

RESUMO

Procura-se mostrar neste artigo que boa parte das reflexões que tratam dos conceitos de letra e escrita tendo como referência a história da escrita, apesar de superar as idéias que afirmam as sucessões de fases tanto na onto como na filogênese e de concebê-la como muito mais que um código de comunicação, ainda costuma tratá-la ignorando seus constantes conflitos com as culturas oralistas. Propõe-se uma reflexão considerando tanto os embates entre as culturas orais e escritas como as relações possíveis entre gêneros textuais da infância e aprendizagem da escrita.

Descritores: *história da escrita; psiquismo; oralidade; aprendizagem.*

VOZES DA ESCRITA – EM TEMPOS DE CRIANÇAS E MENESTRÉIS¹

Claudemir Belintane

“Como decifrar pictogramas de há dez mil anos se nem sei decifrar minha escrita interior?”
(Carlos Drummond de Andrade, 1992)

Drummond (1992 p. 1002), no livro *Corpo*, traz o brilhante poema “O outro”, cuja temática e efeitos poéticos evocam de imediato os conceitos de Outro, corpo, escrita e letra da psicanálise. No trecho da epígrafe, o poeta já nos põe abruptamente diante de uma “escrita interior” e da (im)possibilidade da decifração de pictogramas. Que Drummond tenha lido Freud e Lacan não vem ao caso no momento; o que nos importa nessa “escrita” é que ela produz um instigante efeito poético sobre um tema oriundo da lingüística e da psicanálise, que pode ser um trilhamento interessante para conceber as possibilidades de o saber psicanalítico se entrecruzar com o ensino da linguagem e abrir perspectivas novas sobretudo para o campo da leitura e da escrita.

■ Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O poema põe-nos diante de um instigante dilema: se há uma escrita interior que não me é acessível, como posso ler as letras de há mil anos? E, justamente entre as duas possibilidades, é que se ergue a escrita do poeta, ou seja, já que não posso, já que sou tolhido, então faço sobre o papel minha própria escrita. Atualmente, há um conjunto razoável de escritos psicanalíticos e lingüísticos que também se erguem entre essas duas impossibilidades, que de alguma forma dão novo vigor às cogitações que se escrevem entre a onto e a filogênese.

Nossa pesquisa tenta arrepanhar alguns restos dessa herança, que parte dos decifradores de antigos pictogramas Grotenfend, Rawlinson, de Sacy, de Young, Champolion, Gelb entre outros (Hooker, 1996), passando por Freud, por Lacan e por diversos lacanianos, Safouan (1987), Allouch (1995), Pommier (1993), Garcia-Roza (2004) e muitos outros. Nessa trilha tentaremos (de)cifrar um incômodo e renitente enigma escolar: por quais motivos alunos oriundos das classes desfavorecidas resistem tanto à entrada na escrita? Por que preferem o duro trabalho braçal ou mesmo o risco de enfrentar a polícia no tráfico à atitude silenciosa e pacífica de se debruçar sobre letras?

Gelb (1976), na década de 50 – em uma perspectiva não muito próxima a da psicanálise – ao considerar os impossíveis da decifração, quando as fontes que permitiriam esclarecer o problema das origens da escrita se tornam escassas ou impenetráveis, sugere alguns outros recursos auxiliares: (1) o estudo dos povos “primitivos” ainda existentes, enfocando, sobretudo as “escritas artificiais”, desenvolvidas sob a influência da escrita ocidental, em geral, quase sempre sob influência de missionários religiosos; (2) o estudo da “psicologia infantil” (p. 41), pois pesquisadores, com frequência, encontram semelhanças entre as “atitudes mentais” de bebês e crianças de nosso tempo e as das sociedades de “estados mais primitivos”.

Para Gelb e seus pares, as mentalidades infantis e primitivas possuem o traço comum de associar seus desenhos e escritas com coisas e fatos concretos do meio em que vivem. O pesquisador argumenta que esta semelhança é “conseqüência do caráter de sua língua que se expressa com uma terminologia concreta e específica” (p. 44) e cita como exemplo expressões de *idiomas primitivos* em que não se empregam palavras como *braço e olbos* a não ser com algum qualificativo, *meu braço, olbo direito*. Complementa o argumento citando também as línguas primitivas que não possuem palavras gerais como “árvores”, mas termos que apontam para o particular, como

roble, olmo. Do mesmo modo, também menciona que essa mesma tendência é encontrada na chamada *afasia mnésica* (p. 44), em que os pacientes não conseguem utilizar termos gerais como “faca” isoladamente, mas sim sempre com alguma contextualização, *faca de pão* ou “*corta-plumas*”, ou seja, pontua aqui o que Jakobson (1995), retomando Goldstein, conceituou como afasia de similaridade (do eixo metafórico).

