

O DESENHO DA ESCRITA

Ana Luíza M. Garcia
UNICAMP E PUC-SP

Resumo

É comum, hoje em dia, ouvir-se falar da escrita como de um código independente, diverso e desvinculado do código da linguagem oral, mas rejeitar *de fato* a escrita como contrapartida necessária da fala é raro, porque contraria um senso-comum profundamente arraigado. Este trabalho argumenta exatamente em direção a uma definição da escrita como uma relação não necessária com o oral, relação essa que na sua origem traduzia-se não unicamente no auditivo, mas, autonomamente, no visual. Nesse sentido, é interessante observar como as crianças pequenas tiram partido do 'biomorfismo' das letras do alfabeto, em que cada letra assume a forma de pessoas, partes do corpo ou objetos do uso corrente, empregando esforços intelectuais para reinventá-las através de uma atividade lúdica que joga com o simbolismo oculto do alfabeto.

Abstract

Nowadays writing is assumed to consist of an independent code, which is different and detached from the oral language one; however the actual rejection of writing as the necessary counterpart of speech hardly occurs, because this is contrary to a deeply established commonsense. This paper intends to define writing as a nonnecessary relation with the oral language, as a phenomenon whose origin is not related to sound but mainly to visual sense. Thus, it is worth noticing how young children benefit from the "bio-morphism" of letter designs, turning them into the shape of persons, parts of the body, common objects etc. This happens due to intellectual efforts through which letters are reinvented by the children, who play with the hidden symbolism of the alphabet.

Nos últimos anos as pesquisas em aquisição de língua escrita receberam um considerável avanço, em particular na área de alfabetização de crianças. Os trabalhos de Emília Ferreiro e seu grupo¹ trouxeram uma nova perspectiva à tarefa com a qual a criança se defronta quando aprende a ler e a escrever. Entre outras lições, aparece claramente um postulado fundamental: a linguagem escrita não pode ser apresentada à criança como uma transcrição fiel da linguagem oral. Este ponto de vista tem sido defendido também por vários autores² que, através de argumentos de natureza diferente, advogam a favor de uma visão processual da aquisição da escrita opondo-se à concepção tradicional de mera transcrição da fala. Como adverte de Lemos (1988; p. 14), essa concepção peca, principalmente, porque ao estabelecer "... uma relação entre produtos de processos diversos, informa as práticas pedagógicas que tanto pressupõem a transparência dessa relação quanto a contradizem reprovando ao aluno o 'escrever como se fala'". Além disso, é interessante observar que essa visão tradicional de escrita não é compartilhada nem mesmo pelos próprios aprendizes. São famosos os dados de Emília Ferreiro que mostram uma fase em que a criança não percebe exatamente a diferença entre desenho e escrita porque não cogita que a escrita tenta representar a fala.³ Na mesma perspectiva – um estudo de análise de textos espontâneos produzidos por crianças – Abaurre-Gnerre (1988) nota que embora seja comum ouvir a afirmação de que a criança procura "escrever como fala", nos primeiros momentos de contato com a escrita, os textos espontâneos que produzem não revelam isso de maneira nenhuma, seja em termos do uso das letras e de suas relações com os sons, seja em termos de segmentação, seja em termos de escolha das próprias estruturas lingüísticas.

Entretanto, dizer o que a escrita *não é*, não basta para saber o que ela efetivamente *é*, ou seja, rejeitar uma concepção, não supõe que se tenha automaticamente outra para colocar em seu lugar. O que se vê, portanto, é a ausência de uma concepção clara de língua escrita que possa informar com segurança as práticas pedagógicas. Por outro lado, a meu ver, mesmo este ponto de vista que rejeita a escrita como transcrição exata da fala não foi ainda levado ao seu limite. É comum ouvir-se falar da escrita como se constituindo quase que num outro código, diverso do código oral ou do aprendizado da escrita comparado ao aprendizado de uma segunda língua, tamanha a distância entre as duas modalidades. Mas rejeitar a escrita como contrapartida necessária da fala de *fato* é raro porque contraria um senso comum profundamente arraigado, aquele que associa mecanicamente a escrita à fala. É exatamente em direção a um ponto de vista mais radical de rejeição que pretendo desenvolver este trabalho.

