

em recobrir as atividades práticas do professor e mediar demais sua relação com a classe (fazer crachá, explorar o nome próprio, definir projetos, ditar a atividade etc.); 2) a tentativa de recobrir o universo de letramento do aluno a partir de uma escolha de textos supostamente do cotidiano da criança; 3) as consignas montadas a partir de interações simuladas (para cumprir as metas do interacionismo?): artificializam ainda mais a relação professor-aluno, pois se boa parte das crianças ainda não lê, o professor teria que emprestar sua voz ao livro — para se ter uma ideia, vejamos o início do Capítulo 1 do *Infância feliz* e imaginemos o professor em sala de aula fazendo a voz do livro:

COMO É BOM BRINCAR DE BOLA, DE BONECA, DE CARRINHO,  
DE CORDA!

MAS, BRINCAR COM OS AMIGOS É MELHOR AINDA!

OBSERVE A HISTÓRIA ABAIXO, CONVERSE COM SEUS COLE-  
GAS E RESPONDA ORALMENTE.

- *Você conhece essa brincadeira?*
- *Você já brincou desse jogo?* (p. 10)

(seguem-se quadrinhos de Eva Furnari, que mostram, apenas com imagens, crianças brincando de cabra-cega)

Sabemos que o custo baixo dessas autorias e o lucro que o PNLD tem representado para as editoras também entram nas justificativas que levam à manutenção do formato desses manuais, mas está mais do que na hora de repensar a proposta, buscando talvez formatos que consigam estabelecer uma ponte mais clara entre a cultura regional e outras de abrangências e historicidade mais amplas, ampliando talvez a cultura do próprio professor. Os recursos atuais, computadores em rede e rotativas que conseguem imprimir a partir de matrizes diferenciadas apontam para um futuro em que se pode produzir material verdadeiramente contextualizado, seja no suporte gráfico, seja no eletrônico.

No próximo capítulo, como contraponto a essas críticas, apresentaremos nossa concepção de alfabetização, que apesar de não se constituir de novidades absolutas, traz uma articulação inovadora entre teoria e prática.

## Capítulo 3

### DA CORPORALIDADE AO LITERÁRIO

O maior apetite do homem é desejar ser.  
Se os olhos veem com amor o que não é, tem ser  
(*Paixões humanas*, padre Vieira)<sup>1</sup>

Como boa parte das teorias que sustentam a concepção vigente nos governos vem de abordagens sociais e discursivas, em que parece predominar certa herança marxista que põe em relevo as “condições concretas de produção” e uma “consciência de classe”, indagar e refletir sobre ideais, fantasias, distanciamentos da realidade concreta e palpável do cotidiano pode ser considerado “fuga da realidade” do aluno, como já o foi no passado, quando se acusava o excesso de literatura e se propugnava por mais realidade na sala de aula. O que é relevante hoje é o texto dito “real”, “autêntico”, que está ali diante dos olhos na convivência diária: desde o rótulo do pacote de salgadinho ou da lata de farinha láctea da Nestlé, aos escandalosos M de McDonalds e S de Sadia assaricando diante da criança. Com a internet, as influências se propagam e se desvirtuam com muito mais rapidez e facilidade.

Há hoje muitos sites e blogs de professor(e)as alfabetizador(e)as que privilegiam os gêneros do mercado para alfabetizar. A logomarca entra como um recurso imprescindível, pois é uma escrita onipresente, cheia de um charme assimilado por uma permissividade intelectual há muito tempo. O poema de Drummond (1992, p. 1018), *Eu etiqueta*, talvez seja um grito importante contra a fixação da “letra com dono” no corpo da gente.

Esse mundo concreto de se pegar com a mão, por mais que se ofereça aos olhos e ouvidos da criança e se insinue como universo de letramento do aluno, não se compara ao que de fato põe para ela uma demanda diferenciada, do tipo “decifra-me ou devoro-te”. Este universo é, ao contrário, o das coisas que não se deixam ver com facilidade. Nesse sentido, nossa perspectiva parte de um princípio, tão caro à literatura e à Psicanálise, que é a ideia de falta, que Manoel de Barros traduz tão bem em versos como este: “Tem mais presença em mim o que me falta”.<sup>2</sup>

O muito próximo, ou “universo de letramento”, trocaremos, sem cerimônias, pelo mais distante. O concreto ou a linguagem autêntica, trocaremos pelo abstrato, pela linguagem inventada. Assumiremos com rigor que o assunto mestre de um profissional da linguagem é a literatura, ainda que pese sobre essa escolha toda a crítica que a nova escola e as concepções vigentes fizeram ao beltrismo do passado. Tentaremos mostrar que nela é possível encontrar tudo o de que se necessita, não só para expandir a competência leitora desde a mais tenra infância, mas também para encarar as novidades do mundo contemporâneo a partir de uma nomeação desafiadora.

## O entusiasmo infantil

Como tentamos mostrar no Capítulo 1, a perspectiva de ensino de leitura e escrita que estamos elaborando diferencia, mas não dicotomiza

oralidade-escrita, fala cotidiana-oralidade (função comunicativa-função poética) e nem assume a ideia de um sujeito construtivista ou neo-marxista-liberal de prontidão diante de quaisquer textos, gêneros ou discurso de seu meio. Diferentemente, quando sondamos ou diagnosticamos a leitura a partir da oralidade, levamos em conta que, no domínio de textos orais, já se encontram as principais habilidades de leitura e que, muitas delas, não figuram como um conhecimento que se extraia com facilidade. A trama de textos orais e os interjogos linguageiros que resultam em boa leitura não se originam tão simplesmente de uma construção consciente. Como vimos no Capítulo 1, resultam dos efeitos da própria língua, efeitos metafóricos e metonímicos. Como mostremos a seguir, nosso “letramento”, como o defendido por Tfouni (2001), comporta o oral e, essencialmente, os gêneros que privilegiam a função poética. Em vez de levar à criança uma cidadania e uma consciência adultas, privilegiamos o desejo e a fantasia como forma de abrir portas para a cidadania do mundo, que em vez de comportar a língua e a linguagem do cotidiano imediato (que, na maioria das vezes, são marcadas pelo mercado), potencializa encontros entre o regional e o universal.

Para ilustrar e tornar mais clara nossa posição diante das linhas contextuais que influenciam o ensino da linguagem em nosso tempo, retomemos aqui uma velha polémica já aludida nos Capítulos 1 e 2, a questão do *útil* × o *desútil*, ou seja, a posição da função poética e da literatura diante da função comunicativa/pragmática dos textos oriundos do universo de letramento imediato da criança (gêneros do cotidiano).

Ortega y Gasset, em 1920, vislumbrava um letramento outro — muito mais para função poética do que para a subjetividade cidadã do ensino de hoje. Em seu brilhante artigo *El Quijote en la escuela* (1993), o filósofo espanhol contesta o pragmatismo que já vinha se esboçando no campo da educação. Seu texto dialoga com um artigo de jornal escrito por Antonio Zozaya, que criticava a adoção de *Dom Quixote* em todas as escolas primárias da Espanha (essa era uma imposição, da Real Ordem Espanhola).

técnicas e leituras que preparariam para a vida (tudo a ver com o ramerrão que hoje se apregoa, a preparação para o exercício da cidadania); sugere, portanto, a leitura de periódicos.