Se Gelb e os pesquisadores da história da escrita perceberam essas relações entre escrita antiga, escrita infantil, língua “primitiva” e pacientes com afasia, Freud (*A interpretação de sonhos*, 1900/1987a, p. 303), a partir de suas leituras e de seu profundo interesse pela arqueologia e pelo trabalho dos decifreadores das escritas antigas orientais, fez um percurso inverso, ou seja, mostrou que esses campos poderiam oferecer profícuas metáforas para a decifração da “escrita interior”. A preocupação com a escrita, com a busca de um modelo que não só pudesse explicar manifestações patológicas da linguagem, mas que também desse conta do funcionamento psíquico geral do homem, marcou boa parte da pesquisa freudiana. Atualmente, esse percurso na obra de Freud já é um vereda bem batida nos estudos de psicanálise e linguagem (Safouan, 1987; Pommier, 1993; Alouch, 1995; Garcia-Roza, 2004; Rego, 2006). Alguns autores reposicionam-se neste espaço entre a onto e a filogênese, como são os casos de Safouan, Pommier e Alouch. Hoje

podemos afirmar com tranqüilidade que, por exemplo, o “esquema psicológico da representação de palavra” do ensaio de 1891, “A interpretação das afasias” (Freud, 1977, p. 71), a metáfora do rébus usada por Freud para a leitura dos sonhos e a síntese lacaniana de que o inconsciente funciona como linguagem (1998a) constituem um caminho profícuo para se pensar as relações entre a história da escrita, entrada da criança na língua e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura. Talvez, tenhamos neste campo a possibilidade mais efetiva de contribuições recíprocas entre três áreas de conhecimento: a lingüística, a psicanálise e a educação.

Nossa pesquisa acrescenta ainda a esse denso contexto teórico reflexões oriundas de um campo de pesquisa que também parte da história da escrita, mas que faz um percurso diferente se comparado ao da psicanálise. Gelb, como já mostramos, talvez seja o historiador da escrita mais revisitado tanto por psicanalistas (Pommier, Safouan, Alouch) como por psicólogos cognitivistas, como Ferreiro e Teberosky (1989), que pesquisaram a psicogênese da escrita na criança. No entanto, há outras discussões igualmente importantes, como, por exemplo, as propostas por Havelock (1995, 1996a, 1996b), Ong (1998), Goody (1986), Olson (1997), que tematizam as relações conflitantes entre culturas oralistas e culturas de escrita. Talvez o apuro da concepção de que a escri-

ta não possa ser entendida como uma mera representação da fala tenha recalcado firmemente a possibilidade de se considerar o campo do oral também como algo que se recalca quando se põe a escrita como centralidade da vida comunitária. Isso ocorre porque em geral a escrita é contraposta apenas à fala cotidiana, à fala prosaica e não aos gêneros textuais mais elaborados das culturas orais, os cantos, a poesia popular, os textos da infância e outros.

Esse nosso esforço de convergência teórica entre percursos de conhecimento aparentemente tão divergentes vem se mostrando absolutamente necessário para compreender e repensar o ensino da escrita e da leitura em culturas complexas, como a nossa, em que comunidades oralistas e de escrita se misturam e se tensionam, escondendo um conflito milenar – conflito esse que hoje parece encontrar na emergência do suporte eletrônico uma espécie de síntese complexa desses quase três milênios de domínio da cultura escrita e de progressivo afastamento das culturas orais.

Havelock pesquisou detalhadamente a entrada e os efeitos do alfabeto na Grécia. Suas obras *Prefácio a Platão* (1996a) e *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais* (1996b) mostram que a cultura oralista grega, que já dispunha dos recursos estéticos da epopéia, do teatro e de uma refinadíssima retórica, deu um imenso impulso ao uso da escrita consonantal oriunda dos Fenícios, porque

conseguiu, ao criar os símbolos para as vogais, o ajuste que a poesia épica precisava para ser registrada na escrita. A volumosa tradição oral grega ganha então memória fora do corpo, passa a dispensar o rapsodo, o menestrel, como portadores de textos da tradição, para ganhar o mundo na forma de memórias portáteis e, como mostra Havelock, abrir também as portas da escrita prosaica e conceitual, que revolucionou o ocidente, a partir de Platão.