Para tanto, o primeiro passo é atacar uma questão fundamental e básica: se a escrita não é transcrição da fala, o que é então? Nada melhor para começar a pensar no assunto

que recorrer a autores que nos lembrem da história da construção da escrita, da sua evolução na espécie humana, mesmo porque, se é verdade que a filogênese reflete a ontogênese, entender a construção da escrita pelo homem lança luzes na tarefa que uma criança tem pela frente. E o interessante é que é exatamente esse tipo de olhar que fortalece a visão da escrita desvinculada da fala.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que a pergunta 'o que é a escrita' remete necessariamente ao problema da 'origem' da linguagem, problema esse para o qual, infelizmente, dispomos de poucos dados 'científicos'; mas remete também para a controvérsia (essa sim mais produtiva) sobre a prioridade ou anterioridade da linguagem oral sobre a escrita. O que parece à primeira vista óbvio, ou seja, que a escrita apareceu *depois* da fala já que tentava reproduzi-la, começa a ser questionável se, conforme aponta Guilherme Gomes num artigo sobre o assunto, ampliarmos um pouco o conceito de escrita de forma a incluir, por exemplo, as primeiras imagens pictóricas realizadas pelo homem ou mesmo as 'marcas' de guerra que os selvagens primitivos pintavam em seus corpos. Nesses casos também, tal como na escrita fonética atual, o que está em jogo é a tentativa de registrar algo através de símbolos.

Se há uma natureza simbólica no homem, nada nos garante a primazia da oralidade sobre a escrita. Se em certos lugares, a partir de um certo momento com o surgimento das escritas lineares e fonéticas, a escrita se colocou mimeticamente à fala, isso não comprova sua natureza segunda ou artificial, mesmo porque, porções significativas da humanidade seguiram desenvolvendo escritas que não são em sua totalidade, subordinadas à fonética, como é o caso da escrita ideogramática chinesa. (Gomes, 1988; p. 9)

Para clarear mais a questão, é possível realizar uma outra forma de raciocínio, mas que nos conduz à mesma conclusão:

Partiremos desse paradoxo: o homem soube ler antes de saber escrever ou, querendo formular esta tese de maneira menos histórica, o ato de escrever tem origem no ato de ler, a partir do momento em que se apreende a escrita na sua etimologia originária (gravar, fazer uma marca) (Barthes & Marty, 1987; p. 32).

Seriam então 'leituras' as primeiras interpretações que os homens faziam a partir, por exemplo, dos rastros dos animais sobre a neve, ou das constelações celestes ou ainda dos veios das pedras e das madeiras. Tal como a uma palavra traçada corresponde um signifi-

cado também é possível extrair um sentido dessas inscrições. Aliás, teria sido exatamente a observação dessas marcas que sugeriu ao homem a invenção da escrita. De qualquer forma, com este aparente paradoxo, os autores não pretendem fixar o nascimento da escrita numa cronologia linear com um 'antes' e um 'depois', visam, antes de mais nada, "... definir a escrita como uma relação *não-necessária* com o oral, relação segundo a qual o signo escrito não tem integralmente origem na palavra ou no auditivo, traduzindo-os, mas também, de uma maneira autônoma, no visual" (idem, *ibidem*; p. 32).

Tanto o primeiro como o segundo pontos de vista parecem indicar que possivelmente a escrita foi inventada antes de ser posta em relação com a língua oral, e que, tendo como característica fundamental o isolamento de um traço significante através da grafia, só por uma evolução "... lenta e descontínua, acaba por servir de suporte ao som" (idem, *ibidem*; p. 32).

