigorosamente, a partir da oralidade, sem o uso da escrita, ajuda o aluno no processo da compreensão textual, pois ao manipular um texto na memória, a criança lida com inferências, retroação de sentidos, desmontagem de metáforas, metonímias, hipérboles etc.

Como mostramos em Belintane (2010), é possível fazer diagnósticos da oralidade do aluno e planejar conteúdos em que o domínio de uma memória linguageira facilite e dinamize a entrada da criança na escrita.

Encerrando, podemos afirmar que as pesquisas elaboradas nas áreas de aquisição de linguagem podem ser muito bem aproveitadas no ensino da leitura e da escrita e que a recíproca é verdadeira, pois os dilemas e desafios que os educadores enfrentam no cotidiano (heterogeneidade na sala de aula; alunos renitentes que mesmo após quatro anos de escolarização ainda não compreendem a dinâmica da escrita; introdução de novos suportes e novas possibilidades de interação, tais como o computador, a Internet, o celular) também pode lançar novos desafios aos pesquisadores da área de aquisição. Como diz o título desta palestra e deste artigo, há, no intervalo entre os dois campos, muito a pesquisar e a integrar.

Referências Bibliográficas

- BANDEIRA, M. “Itinerário de Pasárgada”, in. Poesia Completa e Prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996 [27-102]
- BELINTANE, C. *Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. Educ. Pesquisa*, 2010, vol.36, n.3, pp. 685-703.
- BOYSSON-BARDIES, B. “O papel da Prosódia na Emergência da Linguagem como Estrutura Intencional dentro e a partir de uma Estrutura Biológica”. In. *A Inteligência*

- Anterior à Palavra: Novos Enfoques sobre o Bebê*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médias, 1999.
- BOSCO, Z. R. *No Jogo dos Significantes: A Infância da Letra*. Campinas: SP: Pontes, 2002.
- CANDIDO, A. *Ficção e Confissão: Ensaio sobre a obra de Graciliano Ramos*: Rio de Janeiro: José Olimpyo, 1956.
- DEL RÉ, A. & FERNANDES, S.D. *A linguagem da Criança: Sentido, Corpo e Discurso*. Araraquara-SP, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora Aguilar, 1967 (pp.138-139)
- FREUD, S. *Sobre as Afasias*. Trad. Antonio Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. *Obras Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Trad. Jaime Salomão. Rio de Janeiro, 1988. Obras e Volumes Referenciados: “Projeto Para uma Psicologia Científica” (Vol I); “A Interpretação de Sonhos” (Vols.IV E V); “O Inconsciente” (vol. XIV); “Uma Nota Sobre o Bloco Mágico” (Vol. XIX).
- FERNANDES, S.D (org). *Aquisição da Linguagem: Conceito, Definição e Explicação na Criança*. Araraquara-SP, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.
- GARCIA-ROSA, L. A. *Introdução à Metapsicologia Freudiana 1: Sobre as Afasias; O Projeto de 1895*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.
- JAKOBSON, R. “Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia” .In. *Comunicação e Linguagem*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LACAN, Jacques. *A Instância da Letra no Inconsciente*. In *Escritos*. (Tradução Vera Ribeiro) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.
- _____. *O Seminário 16: De um Outro ao outro*. Trad.Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LAZNIK, M. C. *Voz de Sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Textos Compilados por Wanderlei, D. B. Trad. Rohenkol, C. F. et.al. Salvador-Ba : Ágalma, 2004.
- LEMOES, C. “Sobre a aquisição da escrita: algumas questões”. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 13-53.
- LIMA, S. O. *Leitura e Oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo - FE-USP, 2006

- MERLEAU-PONTY, M. *Resumo de Cursos: Filosofia e Linguagem*. Trad. Constança M. Cesar. Campinas-SP: Papirus, 1990.
- PERRAULT, C. *Contos de Perrault*, Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Villa Rica Editoras, 1992.
- PERRONI, M.C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1972.
- REGO, C. M. *Traço, letra, escrita: Freud, Derrida, Lacan*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SINGH, S. *O livro dos códigos*. Trad. Jorge Calife. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record, 2001.