No capítulo 9 de *Prefácio a Platão* encontramos um interessante estudo da “Psicologia da declamação poética” (1996b, p. 163), que tenta descrever como os menestrelis gregos exerciam influência sobre os cidadãos utilizando um complexo sistema de recursos mnemônicos (a *mousike* ou o que Platão, ao rejeitá-la, chamou-a *mimesis*) que envolvia sensualmente a platéia. A técnica associava recursos poéticos da declamação, uso de instrumento musical e dança, de tal forma que o esforço de memorizar a palavra fosse minimizado pelo prazer sensual convocado pela associação entre linguagem oral e linguagem corporal. Esse envolvimento catártico chega a ser comparado por Havelock aos prazeres do sexo e da alimentação (1996b, p. 170)

Essa pantomima entre menestrel e público lembra os rituais e folguedos ainda existentes na cultura oral brasileira em que instrumentos de percussão ou mesmo de cordas animam cantorias festivas e religiosas durante

as quais o texto da música é assimilado por todos sem esforço, nos ritmos e compassos marcados com o corpo.

Ong (1998) reforça os estudos de Havelock mostrando como a cultura oralista é visceralmente corporal, agônica, presencial, integrativa, copiosa e dependente de uma estética mnemônica (alegorias, metáforas, antíteses, aliterações, paralelismos etc.). A passagem dessa cultura festiva para a assepsia e a solidão da cultura escrita não se faz sem perdas, dores e resistências. O autor chega a afirmar que toda a pujança da oralidade, ao ganhar corpo na escrita, perde sua essência, que é o enlaçamento presencial, o envolvimento catártico, enfim, sua psicodinâmica de acontecimento. Talvez fosse por isso que os bardos iugoslavos estudados por Milman Parry (Lord, 1997) fugiam ao beijo mortal da escrita, não aceitavam a entrada na letra escrita, como poderia ter dito Lacan, não se *alfabestizavam*. A pesquisa de Parry pôs fim à controvertida questão homérica, ou seja, o pesquisador, comparando a composição poética dos bardos dos Bálcãs à composição da *Ilíada* de Homero, chega à conclusão de que Homero era um compilador de textos e não o autor genuíno das duas grandes epopeias gregas. Para Parry, os bardos dos Bálcãs manejam textos na memória da mesma forma que os rapsodos da época homérica e pré-homérica, ou seja, a partir da métrica do verso hexâmetro. Esses poetas, alheios à escrita, mantinham a antiga tradição

poética de compor o texto a partir da memória, de forma ritualística, inspirada, mas seguindo uma métrica e uma saga já bem matriciadas, bem conhecidas.

A mesma cena, com boas diferenças, repetiu-se no nordeste brasileiro, ou seja, tivemos e ainda temos muitos repentistas que, por exemplo, partindo do ciclo do cangaço, improvisaram seus versos a partir da memória e da técnica do repente, quase sempre mantendo um certo distanciamento da escrita escolar, da gramatização que a escrita impõe à língua materna. Traços dessa contenda podem ser vistos em alguns poemas que registram certa pugna entre a poesia feita para os ouvidos e a feita para os olhos como, por exemplo, *Patativa do Assaré*(n.d.)² que, apesar de ter aprendido a ler, manteve com fidelidade seu estro voltado para a tradição da sonoridade:

“Poeta niversitaro
Poeta de cademia,
De rico vocabularo,
Cheio de mitologia
Tarvez este meu livrinho,
Não vá recebê carinho
Nem lugio e nem estima,
Mas garanto sê fié
e não instruí papé
Com poesia sem rima.”

Zé da Luz (1962, p. 109), também excelente poeta paraibano, não deixou de marcar o divisor de águas entre esses dois tipos de formação:

“De que serve o anelão
 Qui esses doutô tem no dedo,
 Se de uma impruvisação
 Eles não sabe o segredo?
 As escóla, a academia
 Faz doutô de todo jeito:
 – Faz doutô de engenharia
 Doutô juiz de direito
 Doutô pra curar duença,
 Faz inté doutô dentista.
 Mas, nunca há de fazê
 Um doutô sai de lá,
 Formado em puisia”
 Num poeta repentista”

Note-se nesses excertos como poetas populares fazem questão de levar seu poema para uma escrita com ortografia adaptada ao ritmo da declamação.

Ong vê a decisão de deixar a cultura oral e ingressar na da escrita como uma contenda de morte: “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 a viver.” (pp.23-24).