O filósofo contraria o escritor-jornalista e sua *pedagogia practicitista*, mostrando que o jornal e as revistas se ocupam da superficialidade da vida e que mesmo a curiosidade em torno da tecnologia — o que é ou como é um *trem de ferro*, uma *fábrica* ou *letra de câmbio*, referências aludidas por Zozia (p. 11) não toca na dimensão mais profunda que motiva a criança a aprender, a descobrir. Discutindo a questão a partir da ideia do que seria mais vital para o psiquismo da criança, Ortega mostra que o fundamental não é educar para a vida, mas sim para uma vida criativa, para uma vida em que prevaleçam a arte, o mito, a literatura e os esportes. Apesar de o artigo trazer fortes influências da biologia da época e até mesmo do *Übermensch*, de Nietzsche, seu toque principal é o combate ao pragmatismo, a uma educação que em vez de aproveitar a pujança do desejo infantil e suas possibilidades de expansão mítica e imaginativa, poda-lhe seus brotos mais promissores, bonsaizando-os precocemente para adaptá-los a um meio adultocêntrico, ou, como poeticamente expressa o filósofo, atua “contra la niñez del niño, a reducir quanto puede su puerilidad, introduciendo en él la mayor cantidad posible de hombre” (p. 32). Impressiona-nos a atualidade dessa crítica, como seus argumentos poderiam ser reaplicados hoje:

[...] es la madurez una integración de la infancia. Todo el que tenga fino oído psicológico habrá notado que su personalidad adulta forma una sólida coraza hecha de buen sentido, de previsión y cálculo, de energética voluntad, dentro de la cual se agita, incansable y prisionero, un niño audaz. [...] Así, el canto del poeta y la palabra del sábio, la ambición del político y el gesto del guerrero son siempre ecos adultos de un incorregible niño prisionero.<sup>3</sup> (p. 33)

3. [...] a maturidade é uma integração da infância. Todo aquele que tenha uma fina escuta psicológica notará que sua personalidade adulta forma uma sólida carapaça feita de bom senso, de previsão e cálculo, de enérgica vontade, dentro da qual se agita, incansável e

O mito, a lenda, as narrativas que tocam nas origens, que enfrentam o mistério da morte e da ressurreição (como a lenda brasileira do “guaraná” ou a história da *Bela adormecida*) também, de alguma forma, são efeitos da função poética e das matrizes primeiras e fundamentais da literatura. A magia, por exemplo, que faz nascer de um corpo humano enterrado (de uma menina) um pé de vegetal que vai matar a fome de um povo não deixa de ser um deslocamento dos elementos da realidade, que, em geral, são recobertos pela função referencial da linguagem, segundo a qual o corpo simplesmente apodreceria na terra sob o festim dos vermes — juntamente com ele, não fosse essas possibilidades de expansão mítica, apodreceria também a vitalidade da linguagem e do psiquismo infantil. Do mesmo modo, quando a criança bordeja o *nonsense*, abrindo a linguagem ao mistério, ao estranhamento, está também revitalizando seu psiquismo, suas possibilidades de releitura tanto da vida como da palavra. Por outro lado, se sua infância se concentra em uma linguagem unívoca, instrumentalizada pelo uso cotidiano dos adultos, muito provavelmente seu desejo de ler, de enfrentar destemidamente textos longos e misteriosos, ficará embotado, sempre preso à correlação direta entre significante e significado ou entre linguagem e o mundo prosaico. Mais grave ainda é a criança não poder desfrutar da emoção estética da poesia, dos efeitos de sentido que emanam desse redobramento da mensagem sobre si mesma, como os que Jakobson brilhantemente analisa na poesia “O corvo”, de Edgard Allan Poe, e que não deixa de ser o motor psíquico de toda criança, seja ela o aluminho que tenta se alfabetizar, seja o cientista que reabre seu espaço de autoria a partir de seus delírios e fantasias sobre a vida e a morte.

É muito difícil encontrar uma criança que não aprecie esse redobramento, mesmo nas piores condições da vida — por exemplo, em uma favela da zona Oeste da cidade de São Paulo, onde desenvolvíamos um projeto pedagógico, eu costumava cumprimentar as crianças e até mesmo

aprisionado, uma criança audaz. [...] Assim, o canto do poeta e a palavra do sábio, a ambição do político e o gesto do guerreiro são sempre ecos adultos de uma incorregível criança

os adolescentes com uma fórmula inspirada nas apresentações do palhaço Arrelia<sup>4</sup> (aqui ligeiramente modificada):

— Como vai, vai bem?  
Vai a pé ou vai de trem?!

O efeito era sempre positivo desde os primeiros contatos. Não raro, as próprias crianças vinham ao meu encontro me cumprimentar repetidamente só pelo prazer de brincar com a fórmula rimada. Até mesmo aqueles de catorze, quinze anos — que tanto nos assustam nos faróis — vinham sorrindo brincar com as palavras. Algumas, imediatamente, entravam no faz de conta e respondiam: “Hoje eu vou de avião!” “[...] de navio”, “[...] de bicicleta”, enfim, iam variando suas possibilidades de seleção, mas o mais gostoso era perceber que elas curtiam essa ambiguidade da forma verbal “vai” (ir bem de saúde, na vida, e “ir” no sentido da locomoção — essa ambiguidade rompe com a seriedade da polidez adulta).

É interessante frisar que de fato há um envoltório de letramento na favela, nas periferias (propagandas da Kibon, da Hello Kit, do McDonalds, da Sadia, do Itaú chegam para eles de forma até excessiva), pois há uma infinidade de cartazes nos bares e padarias, há revistas e DVDs que circulam gratuitamente a baixíssimo custo, mas nada disso resulta em leitura, em algum tipo de envolvimento mais denso com a escrita; ao contrário, parecem suscitar uma leitura iconográfica, apressada, que extrai os seus sentidos dos elementos mais periféricos ao texto (tamanho do portador, local onde está afixado, imagem etc.) — como vimos, as avaliações, materiais didáticos e programas dos governos redundam suas estratégias também nesses aspectos exteriores ao texto em si. No afã de cumprir a meta ideológica que apregoa o social, o uso da linguagem, o

4. Arrelia cumprimentava as crianças com o seu famoso, “Como vai, como vai, vai-vai?”, a criança tinha que fazer o paralelismo: “Eu vou bem, muito bem, bem-bem!”. Até hoje, esse sino que bate alegre na voz do velho palhaço e da criança traz um encanto maravilhoso. Lembra bem o poema de Manuel Bandeira, “Os sinos”, pois os “Sinos de Belém/Batem bem bem-bem!”.

gênero, o letramento etc., esses intelectuais esquecem que a criança, sobretudo a criança pobre, precisa muito de encontros constantes com a fantasia, com o mítico, com o que extrapola o real, pois é dali que ela poderá reunir forças, vitalidade psíquica, para fazer da escrita uma ferramenta capaz não só de ler denotativamente a realidade que a cerca, mas também de imprimir a ela o desejo de transformá-la, ainda que inicialmente esse desejo seja fantasioso. É bem verdade que o chamariz dos textos publicitários, dos rótulos e artificiosos marqueteiros usa a função poética e pode chamar a atenção da criança; contudo não é preciso introduzi-los como lição nas salas de aula de crianças de seis a dez anos — se elas aprendem a ler com a pujança dos textos literários, com a nutrição substancial dos mitos e lendas, com o puxa-puxa do conto de aventura que faz uma criança de sete anos ler “O saci”, de Monteiro Lobato, certamente saberão ler os textos do cotidiano e estarão preparadas para desconstruí-los na idade certa.

Em vários artigos,<sup>5</sup> venho chamando a atenção para a importância da narrativa e dos gêneros de origem oral em que prevalece a função poética da linguagem. Insisto que esse estofo linguageiro é fundamental para uma alfabetização dinâmica porque constitui as matrizes textuais que estabilizam e fornecem o fluxo, o ritmo, a dicção, dando corpo a uma leitura significativa e de maior envergadura. Diferentemente dos textos oriundos da fala e do cotidiano, os de origem oral, como a leitura, exigem rituais de apropriação, momentos de parada do corpo (aliás, uma boa contação de história ou uma oficina de ludismos orais são mais que rituais no combate ao TDAH<sup>6</sup>), lidas específicas com o ato de narrar, de declamar ou mesmo de usar a linguagem fora da dimensão pragmática da fala.

A fala, os gêneros, textos e discursos que banham o cotidiano da criança constituem de fato dimensões importantes da língua e da linguagem, mas não possuem o mesmo relevo e poder que os textos oriundos da tradição oral e os literários exercem sobre o imaginário infantil. Não é por acaso que

a propaganda e o marketing se valem da função poética e das artes em geral e que os homens, desde as civilizações da Mesopotâmia, lançavam e lançam mão de provérbios, alegorias, fábulas e poemas para aconselhar ou ensinar os valores da vida — não são, portanto, ocasionais os sucessos dos gurus da autoajuda já mencionados no Capítulo 1, pois todos se valem de alegorias para contentar os professores. É preciso entender que, no mundo contemporâneo, a propaganda tenta tomar esse lugar — ensina, por exemplo, que ser livre é usar a roupa tal, que ser esperto é ter o que o outro não pode ter (por exemplo, uma boneca Hello Kitty) e que se alimentar bem é introduzir as comidas de marca nos hábitos alimentares (existem crianças que não comem mais uma manga, uma laranja, uma fruta, pois o fazem por meio do sorvete X, do suco Y, do extrato da fruta — existe um marketing cada vez mais vigoroso e aplicado em departamentalizar o universo infantil e voltá-lo para o mercado. A direção do olhar que veria uma fruta madura em seu erotismo natural será adestrada para a direção de uma imagem na TV ou nas embalagens. A fantasia com seus mistérios e heróis será sempre associada ao consumo, ao vício, à bulímia.

