

Escrita e oralidade: na banda de Möebius

Sonia Borges Vieira da Mota – UFG

RESUMO – A desconstrução da concepção representacionista da escrita exige o retorno à noção saussuriana de língua. Dados relativos à escrita inicial de crianças aponta para a fecundidade de se considerar as concepções de Derrida nos vários campos de estudo da escrita e, em particular, no da alfabetização. Nas produções das crianças, é possível observar características reveladoras de que o funcionamento da língua opera sobre elas. Sobretudo, no que diz respeito ao nível gráfico deste funcionamento.

Meu objetivo nesta comunicação é discutir o produto da pesquisa “Projeto Escrita: Ressignificando a produção de textos” – “projeto integrado” financiado pelo CNPq –, ora em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a minha coordenação. O objetivo de interesse deste trabalho é a descrição do processo de aquisição da escrita em crianças que estão imersas em situações de leitura e de escrita de textos. Estas crianças freqüentam uma sala de aula onde desenvolvemos uma experiência de alfabetização.

Os estudos sobre a linguagem, de um modo geral, privilegiam a modalidade oral da língua. Para Derrida, este privilégio, que coloca a escrita em lugar de exterioridade/secundariedade ao considerá-la como representação da fala, não pode ser visto como inocente. Seu caráter ideológico é efeito do logofonocentrismo que marca as ciências humanas. O logofonocentrismo é postura filosófica que carrega o peso de toda uma tradição idealista que se ordena em torno das noções de substância e de representação. Segundo afirma ainda Derrida, a desconstrução da concepção representacionista da escrita exige o retorno de Saussure, ou seja, exige o

reconhecimento da tríade oralidade/escrita/língua, pois este reconhecimento impossibilita a redução da diferença entre fala e escrita às suas substâncias de expressão, também impede que se defina a sua relação como de re-presentation.

Nosso trabalho vem apresentando dados que apontam para a fecundidade de se considerar as concepções de Derrida no campo dos estudos sobre alfabetização. Nas produções escritas das crianças, ainda que as mais iniciais, é possível observar características reveladoras de que o funcionamento da língua opera sobre elas, inclusive no que diz respeito ao nível gráfico deste funcionamento. Neste caso, a escrita não é mais uma forma cômoda de manifestação – ou materialização – da fala, mas estabelece com ela uma relação de constituição mútua.

Nosso projeto está fundamentado no “interacionismo dialógico”, perspectiva desenvolvida pela Prof^a Dr^a Cláudia Lemos, tendo em vista a descrição da aquisição da linguagem pela criança. O “interacionismo dialógico” representa um esforço teórico para se repensar questões lingüísticas levando-se em consideração a psicanálise, sobretudo as concepções de Lacan. Recentemente, vêm ocorrendo tentativas de se estabelecer uma relação inteligível entre lingüística e psicanálise, ou, como diz Milner, “entre a linguagem e uma teoria possível do desejo” (citado por Kristeva no Dicionário Enciclopédico de Freud e Lacan). Pode-se dizer que Lacan apoderou-se dos instrumentos conceituais da lingüística para formular que o campo psicanalítico está fundado na fala e na linguagem. No momento presente, assiste-se a um movimento de estudos lingüísticos que vêm logrando êxito por integrar em sua teoria da linguagem a referência à psicanálise. Esses estudos procuram pensar o real da língua referenciando-o a uma noção de sujeito que, esteja incluído na estrutura.

Entretanto, no campo dos estudos sobre a aquisição da escrita, ou do desenvolvimento da escrita escolar, a presença de pressupostos que vêm do campo da psicologia não é discutida. Não se coloca em questão os termos que são conceituais nesses estudos, o sujeito e a linguagem (escrita): aceita-se como evidências fundantes”, o sujeito psicológico da consciência e concepção de que a escrita representa a fala, seja ponto a ponto, quando se tem em mente a sílaba, seja quando considera-se a correspondência entre a unidade de maior extensão, supra segmentais, em que as sílabas se organizam. Em um e outro caso, o objeto da aquisição, a escrita, é considerado como um objeto empírico de conhecimento como outro qualquer, destituindo-se a linguagem escrita de sua natureza simbólica. Essa substancialização do sujeito e da linguagem situa a

psicologia na longa tradição filosófica idealista em que se encerra o pensamento ocidental. É de Aristóteles a passagem chave:

“Os sons emitidos pela voz são símbolos dos conteúdos do espírito, e, as palavras escritas, os símbolos das palavras emitidas pela voz” (“Sobre a Interpretação”, 1:6 a 3, citado em Todorov, *Teorias do símbolo*, p. 16).