Retomaremos agora uma das pontas da psicanálise que também revisitou a história da escrita. Pommier (1993), em seu *Naissance et renaissance de l'écriture*, insiste na idéia de parear as *articulações* do complexo de Édipo (p. 245) com as articulações possíveis dos elementos estruturais da escrita (imagem, desenho, letra, consoantes e vogais). Associa o modo de fazer prevalecer o desenho ou a ima-

gem (fase dos pictogramas e ideogramas) ao gozo mítico do corpo (o gozo do Outro), momento hipotético em que a criança experimentaria a angústia diante do perigo de ser tragada pelo gozo do Outro – lembrando os três tempos da castração de Lacan, seria o tempo da identificação imaginária com o objeto de desejo da mãe. A imagem remeteria, portanto ao paraíso perdido, à estabilização, ao domínio completo do imaginário; como diz Pommier (p. 244), não há necessidade de escrita no paraíso, lá o gozo é pleno.

À articulação da escrita em que a imagem é lida como rébus ou como sílabas (um exemplo é o persa antigo – Hooker, 1996 p. 74) associa o recalque primordial, recalque do gozo do Outro (*refoulement* primordial). Já à fase em que as escritas se tornaram consonantais (como o grego antigo) associa o “recalque secundário”; por fim, à fase em que os gregos inserem os símbolos para as vogais associa o “retorno do recalco”. O autor utiliza esse quadro para interpretar as fases (ou *estruturas*) de aprendizagem da escrita na ontogênese, baseando-se para isso, entre outras, nas pesquisas de Evelin Levy, que possivelmente tenha feito seu trabalho na trilha de Ferreiro e Teberosky (1989) – pesquisadoras que colocam toda a ênfase na progressão por fases: garatuja, desenho e fases da escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética).

Ao trazer para nossa pesquisa os

enfoques que redescobriram na história da escrita o embate entre oralidade e escrita (Havelock, 1995; Ong, 1998), podemos acrescentar uma dúvida ao quadro de Pommier (1993, p. 245) já que em seus esquemas, ao privilegiar a passagem da imagem e do pictograma para a escrita fonética, deixa de fora a oralidade ritualística e, ao fazer isso, exclui a possibilidade de o recalque se pôr entre o que imobiliza o corpo e fixa os olhos (a leitura silenciosa) e o que põe verdadeiramente o corpo em gozo, a catarse por meio da voz, a escrita que se faz com o corpo, àquela que se produz a partir do contato direto com os deuses ou com o real do corpo, a escrita da inspiração.

A passagem de formas pictográficas para formas menos dependentes do contexto, mais propensas a funcionar como suporte da língua, deu-se, em geral, sob forte influência dos textos da tradição oral de poetas, sábios e religiosos. Havelock (1996a, 1996b) mostra que a oralidade grega não só resistiu às possibilidades de ser totalmente subjugada pelo alfabeto, como também paradoxalmente o modificou, criando os símbolos vocálicos para que a métrica e o ritmo de suas epopeias não fossem tão prejudicados. Então, a visibilidade das vogais entre as consoantes seria apenas uma metonímia de um universo realmente perdido, o mundo dos bardos, menestrelis e sacerdotes das culturas orais, ou seja, se os símbolos para as vogais foram criados para que a escrita

se adaptasse melhor à leitura em voz alta do texto poético, o acréscimo desse recurso dispensou de vez o corpo do bardo como portador de texto e emprestou um uso amplo à voz sem corpo.

Leick (2003) mostra que o mesmo aconteceu na Mesopotâmia; por exemplo, na formação de escribas prevalecia a cópia de listas de provérbios, classificadas a partir de temas, tais como “pobreza”, “casamento”, “cidade” etc. A tentativa de registrar fielmente os textos, em geral sagrados ou socialmente muito valorizados em razão de seu poder civilizatório, produzia ajustes na fonetização, transformando a escrita burocrática em uma escrita literária profundamente enraizada na tradição oral. Discutindo as “instruções de churupaque”, Leick mostra os conselhos de um pai (Churupaque) a seu filho, uma longa e copiosa lista (sessenta linhas) de instruções, provérbios e exortações sempre introduzidos pelo refrão “Churupaque deu instruções a seu filho” (p. 92). Aqui o texto escrito tenta ser fiel à própria cena oral em que o conselho teria acontecido, procura-se preservar a tom e a postura em que o sábio, o rei ou mesmo o senhor dono da casa, manifestam a sua sabedoria e estendem o seu poder. Vejamos a seguinte observação de Leick: “com a modificação da escrita de uma forma de registro burocrático para um sistema baseado na fala torna-se mais difícil adquirir instrução. Entretanto, no que dizia respeito aos escribas, suas possibilidades de exercer

maior influência aumentaram, sobretudo quando penetraram nas estruturas administrativas de templos e outros grandes domínios onde eram indispensáveis não só para cuidar da administração, mas também pela capacidade de se dedicarem à disseminação de propostas ideológicas para influenciar a opinião pública” (2003, pp.94-95).

