

TEMAS EM DEBATE

ESCRITA: NA HISTÓRIA, NA VIDA, NA ESCOLA

MARY JULIA M. DIETZSCH
da FE/USP

A escrita e a linguagem oral são sistemas de representação e comunicação complementares, diferentes em sua estrutura e funcionamento. A mais evidente e central dessas funções é a de interlocução à distância, característica da escrita que supera os limites do tempo e do espaço, exigindo do escritor um jogo de pressuposições e representações para construir uma audiência imaginada.

Porque construída como uma necessidade humana, ao longo de sua história social, a escrita é ela mesma uma prática cultural. Assim, para o entendimento de sua natureza, tanto os processos de construção ao longo da história da humanidade, quanto os processos de sua evolução na história do desenvolvimento da criança devem ser buscados.

Um caminho possível para a compreensão e universalização dessa prática, que por si mesma deveria ser universal, pode estar em uma pedagogia que leve a criança a desvendar os meandros da palavra escrita na sinuosidade dos diferentes registros e contextos de produção e não apenas na linearidade de sua dependência com a fala.

NA SOLIDÃO DO ESCRITOR O DIÁLOGO DA ESCRITA

Em estudo sobre a linguagem na escola do primeiro grau, Rosen (1986) identifica a criação de uma audiência imaginária como um dos principais problemas, a ser especialmente enfrentado pela criança que se inicia na escrita. Refere-se ao escritor como uma figura solitária que, sem a ajuda e encorajamento do outro, é condenado ao monólogo, obrigando-se

ao silêncio que rouba seu tom de voz e torna inútil o seu gesto.

Essa perspectiva de solidão do escritor, quando superficialmente analisada, poderá enfatizar uma concepção que destitui a escrita de sua essência cultural, retirando-a do fluxo da vida, do ambiente físico e social, para suspendê-la à abstração. Se o ato de escrever é solitário, a obra só tem sentido no social e permanecerá inacabada se nela não se incluir o espaço das leituras e interpretações, que se projetam para muito além do presente material, onde os lugares, os tempos e as pessoas não são pré-determinados.

Como toda prática social que envolve pressuposições e alguma espécie de intenção para afetar e ser afetado por outro, na escrita também o escritor pressupõe e cria, ele próprio, o seu interlocutor, não a partir de uma abstração, mas a partir de si mesmo: pela possibilidade de fazer parte de um "nós" que sintetiza um "eu" e um "você" (Benveniste, 1976). Assim, se o espaço aparente limita o ato de escrever à solidão, na figura solitária do escritor se mesclam um "eu" e um "você" (eus e vocês), dinamizando um outro espaço polifônico e polissêmico (Orlandi, 1986) — o espaço intersubjetivo — que remete a expressão para muito além do apenas observável.

Porque inscrito no social, esse espaço é povoado de outros, de imagens e representações construídas no coletivo, permitindo ao escritor distanciar-se de si mesmo para projetar-se em uma audiência imaginada, diferenciando-se e deixando-se representar nos vários recortes das várias leituras e interpreta-

ções desses outros criados. Por isso, dizer que o escritor é condenado ao monólogo é ignorar a essência para considerar apenas a aparência de um processo dinâmico, cuja vocação é a superação do "aqui e agora", para se fazer materializado no texto escrito, onde se constituem muitas personagens, muitos lugares e muitos tempos.

Logicamente, depende do escritor buscar as alternativas já existentes ou criar novas estratégias, que lhe permitam retirar o gesto e o cenário da tridimensionalidade, para fixá-los no espaço aparentemente linear, bem como substituir a cadência dos sons vocais por notações gráficas. Entretanto, esse processo de buscar palavras e sinais é impregnado de pressuposições e formações imaginárias (Pêcheux, 1978) construídas pelo escritor, tanto em relação a si mesmo quanto em relação a seu leitor, em suas várias feições.

Diferentemente da linguagem, como por exemplo, a televisiva, tal como é veiculada em nossa sociedade, as imagens desencadeadas pela leitura retêm o imaginário do leitor (Leroi-Gourhan, s.d.), possibilitando sua participação e interação com o texto, independentemente do espaço e do tempo. Por isso, muito da força e complexidade da escrita residem nessa arte de criar um espaço simbólico, que aguça a imaginação e se faz completar e recriar na interpretação de um interlocutor, que vivencia e constrói um tempo e um espaço, dimensionado pela história.

Se esta é uma arte para escritores como Lispector (1977) que, enquanto artífice da linguagem, constrói uma existência sobre o fio da escrita, ninguém melhor do que ela para mostrar a partilha e a busca de um leitor imaginado no "corpo a corpo" do escritor consigo mesmo, com seu próprio texto e com a criação.

(...) Se em vez de ponto fosse seguido de reticências, o título ficaria aberto a possíveis imaginações vossas, porventura malsãs e sem piedade. Bem, é verdade que também eu não tenho piedade do meu personagem principal, a nordestina: é um relato que desejo frio. Mas tenho o direito de ser dolorosamente frio, e não vós. Por tudo isso é que não vos dou a vez. Não se trata apenas da narrativa, é antes de tudo vida primária que respira, respira, respira. Material poroso, um dia viverei aqui a vida de uma molécula com seu estrondo possível de átomos. O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. É dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida.

Porque há direito ao grito.