Já na esteira de Ortega y Gasset, quanto mais os homens puderem ter de *niñez*, narrativas, poesia e fantasia na alma, tanto mais terão em criatividade e resistência para fazer da cidadania algo mais do que uma palavra desgastada e submetida às leis do mercado. Nossa intenção é fazer falar o “dada” da cidadania, levando-a para além das fronteiras da cidade. Entre os mitos, lendas, contos de encantamento, cantigas e ludismos do cotidiano há intervalos e canais por onde uma subjetividade, sem perder suas raízes regionais, pode encontrar o universal: entre o mito do fogo dos Xavantes e a tragédia de Prometeu pode vicejar uma subjetividade pronta para uma cidadania que vai além da cidade consumista.

## A escrita que se (re)descobre a partir da oralidade

Como mostramos no Capítulo 1, a distinção moebiana entre oralidade e fala cotidiana abre espaço para uma subjetividade de permeio, para

míticas, de encantamento, de aventuras e outras que instigam o desejo de continuar a saber, aliadas aos gêneros da infância e da tradição oral, constituem o que nomeamos “oralidade”. Nossa aposta busca uma metodologia que tem como base essa oralidade, que se abre na forma de matrizes e de pujança psíquica para a escrita. A escolha desses gêneros e de seus textos principais tem como referência e inspiração do inconsciente linguageiro de Freud<sup>4</sup> ou daquela dimensão que Lacan chamou “lalangue”, de cujas bordas emerge uma língua/linguagem constitutivamente ambígua, polisêmica, sempre propensa à função poética e ao equívoco.

Para facilitar a leitura do capítulo seguinte, que é basicamente a aplicação dessa concepção, no tópico a seguir, pretendemos mapear mais ou menos esse campo e evidenciar a função de cada gênero ou de cada estratégia linguageira na alfabetização e ensino da leitura.

Como vimos no Capítulo 1, a criança já nasce enredada pela linguagem. Desde os seus primeiros momentos, a voz parental, com nítida prevalência da materna, já potencializa a relação entre o ver e o escutar, que gradativamente vai se matizando na dialética do desejo, em que o outro parental tem um papel estruturante. Nessa alteridade nascente, os gêneros e textos oriundos da tradição da maternância jogam um papel crucial, pois abrem uma fissura entre o utilitarismo da sobrevivência e o espaço da fantasiação. Alguns deles podem e devem ser içados para o ensino, mas, sempre que possível, respeitando as versões locais. Nas fases iniciais da educação infantil ou mesmo desde o berçário e a creche, o educador tem que se preocupar com repertórios e com certa diversidade. Para este período, recomendamos um agrupamento de gênero — esta nossa tipologia leva em conta as feitas por Casado (1998b) e Weitzel (1995), mas procura adaptá-la mais às possibilidades de uso destes textos na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Vejamos aqui um pequeno repertório agrupado por gêneros:

### a) Gêneros poéticos da maternância

**1. Cantigas de ninar:** são cantigas que as mães, pais, babás (antigamente mucamas) canta(va)m para acalmar ou adormecer crianças. Essas

cantigas vieram sendo joeiradas esteticamente pela tradição, refinando suas métricas e ritmos e, em muitos casos, simplificando e readaptando seu léxico em função dos contextos regionais. Certo mistério da voz materna e do aconchego parental parece habitar seu ritmo embalante e sua temática extemporânea. Se todo texto ou gênero contém seu outro, sua alteridade, seu já dito, o outro da cantiga de ninar reveste-se de uma poética paradoxal, em que algo de milenar e distante vem amalgamado a um sentimento de forte presença parental. Sua temporalidade é moebiana por excelência: um arripio de um aqui e agora assimilado por uma sensação de eternidade. Não é por acaso que muitos poetas e músicos retomam com frequência esses textos em suas composições. Mencionamos apenas um exemplo, que utilizamos com frequência na sala de aula. Trata-se de uma bela paródia de Francisco Marques (Chico dos Bonecos):

Foi, foi, foi...  
foi só pra você,  
que eu troquei a letra  
da canção de adormecer<sup>7</sup>

É interessante ver crianças de seis anos redescobrimo um outro texto dentro dessa valise mágica.

Outra atividade interessante em sala de aula é instigar os alunos a redescobrirem as cantigas do passado, como esta a seguir, que faz parte da coletânea de Antônio Nóbrega,<sup>8</sup> recuperada da memória de Ester Pedreira de Cerqueira, uma senhora idosa do Recife:

Sussussu, ó menino o que é que tem?  
Sua mãe foi à fonte, logo vem!  
Foi comprar panelinha de vintém,  
bacalhau com azeite, sabe bem...

7. Recolhida em apresentação do artista em nossas aulas.

8. CD. *Recolhidas: Estórias e Canções de Ninar*, organizado por Antônio Nóbrega, 1993.

Com a cantiga ressoando no fundo de nossa intimidade, ressoa junto a pergunta: o que seria *panelinha de vintém*? E o *bacalhau com azeite* que *sabe bem*?

Se Freud (2006)<sup>9</sup> viu no jogo do *Fort Da*, vivido por seu netinho, uma experiência de substituição em que a ausência da mãe é substituída pelo ir e vir do carretel embaixo da cama através de um cordão, cujos maneio (fazer desaparecer na escuridão da cama e fazê-lo reaparecer) e domínio conferem prazer e segurança ao menino, podemos considerar as cantigas de ninar e outros gêneros da maternância, como um importante elemento dessa mesma natureza, mas no âmbito da língua e da linguagem. Se de um lado, no nicho parental, figuram as conversas cotidianas, com seus “nãos” e imperativos, de outro, figura essa voz, que no silêncio da solidão pode ser retomada e repassada como se fosse o cordão do Fort Da, que incita o jogo de esconder e revelar os encantos maternos.

Os textos das cantigas, na época das mucamas, costumavam tematizar a ausência da mãe (como é o caso dessa) ou do pai (ou de ambos) e, algumas vezes, alertando para um perigo eminente nos arredores da casa (*Xô Papão, de cima do telhado/deixa esse menino pegá sono sossegado*).

A voz melodiosa na memória substitui a perda, conforta, dá segurança. Esses textos, como desconfiava Manuel Bandeira (Capítulo 1), guarda um parentesco fundador com a poesia e com a função poética; podemos até dizer que eles fundam um outro uso da língua, paralelo ao uso pragmático do cotidiano — como mostramos no cotidiano, os dois usos se retorcem na faixa moebiana e se impregnam mutuamente.

**2. Parlandas, brincos e mnemonias:** diferentemente das fórmulas de escolha e outros textos que relacionam voz e movimento, o grupo das parlandas se define pelo *nonsense*, pelo prazer de declamar um texto (sozinho, em dupla ou em grupo), deixando se levar pelo ritmo do significante. Pouco importam os sentidos, pois não há outra intenção senão a de memorizar e *dizer* o texto integralmente. Vejamos dois exemplos:

## TOUCINHO

- Cadê o toucinho daqui?
- O gato comeu.
- Cadê o gato?
- Foi pro mato.
- Cadê o mato?
- O fogo queimou.
- Cadê o fogo?
- A água apagou.
- Cadê a água?
- O boi bebeu.
- Cadê o boi?
- Tá carregando trigo.
- Cadê o trigo?
- A galinha ciscou.
- Cadê a galinha?
- Tá botando ovo.
- Cadê o ovo?
- O frade bebeu.
- Cadê o frade?
- Tá celebrando missa.
- Cadê a missa?
- Tá dentro da igreja.
- Cadê a igreja?
- Tá cheia de gente.
- Cadê a gente?
- Tá aqui...
- Tá aqui...
- Tá aqui...