Havelock (1996) dá abundantes exemplos de sobrevivência das fórmulas orais nos textos escritos na Grécia no período em que o alfabeto começa a se disseminar. Do capítulo 9, “Os gregos antes da escrita”, de *A revolução da escrita na Grécia*, extraímos uma de suas conclusões: “O alfabeto grego, tanto na época em que foi inventado, como muitas gerações depois, não foi usado, em primeira instância, para transcrever enunciados coloquiais, mas sim para transcrever o que antes se tinha composto segundo as regras de memorização. É por isso que a literatura grega, até a morte de Eurípides, é predominantemente poética. Essa literatura, portanto, escapará à nossa compreensão enquanto efetuarmos a nossa crítica exclusivamente de acordo com as regras da composição letrada. Essas regras, quaisquer que sejam, pode-se dizer que se introduziram lenta e gradualmente em uma condição de tensão crescente entre as modalidades oral e escrita da linguagem.” (1996, p. 190).

Essa tensão vai resultar no declínio completo da relação da poesia como instrumento de diversão, ensino e preservação do conhecimen-

to comunitário tal como era conhecida na Grécia pré-homérica, e introduz a prosa escrita como instrumento do pensamento e das ciências em geral. No tempo de Platão, como mostra Havelock, a escrita prosaica começa a consolidar o uso do alfabeto como uma potente tecnologia, que ainda hoje subsidia nossas ciências e nosso modo de pensar e interpretar o mundo.

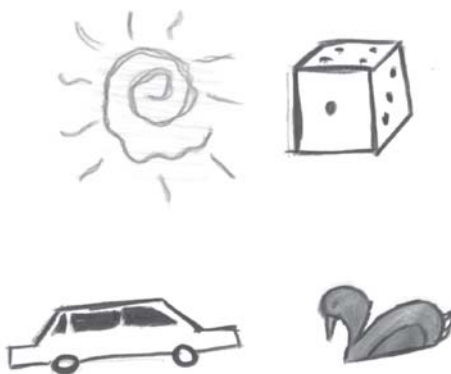
Por detrás desses séculos de uso letrado da palavra, subjaz o mundo perdido da oralidade – mundo em que o corpo era o próprio suporte de uma escrita cuja execução não acontecia sem que se invocassem as Musas, filhas de Mnemósine. Se alguma coisa foi fortemente recalcada, com certeza não foi apenas a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

Neste ponto de nossa reflexão, vale a pena trazer de volta o par filo e ontogênese. Se o letrado, como diz Havelock, nasceu do não-letrado, se o alfabeto, antes de dar corpo à cultu-

ra letrada das ciências ocidentais, teve que se submeter a um conjunto de pantomimas orais que até mesmo subestimava seu poder, quando consideramos a ontogênese, não poderíamos considerar aí também algo mais do que apenas a passagem da imagem, da garatuja e do desenho para a letra alfabética? Não teríamos na infância uma cultura oral que poderia promover essa passagem para a escrita? Não seria preciso um amplo conjunto de recursos mnemônicos, de jogos linguageiros, para que a criança assumisse como um sujeito capaz de se enfiar como sonoridade entre os esqueléticos significantes da escrita? Não teríamos aí alguma semelhança entre um menestrel envolvendo seu público e uma mãe ou pai envolvendo seu filho? Não teríamos dois momentos de um tipo de escritura com suporte corporal preparando as bases de uma outra escritura (a alfabética) que, para existir precisa barrar o corpo, calar a voz e o movimento? Como é difícil na escola pública dar voz ao esquelético alfabeto e ao mesmo tempo ter que calar essa voz para que o fluxo da leitura se processe sem subvocalização, ou seja, rápido, sem o peso do corpo!

Retomando aqui a idéia de que o inconsciente estrutura-se como linguagem e de que a linguagem do sonho segue o princípio do rébus, que é um conjunto de imagens que não deve ser lida apenas como imagem, tentaremos, com algumas informações de nossas pesquisas, atar as pontas desse complicado novelo que aqui desenhamos.

Em nossa pesquisa na escola pública³, procuramos adotar o rébus como uma estratégia de pôr a criança diante de uma imagem que deveria ser lida como letra, como sílaba. Constatamos que, de fato, os alunos encontravam um verdadeiro regozijo na decifração de “nossas escritas pictográficas”. Apresentamos abaixo alguns exemplos de leitura em rébus utilizados em nossas pesquisas:



Na primeira combinação de imagem, lê-se “soldado”, um rébus que poderíamos chamar de “rébus perfeito” já que as duas unidades não sofrem alterações significativas em suas unidades sonoras. Já o segundo é um rébus em que é preciso, como ocorre com a leitura em geral, adaptar os sons para encontrar a palavra secreta; no caso “carro e pato”, irão se espremer em “carrapato”, ou seja, as perdas aí são maiores. Trata-se, portanto, de um rébus mais difícil que o primeiro.