Então eu grito.

(Lispector, 1977, p.17-8)

Depois do texto de Clarice Lispector, como é possível generalizar a respeito das "amarras impostas pela escrita", detendo-se apenas na figura solitária do escritor, em sua exterioridade, sem diferenciar o ato de escrever da obra criada, como se todos os "escritores" pudessem ser incluídos em uma

mesma categoria e fixados em um mesmo patamar? A escrita não pode ser vista como uma entidade abstrata e singular, distante de seu contexto de produção, e muito menos ser considerada como uma redução da fala. Nesse sentido, corre-se o risco de transformar a escrita em uma prática menor, suas funções sendo apenas esboçadas nos limites de um valor maior, que é a palavra falada.

Se a escrita for pensada como simples transposição da língua oral, ela fica relegada à condição de microcódigo que reproduz em escala menor e simplificada os problemas da oralidade. Segundo Osakabe (1984), as comparações que se apóiam nos argumentos da precedência histórica da fala, ou no caráter não natural da escrita, é que têm embasado uma posição distorcida e discutível, a respeito da natureza da escrita. Para esse pesquisador, a escrita atua como complemento da oralidade, sendo capaz de cumprir funções que vão além das propriedades inerentes à linguagem oral. A mais evidente e central dessas funções é a de interlocução à distância, que supera os limites do tempo e do espaço, não atingidos pela fala.

Que o sistema de comunicação escrito mantém relações com a oralidade é um fato inegável, mas colocar essas relações ao nível da dependência e da redução é ignorar a especificidade e diferenciação dos dois sistemas. Uma vez que a escrita desenvolve normas para seu próprio desempenho, é na interioridade de sua própria natureza que deve ser buscada a contestação para os argumentos que enfatizam suas limitações, como se a fala, pelo recurso do gesto e da entonação, em resumo, da corporalidade, fosse mais rica do que a escrita. É com recursos criados a partir de si próprio que o discurso escrito pode até mesmo sugerir que a imagem invisível se torne mais nítida, materializando-a em um espaço que a torna quase palpável. Tais recursos são muito semelhantes àqueles que fizeram Sartre (1964) ver sair do livro, em sua imaginação de menino, verdadeiras centopéias que formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos e faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros.

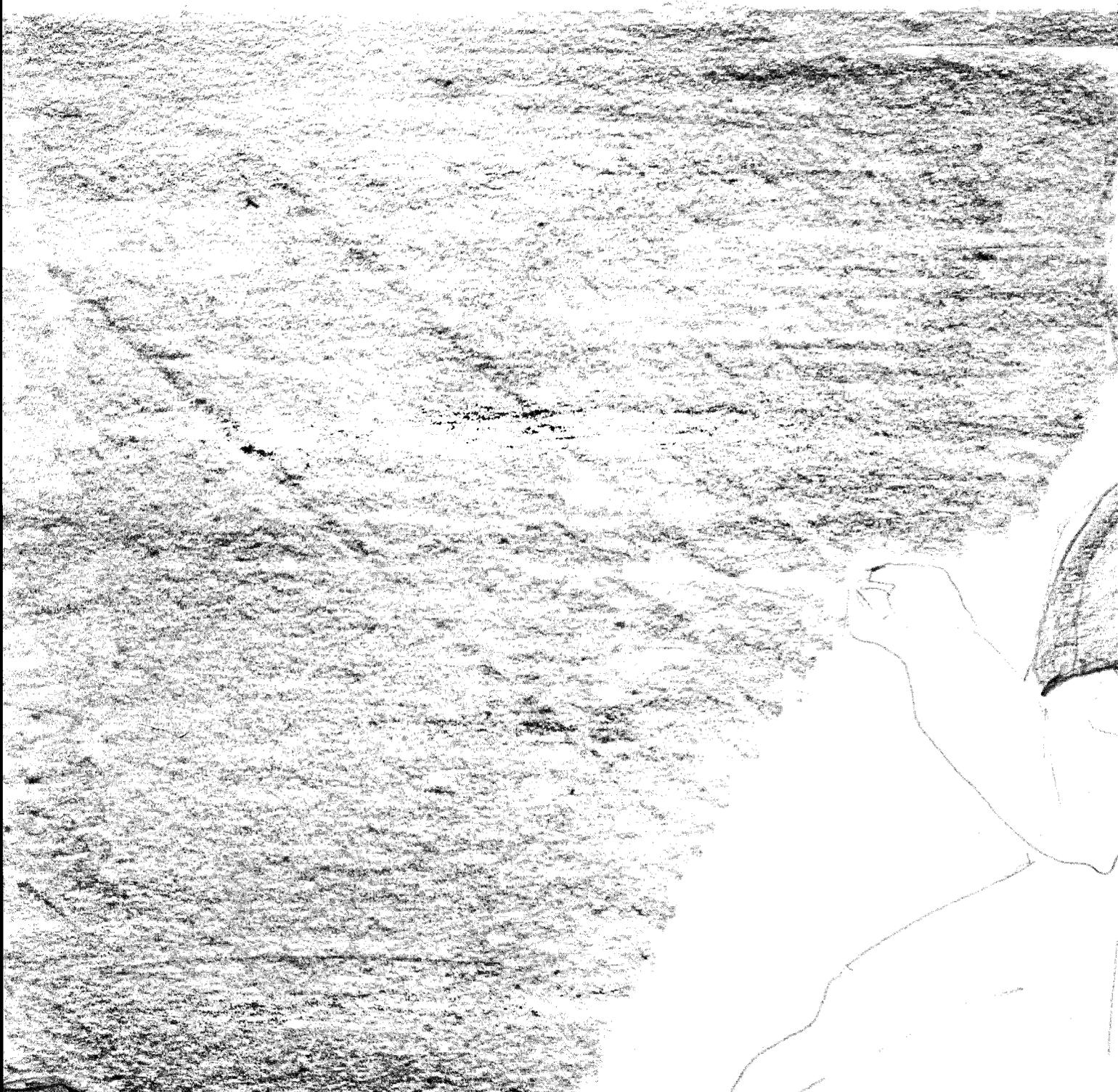
Infelizmente, nem sempre é permitido a todos ouvirem e verem as imagens e vozes que habitam o mundo da escrita. Não só pela inacessibilidade a esse mundo, em decorrência de um problema econômico e social, como também pelas limitações de uma concepção viesada que se nega a compreender a escrita como uma atividade no plural, como uma prática que é cultural e não do domínio de qualquer instituição específica. Assim, um caminho possível para a universalização de um objeto, que por si mesmo deveria ser universal, pode estar em uma pedagogia que leve a criança a desvendar os meandros da palavra escrita na sinuosidade dos diferentes registros e contextos, e não apenas na linearidade de sua dependência com a fala.