Há ainda um terceiro ponto de vista, também aparentemente paradoxal: o homem soube escrever antes de falar. A tese, sustentada por Ginneken (e lembrada por Barthes em seu artigo) considera a linguagem por gestos como a primeira forma de comunicação entre os homens, anterior à linguagem vocal articulada. Os primeiros pictogramas teriam sido a simples transcrição gráfica dos gestos, o que indica que a escrita teria precedido a fala. Apesar da 'escassa cientificidade' desta tese, ela é todavia valiosa porque também adverte sobre os perigos de se estabelecer uma relação de determinação mecanicista entre o oral e o escrito.⁴ Por outro lado, ao realçar a relação gesto/escrita, esta tese remete-nos a Vygotsky, cuja perspectiva difere da desses autores na medida em que busca conhecer o desenvolvimento da escrita numa criança e não na espécie humana, mas também vê no gesto um embrião de escrita.

A escrita da criança transita de um simbolismo de 1ª ordem, o desenho das coisas, para um simbolismo de 2ª ordem, o desenho de palavras. A imagem figurativa seria, no aprendizado, o momento pré-histórico da linguagem escrita. E o gesto, anterior ao desenho de figuras e traços, seria o signo visual que contém a futura escrita (...), os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados. (Vygotsky, 1984; p. 121)

Atentar para o que dizem estes autores significa estabelecer com segurança um parentesco muito mais plausível e possível da escrita com o desenho, do que considerá-la como próxima da fala. Sem dúvida, é inegável que houve um momento na sua história em que se "colocou mimeticamente e à fala" (cf. Gomes, 1988) ou que na criança, "transita de

um simbolismo de 1ª ordem para um de 2ª ordem" (cf. Vygotsky, 1984). Mas essa passagem é "lenta e descontínua" (Barthes & Marty, 1987; pp. 32-57).

À luz destas reflexões, é interessante retomar as observações de Emília Ferreiro acerca da evolução da escrita infantil, numa tentativa de perceber como ela vê a relação escrita/desenho/fala.

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular (...). Af, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões: 1) distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; 2) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); 3) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (Ferreiro, 1985; p. 19).

Segundo a autora, no primeiro período, é de fundamental importância que a criança perceba a escrita como um objeto substituto ao desenho, ou seja, saiba distingui-los "... ao desenhar se está no domínio do icônico: as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos" (Ferreiro, 1985; pp. 19-20). De certa forma, parece-me, a autora também não escapa da armadilha conceptual que vê a escrita primordialmente como transcrição da fala. Em primeiro lugar, considerando que a linha de evolução da escrita infantil é muito 'regular'. Regular em que sentido? No sentido de perceber a 'verdadeira' natureza da escrita que é ser a contrapartida da fala? Além do mais, supor regularidade nessa evolução parece-me perigoso. Observe-se o que diz Luria (1988; pp. 180-181) num estudo sobre a evolução da escrita em crianças:

... a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos (...). De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição deste domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa.

O que entendo disto é que há a possibilidade de que uma criança já esteja produzindo ou lendo 'escritas' que permitam 'classificá-la' no 3º período de evolução (fonetização), sem ainda ter abandonado completamente um modo de representação icônico da escrita. Dizer

que "... a forma dos grafismos não reproduz a forma dos objetos..." pode ser a maneira que o adulto alfabetizado vê a escrita mas que não é, necessariamente, igual à da criança. Segundo Ferreiro & Teberosky (1986; p. 20) "... as crianças não empregam esforços intelectuais para inventar letras novas: recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual". Do meu ponto de vista, esta afirmação é muito pouco 'construtivista'. Para rebatê-la vou me utilizar das observações que Walter Benjamin (1930; pp. 103-107; e 1931; pp. 111-114) realiza acerca da aprendizagem das primeiras letras e que ilustram perfeitamente o que considero levar ao limite uma visão da escrita desvinculada da fala.