Nos exemplos abaixo, temos o nome próprio de um aluno escrito por meio de rébus silábicos:



TIJOLO



AMORA



GOIABA

Essas atividades são excelentes, pois além de proporcionar um intenso prazer, de fato põem o aluno na leitura, ainda que não na alfabética. A passagem para a escrita alfabética parece depender de outras habilidades languageiras que nem sempre decorrem desse traquejo silábico. Por outro lado, um possível gozo de fixação na imagem e de uma possível recusa em aceitar os dois cortes aí envolvidos (o corte da imagem e o da palavra para se aproveitar apenas a sílaba inicial) não se verifica como um processo muito resistente, mesmo com os alunos mais renitentes em relação ao domínio do alfabeto. Em geral, os alunos pesquisados desconheciam a leitura em rébus, mas após alguns exemplos, são capazes de lê-los sem grandes problemas. O aluno Tiago, por exemplo, já com doze anos, mas ainda sem dominar a leitura, percorre as escritas em rébus sem grandes problemas. Por outro lado, o que mais nos chama a atenção é a ausência quase absoluta de textos da tradição oral em sua memória e a urgência que as atividades corporais tem não só para ele mas também para a maioria de seus colegas.

Boa parte dos alunos oriundos das mesmas condições sociais que Tiago parece ter entrado na língua de forma abrupta, sem esse estofo languageiro da infância. Entraram em uma língua sem rima, sem textos completos, sem jogos languageiros, enfim, uma língua

útil, destinada a uma comunicação pragmática, uma língua pouco afeita à poesia. Em nossa pesquisa, o pouco que encontramos de textos desse eixo da oralidade lúdica parece ter sido adquirido já em idade escolar, ou seja, tardiamente.

O que dá para extrair desses confrontos é que a entrada na escrita deita suas raízes na própria entrada na língua. Mesmo o desenho que a criança começa a traçar, como bem nos diz Pommier, como pura expressão do corpo psíquico, não deixa de ser uma letra profundamente marcada pela palavra, nomeada e, muitas vezes, narrada (é muito comum a criança desenhar e já fantasiar uma narrativa sobre o que está fazendo, a tal ponto de a narrativa ou seu fluxo significante mudar o projeto inicial).

Na palavra *parletre*, cunhada por Lacan (1998b), encontramos o tríptico fala, letra e ser. Sabemos que fala e letra psíquica devem ser distinguidos; no entanto, entre eles há um denso compromisso. Já desde os primeiros dias da criança, quando ela começa a dominar a sucção do leite materno, também começa a ser penetrada pela voz encantatória da mãe, o famoso “manhês”, as cantigas de ninar e outros textos de berço. Do nascimento à idade escolar, temos aí um percurso que a voz parental matricial, que inclui cantigas, narrativas e jogos linguageiros cujas origens filogenéticas se perdem nos tempos, mas que em tempo de boa maternância, em geral retornam com delicadeza. A excentra-

ção do sujeito, o atravessamento do eixo imaginário (a- a') não se faz apenas com tons imperativos e negações diretas; ao contrário, desde muito cedo, dois modos de uso da voz se justapõem e se enredam moebianamente sobre o *parletre*: (1) um modo mais direto, prosaico, voz dos afazeres cotidianos, muito marcada pelos imperativos afirmativo e negativo; (2) outro mais catártico, cativante, convocante, no qual podemos incluir o manhês, as cantigas, os brincos, as parlandas, as mnemonias, as adivinhas e outros tipos de textos que parecem mais compromissados com a *lalangue* do que com a *langue*.

Em Belintane (2007) procuramos mostrar que esses textos da infância funcionam imbricadamente com a fala cotidiana, que há sempre a possibilidade de diversos jogos metafóricos e metonímicos já na fase de entrada na língua. Crianças de menos de dois anos já passam pelo influxo cativante desses jogos, que são capazes de produzir relações intertextuais bastante complexas; por exemplo, um texto completo, uma cantiga de roda, podem ser arrastados por uma palavra escutada no cotidiano – um exemplo interessante é o caso de Luísa: a menina está batendo em uma tigela com uma colher de pau, a mãe se aproxima para repreendê-la e sucede o seguinte diálogo:

“– Filha, você vai quebrar a tigela!”

“– Mãe, canta o pato!”