## PEDE CACHIMBO

Hoje é Domingo  
 pé de cachimbo  
 cachimbo é de ouro  
 bate no touro  
 touro é valente  
 chifra a gente  
 a gente é fraco  
 cai no buraco  
 o buraco é fundo  
 acabou-se o mundo.

Veríssimo de Melo (1985) identifica o *brinco* como um tipo de par-lenda que pede brincadeira corporal. No caso a seguir, criança (em geral nos primeiros anos de vida) e adulto dão as mãos e produzem um movimento de vaivém, mimetizando a serra.

Serra serra serrador  
 Serra o papo do vovô  
 Quantas tábuas já serrou?  
 Já serrou vinte e quatro!  
 Uma, duas, três e quatro!

Outro gênero seria o *nonsense* — versos sem sentido, em que prevalece o prazer de rimar:

Meio-dia, o macaco assobia  
 Na casa da tia

Outro exemplo: as mães, no interior de São Paulo, costumam dar respostas *nonsenses* quando seus filhos demandam alguma coisa fora do propósito ou da hora:

— Mãe, tô com fome!  
 — Mata um homi e comi.

## b) Gêneros da infância mais ampla (além da maternância)

**1. Cantigas de Roda:** segundo Weitzel (1995), as cantigas de roda compõem a maior parte do cancionário infantil. Suas letras melódicas, muitas vezes, fornecem matrizes para os poetas e compositores da Música Popular Brasileira. A criança que traz algumas delas na memória conta com matrizes importantes tanto para facilitar o domínio da leitura como para assimilar outros poemas. Vejamos aqui o poema *Paraíso*, de José Paulo Paes feito a partir do canção "X...".

A parlenda associa ritmo, rima a um efeito de encadeamento em que algumas palavras<sup>3</sup> constituem uma espécie de coesão pelo sentido, mas o efeito geral é sempre de *nonsense*, ou seja, de produzir uma repetição significativa sem se importar com o sentido. A intenção da brincadeira é alcançar a capacidade de memorizar seguindo o ritmo ou, então, uma sequência de eventos.

Nesta rua tem um bosque	Paraíso
Se esta rua, se esta rua fosse minha Eu mandava, eu mandava ladrilhar Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante Para o meu, para o meu amor passar	Se esta rua fosse minha Eu mandava ladrilhar, Não para automóvel matar gente, Mas para criança brincar
	Se esta mata fosse minha Eu não deixava derrubar Se cortarem todas as árvores Onde é que os passáros vão parar?
	Se este rio fosse meu Eu não deixava poluir Joguem esgotos noutra parte Que os peixes moram aqui
	Se este mundo fosse meu Eu fazia tantas mudanças Que ele seria um paraíso De bichos, plantas e crianças (2006, p. 12)

**2. Fórmulas de escolha:** esse gênero era e ainda é (agora bem menos do que no passado) utilizado pelas crianças para escolher o pegador (no pega-pega) ou o bate-cara (no jogo do esconde-esconde) ou ainda a sequência de jogadas em qualquer tipo de jogo. Os folcloristas em geral o incluem no rol das parlendas. Aqui fizemos questão de diferenciar, pois sua performance é singular e bem marcada: todos os alunos estendem as mãos, enquanto o texto é dito de forma cadenciada, tentando fazer coincidir fragmentos de palavras ou de frases com batidas nas mãos dos participantes. O exemplo mais conhecido talvez seja o

Uni, duni, tê!  
Um sorvete colorê,  
o escolhido foi você!

Mas há muitos outros. No almanaque do Folclore da Cidade de Olímpia, em um repertório de mais cem textos, encontramos este, escatológico, mas bem engraçadinho.

Uma velha, bem velhinha,  
fez xixi na canequinha,  
foi contar para a vizinha  
Que era caldo de galinha.

Na mão em que cair o NHÁ de GALINHA se identificará o escolhido; a vítima da brincadeira ou, em uma outra versão, as mãos sobre as quais caem o NHÁ vão se livrando, a vítima será o último que ficar na roda. Notem que o que temos nessa brincadeira é algo próximo à escanção de um poema em suas sílabas poéticas. Claro que aqui as unidades dependem do ritmo da criança que administra o jogo. Muitas vezes o que se escande é um pouco mais que a sílaba, mas, de qualquer modo, permite um belo trabalho entre gesto corporal e unidades sonoras por ser um bom caminho na busca de uma língua escandível, alfabetizável. Infelizmente, nem todos os alunos dominam essa posição subjetiva, a do que diz o texto e o distribui pelas mãos dos colegas. Cabem, então, ao professor, algumas indagações de natureza avaliativa: será que todos os alunos da classe conseguem fazer isso? Será que conhecem outros textos iguais a este (do mesmo gênero)? Quais? Qual é o repertório da classe? Como pode ser aumentado?

Estas são perguntas típicas de um bom diagnóstico oral. Só para se ter uma ideia, ilustremos aqui com um fragmento de caso: Michael, aluno de 9 anos, em nosso atendimento, do mesmo modo que, ao brincar com o ábaco, não mantinha a correlação entre ordinalidade e cardinalidade (dizia a sequência dos números, sem correlacioná-la à quantidade de bolinhas que separava em cada linha), também não pareava as sílabas ou palavras aos tapinhas que dava em suas mãos e nas do professor, pois pronunciava tudo num só ritmo, demonstrando uma posição subjetiva fixada no ritmo, incapaz de escandir e de brincar com os fragmentos das palavras e frases.

Alguns outros gêneros que, com este, podem constituir um agrupamento que permite trabalhos similares (relação entre declamação e destreza corporal).



**3. Fórmula de pular corda:** o texto que é proferido no ritmo da corda e dos pulos; a seguir, apresentamos o exemplo mais utilizado pelas professoras para memorizar a sequência das letras do alfabeto:

Suco gelado  
cabelo arrepiado  
qual é a letra  
de seu namorado:  
a, b, c, d, e... z

**4. Fórmula da bola na parede:** jogando uma bola na parede e pegando-a de volta, a criança diz uma fragmento ou palavra do texto a cada ida e retorno da bola:

Or-dem!  
Em seu lu-gar (a criança se posiciona)  
Sem rir! (deve conter o riso mesmo que as outras a provoquem)  
Sem falar! (fecha a boca)  
Uma das mãos... (pega a bola com uma só mão)  
a outra! (pega a bola com a outra mão)  
Um dos pés...  
ao outro!  
Bate palma!  
Piruetal! (gira os braços, fazendo um moinho)  
Meia volta! (roda em torno do corpo)  
Volta e meia! (roda ao contrário)  
(outros movimentos são acrescentados de acordo com a criatividade de cada grupo).

Há muitos outros textos cantados ou declamados que relacionam palavra-corpo-movimento. Alguns exemplos: *Escravos de Jó*, *Eu era assim...*, *O rabo da serpente*, *Tumbalacatumba*. O que eles têm de interessante e que faz banda com a escrita é a destacabilidade das palavras na frase ou de fragmentos de texto em outras palavras. Esses jogos se dão entre o que se

diz e o que se marca com o corpo. Nesse contexto, é bom o educador associar que a essência do alfabeto é justamente a descoberta dessa destacabilidade e que esses jogos não deixam de ser uma busca intuitiva do lado articulável da língua (primeira e segunda articulação) e, ainda, como eles se estabelecem entre língua e corpo, podemos ter aí uma “mezinha” oral contra o TDAH.

Fica também evidente que, nesse campo “palavra-corpo”, o espaço interdisciplinar da alfabetização com a educação física e artes é bastante evidente. Em nossos cursos de formação, sempre recomendamos que se elabore um projeto em que o texto oral e sua performance fiquem por conta do professor de Educação Física e sua relação com a escrita e com ilustrações fiquem por conta do professor alfabetizador e do professor de artes.