Segundo o autor, o fundamental na aprendizagem da escrita é que a criança brinque com as letras como se fossem desenhos. Aliás, lembra Benjamin, a idéia de tornar a aprendizagem da escrita atraente através de brincadeiras é velha. Erasmo de Roterdã já sugeria que um mestre-escola deveria deixar seus pupilos comerem um abecedário feito de massa de pastel; e, de preferência, em ordem alfabética! Entretanto, não é preciso chegar a tais extremos; ao longo do tempo, vários tipos de jogos com letras foram imaginados e Benjamin aconselha que não se despreze esta velha tradição pedagógica já que, acerca das brincadeiras infantis, pode-se dizer que onde as crianças brincam, existe um segredo enterrado. E o segredo que Benjamin nos revela é o que se esconde por trás do desenho das letras do nosso alfabeto, segredo com o qual, aliás, só atinou, observando uma criança de cinco anos a que haviam dito que *Automóvel* começava com a letra A, desenhando um automóvel. O desenho da criança efetivamente começava com um A: retratado de frente, as linhas entre o radiador e as rodas forneciam os contornos da letra e a base do radiador, o traço transversal. Para o autor, então, desenvolver o prazer de escrever partindo da alegria de desenhar é não só pisar em terreno firme mas também muito antigo. Lembra-se, para tanto, de um trabalho de Anja Mendelssohn sobre o homem na escrita manual:

... a nossa escrita alfabética deriva de uma escrita hieroglífica. Todas as nossas letras eram imagens e, em algumas delas, a imagem, que lhe subjaz é ainda facilmente reconhecível. Não apresenta dificuldades explicar a uma criança que o *P* significa um homem com uma cabeça, que o *O* é um olho (...). A criança compreende de imediato que o *H* e o *E* representam uma cerca e inclusive complementa o *E* com um quarto traço transversal, o qual esta letra possuía de fato e o perdeu apenas no último período da escrita grega⁵.

É exatamente desta perspectiva que trabalha uma cartilha alemã de 1930, analisada pelo autor⁶. Trata-se de um livro didático que unifica cartilha e caderno e que tem o propósito

de funcionar como uma pequena enciclopédia da existência da criança. O grande triunfo da cartilha, entretanto, é a abordagem de ensino que parece assentada num princípio fundamental: o de jamais colocar uma criança *perante* o objeto da aprendizagem mas *sobre* ele; "... como se, por exemplo na aula de zoologia, ela não fosse levada perante o cavalo mas o cavalgasse". Há que se ter o "... cuidado de preservar a soberania da criança que brinca, de não deixar que ela perca nenhuma força junto ao objeto de apreensão e de banir o horror com que as primeiras letras e algarismos, travestidos em ídolos, apresentam-se às crianças" (Benjamin, 1931; p. 112). Assim há uma grande variedade de atividades e muito espaço para trabalhos livres, principalmente desenho. A autora tira partido do prazer que toda criança tem de rabiscar livros: "Risque nesta estória todos os A com azul, todos os P com preto, todos os R com rosa, todos os M com marrom". Já na primeira folha ela sugere que se *desenhe* (e não se *escreva*) palavras que começam com A e E. Segundo Benjamin, "... não há nenhuma cartilha na qual as letras tenham de ficar tanto tempo na sala de espera antes que venham travar conhecimento entre si nas palavras" (Benjamin, 1930; p. 104). Há várias atividades que são sugeridas mas não caberia repeti-las aqui. Todas bastante interessantes como, por exemplo, uma estória escrita em língua que parece um estranho dialeto; mais abaixo, a surpresa: "... copie esta estória mas para cada A coloque um E e vice-versa, para cada I um U e vice-versa".

O que me interessa pontuar é o fato de que essas atividades iniciais de escrita são sempre trabalhadas no plano da *materialidade* das próprias letras. É como se o objetivo fosse destituir a letra do seu caráter arbitrário que, aliás, conforme Anja Mendelssohn, não tem nada de arbitrário e isso não é novidade para uma criança. É como se a solução do 'problema' de como ensinar a escrita (que, diga-se de passagem, para a criança não é um problema) fosse o ovo de Colombo, diz Benjamin. Trata-se, a meu ver, de embarcar com a criança na aventura do *realismo nominal*⁷ e não tentar esclarecê-lo; trata-se de explorar ao máximo o prazer de rabiscar o papel sem a intenção expressa de registrar algo.⁸ Se se abandona a ilusão de que podemos traçar um caminho mais 'fácil' e 'lógico' para que a criança aprenda a escrever, veremos que a verdadeira tarefa é levá-la a superar o abismo entre coisa e símbolo; não através da afirmação desse abismo, mas exatamente de sua negação.