Essa seria uma pedagogia enriquecida pela compreensão da existência de diferentes tipos de escrita, que servem a diferentes funções, na diversidade

dos grupos humanos e dos tempos. Porque construída como uma necessidade humana, ao longo de sua história social, a escrita é ela mesma uma prática cultural. Assim, para o entendimento de sua natureza, tanto o processo de sua construção ao longo da história da humanidade, quanto os processos de desenvolvimento da história da criança devem ser buscados. Segundo Luria (1983), as linhas e rabiscos utilizados nos primórdios do desenvolvi-

mento da escrita vão sendo substituídos por figuras e desenhos para dar origem aos signos, em uma seqüência de eventos que torna semelhante o desenvolvimento do processo, tanto na história universal, quanto na história do desenvolvimento infantil.

Uma vez que o processo de desenvolvimento da escrita na criança segue caminhos que fazem lembrar o da evolução desse sistema na história da cultura humana, provavelmente, através de determi-



nados momentos desses processos de construção, pode-se vislumbrar os liames que se estabelecem entre o desenvolvimento social e o cognitivo. Assim, a compreensão da construção da escrita, quando se busca entendê-la em suas relações com a fala, deve ser considerada, tanto numa perspectiva mais ampla, no tempo e no espaço da civilização humana, quanto em um contexto mais delimitado, no tempo e no espaço da história infantil. Neste sentido, faz-se im-

portante entender um pouco mais sobre as funções da escrita ao longo de sua história antes de se voltar para o interlocutor, aprendiz da escrita, nas condições de aprendizagem que definem a interação ou oposição, entre esse mesmo interlocutor e a produção cultural escrita.

Considerando a escrita como um objeto cultural — sem a intenção de esgotar um tema quase inesgotável — julguei importante resumir alguns aspectos



do desenvolvimento do sistema de escrita, buscando na trilha seguida pela civilização rastros que pudessem indicar os passos seguidos pelo indivíduo, sujeito social da história universal. Partirei, portanto, de um tempo mais amplo, definido por diferentes necessidades humanas (econômicas, sociais, biológicas), para tentar alcançar a criança e o espaço escolar, que nem sempre são definidos em relação com a vida. Esse espaço se caracteriza, muitas vezes, pela artificialidade e imprecisão, esperando que nele atue não uma criança real, mas um aluno representado pela escola. O discurso é assim transformado em um arremedo de interlocução, o avesso do diálogo e da interação.

NO CURSO DA VIDA OS CAMINHOS DA ESCRITA

Contrariamente a essa artificialidade, o que marca as relações do homem com os primeiros atos de escrita e de leitura são suas próprias necessidades. Já os primitivos dispunham de uma multiplicidade de meios de expressão que, dos gestos à linguagem oral, foram evoluindo no sentido da reprodução pictográfica e dos esquemas mnemônicos, para atenderem diferentes funções comunicativas de seu cotidiano. Tais recursos variavam de cultura para cultura, seguindo o seu desenvolvimento econômico e social. Assim, os Incas dominaram os seus vigorosos impérios com o auxílio do "quipu", um intrincado sistema de nós, cuidadosamente atados para assumir diferentes significados, enquanto os Sumérios, três mil anos antes de Cristo, construíram um esquema de etiquetas que identificavam por meio de emblemas os proprietários dos bens etiquetados.

Sugere-se que essas formas embrionárias da escrita se desenvolveram quando o homem reconheceu a efemeridade da expressão oral, o fator econômico sendo sempre um forte incentivo para a construção de esquemas duradouros que permitissem definir as propriedades e registrar as transações comerciais. Nesses objetos, usados para ajudarem a cultura a se lembrar, o homem tenta encontrar um instrumento que não somente represente a fala, mas que funcione também como uma técnica auxiliar que amplia os processos psicológicos da memória. Um instrumento intelectual que possa mediar as relações do homem com o seu ambiente (Luria, 1983).