Assistimos aí, nesse jogo de alíngua, a emergência de uma habilidade essencial da leitura e da subjetividade, o efeito metafórico-metonímico em que a palavra “tigela”, vinda do outro, fisga uma canção inteira também procedente do outro: “O pato” de Vinicius de Moraes, através do linque com o verso “o pato.... quebrou a tigela”. O mais interessante é que, por detrás do pedido “Mãe, canta o pato”, está uma cantiga, um texto completo e não apenas outra palavra ou frase.

Do mesmo modo, por detrás das falas cotidianas, das repreensões, dos imperativos que funcionam estão outros textos mais complexos: o “o boi da cara preta”, o “papão em cima do telhado”, a menininha de gorro vermelho que vai se haver com o terrível lobo mau ou ainda o pai que tentado pela madrasta, abandona os dois filhinhos na floresta. Freud, no caso do “Homem lobos” (*História de uma neurose infantil*, 1987b), e em várias outras pontuações de sonhos ou comentários sobre a vida infantil, mostra que tais textos se prestam com eficácia à escrita interior dos sonhos e possuem extrema intimidade com os modos do psiquismo fazer sua escrita.

Pensando a psicanálise num estreitamento com a lingüística, podemos concluir que, usando a força de alíngua, esses textos escancaram a função comunicativa aos efeitos da função literária. Com esses jogos, uma subjetividade de entre-textos pontua a língua elaborando sulcamentos de

escrita muito próximos do modo alfabético de fazer texto. É preciso que haja muito desse traquejo para que a intermitência entre consoante e vogal da escrita alfabética funcione de forma plena sobre os trilhamentos escavados pelo uso poético da língua.

Para concluir, só queremos reforçar um ponto de nossa crítica às teorias que vêem os traços da escrita surgindo na continuidade do desenho, da garatuja. O ato de desenhar e de rabiscar só caminhará no sentido da escrita se sobre o papel forem sopradas as fantasias e ritmos vindos da tradição oral, a aventura das narrativas, a rima e o ritmo das cantigas, das parlendas e de outros jogos linguageiros.

Se o poema de Drummond resulta da conjunção de duas impossibilidades, nossas teorias não fazem muito diferente. Na escrita de Pommier há de fato um não-dito, uma estranha omissão: os embates entre a poesia mimética (a “mousike” dos menestréis) e a ascensão da prosa filosófica platoniana, que nos dão plena condição de concluir que a perda do corpo enquanto suporte de escrita foi (mal)compensada pela introdução das vogais no alfabeto e que a arte dos menestréis, ainda que um arremedo dela, manteve-se ao longo dos séculos, sobretudo onde a escrita não a extirpou.

Já quando consideramos a nossa criança diante da escrita, sentimos uma omissão semelhante: certa relutância em aceitar que os jogos que fazem escrita nascem sobretudo desse papel de menestrel que a mãe, talvez por não saber decifrar sua escrita interior, mas sentindo o efeito dela, faz questão de executar diante de seu filho. Infelizmente, nos dias de hoje, boa parte das mães das crianças pobres gasta suas energias no trabalho e essa tessitura mágica, essa infância da letra, não estará disponível para que os efeitos metafórico-metonímicos matriciem o traçado da escrita alfabética.

E considerando ainda a educação de hoje, temos que a escola nem ficou sabendo que, para a escrita funcionar em silêncio, exige-se um recalque abrupto da voz e do corpo e que isso está cada vez mais difícil de ser feito, tanto pela falta desse estofado que a tradição oral fornecia para o alfabeto funcionar, como pela entrada competitiva de suportes de escrita que trazem a velha novidade de fundir imagem, movimento, som e texto – só que agora com uma simulação do presencial em que o corpo ganha um fantasioso avatar e com ele se deixa gozar nas epopéias sem alfabeto que o mercado propõe. ■

ABSTRACT

Through this article one intends to show that a good deal of reflections about concepts of letter and writing – having as a reference the history of writing – which, in spite of overcoming the idea of existence of development phases which succeed each other, both on a sociogenetical and an ontogenetical basis, conceived mostly as a communication code, still approach letter and writing without taking into account its recurrent conflicts with oral cultures. This work proposes a reflection considering both the conflicts between oral and writing cultures and the possible relations between textual genders in infancy and the learning of writing.