Observar que as crianças tiram partido do 'biomorfismo' das letras do alfabeto, em que cada letra assume a forma de representações orgânicas ou objetos do uso corrente, é admitir que a visão que o adulto alfabetizado tem das letras não é a mesma da criança e que, efetivamente, as crianças empregam esforços intelectuais para inventar letras (contrariamente ao que afirma Ferreiro), ou, pelo menos, para reinventar as que recebe da sociedade.

Deste ponto de vista, talvez seja possível repensar se é mesmo o caso de se demarcar tão claramente na evolução da escrita de crianças um período em que ela não distingue desenho de escrita de um outro em que ela faz essa distinção. Provavelmente a criança, desde sempre, veja a escrita como um tipo de desenho; visão que, como veremos adiante, talvez não seja abandonada nem mesmo em fases mais adiantadas da escrita.

A lição que se pode tirar daí é que, pelo menos nas atividades iniciais de escrita, a palavra deve ser lida *como* desenho; os signos podem figurar primeiro como idéias, depois como palavras, depois como sons silábicos e finalmente como um único som. Pode-se começar por escritas desenhadas 'sintéticas' de frases para se chegar ao desenho 'analítico' escrito de uma palavra. São opções que podem ser inclusive subvertidas pela própria criança. O desenho do nome próprio ou a letra inicial do nome deve receber especial atenção.

Para Emília Ferreiro (1986; p. 217), a escrita do nome próprio "... parecia funcionar em muitos casos como a primeira forma estável dotada de significação"; para explicar tal fenômeno a autora invoca a própria história de desenvolvimento da escrita, através das reflexões de Gelb (1976)⁹ sobre a importância dos nomes próprios no processo de fonetização da escrita. Também Barthes e Marty (1987) chamam a atenção para o fato: "... a intrusão do fonético na escrita dos Maias e Aztecas (...) acontece apenas em relação aos nomes próprios. O nome próprio possui um estatuto particular na língua, o de ser puro significante caracterizado pela afinidade do nome próprio com a sua marca; um exemplo é a célebre decifração da Pedra da Roseta, que partiu dos nomes próprios: com efeito, foi ao individualizá-los no texto egípcio que Champollion conseguiu encontrar uma grelha para decifrar o texto egípcio; (...) o nome próprio é o meio de fonetização da língua escrita". (Barthes & Marty, 1987; p. 37). Mais uma vez, é a própria história da escrita que pode fornecer uma pista para justificar a 'intrusão' do som na relação escrita/desenho que a criança naturalmente estabelece. Talvez a questão de 'desenhar' o nome próprio ocupe tanto a atenção da criança quanto a intrigue não só porque se trata da sua marca pessoal mas também porque, enquanto puro significante, desvenda ou traz à baila a relação escrita/oral, até então marginal ou secundária para ela. Pensar nos nomes como determinantes na necessidade de fonetizar a escrita parece ser uma hipótese plausível. Aliás, esta tendência do homem a se auto-representar na escrita de uma maneira diferente daquela que usa para as outras coisas parece ser muito anterior à escrita maia ou azteca: há cerca de 17 mil anos, enquanto os animais eram representados de maneira relativamente fiel, o homem já era figurado de uma forma decididamente abstrata, através de um triângulo, um quadrilátero com linhas, pontos ou segmentos. "A geometrização da figura humana assinala precisamente a emergência do simbólico no real" (Barthes & Marty, 1987; p. 34).

Por outro lado, é preciso lembrar que essa passagem, esse salto não se realiza impunemente. Talvez a escrita do nome intrigue tanto a criança também porque ela se vê vítima do que Cazade e Compagnon chamam de o *traumatismo do alfabeto*.

A escrita sobrevém de fora, tal como uma catástrofe. O que desaba é a euforia de uma perfeita transparência em relação a si próprio. Tudo se passa como se a revelação de uma identidade escrita civil, e, a letra, anônima, destituisse a intimidade da consciência de si. Há, efetivamente, algo de inaudito no fato de escrever (ou de ler) o próprio nome, ou pior, de ouvi-lo lido, preso à ordem indiferente, não seletiva, não hierárquica, de uma lista alfabética (Cazade & Compagnon, 1987; p. 179).