**5. Adivinhas e enigmas:** em *Adivinha, leitura e escritura de desejo* (Belintane, 2007), abordamos a adivinha como uma espécie de alegoria para entender um pouco o campo da leitura a partir da oralidade. Partindo do mito de Édipo, como o homem que ousou enfrentar o “decifra-me ou devoro-te” da esfinge, detectamos duas posturas subjetivas diante do Outro, que as adivinhas propõem:

- **Postura de adivinhador:** a que, sem temer a ameaça de devoração da esfinge, aceita memorizar o texto proposto e, entre seus fragmentos, deixa correr outros textos advindos de sua memória linguística e discursiva. Como dissemos no texto “[...] enfrenta as armadilhas do enigma, as associações arbitrárias, as falsas condições, as metáforas e metonímias exageradas” (p. 136), que constitui basicamente a essência da esfinge;
- **Postura de evitador:** que não entra no jogo, que apenas assume a postura passiva diante do propositor do enigma, esperando sua benevolente resposta. Seguindo o mito do Édipo, seria um cidadão tebanom pouca vocação para ocupar o lugar do rei ou mesmo do pai, ou seja, é aquele que, amedrontado pela esfinge, evita a dor, a angústia diante do nativo do devorador.

A adivinha possui em sua tradição milenar uma relação umbilical com a escrita e a leitura. Na leitura, por exemplo, de um artigo de jornal, podemos pensar naqueles leitores **evita-dores**, que apenas assumem as verdades do outro sem correr nenhum risco de esvaziá-las um pouco, de entrar no campo do *nonsense* para dali explorar suas possibilidades linguageiras. Felizmente, há também os **adivinhadores**, os que desmontam os *nonsenses* das alegorias, que não aceitam essa ou aquela metáfora, que percebem os ardis das metonímias e que, quase sempre, dessacralizam a esfinge com abusadas penetrações em sua aura discursiva.

Nossa hipótese insiste que essa propensão ao jogo, a ocupar o texto do Outro sem barrar demasiadamente a subjetividade de entre-texto vem, inicialmente, de uma certa postura do sujeito diante do Outro enquanto língua e linguagem e, no mundo letrado, diante do Outro enquanto escrita — dessa estranha alteridade que se propõe como um sistema estendido para fora do corpo, mas que se apresenta com uma forma suspeita, com suas vinte e seis figurinhas esqueléticas, que estão mais para traços arbitrários do que para imagem ou mesmo som.

Para buscar as respostas do final do Capítulo 1 e preparar o leitor para compreender a pesquisa que relatamos no Capítulo 4, que reúne elementos para a nossa conclusão, é interessante interrogar sobre a relação oralidade e escrita — sem dicotimizá-la, mas, ao mesmo tempo, mantendo as possibilidades de confrontos e conflitos entre os modos subjetivos de enlaçamento entre uma e outra. Vimos, por exemplo, que a oposição *adivinhador e evitador* pode ser um modelo explicativo, mas aqui queremos ir mais longe e estender esse modelo para outros textos da tradição oral.

Entretanto, antes de apresentarmos as adivinhas, é interessante, como fazem Weitzel (1995, p. 134) e Melo (1950, p. 35), distinguir seus subtipos. O primeiro acha sete subtipos, o segundo, oito. Em nossa busca de uma oralidade-escrita, resolvemos distinguir apenas dois campos: o das *adivinhas* ou *enigmas*, que de fato propõe um problema com resposta coerente, e os da *pegadinha* ou da *cilada linguística*, que, em geral, marcam ludicamente a intenção do logro, da exposição do interlocutor a alguma contradição ou rídiculo. Vejamos alguns exemplos:

- Qual é a diferença entre o navio, o tatu e a família?
- Não sei!
- O navio tem o casco embaixo, o tatu tem o casco em cima... (a pessoa faz um longo silêncio para que o interlocutor exija a relação com o termo intencionalmente omitido).
- Mas... e a família?!
- A família vai bem, obrigado!

Note-se aqui a ambiguidade a que o interlocutor é submetido; sua pergunta é retomada com outro sentido pelo enunciador do jogo.

Comuns também são as pegadinhas que margeiam o campo da sexualidade, em que a intenção é expor o interlocutor a um ardil no qual este se revela como um “mente poluída”, ou seja, enquanto sua interpretação penetra no proibido, uma resposta bem inocente é fornecida para contrapor a malícia do outro. No *Macunaíma*, de Mário de Andrade, temos três belos exemplos, quando o “herói” tem que enfrentar três enigmas (como nos contos populares) para escapar da morte. As adivinhas (no caso pegadinhas) são formuladas pela filha de Ceuci, a devoradora de gente. Se Macunaíma adivinhasse, poderia seguir livre; caso contrário, seria devorado pela mãe da propositora do jogo:

- Vou dizer três adivinhas, si você descobre, te deixo fugir.
- O que é o que é: é comprido roliço e perfurado, entra duro e sai mole, satisfaz o gosto da gente e não é palavra indecente?
- Ah? Isso é indecência sim!
- Bobo! É macarrão!
- Ahnn... é mesmo!... Engraçado, não?
- Agora o que é o que é: Qual o lugar onde as mulheres têm o cabelo mais crespinho?
- Oh, que bom! Isso eu sei! É aí?
- Cachorro! É na África, sabe!
- Me mostra, por favor!
- Agora é a última vez. Diga o que é o que é: mano, vamos fazer/aqui-lo que Deus consente:/ajuntar pelo com pelo/deixar o pelado dentro.

Notem que, nas três, o que está em jogo é a malícia e não o jogo de adivinhar. Alguns outros exemplos coletados entre alunos de escolas públicas:

— O que é um pontinho amarelo no meio do deserto? [...] Um yellow-fante!

— O que a água falou para o peixe? [...] Nada!

Para o aproveitamento escolar, resolvemos criar uma tabela com o objetivo de explorar os potenciais figurativos e as habilidades linguageiras que as adivinhas acionam, pondo em relevo a exploração da camada significativa (efeitos sonoros), a exploração de figuras de linguagem (metáforas, metonímias, personificação, paradoxos etc.) ou, ainda, a exploração estética (adivinhas em verso, com ritmo, rima etc.). No quadro seguinte, daremos alguns exemplos, mas deixando claro que a nossa classificação não é fixa, é antes uma sugestão de exercício para o professor perceber o que há de “leitura” e de “estética literária” nas adivinhas.

Ginzburg (2001) mostra que o tema da adivinha já foi tomado, entre outros, por Chklovski, como modelo de texto para abordar o tema do estranhamento e, conseqüentemente, o da leitura do texto literário. Com para a perspectiva do formalista russo sobre o estranhamento a uma antiga estratégia de governo do imperador romano Marco Aurélio (século II d.C.), que formulava para si mesmo uma certa “epistemologia” do estranhamento cotidiano a partir das adivinhas. O ponto de partida do imperador, guardadas as devidas diferenças, está próximo de uma preocupação pós-moderna — Lacan, Derrida e outros — o famoso “cancela a representação”. Para Marco Aurélio, a forma estoica de suspender a representação (entendida como fantasia) tinha como objetivo suspender também a emoção, o sentimento. Era compreendida como “passo necessário para alcançar uma percepção exata das coisas, e portanto atingir a virtude” (p. 19).

Essa técnica de estranhamento lançava mão de alguns procedimentos, por exemplo, subdividir um objeto em suas partes constitutivas como forma de minimizar o poder do todo. Um fenômeno, como a relação sexual, se

submetido a uma dissecação fria, no caso, o copular não passaria de “esfregação de uma víscera e secreção de muco acompanhadas de espasmos”. A técnica do imperador, segundo Ginzburg, uma técnica de estranhamento, está muito próxima do jogo analítico exigido pelas adivinhas:

A autoeducação moral requer, antes de mais nada, que se anulem as representações erradas, os postulados tidos como óbvios, os reconhecimentos que nossos hábitos perceptivos tornaram gastos e repetitivos. Para ver as coisas devemos, primeiramente, olhá-las como se não tivessem nenhum sentido: comp se fossem uma adivinha. (Ginzburg, 2001, p. 22)

Mais adiante, completa a reflexão, relacionando os procedimentos de estranhamento com a técnica das adivinhas e vê aí uma relação circular entre cultura popular e erudita:

A possibilidade de que Marco Aurélio tenha se inspirado num gênero popular como as adivinhas se afina bem com uma ideia que me é cara: a de que entre cultura douda e cultura popular costuma existir uma relação circular. (p. 23)