Index terms: *history of writing; psychism; orality; learning.*

VOCES DE LA ESCRITURA – EN TIEMPOS DE NIÑOS Y MENESTRELES

RESUMEN

En ese artículo se procura mostrar que una buena parte de las reflexiones que tratan de los conceptos de letra y escritura teniendo como referencia la historia de la escritura, a pesar de superar las ideas que afirman las sucesiones de fases tanto en la onto como en la filogénesis y de concebirla como mucho más que un código de comunicación, todavía suelen tratarla ignorando sus constantes conflictos con las culturas oralistas. Propone una reflexión considerando tanto los conflictos entre las culturas orales y escritas como las relaciones posibles entre géneros textuales de la infancia e aprendizaje de la escritura.

Palabras clave: *historia de la escritura; psiquismo; oralidad; aprendizaje.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allouch, J. (1995). *Letra a letra: Transcrever, traduzir, transliterar* (D. D. Estrada, trad.). Rio de Janeiro: Campo Matêmico.
- Belintane, C. (2007). *Abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura interdisciplinar entre a psicanálise e a lingüística*. In Anais, 6. Colóquio do LEPSI IP/

FE-USP 2007, São Paulo, SP. Texto recuperado em 12 jul. 2008: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>.

- Drummond de Andrade, C. (1992). Corpo. In C. D. De Andrade, *Poesia e prosa* (p. 995-1037). Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (11a ed.). México: Editora Siglo Veintiuno Editores.
- Freud, S. (1977). *A interpretação das afásias* (A. P. Ribeiro, trad.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1891)
- _____. (1987a). A interpretação de sonhos (parte I). In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 4, p. 39-363). Rio de Janeiro: Editora Imago. (Trabalho original publicado em 1900)
- _____. (1987b). História de uma neurose infantil. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 17, p. 19-127). Rio de Janeiro: Editora Imago, (Trabalho original publicado em 1918)
- Garcia-Roza, L. A. (2004). *Metapsicologia freudiana* (volumes 1,2,3). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gelb, J. I. (1976). *Historia de la escritura* (A. Adell, trad.). Madrid-Espanha: Alianza Editorial.
- Goody, J. (1986). *A lógica da escrita e a organização da sociedade* (T. L. Peres, trad.). Lisboa: Edições 70.
- Havelock, E. (1995). A equação oralidade-cultura escrita : uma fórmula para a mente moderna. In D. R. Olson & N. Torrance (Orgs.), *Cultura escrita e oralidade* (V. L. Siqueira, trad., p. 17-34). São Paulo: Editora Ática.
- _____. (1996a). *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais* (O. J. Serra, trad.). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996b). *Prefácio a Platão* (E. A. Dobransky, trad.). Campinas, SP: Papirus.

- Hooker, J. T. (1996). *lendo o passado, do cuneiforme ao alfabeto: A história da escrita*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp.
- Jakobson, R. (1995). Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In R. Jakobson, *Linguística e comunicação* (I. Blikstein & J. P. Paes, trad., pp. 34-62). São Paulo: Cultrix.
- Lacan, J. (1998a). Função e campo da fala e da linguagem no inconsciente. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1998b). A instância da letra no inconsciente. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 496-533). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1999). *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente, 1957-1958* (V. Ribeiro, trad.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Laznik, M.C. (2000). A voz como primeiro objeto da pulsão oral. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 5(8), 80-93.
- Leick, G. (2003). *Mesopotâmia: A invenção da cidade* (A. Cabral, trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Lemos, C. (1998). Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In R. Rojo (Org.), *Alfabetização e letramento* (pp. 13-53). São Paulo: Mercado de Letras.
- Lord, A. B. (1997). *The singer of tales*. London, England: Harvard University Press.
- Milner, J. C. (1987). *O amor da língua* (A. C. Jesuíno, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Ong, W. J. (1998). *Oralidade e cultura escrita: A tecnologia da palavra*. (E. A. Dobranszky, trad.). Campinas, SP: Papyrus.
- Olson, D. (1997). *O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Editora Ática.
- Patativa do Assaré (n.d.). "Aos poetas clássicos". Recuperado em 12 de julho, 2008, de: http://potyguar.com.br/literaturade cordel/index_arquivos
- Pommier, G. (1993). *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Safouan, M. (1987). *O inconsciente e seu escriba* (R. Steffen, trad.). Campinas, SP: Papyrus.
- Zé da Luz (1962). *Brasil caboclo e o sertão em carne e osso*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro.

NOTAS

- 1 Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento da pesquisa mencionada neste trabalho (Processo 06/61047-0)
- 2 http://potyguar.com.br/literaturade-cordel/index_arquivos/aospoetasclassicos.htm (consulta 12/07/2008)
- 3 Pesquisa na Escola Estadual Keizo Ishirara, na zona Oeste de São Paulo – Projeto FAPESP 06/61047-0

cbelintane@usp.br

Recebido em junho/2008
Aceito em agosto/2008