O limite de tempo leva-me a apresentar apenas alguns dados que, a meu ver, podem deixar mais evidente a necessidade de se colocar em questão o pressuposto de que a escrita seja representação da fala. Na escrita de Mariana (texto 2), pode-se ver o significante *munito* na primeira linha e na quinta, onde aparece bem rasurado. Nos dois lugares parece ocupa o lugar de *muito*. penso que da relação metonímica, ou seja, das relações de ordem fonológica e gráfica entre os significantes *muito*, *bonito*, *muinto*, *muto* e *muta* (texto 1), emerge *munito*.

Mas, o que me permitiria trazer esse dado para falar das relações entre oralidade e escrita?

No momento em que Mariana leu em voz alta esse texto, leu *bonito* em lugar de *munito*, portanto, nem *muto* nem *muito*, nem *munito*. Assim, parece-me poder admitir que estes significantes estariam em jogo em cadeias latentes não só gráfico-discursivas, mas orais, o que permitiu que na fala, como efeito do funcionamento inconsciente da língua emergisse *Bonito*, e na escrita *munito*. Não nos esqueçamos de que é também muito comum nos diálogos com crianças, a palavra *bonito* ser alterada, adoçada, com o *m* de *mamãe*, sendo pronunciada assim como Mariana a escreveu: *munito*.

Mas, afinal, o que é a escrita? Em que registro se dá o ato de escrever? Quais as relações entre fala e escrita?

Foram estas questões – que não são questões, quando se toma como referência a perspectiva psicológica/representacionista – que nos levaram a recorrer à psicanálise para a descrição das transformações que ocorrem na escrita da criança ao longo do seu processo de aquisição. A hipótese que orienta o nosso trabalho é a de que a consideração das articulações entre língua e inconsciente é condição prévia para qualquer proposta que vise investigar a escrita, ainda que a mais inicial, a escrita “em sua infância”, poderíamos dizer. Acossados pelos mistérios da linguagem de que a escrita infantil é apenas uma ponta pensamos com Cláudia de Lemos (1995) “que, quando se trata de linguagem, e portanto de língua ou línguas, saber é mesmo algo estranho.” As produções das crianças, tal como a que apresentamos, ocupando o lugar de intérprete de

nossas teorias e de nós mesmos, não deixam que nos acomodemos à idéias feitas sobre a aquisição da escrita. Idéias que, por tão cristalizadas já não têm poder de renovação das pedagogias da escrita. No trabalho alternativo que desenvolvemos – numa sala de segunda série, como se pode ver nos dados que mostramos – os “erros” cometidos pelas crianças, para usar essa expressão mais comum, não são explicáveis a partir do que se poderia chamar de uma incorreção gramatical, ou do que poderia ser atribuído à uma dificuldade de se proceder a uma representação gráfica adequada da fala.

Para além disso, a escrita da criança, seus erros e acertos, dizem respeito ao que, a partir de Jakobson (1967) reconhecemos como as leis gerais do funcionamento inconsciente da língua, a metáfora e a metonímia. Isto significa que dizem respeito ao próprio jogo das concatenações e substituições de unidades lingüísticas que, provindas de cadeia latentes e manifestas, provoca a emergência do imprevisível e até mesmo do “impossível” na língua. Mesmo as primeiras produções das crianças, em que as palavras “ainda mijam nas calças”, para usar a expressão de Manoel de Barros, são constituídas por unidades lingüísticas, de toda ordem e extensão, que advém tanto dos textos orais quanto escritos que circulam na sala de aula, textos do Outro, por nós considerado, a partir do trabalho de Lemos, como um funcionamento lingüístico-discursivo (1992).