Apesar da finalidade defensiva e moralista de Marco Aurélio e de que Ginzburg, ao longo desse artigo, faz questão de tornar evidente que há diferenças entre as técnicas de estranhamento em diversas acepções literárias (por exemplo, entre as técnicas de estranhamento propostas por Marco Aurélio, Tolstoi, Dostoiévski e Proust), o que fica claro para nós nessas aproximações é que a adivinha — como um jogo popular que atravessa as mais diferentes e afastadas culturas — pode ser uma chave importante para compreendermos melhor o ensino da leitura. Talvez, desse olhar zombeteiro que se posta diante de um código tendo como referência o mundo dos sentidos, dos jogos significantes e suas relações paradoxais com o mundo sensível, possamos abstrair alguns caminhos para aproveitar melhor o que há de poder inscrito na tradição oral — em outras palavras, como tais textos, ao mobilizar um jogo intertextual na memória, além de mobilizar um sujeito que se posta no hiato

Que é que tem no meio do ovo? (a letra V)	Foco metonímico no significante. Ambigüidade da palavra "meio do ovo"	Visualização da palavra (leitura de ovo).
Entrei no fundo do mar Sai no fundo da areia, Para meu nome decifrar Pegue no "b", "a", "ba" e leia. (baleia)	Homofonia, Personalização Palavra ou expressão valise (encontra-se outra palavra na leitura)	Sair da personalização: Juntar letras.
Anda sempre na caneta, É cumprida na prisão, Reveste o corpo das aves, É o mesmo que compaixão. (pena)	Metonímia (descobrir a parte) Homofonia (cumprida/comprida) Polissemia de pena	Semântica de pena.
São sete irmãos: Cinco têm sobrenome, Os outros, um nome só. (dias da semana)	Metáfora e personificação	Conhecer os dias da semana e relacionar a nomeação dos dias com a nomeação de pessoas (sobrenomes).
Cintura fina Perna alongada, Toca corneta E leva bofetada (pernilongo)	Metonímias (cintura, pernas) Metáfora (corneta)	Relações metafóricas. Tomar a imagem do pernilongo e seu comportamento para reencontrar as metáforas.

<b>Adivinha (exemplares do gênero)</b>	<b>Figura de linguagem ou outros recursos estéticos que o texto põe em jogo</b>	<b>Algumas dificuldades a serem consideradas</b>
Lindos castelos, Lindos penachos, Água nas cuias, Flores nos cachos. (coqueiro)	Metáforas ("castelos", "penachos"). Metonímia ("água nas cuias", "Flores nos cachos"). Ritmo, elipse do verbo ser (são lindos castelos!). A adivinha como um todo compõe uma alegoria.	Significado (penacho e cuiá). Sintaxe simples.
Tem folhas e não é planta, Tem lombo e anda de capa O estudante que o abandona Da nota má não escapa. (livro)	Paradoxos. Catacreses (folha, lombo e capa) — retorno ao literal.	Significados das palavras lombo e capa. Pronome oblíquo "o" (dixis do pronome).
Na água não se molha No fogo não se queima. (sombra)	Paradoxos.	Desfazer os paradoxos.
Galinha no choco Cachorro late. (chocolate)	Jogo de palavra, palavra valise (chocolate: contém as outras duas palavras: choco e late).	Esvaziar e reutilizar o significante.
Onde está o defeito no rádio? (resposta: no meio da palavra rádio)	Homofonia: (D feito, defeito). Importância do espaço intervocabular na definição de uma palavra quando se considera a sua forma oral (defeito/d feito).	Desmontar a palavra defeito e ressignificá-la.
Sou a bela ave, a rara. Tente o meu nome escrever Leia-o de trás para frente Que o mesmo nome vai ler! (arara)	Palíndromo (palavra que pode ser lida ou pronunciada de trás para frente)//homofonia (a rara e arara).	Inverter palavras. Tratar a adivinha como escrita.

interpretativo que se abre entre um texto atual (aquele recebido no momento) e outros que advêm da memória como ferramentas de interpretação, põem também em jogo habilidades inferenciais da mesma natureza das exigidas nas leituras mais complexas.

Na poesia popular, os cantadores costumam também pôr o parceiro em apuros diante de adivinhas em versos. O prêmio é a consagração popular como violeiro esperto que, em versos, escande as armadilhas do outro. Vejamos um trecho da peleja entre Chica Barrosa e José Bandeira:<sup>10</sup>

Pois agora Zé Bandeira,

Responda o que eu lhe disse:

É rapa sem sê de pau,

Rapa sem sê de cuié,

— É rapa e não rapadura,

Me diga que rapa é.

É rapa sem sê de pau,

Rapa sem sê de cuié,

Eu já te dou o sentido

Te digo que rapa é:

É rapaz e é raposa,

Rapariga e rapapé...

— Sim sinhó, seu Zé Bandeira,

Já vejo que sabe lê:

Pelo ponto que eu tou vendo

Inda é capaz de ditzê

que é que neste mundo

homem vê e Deus não vê.

— Barrosa, os teus ameaço

Eu não troco pelos meus:

home vê outro home

Mas Deus não vê outro Deus!

Temos nesse jogo, além da adivinha, uma outra lei. A da métrica, do ritmo e da rima. O cantador possivelmente já conhece a adivinha, cabe-lhe, no entanto, a difícil tarefa de metrificar a resposta, de encaixá-la na estrofe, no esquema rímico. O interessante nessa peleja é que a habilidade mostra-se da ao lidar com a adivinha leva Chica Barrosa a concluir que seu adversário sabe ler — que é a tese que aqui e em outras publicações vimos defendendo. O saber ler aqui nesta adivinha-peleja é exercer o jogo que interpreta uma escritura (ainda que oral) para sair de seu visgo, de sua tensão imobilizante. Novamente, podemos pressupor aí um ouvido-olhar-leitor, um posicionamento subjetivo que permite lidar com semelhanças sonoras e formais em gêneros que fixam o espaço sonoro-visual da estrofe. Em alguns de nossos textos de divulgação, costumávamos brincar com as palavras para situar esse reposicionamento, dizemos que o jogo é descolativo ou de escola ativa na medida em que desafia o eu a sair da sideração e a deixar as coisas por conta de uma subjetividade que se arrisca.

A etapa de produção de texto a partir de adivinhas é de uma riqueza espetacular. As crianças criam a partir de um objeto dado ou encontrado por elas. A ideia é esconder um objeto usando palavras, de tal modo que o interlocutor seja ludibriado pelas aparências do texto e não o encontre. Vejamos alguns exemplos, sempre partindo de um objeto bem conhecido:

**OBJETO “lapis”** — podemos pensar na forma (magro, comprido, com ponta) e na função (escrever, rabiscar, desenhar) e no modo de usar (entre os dedos). A primeira coisa que podemos fazer é personificá-lo, confundir-lo com uma pessoa:

É magrelo, tem canela fina

Deixa seu rastro na rua clara

Aqui a criação ainda não tem rima, nem ritmo, mas isso pode ser melhorado:

Magrelo, magrelinho

De pezinho afiado

Deixa marca no branquinho

Deixa rastro alinhado

10. Leonardo Mota, *Cantadores* (p. 175-76).

Vejamos a seguir uma aproximação entre os modos de adivinhar e de ler poesia:

### O MARUJO

Marinheiro pequenino  
bebeu água ao se deitar  
acordou de madrugada  
sua cama era um mar

(Paes, 2006 p. 17)

Quem é o marinheiro do poema? Ele é de fato marinheiro?

A leitura inferencial — a única que de fato interessa — tem na adivinha uma matriz e um modo de posicionamento subjetivo dos mais caros e importantes para o ensino de leitura. Infelizmente, sua inserção na prática se dá sem o menor cuidado. Em geral, é tratada sem levar em conta seu aspecto performático, apenas como escrita. A voz de esfinge que tira da memória uma adivinha e a atitude do adivinhador que a põe na memória para analisar suas ciladas linguísticas em geral não são levadas em conta.

### c) Outros ludismos linguísticos

**1. Réplicas:** são textos *nonsenses*, fáceis de memorizar, que consistem em um diálogo “esperto” por meio do qual uma pessoa brinca com a outra:

- Mãe, tô com fome!
- Mate um home e come!
- Deixa eu vê?
- Num vai chovê?
- Tá com frio?
- Tô!
- Bate a bunda no rio.
- Tá com calor?
- Tô!
- Bate a bunda no tambor!