Para Gelb (1982) a pintura está na raiz de todas as escritas e não somente as escritas primitivas modernas, mas também os grandes sistemas orientais, como o sumério e o egípcio, tiveram suas origens em diferentes formas de pintura e do desenho. Em suas etapas iniciais, essas escritas já contêm signos que não se assemelham à pintura de objetos reais, mas apresentam formas lineares e geométricas, que sem dúvida já indicam um esquema da própria pintura. Interessante notar que, mesmo nos momentos em que esses sistemas representativos podem ser entendidos como precursores da escrita, sua função e suas relações com a vida se fazem presentes.¹

A partir dessa forma em que predomina a pintura, os sistemas evoluíram no sentido dos processos representativos-descritivos e dos recursos de identificação mnemônicos.² Nesses esboços de escrita o sentido é expresso por meio de signos visíveis que ainda não contêm, necessariamente, elementos lingüísticos, estabelecendo uma correspondência aproximada entre um símbolo pictográfico, ou um grupo de símbolos, e a imagem de um objeto, de uma pessoa, de uma frase. Essas representações sintéticas não podem ser confundidas com as verdadeiras escritas pictográficas, que se utilizam de pictogramas — signos já convencionais — ainda que mantenham, muitas vezes, aspectos figurativos em sua aparência externa, como é o caso dos hieróglifos egípcios (Auzias e Ajuriaguerra, 1986).

De pictográfica a escrita se torna logográfica, quando um signo representa o sentido de uma ou mais palavras do idioma. De uma escrita logográfica primitiva pode se desenvolver o que Gelb (1982) denomina um sistema completo de escrita, quando a um signo é atribuído um valor fonético independente do significado que esse tenha como palavra. Como um momento de fundamental importância para a história da escrita, a fonetização surge da necessidade de se expressar palavras e sons que não podiam ser expressos por desenhos ou combinações de desenhos, como por exemplo, nomes de pessoas: os signos deixam de indicar apenas o significado de um objeto ou evento, para expressar os sons da língua.

O estudo dos sistemas mais antigos, como o Sumério, que surge na Mesopotâmia, aproximadamente três mil anos antes de Cristo, indica trilhas que parecem ter sido seguidas por muitos outros sistemas. De uma fase semasiográfica, que precede a verdadeira escrita, evolui a fonografia, enquanto um sistema de representação, de fato, pode receber o nome da escrita. Para Gelb (1982), todo sistema, antes de alcançar seu desenvolvimento definitivo, passa pelas fases da pictografia, logografia, silabografia e alfabetografia. Precisamente essa ordem e não outra caracteriza a história dos sistemas de escrita, não importa quais tenham sido seus precedentes históricos.

1 Exemplos dessa funcionalidade podem ser encontrados em uma pintura rupestre localizada no Novo México, próxima a uma escarpa extremamente íngreme. O desenho representa uma cabra montês em posição vertical e um cavalo sendo montado por um homem, os dois de cabeça para baixo. A figura foi interpretada como um aviso, indicando a impossibilidade de se ultrapassar a subida, advertindo-se que embora uma cabra montês fosse capaz de escalar a escarpa, um cavalo não o conseguiria (Gelb, 1982).

2 Segundo Gelb (1982), o desenvolvimento da escrita envolve uma etapa que denomina de "não escrita", em que as pinturas envolvem objetos de arte para atender impulsos estéticos, uma fase de semasiografia que inclui o recurso representativo-descritivo e mnemônico-identificador, enquanto precedentes da escrita, e a fonografia, que corresponde ao que considera escrita completa.

Vê-se, portanto, que, ao longo da história, o sistema de representação escrito adquire diferentes níveis, que vão desde a representação figurativa, que reproduz o objeto em referência, até as formas em que as experiências evocadas e recriadas são representadas por símbolos gráficos articulados em elementos convencionais reconhecíveis, identificáveis, expressando um pensamento simbolizador (Leroi-Gourhan, s.d.).

Como na história da civilização, o desenvolvimento da escrita na criança, antes de atingir sua fase simbólica, percorre caminhos descontínuos, através da transformação de formas particulares de linguagem em expressão gráfica. Com o objetivo de investigar esse processo de transformação e de mudanças, Vygotsky (1978) reconstrói experimentalmente a pré-história da linguagem escrita. Considera que somente pela compreensão de toda história do desenvolvimento do signo, e do lugar que ocupa a escrita nessa história, é possível alcançar uma abordagem adequada na psicologia da escrita. A história começa com o aparecimento do gesto, como signo visual, estando o mesmo ligado aos signos escritos em duas situações: nos rabiscos infantis e no desenvolvimento do simbolismo no brinquedo.

Vygotsky (1978) reafirma que os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são simples gestos que foram fixados. As primeiras marcas que a criança faz no papel, de um ponto de vista de seu desenvolvimento, podem ser entendidas mais como gestos do que como desenho no verdadeiro sentido da palavra. Essas marcas no papel seguem um processo de mudanças evolutivas, que vão desde as marcas indiferenciadas, até os signos indicativos e marcas simbólicas. Dos rabiscos ao desenho de pequenas figuras, a criança compreende que é possível desenhar não somente coisas, mas também a fala. Esse reconhecimento torna possível a transformação da escrita de um ato simbólico de primeira ordem em um ato simbólico de segunda ordem, de um estágio mnemotécnico ao estágio em que é capaz de lidar maturamente com símbolos.