Todo nosso esforço na sala de aula é de intensificação das situações prazerosas da leitura e de escrita de modo que as crianças, imersas em textos, sejam por eles escritas. Concebendo-se dessa forma o processo de aquisição da escrita, sai de cena a criança-lingüista, capaz de procedimentos meta, a criança que *compreende* a escrita, para dar lugar ao sujeito (da psicanálise) alienado ao simbólico. Por isso mesmo, pode-se dizer, conforma Lier-de-Vitto (1996) que,

“mesmo o que está errado nas produções das crianças está submetido à lei, à lei de fazer relações metaforonímicas. E se a sua produção é assim submetida a este funcionamento inconsciente da língua, como supor que ela, a criança, possa controlar o que submete?” (Lier-de-Vitto, 1996, p. 4).

Considerar que aprender a escrever é efeito de uma *tomada de consciência* dos princípios lingüísticos que regulam os níveis gráfico e fonético-fonológico da língua é uma suposição de ordem imaginária que está fundada na ilusão de que é possível a objetivação da língua, e que disso depende a sua aquisição. É uma suposição que

pode ter lugar se a linguagem oral e escrita forem reduzidas à sua materialidade gráfica e sonora, sendo assim esquecidos pelo menos dois dos pontos a partir dos quais Saussure define a escrita:

“1º os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra t e o som que ela designa;

2º o valor das letras é puramente negativo e diferencial [...]” (1987, p. 138-139).

Esses pontos, por sua vez, estão ancorados no princípio mais geral de que “na língua só há diferenças”. Isto significa que a escrita, assim como a fala não podem ser reduzidas à sua forma de expressão, sons ou sinais gráficos, pois a “diferença” é condição para que adquiram significância. É Saussure ainda quem afirma num parágrafo consagrado à diferença:

“Em sua essência, ele, o significante lingüístico, este não é de modo algum fônico, ele é incorpóreo, constituído não por sua substância material, mas somente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras” (op. cit., p. 149).

Como foi dito, no processo de aquisição da escrita, unidades textuais, de qualquer extensão, que vêm da oralidade ou da própria escrita, são continuamente transformadas pelo movimento incessante do jogo metaforonímico, jogo este de difícil análise, pois, num lampejo, um elemento metafórico passa a metonímico, dando-se, assim, continuidade ao movimento. Assim sendo, as relações entre unidades lingüísticas que alimentam este movimento, incluindo-se aí as provindas da linguagem oral e escrita, só podem ser representadas topologicamente, como por exemplo, com a banda de Möebius que, impossibilitando a sua colocação em uma relação de oposição, evidencia a sua constituição mútua: de um lado a banda suporta as cadeias de oralidade, de outro as da escrita. A criança, se está em relação com sons e sinais gráficos, em determinado momento emergirá para ela uma diferença que, por sua vez, permitirá que ela lhes dê uma significação. Este é o momento crucial da sua entrada no universo simbólico da escrita, pois segundo Lacan,

“o significante em si mesmo não tem nada de definível senão uma diferença para com um ou outro significante. é a introdução da diferença enquanto tal, no campo, que permite extrair da língua o que é do significante” (Sem. XX, p. 194).

Referências bibliográficas

- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1988.
LACAN, Jacques. *Seminário XX*. Texto estabelecido por J. Alain Miller. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1967.
LEMOES, Cláudia. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de câmbio. *Substratum*, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.
LIER-DE-VITO, Maria Francisca de A. F. *Reformulação, ressignificação*. 1996. (mimeo)
MOTA, S. B. V. O quebra-cabeça: a instância de letra na aquisição da escrita. Tese de Doutorado. PUCSP, 1995.
SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1974.

TEXTO 1

Eu não acho a atitude do cristiano
certo.
Eu acho a minha escola boa porque
ela dá muita tarefa.
escola boa
escola agitada
escola ali que
escola que tem muita professora
escola que tem muito aluno
a minha escola tem muita mata
muito macaco tem parque tem professor
tem diretor tem diretora

TEXTO 2

É. Muita gostaria ela vai ficar
e vai dar uma água na boca
e vai ficar supimpa
e ela é uma sapinha de pedra
e ela vai ficar muita gostaria
com os legumes que eu vou colocar
e a água do rio vai ficar melhor