Sua malícia ingênua e sua forma de diálogo contribuem com a leitura de diálogos em que ocorrem duplo sentido, ironia e outras contendas verbais. Também é importante frisar que os escritores, não raro, revisitam esses *nonsenses*; veja, a seguir, mais uma vez o poeta José Paulo Paes (2001, p. 15):

- Vá plantar batata.
- Depois você descasca?
- Vá lamber sabão.
- Pois não. Mas me empresta a sua língua que a minha já está limpa.
- Vá ver se eu estou na esquiña.
- Fui e nada vi: o bobo estava aqui.
- Vá caçar sapo.
- Cacei, aqui está: mande logo pro papo.

Weitzel (1995) apresenta uma coleção de mais de cinquenta “réplicas”, mostrando o quanto esse gênero já foi produtivo no Brasil e como há de fato uma discursividade infantil que tenta fugir da monossemia e das regularidades da língua: nos exemplos de resposta do poeta, percebemos o jogo linguístico que vai do conotativo imaginizado (uma expressão cristalizada: “vá caçar sapo!”) à recuperação do literal (“Cacei, aqui está: mande logo pro papo”) e, ao mesmo tempo, proporciona à criança um algoritmo (simbólico), um ponto de giro no posicionamento subjetivo, pois a criança sai da posição de ofendida, menosprezada, para a de articuladora de resposta.

**2. Linguagens secretas — criptologias:** em nossa pesquisa na escola pública, como se verá no Capítulo 4, notamos que todos os alunos com problemas de leitura não conseguiram inverter um simples dissílabo, o que nos levou a propor o *jogo do revestrês* como conteúdo e estratégia para que os alunos dominassem mais facilmente o algoritmo silábico. Nos livros didáticos, aparecem propostas de trabalhar linguagens criptográficas (enigmas, letras trocadas), mas em geral na escrita e não na oralidade.

Segundo Freud (1988),<sup>11</sup> inventar falas secretas é uma atividade típica das crianças; funciona como se fosse uma espécie de desrespeito à linguagem

<sup>11</sup> *O chiste e sua relação com o inconsciente*.

dos adultos, à imposição do código pelos adultos. Quando um pouco maior, a criança brinca com o código, criando linguagens secretas a que só seus companheiros próximos têm acesso. Freud cita o caso do Zittersprach, linguagem em que se adiciona o termo "Zitter" no início de cada palavra para confundir o interlocutor, como a nossa linguagem do *Pê* (veja quadro logo adiante).

Trabalhando com crianças com dificuldades de alfabetização, trabalhamos a linguagem do *revestrés*, iniciando pela inversão silábica de dissílabos:

PELPA (PAPEL), VROLI (LIVRO), TAPOR (PORTA)

Aqui estamos diante de um tipo de reversibilidade, em que as sílabas são remanejadas para se encontrar o sentido. Atividade excelente não só para que o aluno assimile a sílaba como uma unidade destacável e reutilizável, como também para abstrair os efeitos da materialidade do próprio código, pois, no início do jogo, qualquer que seja a palavra, só é reconhecida após a inversão, mas logo que se tenha um repertório, o reconhecimento se dá de imediato, a unidade é reconhecida não pela articulação em si, mas pelo esboço sonoro geral — atividade essencial na leitura, pois enquanto o aluno, na leitura, ficar na decifração sílaba a sílaba, sabemos que sua leitura será lenta e dependente da subvocalização.

Quando introduzimos trissílabos e polissílabos, a montagem se torna difícil, mas o reconhecimento por traços sonoros mais gerais e pelo contexto vem suprir a dificuldade da silabação invertida. Vejamos um exemplo: MIRDECLAU — note o fragmento CLAU predomina e funciona metonimicamente, sobretudo se o contexto for indicado antes (nomes de pessoas que estão presentes).

Uma brincadeira interessante é fazer a chamada usando os nomes invertidos: LOSCÁR (CARLOS), NAÁRIMA (MARIANA), ACILU OU CIALU (LÚCIA), SARILA (LARISSA), COCISFRAN (FRANCISCO) — mas tudo na fala, sem usar nada da escrita.

É interessante notar que a linguagem do *revestrés*, sobretudo nas ci-

pelas crianças para barrar os adultos. Em minha infância, o convite para ir nadar num ribeirão, próximo de minha casa, era feito diante dos adultos:

— Cevo iva jeho dana no istre tepom?! (Você vai hoje nadá no três pontes?)

— Ue uvo. Repees ana rateipor. (Eu vou. Espere na porteira.)

Podemos dizer, com Freud, que aqui as crianças viviam um verdadeiro regalo subjetivo. O sujeito se movimenta entre o outro de uma língua de adultos que o vigia e o outro próximo, que compartilha a abusada subversão, em que certa lei do código se põe a favor da criança.

Há muitas outras linguagens secretas que podem ser utilizadas na escola. Vejamos alguns exemplos na Tabela 4:

Línguas secretas	Regras
Língua do <i>Pê</i> (silábica)	Intercalar a sílaba <i>Pê</i> entre as sílabas das palavras: PEVOPEÇE PEFAPELA PENA PELINPEGUA PEDO PEPE?
Língua do <i>Pê</i> (fonética)	Intercalar o fonema [P] e, ao mesmo tempo também articulá-lo com a vogal anterior: VOPOCEPE FAPALAPA NAPA LINPAGUAPA DOPO PEPE
Língua do <i>Ferrê</i>	O princípio é o mesmo: Voferroceferre fáfarralafarra nafarra linferrimguarradoferro peferrê

Vejamos Mario de Andrade mais uma vez provando que tira boa parte de seu Macunaíma de sua escuta dos jogos e folguedos populares:

(No capítulo "A velha Ceíuci", Macunaíma discute com Chuvisco, personagem alegórico que remete à renitente chuvinha paulistana):

Macunaíma ficou muito despeitado e perguntou para o rival:

— Me diga uma coisa: você conhece a língua do *lim-pim-gua-pa*?

— Nunca vi mais gordo!

— Pois então, rival: *Vá-pa ápa mer-per-da-pá!*<sup>12</sup>

12. Mário de Andrade. *Macunaíma*: o herói sem nenhum caráter. São Paulo: Martins, 1977. p. 130.

Para quem revisita com frequência a história da escrita, percebe claramente que a escrita é um dos capítulos mais importantes da criptologia. Singh (2001), ao discutir os grandes formuladores e quebradores de códigos, inclui na lista os decifradores dos hieróglifos (Thomas Young, Champollion) e da escrita cretense, a chamada Linear B (Michel Ventris e John Chadwick). O interesse pelas adivinhas, enigmas e criptologias orais exige uma postura de leitor/decifrador (aqui, decifrador está no sentido de atribuidor de sentidos).

**3. Trava-línguas:** brincar com trava-línguas é uma atividade rica e extremamente útil para o professor resolver diversos problemas de fala e de leitura. Em nosso projeto, recorremos a essa brincadeira basicamente com dois objetivos:

a) resolver DIFICULDADES com fonemas homorgânicos (que só tem um traço distintivo) tanto na pronúncia como na escrita.

[p] e [b]

— Enquanto o pinto pia a pinga pia.

— Bola bela a da Isabela/Bela bala a da Isadora

[t] e [d]:

É um dia, é um dado, é um dedo

— O Tatá tá?

— Não, o Tatá não tá, mas a tia do Tatá tá!

— Então, tá!

[f] e [v]

Não sei se é fato ou fita,  
só sei que você me fita,  
me fita mesmo de fato.

Lá vem o velho Félix com seu velho fole

Tanto fede o velho fole, como fede o velho Félix.

[k] e [j]:

O caju é do Juca e o cajá é do Cacá

Ou o caiá é do Juca e o Caiu do Cacá?

b) trabalhar com encontros consonantais

Ao apresentar um trava-língua com encontro consonantal e, em seguida “destravá-lo”, faz a criança perceber a importância do R e do L para marcar o travamento:

— Placa clara, clara placa.

— Palaca calara, calara palaca

Ou paca cara, cara paca

Essa brincadeira acelera a apreensão da estrutura Consoante-Consoante-Vogal (CCV), que, em geral, atrasa a fluência da leitura.