Os brinquedos infantis apresentam a segunda forma que estabelece a ligação entre o gesto e a linguagem escrita. Nesse caso, a criança usa objetos sob a forma de gestos representativos, quando, por exemplo, um pedaço de madeira pode indicar uma boneca³. O brinquedo tem o significado de um complexo sistema de fala através de gestos que comunicam e indicam o significado do brinquedo. Sob a influência do gesto, a criança mais velha começa a fazer uma descoberta excepcional: a de que os objetos podem indicar as coisas que denotam, ou substituí-las, adquirindo um significado novo em situações novas. Assim, um objeto que tinha desempenhado determinado papel em uma brincadeira anterior poderá assumir um novo papel em outra situação, o significado antigo tornando-se independente e funcionando como uma mediação para o novo sentido.

A terceira etapa importante na pré-história da escrita diz respeito ao desenho. O desenho desenvolve-se na criança quando a linguagem falada atin-

giu um grande progresso. A criança inicialmente desenha de memória, não o que vê, mas o que sabe; quando se utiliza do conteúdo de sua memória no desenho, o faz como se tivesse contando uma história, havendo aí um certo grau de abstração. O desenho é uma fala gráfica, sendo possível considerar os esquemas que distinguem os primeiros desenhos infantis como reminiscências dos conceitos verbais. Tais conceitos comunicam apenas os aspectos essenciais do objeto. A próxima fase de desenvolvimento do desenho não apresenta o subjetivismo e mecanicismo da anterior, mas significa um momento crítico, indo do simples fazer uma marca no papel, até o uso das marcas como um signo que representa algo. O fato de uma criança, entretanto, simplesmente reconhecer o que desenhou não significa que tenha descoberto a função simbólica do desenho; a criança, por exemplo, que reconhece como "fumaça" os rabiscos em espiral que acabou de fazer, pode estar se guiando apenas pela aparência, pela semelhança, e não pela representação simbólica.

Considerando-se a fala como a principal forma de representação, é com base nela que todos os outros sistemas de signo são criados; assim, na nomeação do desenho, observa-se o impacto da fala no desenvolvimento do desenho infantil. Vygotsky (1978) observou experimentalmente como o desenho infantil torna-se realmente linguagem escrita, apresentando à criança a tarefa de representar simbolicamente uma frase mais ou menos complexa. Nesse momento, aparece uma tendência nas crianças, em idade escolar, em mudar da escrita puramente pictográfica para a ideográfica, sendo esse um avanço notável na direção do domínio da linguagem escrita.

Em conexão com as investigações de Vygotsky, um de seus discípulos (Luria, 1983) desenvolve também um trabalho experimental no sentido de estudar a pré-história da escrita. Propõe-se a descrever os estágios, observados na criança que desenvolve sua habilidade para escrever, e identificar os fatores que lhe capacitam passar de um estágio para outro. Na mesma perspectiva de seu precursor, considera que a escrita, em contraste com outras funções psicológicas, pode ser descrita como uma função culturalmente mediada. Para que a criança seja capaz de "escrever" determinada idéia ou conceito, é necessário que qualquer estímulo particular ou pista — que em si mesmo não tenha relação com a idéia a "ser escrita" — seja utilizado como um signo auxiliar, cuja percepção leve a criança a evocar a idéia a que se refere. Para que isso ocorra, suas relações com o mundo devem se diferenciar, permitindo-lhe distinguir aqueles objetos que têm para ela um interesse próprio e imediato e aqueles que têm um significado funcional, objetos instrumentais que a

3 O que importa nesse caso é a possibilidade de se executar um gesto que possa dar a idéia de uma boneca, como por exemplo, embalando-a nos braços, e não a semelhança que possa haver entre o objeto representado e aquele que o representa.

ajudem a conseguir o que deseja, a alcançar um objetivo determinado.

Quando se procura entender o desenvolvimento da escrita, seja na história da humanidade, seja na história do desenvolvimento infantil, é possível observar que a vida e a escrita caminham juntas como uma decorrência do cotidiano e da experiência social. Mesmo que, em alguns momentos, as funções da escrita sejam controladas por determinados esquemas e instituições que tentam sacralizá-la, enclausurá-la nos domínios de deus ou do diabo, o que prevalece é o seu significado de objeto cultural, que não pode ser sempre mantido na esfera do mito e da alegoria. Daí o interesse de se voltar um pouco para as funções da escrita ao longo da história humana, até porque é possível perceber, ainda hoje, a atualidade de muitas dessas funções.

Elas assumem feições diferentes ao longo da história humana, o contexto econômico e social projetando-as em direções diversas. Funções semelhantes podem coexistir em uma mesma cultura, ou podem ceder lugar para outras, a partir, por exemplo, da dominação de um povo pelo outro, ou do desenvolvimento comercial e tecnológico. Por esses motivos é que muitos pesquisadores entendem que a escrita registra muito mais a memória de um povo e de uma civilização, do que uma língua. Assim, para se estudar o desenvolvimento da escrita, o ambiente cultural e tecnológico não podem ser ignorados; isto vem sendo feito não somente por antropólogos e historiadores, mas também por etnólogos, sociolinguistas e outros pesquisadores (Cook-Gumperz, 1986; Olson, 1977).