Como se vê, a descoberta das letras deve provocar profundas alterações na maneira como a criança vê a si mesma e ao mundo. Não por acaso a escrita é um sistema de base *visual*.

Mas, uma vez descoberta a arbitrariedade da escrita, uma vez feita a passagem do real para o simbólico, uma vez estabelecida a relação escrita/fala, abandona-se o olhar original? Em outras palavras, a relação escrita/desenho funciona somente como via de passagem? A meu ver, não, e muito pelo contrário; o que ocorre é uma transformação desse olhar. Embora, como vimos, Emília Ferreiro considere como um estágio final a percepção de que a escrita é alfabética, resta para a criança descobrir ou aprender *como* se dá essa representação e aí então é que ela se vê às voltas com as questões de ortografia. A única maneira de encarar esse problema é admitindo que em nosso sistema de escrita convivem, ao mesmo tempo, dois sistemas diferentes: um fonográfico, no qual se registram sons; e um ideográfico, no qual se registram idéias.

O componente ideográfico do português é a ortografia que nos permite introduzir diferenças de significado em nossa escrita de base alfabética (...). Para alguém que compreende a diferença entre escrita alfabética e escrita ideográfica, não parece absurdo que a criança que recém conquistou a base alfabética da nossa escrita não veja diferença entre 'bouça', 'bousa', 'bolça' e 'bolsa'. Diferença cujo sentido e importância ela vai construir nos próximos anos de convivência com a língua escrita, pois é preciso uma razoável experiência com textos para perceber que só 'bolsa', por sua estabilidade convencional, nos remete diretamente ao significado, à idéia, sem necessidade de vocalizar a leitura para buscar informação na pauta sonora (Weiz, 1989; pp. 3-4).

Ou seja, a informação é buscada diretamente no traçado da palavra e não no som que o traçado pode suscitar, o que equivale a dizer que a leitura, com o tempo, é mais ideográfica do que alfabética. É isso o que Vygotsky parece dizer numa passagem que durante muito tempo me intrigou profundamente e que, só a mudança de olhar em relação à escrita, me permitiu entender completamente. Ao se referir à escrita como um simbolismo de segunda ordem, o autor se refere também (infelizmente, de maneira rápida) a formas superiores da linguagem escrita:

Essa forma superior, que mencionaremos somente de passagem, implica uma reversão ulterior da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para, agora uma nova qualidade, novamente um estágio de primeira ordem. Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada (Vygotsky, 1984; pp. 131-132).

Como se vê, a percepção da escrita como um desenho não só é natural na criança que procura entender o sistema de representação como parece ir se acentuando à medida que se transforma num leitor mais maduro. A questão da materialidade própria das letras desempenha aí um papel fundamental, quase que suprimindo a 'deficiência' de fidelidade exata entre oral e escrita. Só a percepção desse aspecto da escrita é que permite entender um outro tipo de 'leitura' que também se realiza do texto escrito: a identificação de imagens, ou antes, quebra-cabeças, que o inconsciente do autor deposita no texto (Benjamin, 1933), e que são também suscitados pelo traçado das letras. Exatamente porque não há fidelidade de transcrição entre oral e escrita é que é possível às letras, na relação que mantêm com o sistema fonológico da fala, propiciarem uma espécie de jogo, de movimentação que é percebido ou passível de ser produzido por quem lê ou escreve. "As línguas são imperfeitas, pra que as poesias existam", nas palavras da poetisa Adélia Prado (1988; p. 27).

Não só a poesia, mas também a psicanálise, através do que nos revela sobre a assimilação do alfabeto pela criança, pode desmentir a concepção da escrita como transcrição cômoda e abstrata da fala. Essa é a opinião de Cazade e Compagnon para quem não há "inocência" das letras.