Aqui cabe registrar que o português de Portugal é um grande produtor de encontros consonantais, pois a pronúncia de seus falantes é sempre bem travada:

PRONÚNCIA PORTUGUESA	NA ESCRITA PODERIA SER UMA SÍLABA CCV	PRONÚNCIA BRASILEIRA
[b'rata]	Brata	[barata]
[c'roa]	Croa	[coroa]
[p'rada]	Prada	[parada]
[b'rita]	Brita	[birita]
[ab'lita]	Habilita	[abilita]

**4. Palavras valises:**<sup>13</sup> Algumas palavras, sobretudo as que se utilizam no chiste ou no trocadilho, apresentam uma propriedade que consiste em portar em seu corpo, o significante de uma outra palavra. Brincar de localizar a palavra que vai dentro da valise, além de ser divertido, ajuda tanto na alfabetização como na busca de um posicionamento subjetivo capaz de ler uma palavra ou frase, buscando, além do significado, outras mensagens

13. Essa nomeação aparece em Jakobson (1995b, p. 152) e também foi utilizada por Lacan em muitas ocasiões.



no signficante (leitura assimilando a função poética). Vejamos alguns exemplos utilizados em nosso projeto com crianças das séries iniciais:



Dentro de **sapato**, podemos encontrar tanto um **pato** como uma **sapa**. Essa atividade pode ser feita sem recorrer à escrita, destacando a palavra a partir de imagens. Em nosso projeto, essa atividade tem sido feita no *power-point*, com a possibilidade de associar imagem, palavras escritas e som. As crianças gostam muito desse jogo, que, para nós, também é um item de diagnóstico.

#### d. Narrativas orais e populares

Sempre levando em conta que a oralidade inicia-se no berço com as cantigas parentais, é interessante pensar como as histórias também têm uma gênese parecida, que vai desde o nicho parental à grande literatura.

Desde muito cedo, os pais e outros adultos próximos contam histórias para as crianças. Em geral, são narrativas com tramas bem simples, como “Os três porquinhos”, “Chapeuzinho vermelho”, “Os sete cabritinhos” e outras do repertório europeu. Como comentaremos mais detalhadamente no próximo capítulo, em geral, as histórias veiculadas pelos Estúdios Disney acabaram prevalecendo sobre o repertório popular brasileiro. Mesmo as narrativas dos grandes autores, como *Pinóquio*, de Carlo Collodi, *Peter Pan* e *Wendy*, de James Matthew Barrie, e as obras de muitos autores que eram bem reconhecidos há algumas décadas, hoje são vistas como obras do ci-

Com histórias europeias ou brasileiras, o certo é que desde muito cedo as crianças que são submetidas a rituais de contação de história acabam também tomando a postura ativa de contador. Perroni (1992), em sua pesquisa sobre desenvolvimento da narrativa, mostra como a criança de quatro anos já começa a ganhar autonomia na elaboração de narrativas. Partindo de um posicionamento subjetivo inicial que não permite distinguir ficção de realidade, a criança vai, aos poucos, sob a influência dos adultos, podendo suas expansões e mesclas subjetivas com personagens, fixando a função do discurso narrativo e distinguindo e situando interlocutor, narrador e personagens. Para Perroni, essas situações emergentes de “construção do interlocutor é concomitante à construção dos personagens como entidades independentes do narrador” (p. 232-33) ocorrem em razão da instanciação do adulto como interlocutor. Este fato leva a autora a concluir que a perspectiva sociointeracionista sai reforçada de sua pesquisa. De certa forma, podemos acompanhar a autora nessa conclusão; no entanto, fazemos questão de frisar que o mais importante desse processo é o reposicionamento subjetivo, ou seja, a mudança da posição de escuta para a de contador é que vai dar condições a uma criança de reutilizar as matrizes que foram se acumulando e se reformulando ao longo dessa primeira infância. Nesse processo, a história, as personagens e a posição demiúrgica de narrador ajudam a criança a se distinguir da mãe e do pai e abrir caminho para o mundo na companhia de seus personagens.

Para nós, educadores, independentemente de nossa postura teórica ou epistemológica, é importante compreender que essas histórias deixam suas matrizes e que estas são fundamentais para assimilar a leitura fluente e significativa, sobretudo de narrativas e de textos de grande extensão (livros de aventuras, por exemplo). Para além de qualquer postura desenvolvimentista, é sempre possível perceber que há no processo dessas crianças um entusiasmo em jogo, como disse Ortega y Gasset, ou como diria Freud e Lacan, certa economia de gozo, pois a criança adentra aí boa parte de sua maquinaria pulsional, em vez de descarregar energia de seu corpo em ações (correrias, choros, manhas, brigas), investe-a em seus personagens, assumindo uma outra **corporalidade**, mais simbólica, mais independente do *hardware* corporal, que tem condições de acompanhar as aventuras dos

A contação de histórias, com todas essas oportunidades de intervenção do adulto ou com aquela severidade em que a criança não aceita intervenções ou mudanças nos detalhes do texto, deve ser assimilada pela educação infantil e, em muitos casos — sobretudo quando se detecta, por meio de diagnósticos, que esta ou aquela criança não contou com a oportunidade de ter pais contadores (e também bons interlocutores) — reposicionar seus educadores para que exerçam aí uma função de suplência, ou seja, o que não foi feito pelos pais pode ser repostado, sobretudo quando as crianças (de creche ou do infantil) ainda estão em idade de aquisição da fala. Portanto, cabe aos educadores da Educação Infantil ter um bom repertório de histórias, de preferência, com uma boa parte delas oriundas da tradição brasileira. Vejamos um mapeamento simples do contínuo das narrativas populares do Brasil:

1. **Histórias de bichos/animais:** contos brasileiros que envolvem a onça e a cobra como animais ameaçadores; o jabuti, a raposa e o macaco como representantes da astúcia; os pássaros de nossa fauna (beija-flor, quero-quero, mutum, uirapuru) e a infinidade de fábulas, como as registradas no livro da poetisa e folclorista Henriqueta Lisboa (2002) em que comparecem boa parte da fauna brasileira: *A onça e o coelho*; *A raposa e as aves*, *O gato e a raposa*.
2. **Lendas brasileiras:** Matinta Pereira, Mapinguari, Cobra Norato, Curupira, Saci, Iara e muitos outros.
3. **Causos brasileiros:** as histórias de João Grilo e Pedro Malasartes, de assombrações, as contendas de caipiras com o diabo; as princesas, príncipes e reis deslocados de seus castelos medievais para o mundo caipira e sertanejo perdem a distância e a solenidade e se tornam acessíveis às trapaças de um Pedro Malasartes ou à coragem e à astúcia de um Joãozinho qualquer.

Para dar conta desse belíssimo repertório, que tanto agrada as crianças (isso nós tivemos o prazer de constatar em pesquisa na escola pública — como se verá no próximo capítulo), bastaria ao professor manter ao alcance das mãos algumas obras de folcloristas brasileiros: Sívio Romero (2008) *Câmara Cascudo* (1998) *Cornélio Pires* (2001). Henriqueta Lisboa

(2002), e outros. Recentemente, a editora paulista Landy lançou várias coletâneas de contos populares dos mais diferentes países (contos portugueses, russos, japoneses, chineses, africanos etc.).

Concluindo este capítulo, reiteramos as críticas que fizemos aos programas governamentais e aos projetos de alfabetização e ensino da leitura que põem a escrita como algo pragmático, apenas útil, em uma dimensão de cidadania que parece dispensar a fantasia e as fontes originárias da literatura em nome de uma ideia de letramento que cultua o imediato, o prosaico do cotidiano. O percurso que fizemos pela oralidade mostra que é possível alfabetizar com gêneros e estratégias que apontam para a dimensão criativa da língua e das linguagens, cultivando um espaço simbólico onde prevalece a palavra elétrica, predisposta a revirar-se moëbianoamente em significâncias que extrapolam o uso ordinário da língua.

No próximo capítulo, veremos a parte aplicada de nossa articulação teórica em duas experiências: com alunos e professores de uma escola da rede pública estadual situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo e uma rica experiência com crianças e adolescentes de uma favela também da Zona Oeste da cidade de São Paulo. Acrescentaremos também alguns dados já recolhidos de uma pesquisa ainda em andamento, com alunos e professores de três estados brasileiros — São Paulo (capital), Rio Grande do Norte (sertão: Pau dos Ferros) e Pará (periferia de Belém).