No contexto de sua história a escrita foi considerada como uma arte mágico-religiosa, suas origens divinas sendo admitidas, por exemplo, tanto no mito grego quanto no egípcio. E é a partir de suas origens que ela se materializa como benfeitoria ou nefasta, seus bens podendo ser atribuídos a características de quem a utiliza. Desde momentos muito antigos, como no caso dos brâmanes e dos gregos, ou do domínio cristão na idade média, até dias mais próximos dos nossos, a escrita se manteve, muitas vezes, como privilégio de sacerdotes e sábios "capazes de usufruir" de seus benefícios e sem se deixar corromper por suas limitações.⁴ Obviamente, o critério de escolha dos privilegiados e competentes se firma em princípios ideológicos e econômicos. Assim, considerando a atualidade dos critérios de seleção, vale a pena indagar a quem interessam e por que fracassam os programas e campanhas de alfabetização de adultos que acontecem em nosso país. Por que são sempre as crianças de uma determinada classe social que não conseguem aprender a ler e escrever na escola?

A escrita pode ainda tornar-se um ritual, os objetos utilizados nesse ritual convertendo-se em fetiches. Por isso é que, para algumas tribos primitivas, a escrita só poderia ser traçada com a mão direita, a mão do bem, sacralizada, com a escrita (Auzias e Ajuriaguerra, 1986). Pode ainda conter os segredos da força e do poder. Assim, o fato de a cabala ser

transmitida oralmente, em oposição à lei escrita, dada por Deus a Moisés, sugere que das duas "leis", da oral e da escrita, emanavam forças e segredos diversos e que, portanto, deveriam ser transmitidos também de formas diferentes. Neste momento, faz-se importante lembrar condições de produção da escrita na escola, quando o silêncio exigido no trabalho com a linguagem, ou a verbalização permitida através do coro e da repetição, lembram mais um ritual que uma forma de instrução. Será que determinados livros didáticos, cartilhas de alfabetização, em especial, não guardam até hoje alguma aproximação com a idéia de fetiches?

A consolidação de grupos sociais é uma outra função da escrita. Um determinado sistema dá a todos que o praticam o sentimento de pertencer a um mesmo grupo, uma vez que os caracteres utilizados guardam em si mesmos uma cultura que remete o homem ao seu passado. Esta função é utilizada pelo Estado, como acontece ainda hoje, por exemplo, na construção dos textos da Constituição de determinados países. Mesmo que "a Carta" não unifique essencialmente uma nação, em muitos casos, unifica determinados grupos, através do consenso e da negociação.

Uma outra função da escrita, a comercial, já se fazia presente desde os sumérios, cujo aumento das riquezas e do comércio conduziu a necessidades específicas de registro de bens e de comunicação com povos distantes. Provavelmente, foram essas necessidades que levaram os fenícios a criarem um sistema fonográfico (com um alfabeto de vinte e duas letras), permitindo-lhes superar os inconvenientes dos múltiplos signos das escritas cuneiformes e dos hieróglifos.

Até uma certa época, a arte de escrever era explicitamente reservada a uma elite: os copistas e escrivães que, nos séculos XVI e XVII, formavam um grupo responsável por uma tarefa reservada aos sábios e mestres-preceptores de reis e de grandes famílias. As abadias religiosas eram os centros de onde partiam as lições da arte de escrever, e é nesta

4 Nesse sentido, de que só alguns não se deixam corromper pela escrita, no caso os filósofos, é que se estabelece o diálogo de Sócrates com Fedro, em que a origem divina e diferencialmente nefasta da escrita é debatida (Plato, 1952, p.115-41): "(...) nesse momento você, que é o pai das letras, possuído de um amor paternal como se fossem elas suas próprias crianças, criará o esquecimento nas almas de seus aprendizes, porque eles não usarão mais suas memórias. Confiarão apenas nos caracteres externos da escrita e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores. Por isso você não inventou o remédio para a memória, mas para a reminiscência, e transmitirá a seus discípulos não a verdade, mas a semelhança da verdade; eles receberão muitas informações mas nada aprenderão. Não de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes, e tornar-se-ão sábios imaginários, sábios aparentes, mas sem a sabedoria verdadeira (...). O discurso escrito chega a toda parte tanto aos que o entendem como aos que não o entendem e assim não se sabe a quem serve e a quem não serve (...)."

arte que o homem se reflete e se contempla, deixando-se contemplar pelas gerações futuras através dos hieróglifos egípcios, ou das letras iluminadas dos manuscritos da Idade Média. As palavras são os signos e ao mesmo tempo as imagens: instrumento de liberação e de dominação de povos e de grupos sociais, como ainda ocorre em nossos dias.

O episódio relatado por Lévi-Strauss (1957), sobre o chefe dos Nhambiquaras,⁵ que se utiliza da escrita tentando chamar para si o prestígio e a admiração de toda a tribo, parece refletir essa idéia de escrita que pode significar liberação e dominação. Os índios, que não sabiam escrever, quando presenteados com papel e lápis, procuraram dar a seu lápis o mesmo emprego que o do antropólogo. No entanto, um deles — o chefe — foi mais longe e compreendeu a função da escrita. Não sabia escrever, mas fingia fazê-lo. Traçando linhas sinuosas no papel, parecia iludir-se com sua própria comédia.