Um fato curioso é que poucos de nós conseguimos lembrar com clareza como foi que aprendemos a ler e a escrever. Rousseau escreve nas suas *Confissões*: "Ignoro o que fiz até os cinco ou seis anos, não sei como aprendi a ler; só me lembro das minhas primeiras leituras e do efeito que sobre mim produziram: é o tempo a que faço remontar, sem interrupções, a consciência de mim próprio"¹⁰. O curioso, entretanto, está no fato de que, a este esquecimento, a esta elipse (que ocorre por volta dos cinco ou seis anos de idade) corresponde um outro tipo de amnésia infantil, assinalada por Freud, que diz respeito às primeiras emoções e práticas sexuais. O que é que se esquece, então? "Trata-se de esquecer como se aprende a ler (e, por conseguinte, como se continua a ler) para recordar apenas as leituras, apagar a forma de uma prática para melhor memorizar um conteúdo mental idêntico a si próprio e, desta forma, impedir a crítica e a análise desta prática" (Cazade & Compagnon, 1987; p. 179). Este esquecimento aparentemente negativo é, para Freud, uma realidade viva, tal como testemunha o exemplo seguinte:

Um homem de 24 anos conserva a seguinte imagem do seu quinto ano de vida: está sentado no jardim de uma casa de campo, numa pequena cadeira ao lado de sua tia, que tenta inculcar-lhe os rudimentos do alfabeto. A distinção entre *m* e *n* suscita-lhe muitas dificuldades, e pede à tia que lhe diga como se pode reconhecer um e outro. A tia faz-lhe notar que a letra *m* tem mais uma perna que a letra *n*. Não haveria qualquer razão para contestar a autenticidade desta recordação de infância; mas o significado da recordação só se revelou mais tarde, quando se verificou que era possível interpretá-la como uma representação (substitutiva) simbólica de outra curiosidade da criança. Porque, tal como pretendia nessa altura saber a diferença entre *m* e *n*, procurou mais tarde saber a diferença que existe entre rapaz e rapariga e teria gostado de ser instruído dessa maneira pela tia em questão. Acabou por descobrir que a diferença entre rapaz e rapariga é a mesma que entre *m* e *n*, ou seja que o rapaz tem qualquer coisa a mais que a rapariga, e foi na época em que adquiriu esse conhecimento que nele despertou a recordação da lição do alfabeto¹¹.

Não é possível ignorar esse simbolismo do alfabeto que se expressa na anatomia das letras e que, não por acaso, é similar à do corpo: elas têm *pernas* (traços do *m*, *n*, *u*), *caudas* (traços que descem abaixo da linha); ou ainda, *hastes* de conotação fálica que se opõem às *argolas* e *barrigas*, partes arredondadas e cheias que remetem às curvas e proeminências do corpo feminino (Cazade & Compagnon, 1987)¹². Se assim não fosse,

como entender a relação escrita/gesto; como explicar o biomorfismo das letras? O que esses autores nos fazem notar é que a criança aprende a escrita como privação de um jogo erótico que se expressa no domínio de um traçado "... juntamente com o traçado das letras, ensina-se preceitos morais: domínio contínuo de si, retidão. A lição da escrita é simultaneamente lição de higiene de corpo e de moralidade" (Cazade & Compagnon, 1987; p. 181).

Como se vê, há muito ainda a se decifrar na forma como a criança aprende a escrita e mesmo na forma como leitores e escritores experientes se relacionam com ela. Não se pretende, com estas reflexões, resolver os problemas da aprendizagem, nem propor um método eficaz e nem mesmo postular uma concepção acabada de escrita. Pretende-se, isso sim, chamar a atenção para a enorme gama de possibilidade de estudo da escrita que um novo olhar permite. Como se disse no início, é velha a afirmação de que a escrita não é a transcrição da fala. Entretanto, como decorrência deste postulado, a única coisa que se vê hoje em dia são posturas pedagógicas que, no máximo, admitem a 'imperfeição', da escrita sendo mais complacente com os problemas de ortografia da criança; mas, de fato, não percebem a diferença de perspectiva que uma real rejeição da concepção tradicional pode proporcionar.