"Ora, mal havia ele reunido todo o seu pessoal, tirou dum cesto um papel coberto de linhas tortas, que fingiu ler, e onde procurava, com uma hesitação afetada, a lista de objetos que eu devia dar em troca dos presentes oferecidos... Essa comédia se prolongou durante 2 horas. Que esperava ele? Enganar-se a si mesmo, talvez; mas, antes, surpreender os companheiros, persuadi-los de que as mercadorias passavam por seu intermédio, que ele obtivera a aliança do branco e participava dos seus segredos" (Lévi-Strauss, 1957, p.351)

O chefe indígena percebera o poder da escrita e apropriara-se de seu símbolo, enquanto sua realidade continuava-lhe estranha.⁶ Com a cartada da civilização, pretendia manter toda a tribo sob seu domínio e parecer superior a seus companheiros. Assim, o fortalecimento de um se dava à custa de todo o grupo. Entretanto, segundo o antropólogo, o chefe foi abandonado após o incidente com a pantomima da escrita pela maioria de seus companheiros, que compreenderam "confusamente que a escrita e a perfídia penetravam ao mesmo tempo entre eles" (Lévi-Strauss, 1957, p.319). Lévi-Strauss tem uma visão pessimista da escrita e entende sua aparição em determinados momentos da história — desde o Egito à China, até a Europa do século XIX — como um meio de favorecer a exploração entre os homens, antes de iluminá-los.

NOS CURSOS DA ESCOLA A ESCRITA SEM VIDA

Essa visão não parece estar muito distante da concepção assumida por filósofos, sociólogos e educadores, que vêem a escola apenas como um aparelho reproduzidor da ideologia dominante (Althusser, 1980; Bourdieu e Passeron, 1975). Embora a linguagem escrita, segundo esses pensadores, possa ser entendida como uma forma de violência simbólica, instrumento de dominação das classes trabalhadoras, no meu entender, essa posição, além de não avançar,

corre ainda o risco de resvalar para o conservadorismo. Prefiro pensar a escola, e nela a escrita, nos limites do possível e da contradição. Neste contexto, seria o próprio instrumento de dominação que permitiria, de alguma forma, a liberação de seus usuários. Por isso, a luta não deve ser contra a escola e a escrita, mas contra as formas pelas quais vêm sendo utilizadas, ou inutilizadas, as suas possibilidades. Não parece mais o momento de se fixar apenas nos dados de evasão e repetência da escola brasileira, mas o de se começar a indagar sobre a qualidade do leitor e escritor que nela se pretende formar.

Sem que se ignorem os problemas ideológicos, faz-se importante considerar as condições de produção da leitura e da escrita na escola. Assim, não apenas a complexidade e o grau de abstração, requeridos na construção do sistema escrito, mas também outras características, como a de ultrapassar o sentido do tempo e do espaço, devem ser enfatizadas. As diferentes concepções que se tem a respeito da aquisição de conhecimentos, e neste caso especial, as idéias que se têm da escrita e de sua instrução, necessitam ser examinadas. A idéia de escrita como um código de transcrição, e mesmo como uma redução da oralidade, pode ser vista como uma interferência na aprendizagem, uma vez que não propicia à criança condições para diferenciação dos dois sistemas.

Adicione-se ainda, a esses problemas, o de que a escrita pode ser pensada como um bem particular da escola, independente da vida e da prática social de seus alunos. A escola deixa, portanto, de incorporar uma lição que poderia ser aprendida, se voltasse os olhos para a própria história desse bem cultural, uma vez que a evolução da escrita na civilização está ligada a necessidades que surgem no fluxo da própria existência humana. E, ao negar suas funções comunicativas, a escola desvirtua a escrita. Talvez seja por isso que a criança parece não acreditar nessa escrita morta que, não exigindo sua participação, cobra-lhe apenas a repetição e a cópia. Mero exercício, ausente de sentido, por se manter à margem da interação, como bem expressa Vygotsky (1978, p. 125): "Diferentemente da aprendizagem da linguagem falada, em que a criança naturalmente se desenvolve, o ensino da linguagem escrita é baseado no treino artificial. Tais treinos requerem muita atenção e esforço por parte do professor e do aluno e se tornam alguma coisa autocontida, um fim em si mesma,

5 Lévi-Strauss refere-se à tribo Nhambiquara de índios brasileiros, que em 1915 fora estimada em vinte mil pessoas e que vinha sendo dizimada ao longo dos anos, por doenças e outros problemas.

6 Não fora a astúcia do índio nesse episódio, poder-se-ia sugerir um paralelo com o argumento de Luria (1983) que, ao entrevistar crianças pequenas, constatou que agiam imitando a aparência. Incapazes de entender a escrita como um meio, como um instrumento auxiliar, elas percebiam a forma externa da escrita e imitavam os adultos, traçando linhas sinuosas no papel. Uma escrita puramente imitativa.

relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em lugar de se fundamentar nas necessidades da criança, como ela naturalmente se desenvolve e em sua própria atividade, a escrita lhe é dada como algo externo, algo que vem das mãos do professor. Esta situação exige, então, o desenvolvimento de uma habilidade técnica que não considera a essência do conhecimento”.

Assim, ao se considerarem as condições em que é trabalhada a escrita e a leitura na escola, evidencia-se, de um lado, uma criança concreta, e de outro, uma criança imaginada: abstração institucionalmente construída. Relutando em reconhecer suas próprias limitações e na ânsia de manter um papel que imaginava ter sido seu outrora, a escola tenta engendrar uma fórmula de escrita e de leitura homogeneizada, que não somente desconsidera, mas que até se opõe, à prática social de seus alunos. O sentido do texto vai se restringindo e se adaptando aos ditames da cartilha e do livro didático, no contexto das redações encomendadas por um leitor exclusivo — o professor — que quase sempre pauta sua leitura em uma forma única de entendimento. É a tentativa de “escolarização” da escrita e da leitura, como se fosse possível segurar entre as mãos, seja de quem for, uma prática que é cultural.

Paradoxalmente, é essa mesma escola, que ignora as condições de sua clientela e se fecha ao diálogo com a produção cultural, que pode permitir o estudo de suas próprias práticas e das concepções de seus alunos. Assim, em que pesem a discriminação e incompetência em nossa escola pública, acrescido o risco do lugar-comum, faz-se importante lembrar que talvez seja ela um dos poucos espaços, senão o único, em que a grande maioria das crianças brasileiras poderia ter a chance de pensar e falar criticamente sobre seu pensamento e de sistematizar suas experiências. O ponto de partida seria a prática social do aluno e o de chegada, o conhecimento historicamente construído: um novo projeto de escola sendo buscado. Sem deixar de lado o afetivo e a fantasia infantil, procurar-se-ia o contato com um mundo inteligente, vivo, real, que se recria na literatura infantil ou que se faz presente no texto do jornal e na discussão do que está acontecendo no Bairro, em São Paulo, no Golfo Pérsico...

Para grandes problemas, pensamentos grandes, e por que não deixar, quem consegue transpor com

a palavra os espaços mais distantes, falar desse mundo vivo que bem poderia ser o de nossas escolas?

Foi aí que nasci: nasci na sala do terceiro ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então era analfabeto e desprezioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever... (Drummond de Andrade, 1977, p.154)

Drummond é Drummond e ponto final. E não há aqui qualquer tautologia. Há antes ampliação de sentidos. Mas Márcio é ainda só Márcio e é preciso dizer que é diferente de Miriam, que é diferente de Rodrigo e que são todos muito parecidos, se se prestar mais atenção ao “ainda” do que ao “só”. Por isso, corrigir e comparar a produção escrita dos alunos, somente para assinalar “erros” e predizer problemas é silenciar vozes, é atar mãos, impedindo ao escritor ainda titubeante o diálogo e as ações imprescindíveis ao ofício em que se inicia. É apostar no fracasso sem qualquer generosidade.

Inversamente, em uma pedagogia onde alunos e professores têm direito à palavra, a escrita é uma arte, o olhar procura o novo, a descoberta é um não-cessar. Nessa pedagogia, a pressa e a impaciência ficam de fora, dando lugar à reflexão e ao compromisso.

E o professor é aquele que, no curso do conhecimento e da participação, espacia seu papel de mediador, construindo com as crianças os muitos caminhos da escrita. Nesses caminhos, a busca da história de leitura e de escrita, de professor e de aluno.

Portanto, cabe perguntar: que República é essa, seja Velha ou Nova, que, ao baratear a formação de seus professores, nega a suas crianças o direito de escorregar nos anéis de Saturno com Emília, Narizinho e o Visconde, que não lhes abre as portas da Chácara de Chico Bolacha, que não lhes apresenta Alice, a que sabe o caminho do país das maravilhas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, 1980.
- AUZIAS, M. & AJURIAGUERRA, J. Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant. *Enfance*, (2-3): 145-67, 1986.
- BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, Nacional, 1976.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1973.
- COOK-GUMPERZ, J. *The social construction of literacy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Contos de aprendiz*. 16.ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1977.
- GELB, I. J. *Historia de la escritura*. Madrid, Alianza, 1982.
- LEROI-GOURHAN, A. *O gesto e a palavra: 1 — técnica e linguagem*. Lisboa, Edições 70, s.d. (Perspectivas do Homem, 16).
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo, Anhembi, 1957.

- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1977.
- LURIA, A. R. The development of writing in the child. In: MARTLEW, M. (Ed.) *The psychology of written language*. New York, Wiley, 1983, p.237-77.
- MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed., São Paulo, Summus/INL, 1979. (Novas Buscas em Educação, 3).
- OLSON, D. R. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*. Cambridge, 47(3): 257-81, 1977.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, Pontes, 1987.
- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984, p.147-52.
- PÉCHEUX, M. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid, Grados, 1978, p.44-78.
- PLATO, Phaedrus. In: HUTCHINS, R. M. *The dialogues of Plato*. Chicago, Encyclopaedia Britannica, 1952, p.115-41. (Great Books of the Western World, 7).
- ROSEN, H. Towards a language policy across the curriculum. Apud: COLLINS, J. & MICHAELS, S. *Speaking and writing: discourse strategies and the acquisition of literacy*. In: COOK-GUMPERZ, J. *The social construction of literacy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986, p.207-22.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978.
-