Por outro lado, parece-me que a tendência da criança a agir de maneira lúdica sobre a forma das letras é um tipo de comportamento que, tal como certos 'erros' que aparecem na aquisição da linguagem oral, pode também ser visto como sintoma de construção que possibilita ao investigador entrever as hipóteses que a criança vai construindo em relação ao objeto sobre o qual opera. Especificamente em relação ao desenho das letras parece haver uma espécie de jogo com o simbolismo oculto do alfabeto quando a criança reinventa as letras, investindo as formas lingüísticas de nova significação. Neste caso, parece-me que não é possível falar exatamente de 'hipóteses' que o 'sujeito', distanciado, faz do 'objeto' que analisa mas de uma espécie de *fusão* entre sujeito e objeto: a criança apreende o alfabeto à semelhança de seu corpo e 'descobre' o próprio corpo, identificando-o às letras. Tem razão, então, Benjamin quando diz que a criança não se coloca *perante* o objeto mas *sobre* ele. A relação corpo/letra sugerida pela psicanálise indica que, no caso da escrita, essa afirmação pode ser interpretada quase que literalmente. Da mesma forma que só há uma maneira de entender a concepção vygotskyana de linguagem como atividade constitutiva e transformadora dos sujeitos e dos objetos através dela construídos: ao pé da letra.

Notas

1. Cf. Ferreiro & Teberosky (1979), Ferreiro (1985), Ferreiro (1986).
2. Cf. Kato (1986), Abaurre et alii (1985), Lemle (1983).
3. Cf. Ferreiro & Teberosky (1986). A esse respeito, ver também Contini (1989), num estudo sobre a concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar.
4. Sobre a relação gesto/palavra, ver também André Leroy-Gourham. *O gesto e a palavra*, vol. 1, Lisboa, Edições 70.
5. Cf. Mendelssohn, apud Benjamin, 1930, p. 103.
6. Cf. SEIDMAN-FREUD, T. (1930). *Hurra, wir lesen! Hurra, wir schreiben!* Berlim.
7. Cf. Ferreiro (1985).
8. Segundo Luria (1988; p. 154), uma "... total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do 'escrever' para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são as características do primeiro estágio da pré-história na criança".
9. Apud Ferreiro, 1986.
10. Rousseau (1765), apud Cazade & Compagnon, 1987, p. 178.
11. Freud (1901), apud Cazade & Compagnon, 1987, p. 180.
12. Lembremo-nos, ainda, que o livro, enquanto objeto, também não escapa dessa metáfora humana: ele tem 'orelhas', 'pé' (de página), 'corpo' (do texto) e uma 'cabeça' que corresponde ao prefácio.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE-GNERRE, B. (1988). O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito. In: KATO, Mary (org.). *Concepção da escrita pela criança*. Pontes, Campinas.
- ABAURRE, M. B. M. et al. (1985). *Leitura e escrita na vida e na escola*. Campinas, Unicamp.(mimeo.)
- BARTHES, R. & MARTY, E. (1987). Oral/escrito. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda. v. 11.

- BENJAMIN, W. (1930). Chichleuchlaurra: sobre uma cartilha. In: ____ . *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, Summus.
- ____ (1931). Infícios verdejantes: novos comentários a respeito das cartilhas de jogos. In: ____ . *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, Summus.
- ____ (1933). A doutrina das semelhanças. In: ____ . *Obras escolhidas, magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1986. pp. 108-113.
- CAZADE, E. & COMPAGNON, A. (1987). Alfabeto. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa. Imprensa Nacional, Casa da Moeda. v. 11, pp. 173-182.
- CONTINI, J. (1989). A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary (org.). *Concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes. pp. 53-104.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1985). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo, Cortez.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- KATO, M. (1986). *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática.
- LEMLE, M. (1983). Tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. *Letras de Hoje*. 15(4): 41-60.
- LEMOS, C. T. (1988). Prefácio. In: KATO, Mary (org.). *Concepção da escrita pela criança*, Campinas, Pontes. pp. 9-14.
- LURIA, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In: ____ . *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Icone/Edusp. pp. 143-189.
- PRADO, A. (1988). Em português. In: ____ . *A faca no peito*. Rio de Janeiro, Rocco.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). A pré-história da linguagem escrita. In: ____ . *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- WEIZ, T. (1989). Subsídios para utilização dos vídeos. *Escrita e construção da escrita*. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação.