

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

A produção escrita de sujeitos em estruturação
psíquica singular: para além das letras

Porto Alegre
2003

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

A produção escrita de sujeitos em estruturação
psíquica singular: para além das letras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Margareth Schäffer

Porto Alegre
2003

Ao Ângelo

Quero Agradecer...

A *Margareth Schäffer* que desde o início soube dosar a escuta solidária, a aposta otimista e a cobrança organizadora. A ela meu eterno carinho, reconhecimento da extrema competência teórica e o orgulho de ter estudado ao seu lado no decorrer desse trabalho. A ela o meu obrigado pela companhia até o trabalho possível. Dos nossos encontros ficou a admiração pela singularidade com que vive a docência.

À *Cleci Maraschin, Maria Rosa Fontebasso e Simone Rickes, por terem aceito ler e reler a escrita de um momento.*

À *Maria Luiza Furtado Kahl, Simone Rickes e Carlos Skliar* pelas contribuições trazidas no momento da qualificação do projeto e pela escuta das letras que resultou no que foi possível transformar de lá para cá.

A *Eliane* pelo apoio do início sem o qual eu não chegaria até aqui.

A *Claudia, a Maria Rosa, a Gilse e a Elaine* que em diferentes momentos desse processo estiveram ao meu lado de uma forma sempre especial.

A *Patrícia* e a *Lola* pelo apoio no final dessa trajetória.

Ao *Langone* pelo carinho atento e companheirismo de sempre.

Ao *Mateus, ao Marcos e seus familiares* eu agradeço, especialmente, as horas de aprendizagem que passamos juntos.

À *EMEF Vila Monte Cristo* e a *Clinica Interdisciplinar Maud Mannoni* que me proporcionaram a experiência de um trabalho singular.

À *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* por me dar condições de desfrutar de um espaço onde o pensar sobre e junto com os professores e alunos foi uma constante.

Tout m'avale. Quand j'ai les yeux fermés, c'est par mon ventre que je suis avalée, c'est dans mon ventre que j'étouffe. Quand j'ai les yeux ouverts, c'est par ce que je vois que je suis avalée, c'est dans le ventre de ce que je vois que je suffoque. Je suis avalée par le fleuve trop grand, par le ciel trop haut, par les fleurs trop fragiles, par les papillons trop craintifs, par le visage trop beau de ma mère. Le visage de ma mère est beau pour rien. S'il était laid, il serait laid pour rien. Les visages, beaux ou laids, ne servent à rien. On regarde un visage, un papillon, une fleur, et ça nous travaille, puis ça nous irrite. Si on se laisse faire, ça nous désespère. Il ne devrait pas y avoir de visages, de papillons, de fleurs. Que j'aie les yeux ouverts ou fermés, je suis englobée: il n'y a plus assez d'air tout à coup, mon coeur se serre, la peur me saisit (DUCHARME, 1966, p. 09).

[Tudo me devora. Quando eu tenho os olhos fechados, é pelo meu ventre que eu sou devorado, é no meu ventre que eu sufoco. Quando eu tenho os olhos abertos é por eles que eu vejo que sou devorado, é no ventre que eu vejo que eu sufoco. Eu sou devorado pelo rio muito grande, pelo céu muito alto, pelas flores muito frágeis, pelas borboletas muito medrosas, pelo rosto muito bonito da minha mãe. O rosto da minha mãe é bonito por nada. Se ele fosse feio, ele seria feio por nada. Os rostos, bonitos ou feios, não servem a nada. Olhamos um rosto, uma borboleta, uma flor, e isso nos desacomoda, pois isso nos irrita. Se nos deixamos levar, isso nos desespera. Não deveria haver rostos, borboletas, flores. Quando eu tenho os olhos abertos ou fechados, eu sou tomado: de repente não há ar suficiente, meu coração se aperta, o medo se apodera de mim (tradução nossa)].

Eu-Ariadne sou aquela que “volta a ser a que dá o fio”, a que detém o segredo do labirinto, a “que hesita entre seus dois destinos”, mas, principalmente, sou aquela que produz “interrogações apaixonadas” sobre a mulher a vir – aquela que provoca o escrever e que escreve.

Margareth Schäffer

RESUMO

É importante salientar que o espaço escolar é essencialmente de aprendizagem e nele as preocupações giram em torno da forma como os alunos constroem sua escrita, sua leitura, seu pensamento lógico-matemático, entre outros. A justificativa deste trabalho passa pela contribuição que pode dar à problematização acerca da escrita de sujeitos em estruturação psíquica singular, inseridos nas escolas comuns e especiais.

Do acompanhamento de alguns sujeitos, na escola e na clínica, surgiu a questão: *Entre as escritas que cobrem o papel e a escrita da Lei há um espaço intervalar que comportaria um sujeito tentando armar uma possibilidade de existência?* Partindo desta questão algumas perguntas norteadoras foram sendo construídas: O que significa escrever *na escola*? O que é a psicose? De que formas podemos abordar a questão da escrita? E, por último, considerando que os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos na escola, que há do outro, em nós, na articulação dos saberes com a vida – sobre a transferência? Para responder essas questões o suporte utilizado é o da teoria psicanalítica representada, especialmente, por Jacques Lacan e por comentadores que têm nesse autor sua base teórica. Supõe-se que ele explique a psicose e a escrita de um lugar onde se pressupõe a singularidade e que, portanto, contemple o objeto deste trabalho. A *hipótese principal* de trabalho é que uma das singularidades possíveis na produção de escrita seja *o reconhecimento de um sujeito que se utiliza da norma universal da escrita, para armar possibilidades de existência* e ainda que as escritas desses sujeitos tenham um efeito estruturante em si mesmas, como acontece conosco e, por isso, o processo de escrever possa garantir a abertura de um espaço intervalar, no qual o outro o auxilia a sustentar tal existência. Esse espaço ocupa um lugar que estaria entre o uso instrumental do código escrito e uma escrita que tem efeito de reconhecimento do outro.

O movimento metodológico guiou-se pela seguinte trajetória: estudo teórico, levantamento das produções escritas dos sujeitos da pesquisa, categorização, retorno às teorias e problematização teórica das produções. A proposta metodológica, para efetivar este trabalho, dividiu-se em duas proposições: a primeira procurou dar sustentação ao ordenamento teórico, necessário a toda investigação e a segunda tratou do processo de problematização e discussão das produções dos sujeitos da pesquisa, do contexto em que estavam inseridas e da questão da transferência. Desta amostragem fazem parte as escritas de dois sujeitos do sexo masculino. O primeiro foi acompanhado, longitudinalmente, na escola, em seu processo de escrita. Trata-se da principal linha deste trabalho, a linha horizontal. O segundo é um caso acompanhado durante um ano em trabalho individual, do qual se têm alguns registros das evoluções do processo nesse período e, portanto, representa um corte vertical de qualidade e em extensão para compararmos com o primeiro.

A conclusão desse trabalho é de que a escritura funcionaria como suporte do enigma escrito pelo próprio do nome desses sujeitos, organizando-os na direção de uma escrita que faz laço com o social.

PALAVRAS-CHAVE: Psicose, Escrita, Escritura e Escola.

ABSTRACT

It is important to emphasise that the school environment is, essentially, a learning place where the concerns are centred in the way students build their writing, reading and mathematical-logical thinking, among others. The justification of this work goes through the contribution it can give to questions concerning the writing of people who have singular psychological formation, being taught at normal or special schools.

From attending individuals either at school or at the clinic, emerged the question: *Between the writing that cover the paper and the Law writing, is there an interval which would admit somebody trying to build a chance of existence?* From this interrogation some driving questions arose: What does it mean writing *at school*? What is psychosis? In which ways the subject of writing could be tackled? Finally, considering that the people subject to this research are at school, what is there from somebody else, within ourselves, in the articulation of life and knowledge – about transferring? To answer these questions, the reference used is the one of psychoanalytic theory, specially represented by Jacques Lacan and by commentators who have their theory based on this same author. It is assumed, that he explains the psychosis and the writing from a place where can be inferred the singularity, therefore, in a way that fits the subject of this study. *The main research hypothesis* is that one possible singularity in the writing production can be *the recognition of a person who makes use of the universal writing code to build proper possibilities of existence*. Moreover, it is supposed that their writings have a structural effect in itself, similar as can happen to ourselves and, because of that, the process of writing can assure the opening of an interval, in which the other one help to maintain such an existence. This space hold a place between the instrumental use of the writing code and a writing which has got an effect of recognition of other one.

The methodology used is as follows: theoretical study, searching through the two individual's writing productions, categorization, going back to the theories and theoretically questioning the productions. The proposed methodology, to bring into effect this work, presented two propositions: the first one sought to sustain the theoretic structuration, and the second one dealt with the process of questioning and discussing the two individual's productions, in the context they were part of and the issue of transferring. This sample is compound by the writings of the two male persons. The first one has been analysed longitudinally, at school, over his writing process. This one forms the main approach of this work, the horizontal line. The second case has been analysed over a year in a basis of an individual work, from which we have got some registeres, of his process of development within that period, therefore it represents a vertical cut of quality and extension, for comparison with the first one.

The conclusion of this work is that the writing would act like a support for the enigma wrote by the name itself of these individuals, organizing them towards a writing which makes the linke to the social.

KEY WORDS: PSYCHOSIS, WRITING, SCRIPTURE, SCHOOL.

SUMÁRIO

1. PRIMEIRA PARTE: INTRODUÇÃO.....	11
1.1. O COMEÇO: O “DESPRENDER” DA LINHA RETA - A BORDA DA QUESTÃO.....	11
1.2. A QUESTÃO-PROBLEMA E AS PERGUNTAS QUE DELA DERIVARAM	17
1.3. O PROCESSO INVESTIGATIVO	22
1.4. CENTROS ORGANIZADORES: OS CONCEITOS DE PSICOSE E ESCRITA.....	26
1.4.1. <i>O surgimento da palavra psicose e a origem do conceito em Freud</i>	26
1.4.2. <i>Pontos pertinentes da história da escrita</i>	29
1.5. PARA QUEM SE ESCREVE... ..	35
2. SEGUNDA PARTE: O CONTEXTO ESCOLAR	37
2.1. O LUGAR DO OUTRO NA ESCOLA.....	37
2.2. A ESCRITA NA ESCOLA	42
2.3. O SUJEITO PSICÓTICO QUE ESCREVE NA ESCOLA	49
3. TERCEIRA PARTE: DAS INTERLOCUÇÕES E DOS MOVIMENTOS COM A TEORIA - QUANDO A PSICOSE E A ESCRITA SE ENCONTRAM	57
3.1. SÓ DEPOIS É QUE VEIO O DELÍRIO DO VERBO.....	57
3.2. UMA ESTRUTURAÇÃO PSÍQUICA SINGULAR: A PSICOSE NA TEORIA LACANIANA E OS ATRAVESSAMENTOS COM A ESCRITA	60
3.2.1. <i>Do caso Aimée à Carta Roubada</i>	61
3.2.2. <i>O Significante, O Caso Schreber ... O Significante</i>	67
3.2.3. <i>O Real, A Letra e a Escrita</i>	72
3.2.3.1. <i>James Joyce: o exemplo possível de uma versão</i>	77
3.2.3.2. <i>Se há escrita, há letra? Há letra/A letra</i>	81
3.3. A ESCRITURA E A ESCRITA	87

4. QUARTA PARTE: OS SUJEITOS E A PROBLEMATIZAÇÃO DE SUAS PRODUÇÕES ESCRITAS	93
4.1. MATEUS E MARCOS – MARCAS E HISTÓRIAS OCORRIDAS DURANTE O TEMPO DAS ESCRITAS.....	94
4.1.1. Mateus - Descrição do acompanhamento longitudinal.....	97
4.1.2. Marcos - Descrição do acompanhamento vertical.....	106
4.2. AS ESCRITAS E SUAS POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO	112
4.2.1. As escritas segundo Mateus, seu contexto e o processo de produção.....	114
4.2.2. As escritas segundo Marcos, seu contexto e o processo de produção.	165
4.2.3. Problematização de alguns itens relevantes às produções escritas de Mateus e Marcos.....	209
4.2.3.1. Sobre o nome.....	209
4.2.3.2. Sobre as cartas	214
4.2.3.3. O efeito de se ouvirem	218
4.2.3.4. O que se lista quando se lista.....	222
4.3. O QUE HÁ DO OUTRO EM NÓS NA ARTICULAÇÃO DOS SABERES COM A VIDA - SOBRE A TRANSFERÊNCIA	227
5. ENTÃO SE A CRIANÇA MUDA A FUNÇÃO DE UM VERBO, ELE DELIRA. E POIS.....	231
6. REFERÊNCIAS	238

1. PRIMEIRA PARTE: INTRODUÇÃO

1.1. O COMEÇO: O “DESPRENDER” DA LINHA RETA - A BORDA DA QUESTÃO

E começo aqui e meço aqui este começo e recomeço e remeço e arremesso e aqui me meço quando se vive sob a espécie da viagem o que importa não é a viagem mas o começo da por isso meço por isso começo escrever mil páginas escrever milmapáginas para acabar com a escritura para começar com a escritura para acabarcomeçar com a escritura por isso recomeço sobre escrever é o futuro do escrever sobrescravo em milmanoites miluma-páginas ou uma página em uma noite que é o mesmo noites e páginas mesmam emsimemam onde o fim é o começo onde escrever sobre o escrever é não escrever sobre não escrever e por isso começo descomeço pelo descomeço

Haroldo de Campos

Nossos começos, inevitavelmente, recomeçam no ponto de conflito, no ponto da questão. Ao longo de quinze anos, trabalhando com a infância e a adolescência, venho deparando-me com um número grande de perguntas e tenho encontrado respostas que me lançam a outras tantas. Nos últimos anos, a prática em escolas públicas como professora, e na clínica como psicopedagoga, aproximou-me de sujeitos com diagnóstico de psicose. Sem dúvida, foi a história desses sujeitos que produziram a questão geral desta dissertação. As questões teóricas foram atravessadas todo tempo pela minha experiência com e pela vida. A curiosidade, a obstinação e a experiência foram e são constituintes da minha formação acadêmica, logo, resultado do “escrever sobre o escrever”. Não à toa, cá se encontrará um texto que, inevitavelmente, tratará da tentativa de entrever o que há no escrever e seus deslocamentos.

Nos últimos anos, meu percurso profissional foi sendo construído em espaços diferentes e especialmente constituído pelo meu trabalho como educadora especial, na rede municipal de ensino em Porto Alegre, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo¹. Esse espaço se constitui numa experiência provocadora e desafiante, pois se, por um lado, produz o estranhamento necessário para que eu qualifique minhas questões acerca do trabalho com classes populares e crianças e adolescentes, na rede pública, por outro, desafia-me a seguir na direção das respostas². A minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente sob a orientação da Prof^a Dr^a Margareth Schäffer, vem articulando a teoria à minha prática, provocando-me desacomodações a cada passo dado na direção da construção dessa dissertação de mestrado. Sem dúvida, o privilégio de articular as experiências vividas nesses diferentes espaços é o que tem potencializado minha curiosidade, transformando-a em questão de pesquisa.

É a partir dessa trajetória que me autorizo a pensar sobre o lugar de alguns alunos num espaço que é motivo e interesse do meu trabalho: a escola. Ela tem cumprido um papel importante para os alunos, que apresentam um funcionamento ou estruturação psíquica, na construção do laço social, garantindo um espaço discursivo a eles. Este espaço, em alguns casos, tem sido estruturante. No entanto, é importante salientar que o espaço escolar é essencialmente de aprendizagem e nele as preocupações giram em torno da forma como estas crianças constroem sua escrita, sua leitura, seu pensamento lógico-matemático, entre outros. A escola existe porque a vida em sociedade demanda tais

¹ Escola pioneira na implantação do sistema de ensino por ciclos na Rede Municipal de Porto Alegre.

² Parece-me que a procura por respostas assemelha-se à busca pelo desejo e pela utopia, quanto mais caminhamos na sua direção, mais ela se distancia. É nesta direção que invisto e é para o processo do caminhar que olho.

conhecimentos. Ensinamos no espaço escolar, logo, somos responsáveis, técnica e eticamente, pela forma e metodologia que embasam nossa prática educativa. Os alunos apresentam ritmos, procedimentos e construções diferenciadas, o que exige do professor o reconhecimento dessas singularidades.

O século XX foi um tempo em que poucas características escolares foram modificadas. Ainda possuímos os espaços físicos como nos séculos anteriores e nossa forma de ensinar, basicamente, se resume em transmissão com algumas possibilidades de construção. Vários foram e são os educadores que denunciaram e denunciam as dificuldades de acesso, de permanência e de aprendizagem³ dos alunos. No entanto, há projetos e políticas educativas que nos servem de exemplo, entre eles, está o projeto da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. A partir de 1989 - com a vitória de uma frente partidária de esquerda - a administração municipal vem se empenhando na construção diferenciada da qualificação docente e na melhoria das condições de trabalho físico e salarial de seus educadores. Durante a última década tem-se testemunhado ora um acento nas questões da aprendizagem, ora nas questões de acesso⁴ e permanência⁵ dos alunos nessa proposta de ensino. Sem dúvida, uma política que precisa ser mantida e qualificada a cada ano, pois é através dela que se tem sustentado e garantido a entrada de alunos que anos atrás ficavam restritos às suas casas sem nenhum tipo de acompanhamento escolar. A abertura, mais irrestrita, das escolas fundamentais especiais e comuns à comunidade é um ganho político importante. O entrelaçamento das políticas públicas e o desejo de um protagonismo cidadão dão a esse exemplo as ferramentas para a efetiva transformação de um futuro “enquanto presente transformado”, como dizia Paulo Freire.

³ Anísio Teixeira, Paulo Freire e Lourenço Filho, entre outros.

⁴ Sobretudo na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Viabilizando, inclusive, interlocutores como: intérpretes para alunos surdos, educadores especiais para o acompanhamento de alunos com estruturas psíquicas singulares, etc.

A política de integração da Prefeitura Municipal de Porto Alegre tem se preocupado em oferecer serviços que auxiliem e viabilizem esta prática. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) possui profissionais que trabalham como assessores pedagógicos, assim como educadores especiais lotados em escolas fundamentais, especiais ou não. Nestas últimas, oferece um serviço de apoio educativo que tem como objetivo sustentar a integração dos alunos atendidos nele. Este serviço chama-se Sala de Integração e Recursos⁶ (SIR). Nele trabalham duas educadoras especiais que avaliam/investigam o processo pedagógico dos alunos e os atendem no turno inverso ao de suas aulas. Esses alunos são encaminhados pelos serviços de orientação e supervisão escolar das escolas onde as crianças estudam. A SIR atende em torno de seiscentos alunos em toda a rede municipal de ensino. Trata-se de mais um serviço que vem somar ao objetivo de ressignificar a escola e possibilitar a (con)vivência das diferentes identidades.

No transcorrer do processo em que fui acompanhando as experiências de integração na rede pública, através do trabalho realizado na Sala de Integração e Recursos (SIR), e na rede privada, através do acompanhamento de casos clínicos, percebi que as questões adaptativas (de alunos e professores) sobrepunham-se às questões de aprendizagem. A dúvida sobre como seria a intervenção com crianças psicóticas era uma constante. Perguntava-me sobre como se davam, para essas crianças, os processos de

⁶ A rede municipal de ensino de POA é dividida em seis regiões, geograficamente aglutinadas. Nessas regiões foram instaladas dezessete SIRs (três são exclusivamente para atender cegos ou portadores de baixa visão). As escolas que as receberam são chamadas de escola-pólo, esta SIR atende, em média, alunos de quatro escolas. Trata-se de um serviço oferecido pela prefeitura para investigação e acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, nas escolas fundamentais comuns ou especiais. Esse serviço objetiva principalmente a integração desses sujeitos no espaço escolar. As políticas de “inclusão/integração educativa” e da formação por ciclos foram apresentadas nos Cadernos Pedagógicos, especialmente o número 20, da Smed/POA.

construção do pensamento lógico-matemático, da leitura e da escrita. Existiam alguns parâmetros, a partir da estruturação neurótica, para pensarmos a aprendizagem, mas como oferecer de forma adequada os objetos de conhecimento a essas crianças? A partir destas perguntas comecei a me interessar, especialmente, pela escrita e, mais especificamente, pela forma singular com que essas crianças a construíam e se utilizavam dela.

Alguns alunos chegam à escola com o diagnóstico, feito por seus psicólogos e psiquiatras, de psicose. Esses alunos têm causado um certo estranhamento nos professores e professoras, gerando uma série de ansiedades que, misturadas à constatação de que *educar o outro* é se deparar todo tempo com a impossibilidade, vem provocando transformações na instituição escolar. A relevância em estudar o processo de escrita em sujeitos com diagnóstico de psicose deve-se ao fato de ser uma questão pertinente a todos os professores que trabalham com eles nas escolas. Para nós, que estamos no dia-a-dia da prática docente, interessa discutir e dividir o que vai se armando na escola como indagação. Como costuma acontecer, a realidade antecede a discussão teórica, dando a esta elementos para sua produção.

A literatura acerca desta problemática é restrita. A escrita tem sido estudada por um número considerável de teóricos e o mesmo pode ser dito da psicose. Os trabalhos de Emília Ferreiro⁷, Ana Teberosky, entre outros, alicerçados na epistemologia genética, apresentam grandes contribuições para a compreensão dos processos implicados na psicogênese da língua escrita. Entretanto, estas autoras não estavam preocupadas em

⁷ Entre os estudos publicados dessa autora, consta, nos anos de 1980 e 1981, sua participação num projeto dirigido por Margarita Gómez Palacio, intitulado: Plan Nuevo León. Esse projeto era endereçado à pesquisa no ensino especial. Dele tem-se uma publicação francesa feita por professores da universidade de Lyon (ver FERREIRO, 2001, p.90).

discutir o processo de escrita em sujeitos com estruturas psíquicas singulares⁸. Os trabalhos de Jacques Lacan acerca da significância da letra, estilo, e principalmente seu avanço, em relação a Freud, no que diz respeito ao estudo das psicoses, nos dão elementos para pensarmos a estruturação de um sujeito psicótico. Entretanto, Lacan não estava preocupado em pensar a questão da escrita nesses sujeitos. Há ainda trabalhos com um acento clínico sobre a questão, como os trabalhos de Jean Bergès, Gabriel Balbo e Norma Filidoro, e trabalhos como os de Jacques Derrida que contribuem para uma discussão filosófica acerca da escritura.

É necessária uma discussão que contemple o sujeito, sua estruturação, sua escrita e a instituição onde ele aprende. A justificativa deste trabalho passa pela contribuição que poderia dar a problematização acerca da escrita de sujeitos psicóticos inseridos nas escolas. Acredito que muitos profissionais da área da educação e da psicologia têm se tomado desta questão, por isso quero contribuir com esta pesquisa para a discussão de possíveis “porquês”. Em primeiro lugar, porque me sinto responsável por uma intervenção pedagógica mais qualificada às crianças e adolescentes que chegam até mim; em segundo lugar, porque quando escuto, dos familiares dessas crianças e adolescentes, perguntas como: por que a escola não sabe como ensinar nossos filhos (sic)?, sinto-me comprometida em construir perguntas a partir da escola. Por último, encontro-me provocada por essas escritas e gostaria de discuti-las e problematizá-las teoricamente.

⁸ Na tentativa de produzir uma uniformidade diagnóstica, o Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais (DSM-IV) criou uma categoria que abarca as crianças psicóticas e autistas, a qual denominou: Distúrbios globais no desenvolvimento. Esta tentativa é para dar conta da diversidade de olhares teóricos acerca dessas crianças. O termo transtornos graves no desenvolvimento é a denominação mais usada por autores como Melanie Klein, Frances Tustin, Jacques Lacan, Maud Mannoni, Françoise Dolto, Rosine e Robert Lefort; autores estes filiados a uma teoria psicanalítica. Utilizo estruturas psíquicas singulares por falar do lugar da educação e não da clínica psiquiátrica ou psicológica.

1.2. A QUESTÃO-PROBLEMA E AS PERGUNTAS QUE DELA DERIVARAM

No descomeço⁹ era o verbo: do verbo ser ao verbo fazer/fazer-se questão. Trabalhar com sujeitos psicóticos remete-nos, por vezes, a perguntas comuns a eles: existo? Sou? Há um *descomêço* nestas perguntas, ou seja, aquele ponto nodal, central para os neuróticos, que nos coloca a certeza da existência (o que não nos poupa, em vários momentos, de não a suportarmos) não está lá, no lugar possível. Há uma descontinuidade. Da dúvida em ser, eles fazem, em ato, uma questão. Esse ato pode aparecer a partir dos mais diferentes dispositivos: a pintura, a música, o tecer, a costura e, claro, a escrita. É a partir deste último, enquanto mais um elemento possível do existir como sujeito, para si e para o outro, que reconto o conto do começo.

Tanto a escrita de Arthur Bispo do Rosário¹⁰, que nos fala de uma viagem em companhia de um acadêmico, escolhida para ser capa e contracapa dessa dissertação, quanto a escrita transgressora de Haroldo de Campos¹¹, na epígrafe desta introdução, provocaram-me, desde muito tempo, um estranhamento. Há na minha escolha pela

⁹ Por homofonia podemos “ler”: *diz: — começo!*

¹⁰ Era interno da Colônia Juliano Moreira no Rio de Janeiro. Nasceu em 1911 e morreu aos 78 anos. Suas obras eram ditadas, segundo ele, pelos anjos e a Virgem Maria e, no dia do juízo final, seriam apresentadas ao Todo-Poderoso. Suas obras encontram-se no Museu Nise de Oliveira no Rio de Janeiro. A escolha das fotos da escultura construída por ele passa pelo meu encantamento em des-cobrir o que nos possibilita o movimento. O que nos impele a rodar, a escrever, a dar-a-ver. A companhia da viagem está na letra, o que construo a partir da sua obra está no entre, entre a roda coberta (capa) e a roda des-coberta (contra-capas).

¹¹ Nasceu em 1929 e, junto com Augusto de Campos e Décio Pignatari, lançou em 1956 o movimento Concretista. Este movimento foi responsável por uma das maiores renovações na poesia brasileira. O autor também é ensaísta e tradutor.

pesquisa, especialmente pelo meu objeto de pesquisa, um *concreto*¹² começo, que tem nas leituras das suas obras e escritas uma ligação a qual só agora reconheço e recomeço a olhar. No Bispo, a loucura; no poeta, o que ele chama de escritura. Minha trajetória em direção à minha questão e objetivos vai ao encontro da *loucura* e da escrita, tendo claro que, em muitas vezes, na primeira a segunda aparece, mas nem sempre como poesia, e na segunda, a presença da primeira não é condição de existência.

Foi a minha prática como professora e o meu trabalho, com um número significativo de alunos nos últimos anos, que provocaram uma série de questionamentos aos quais credito a principal motivação para a construção deste trabalho. O acompanhamento de um aluno, em especial, por um longo período, possibilitou uma reflexão à minha prática e a vivência de importantes transformações e progressos em sua história. Desse acompanhamento, uma série de produções surgiu. Ora nesse aluno com diagnóstico de psicose, ora nas professoras que o acompanhavam, incluindo a mim. O trabalho com este aluno produziu uma série de escritas sobre a questão do delírio, e só mais tarde pude creditar a ele essas construções. Segue a primeira, como exemplo do quanto as suas escritas escrevem/inscrevem no adulto:

Com o movimento dos passantes na grande avenida, ajardinada de tulipas amarelas, poucos viam a pequena menina sentada na calçada. Era uma criança miúda e de olhos caídos. Ficava ali, pedindo esmolas e disposta a receber o que quisessem lhe dar. Numa tarde de muito movimento, uma mulher atravessa a avenida com passos largos. Seus saltos altos deixam no ar o som extraído do contato deles com o asfalto. A menina é

¹² Concreto aqui no sentido de ruptura, uma alusão ao movimento do qual Haroldo de Campos foi um dos mais importantes participantes.

capturada pelo som dos tacos e acompanha com o olhar o corte que sangra a avenida. Ela, porque no início era o delírio, assusta-se com o fluxo sanguíneo que invade o asfalto. É tomada pela ansiedade e se desespera ao ver o sangue aproximar-se das tulipas. Começa a chorar ao perceber uma das suas transformar-se em vermelha. O semáforo fica verde. A mulher passa ao seu lado na calçada deixando para trás o perfume doce de verão que exala pela barra da saia, a qual roça levemente o rosto da menina. Para Sofia o dia acaba ali. Ela espera diariamente pelo momento de ver passar a bela mulher. Pega suas coisas e vai para lugar nenhum. O dia amanhece e tudo se repete: a avenida movimentada; os carros; o semáforo verde, amarelo, vermelho; a menina sentada na calçada e a mulher que se põe ereta no meio-fio, certa do destino. Sofia observa, sabe que tudo se passará como ontem, anteontem e amanhã. E se passa. A mulher arruma a calcinha por cima da saia e começa atravessar a rua. Sofia a acompanha com o olhar, em meio ao tumulto, quando as pernas dos homens e mulheres permitem. Em meio a tantas pernas brancas, negras, cabeludas, lisas, mal-cheirosas, perfumadas, reconhece as pernas da mulher e testemunha seu gesto transgressor que passa despercebido pela multidão. Uma torção no pé. Uma torção no pé faz com que Ana dê uma pequena parada no meio da faixa de segurança. Droga! Grande faixa de segurança! Sai mancando. A mudança em sua marcha faz com que os prédios e as tulipas fiquem cambaleantes, a cidade está manca. Num ritmo diferente, antes do semáforo ficar verde, troca um olhar com Sofia. A menina estremece. É a primeira vez em meses que ela a percebe, a vê. Ana passa por Sofia, desta vez diferente, desta vez com dor no pé. Com o passar das manhãs os contatos entre Sofia e Ana se estreitam. Sofia agora perfumada e Ana sem dor no pé. A mulher lhe dá esmolas. No primeiro dia, dinheiro; no segundo, um afago no cabelo que deixa suas unhas preenchidas de terra; no terceiro, uma blusa; no quarto, um perfume; no quinto, um sorriso. No vigéssimo-quarto, Sofia sente dores nos seios. Eles cresceram. Ana está morta, confundida nela. Sofia chora. Levanta-se, arruma a calcinha por cima da saia e atravessa a avenida fora da faixa

de segurança, fazendo sangrá-la, transformando suas tulipas amarelas em tulipas vermelhas.

A este aluno, às escritas do Bispo e à poesia de Haroldo de Campos devo o início deste trabalho.

A *questão-problema* dessa investigação foi construída a partir do interesse em pesquisar a problemática da escrita em sujeitos em estruturação psicótica. Do acompanhamento de alguns sujeitos, na escola e na clínica, surgiu a questão: *Entre as escritas que cobrem o papel e a escrita da Lei há um espaço intervalar que comportaria um sujeito tentando armar uma possibilidade de existência?* Partindo desta questão algumas perguntas norteadoras foram sendo construídas: O que significa escrever *na escola*? O que é a psicose? De que formas podemos abordar a questão da escrita? E, por último, considerando que os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos na escola, que há do outro, em nós, na articulação dos saberes com a vida - sobre a transferência?

A questão acima surgiu porque tenho clara a existência de singularidades na escrita de sujeitos psicóticos. Problematizá-las e tentar explicitá-las é o meu *desafio*, tentando encontrar o *fio* que permite olhar o caminho que leva à saída do labirinto, como nos ensina o mito de Ariadne¹³. Sei, no entanto, que chegarei a uma saída possível, que não é a única. Esta será guiada por referenciais teóricos específicos, fios tecidos com um, entre tantos, tipos de linha; se tivesse escolhido outros, com certeza, chegaria a outras tantas saídas.

¹³ Segundo o Mito de Ariadne, ela é responsável por entregar a Teseu o fio que o ajudará a sair do labirinto do Minotauro. O esforço em derrotar o Minotauro caberá a Teseu, mas a saída será indicada por esse fio.

Partindo dessa questão e tendo nas mãos a ponta do fio, meu *objetivo geral* passa a ser: *problematizar, a partir da investigação do material empírico e à luz das teorias, as singularidades existentes nos processos de escrita em sujeitos com uma estruturação psicótica*. Decorrem deste objetivo alguns desdobramentos importantes, intimamente ligados às questões norteadoras e que representam o foco das partes dois e três, ficando a cargo da parte quatro a apresentação e discussão das produções escritas deste trabalho e uma pontuação acerca da transferência.

A partir das questões norteadoras, acredito que teoricamente Jacques Lacan é o autor com maiores atravessamentos nos conceitos que elegi para trabalhar. Suponho que ele explique a **psicose** e a **escrita** de um lugar onde se pressupõe a singularidade e que, portanto, contemple o objeto deste trabalho. As hipóteses estão sendo armadas a partir do que já possuo de material, sejam eles da pesquisa ou da minha experiência empírica.

Pensando os sujeitos desta pesquisa, minha *hipótese principal* de trabalho é que uma das singularidades possíveis na produção de escrita seja *o reconhecimento de um sujeito que se utiliza da norma universal da escrita, para armar possibilidades de existência*. Suponho ainda que as escritas desses sujeitos tenham um efeito estruturante em si mesmas, como acontece conosco e, por isso, o processo de escrever possa garantir a abertura de um espaço intervalar, no qual o outro o auxilia a sustentar tal existência. Esse espaço ocupa um lugar que estaria entre o uso instrumental do código escrito e uma escrita que tem efeito de reconhecimento do outro.

Por tratar-se de singularidades, presumo que se outros fossem os sujeitos, outras infindáveis possibilidades de problematização seriam possíveis. Cada sujeito traz em si sua marca, aquela que o difere. Parafraseando Charles Baudelaire, diria que cada sujeito tem seu porte, seu olhar e seu gesto¹⁴, logo, trarei problematizações acerca desses sujeitos.

1.3. O PROCESSO INVESTIGATIVO

Tenho clara a necessidade de um estudo teórico que qualifique o olhar e a escuta implicados na busca das produções que serviram à problematização. No decorrer desse trabalho, dediquei-me ao estudo e às leituras que viabilizaram a forma e o cuidado ético necessários a ela. O movimento metodológico guiou-se pela seguinte trajetória: estudo teórico, levantamento das produções escritas dos sujeitos da pesquisa, categorização, retorno às teorias e problematização teórica das produções.

A proposta metodológica, para efetivar este trabalho, divide-se em duas proposições: a primeira procurou dar sustentação ao ordenamento teórico, necessário a toda investigação, e a segunda tratou do processo de problematização e discussão das produções dos sujeitos da pesquisa, do contexto em que estavam inseridas e da questão da transferência.

¹⁴ A frase original é “Cada época tem seu porte, seu olhar e seu gesto”.

A primeira proposição foi sendo tecida a partir do aprofundamento teórico das contribuições de Waldir Beividas (1999, p.677): “a ética de uma pesquisa não se alimenta da facilidade no presente, mas da esperança de novos horizontes no futuro”. Ao ampliar o que apresentei no projeto de qualificação explicitarei os centros organizadores do meu trabalho - psicose e escrita -, *delimitando os conceitos* a serem trabalhados. *A conceitualização* foi aparecendo quando da preparação do meu fazer científico - leituras, idas e voltas aos textos básicos, categorização e problematização alicerçados na psicanálise lacaniana -, em que procurei uma coerência no corpo dos conceitos a partir dos movimentos cognitivos de definição e interdefinição dos conceitos. A terceira e última parte dessa proposição – *a formalização* - foi a tentativa de justificar os conceitos utilizados, os quais foram sendo, em cada uma das cinco partes dessa dissertação, tecidos e justificados. Ainda sobre estas etapas, é preciso salientar que elas ocorrem fora de uma ordem linear, causando um ir e vir entre elas que possibilitaram reelaborações.

A segunda proposição constitui-se na *amostra* a ser trabalhada e foi construída com as produções escritas de sujeitos com diagnóstico atual de psicose, as quais serão problematizadas a partir dos movimentos com a primeira proposição. Desta amostragem fazem parte as escritas de dois sujeitos do sexo masculino¹⁵. O primeiro foi acompanhado, longitudinalmente, na escola, em seu processo de escrita. Trata-se da principal linha deste trabalho, a linha horizontal. O segundo é um caso acompanhado durante um ano em trabalho individual, do qual se têm alguns registros das evoluções do processo nesse

¹⁵ “Curiosamente”, nas escolas encontramos mais sujeitos do sexo masculino do que feminino, no que tange à faixa etária que eu buscava. Na infância, há muitas suspeitas de funcionamento psicótico em meninas e meninos. Como este trabalho não se propõe a discutir as psicoses não decididas, que é o que ocorre na infância, selecionei apenas adolescentes com quadros de estruturação psicótica. Outra dificuldade foi selecionar sujeitos que tivessem diagnóstico por escrito de seus terapeutas e também a autorização das famílias para que suas produções fossem utilizadas na pesquisa.

período, portanto, representa um corte vertical de qualidade e em extensão para compararmos com o primeiro.

“‘Fazer o texto’, é ‘fazer a teoria’. Sob este aspecto existe realmente ficção teórica” (CERTEAU, 2000, p.322). Certeau afirma que Freud vai fazer com o texto o processo que constitui o ato de escrever, o processo de recalcar-retornar. Quando penso a questão metodológica, na qual há uma necessidade de “sabê-la” a priori, (mesmo que ilusoriamente) percebo que é possível justificarmos o ato de escrita, inscrição do autor na construção metodológica de nossos trabalhos. Mais adiante, encontra-se a seguinte afirmação: **a prática produtora do texto é a teoria**. Esse equívoco de escrita me faz pensar em duas possibilidades: a primeira é a urgência e a importância em termos um pé na teoria, nos livros, nos autores que nos acompanham. A segunda é a possibilidade de reconhecermos no texto a produção de sua própria teoria, ou seja, ao escrever, reescrevemos, literalmente, a teoria.

Os nomes dos sujeitos foram modificados, obviamente, por uma postura ética de pesquisadora considerando as características específicas deste trabalho. Mas como nomeá-los com outros nomes que não sejam os próprios? Considero importante a discussão do nome próprio neste trabalho e aqui vivi um impasse. Ao ter que resolver tal questão decidi dar a eles os nomes de quem, mesmo que lendariamente, tentou explicitar, divulgar e inscrever, na cultura, o *nome do pai* e que tiveram o recurso à letra como possibilidade de dar a sua versão ao *nome do Pai*: os apóstolos do Novo Testamento.

É importante salientar que a escolha por nomes fictícios aos sujeitos dessa dissertação se dá, não exclusivamente, por uma questão ética, mas também pelo caráter de versão/ficção¹⁶ que toma o ato de escrever sobre o fato e, nesse caso, sobre e com os sujeitos, a partir daquilo que já passou ou se vivenciou. Ao escrevermos sempre relatamos uma parte da verdade. O objetivo de contextualizar algumas partes dessas histórias é auxiliar no entendimento das escritas produzidas. De uma certa forma, é uma escolha metodológica que evidencia a característica da linguagem em não poder guardar o todo, ou seja, o Real.

Os sujeitos *são* Mateus e Marcos e, *sobre tudo*, suas escritas:

Escritas segundo Mateus: trata-se de um aluno de uma escola especial e, mais tarde, comum, acompanhado longitudinalmente entre os anos de 1996 a 2003. São escritas produzidas na Sala de Integração e Recursos de 1996 a 1999. Na seqüência, trabalho com as correspondências enviadas a mim no período de 2002 e 2003.

Escritas segundo Marcos: trata-se de um aluno de uma escola especial, acompanhado durante um ano (2001-2002) em encontros sistemáticos na Clínica Interdisciplinar Maud Mannoni. Desse período selecionei suas produções escritas, entre outras tantas, pois esse era o intuito do trabalho desde o início.

¹⁶ Quando Lacan (1985, p. 160-161) discute o seu aforisma “não há metalinguagem” ele discute se há ou não há ser e afirma que há apenas um fato de dito. “[...] isso implica que aí pudesse haver ficção de palavra - quero dizer, a partir da palavra. E como talvez alguns se recordam, foi daí que parti quando falei de ética”.

A parte dois desse trabalho é dedicada à contextualização das questões escolares e dos processos dos sujeitos. Assim como a parte quatro tratará da problematização das categorias selecionadas para a discussão.

1.4. CENTROS ORGANIZADORES: OS CONCEITOS DE PSICOSE E ESCRITA

Ainda em caráter introdutório é pertinente historicizarmos os conceitos referidos nesta dissertação. Psicose e escrita, sabemos, podem ser abordadas a partir de diferentes concepções. A fenomenologia do que para a psicanálise é psicose pode ser nomeada como autismo na psicologia cognitivista. A escrita para alguns autores é invenção e para outros criação. O debate sobre essas questões não é o propósito deste texto, mas para limitarmos o recorte pelo qual se debruça o nosso referencial seguem alguns pontos sobre o surgimento da psicose na psicanálise e sobre a história do surgimento da escrita.

De uma outra forma encontraremos a discussão de tais conceitos desenvolvidos na parte três da dissertação. Esses conceitos serão trazidos ora a partir de Jacques Lacan, ora a partir de comentadores que têm nesse autor sua base teórica.

1.4.1. O surgimento da palavra psicose e a origem do conceito em Freud

Segundo o *Dictionnaire de la psychanalyse*, escrito por Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1997, p.47), a palavra psicose aparece na França em 1869. Esse termo foi introduzido em 1845 pelo psiquiatra austríaco Ernst von Feuchtersleben para definir as

doenças da alma, numa perspectiva psiquiátrica. Em 1894, a psicose é abordada como conceito por Sigmund Freud. Nessa retomada, Freud utiliza o termo para designar a reconstrução inconsciente, pelo sujeito, de uma realidade delirante ou alucinatória. Assim, o termo psicose é utilizado para se diferenciar, por um lado, da neurose e, por outro, da perversão.

Freud herda de Kraepelin a noção de paranóia¹⁷ e a privilegia em relação à noção de esquizofrenia. É neste momento que Freud apresenta a idéia de dissociação da consciência, que ele nomeia como clivagem do eu (moi). Mas é numa estreita e intensa correspondência que Freud dedica-se ao estudo mais detalhado da psicose, correspondência essa que se encerra e culmina com o livro *Schreber* (1911). Ao longo dos anos de 1909, 1910 e 1911, Freud mantém com Carl Jung¹⁸ uma intensa correspondência. Durante este período, foi elaborando suas teses sobre a psicose. Uma das diferenças a ser salientada, em relação a Jung, é que ele percebe com clareza a distinção entre o simbólico e o imaginário¹⁹. A partir de tal distinção, Freud ocupou-se em tentar responder a seguinte questão: como elaborar a estrutura das psicoses no interior do marco da teoria geral da libido?

É interessante destacar que Freud publicou textos sobre vários casos de neurose atendidos e escutados por ele para ilustrar sua construção teórica acerca da mesma. Temos,

¹⁷ Kraepelin (apud FREIRE, 2001, p.112) definia “a paranóia como um desenvolvimento insidioso sob a dependência de causas internas e segundo uma evolução contínua de sistema delirante duradouro e impossível de abalar que se instaura com uma conservação completa da ordem e da clareza do pensamento, da vontade e da ação”.

¹⁸ Jung é procurado por James Joyce, em 1934, para ver Lucia, sua filha. Jung aponta os elementos esquizofrênicos da escrita dela, mas Joyce não o escuta e os toma como uma antecipação da nova Literatura (ELLMANN, 1989). Mais tarde Jung escreve um artigo sobre Ulisses, livro de Joyce, no qual observa mais as questões “patológicas” que as literárias.

¹⁹ Lacan (1954), no Seminário I em sua releitura de Freud, alerta que Jung confunde tais conceitos.

entre os mais conhecidos, o caso de uma neurose histérica (o caso Dora – Ida Bauer), o de uma neurose obsessiva (o homem dos ratos –Ernst Lanzer), e de uma neurose infantil (o homem dos lobos²⁰ – Sergueï Constantinovitch Pankejeff). No entanto, seu trabalho acerca da psicose foi elaborado a partir de um texto lido e não de um caso acompanhado em análise. Sua produção, portanto, se dá para além do texto. Este texto é o livro intitulado *Memórias de um doente dos nervos*, de Daniel Paul Schreber. Freud acreditava que as neuroses eram tratáveis e curáveis, o mesmo não poderia ser dito da psicose.

Schreber foi o primeiro caso, de uma série na história da psicanálise, a ser discutido teórica e clinicamente. Nasio (2001) em seu livro, *Os grandes casos de psicose*, cita além de *Schreber* para Freud, *Dick e o sadismo* para Melanie Klein, *A pequena Piggle ou a mãe suficientemente boa* para Winnicott, *Joey ou o autismo* para Bruno Bettelheim, *A menina do espelho ou a imagem inconsciente do corpo* e *Dominique ou o adolescente psicótico* para Françoise Dolto e as *Irmãs Papin ou a loucura a dois* para Lacan, como representantes, em diferentes momentos, das discussões mais pertinentes sobre o entendimento das psicoses.

Vários textos escritos por Freud podem ajudar a acompanhar o desenvolvimento desse conceito em sua teoria, assim como ter claro o ponto de partida de uma das releituras mais reconhecidas, elaboradas por Jacques Lacan. A idéia de percorrer esses escritos não é objeto desse trabalho, entretanto, é necessário citar algumas das mais importantes, quais sejam: *As neuropsicoses de defesa* (1894), *Novas observações sobre as*

²⁰ Lacan (1988, p.21) vai afirmar, no entanto, que neste caso de Freud há “tendências e propriedades psicóticas, como ele o demonstra na curta paranóia que fará entre o fim do tratamento de Freud e o momento em que ele é retomado ao nível da observação”. Trata-se de um caso infantil, o que ratifica uma discussão sobre a possibilidade de considerarmos a questão da estrutura psíquica como uma questão de funcionamento e também de uma não fixidez estrutural.

neuropsicoses (1896), *Schreber* (1911), *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914), *Luto e melancolia* (1917), *Além do princípio do prazer*²¹ (1920), *A organização genital infantil* (1923), *Neurose e psicose* (1924) e *A perda da realidade na neurose e na psicose* (1924). Estes dois últimos têm sido os mais trabalhados por seus seguidores e estudiosos. A partir das teses desenvolvidas nesses e em outros textos, vários pensadores e psicanalistas foram construindo novas questões acerca da constituição psíquica como, por exemplo, Sandor Ferenczi, Melanie Klein e Jacques Lacan. Cada um deles construiu, com contornos próprios, sua forma de pensar a psicose. Gostaria de salientar que temos a partir daí duas escolas importantes: a inglesa, tendo como expoente Melanie Klein e a tese de que a origem da psicose estabelecia-se a partir de uma relação arcaica com a mãe, e a francesa, representada por Jacques Lacan, o qual defendia a tese de que a psicose se dava na inscrição fora do tempo do significante Nome-do-Pai no inconsciente do sujeito. É a partir desta última tese que considerarei as discussões da parte três e quatro desse texto.

1.4.2. Pontos pertinentes da história da escrita

A escrita é uma das invenções²² mais importantes do ser humano e representa a possibilidade de nomear por escrito a vida, e dela, todos os recortes que julgarmos importantes. Como a linguagem do cinema vem propiciar milhares de anos mais tarde, a escrita inaugura uma nomeação com edição, com cortes, ou seja, o homem não escreve tudo desde o início da escrita até nossos dias, já que escreve, sim, o que bem lhe aprouver.

²¹ Sabe-se que este texto foi rejeitado por alguns psicanalistas, os quais consideraram “a ousadia como falta de rigor e a liberdade de tom como uma deriva especulativa” Roudinesco e Plon (1998, p. 485). Este também foi alvo dos comentários de Jacques Derrida em seu artigo *La carte Postale*.

²² Claude Hagège (1985, p.89) em seu livro *L’homme de paroles* questiona se a palavra invenção seria a mais adequada em se tratando da escrita.

Registramos por escrito o que desejamos, consciente e inconscientemente, lembrar e, paradoxalmente, esquecer. Guardamos nossos escritos nas páginas dos nossos livros e nas páginas da nossa memória.

Como surgiu a escrita? Por que a escrita é o principal e mais importante conhecimento ensinado nas escolas? Sua história e a discussão acerca da sua importância e singularidade têm ocupado uma série de autores.

Para Jean (2002, p.11), “Vinte mil anos antes da nossa era, em Lascaux, homens traçam seus primeiros desenhos. Será preciso esperar 17 milênios para que se inicie uma das mais fabulosas facetas da história da humanidade — a escrita”. Após esta longa espera, a escrita surge na Mesopotâmia²³, *entre* os rios Tigre e Eufrates. Segundo Jean (*idem*), ela surge da necessidade de registrar notas de compra e venda, já que estas não poderiam ser feitas apenas oralmente. Para que servem as escrituras na modernidade, senão para registrar a compra e a venda? Não seria para registrar, por escrito, a lei da palavra empenhada?

As primeiras escritas descobertas foram as “plaquetas de Uruk” e nelas estavam gravadas listas e relações de grãos e gado. Estas plaquetas serviam à contabilidade dos templos sumerianos. Chamamos essa escrita de cuneiforme²⁴, ou seja, desenhos simplificados, pictogramas que representam um objeto ou um ser. A combinação desses pictogramas deu origem aos ideogramas. Estes últimos continuaram sendo a base da escrita

²³ Há sete anos foi descoberta uma tábua datada de 5250 anos, no Egito, pelo casal Deborah e John Coleman Darnell, em Gebel Tjauti, 400 quilômetros do Cairo. Isso, se for comprovado pelos pesquisadores, mudaria a história, delegando aos egípcios, e não mais aos antigos sumérios, o descobrimento da escrita. Mas se trata apenas de uma curiosidade apresentada em nossos jornais. (ver Jornal Zero Hora de 06/05/2002).

²⁴ Cuneiforme vem de *cuneus*, cunha em latim (Jean, 2002, p.15).

chinesa. É interessante salientar que as primeiras formas de registro eram listas. Por que listas? O que na construção de um novo instrumento levou o homem a registrar suas produções dessa forma? O que de estruturante teve esta forma de registro? Estas são perguntas que nos permitem pensar analogias com as produções escritas dos sujeitos desta pesquisa. Mais adiante, na parte quatro deste trabalho, exemplifico suas escritas com algumas produções em forma de listas *aleatórias* ou temáticas feitas por um deles.

Jean (2002) ressalta que os sumerianos e os antigos egípcios criaram um procedimento simples que consistia no *rébus*. Eram pictogramas que não mais significavam somente o objeto em si (o desenho do *sol*, para designar o próprio *sol*), mas outro objeto foneticamente semelhante, o que valia para as combinações a serem produzidas, tais como: os desenhos do *sol* e de um *dado* significavam *soldado*. Sumerianos e egípcios habitavam em regiões muito próximas, o que faz com que os pesquisadores suponham uma certa influência da escrita cuneiforme nos hieróglifos e vice-versa. Os hieróglifos, criados pelos egípcios, eram mais estilizados e poéticos, o que se contrapunha à altivez e seriedade da escrita cuneiforme.

Os egípcios acreditavam que os hieróglifos²⁵ eram “escrita dos deuses” e os mais antigos datam de três mil anos a.C. A escrita para os egípcios era importante para a religião, a agricultura, os contratos de compra e venda e casamentos, a contagem do tempo e, obviamente, para a literatura. Eles supunham que “o próprio deus Thot teria criado a escrita, fazendo dela dom aos homens” (JEAN, 2002, p.27). O livro mais famoso à época

²⁵ Lacan (1988, p.198) quando alertou sobre a diferença entre o simbolismo estruturado na linguagem e o simbolismo natural usa a seguinte formulação: “ler na borra de café não é ler os hieróglifos”.

chamava-se *O livro dos mortos* e sua presença no funeral significava a garantia da ressurreição. É interessante pensar que uma das produções mais importantes, culturalmente, seja creditada aos deuses.

Há cinco mil anos os egípcios já utilizavam para escrever a folha, a pena e a tinta. As crianças iam à escola por volta dos dez anos de idade, e o método de ensino era baseado na cópia e em exercícios de memorização e de leitura. Como os hieróglifos eram difíceis e muito rebuscados, eles inventaram duas outras formas de escrita. Segundo o historiador Heródoto (apud JEAN, 2002, p.42), uma das formas foi a cursiva hierática (em substituição aos hieróglifos), que era utilizada pelos sacerdotes; a outra forma foi a escrita demótica, que se tornou a escrita popular no Egito.

Após a escrita cuneiforme e os hieróglifos, nasceu a escrita chinesa. Esta última não teve grandes modificações e continua a mesma desde então, salvo por alguns pequenos ajustes exigidos pelo tempo. É uma escrita que também se utilizou e utiliza-se dos pictogramas. Seu nascimento remonta há dois mil anos a.C.

Esses três tipos de escrita exigiam dos usuários o conhecimento de um grande número de signos e caracteres, o que dificultava o acesso e aprendizagem dessas escritas. Era, sem dúvida, uma escrita para poucos.

O surgimento da primeira escrita alfabética possibilitou a sua propagação, já que possuía um número menor de signos - o que favoreceu a democratização desse saber, contemplando mais pessoas com seu acesso. “No século XIV a.C. em Ugarit, próximo a

Biblos, na Síria, existia uma escrita cuneiforme que utilizava apenas 22 signos, todos consoantes. As vogais não existentes eram estabelecidas de acordo com a fisionomia das palavras. [...] trata-se, de fato, da primeira escrita alfabética” (JEAN, 2002, p.52). Tínhamos, à época, um alfabeto fenício constituído por consoantes, as quais carregavam o som das vogais e “realizavam-se ao lado das vogais” (JEAN, op. cit., p.53). No entanto, foram dois outros alfabetos que tiveram grande importância para a nossa história. O primeiro foi o aramaico (arameu), descoberto por volta do século VIII a.C.; o segundo foi o hebraico, encontrado no século VII a.C. A escrita dos livros do Antigo Testamento (700 a.C.), a partir desses novos alfabetos, foi o que conferiu tal importância. A escrita árabe²⁶ também decorreu do alfabeto fenício e foi usada para a escrita do Alcorão que, segundo contam, foi ditado por Alá a Maomé no ano 650. Às Escrituras sagradas, assim chamadas porque remetiam à palavra de Deus, coube o escopo de escrever. Assim, a escrita escreve a escritura.

Os gregos contribuíram definitivamente para o surgimento do nosso alfabeto. Por volta do século VIII a.C., os gregos tomaram algumas consoantes do alfabeto aramaico e transformaram-nas em vogais. Criava-se, assim, uma forma de registrar por escrito todos os sons da língua falada. “Lá pelo século V a.C, o alfabeto grego já existia, comportando 24 signos ou letras, sendo 17 consoantes e sete vogais. Sabe-se também que existiam letras 'capitais' ou maiúsculas e letras minúsculas” (JEAN, 2002, p.62). Foi dos gregos que

²⁶ Segundo Jean (2002, p. 58), o árabe é escrito e lido da direita para a esquerda e não possui vogal.

recebemos as maiores heranças, pois sua literatura era rica em poesia, prosa, história e filosofia. Do alfabeto grego decorreram outros tantos, inclusive o alfabeto latino²⁷.

Derrida (apud EINAUDI, 1987, p.163) afirma que: “a escrita alfabética é a mais muda que existe, porque não diz imediatamente nenhuma língua. Mas, estranha à voz [...], representa-a melhor”. A escrita alfabética é utilizada pela maioria dos povos, e o mais interessante é que esses povos falam línguas diferentes. O que dá voz a essa escrita, senão o sujeito que dela se apropria? Os diferentes signos são estranhos à voz, mas quando significados pelo sujeito ganham a representação e a inscrição do que se tenta falar/escrever. O alfabeto, como outros sistemas de escrita, dá voz aos dedos e possibilita a fala por escrito.

Convém lembrar que existem, aproximadamente, três mil línguas no planeta e apenas cem delas são transcritas, ou seja, a escrita não é assim tão acessível aos povos como é comum pensar. Sua história ainda necessita de contistas e contadores para que ela se propague.

A escrita tem sido objeto de estudo das mais diferentes áreas: “a ciência histórica, a fisiologia, a psicologia, a ciência penal, a simbologia e a mitologia” (EINAUDI, 1987, p. 46). Entretanto, é ainda mais valorizada na escola, instituição que tem no conhecimento formal o seu maior enfoque. Considero importantes as aprendizagens formais, mas é importante salientar que hoje ensinamos mais do que a ler e escrever. A

²⁷ Há uma certa polêmica em torno do surgimento do alfabeto latino. Alguns autores defendem que ele veio diretamente do grego, outros acreditam que o alfabeto etrusco influenciou sua criação. No livro de Georges Jean (2002), é possível ter uma idéia breve desta discussão.

escola tem se constituído num espaço construtor de outras escritas, escritas para além das letras, assim como tem servido como espaço de inscrição para diferentes culturas e identidades.

1.5. PARA QUEM SE ESCREVE...

Para quem eu escrevo? Inicialmente para mim mesma, numa posição narcísica de tentar tamponar a falta desse Outro escolar com que todas nós professoras nos deparamos: a ilusão de querer ensinar a pensar criticamente. Mas ao racionalizar minhas escolhas percebo que escrevo para contribuir com um ensino que pouco considera alguns conceitos, eticamente necessários, da psicanálise, especialmente, a lacaniana. O impasse é dar conta no processo de escrita da dissertação de um saber do qual nada se sabe: o saber inconsciente. Lacan alerta que a estrutura da fala é uma estrutura de reconhecimento, a relação imaginária é parte constituinte dessa relação. O Outro deve ser reconhecido e encarnado nos leitores e naqueles que encarnam o saber sobre o que eu escrevo (minha orientadora e a banca examinadora, neste momento) ao mesmo tempo em que se encontram numa dimensão desconhecida para o sujeito neurótico. Para quem são endereçadas as produções escritas dos sujeitos dessa dissertação?

A pergunta acima resultou no último tópico da parte quatro, na qual me proponho a levantar alguns pontos de intervenção e da transferência com os sujeitos, como eles importantes dos seus e do meu processo. A proposta desse momento da dissertação não

é transformar o conceito de transferência num dos centros organizadores do texto, mas reconhecer a importância e necessidade de salientar alguns aspectos envolvidos nessas escritas.

A quinta e última parte trata das considerações acerca da elaboração teórica e prática. Considerações que se propõem ser finais, no sentido de poder propor outras interrogações.

2. SEGUNDA PARTE: O CONTEXTO ESCOLAR

2.1. O LUGAR DO OUTRO NA ESCOLA

Todo grupo que é objeto de preconceito tem isso a dizer: somos a língua em que somos falados, somos as imagens em que somos reconhecidos, somos a história que somos condenados a lembrar porque fomos barrados de um papel ativo no presente. Mas somos também a língua em que questionamos essas pressuposições, as imagens com que invalidamos os estereótipos. E somos também o tempo em que vivemos, um tempo de que não podemos nos ausentar. Temos uma existência própria, e não estamos mais dispostos a permanecer imaginários.
Alberto Manguel

Barrar o outro de um papel ativo... na escola. Quantas vezes nos enfrentamos com discussões, nas instituições que tratam das políticas educativas, que mesmo sem perceber discutem a entrada ou não, dos sujeitos nas escolas? Discussões que acabam barrando²⁸ ao outro o acesso àquilo que é nossa bandeira mais contemporânea: “toda criança na escola”. Mecanismos como o plano político pedagógico, o currículo escolar, a formação docente e, principalmente, o viés político administrativo dos municípios e estados definem o que entra e o que não entra (uma tentativa dual de estabelecer quem é “grego ou não-grego” como polemizava Heródoto) nos quadros discentes das escolas. Infelizmente, o panorama nacional, haja vista as políticas nacionais de educação, segue com poucas transformações. E, às escolas, cabe efetivar o seu direito à autonomia e construção de mecanismos que facilitam, à exaustão, espaços para que a comunidade

²⁸ Aqui no sentido de impedimento e não de constituição de uma falta como defende a psicanálise.

escolar²⁹ possa falar sobre o que representa uma escola mais democrática no que tange o acesso e a permanência. Se por um lado, somos a língua em que somos falados, por outro, somos e podemos ser a língua que desejamos falar. Para isso, é necessário falar franca e honestamente sobre os nossos preconceitos e medos de trabalhar com alunos para os quais nossas velhas receitas já não servem.

Quando se fala em política pública e particular de atendimento escolar no Brasil, se fala de um atendimento que considera um tipo específico de aluno. Um aluno que responda à demanda atual de um sujeito que aprenda “tudo” muito rápido e que seja o melhor naquilo que é solicitado pela escola e pelo discurso social. A Educação Especial sempre pertenceu a uma política à parte. Ao invés de trabalharmos na direção de uma educação que considere a diferença como ponto de partida tivemos, isso sim, uma educação que promoveu e promove a igualdade. Mazzota (1995) salienta dois períodos importantes nesta trajetória educacional. Um deles foi o século das iniciativas oficiais e particulares caracterizadas pelas ações isoladas (1854-1956), o outro, um período marcado pelas iniciativas de âmbito nacional (1957-1993). Foi a partir desse segundo período que a educação especial surgiu como política nacional de educação. No entanto, foi uma política marcada pelo sinônimo da deficiência. “[...] A simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado” (MAZZOTA, op. cit., p.199). O problema ao qual precisamos estar atentos é como criar dispositivos no interior das instituições as quais pertencemos, como profissionais, para ressignificar a demanda do social. Discuti-la, ao invés de a tomarmos como condição e obrigação, no caso, da escola. Sempre defendemos uma educação pública,

²⁹ Compreendam-se aqui professores, funcionários e familiares dos alunos.

gratuita, qualificada, mais humana, mais justa, enfim. É importante que nos perguntemos o quê nesse modelo está faltando considerar para começarmos mais uma virada na concepção da escola que trazemos conosco. Se as concepções, até agora, visaram a igualdade - e reconhecemos que em muitos aspectos somos iguais -, por outro lado, as iniciativas governamentais, que consideram a singularidade dos alunos, ainda estão mais presentes nas propostas públicas gratuitas e muito incipientes nas públicas particulares.

A escola, sem dúvida, está diferente. Hoje temos exemplos de propostas educativas que consideram o sujeito formulando hipóteses, não só para aprender a escrever, mas para todas as aprendizagens. A questão que se levanta, no entanto, é a seguinte: se aprender é sempre apreender do Outro, temos um preço a pagar e este não se dá sem perda de gozo. A particularidade de quem aprende e de quem ensina e, vice-versa, no caso de alunos com estruturas psíquicas singulares e professores que os recebem nas salas de aula, é que na maioria dos casos o diagnóstico chega na frente. Por um lado causando perguntas, não raro, em tons perversos, preconceitos e expectativas, a priori, negativas das condições desses alunos na instituição e, por outro, a angústia própria, como exemplo, da psicose que tem com a linguagem e com o gozo uma relação muito particular. Mas há uma torção nesse discurso. Muitos professores e, conseqüentemente, toda uma comunidade escolar estão vivendo um momento mais solidário, considerando a alteridade como ponto de partida para qualquer movimento na direção dos alunos. Se eles são a língua em que são falados para uns, também são, para outros, as várias línguas que poderão falar. Para Bhabha (1998, p.42), “Viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambigüidades encerradas na casa da ficção, ou encontrar sua separação e divisão representadas na obra de arte, é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social”. Esse mundo estranho está

naquilo que de mais familiar temos: a língua na qual falamos com o outro. Uma língua que nos permite entrar no mundo estranho, viver as ambivalências e reafirmar nosso desejo de mudança. Apostando na solidariedade própria do humano.

O desafio colocado para nós professores é reconhecermos a diferença como elemento constituinte do sujeito. Freud quando falou de Schreber introduziu o sujeito ali e não o louco ou deficiente. Lacan retomou e discutiu essa questão na apresentação da tradução francesa do livro as *Memórias do presidente Schreber*. Isto nos faz sublinhar que sujeito é, na psicanálise, sempre mais de um. Por isso, dizemos sujeito do inconsciente e não eu do inconsciente, um Outro, um ele e não um eu.

Se sairmos um pouco do objeto específico da educação e alargarmos o olhar, com certeza, perceberemos que outros campos, não tão freqüentemente citados, podem nos subsidiar no ato pedagógico e educativo que endereçamos às crianças e adolescentes que estão em nossas escolas. Como exemplo, Eduardo Vidal (1999, p.21) traz a importância de um roçar da psicanálise em outros campos do conhecimento e salienta que “a extensão da psicanálise opera a partir do conceito de inconsciente que nomeia um outro saber”. É esse outro saber que não podemos desconhecer na educação. Um saber que nos acompanha, exatamente, por nada sabermos dele. Aquilo a que Freud chamou pulsão de morte indicava claramente que um Real ex-siste ao significante e ao saber. Esse não saber é o que nos permite fazer borda a fragmentos de saber. Aos professores cabe o delineamento dessas bordas juntamente com o sujeito que aprende a todo o momento, especialmente, no momento pedagógico escolar. A psicanálise pode ser um dos campos a nos subsidiar na criação desses dispositivos que defendemos acima.

O inconsciente, *Unbewusst*, e o saber, *Wissen* estão no sujeito, logo, na educação. Ao inconsciente cabe um saber³⁰ do qual nada se sabe. Se o saber e o conhecimento são a base da educação de um modo geral, são também, de um modo específico, o que nos faz corte na escola. O lugar do outro é o lugar e a demanda que podemos sustentar. Mas e no caso de sujeitos com uma estrutura psíquica singular como a psicose? Como pensarmos uma escola e uma intervenção pedagógica que não os coloque a todo o momento colados em nosso desejo de ensinar? Enigmas se apresentam. O inconsciente é o que nos descentra em relação ao saber, o lugar onde o saber sempre nos escapa. Só os enigmas se apresentam. A nós, professoras e professores, cabe a ilusão de cifrá-los, decifrá-los e garantirmos que a constituição de cada enigma do sujeito seja próprio. Vale lembrar que a raiz do termo inconsciente, em português, é a mesma de conhecer, ou seja de *gno* (radical grego), de onde vem *nous* (faculdade de pensar); e também *onoma* (nome), o que nos remete à tentativa de conhecer e pensar o sujeito como enigma próprio do seu nome. A escola é uma instituição social que reconhece o outro pelo nome. A “chamada presencial” nos lembra dia-a-dia esse reconhecimento. A chamada dá lugar ao enigma.

A mola propulsora da escola fundamental é um dos conhecimentos que nos marca com a lâmina que faz limite à nossa ilusão de/cifragem: a escrita. A partir do primeiro ciclo escolar, o qual dedicamos a aprender e ensinar a arte de escrever, até nossa última formação temos a marca da aquisição da escrita. A dificuldade para a escola, segundo Ferreiro (1989), está em admitir que apesar da ilusão do controle sistemático sobre

³⁰ Segundo Lacan (1985, p.188) o saber é um enigma.

o ensino da escrita, as crianças aprendem antes da autorização formal dessa instituição. A questão com a qual nos deparamos é a longa caminhada que estamos fazendo na descoberta de como oferecê-la aos alunos. Ora confundimos com a codificação da voz (no auge da escrita fonemática), ora exageramos em pensar que eles podem aprender sem o outro (um ensino silabado que pressupunha cada um com as suas letras). Como a escrita é proposta na escola? Que modelos nos servem de parâmetros?

2.2. A ESCRITA NA ESCOLA

À exceção dos povos que utilizam as escritas ideográficas, a grande maioria da humanidade vem escrevendo a partir do alfabeto. A escola, por sua vez, tem construído formas de ensinar às crianças a escrita e a leitura alfabéticas. Vários modelos e fórmulas já foram criados, ora aprioristas ou empiristas (chamadas associacionistas), ora construtivistas ou interacionistas (chamadas construtivistas e sócio-construtivistas). Vejamos brevemente como a escrita vem sendo trabalhada na escola.

Se tomarmos a escrita num sentido técnico-instrumental, diremos que ela é uma técnica de transcrição de sons em formas gráficas; e a conversão de formas gráficas em sons é a leitura. Destas junções, obteremos formas sonoras que correspondem à palavra que entendemos. A aquisição da escrita nas escolas, até bem pouco tempo, era entendida assim (apesar de, não raro, encontrarmos ainda hoje algumas instituições com esta concepção). Esta forma de pensar considera, então, que a simples associação de letras e sons é a garantia

da escrita. Esta lógica é frontalmente contestada por um dos sujeitos dessa dissertação. Ele se alfabetizou sem dizer uma só letra e utiliza a escrita para que a sua palavra chegue ao outro.³¹ A cópia e o treino são condições para alcançar à escrita nesta concepção³².

Emília Ferreiro (2001) afirma que Piaget nunca falou de escrita³³, mas a concepção geral de sua teoria possibilita pensar o sistema de escrita como sistema de representação. A autora exemplifica: “no início a criança constrói sistemas interpretativos que são baseados mais em correspondência de **significados** do que em correspondência sonora” (p.27, grifo nosso). Esta concepção vai de encontro a uma concepção técnico-instrumental e coloca a escrita num lugar que reconhece um sujeito na escrita. Para ela as crianças precisam descobrir o que regula a composição das palavras e, mais tarde, reconstruir para si as relações de representação. A partir disso ela categorizou as hipóteses de construção da escrita pelas crianças nos estágios pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Assim, a escrita é tratada como codificação ou representação. Codificação é associação pura e simples de uma letra a um som. Com o conceito de representação, no entanto, não se pode reduzir sua definição a uma linha, já que se trata de um termo utilizado

³¹ Obviamente, temos outros exemplos como os surdos e sujeitos com paralisias graves na área da fala, mas que representam uma outra questão.

³² Lacan diz no posfácio do Seminário XI que o processo de alfabetização baseado na fonemática é, na realidade, um processo de “alfabestização” (1996, p. 264).

³³ O que se conhece é um trabalho de ELKIND citado por Ferreiro (2001, p.65), um trabalho dedutivo: "sua proposição era a seguinte: a criança precisa classificar para aprender a ler, porque tem de aprender a classificar formas (deve aprender a reconhecer que, apesar das distintas maneiras de desenhar a letra “a”, todas são instâncias da mesma letra “a”); também tem de aprender a seriar (porque há ordem no alfabeto). Então, deduziu que as operações concretas eram necessárias para que a criança pudesse aprender a ler e escrever. Essa foi a linha de trabalho de inspiração piagetiana vinculada à escrita, baseada em pura dedução, não em trabalho empírico”.

por diferentes disciplinas. Com a citação que segue, tentaremos definir um pouco melhor o enquadre específico para onde Emília Ferreiro remete-nos quando fala de representação:

[...] representação é um termo particularmente ambíguo e, em psicologia, é um termo que serve para tudo. Realmente, representação mental refere-se, sem dúvida nenhuma, a um fenômeno interior, mas o termo “representação” não tem por que aludir somente à interioridade. Todavia, se você entende representação como fotografia, está claro que a escrita não é uma fotografia. Eu entenderia antes representação como esse conjunto de atividades que as sociedades desenvolveram em graus diversos, que consistem em dar conta de certo tipo de propósitos, em uma forma bidimensional. O exemplo dos mapas parece bastante claro: o mapa é uma representação de certa parte do espaço, não é a fotografia do satélite (FERREIRO, 2001, p. 77).

Pergunto-me qual seria a diferença entre uma perspectiva que considera a escrita como codificação e uma que a considera como representação de linguagem? Atualmente, Hagège (1985, p.123), um lingüista francês, em seu livro *L’homme de paroles*, responde a esta questão dizendo que “a escrita não é uma língua oral transcrita, é um novo fenômeno lingüístico e cultural”. E completa: “a escrita é uma análise lingüística com diversos graus de consciência”. Um sujeito que aprende uma codificação é um sujeito passivo, um sujeito que aprende uma representação é um sujeito que formula hipóteses.

O que nos interroga nessa concepção é o fato de que ora a representação está na correspondência de significados, ora na representação do objeto (no caso do exemplo acima, o mapa). Significados construídos pelo outro e objetos encerrados neles mesmos. Algo falta para que a escrita se inscreva, mas o quê?

Uma das questões importantes na escola é que as crianças, quando estão se alfabetizando, apresentam uma das fases mais criativas do seu processo no estágio

silábico³⁴, ou seja, as crianças procuram unidades privilegiadas de sentido, diferentes dos fonemas, os quais nós adultos impomos com intervenções que pressupõem na fonemática (alfabética) a melhor condição de escrita. Isso não significa que a fonetização não seja usada como uma das ferramentas importantes desse estágio até o estágio alfabético. Obviamente, sabe-se da necessidade do alfabeto e que este é o que melhor nos representa, por escrito, ao outro em nossa cultura. A escrita alfabética na escola, no entanto, precisa ser um ponto a ser alcançado, respeitando o processo de construção da escrita como uma necessidade subjetiva dos alunos e um dos objetivos da escola. Outra questão é o fato de que estar escrevendo significa fazer marca, ou seja, aquilo que a criança rabisca é reconhecido pelo outro. A marca é o início da escrita. Uma marca reconhecida e outorgada pelo discurso social³⁵.*

Há uma série de premissas levantadas pelos professores como condições para a alfabetização. Entretanto, algumas delas são questionadas pela prática, no processo de alfabetização de crianças com estruturas psíquicas singulares. Vejamos dois exemplos: o primeiro é relativo ao desenho. Há um consenso na escola de que os alunos precisam estar desenhando, esquematicamente, para poderem se alfabetizar. O segundo é que eles precisariam estar armando hipóteses pré-operatórias ou operatórias concretas para escreverem. Os alunos com uma estruturação psicótica, em sua grande maioria, desenhavam aos seis, sete anos de forma muito rudimentar e dificilmente conseguem trabalhar com seriação e inclusão de números. O que acontece? Será que a escrita não está sendo

³⁴ Nesse estágio, a criança escreve as palavras atribuindo uma letra para cada sílaba, segundo a psicogênese da língua escrita defendida por Emília Ferreiro (2001).

³⁵ Alguns parágrafos dessa dissertação constam, na íntegra, no artigo publicado pelo Correio da Aepoa nº 114 de junho/2003, p. 8-14, intitulado O lugar do outro que escreve *na* escola. Eles serão destacados, ao final, por um asterisco.

considerada apenas como mais um conhecimento a ser apreendido de forma desenvolvimentista?

Desta brevíssima conceitualização de escrita, nas duas grandes correntes vigentes na escola³⁶, falamos de um sujeito que aprende a partir de uma perspectiva das “teorias da consciência”, ou seja, de um sujeito do conhecimento: o sujeito epistêmico. Qual seria a posição/função do inconsciente na escrita dos sujeitos?

[...] Ato imprimidor, a escrita confere à letra um real sobre seu suporte. Mas quando a mão firmada pode aceder à forma da letra, eis que se instaura a Lei. A letra escrita vem articular pelo ato que deixa o traço, a fonemática e a representação, a articulação da qual o recalçamento faz seu campo de efeitos os mais patentes, em que cada um reconhece a todo instante que a letra é a aposta: a Lei se constitui de que se deva escrevê-la por não tê-la entendido, e que se deva elidi-la por tê-la entendido (BERGÈS, 1988, p.15).

No contexto de que foi retirada esta citação, Bergès falava da escrita em um sujeito em estruturação neurótica. Pensar que a instauração da Lei se dá, entre outras tantas formas, também na escrita, é dizer que há algumas condições prévias para darmos a ver esta escrita. Essa Lei de que Bergès fala pouco se escuta nas teorias de construção da escrita na escola. Trata-se de uma informação relevante à clínica? A escola não deveria pensar as diferentes abordagens de um mesmo objeto em diferentes espaços, já que falamos do mesmo sujeito? E, ainda, em que lugar estaria a escrita de sujeitos psicóticos?

³⁶ L. S. Vygotsky também foi um dos expoentes do construtivismo. Não pretendemos discutir sua contribuição nesse trabalho, mas reconhecemos sua grande importância nas discussões que tratam da aquisição da escrita atravessada pelo social. Esse autor tem inúmeros textos que tratam do social como agente principal do processo de escrita. A chamada sócio-histórica é bastante discutida no Brasil e vem sendo usada na formação de professores como uma das principais teorias. Difere de Ferreiro e Piaget por avançar nas questões sociais e também de Lacan por ter o conceito de **outro** (pequeno) como uma especularização e/ou sinônimo de social.

A natureza simbólica da linguagem é trazida por Bergès, a partir da psicanálise. A polêmica se estabelece no caso da escrita porque na escola consideramos os aspectos epistêmicos que estão em jogo e esquecemos o quanto somos antecidos pela linguagem. Há juntamente com todas as condições cognitivas e sociais para a aquisição da escrita, este elemento que a constitui antes mesmo do sujeito ascendê-la enquanto código. Somos marcados pela linguagem no mundo e somos agentes do que ele será daqui para frente. Se somos “instituídos”, somos também “instituintes” de linguagem. A polêmica se estabelece por dois lados. Se por um, as teorias que discutem a aquisição da escrita a vêem como código a ser aprendido (de forma passiva ou ativa) e não consideram o sujeito do desejo (no sentido lacaniano, pois vários autores falam em desejo, simplesmente), por outro lado, alguns autores pensam o sujeito assujeitado ao funcionamento da linguagem. Se considerarmos o funcionamento da linguagem alicerçado ao Outro, concordamos com o fato do sujeito estar, de uma certa forma, assujeitado, mas é importante considerar que é possível reconstruirmos a partir de intervenções de fora e do nosso próprio processo vários conhecimentos. Nossas possibilidades significantes são o tempo todo ressignificadas a partir do Outro.

O impasse teórico a que chegamos pode ser descrito da seguinte forma: se ao termos como objeto escolar o ensino da escrita e este se constituir no instrumento que traz ao aluno a representação do objeto, poderíamos dizer que a escrita representa o objeto? Não. Este é exatamente o próprio do impasse. Se considerarmos as teorias da escrita citadas anteriormente, perceberemos que as de caráter construtivista avançam, e muito, em relação às aprioristas. Entretanto, não encontramos, talvez por uma impossibilidade da autora, algo que configure uma diferença no que tange a escrita ser uma representação - ou mesmo um

sistema de representação - da nossa fala, do objeto e ainda da coisa mesma. A escrita é produtora e sua aquisição se dá a partir do que temos inscrito em nosso inconsciente acerca dos objetos, ou seja, a escrita será a produção única do sujeito, sua marca, sua letra. Há uma transformação simbólica que está mais além da escrita do código, para além da compreensão das diferentes combinações.

No Seminário XIV, *A lógica do fantasma*, Lacan irá discutir a questão da dificuldade com a leitura e a escrita para as crianças e dirá: “o momento de acesso à linguagem escrita é um princípio contemporâneo à resolução do complexo de Édipo, onde a criança na situação triangular aceitou e reconheceu a Lei do pai, simbólico ao mesmo tempo social” (1967, aula 09, 01/02, reg. 26074CD, tradução nossa). Neste seminário encontramos, entre outras, esta consideração muito pontual sobre as duas construções de conhecimento mais importantes na escola. A leitura e a escrita necessariamente precisam reconhecer a Lei do pai simbólico para serem tomadas como, efetivamente, leitura e escrita? Entre as escritas que cobrem o papel e a escrita da lei há um espaço intervalar que comportaria um sujeito tentando armar uma possibilidade de existência? Vejamos: “O sujeito é, em efeito, a raiz da função de repetição em Freud, e a escrita coloca em ato esta repetição, que busca precisamente repetir o que escapa, a saber, a marca primeira que não poderia redobrar-se e que desliza necessariamente fora de alcance”, diz Lacan no Seminário XV, *O ato psicanalítico* (1968, aula 11, 28/02, reg. 27880, tradução nossa). Explicitando a impossibilidade de dizer tudo, o autor procurava exemplos, em seus seminários anteriores, quando afirmava que “se se crê que a escrita é uma invenção recente, não há exemplo de que tudo que é da ordem do sujeito e do saber ao mesmo tempo, não possa sempre se inscrever sobre uma folha de papel” (1965, aula 3, 15/12, reg.24205, tradução nossa).

A escrita é uma das demonstrações da existência do inconsciente. Ela surge para servir ao humano como uma via ilusória, uma via que poderia reter a vida, de “cifrar” o Real, de o escrever, mesmo que não-todo. A discussão que se estabelece, na forma como trabalhamos a escrita na escola, é conceitual. Por um lado é uma representação gráfica da fala, ou seja, como diz Ferreiro (1989, p. 102) “é a construção de um sistema de representação”, por outro, se considerarmos a interface com a psicanálise, é uma das modalidades da linguagem, como afirma Fragelli (2002), ou seja, é produzida pelo sujeito: a “escrita passa a ser entendida como uma modalidade da linguagem ou seja, assim como a fala, opera como uma linguagem e, nesse sentido, é anterior ao sujeito e participa de sua constituição” (op cit, p.17). Escrever pressupõe singularidade na escrita mesma, ao mesmo tempo, que escrevemos a língua falada por todos. Pensá-la como um conhecimento a ser aprendido, somente, é minimizar o tanto de importância que ela tem para a constituição da subjetividade.

2.3. O SUJEITO PSICÓTICO QUE ESCREVE NA ESCOLA

Na escola a loucura colocou sua face mais visível. É nessa instituição que a diferença faz, efetivamente, diferença. Nossas instituições seguem o mesmo modelo de séculos atrás, o que mudou, senão os sujeitos que vêm ‘aprender’? Sujeitos que vem para escrever na escola as novas possibilidades de estarmos juntos e, ao mesmo tempo, separados nessa conquista por um espaço mais democrático de aprendizagem. Obviamente

que sujeitos com estruturas psíquicas singulares provocam-nos ainda mais, gerando conflito em nossa prática educativa e pedagógica. Concomitantemente corremos o risco de apagarmos sua diferença num momento como esse. O desafio é encontrarmos espaço entre a preservação do já dado e o apagamento do sujeito, para a construção de uma via que possibilite reaprendermos a ensinar e aprendermos com os novos alunos que estão chegando à escola.

A cada dia é mais freqüente o número de crianças e adolescentes com estruturas psíquicas singulares nas escolas comuns e especiais. Várias perguntas se armam e, entre outras, a questão do tempo. Ela, a questão, e ele, o tempo, não são seqüenciais. Eles fazem um corte com o tempo newtoniano. Eles supõem que haja um antes e um depois, mas de quê? O que faz o centro não é questão. Diferentemente de “nós”, que precisamos necessariamente marcar o centro para então podermos pensar no antes e no depois. O fato de o homem necessitar de um centro pode ser exemplificado com a máxima copernicana que Lacan considerou para descrever o centro de uma esfera como suposto num discurso: “o fato de trocar esse ponto, de fazê-lo ser ocupado pela terra ou pelo sol, não tem nada em si que subverta o que o significante centro conserva **por si mesmo**. [...] o que resta no centro é essa boa rotina que faz com que o significado guarde, no fim das contas, sempre o mesmo sentido” (LACAN, 1985, p. 58, grifo nosso).

Há, nas produções dos sujeitos dessa pesquisa, exemplos de idas e vindas no tempo, contagens que consideram o outro e não o tempo, inscrições tomadas de sentido que são responsáveis pela marcação e contagem do tempo. É comum que estes alunos tenham um lugar de “curiosos” ou “pesquisadores vorazes” em alguns temas, o que faz com que

tenham centenas de datas decoradas e lançadas ao outro sem uma combinação prévia. Esse tempo imposto pelo outro é o que nos constitui com e no discurso do social, por isso, a importância em discutirmos o efeito estruturante do limite temporal do que vem do fora.

O que parece nos desacomodar, diz Bhabha (1998, p.30), é esse funcionamento imprevisível que nos estranha:

Embora o “estranho seja uma condição colonial e pós-colonial paradigmática, tem uma ressonância que pode ser ouvida distintamente – ainda que de forma errática - em ficções que negociam os poderes da diferença cultural em uma forma de lugares trans-históricos.

Bhabha (1998) alarga o conceito histórico de estranho e nos alerta sobre as relações de poder cultural que estão em jogo. Relações de cultura, entendida como a língua falada, a escrita, as produções artísticas, etc.

Na psicose temos a marca da posição singular na linguagem. O psicótico na escola fala e, não raro, pegamo-nos traduzindo-o. Ora negociamos significados, ora, deliberadamente, significamos o que queremos do que ele diz. O difícil é sabermos a medida exata de quando injetamos sentido e quando anulamos o que ele diz com nossas “traduções”. É sabida a necessidade de “emprestarmos” sentido às figuras de linguagem e às suas produções, o difícil é não cairmos nos extremos do delírio e da oclusão. A questão da marca na linguagem é também uma marca na língua. O uso, a inscrição, a utilização no/do código da língua nos põe desconfortáveis frente aos processos pelos quais eles passam. É preciso repensar como e quão grande é a importância com que estes alunos circulam pela escola, provocando-nos estranhamento e reflexões. Por mais que tentemos

explicar ou significar suas falas, nunca conseguiremos viver a intensidade dessa posição na linguagem. Parece-nos que se trata de reconfigurarmos a nossa posição, a nossa intervenção como professoras (es) para vivermos a singularidade do discurso psicótico.*

É comum percebermos que há uma língua dentro da língua quando esses sujeitos falam ou escrevem. Seja pela presença de neologismos em excesso, seja pela tomada real do significado da palavra, ou por uma produção muito própria no jogo com as palavras no papel ou no delírio do verbo. Quantas vezes nos enfrentamos com a falta de compreensão da metáfora, com a colagem no real da letra ou da fala? Muitas vezes esses alunos provocam transferencialmente algo insuportável no outro, o que acaba tendo um efeito cascata de reações na instituição escolar. Trata-se de uma impossibilidade, em vários momentos, dos sujeitos envolvidos lidarem com essas situações, o que causa uma certa desacomodação, no sentido estrito da palavra*

A psicose ressoa para nós como uma ficção, como algo estranho a nós. É o inundamento do imaginário estranho em nós, tomado como uma ficção, um simples delírio que precisa ser significado de alguma forma, seja com a arte, com o corte ou com a escrita. Algumas produções escritas também tratam de ficções, inicialmente, para só depois se transformarem em historiografias. Em histórias contadas pela grafia da mão de quem escreve. Podemos pensar a condição de estranho colonial, por analogia, nos casos de sujeitos com uma estruturação psíquica singular na escola e que, por vezes, são arrastados de seus lugares por uma demanda de normalização do seu discurso. De seu discurso escrito, inclusive. O reconhecimento de um processo de integração não pode ser confundido com um enquadramento em todos os âmbitos escolares, numa tentativa de adequar para integrar.

Bhabha (1998, p.29) diz que “estar estranho no lar (unhomed) não é estar sem-casa”. O aluno em estruturação psicótica pode estar de forma diferente na linguagem, mas não está fora dela, isto vale também para uma de suas formas de expressão: a escrita. O maior desafio é diferenciar o momento em que podemos permitir sua escrita espontânea do momento em que devemos fazer um corte estruturante.*

Lacan (1975-1976, p.43) diz que “a inquietante estranheza advém do Imaginário, incontestavelmente, mas que haja alguma coisa que permita exorcizá-la é seguramente por si mesmo, estranho”. Logo, trata-se de, na escola, atentarmos para o que está além de todo estranhamento porque não é com uma postura eugenista que lidaremos melhor com o que nos desacomoda. Há um excesso de imaginarização em direção ao que não é igual. A cada dia nos aproximamos de uma escola que terá, obrigatoriamente, de se haver com a conta histórica que um ensino para poucos deixou. Reconstruir uma metodologia mais ética para tratar das questões do ensino e da aprendizagem no que tange a diferença será o desafio.

Michel de Certeau (2000) e Homi Bhabha (1998) tratam, a partir de diferentes lugares, a escrita como um lugar de poder. O primeiro fala de uma escrita conquistadora, e o segundo de uma escrita colonizadora. Ambos concordam que é necessário romper com a lógica da página em branco nas culturas colonizadas e que, portanto, precisamos criar condições para que as narrativas dos sujeitos e dos seus lugares de enunciação apareçam nessas páginas. O objeto em questão, aqui, é a escrita do psicótico na escola que, não raro, é submetido a um certo *tratamento pedagógico*, fazendo com que sua escrita seja corrigida e modelada diversas vezes antes de ser apresentada ao outro. Guardadas as proporções, o

que ocorre culturalmente com as narrativas dos povos colonizados, ocorre com a implementação de um ato pedagógico que não considera a singularidade do sujeito, assim como os colonizadores não respeitaram a singularidade de um povo. Entretanto difere num ponto importante, pois nós, professoras, fomos ensinadas a “ensinar” de uma forma, respeitando um modelo, seja ele qual for. Pensar para além da “página em branco” do sujeito é um desafio o que precisaremos enfrentar e o qual será necessário para podermos olhar para além dos modelos já inscritos. Para tanto, Michel de Certeau provoca-nos com a seguinte proposição:

A inteligibilidade se instaura numa relação com o outro; desloca-se (ou “progride”) modificando aquilo de que faz seu “outro” - o selvagem, o passado, o povo, o louco, a criança, o terceiro mundo. [...] um saber-dizer a respeito daquilo que o outro cala, garantindo o trabalho interpretativo de uma ciência (“humana”) através da fronteira que o distingue de uma região que o espera para ser conhecida (CERTEAU, 2000, p. 15).*

Iniciar uma caminhada na direção dessa região que espera ser conhecida e, ao mesmo tempo, tentar manter a inteligibilidade necessária que se dá no encontro com o outro poderia ser o objetivo contemporâneo da escola. Deixar viver a singularidade de cada aluno, mantendo as leis da escola. Tentar pensar como escrever sobre e com esses alunos, já que eles escrevem *na escola*, transformando a instituição, fazendo questão aos professores e colegas. É a diferença provocando mudança, movimentando os lugares fixos que fixam a nós mesmos nos lugares de saber sobre o outro.*

Poder fazer com que o delírio apareça no verbo significa sustentar um lugar para a escrita ‘delirante’ na escola, ou seja, permitir que a subjetividade expresse-se da forma possível e que a intervenção ocorra no momento oportuno, fazendo corte e significando a escrita. Assim, para mim, neste momento, uma das questões mais

importantes na construção da aprendizagem em crianças com estruturas psíquicas singulares tem sido, especialmente, a singularidade com que se utilizam do código escrito, do processo de escrita e o que isso tem produzido. A escola fundamental é um lugar onde se escreve, se inscreve. Elas, incluídas nessas escolas, escrevem. Inscrevem-se?

Lacan (1985) no seu texto *O rato no labirinto* (aula de 26/06/1973) no seminário XX, *Mais, ainda*, discute a questão do saber e a diferencia da questão da aprendizagem. E afirma: “o que é o saber põe uma outra questão e, nominalmente, de como é que isso se ensina” (p.193). Os alunos com uma estruturação psíquica singular na escola acabam pontuando para nós, professores, o lugar para onde precisamos olhar e o que deveríamos escutar. Estar para além da interpretação pragmática, ou melhor, tentarmos ser professores do sujeito que se apresenta a nós e não conhecedores vorazes das histórias familiares, dos diagnósticos, da sintomatologia e da teoria explicativa e condutiva das intervenções pedagógicas. Preocuparmo-nos com o quê, como e para quem ensinamos. “Exceto que se tem tudo quanto é dificuldade de se sair quando só se retém o que faz o elemento elemento, isto é, ele ser único, quando seria preciso introduzir um pouquinho o outro, isto é, a diferença” (LACAN, 1985, p.97). Quando falamos do lugar do outro na escola, falamos desse outro que, em sua existência³⁷, marca em nós o estranhamento. Por estarmos com um objeto definido de pesquisa, neste momento não será possível trabalhar com as falas dos professores acerca do seu estranhamento ao entrar em contato com esses alunos. Considero importante e pertinente pesquisar o que as escritas dos sujeitos dessa pesquisa provocam nos professores, mas tenho claro que este trabalho tem limitações e

³⁷ Pensamos que na psicose há um sujeito, sim; trata-se, entretanto, do que poderíamos qualificar de sujeito da existência, mesmo que essa condição singular de existência possa ser deslocada em certos momentos da vida do sujeito. Já na neurose, apesar de certos momentos que podem ser desestruturantes para o sujeito falamos que aí há um “sujeito do desejo”.

estas precisam ser suportadas. Posteriormente, talvez possa avançar o trabalho nessa direção.

Nas primeiras páginas de seu livro, *Os escritos fora de si*, Sérgio Laia fala daquilo que sabemos que sabemos, mas não dizemos: “a sociedade não é o que parece ser”. Parafrazeando-o, eu diria que a escola não é o que parece ser.

3. TERCEIRA PARTE: DAS INTERLOCUÇÕES E DOS MOVIMENTOS COM A TEORIA - QUANDO A PSICOSE E A ESCRITA SE ENCONTRAM

3.1. SÓ DEPOIS É QUE VEIO O DELÍRIO DO VERBO

Ninguém conhece o Filho, senão o Pai, e ninguém conhece o Pai senão o Filho e aquele a quem o Filho quiser revela-lo.
Mateus 11.12 v. 27

Os Anjos vão arriando a formosa fina pluma espuma esponja por onde sai o verbo estrondo... Eu preciso dessas palavras escrita.
Bispo do Rosário

O que tentarei ao longo deste tópico é colocar em movimento alguns conceitos de autores que me auxiliarão nesta trajetória em direção à montagem de um *corpus* mínimo para sustentar minha caminhada investigativa. São conceitos básicos para que eu possa armar o ponto de partida teórico e qualificar esta pesquisa. As discussões teóricas que seguem, bem como minha interlocução com as mesmas, são recortes de uma leitora, logo, releitura do outro. Diz-nos Machado (2000, p.27) “[...] a citação se situa entre a leitura e a escrita. Constitui-se num elo, numa ponte, num laço articulador”. A dificuldade, neste momento, é não ser tomada pelas respostas, ou seja, tentar articular minimamente meu referencial teórico sem cair na tentação de compilar uma série de citações que, a priori, justificariam minhas respostas ao problema da pesquisa.

Quando decidimos trabalhar com um conceito, são necessários dois recortes. O primeiro é a delimitação da teoria que, ao nosso juízo, melhor o contemple, discuta e/ou o problematize. Minha opção, nesse momento, é trabalhar com o acento que a psicanálise dá a um dos principais conceitos elegido como articulador dessa pesquisa. Particularmente, o que Jacques Lacan³⁸ dá à psicose. Ele apresenta em sua obra contribuições que me auxiliam a entender e qualificar minhas questões acerca da estruturação psicótica. O segundo recorte é a produção de uma interlocução com outro conceito, visando um certo desassossego que nos provoque um conflito, do qual nossas dissertações não podem prescindir. Para efetivar essa interlocução, trabalharei o conceito de escrita, juntamente com o de psicose. A partir disso, pretendo problematizar o termo escritura, utilizado em diferentes obras, e apontar para uma possibilidade de uso singular para pensarmos a escrita na psicose.

Desde muito tempo, na história da psicanálise, os conceitos de escrita e psicose estão intrinsecamente ligados - o que justifica, de certa forma, minha escolha. Freud constrói suas *primeiras* teses acerca da psicose a partir de um texto, as quais serão muito valorizadas por Jacques Lacan, um dos seus mais importantes leitores. Ao contrário de Freud, Lacan constrói várias proposições para o conceito de psicose ao longo de sua obra e é em suas *últimas* teses que retoma, como Freud, textos: Freud irá tomar o livro de Daniel Schreber³⁹ (*Memórias de um doente dos nervos*), e Lacan os textos de James Joyce⁴⁰ (*Ulisses* e *Finnegans Wake*, entre outros). Curiosamente, é possível perceber a existência de um atravessamento entre psicose e escrita nesses autores. O que aproximou esses autores desses conceitos? O que me aproximou desses autores?

³⁸ Este autor é considerado por vários outros autores como o pensador que melhor releu Freud. Entre eles estão Moustapha Safouan e Erik Porge.

³⁹ SCHREBER, Daniel Paul. *Memórias de um doente dos nervos*. Rio e Janeiro: Graal, 1985.

⁴⁰ Especialmente no seminário XXIII, *O Sinthome*, 1975-1976, inédito.

Diferente de outros autores que construíram seus conceitos em uma ou outra obra, Jacques Lacan teve, ao longo de seus trabalhos, variações acerca de seus principais conceitos. Isso aconteceu com o conceito de Psicose, de Significante, de Letra, entre outros. O trabalho com eles, em psicanálise, foi e é diferente do trabalho acadêmico científico. Ora os conceitos são apresentados de uma forma, ora de outra. Apresento a seguir as principais pontuações, ao meu ver, desses conceitos como centros organizadores do meu trabalho. A contradição existente, se pensarmos a partir de uma lógica universitária habitual, nada mais é que a explicitação de seu processo metodológico. Ao fazer com a língua, pois boa parte de seus ensinamentos se sustentaram no discurso oral, Lacan reordenava e reconstruía sua teoria. Uma teoria, nada unívoca, mas que garantiu à trama do inconsciente se tecer, se cifrar.

Uma das questões importantes na obra de Lacan é também uma das mais polêmicas: diferenciar o conceito de significante e de letra. Sabemos o quanto foram discutidas, no Brasil, as teses desse autor que tratam do conceito de Significante, especialmente, das que tentavam diferenciá-lo do significante lingüístico. Por um tempo (final da década de setenta e início da década de oitenta) os teóricos e, principalmente, os psicanalistas debruçaram-se sobre isso. Além disso, Ritvo (2000), salienta que os problemas suscitados pelo último Lacan voltam a polemizar a noção de significante com os problemas relativos ao matema e à topologia em geral. Os obstáculos de transmissão, sejam de traduções ou de difícil acesso aos originais e, ainda, a falta de interlocutores num campo, que não é o da psicanálise, como a educação, coloca-nos numa posição frágil e, ao mesmo tempo, de uma certa ingenuidade necessária para iniciarmo-nos em tal discussão.

O conceito de psicose é o mais importante e ele constituirá nas próximas páginas o interesse central dessa pesquisa. O que é preciso salientar, no entanto, é que apesar de termos essa trilha como indicativo, várias outras pontuações conceituais derivam, mesmo que superficialmente, dela. Há um momento que estaremos fora e momentos em que estaremos na trilha mesma. A partir desse elo, começa a surgir o delírio do verbo. O movimento que sustentará a forma para pensarmos como problematizar a singularidade presente no processo de escrita, para um sujeito em estruturação psicótica, alicerçado numa escolha teórica.

3.2. UMA ESTRUTURAÇÃO PSÍQUICA SINGULAR: A PSICOSE NA TEORIA LACANIANA E OS ATRAVESSAMENTOS COM A ESCRITA

Da proximidade, já salientada, entre psicose e escrita surge este capítulo que tentará trazer algumas discussões teóricas. O conceito de psicose que irei trabalhar ao longo desta investigação é o construído a partir da psicanálise lacaniana. Esse conceito, no entanto, ganha diferentes contornos ao longo de sua obra e apesar de ter uma grande influência freudiana, diferencia-se dela⁴¹. Se, para Freud, os fenômenos da psicose deveriam ser significados como efeitos de uma dinâmica libidinal conflitiva, para Lacan, a psicose é tomada como um fracasso na constituição do sujeito na sua relação com a ordem simbólica. Seu avanço teórico é visível quando implementa, por um lado, as categorias do Real (R), Simbólico(S) e Imaginário (I) e, por outro, a teoria da lógica do significante.

⁴¹ Para Freud o que divide o homem e o torna sujeito são os ternários consciente/inconsciente/pré-consciente e o eu/isso/supereu. Já para Lacan o sujeito encontra-se no enlace entre o Simbólico, o Imaginário e o Real e dividido entre o saber e a verdade (PORGE, 1998, p. 7).

Sabe-se também que Jacques Lacan teve em seus últimos escritos uma produção mais intensa e, poderíamos dizer, mais centrada na questão da letra e da escrita. Entretanto, é possível perceber, ao longo de sua obra, vários momentos em que o autor foi construindo suas hipóteses, sendo que encontramos nos seus Seminários⁴² várias elaborações destas. Tenho clareza de que essas pontuações se tratam de um recorte, o qual, por vezes, aparece fora da “linha pontilhada”, ou seja, fora de um certo contexto.

É possível, então, visualizar vários momentos importantes acerca das psicoses e da escrita nessa teoria. Tentarei trazer alguns recortes de cada época, ainda de uma forma linear, mas reconhecendo que há, na teoria lacaniana, uma impossibilidade de vê-la a partir de um eixo cartesiano; o que temos são movimentos, dos quais sentimos o efeito neste ir e vir das leituras.

3.2.1. Do caso *Aimée* à Carta Roubada

Entre os anos 30 e 50, a reflexão de Lacan norteava-se a partir do Imaginário, na qual o estádio do espelho foi referência para tais formulações. Em seu texto *O estádio do espelho como formador da função do eu* ([1949], 1998), o autor deixa claro que se trata de uma fase constitutiva do sujeito, a qual abarcaria inicialmente o período dos seis aos dezoito meses de idade. De cunho especulatório, funcionaria como uma tentativa de fixar um aspecto instantâneo da imagem e deveria ser compreendido como uma identificação “no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no

⁴² Os seminários de Lacan tratam-se de aulas dadas na Escola de Altos Estudos de Paris e que só mais tarde foram transcritas e estabelecidas, respectivamente, por seus ex-alunos e por Jacques-Alain Miller.

sujeito quando ele assume uma imagem...” (p.97). Sua função principal seria a de servir como possibilidade de elo entre o organismo (*Innenwelt*) do sujeito e a Realidade (*Umwelt*). Nesse momento importante da formação do indivíduo, o sujeito precipita-se da insuficiência para a antecipação (de um corpo despedaçado a uma totalidade ortopédica) e é a partir desse movimento que se poderá romper com o círculo do *Innenwelt* para o *Umwelt*. Esse movimento serviria ao sujeito como “base” para sua produção psíquica.

Lacan escreve sua tese de doutoramento - *Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade*⁴³ - a partir de um caso de paranóia. Com essa tese inicia sua carreira acadêmica, bem como seu interesse pela psicose e pela escrita. Mesmo que esta última não tenha um espaço importante em sua tese, Lacan a valoriza no tratamento clínico de sua paciente e, também, sujeito da tese. O caso *Aimée* (amada), como foi nomeado por ele, trata da história de Marguerite Anzieu. Ela comete um atentado contra uma atriz, Huguette ex-Duflos, a quem acusa de estar, juntamente com o romancista Pierre Benoit, expondo sua vida íntima numa peça que está em cartaz em Paris. É presa e depois transferida para o hospital Sainte-Anne, onde desde a prisão é acompanhada por Lacan. O caso possui uma série de pontos interessantes, mas há um momento em que Aimée viaja: “[...] agora busca o apoio das letras; tornar-se-á romancista e assim derrotará seus perseguidores. [...] a ida a Paris está associada ao recurso à letra, tão freqüente aos psicóticos” (FREIRE, 2001, p.105). Recurso que Lacan valorizará como estruturante no caso. Ele inclusive a estimula a escrever supondo que a escrita tenha um efeito importante. Vejamos:

⁴³Os livros, *Marguerite ou a Aimée de Lacan*, de Jean Allouch (1997), e *A escritura psicótica*, de Marcelo Freire (2001), tratam detalhadamente a tese de Lacan. Neles encontramos uma contextualização e problematização muito particulares.

No final do ano de 1930, ela escreve dois romances, enviando-os para tentar a publicação pela Flammarion. A essa altura, a expectativa da publicação dos livros se configura para ela como a última esperança para livrar-se do mal. Obtendo reconhecimento, fazendo um **nome próprio**, com certeza seus perseguidores recuariam, apavorados (FREIRE, 2001, p.110, grifo nosso).

Deste primeiro momento na obra de Lacan percebe-se a importância da escrita e, especialmente, da inscrição do nome como sendo um ponto nodal para a paciente. Uma das questões que aparece, numa primeira categorização dos dados da minha pesquisa, é exatamente a escrita do nome próprio. O que se inscreve quando conseguimos escrever em nome próprio?

Sua tese de doutorado marca a entrada singular na psicanálise e também um primeiro posicionamento teórico sobre as psicoses. O Caso *Aimée*, como ficou conhecido, foi o responsável por este momento. Trata-se, segundo as classificações do próprio Lacan, de uma psicose encontrada no campo das paranóias. Em seu trabalho Lacan vai afirmar a necessidade de privilegiar as singularidades do caso e que os elementos importantes e determinantes na psicose de Aimée só poderão ser discutidos depois de uma escuta da história vivida da paciente. Há em suas elaborações uma grande influência freudiana na construção do seu primeiro conceito de psicose. Freire (2001, p. 107) diz que:

Lacan irá concluir na tese que a psicose, neste caso, está articulada a uma parada do desenvolvimento psicosexual da personalidade, permanecendo o psicótico alienado a um objeto eminentemente narcísico, em uma dinâmica anal, sob a soberania constante do superego, cuja gênese se daria neste estágio.

Uma conclusão que é pertinente para a época e para o seu rompimento com a psiquiatria clássica. Entretanto, no mesmo trabalho, ele irá construir a hipótese de que

Aimée sofre de uma paranóia de autopunição, ou seja, uma tentativa de atingir seu ideal de eu atingindo sua vítima, no caso, Huguette ex-Duflos (em 18/04/1931). Mais tarde, Lacan também abandonará essa tese numa nota de rodapé de seu trabalho de doutorado, e passa a defender que poderia tratar-se de um delírio a dois. Um delírio armado entre a paciente e a mãe.

O conceito de psicose, no texto *Complexos Familiares* (1938), evidencia a primazia do Imaginário na elaboração lacaniana da época. E, especialmente, a frequência com que se constata o delírio a dois no caso das psicoses paranóicas. O que antes era uma hipótese não trabalhada em sua tese transforma-se em conceito. Se retomarmos seu texto, encontraremos a seguinte descrição para a psicose, a qual passa a ter um lugar de destaque para a discussão:

Um fenômeno de exacerbação da captação e da fixação do sujeito a imagos que vêm impedir o prosseguimento da dialética de seu desenvolvimento subjetivo. Assim, identificações tão idealizantes quanto alienantes virão aprisionar o sujeito em sua dinâmica dual, afastando-o de seu **caminho próprio**, o que terá como consequência a generalização da psicose como loucura a dois, em que a psicose de um, em geral a mãe, vem provocar a psicotização do outro, o filho, por exemplo, (FREIRE, 2001, p.123, grifo nosso).

Neste momento, Lacan reconhece o problema da dualidade na constituição psíquica, a qual pode levar à loucura, a psicotização. Obviamente, o período mais rico virá quando ele desenvolver a importância da entrada de um terceiro nesta dualidade. Mas este período é, sem dúvida, a tessitura do seu caminho próprio, o qual se percebe com vários atravessamentos e capacidades para construir a partir do já feito, ora abandonando-os, ora significando-os de outra forma.

Em *Formulações sobre a causalidade psíquica* (1946) irá apresentar sua crítica ao organicismo de Henri Ey, proposições acerca da imago, do estádio do espelho e da loucura, entre outras, “preparando” o terreno que sustentará sua concepção acerca do *sujeito do desejo*⁴⁴ e em *Função e campo da fala e da linguagem* (1953) irá discutir os problemas da psicanálise, incluindo a importância da fala (vazia e plena) e do símbolo que constrói o homem. É a partir do primeiro texto que o autor, mais diretamente, insere a questão da loucura no campo da fala e da linguagem; no texto reafirma que o mundo das palavras cria o mundo das coisas, introduzindo a questão da nomeação. Lacan (1998, p.265) diz, citando La Rochefoucauld: “há pessoas que nunca se haveriam apaixonado, se nunca tivessem ouvido falar de amor”.

No Seminário I, intitulado *Os escritos técnicos de Freud* (1954), Lacan vai apresentar, entre outras questões, a função do Imaginário nas psicoses. Neste texto, encontra-se o alerta que ele faz sobre a diferença essencial entre a neurose e a psicose, a qual reside no funcionamento diferencial do Imaginário. Um dos momentos mais interessantes é quando Lacan discute o Caso Roberto⁴⁵, apresentado por Rosine Lefort, à época aluna de Lacan e integrante do grupo de Psicanálise de crianças. Desse caso interessa a pontuação que ele faz sobre a posição de Roberto: “este menino só vive o Real. Se a palavra alucinação significa algo, é esse sentimento de Realidade. Na alucinação, há algo que o paciente assume, verdadeiramente, como Real” (LACAN, 1954, aula 8,10/03,

⁴⁴ Lacan recorre à filosofia hegeliana e aos comentários de Alexandre Koyré sobre o cogito cartesiano para construir boa parte desse conceito (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 709).

⁴⁵ Na aula oito desse seminário temos toda a descrição e discussão desse caso coordenada por Lacan.

reg. 1171, tradução nossa)⁴⁶. Este recorte exemplifica o quanto ele valorizava o Imaginário ao mesmo tempo em que apontava para a presença e importância do Real. Mais adiante, falando sobre os adultos, dirá que nestes trata-se de uma síntese do Imaginário no Real.

No Seminário II (LACAN, 1955-aula16 de 26/04/55), o autor tratou da questão da escrita a partir do texto de Edgar Allan Poe. Este texto, onze anos mais tarde, apareceu em seu livro *Escritos* (1988) com o nome O seminário sobre “A carta roubada⁴⁷”. Penso que não foi em vão que Lacan citou-o no prefácio deste seminário, reconhecendo sua importância: “cabe a esse leitor devolver à carta/letra em questão, para-além daqueles que um dia foram seus endereçados, aquilo mesmo que ele nela encontrará como palavra final: sua destinação” (LACAN, 1998, p.10). Com esta reflexão penso que Lacan antecipa a si próprio em seus últimos seminários, que terão na questão da letra⁴⁸ sua maior atenção. Guardadas as proporções, é possível perceber uma certa antecipação de si na escrita, principalmente na escrita das cartas que recolhi nesta pesquisa, de um sujeito que endereça, pela escrita, algo do impossível de se escrever (já que não se pode dizer tudo). Na reescrita

⁴⁶ Várias citações ao longo deste trabalho apareceram com a data e o registro do parágrafo no CD utilizado para consulta às obras de Lacan. Trata-se de uma tradução espanhola dos seus textos elaborada pelo Campo Freudiano da Argentina com várias traduções feitas da versão da Paidós de Paris.

⁴⁷ Para quem não conhece este conto de Poe, recomendo a leitura. Para quem não o recorda, um breve resumo, com todos os riscos de tirar dele o que de mais interessante ele possui: a beleza e o intrincamento das falas e palavras. Ei-lo: O conto trata do roubo de uma carta. O ministro D. rouba uma carta endereçada a uma personalidade Real e a chantageia. A polícia precisa recuperá-la sem expor publicamente a notável personalidade (a rainha), já que a carta é comprometedora. A trama se desenrola a partir das diferentes hipóteses levantadas pelos personagens envolvidos na busca. Estas hipóteses são construídas por Monsieur G. e por Dupin. O primeiro revista inteiramente a casa do criminoso e ressalta: [...] **Um simples grão de pó de verruma, por exemplo, teria sido tão evidente como uma maçã. Qualquer alteração na cola - qualquer coisa pouco comum nas juntas - seria o bastante para chamar-nos a atenção.** O segundo não perde tempo com a casa, analisa o culpado e tenta pensar para além das obviedades. Sugere uma nova e completa investigação na casa. Explica: [...] **sua descoberta não depende, de modo algum, da perspicácia, mas sim do simples cuidado, da paciência e da determinação dos que procuram.** O caso transcorre e o delegado faz e refaz suas investigações, cansado, aceita que Dupin procure a carta. Este entra nos aposentos do ministro e rapidamente localiza o que procura. A carta que está bastante visível, mas com sua aparência modificada. Dupin pega a carta que está no envelope e a substitui por outra aproveitando o mesmo. Entretanto, manda um recado ao criminoso...Um dessein si funeste, s'il n'est digne d'Atrée, est digne de Thyest.

⁴⁸ A palavra *lettre* em francês pode ser traduzida por carta ou letra.

de Lacan do seminário *A carta roubada*, publicada nos *Escritos*, em 1966, o autor marca a sua passagem de uma teoria da função simbólica para uma ‘lógica’ do significante.

3.2.2. O Significante, O Caso Schreber ... O Significante

Após esta “primeira fase”, podemos perceber um deslocamento, onde é o Simbólico que merece destaque. Os anos 50, 60 e 70 são dedicados ao estudo das leis estruturais que regem o funcionamento da cadeia significante. Importante lembrar que Lacan retoma o conceito de significante em Ferdinand Saussure dando a ele um lugar de destaque. Se, para a lingüística de Saussure, o significante era a imagem acústica do som (representação psíquica do som) e o significado o conceito em si, para Lacan o significante transforma-se num conceito central do seu sistema de pensamento, é tomado como “elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 708). Para Saussure o significado estava acima da barra, enquanto o significante encontrava-se abaixo e a barra que os separava era denominada de significação. Lacan inverteu a posição e sustentou o significante acima da barra, dando a ele uma função primordial na constituição psíquica do sujeito e no seu destino. *Um significante se caracteriza por representar um sujeito para outro significante*⁴⁹. O significante só se refere se for a um discurso, a uma utilização da linguagem como liame (é entre aqueles que falam), logo, existe na cadeia significante. Ele é imperativo. Ele é/seja. O significante comanda, é o que é, como brinca Lacan, *éoqueé*. Mais tarde, no seminário

⁴⁹ Essa frase é encontrada também no seminário XX, Mais ainda, (1985, p. 68 e p. 194).

XXIII, Lacan (1975-76, p. 181) dirá que a definição que ele dá para o significante, especialmente, o S1 será a de “representar um sujeito, com tal, e de representá-lo Realmente (*vraiment*). Realmente quer dizer, no caso, conforme a Realidade”. Podemos perceber que Lacan não abandona a noção de significante em suas últimas produções, pelo contrário, ratifica sua importância, alarga a noção de cadeia significante e acrescenta a importância do Real a ela. E Lacan (1975-76, p. 135), completa: “o significante se reduz ao que ele é, ao equívoco, a uma torção da voz”.

O Seminário III é um marco importante nessa fase em que o Simbólico adquire um acento privilegiado pela leitura lacaniana. O significante é reconhecido como estruturante na constituição do sujeito, ele “não faz só o invólucro, o recipiente da significação, ele a polariza, a estrutura, a instala na existência” (LACAN, 1988, p.295). Após uma interlocução com Ferdinand Saussure sobre significante e significado, reconhece a especificidade do significante na psicose, apresentando a sua particular tradução para o termo *Verwerfung*:

O que há de tangível no fenômeno de tudo que se desenrola na psicose é que se trata da abordagem pelo sujeito de um significante como tal, e da impossibilidade dessa abordagem. Não torno a voltar à noção de *Verwerfung* de que parti, e para a qual, tudo bem refletido, proponho que vocês adotem definitivamente esta tradução que creio ser melhor – a forclusão (Lacan, 1988, p.360).

No texto *A balança do desejo*⁵⁰ (1954), Lacan antecipa seu apaixonamento⁵¹ pelo texto de Schreber e reconhece que ele lhe dá condições para compor um tratado sobre as psicoses. Mais tarde, em seu Seminário III, temos o resultado desse apaixonamento. Este

⁵⁰ Aula 13 de 05/03/54 no Seminário I.

⁵¹ “Ler a Schreber é apaixonante” Lacan (1954, aula 13, 05/03/54, reg. 1553, tradução nossa).

seminário foi nominado pelo autor de *As psicoses* e é, juntamente com o seminário XXIII, *O Sinthoma*, uma das obras mais importantes de Lacan sobre as psicoses.

No Seminário III, Lacan (1988) afirmou que uma das condições para o diagnóstico da psicose são os distúrbios na ordem da linguagem, mas, cuidadosamente, alerta que “para que estejamos na psicose, é preciso haver distúrbios de linguagem, e é essa, em todo caso, a convenção que lhes proponho adotar **provisoriamente** (p.110, grifo nosso)”. Seu estudo sobre Schreber se deu através da fenomenologia de sua linguagem. O delírio talvez tenha sido o mais importante desses distúrbios. Lacan (p.141) diz que “a análise do delírio nos revela a relação fundamental do sujeito no registro no qual se organizam e se desenvolvem todas as manifestações do inconsciente”; diz ainda, “um delírio deve ser julgado em primeiro lugar como um campo de significação que organizou um certo significante, de modo que as primeiras regras de um bom interrogatório, e de uma boa investigação das psicoses, poderiam ser a de deixar falar o maior tempo possível”. Se considerarmos que o delírio é uma manifestação recorrente no discurso do psicótico, precisamos ter claro que se o sujeito desse discurso apresenta-se de forma delirante, isso não quer dizer que ele seja discordante. Há uma certa lógica no discurso que, por vezes, a nós parece inaudível, contraditória e estranha. Isso se repete nos escritos dos sujeitos com uma estruturação psicótica, com acentos diferentes, o que é possível perceber em alguns exemplos trazidos no capítulo em que tratarei das singularidades dessa produção. E conclui Lacan (p.143), referindo-se a Schreber, “o sujeito escreve e nos faz a sua confidência, se descreve como sofrendo esse discurso, mas o sujeito fala – e eles têm relação, sem o que não deveríamos qualificá-lo de louco – diz coisas muito claras [...]”. O autor repete de diferentes formas a importância dos fenômenos da linguagem na psicose e afirma que são

eles os responsáveis por um enquadramento diagnóstico no que ele chama “estruturas freudianas das psicoses” (p.185) nesse texto.

O delírio é, para Lacan (1988), um dos principais distúrbios na linguagem. Faz-se a seguinte questão: O que aparece no delírio, senão a *imissão* dos sujeitos?

[...] suponho que o sujeito reage à ausência do significante pela afirmação tanto mais reforçada por um outro que, como tal, é essencialmente enigmático. O Outro, com um A maiúsculo, eu lhes disse que ele estava excluído, enquanto detentor do significante. Por isso ele é tanto mais potentemente afirmado, entre ele e o sujeito, no nível do outro com minúscula, do Imaginário. É aí que se passam todos os fenômenos de entre-eu que constituem o que é aparente na sintomatologia da psicose. [...] É a partir da relação do sujeito com o significante e com o outro, com os diferentes estágios da alteridade, o outro Imaginário e o Outro Simbólico, que poderemos articular esta intrusão, esta progressiva ocupação psicológica do significante que se chama psicose (LACAN, 1988, p. 221 e 252).

“É uma frase desse sujeito ao mesmo tempo vazio e pleno, que chamei o entre-eu do delírio” (LACAN, 1988, p.247). Um sujeito que no delírio encontra a oportunidade de criar espaços para o entre, para o necessário na constituição de si na linguagem. Esse sujeito que cria espaços para a intrusão/imissão do outro, mas ao mesmo tempo precisa desse mesmo outro para viver a alteridade que nos significa como sujeitos. O entre-eu é o que dá aparência àquilo que presentifica no Real a psicose.

Especificamente sobre a interface entre escrita e psicose encontramos, numa fase de primazia do Simbólico em Lacan, um trecho, no Seminário III, em que o fenômeno elementar do delírio é pontuado juntamente com a escrita. Lacan (1988, p.93, grifo nosso) afirma que: “as produções discursivas que caracterizam o registro das paranóias desenvolvem-se com toda força; aliás, a maior parte do tempo, em produções literárias, no sentido em que literárias quer dizer simplesmente **folhas de papel cobertas com escrita**”.

Não raro, observando as escritas dos sujeitos em estruturação psicótica, deparo-me com “folhas de papel cobertas com escrita”, escritas que parecem prescindir de sentido, mas que têm um efeito para o sujeito que as escreve e para os que as lêem, seja o estranhamento, seja a inquietação.

Da mesma forma e, paradoxalmente, de uma outra forma, Lacan se antecipa às questões que irá trabalhar em seus últimos seminários sobre a psicose em seu Seminário III, como fez com a escrita. Relativiza a partir desse seminário a questão fenomenológica da linguagem na sintomatologia da psicose.

Um texto que merece destaque é *A instância da letra no inconsciente* (1957). Sua particularidade se deve ao fato de que no momento em que Lacan pensa a lógica do significante ele agrega à sua discussão dois elementos importantes, trabalhados nesse texto: a metáfora (*Verdichtung*) e a metonímia (*Verschiebung*). A metáfora supõe relações de similaridade e implica em substituição, já a metonímia supõe relações de contigüidade, de conexão de uma palavra com a outra. A palavra metonímia vem de *Metá* (mudança) e *Ònoma* (nome) que significam mudança de nome que é o que garante o deslizamento infinito na cadeia significante, na qual o objeto está para sempre elidido, ou seja, perdido para aquele que fala. O autor, tal como Freud e diferente de Roman Jakobson, afirma que a condensação está para a metáfora – função de substituição de um significante por outro -, assim como o deslocamento está para a metonímia – função de conexão dos significantes entre si. Ele conclui que “o sintoma é uma metáfora, quer se queira ou não dizê-lo a si mesmo, e o desejo é uma metonímia, mesmo que o homem zombe disso” (LACAN, 1988, p.532). A pergunta que se constrói é se o sujeito psicótico faz metáforas e metonímias.

Preferimos nos perguntar, em relação às escritas dos sujeitos dessa dissertação, como funcionam os neologismos. Eles funcionariam como nomes?

Sabemos que um dos textos onde este autor trabalhou e apresentou sua elaboração mais conhecida sobre a psicose foi *De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose*, incluído em sua obra *Escritos*. Nesse texto aparece sua mais conhecida afirmativa: “o princípio é a forclusão (*Verwerfung*) do Nome-do-Pai” (LACAN, 1998, p.584), que representa uma conclusão de Lacan, numa determinada época e contexto. Sem dúvida, o conceito de que a psicose é a forclusão do significante do Nome-do-Pai foi e ainda é uma das teses lacanianas mais significativas acerca das psicoses. Importante salientar que forclusão é uma tradução do termo jurídico *forclusion*, o qual significa a perda irreversível de um direito não exercido nos prazos legais.

3.2.3. O Real, A Letra e a Escrita

A partir dos anos 70, há um privilegiamento do Real, no qual a ênfase é colocada não mais sobre o significante, mas sobre a letra, sobre o estatuto do Um e sobre o sem-sentido. O objetivo laciano, nesse momento, é explicitar que se o Real não pode ser dito - porque está aquém de todo dizer -, pode ser parcialmente mostrado. A formulação elaborada após os anos 70 contempla a equivalência dos três registros⁵² (RSI), ou seja, nenhum teria maior ou menor importância que o outro. Para Lacan (1975-76) os três registros funcionam como as rodinhas de barbante (seminário XX), as cordas se enodam

⁵² “Os três círculos do nó borromeano têm isso que não pode deixar de ser lembrado, é que eles são, a título de círculos, equivalentes” (LACAN, 1975-1976, p. 45).

entre si e juntam-se por um entrelaçamento (épissure). O que ocorre é que o nó ex-siste, ou seja, ele não constitui a consistência. Nó e consistência são diferentes. O nó ex-siste ao elemento corda consistente. “A escrita pode sempre ter alguma coisa a ver com a maneira pela qual **nós** escrevemos um **nó**” (p. 66, grifo nosso) A consistência “[...] quer dizer o que mantém junto. E é bem por isso que está simbolizada, no caso, pela superfície” (p. 61).

A combinação das três propriedades nos distintos registros é o que daria a sustentação necessária para a constituição do nó borromeu⁵³. Inicialmente, Lacan pensou o nó borromeu a partir dos três aros, no entanto, percebendo a importância do sintoma, começa a constituir o paradigma borromeano, reconhecendo um quarto nó, que seria o do *sinthoma*. Assim, o sintoma seria o substituto do Nome-do-Pai, aquele que vem assegurar o nó, unindo-o e diferenciando-o ao mesmo tempo. É nesse período que Lacan inicia sua trajetória teórica considerando o conceito de nome do pai (primeiramente, em letras minúsculas e sem hífen). Introduz pela primeira vez esse conceito ao comentar o caso do Homem do ratos, em 1953. Ele o faz apoiado no livro, *As estruturas elementares de parentesco*, de Claude Lévi-Strauss. Nesse comentário afirma, ao pensar que o Édipo poderia servir para o sujeito de passagem da natureza à cultura, que “o pai exerce uma função essencialmente simbólica: ele nomeia, dá seu nome, e, através desse ato, encarna a lei” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p.542). Incorrendo em reducionismo teríamos o seguinte encadeamento conceitual em sua obra: primeiro “função do pai”, depois, “função

⁵³ O nó borromeu, explicado por FREIRE (2001, p.177), comporta a consistência imaginária, o furo Simbólico e a existência Real.

do pai Simbólico”, mais tarde, “metáfora paterna”, ainda, Nome-do-Pai (foraclusão do Nome-do-Pai) e, por fim, Nomes do Pai⁵⁴.

É importante lembrar que assim como Lacan antecipa a si mesmo na discussão acerca da psicose e da letra ele também o faz com o conceito Nome-do-Pai. Esse é trazido, ainda de uma forma mais tímida e apresentado como condição para a metáfora paterna nos Seminários IV, *A relação de objeto*, e V, *As formações do Inconsciente*. Mais tarde teremos esse conceito trabalhado exaustivamente no Seminário XXII, RSI, no qual Lacan salienta sua importância como estabilizador do nó borromeo.

Mais tarde Lacan vai nomear como *sinthoma* a possibilidade de armar uma versão do Nome-do-Pai, abrindo assim para uma nova forma de pensar a direção da cura para as psicoses.

A novidade embutida na teoria dos nós borromeanos consiste precisamente no fato de que se torna possível vislumbrar uma direção do tratamento das psicoses que privilegie a constituição de uma suplência ao Nome-do-Pai que não passe pelo delírio, mas que ajude o sujeito a construir um *sinthoma* [...] aliar uma atividade *sinthomática* à constituição de um nome próprio, e assim manter em atividade uma falta que é condição de possibilidade para o exercício da subjetividade (FREIRE, 2001, p.202).

Há um grafo de Lacan no seminário XXIII que tenta resumir o processo conceitual dos diferentes registros com sua maior ou menor ênfase. O interessante é que mesmo tendo ora um, ora outro, a leitura do grafo pode ser feita em qualquer direção que sempre estarão os três lá, para serem lidos. Tal leitura resulta no *sinthoma*:

R S I
S I R

⁵⁴ Lacan interrompeu, em 1963, o seminário que se chamaria Os nomes do pai.

I R S

Sinthoma

À época de Freud poderíamos dizer que o sintoma era decorrente do recalque, ou seja, resultado de uma idéia inconciliável à consciência. Ele seguiu seus estudos na direção do explicitamento do sintoma a partir do deciframento das associações feitas por seus pacientes considerando a interpretação sob transferência. Em 1937, em *Análise Terminável e Interminável*, afirmou a existência de um ponto intransponível: o rochedo da castração. Seu modelo pressupunha um modelo médico de cura, logo, sua idéia era de exclusão do sintoma. O que há de revolucionário em Lacan é a construção de uma hipótese que considera a criação de um outro elemento, ou seja, do *sinthoma*. O que poderia ser considerado um entrave para o tratamento psicanalítico para Freud era considerado por Lacan aquilo que, efetivamente, suscitava uma demanda de tratamento. Nos seminários XXII e XXIII – RSI e *Sinthoma* – Lacan positiva a presença do sintoma, sustenta que ele está para além de um simples envolver da mensagem inconsciente e promove o conceito de *sinthoma* à marca própria do sujeito, seu traço próprio.

O conceito de *sinthoma* foi desenvolvido por Lacan em seu Seminário XXIII. Na primeira aula ele explica que o termo **sinthome** (*sinthoma*) era a forma antiga de escrever **symptôme** (sintoma) em francês. Ele recupera a grafia e dá a ela uma outra posição conceitual. A partir das obras de James Joyce, Lacan (1975-76) irá dizer que o *sinthoma* é o que arma o laço entre o Simbólico, o Imaginário e o Real constituindo-se num quarto nó, o nó borromeo. Nesse Seminário vai afirmar que o *sinthoma*, o quarto nó, é enigmático, ou seja, é único e só pode ser armado na singularidade de cada sujeito, pois

pode fazer versão ao Nome-do-Pai. A noção de sintoma é totalmente reformulada por Lacan, como já vimos, e transforma em *sinthoma* (santo homem/*Sant' homme*, numa clara alusão a São Tomás de Aquino) a reconstrução das fugas de sentido das palavras, como Joyce, em *Finnegans Wake*. O *Sinthoma* é tão enigmático quanto o nome próprio.

O que antes era tomado como única possibilidade, agora é admitido como uma, entre tantas. O Nome-do-Pai pode estar em Nomes do Pai. Isso significa um avanço, um reconhecimento da singularidade do sujeito, da “verdade” do sujeito. A amarração dos três registros pelo quarto (*sinthoma*) é a abertura para a criação, a versão do Pai. Podemos pensar que entre a proposição lacaniana “Não é louco quem quer⁵⁵” e a pergunta “Joyce é louco⁵⁶”, há a configuração de uma trajetória teórica que se construiu ao longo da passagem conceitual que se estabeleceu da “função do pai” a “Nomes do Pai”. Ora, o que Lacan irá desenvolver no Seminário XXIII, *O Sinthoma* (1975), é o que se passa com Joyce, ou seja, o quanto sua escrita tem efeito de versão e se constitui enquanto tal. James Joyce conseguiu se impor como nome de autor, *como poeta de seu próprio poema*. O autor de *Ulisses* “ao escrever sua obra não se propõe a ser um símbolo que complementaria a falta paterna: ela se tece como um *sinthoma* que, tendo o pai como pivô, permite a Joyce impor ao mundo seu nome e, assim, forjar sua própria versão do que pode fazer as vezes de paternidade” (LAIA, 2001, p.212).

Dois encontros marcam o início do texto de Lacan acerca das obras de Joyce e suas derivações conceituais posteriores. O primeiro encontro não passou de um breve aperto de mãos entre Lacan e Joyce, quando o primeiro tinha apenas dezessete anos. O

⁵⁵ Lacan escreveu na sala de plantão do hospital Saint-Anne, enquanto era residente, essa frase.

⁵⁶ Fez-se essa pergunta no Seminário XXIII, aula de 10 de fevereiro de 1976, p.113.

segundo foi no texto *A Carta Roubada*, onde aparece a menção ao jogo com as palavras “*a letter, a litter*”. É importante destacar que essas palavras são tiradas de um texto escrito em defesa de Joyce pelos “12 apóstolos⁵⁷”. Mandil (2003) traça uma bela discussão a partir desse texto e dos encontros de Lacan e Joyce. Salienta o conteúdo: uma interminável e inflamada defesa dos artigos que eram publicados nas revistas literárias à época. Eram trechos de *Work in Progress*, publicado mais tarde sob o nome de *Finnegans Wake*. Importante salientar que a forma de escrita de *Work in progress* será discutida por Lacan para problematizar a construção do *sinthoma* joyceano.

3.2.3.1. James Joyce: o exemplo possível de uma versão

No seminário XXIII Lacan nomeia o que ele chamou de *Joyce o Sinthoma*. É a partir desse texto que a maioria dos comentaristas da obra de Lacan tomam a questão joyceana. Entretanto, Lacan faz questão de reconhecer publicamente que é a Jacques Aubert que ele agradece a introdução a James Joyce.

Vejamos um pouco mais desse personagem tão importante para a teoria lacaniana: no transcorrer das escritas de Joyce o autor passou por uma série de infecções, depressões e uma cegueira⁵⁸ iminente, mas isso não o impediu de escrever, ao contrário, era como se o corpus escritural de Joyce desse condições para o corpo da Realidade gestar-se melhor na vida. O que afetava o próprio corpo era o que dava condições para a transformação de seu sintoma em *sinthoma*. Com o agravamento da loucura de Lúcia, sua

⁵⁷ Samuel Becet, William Carlos Williams, Stuart Gilbert e Vladimir Dixon, entre outros.

⁵⁸ É interessante ressaltar que Joyce dá o nome de sua mãe (Anna) e da santa padroeira da visão (Lúcia) à sua filha (Lucia Anna).

filha, Joyce ficava várias noites sem dormir, tinha pesadelos e alucinações auditivas. Procura o Doutor Debray que diagnostica ‘doença dos nervos’ e prescreve a continuidade dos trabalhos com o seu livro. Ele escreve e seus sintomas diminuem. Segundo Laia (2001), isso reforça a argumentação de Lacan, na qual afirmava que Joyce encontrava em sua obra uma espécie de ancoragem. Em 15 de fevereiro de 1932, nasceu Stephen James Joyce, neto de Joyce⁵⁹. Esse nascimento é coroado com um dos mais belos poemas escritos por ele: *Ecce Puer*⁶⁰. Além do poema, alerta-nos Laia (2001) a escolha dos pais da criança pelo nome Stephen, corporifica o vínculo do personagem mais importante de Joyce. Stephen, o personagem de Ulisses, está para sempre ligado ao nome próprio do seu criador. Apontamos ainda a partir da sua leitura da argumentação lacaniana acerca da loucura de Lúcia e, por prolongamento, a de Joyce, uma contribuição importante: “se, para os loucos, as palavras adquirem espessura de coisas, na obra de Joyce, particularmente quando elas são impostas no ritmo da ‘linguagem que flui’ e encarnam, portanto, a dimensão libidinal própria à ‘linguagem do amor’, isso também acontece” (p.207). Muito diferente da posição junguiana frente à obra de Joyce, Lacan avança em relação a uma visão estritamente direcionada às questões da psicobiografia ou psicopatologização da obra de arte.

⁵⁹ Poucos meses depois da morte de John Stanislaus, seu pai, e pouco tempo antes do agravamento da loucura de Lúcia, sua filha.

⁶⁰ Encontrei duas traduções desse poema. Uma na internet (www.jamesjoyce.com acessado em 10/12/2002) e outra Realizada por Alípio Correa de Franca Neto in *Pomas, um tostão cada* (2001, p. 75). Seguem as duas respectivamente: /Da obscuridade após a criação de A é carregado; com alegria e grief meu coração é rasgado. Calma em his berço as mentiras da vida. Amor de maio e mercê unclose seus olhos! A vida nova é respirada no vidro: o mundo que não era vem passar. Uma criança está dormindo: um homem velho ido. O, pai forsaken, perdoa seu filho!/. / Do passado obscuro Um menino foi feito; A dor e a alegria Lanceram-me o peito. Brando no seu berço Descansa o bebê. Que lhe abram os olhos Amor e mercê! Sopro de vida nova Ao vidro embaça; O mundo que não era Agora passa. Uma criança dorme: Um velho se foi. Pai abandonado, Ao filho, perdoe!

Lacan reconhece em Joyce uma possibilidade para além da escrita. Uma possibilidade de letra – já que esta, por ser a base do matema, pode ser transmitida integralmente – ao que Laia chama “o espírito da letra”:

“Se na tragédia de Hamlet – e também nessa forma joyceana chamada ‘Stephen Dedalus’-, o gozo irrompe muito mais em sua dimensão sacrificial, se ele deixa, no corpo desses personagens, a marca mesma da ‘mordida do inconsciente’, por outro lado, ao longo do exercício escritural empreendido por Joyce, o que eu proponho chamar de ‘espírito da letra’ mostra-nos muito mais como o autor soube responder ao gozo imposto pela palavra sem permanecer enredado, necessariamente, como objeto de sacrifício”. LAIA (2001, p. 259).

“Lacan ressalta o deslocamento, promovido pela escritura joyceana, da letra (letter) ao lixo (litter). Trata-se do procedimento de Joyce passar da letra à rasura, graças à ‘erosão de significado’, evidenciando, em sua obra, a letra como ‘um signo... que define não sem efeito de significado, mas sua natureza de objeto’ a ser jogado fora, objeto-abjeto, lixo.” LAIA (2001, p.276)

Joyce, apesar de implementar na vida uma série de recursos para escapar da loucura, ainda assim, presentifica a loucura nesse ínterim da existência e da fuga. Soler (1998) apresenta-nos uma extensa discussão a partir da afirmação lacaniana de que Joyce exemplificaria dois acessos possíveis à psicose. Segundo a autora o primeiro acesso se deu desde a literatura. O sintoma literário é, na verdade, uma escrita que rechaça o sintoma. Neste acesso à psicose, Joyce aprimora o sintoma quando faz existir o inconsciente fora do sentido, ilustrando o puro gozo da letra⁶¹; faz um uso muito especial do equívoco para fixar o gozo sintomático; rompe com o sentido comum; luta contra o óbvio e lança mão das epifanias⁶² e com elas retira objetos, cenas e/ou frases de seus contextos; transforma o seu sonho em própria literatura e, sem fazer corte entre sonho e literatura, marca a epifania e a materialidade da letra, armando um jogo entre o Simbólico e o Real. O segundo acesso se

⁶¹ Na literatura vemos o gozo da letra juntamente com o gozo do sentido.

⁶²No sentido tradicional é uma aparição ou manifestação divina, num momento de dissociação, percebe-se um elemento do seu entorno numa experiência estética da ordem de uma revelação.

deu entre a correspondência de uma arte e a especial relação com o corpo. Joyce além de apresentar uma série de sintomas no corpo, como já foi salientado, recupera em seu livro, *Retrato do artista quando jovem*, uma surra recebida do pai na qual ele reconhece que ela teve o efeito de possibilitar o esvanecimento de sua própria raiva. Mas, o que há de convergência nos dois acessos? Provavelmente, a função do Imaginário. No primeiro, o Imaginário parece flutuar e não faz nó juntamente com os outros registros. No segundo, percebe-se que o nó falta entre o Simbólico e o Real. Essa singularidade é o que ratifica o quanto a escrita de Joyce o direcionava no caminho da versão ao Nome-do-Pai. Especificamente no caso Joyce o que vemos é a publicação de suas escritas ocuparem esse lugar. A escrita em si está mais para o sintoma psicótico, como podemos perceber nas produções escritas dos sujeitos dessa dissertação, mas a publicação agregada ao sintoma e à escrita de Joyce é que constituem o seu *sinthoma*, desempenhando assim a função de Nome-do-Pai.

O caso Joyce tornou-se para Lacan o exemplo vivo/escrito da pluralidade dos Nomes do Pai. A cada sujeito cabe des/cobrir a possibilidade singular que lhe pertence para constituir sua versão ao Nome-do-Pai. Joyce, ao se nomear, consegue tornar-se pai que nomeia. Pai do nome que nomeia. Suas publicações talvez alcancem essa condição sinthomática porque, de uma certa forma, funcionam como construtoras de um nome: Stephen/Joyce⁶³. O personagem está envolto na loucura, Joyce se mantém com uma loucura não-desencadeada. Se lermos sua biografia escrita por Ellmann (1989) veremos que não há nenhuma descrição de descontrole, mas sim de vários outros sintomas que o mantêm à

⁶³ Como exemplo temos o fato de que “enquanto Stephen diz, em 1914, que ‘paternidade pode ser uma ficção legal’ Joyce, em 1905, já havia escrito que ‘paternidade é uma ficção legal’” LAIA (2001, p. 261).

distância. A loucura de Lúcia não deixa de ser o prolongamento da “loucura” de Joyce e combinado a *work in progress* cria as condições para uma psicose não-desencadeada. A linguagem em Joyce se aperfeiçoa a cada jogo com a escrita. “Stephen é Joyce enquanto ele decifra seu próprio enigma” (LACAN, 1975-1976, p. 66).

3.2.3.2. Se há escrita, há letra? Há letra/ A letra

Lacan (1970-71), no texto *D'un discours qui ne serait pas du semblant*, Seminário XVIII, apresenta-nos a tessitura de uma hipótese criada a partir de Aristóteles, fundada na operação da letra. A categoria do *Não-todo* estaria para o feminino, assim como a categoria do *Para-todo* estaria para o masculino. Saliba (2000, p. 104) situa, a partir da teoria lacaniana, a questão da escrita e as categorias elegidas e construídas por ele para pensá-la:

[...] a questão do gozo fica adstrita a dois manejos, aos quais deve-se submeter todo falante, de sexo masculino ou feminino: a ordem significante e a operação da letra. A ordem significante estabelece um ponto de detenção em que algo cessa ou não cessa pela função da barra. A operação da letra propõe o ponto de escrita, em que algo se escreve ou não se escreve. Voltando aos modelos aristotélicos, sabemos que eles se ordenam em pares de oposição: possível/impossível; necessário/contingente. Guiado pelo discurso analítico, Lacan os escreve à sua maneira, propondo de forma diferente a oposição fundamental: o modo possível se opõe ao modo contingente; o modo impossível se opõe ao necessário. Conjugando o ponto de detenção, em que algo cessa, e o ponto de escrita, onde algo se escreve, e como marca da função negativa, os quatro modos lógicos enunciam: impossível -não cessa de não se escrever; contingente -cessa de não se escrever; necessário- não cessa de se escrever e possível- cessa de se escrever. Os dois primeiros modelos, o impossível e o contingente esclarecem a hipótese da mulher como Não-toda, no ponto do impossível de seu significante e do encontro contingente com o objeto que lhe faz borda. O modo do necessário garante uma sustentação a partir do significante único, que é masculino, mas cuja posse nenhum falante tem. É a castração.

É no seminário XX (1985), especialmente, nos capítulos IV, VI e XI que Lacan tratará mais explicitamente das categorias do Não-todo e do Para-todo a partir dos quatro modos lógicos. Lacan (1975-76) ressalta que as mulheres não constituem senão um conjunto matemático as quais podem ser representadas por letras.

Interessante trazer à discussão a trajetória que o autor faz desde “o eterno” até a “criação”. De outra forma, traz a questão da nomeação –o exemplo de Joyce parece-nos ser antecedido por ela nesse texto. Ao discutir o texto de Richard Saint-Victor (LACAN, 1975-76, p. 55-56) o eterno, esta criação de verdade judaica torna-se: é-terno, próximo ao amor. Porém há no eterno o verbo ser – “é aquele que é”- e para exemplificar poderíamos dizer que há: o eterno que é por si mesmo, o eterno que não é por si mesmo, o não eterno que não é por si mesmo e o não eterno que é por si mesmo. Este último é aquele que não é, no sentido de existir. Ele não existe. Ou seja, “nenhum significante se produz como eterno” (LACAN, op. cit., p. 56). O significante está para a categoria de contingente⁶⁴ –cessa de não se escrever-, ele não aceita o eterno e é por si mesmo. Dessa existência enquanto singularidade significante. Lacan retorna, assim, à gênese. Na gênese, afirma que “ela não nos **conta** outra coisa senão a **criação** – de nada, com efeito - do quê? - de nada mais que significantes. [...] uma vez surgida essa criação, ela se articula pela nomeação que é” (idem, p. 56, grifo nosso). Se nada existia no primórdio é na criação do nada, portanto, do significante –o qual desde sempre esteve lá. A nomeação foi desde o início. Não à toa elegemos no capítulo quatro, como um dos pontos de problematização, a nomeação. É a

⁶⁴ “a contingência, eu a encarei no pára de não se escrever. Pois aí não há outra coisa senão o encontro, o encontro, no parceiro, dos sintomas, dos afetos, de tudo que em cada marca o traço do exílio, não como sujeito, mas como falante, do seu exílio da relação sexual. [...] o deslocamento da negação, ao pára de não se escrever ao não pára de se escrever, da contingência à necessidade, é aí que está o ponto de suspensão a que se agarra todo amor” Lacan (1985, p.198-199). O significante não está sozinho na contingência o desejo também está para o contingente.

partir do ato de nomear de Adão no gênesis que as coisas existem como nome. Podemos afirmar, juntamente, com Lacan que “a letra, radicalmente, é efeito de discurso” (LACAN, 1985, p. 50).

Lacan (1970-71), no Seminário XVIII, irá complementar-se, dizendo que a escrita e a letra são no Real, enquanto o significante é no Simbólico. Se percebermos, por um lado, o deslocamento teórico sobre a função da letra num Lacan leitor de Joyce, percebemos, por outro, a mudança de estatuto da letra que fora por muito tempo relegada a um posto menor pela lingüística, inclusive, a de Saussure. Poderíamos dizer que a letra funciona como um produto de um enlace. Para Ritvo (2000, p.10) o problema que se estabelece é em torno da pergunta “de que letra estamos falando?” Pois é possível perceber uma série de definições nos seminários de Lacan:

“[...] até o seminário A identificação, a letra da qual ele fala é o elemento diferencial do significante. [...] no seminário De um discurso que não seria o do semblante, em 1971, na sétima aula, diz: ‘**nada leva confundir, como já se fez, letra com significante**’. Mas, anos mais tarde, na segunda vez que visitou os Estados Unidos [...] Lacan disse: ‘o significante não é o fonema, **o significante é a letra**, e não há nada além da letra que seja um buraco’” (grifo nosso).

O conceito de letra nas últimas obras de Lacan (1985) aparece como algo manejável, algo que pode ser rasurado ou eliminado. A letra é transmissível e *pode representar* o sujeito para outro significante, *como se* fora um significante, mas não o é. O significante é indestrutível, passa de S1, para S2, para S3... .O significante *representa* o sujeito para outro significante. Os diferentes aspectos levantados em torno da letra são, ao meu ver, o próprio movimento de suplementariedade encontrada nas obras de Lacan. Se antes era –seminário *A Identificação* e o seminário *A Carta Roubada*- letra como fonema,

como texto escrito, reduzida ao traço (*la trace/le trait*), agora –seminário *Mais, ainda* e seminário *De um discurso que não seria o do semblante*- ela difere de si mesma, é litoral (entre saber e gozo), é limite, é matema, ou seja, capaz de se transmitir integralmente. A função inicial da letra é distinguir o significante lingüístico do significante psicanalítico, por isso tem como característica inerente o efeito de cortar e apagar (RITVO, 2000, p.9-13). A questão da letra é uma questão de privação na origem: a primeira é sempre a segunda. Nunca vamos encontrar a primeira vez em que ela foi dita. A letra vai ter um vínculo com o Real, vai, de fato, ser a própria noção do impossível.

O termo *Lituraterre* é cunhado por Lacan no seminário XVIII, aula do dia 12 de maio de 1971. Texto no qual *lituraterre* deriva de *liturarius/litura* com sentido de cobertura e rasura, correção. A esse termo opõe literatura que deriva de *littera/letra*, tentando traduzir assim *litter/letter* por *lituraterre/literatura*. “Subordinada até então ao campo da fala, à ordem significante, a *lettre* se torna uma referência central nesse período do ensino de Lacan, no qual se verifica uma promoção do escrito em relação a todas as demais considerações sobre o campo da linguagem” (MANDIL, 2003, p.46). Os Seminários XX (1972/1973) e XXIII (1975/1976) são textos que trataram, respectivamente, da letra e do *sinthoma*. A psicose parece-nos ser a forma que causa maior estranhamento no outro, por tratar-se de uma inscrição muito particular do sujeito na linguagem, a qual parece não convocar o outro para a interlocução. Tal situação é, justamente, o que provoca, no outro, o estranhamento.

“A linguagem não é o ser falante” (LACAN, 1985, p.10). Com esta frase Lacan inicia as primeiras páginas do seminário XX e com ela deixa claro que a linguagem não é só o sujeito que fala. A linguagem nunca é só e é sempre mais de um e está sempre ao lado

do sujeito que, singularmente a expõe, seja pela fala, seja pela escrita. A escrita é aquilo que vem se tramar a partir da erosão da linguagem. A escrita é um traço e nesse traço se lê um **efeito de linguagem**⁶⁵. O que a escrita escreve? Ela escreve a letra. “A escrita não é de modo algum do mesmo registro, da mesma cepa, se vocês me permitem essa expressão, que o significante” (idem, p.41). A escrita e a letra se diferenciam do significante. A letra designa um ajuntamento, ou melhor, “as letras constituem os ajuntamentos, as letras são, e não, designam, esses ajuntamentos, elas são tomadas como funcionando como esses ajuntamentos mesmos” (idem,p.65). É nesse momento da teoria lacaniana que o autor faz um deslocamento conceitual importante: “o inconsciente é estruturado como os ajuntamentos de que se trata na teoria dos conjuntos⁶⁶ como sendo letras” (idem, p. 66). Lacan não nega que o inconsciente seja estruturado como uma linguagem, ao contrário, alarga e ratifica o *como*, incluindo nesse aforisma sua trajetória mais contemporânea. A escrita pode funcionar como um laço articulador da linguagem. Ela é o que amplia para além e para aquém aquilo que resulta da linguagem. Como diz Lacan (1985, p.61) “recusar-se à referência à escrita é proibir-se aquilo que de todos os efeitos da linguagem, pode chegar a se articular. Essa articulação se faz naquilo que resulta da linguagem o que quer que façamos, isto é, um suposto aquém, e um além”.

Uma questão polêmica e que não será tratada nesse trabalho, mas que eu gostaria de sublinhar a existência é a discussão que Lacan (1975-76) traz a respeito do Real como orientação. Ele diz que há uma orientação no Real, ela não é o sentido, mas talvez o sentido seja a orientação. Sendo um tanto paradoxal afirma que a orientação do Real forclui

⁶⁵ O capítulo X, do seminário XX, *Rodinhas de barbante* (aula de 22/10/73) trata da relação do nó borromeano com a escrita naquilo que ela deixa de traço da linguagem.

⁶⁶ A teoria dos conjuntos é o próprio dos ajuntamentos: o homem coloca vários elementos agrupados que podem ou não ter alguma relação entre si e nomeia esse conjunto com letras.

o sentido e é nesse contexto que traz uma questão, não menos polêmica sobre a forclusão do Nome-do-Pai: “é bem certo que a forclusão, isso tem alguma coisa de mais radical. Pois o Nome-do-Pai é alguma coisa, afinal de contas, de pouco peso. Mas é certo que é aí que isso pode servir; no lugar da forclusão do sentido pela orientação do Real. [...] É preciso se treinar, se posso dizer, em um novo Imaginário instaurando o sentido. É o que eu tento instaurar com a minha linguagem”. Com essa afirmação o autor reposiciona em sua teoria o lugar do Imaginário. Após vários momentos de ora um, ora outro registro prevalecer; Lacan, agora, afirma a possibilidade do *sinthoma*, suposto tetrádico, como uma via para o sujeito se constituir no discurso ao longo da linguagem e da vida. O Imaginário ganha importância e pensamos que nas produções escritas dos sujeitos em estruturação psíquica singular possamos perceber o quanto é possível um deslocamento e um deslizamento na cadeia significante a partir de movimentos e intervenções que não se fixem a realidade, mas que permitam o deslizamento sobre a orientação do Real.

Seria a escrita, para os sujeitos da minha pesquisa, uma possibilidade de amarração? É o que tentaremos discutir na próxima seção, procurando delinear um contorno de sustentação mais específico à nossa questão e pensando sobre como articular um conceito que nos provoque a discutir a especificidade do sujeito psicótico, sem desconsiderarmos a cultura em que está inserido e a particularidade de suas narrativas. A amarração topológica de Lacan é suficiente para problematizarmos o objeto a que nos propomos – a escrita?

3.3. A ESCRITURA E A ESCRITA

A palavra escritura e a palavra escrita possuem a mesma etimologia latina. Vem de uma mesma raiz, de uma mesma construção social e utilização histórica. No dicionário Houaiss (2001), a descrição etimológica para o termo escritura é *scriptúra, ae* 'linha traçada, ato de traçar caracteres, ação de escrever, exercício escrito, trabalho escrito escrupuloso, caligrafia, escritura; tributo sobre as pastagens do Estado, fixado por escrito, us. ainda na acp.'texto (de testamento)'. É importante salientar na etimologia desta palavra três pontos relevantes: o primeiro é a necessidade humana em pôr em ato a ação de escrever, o segundo é registrar por escrito um tributo fixado, um acordo, uma lei (contrato), o terceiro e último é o registro por escrito da palavra de Deus (escritura sagrada). Esses pontos foram historicamente determinantes para o surgimento do termo escritura, pois valorizavam o registro por escrito, o empenho da palavra como lei e a escrita da lei religiosa (cristã ou não), respectivamente, transformando-se em importantes justificativas do humano na criação de uma nova palavra.

No Brasil, o termo escritura tem, por um lado, no senso comum, um significado que ora remete à lei, ao cartório, ao imóvel, ora às escrituras sagradas (remetidas ao Pai/Deus). Por outro lado, no dicionário, há diferentes e mais alargadas acepções. Nesse sentido, penso que seja oportuno termos presente essa palavra e sua significação na cultura e, assim, irmos construindo um conceito a partir dos trabalhos de outros autores. No dicionário Houaiss (2001) encontramos seis acepções para o termo escritura. A primeira remete ao ato jurídico e, quando penso a possibilidade de utilizar esse termo, para me

referir a alguns momentos das escritas de sujeitos em estruturação psicótica, associe à definição que Lacan dá à psicose. Se é de foraclusão do significante Nome-do-pai que se trata na psicose, a escritura, para alguns casos, pode garantir no papel, paredes e telas a inscrição da palavra falada, dada. Foraclusão e escritura são termos que nos remetem à lei do humano. A segunda e a terceira acepções são mais utilizadas por autores que discutem a literatura. Como exemplo, Laia (2001, p. 283) nos diz que [...] “a escritura joyceana retorna em direção ao próprio eu do indivíduo que chamamos de ‘James Joyce’”, e Miranda (1992, p. 51) vai falar em processo escritural ao referir-se à obra de Graciliano Ramos. A quarta acepção é um claro reconhecimento da obra de Jacques Derrida⁶⁷ acerca da escritura. A quinta, aponta a singularidade na escritura, uma escritura para existir não pode prescindir da “liberdade de escolha do sujeito”. Esta acepção seria o ideal de todos os autores. A sexta e última acepção é o reconhecimento das Escrituras sagradas. Estas que escrevem lendariamente o nome do Pai. Na Bíblia — Antigo e Novo Testamentos — e no Alcorão, os vocábulos escrita e escritura adquirem conotação sagrada. Os cristãos, quando falam de Escritura ou Escrituras, designam seus livros santos. O mesmo acontece com o Alcorão: a escrita é em si mesma “escrita de Deus” (JEAN, 2002, p.56).

⁶⁷ Este autor mereceria mais atenção na tessitura dessa dissertação, pois reconheço em suas escritas assertivas e discussões que poderiam enriquecer as problematizações possíveis do meu trabalho. Há possibilidade de pensarmos um atravessamento dos conceitos de escrita em Derrida e Lacan para construirmos um conceito de escritura? Sabemos o quanto esses dois autores são estudados em diferentes contextos acadêmicos e tenho tido dificuldade em encontrar atravessamentos conceituais em suas teorias. Em alguns autores é possível encontrar a utilização de pesquisas e conceitos separadamente, especialmente do período em que Lacan ministrou seus primeiros seminários e Derrida escreveu seus livros mais conhecidos – *A gramatologia* (1967) e *A escritura e a diferença* (1967). No entanto, penso que seja possível uma interlocução teórica entre esses autores se pensarmos a partir da última fase lacaniana (especialmente a partir do *Seminário XVIII* (1971), em que Lacan privilegiará a criação/ produção do sujeito -*sinthome*) e dos últimos escritos de Derrida (especialmente o livro *El monolingüismo del otro* (1997), onde tratará da questão da língua na língua). Pacheco (1996, p.83) faz uma consideração sobre o conceito de escritura em Jacques Derrida, destacando “a noção de escritura como ausência de sujeito, de centro, de verdade metafisicamente fundada”, e afirma que Derrida é claramente inspirado em Lacan em alguns aspectos: um deles seria de reconhecer, como Lacan, a primazia do significante sobre o significado. Os conceitos como *différance*, escritura e desconstrução qualificariam as perguntas que tenho feito em direção às escritas dos sujeitos, mas esta é uma discussão que ficará para mais adiante.

Diferentemente da língua francesa, que possui as palavras *écrit* e *écriture* para designar escrita, a língua portuguesa possui a palavra escrita que responde pelos dois sentidos na maioria dos textos, já que possui a mesma etimologia da palavra escritura. No francês, *écrit* quer dizer escrita no sentido estrito da palavra, o que está colocado no papel. *Écriture* também quer dizer escrita, no entanto, é uma palavra utilizada sempre que designamos um sujeito implicado na escrita. Escritura, então, é o ato de alguém escrever; escritura como ato/sujeito/escrito. Em muitos textos temos uma opção dos tradutores em jogo. Muitos traduzem do francês a palavra *écriture* para escritura, enquanto outros preferem a palavra escrita. Como exemplo tomemos o livro de Michel de Certeau (2000) *A escrita da história*, no qual o tradutor deixa claro, numa pequena nota de rodapé, sua opção pela palavra escrita e explica que, eventualmente, *écriture* aparecerá como Escritura no sentido que ele dá para as escritas judaico-cristãs. A opção por traduzir a palavra *écriture*, da língua espanhola, por escrita ou escritura também tem ficado a cargo dos tradutores. Se a escolha por uma outra acepção, na tradução, é definida pelo tradutor (a), como fica a questão conceitual? Há diferenças?

Temos privilegiado a discussão teórica a partir das obras de Lacan, mas provavelmente haja questões que este autor não possa responder a respeito da escrita exatamente por sua posição ser a de não escrever sobre tudo. Lacan, por exemplo, não estava preocupado em construir uma teoria da escrita ou trabalhar com o conceito de escritura colado ao de literatura⁶⁸.

⁶⁸ Entendo que Lacan não teve esta preocupação nem mesmo quando discutiu o conceito cunhado por ele de *Lituraterra*, expressão de cunhagem operada pela letra, no Real impossível de se escrever, no seminário XVIII, *D'un discours qui ne serait pas du semblant* e no seminário XX, *Mais ainda*.

Pacheco (1996, p.83) afirma ainda que “há apenas um inominável, pois este ponto Real é único; assim, retomando Lacan, este ponto único que singulariza o sujeito que o atinge na cura é o *sinthome*, onde está destacado o gozo particular daquele sujeito (*jouisses*). Será isso dar nome ao inominável?” (p.84). Talvez esse seja o ideal de todo sujeito, ser no sujeito do *sinthome*. Um sujeito que se reconhece a partir da utilização das ferramentas criadas pelo humano. Um exemplo de ferramenta é a escrita. Pensar o atravessamento entre a demanda do outro na direção dos sujeitos dessa dissertação e toda a angústia que isso provoca, considerando as suas singularidades psíquicas e a utilização que fazem da escrita, como uma forma de abrir um espaço no próprio discurso para existir para o outro é, sem dúvida, possibilitar um prenúncio de falta. De formas diferentes (no caso de Mateus e Marcos) um espaço constitutivo do sujeito começa a se armar, em graus diferentes, para que uma falta apareça. Se a escrita é limite, a escritura é possibilidade de limite.

Sabemos que na estruturação psicótica o que *falha*⁶⁹ é a inscrição da lei (da função paterna). Nossa preocupação é pensar a produção da escrita/escritura de sujeitos psicóticos. Esta aproximação, em graus totalmente diferentes, abre uma série de questões, pois o que garante o processo de escrita (a lei da escrita) é exatamente o que *falta* na psicose. Por onde ir? Seria possível pensar na escritura como uma *entre-escritas*⁷⁰, como uma passagem a qual o sujeito precisa atravessar para se encontrar com a Lei (Nome-do-Pai), reconhecer-se na língua para viver o encontro da escritura e esta ser uma das formas de viabilizar uma outra escrita. Se pensarmos na escritura como uma possibilidade do

⁶⁹ Lacan (1977), no Seminário XXIII, vai brincar com as palavras *faillie* (falha), *phallus* (falo), *faux-pas* (falso) e *faute* (falta) e afirmar que é nesta última que abrimos uma janela para o *sinthoma*.

⁷⁰ Esse termo é claramente inspirado no conceito de entre-lugares de Homi Bhabha (1998).

sujeito se inscrever na cultura escrita (esta que é objeto da escola) penso que ela possa proporcionar a saída de uma escrita instrumental de codificação/decodificação para uma escrita que inscreve a si mesmo e o outro. A escritura funcionaria, de uma certa forma, forçando o intervalo necessário entre os significantes. É nesse espaço intervalar que o sujeito aconteceria e se na estruturação psicótica o que temos é uma espécie de estreitamento é necessário que cada sujeito em estruturação psicótica encontre sua forma singular de dar movimento a linguagem e assim construir passagem significativa .

Tenho pensado esta possibilidade de escritura, escriturar-se entre-escritas, nos casos de sujeitos que têm encontrado na escrita uma das condições para estar no mundo. Há singularidades na escrita porque há também singularidades na subjetivação desses sujeitos. O que me chama atenção é o fato de alguns se organizarem a partir da escrita e outros não. Assim como encontramos sujeitos que se organizam a partir da pintura e outros não. Suponho que a escritura possa ser um elemento subjetivador⁷¹ importante. Um elemento momentâneo, uma , literalmente, passagem. A escritura funcionaria como suporte do enigma para o sujeito, organizando-o na direção da escrita que faz laço com o social.

“Então em que consiste o enigma? É uma arte que chamarei *d’entre-as-linhas*, para fazer alusão à corda” (LACAN,1975-76, p.65). Se a corda é o que dá consistência e o nó o que ex-siste a ela podemos pensar que o que dá consistência, ou seja, funciona como corda são as escritas no papel. O que fica fora dele se constitui como ex-sistência. A escritura para os sujeitos em estruturação psicótica funcionaria como o suporte do enigma escrito pelo próprio do nome desses sujeitos. Por *d’entre-as-linhas* entre-escritas se

⁷¹ Subjetivaria a dor de uma certa forma?

inscrevem como escritura. Dão condições para que o que ex-siste (o Real) não sucumba à consistência (o Imaginário) possibilitando que o Simbólico apareça. “[...] é por pedacinhos de escrita que se entrou no Real, a saber, que se cessou de imaginar, que a escrita das letrinhas, das pequenas letras matemáticas, é isso que suporta o Real. [...] O que é importante é o Real”(idem, p.66 e147, respectivamente).

4. QUARTA PARTE: OS SUJEITOS E A PROBLEMATIZAÇÃO DE SUAS PRODUÇÕES ESCRITAS

A escrita não registra a fala, nem representa, nem significa, mas lá permanece, deitada diante do que não se escreve. Marca de sua própria impossibilidade, a escrita se converte, desse modo, em uma rasura sem que nada antes tenha sido rasurado.
Ram Mandil

Ao tentarmos relatar uma experiência, por mais fiel que tentemos ser a um fato, inevitavelmente criamos uma ficção, a ficção de quem relata⁷². Vou contar a trajetória de dois sujeitos: suas histórias, logo, a história da transferência. O objetivo é que essas histórias partam de uma ética, a ética da psicanálise. Ética esta que considera o lugar do sujeito (que reconhece o sujeito do inconsciente, logo da enunciação) como atravessado pelos movimentos político, ideológico ou social (seja de credo, etnia, gênero etc.). Sustentar esta existência em seus movimentos é particularmente delicado quando tratamos de adolescentes em estruturação psicótica nas escolas. Esta sustentação requer vontade política das instituições e, principalmente, disponibilidade psíquica que suporte as singularidades desta estruturação.

Proponho uma divisão didática para esse momento da dissertação. A primeira é contextualizar, a partir de um certo ponto de vista, as histórias de Mateus e Marcos no período em que eles foram acompanhados por mim, assim como, recontar partes de suas histórias contadas pelos pais ou por outros profissionais. A segunda é apresentar suas

⁷² No livro *Da Dor e do Amor*, Nasio trabalha o conceito de ficção nos relatos.

escritas e relatar a produção das mesmas, valorizando assim o processo (poder então servir aos leitores de ponto de partida para outras problematizações diferentes das trazidas pela autora). A terceira é exatamente a problematização de algumas, entre tantas, pontuações acerca dessas escritas. As três partes se complementam e são, por sua vez, constituintes desta “quarta” parte.

4.1. MATEUS E MARCOS – MARCAS E HISTÓRIAS OCORRIDAS DURANTE O TEMPO DAS ESCRITAS...

A descrição do contexto que envolve os sujeitos desta pesquisa emoldura o olhar às escritas que apresento na parte que problematiza, mais adiante, suas escritas neste trabalho. Espero que não sejam molduras fixas, mas molduras que viabilizem um ir e vir do que está dentro e do fora. A escrita da trajetória dos sujeitos, dos quais utilizo as produções escritas nessa dissertação não se caracteriza por um estudo de caso ou uma descrição dos encontros realizados junto com eles, mas sim de recortes escolhidos por mim, logo, recortados por um olhar muito específico e, de uma certa forma, a representação daquilo que Lacan chamou de descontinuidade da linguagem. Uma impossibilidade de relatar a realidade como tal.

Há uma especificidade nos dados dessa pesquisa. Ao trabalhar com Mateus fui guardando suas produções sem saber, exatamente, o que delas me despertavam interesse de

pesquisa. Foi, literalmente, no só-depois⁷³ que construí minha questão. Minha intervenção não objetivava, exclusivamente, a escrita ou a forma como ele se debruçava sobre ela. O trabalho com ele é que produziu anos mais tarde a pergunta dessa dissertação. No caso do Marcos foi diferente. Eu já havia decidido trabalhar com as produções escritas de sujeitos em estruturação psicótica e quando começamos a nos encontrar eram essas as que eu recolhia com a sua autorização.

Para Mateus era importante que o “público” olhasse para suas escritas. Elas na dissertação, de uma outra forma, chegam a um público. Ele escrevia nas paredes da escola, nos quadros dos corredores públicos, nos dicionários da biblioteca e nos atlas manuseados por vários alunos e professores da escola. Uma tentativa, em ato, de passar do privado para o público. Para Marcos pouco importava quem lesse, olhasse ou guardasse suas produções escritas, para ele, o importante era, simplesmente, o ato de escrever “palavras”, como ele dizia.

Esses sujeitos são a prova do quanto é necessário, apesar de apresentarem, fenomenologicamente características que os igualam, intervenções diferenciadas para o andamento de processos tão diferentes. Cada um deles sente a “dor e a delícia de ser o que é”, o que se tornaram na linguagem. Ambos foram diagnosticados como autistas, dentro de um diagnóstico psicanalítico, na infância e, mais tarde, psicóticos. Não sabemos o quanto uma intervenção continuada de uma ou outra escola teórica teve efeito, mas é possível concluir que nem tudo está definido geneticamente. O discurso que temos do outro supõe

⁷³ “Não que eu me repita, não é esta a questão. É que, o que eu digo anteriormente ganha sentido depois” (LACAN, 1985, p. 50).

parte da sua existência. Há limitações orgânicas e subjetivas implicadas em cada caso, entretanto, nada se pode afirmar sobre o futuro dos sujeitos dessa pesquisa. A eles cabe o rumo das suas vidas, a nós cabe a responsabilidade pedagógica e técnica. Somos responsáveis por cada palavra que endereçamos a eles, por cada gesto e cada suposição.



Mateus (1997)

4.1.1. Mateus - Descrição do acompanhamento longitudinal

O “relato” que segue trata da trajetória de um adolescente, e de seu processo de integração numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Há dez anos, um menino de cinco anos de idade ingressou numa das escolas especiais da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Foi nesta escola que iniciou seu processo de integração e escolarização. Chama-se Mateus e hoje está com dezesseis anos. Antes e durante sua estada nessa escola, passou por quatro instituições diferentes numa busca diagnóstica demandada pela família. Ele iniciou alguns acompanhamentos psicoterápicos, mas os interrompeu por uma série de questões do contexto e familiares. Um atendimento particular com um analista foi mantido por um tempo maior e abandonado quando Mateus conseguiu controlar esfíncteres, ler, escrever e se colocar “discursivamente” nos espaços sociais e na escola.

Em 1996, ele é encaminhado pela escola especial para uma investigação na Sala de Integração e Recursos (SIR) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo. Acompanhei-o a partir deste momento. Recebi o encaminhamento da escola e tratamos de realizar uma reunião interinstitucional da qual participavam as professoras do Mateus, a direção da escola especial, a assessoria da SMED, representada por uma psicóloga, e eu. Esta foi a primeira de uma série de reuniões que foram ocorrendo ao longo dos quatro anos seguintes. Mudaram alguns sujeitos, mas garantimos o espaço para falarmos de nossas dúvidas e divergirmos nas opiniões, como também encaminhamos decisões acerca do caso. Após essa primeira reunião marquei, uma entrevista inicial com a família, na qual só a mãe compareceu. Ainda durante este ano a família trouxe-nos o retorno de uma avaliação com um geneticista. Este foi um dos momentos mais complicados, pois não foi possível marcar uma interconsulta com este profissional e ficamos nos perguntando sobre o que, na escuta da família e no encaminhamento da escola, fez com que buscassem outra vez um diagnóstico e não o tratamento. Encontraram o diagnóstico de Autismo. Iniciou-se uma série de encontros com a mãe. O pai, até então, não havia aparecido na SIR. Mateus acabou indo para um atendimento em terapia ocupacional e outros meses desgastantes se passaram e ele foi diagnosticado como portador da Síndrome de Asperger⁷⁴. O segundo semestre de 1996 passou com uma série de atravessamentos e difícil diálogo com a clínica. Os últimos profissionais que trabalharam com ele em terapia ocupacional foram disponíveis, receberam-nos em sua instituição e vieram à escola. A diversidade de olhares, no entanto, teve um efeito para Mateus. Desorganizou-se ainda

⁷⁴ Essa síndrome também é conhecida como Desordem de Asperger. Foi descrita por Hans Asperger em 1940 e oficialmente reconhecida, em 1994, pelo Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais. A sintomatologia compreende desvios e anormalidades no relacionamento social, no uso da linguagem para a comunicação e certas características de comportamento e estilo envolvendo características repetitivas ou perseverativas sobre um número ilimitado, porém intenso, de interesses.

mais com as diferentes intervenções, que penso terem tido um efeito inócuo e *iatrogênico*⁷⁵.

Foi um semestre difícil.

Numa das entrevistas, a mãe falou do seu temor com relação à passagem de Mateus para a escola fundamental comum. Deixei claro que esta decisão caberia a eles e a escola a respeitaria. Marcamos outras entrevistas e, concomitantemente a elas, comecei a vê-lo. Nossos primeiros encontros foram breves e se passavam por todo um bloco da escola. Ele andava em círculos pelo corredor da escola, entrava e saía da sala, batia as mãos na cabeça e falava o tempo todo na terceira pessoa⁷⁶. Recorrentemente, repetia propagandas de televisão, diálogos das novelas e trechos de histórias em quadrinhos. Mateus chegou alfabetizado, mas, nos primeiros encontros, negou-se a escrever qualquer coisa. Deixar uma marca, um traço, um resto era uma demanda impossível. Tentei improvisar alguns atravessamentos, mas era como se eu não existisse. As discussões junto à assessoria (uma educadora especial e uma psicóloga) e as trocas constantes com a professora do Mateus na escola ajudaram-me a escutar minhas inquietações e significar algumas de suas ações. A professora estava trabalhando com mapas na escola e, na SIR, começamos, no andar acima da minha sala, a olhar, apontar e reconhecer países em vários mapas expostos no corredor. Os mapas tiveram um lugar importante em todo seu processo.

Depois de alguns encontros, necessitava dar um retorno à escola do que eu havia pensado sobre a integração do Mateus, numa das escolas da região sul, a partir de março de 1997. Estávamos em novembro e não estava convencida de que era o momento

⁷⁵ Originalmente esta expressão é usada para designar práticas médicas equivocadas. Na prática clínica e na pedagógica se utiliza para referir a sobreposição de atendimentos e intervenções as quais resultam num efeito desastroso para o sujeito.

⁷⁶ O uso da terceira pessoa é uma marca do discurso psicótico em alguns momentos.

de fazê-lo. Foi uma devolução marcada por algumas diferenças teóricas, mas que privilegiaram o que para nós era uma questão comum: garantir, naquele momento, o que julgávamos ser o mais adequado a ele. Definimo-nos por um novo encaminhamento (o que já havia sido discutido com a família pela escola especial antes da entrada da SIR) para o atendimento emocional, o atendimento na SIR (inicialmente individual) e um trabalho na escola que intensificasse a sua circulação pelos espaços sociais e as questões de aprendizagem.

Em 1997, Mateus desligou-se do atendimento em terapia ocupacional e retomou seu tratamento psicoterápico com o analista que o atendia antes. Iniciamos uma série de interconsultas com ele, e Mateus, durante alguns meses, freqüentou concomitantemente o atendimento psicoterápico e a SIR. Neste momento, nossa hipótese era de que ele suportaria a transferência de escola, mas e a escola a suportaria?

Começamos a discutir com as possíveis escolas que poderiam receber Mateus. Foram realizadas uma série de reuniões com duas escolas da região. Destas reuniões participaram a escola especial, a escola fundamental, a SIR e a assessoria da SMED. Na primeira escola o efeito em debater a questão da integração foi o surgimento de uma discussão mais ampliada e delicada acerca da formação, da assessoria e dos recursos disponíveis para atender os casos já existentes, a falta de interlocução com a saúde, entre outros. A resposta foi que não tinham condições de receber outro aluno que demandasse tamanha implicação. Na segunda, as mesmas pessoas participaram das reuniões com a direção e os setores e, mais tarde, com um grupo de professoras do primeiro ciclo, as quais seriam as possíveis professoras de Mateus. A instituição, representada pela direção, afirma

que podem recebê-lo, mas nenhum professor se prontifica a tomar o aluno. Nossa hipótese é de que Mateus suportaria bem a passagem para a escola fundamental, agora que tem a combinação de atendimentos na escola e na clínica. Sua relação com os objetos de conhecimento começava a se modificar, a ter mais sentido, no entanto, foi impossível operar com as instituições a viabilidade da integração. Todo um trabalho interdisciplinar foi idealizado, mas não conseguimos efetivar nada muito além de uma incipiente multidisciplinaridade.

No início de 1998, retomamos novas conversas com uma das escolas. O analista do Mateus prontificou-se a participar e conversar com os professores que iriam recebê-lo. Uma semana após a última reunião com a segunda escola, uma das professoras que participou da reunião veio conversar comigo e ofereceu-se para receber o Mateus. Tratava-se de uma professora de artes plásticas. Isso foi em junho de 1998 e começamos uma série de reuniões para pensarmos como viabilizar sua entrada. Reunimo-nos com a escola especial e com o analista do Mateus e combinamos sua inserção no grupo de complemento⁷⁷ em artes plásticas a partir de julho. Tratava-se de um grupo de crianças da mesma idade dele e um número pequeno de colegas, sendo que nos primeiros encontros alguns conflitos aconteceram. Entretanto, Mateus, que já circulava pelos corredores da escola como um visitante, agora começava a ser encarado como um aluno da escola. Não suportava ficar o período inteiro, mas com nossos encontros sistemáticos para pensarmos a intervenção, isso começou a se modificar.

⁷⁷ Esse grupo de trabalho em Artes Plásticas funcionava no turno inverso às aulas e com alunos de diferentes turmas.

Todo um semestre se passou e diminuimos a frequência do Mateus na SIR e começando a pensar uma turma e outros professores para participarem deste processo. Novas reuniões. Nelas, uma das questões mais consensuais era o fato de ele estar lendo e escrevendo, o que deixava a escola fundamental mais tranqüila em relação ao seu lugar entre aqueles pares. Acertamos com a professora de educação física que Mateus começaria a freqüentar, com uma de suas turmas, suas aulas em 1999. À época foi pensado todo um encadeamento de um encontro ao outro, num projeto específico. Fizemos uma série de aproximações da professora nos horários em que Mateus vinha à SIR. Trabalhamos os três em diferentes espaços da escola e a professora foi percebendo algumas singularidades da intervenção e suportando aquele “jeito estranho”, como ela dizia, do Mateus.

Em maio de 1999, a professora-referência da turma se integra à equipe de professores que trabalhava com Mateus e começamos a pensar a transferência legal de escola e a inserção numa turma de progressão. Ele começou a freqüentar a escola em diferentes momentos, e chegamos ao final do ano com ele freqüentando diariamente as aulas na escola fundamental.

No ano de 2000, Mateus freqüentou normalmente as aulas com a turma com a qual no ano anterior havia participado do projeto de educação física. Suportou o espaço, o tempo e os diferentes sujeitos. Conseguiu organizar-se com as regras e a rotina de estar naquela escola. Escrevia bastante e tentava responder a demanda dos professores escrevendo com letra “cursiva”. Ainda que quando acabasse a folha de papel ou do caderno ele seguisse escrevendo com a letra bastão fora das bordas.

Em 2001, ele foi incluído numa turma regular do II ciclo e teve o acompanhamento de uma estagiária de educação especial na turma em alguns períodos da semana. Frequentou o laboratório de aprendizagem como apoio às disciplinas que para ele foi se tornando mais difícil acompanhar. A escola foi cumprindo, ao longo dessas intervenções, um papel importante, organizando Mateus e possibilitando a ele a suportabilidade da lei na escola. A partir desse ano só o acompanhei informalmente na escola. Ele levava os trabalhos até a minha sala e mostrava o que estava fazendo na sala de aula.

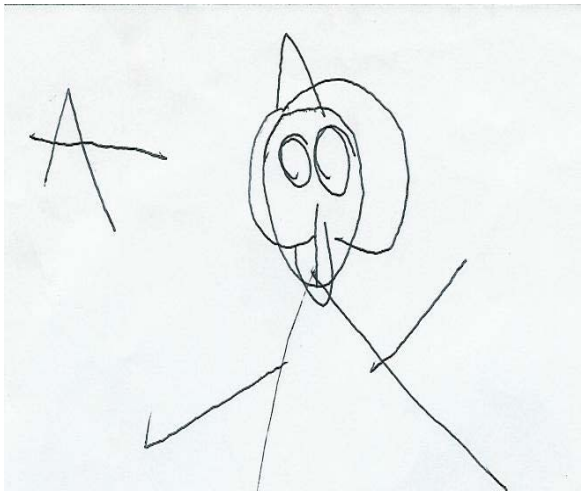
Em 2002, frequentou regularmente a escola, integrado no terceiro ano do II ciclo num turno, e participou do laboratório de aprendizagem, no outro, uma vez por semana. Manteve com outro profissional o atendimento psicoterápico (não mais o analista). Os pais foram chamados por este profissional ao consultório e exposto a eles que seu filho era um autista e precisava ser acompanhado mais de perto na escola.

A combinação desse, nada novo, diagnóstico com o número grande de professores que caracteriza esse ano do ciclo resultaram num conflito para Mateus. Ele começou a ir para o enfrentamento, especialmente, com os professores que nada supunham num “autista” e que se perguntavam o que ele fazia ali, já que, “não aprendia nada de matemática”.

Foram alguns meses de negociação e discussão com a escola⁷⁸ e eu voltei a acompanhá-lo numa outra modalidade de intervenção. Retomamos algumas entradas esporádicas nas atividades escolares, reuniões mensais com os professores, entrevistas com os pais e troca de correspondências com o Mateus, afora os nossos encontros pela escola. A intervenção mais pontual, pedagogicamente, não foi retomada pois ele estava sendo atendido no laboratório de aprendizagem, como já dissemos.

No final do ano já sabia que iria me afastar do trabalho na prefeitura e fui armando a despedida com Mateus e com os pais. Combinamos que em março eu retornaria para fazer a passagem a uma colega. Em janeiro e fevereiro Mateus fez alguns telefonemas para o meu celular, o qual estava no cartão que o pai havia guardado e mostrado a ele. Marcamos para em março nos encontrarmos na escola. Fizemos alguns encontros de despedida e apresentei a ele a professora que começaria a trabalhar na SIR da Escola Monte Cristo a partir de abril.

⁷⁸ É importante salientar uma falha considerável no funcionamento dos serviços de apoio educativo, de orientação e supervisão pedagógica: ao mudarmos o ano letivo e os profissionais que ocupam esses lugares, como mágica, as histórias dos alunos não são cuidadosamente passadas. Vários professores do Mateus não sabiam de sua condição anos antes e o que significava ele estar ali. Aos que o acompanharam era visível o seu avanço em termos cognitivos e de socialização. Há muito para aprendermos com nossos alunos!



Marcos (2001)

4.1.2. Marcos - Descrição do acompanhamento vertical

A seguir alguns pontos importantes, na minha avaliação, do acompanhamento de Marcos durante esse ano e meio de trabalho. A proposta é trazer alguns dados colhidos nas entrevistas com os pais, nas interconsultas com os profissionais que o atendiam concomitantemente e algumas pontuações acerca de episódios ocorridos também nesse período que nos ajudem a enriquecer o entendimento de suas produções, assim como os relatos das mesmas.

Em julho de 2001, a família de Marcos chegou até mim encaminhada por uma psicopedagoga, que anos antes também havia sido procurada pela mesma razão de agora, para que ele fosse avaliado cognitivamente e que alguém o ensinasse a matemática, do qual ele nada sabia, segundo a mãe. A queixa principal era que ele não sabia “dividir”. Só a mãe compareceu a essa entrevista inicial feita na Clínica Interdisciplinar Maud Mannoni. Solicitei uma segunda conversa com a presença do pai e, apesar de algumas explicações, a mãe achava a sua participação desnecessária. No encontro seguinte os dois compareceram e muitas questões da história de vida do Marcos, assim como a sua história escolar, começaram a ficar um pouco mais claras. A dúvida dos pais era se ele estaria preparado para esse momento novo, pois não havia tido nenhum atendimento individual psicopedagógico ainda. Foi o analista junto com os pais quem armou a pertinência ou não de tal questão na direção do atendimento instrumental. A maior pergunta era sobre a “agressividade”. Ele havia agredido colegas, professoras e terapeutas. Com o analista atual, no entanto, nenhum episódio foi relatado.

A confrontação com a matemática, trazida na queixa familiar, especialmente da mãe, é uma questão que coloca em xeque a questão do saber. Tanto na psicose como na neurose, nós professores, lemos, erradamente, essa impossibilidade como uma insuficiência, quando se trata de um questionamento sobre a dimensão da verdade, no qual as cifras matemáticas não respondem. A rigidez do resultado na matemática ensinada na escola fundamental tenta tocar o Real do saber. Aos sujeitos mais frágeis é inevitável a desorganização. “A incompreensão matemática é um sintoma de um real que só é aproximável pela via matemática, por algo que é matema, implica um discurso e se suporta numa hiância que a psicanálise nomeou como castração” (VIDAL, 1999, p.26) O saber inconsciente está para além do modelo cartesiano, pois há saber que não se sabe⁷⁹. Marcos coloca-nos isso de uma forma gritante, para ele todo número, seja como signo, como código, como ordenação ou como função de contagem parece-lhe tocar o impossível de ser suportado. Ele está inundado, suficientemente, de Real. O real, diz Lacan (1985, p.178), “é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente”.

Marcos é o segundo filho dessa família. Tem vinte e três anos hoje e começamos a trabalhar juntos quando ele tinha vinte e um. Seu irmão mais velho tem, aparentemente, uma vida marcada pelas conquistas cotidianas mais comuns, não menos fáceis: namora, trabalha e convive bem com os pais. Para os pais esse irmão é o grande objeto de “ciúme” do Marcos. Sempre que estão à mesa, na sala ou no quarto, ele quer

⁷⁹ Lacan se pergunta: quem é que sabe? Nós teríamos condição de saber que quem sabe é o Outro? “tal como de começo o coloquei, como o lugar onde o significante se coloca, e sem o qual nada nos indica que haja em parte alguma uma dimensão de verdade, uma diz-mansão, a residência do dito, desse dito cujo saber põe o Outro como lugar. O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender. [...] No nível desse não-tudo não há senão o Outro a não saber. É o Outro que faz o não-tudo, justamente no que ele é a parte que de-todo-não-sabe nesse não-tudo. [...] há saber que não se sabe, um saber que se baseia no significante como tal” (LACAN, 1985, p.130-133).

aquilo que o irmão olha ou pega. O caso da comida é um exemplo: Marcos come desmedidamente para que não sobre para o irmão. O que lhe resta a fazer? O que em suas condições psíquicas poderia armar na direção desses familiares?

A comida para Marcos tinha uma função de tentativa de preenchimento do impossível. Sempre que começava a comer alguma coisa não parava. Era preciso que alguém interviesse, fizesse-o parar. Tentava tamponar um orifício cuja abertura não era conhecida por ele, nem por ninguém.

Antes de o conhecer conversei com o analista que o atendia e a psicopedagoga que o atendeu anos atrás. A queixa da família na direção dos profissionais nos é muito conhecida em se tratando de casos como esse. Nenhum profissional é suficientemente bom para o filho ou para os pais, ninguém conseguiu ou consegue trabalhar com ele(s). Peço à família que me conte qual é a sua hipótese sobre o porquê desses desacertos acontecerem, como foi sua passagem pelos diferentes profissionais, etc. A resposta é, inicialmente, marcada pela incompetência dos técnicos, mas à medida que me mantenho impassível ao discurso e não comento sobre o que está sendo falado, logo, não compactuo com o discurso, especialmente da mãe, começa a acontecer uma torção no discurso. Choro, tristeza e culpa por levá-lo a atendimentos inócuos ou sem efeitos visíveis. Como não poderia ser diferente, Marcos passou por inúmeros profissionais. Muitos deles reconhecidos por seus trabalhos clínicos e outros desconhecidos. A busca diagnóstica também se tornou o fim dos tratamentos dele, obturando de uma certa forma, seus avanços que eram pouco falados por seus pais.

Quando era muito pequeno começou a apresentar crises epiléticas e desde então vem sendo acompanhado por vários neurologistas. Em nenhum momento pode ficar sem os medicamentos que controlam, não de todo, sua condição. Nesse período em que o acompanhei consegui manter junto com a neurologista atual - a qual foi indicada por mim num momento importante da transferência com os pais - algumas interconsultas que nos possibilitaram ir pensando, a partir das possibilidades do Marcos, a diminuição de alguns medicamentos e a troca de outros. Vários desses remédios tinham um efeito oclusivo das respostas cognitivas e da sua posição na linguagem. Tivemos sucessos e fracassos, infelizmente, trata-se de um caso de difícil controle orgânico e tivemos momentos em que foi preciso recuar para que ele não tivesse que passar por sintomas orgânicos indesejáveis os quais não se justificavam frente aos ganhos cognitivos. Afora os medicamentos neurológicos para controlar a epilepsia ainda precisa tomar antidepressivos e antipsicóticos. No final do nosso atendimento ele estava com diagnóstico de gastrite e hérnia de estômago. As questões no corpo sempre foram muito procuradas pela mãe e é difícil saber a posição dele nesse contexto todo, ou melhor, saber o que está para além de um gozo nessas procuras que pouco o colocam na “direção da cura”.

As primeiras questões surgiram na escola infantil. Marcos não conseguia ficar na escola, chorava o tempo todo, não desgrudava da mãe ou das professoras. Quando o colocavam no chão só se arrastava, não interagia com nenhum objeto, não mantinha o olhar fixo em nada ou ninguém, segundo o relato dos pais. A escola disse que não teria como trabalhar com ele e solicitou aos pais uma avaliação médica. Ele passou por uma série de exames médicos, os quais apontaram para um problema neurológico associado a questões psíquicas graves. Foi encaminhado para um psicanalista que diagnosticou autismo e

começaram um tratamento que durou alguns anos. Mais tarde, em idade escolar fundamental, os pais procuraram uma escola de orientação condutivista, baseada nos pressupostos do Método Teacch⁸⁰. Foram outros tantos anos passados aí. Os pais retiraram Marcos do atendimento analítico quando ele ingressou nessa escola. Esse é o período no qual mais questões os pais se fazem dos atendimentos pelos quais Marcos passou. Nesse espaço escolar ele tinha atendimento com terapeuta ocupacional, música, atendimento pedagógico, entre outros. Depois de algum tempo essa escola já não podia mais oferecer atendimento a ele e Marcos foi encaminhado para outra instituição. Já “adolescente”, cronologicamente, ele foi para uma Escola Municipal Especial Fundamental na rede de Ensino de Porto Alegre. Ficou nessa escola por alguns anos, mas acabou sendo encaminhado para uma Escola Especial da Apae, onde participa de oficinas e atendimento pedagógico. Nesse espaço é acompanhado por um psicólogo de formação psicanalítica.

A queixa principal das últimas duas escolas, nas quais Marcos estudou e estuda tinham na agressão física o grande impedimento para o trabalho pedagógico. Pouco se perguntavam sobre o que provocava essa desorganização e esse foi um dos motivos que o levou a se transferir à escola que hoje está estudando. Também nos servem de exemplo para questionarmos o quanto a escola não está preparada para trabalhar com alguns sujeitos, mesmos as escolas especiais. Não é raro vermos as escolas com critérios muito específicos para a entrada e permanência dos alunos, estes critérios, obviamente, não abarcam a demanda social que temos por espaços escolares alternativos. Como ficam os jovens adultos que não se enquadram nas escolas que temos por sua condição psíquica ou por sua

⁸⁰ Esse método tem como objetivo “permitir” que indivíduos com autismo possam funcionar tão significativa e tão independentemente como possível na comunidade. Esse objetivo e mais informações estão disponíveis no site www.teacch.com/ acessado em 17/06/2003. Trata-se de uma página da University of North Carolina at chapel Hill – Division Teacch. Treatment and Education of autistic and related communication handicapped children.

idade “avançada”? Espaços estão sendo pensados por sistemas cooperativados de pais e alguns profissionais que tentam viabilizar uma formação profissionalizante para os que podem, mas e os que não chegam até aí? Estamos repetindo algumas iniciativas do início do século e deixando os governos municipais e estaduais descansados em relação a essa responsabilidade. Novamente a sociedade civil cria naus modernas ao fazer de conta que esses sujeitos não existem.

Retomemos o Marcos especificamente. No período em que o acompanhei houve um incidente no qual ele se desorganizou. No final de 2001 vínhamos, há um mês antes das férias de verão, trabalhando o intervalo de dois meses que tínhamos pela frente. No último dia, ao subir as escadas que dão acesso à clínica, o pai diz: “hoje é tua despedida com a Fátima” e aperta campanha. Marcos entra rápido e a primeira pessoa que estava na sala de espera –um dos analistas da equipe- foi alvo de um soco. Foi preciso fazer uma contenção física porque ele não conseguia parar sozinho, precisa de ajuda. Quando consegui ficar no seu campo de visão e entender o que estava acontecendo combinamos que seria por um tempo esse afastamento, que nos veríamos novamente e que tínhamos as lembranças. Listamos uma série de coisas com as quais lembraríamos do nosso trabalho. Sua listagem foi de comidas: bolo de chocolate, pudim, banana e sorvete. Nas férias seguintes –as de 2002- foi bem mais tranquilo. Despedimo-nos com um passeio num dos parques da cidade, levei-o até o carro e ele partiu me abanando e sorrindo. Um outro momento significativo foi a passagem em março desse ano para outra psicopedagoga. Esse, de fato, foi o tempo da despedida. Foi preciso armar com mais tempo e falar muito desse encerramento, mas ele fez uma boa passagem da função.

Diria que foi mais fácil encerrar com Marcos que com seus pais. Com eles foram necessários alguns encontros para trabalharmos a sua resistência a esse corte. Preferiam tirá-lo do atendimento, pois achavam que já não era mais proveitoso. O sucesso da passagem dele e as dificuldades com os pais alertam-nos para o quanto é preciso estar atentos à transferência e aos procedimentos com todos os sujeitos envolvidos. O que para alguns profissionais pode parecer lisonjeiro –essa colagem amorosa- para nós, que sabemos os efeitos disso, é a pontuação de que algo nos escapou, algo importante. As melhores passagens e encerramentos são aqueles nos quais assistimos os sujeitos nos darem um tchau e prosseguirem em sua trajetória, sustentados pela passagem da função que exercíamos e não pela pessoa que representamos.

4.2.AS ESCRITAS E SUAS POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO

*Para a criança, que adora olhar mapas e telas,
O universo se iguala ao seu vasto apetite.*
Charles Baudelaire

Nesse tópico traremos as produções escritas e uma descrição do contexto em que elas foram produzidas, assim como uma problematização de alguns itens retirados dessas. Problematizar elementos como as cartas, as listas, o nome próprio e o efeito de se ouvirem, nas produções desses sujeitos, pode ser uma, entre outras, forma de olhar para elas. Considero importante pensar estas questões para podermos armar, minimamente, uma postura pedagógica que trabalhe com a diferença na escola. Com certeza não há modelos, mas há a necessidade de uma postura ética e uma escuta pedagógica que reconheça a

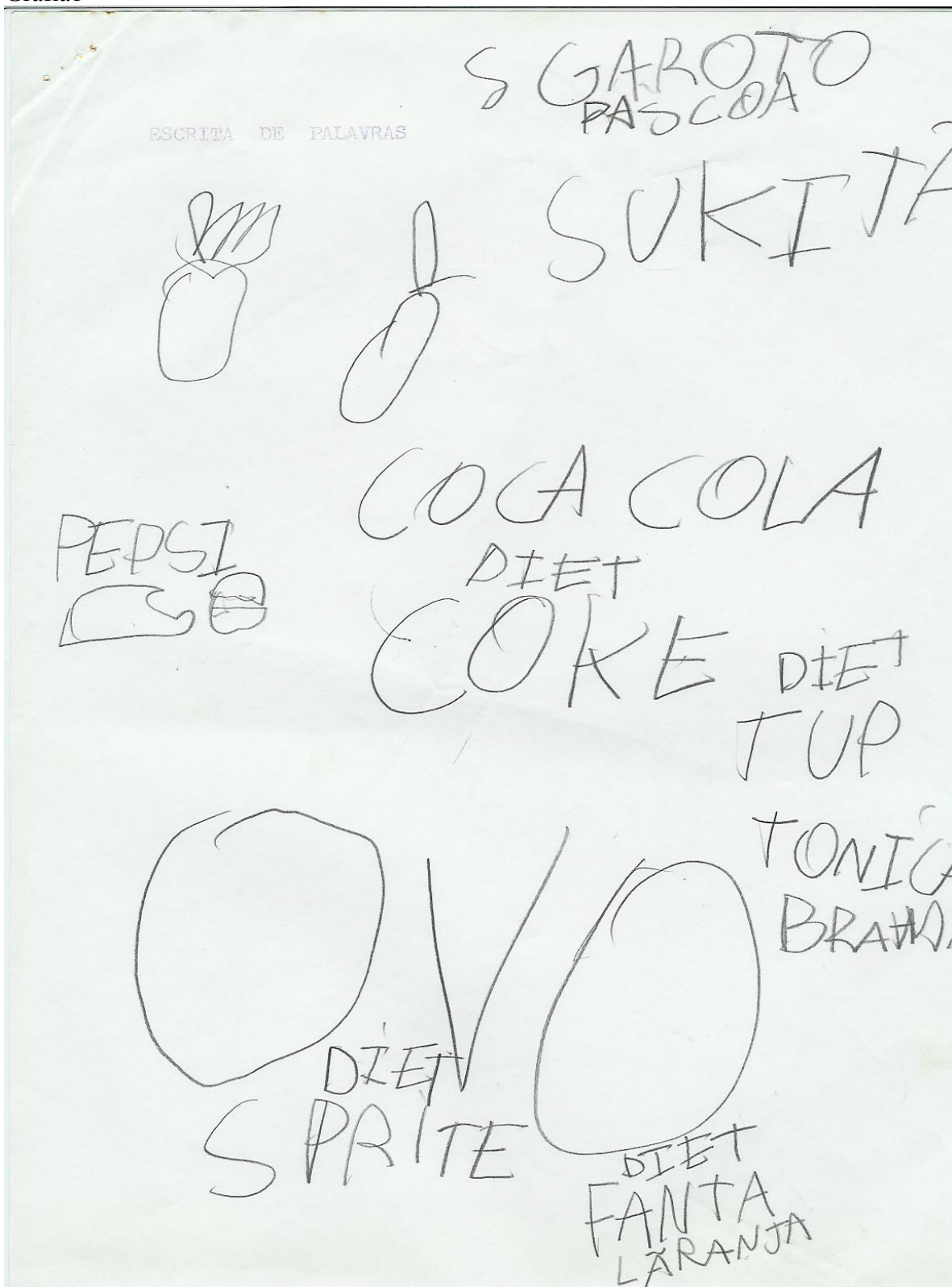
singularidade subjetiva de cada um deles. Seus processos de produção de escrita refletem a suportabilidade da função de lei que a escola exerce nesses casos e também a trajetória de cada um deles na direção de suas existências singulares.

Apresento, a seguir, os escritos e o contexto da produção dos mesmos. Um relato restrito a um breve comentário acompanham cada um deles. A intenção é explicitar o que este sujeito, singularmente, tem endereçado através da escrita e o que tem conseguido fazer com ela. Como já salientamos esses sujeitos têm na escrita sua mais freqüente expressão o que justifica a escolha em trabalhar com eles.

Para que se pudesse lançar mão dessas escritas e das demais que serão problematizadas na dissertação, solicitei por escrito uma autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos. Todos concordaram em me ceder as produções ou cópias, quando assim fez-se necessário. No caso do trabalho com a escola, a solicitação estendeu-se ao órgão responsável por tal autorização, ou seja, o Conselho escolar e a direção da escola e, no caso da clínica, foi feita uma discussão com a equipe clínica interdisciplinar, em reunião oficial da instituição, cuja decisão favorável consta em ata.

4.2.1. As escritas segundo Mateus, seu contexto e o processo de produção

Grafial

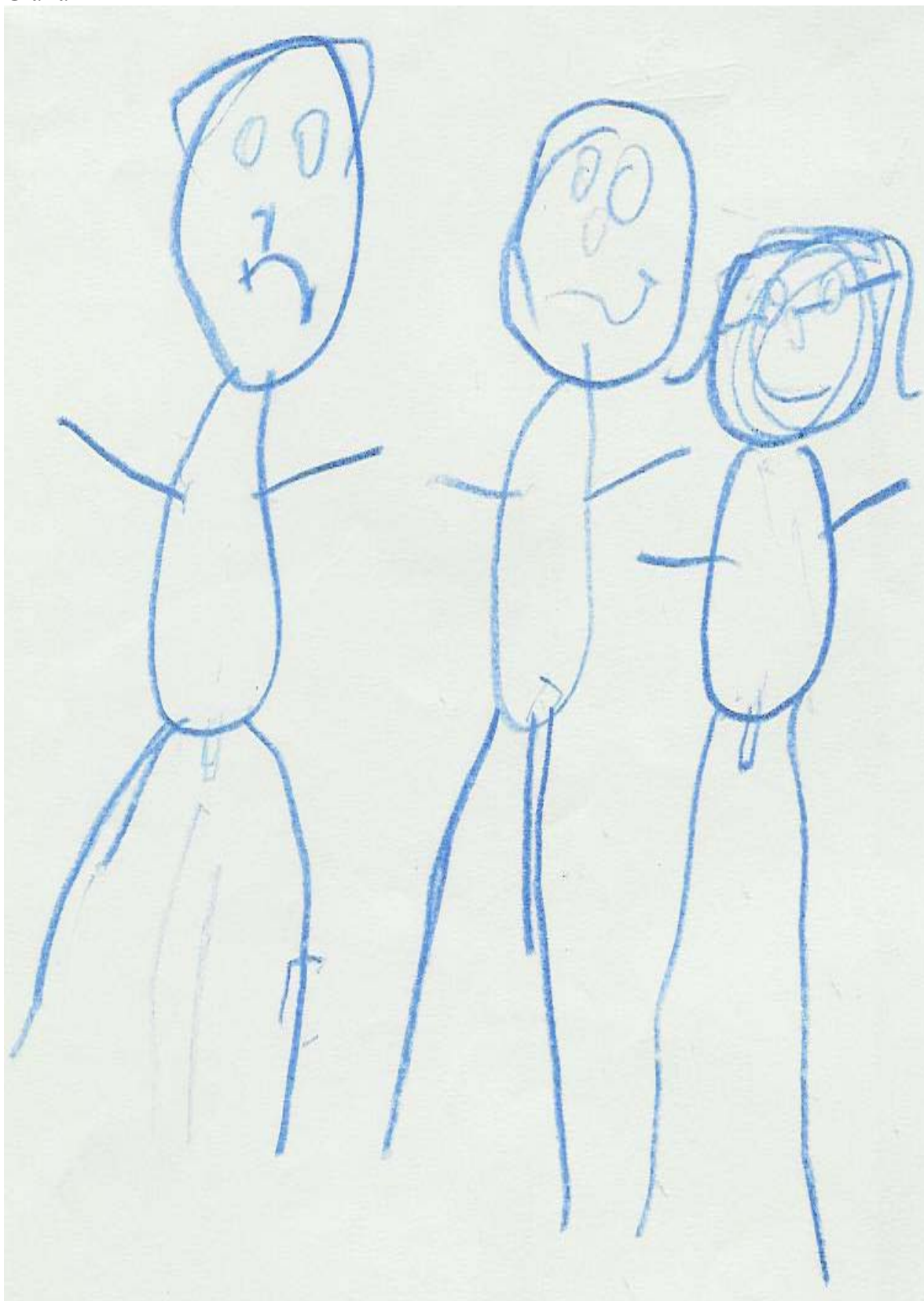


O processo de produção das escritas de Mateus: fios de texto do contexto

Fotografia 1. Essa produção representa um dos trabalhos de Mateus na Escola Especial onde ele estudava. Foi produzida no segundo semestre de 1996. Ao pedido da professora de escrever palavras no papel, Mateus com frequência, desenhava. Isso também se repete em alguns desenhos/escritas de Marcos. Podemos depreender dessa produção que o desenho e a letra são tomados como imagem de pura e exclusivamente representação por si só. A letra e o desenho não são diferentes, eles representam o objeto e, não raro, se confundem. Um exemplo disso é a escrita da palavra O V O, quando perguntei a ele o que estava ali no papel ele me respondeu que era o desenho dos ovos. Que ovos? Da minha mãe fazer bolos. Quantos? Dois! O O e o O. A letra como desenho antecipava um desenho mais explícito que viria a produzir acerca dessa mãe fálica. Nesse período começamos os atendimentos na SIR e Mateus apresentava uma fala muito ecológica e respondia a todos na terceira pessoa. Suas características causavam muito estranhamento, pois com frequência batia-se na cabeça e andava em círculos. A intervenção na escola era bastante ortopédica e a ele respondia com produções como essa. Se alguém se sentava ao seu lado e ditava ou conduzia a escrita de um texto ele o escrevia, mas não o fazia por iniciativa própria.

A entrada no atendimento individual possibilitou trabalharmos com alguns dispositivos diferentes, os quais não existiam na escola especial: o grande número de significantes da escrita nas paredes da escola fundamental comum, os inúmeros códigos desenhados na instituição, muitos alunos circulando pela escola e uma série de regras incorporadas pelos alunos, professores e funcionários as quais gestavam a escola. Por todos esses elementos Mateus sentia-se atravessado e em pouco tempo parou com algumas estereotípias.

Grafia 2



Fotografia 2. Essa produção é de novembro de 1996. Foi em um dos nossos primeiros encontros e depois de passarmos meia hora, mais ou menos, caminhando em círculos, subindo e descendo as escadas de um dos blocos da escola, Mateus aceitou entrar na sala. Perguntei o que ele gostaria de fazer e ele foi até a mesa onde eu havia deixado material para desenho e escrita e escolheu uma folha e lápis de cor azul e sentou-se. O que tu vais fazer nessa folha? “Vou desenhar minha mãe com tico, minha mãe mijona e minha avó cabeluda!” Ele desenhou e depois que ele terminou eu perguntei novamente quem era quem no desenho e ele disse: minha mãe mijona (primeiro desenho da esquerda para a direita), pai (o desenho do meio e ressaltado que ele não disse, meu pai ou o pai) e a vó (o desenho da direita). Tanto a mãe como a avó tem tico. Uma das questões interessantes de destacar nessa produção é o fato de que apesar dele ter falado somente da mãe quando decidiu que iria desenhar, na hora de reproduzir de uma forma que ficaria o registro no papel ele consegue colocar o pai (e com um tico bem grande). Foi nesse momento que eu percebi, mais uma vez, que as condições psíquicas precisavam de um apoio analítico para que as cognitivas pudessem advir. Ele apresentava um grande potencial para sair da loucura e do sofrimento psíquico, mas precisaria de ajuda. Decidi, juntamente, com os outros profissionais que acompanhavam o caso que era necessário esperarmos para definirmos se ele deveria ir para uma escola comum. Suas condições era adversas, entretanto a família, a escola e os técnicos estavam convencidos do trabalho conjunto.

Apesar de ser difícil não concordar com a transferência de uma escola a outra (independente do fluxo ser escola especial/escola comum ou escola comum/escola especial)

é preciso termos muita tranquilidade e pensar que uma indicação equivocada pode ter efeitos para o aluno e para a família irremediáveis mais tarde.

Grafia 3

DOENTE

DOENÇA

PARADA

CARDIACA

PERU

1930

ALFREDO

Fotografia 3. No início de 1997, período em que foi produzida essa escrita, Mateus vinha propondo inúmeras “viagens pelo planeta”. Andávamos por vários países e ele adorava falar as línguas. Nessa figura ele registrou uma das viagens em que estivemos no Peru. Lá líamos (com a ajuda do Atlas e do Globo) o que estava escrito na entrada dos prédios, nas placas, nas portas das diferentes cidades do país. De repente, ele disse que queria ir pra outro lugar não gostava mais dali. Por quê? – perguntei. Ele respondeu que ele tinha morrido ali, no “Peru”, em 1930. Morreu de ataque cardíaco e depois, disse ele “eu morri, sai da barriga da minha mãe no Rio Grande do Sul”. Tentei falar sobre que morte era essa, mas ele pouco me ouvia, ou melhor, fazia outras tantas coisas na sala enquanto eu falava. Solicitei a ele que escreve o que nós tínhamos feito naquele dia e ele escreveu o que resultou nessa produção. É importante salientar que essa foi a primeira produção que ele deixou comigo que tinha uma assinatura. Pela primeira vez assina com um nome próprio, mesmo que sendo outro, mas era o que ele podia sustentar. Começara a falar das mortes necessárias para as nossas aprendizagens e constituição psíquica. Obviamente, há uma grande diferença na sua forma peculiar de passar por esse processo, no entanto ele passa. Alfredo o auxilia na passagem que o levará ao encontro do próprio nome.

A partir dessa houve várias outras produções com morte e Alfredo sempre era o autor. Às vezes Mateus chegava na sala e dizia que o Alfredo estava doente, mas mesmo assim iria passear conosco. Alfredo ficou muito tempo aparecendo em suas produções (como é possível verificar na que segue), mas um dia desapareceu e deu lugar a outros que como “ele” abriram caminhos, não menos dolorosos e mortíferos, para que Mateus assinasse o próprio nome. Quando fomos guardar o trabalho na sua pasta junto com a

produção anterior lembrei a ele que *peru* era um outro jeito de chamar *tico*. Ele riu e me olhou nos olhos.

Grafia 4

MÔNICA	PIPA	MARINA	48
CASCAO	ASTRONAUTA	ZELUI'S	
MAGALI	DO CONTRA	T HUGA	
FLOQUINHO	TITI	EMILIA	
CEBOLINHA	CAPTÃO FEIO	CAROLINA	
ANJINHO	MARIA	BRANCO LELE	
BIDU	ROLO	ARETUZA	
CHICO BENTO	TINA	RICARDO	
NIMBUS	FRANJINHA	HORACIO	
XAVECO	ANJINHA	JOTALHAO	
JAIME	DONA MORTE	CAOLHO	
PITECO	VAMPIR	JUNIOR	
ALMINHA	FRANK	JULINHO	
PENADINHO	PIMBO	MARQUINHOS	
ZEJELE	CRANICOLA	TITA	
LOUÇO	HUMBERTO		
DUDU	JEREMIAS		
	QUIZINHO		

Fotografia 4. Depois da entrada do “Alfredo”, nossos encontros foram inundados não só pelo imaginário de Mateus, mas pelo que vinha com ele. Dezenas de personagens da Turma da Mônica estavam por toda parte. Em vários momentos eu precisava fazer cortes. Encerra os atendimentos quando ele se desorganizava demais e, ao mesmo tempo, permitia que algumas dessas produções acontecessem. Ficava com ele e com suas listas, tentávamos trabalhar muitos conteúdos escolares: somávamos, subtraíamos e produzíamos desafios matemáticos com seus personagens “listados”. Foram muitos encontros em que a mesma lista se repetia: nomes de personagens da Turma da Mônica. Ele as produzia com muita rapidez, sempre dizia os nomes em voz alta enquanto escrevia e ficava bastante excitado – o que demonstrava com alguns flaps e risos - quando percebia que sua lista havia aumentado em nomes. Eram listas, nas quais os conteúdos eram sempre personagens. Nesse momento Mateus não queria escrever nada diferente. Estava colado às suas listas.

Os personagens principais eram os preferidos de Mateus: Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão. Havia um, no entanto, que quando ele escrevia sempre fazia uma pausa com riso. O nome era o Zé Lelé. Eu perguntava: “Como é esse Zé Lelé?” “É louquinho!” – dizia. Falamos bastante sobre esse personagem e em outro dia fomos trabalhar no laboratório de ciências. Lá estava exposto um esqueleto e Mateus me perguntou: “Tá morto?” “Sim, tá morto”, respondi. Qual era o nome dele? Eu disse que não sabia e sugeri que ele desse um nome para ele. Ele escolheu Zé. “Zé Lelé?” – perguntei. Disse que era e depois que não sabia se era. O mais difícil para ele era sair desse lugar de “louquinho” pois ele sabia dessa necessidade para poder circular por essa nova escola e por entre os futuros colegas. Deixar para traz ou “guardar no bolso” a loucura seria o seu maior desafio.

Grafia 5

E LAÉ BOM TE VI VOÇE MÔNICA

DÍGA PARA O ÇEBOLINHA NÃO TI

CHAMAR MAIS DE GORDA ~~FAÇA~~
GINEI DE DÍ DENTUÇA EDI BAIXINHA

VOÇE PEGA SUA CARTA

SÓ DE NOITE
MEU

NA PROXIMA QUARTA FEIRA

DE MANHA

COM ALFREDO

Fotografia 5. Depois de muitos encontros as listas começaram a se esvaziar um pouco e Mateus começou a escrever pelas paredes da escola. Eram xingamentos à Mônica ou a outro personagem. “Mônica dentuça e gorducha!” Agia como um Cebolinha escritor que ao invés de gritar com as palavras faladas, gritava com as palavras escritas. Foi nesse momento que consegui introduzir um endereçamento mais direto. Se, por um lado, tudo que ele escrevia era lido, logo, endereçado ao todo, por outro lado, não era endereçado a ninguém. Começamos a produzir pequenas cartas à Mônica. À época nossas viagens estavam mais limitadas, já não viajavamos pelo planeta, mas pela escola Monte Cristo. Nessas viagens escrevíamos e deixávamos essas pequenas cartas nas salas. A carta dessa produção foi deixada na sala de teatro da escola para que a Mônica fosse pegá-la à noite ou na outra semana com o Alfredo (que vez por outra retornava à cena). Essa produção foi a primeira em forma de carta, mas especialmente, em forma de texto. Mateus conseguiu produzir algo diferente com a ferramenta que usava tanto: a escrita.

Importante salientar que antes de escrever essas cartas passamos alguns encontros encenando peças com os personagens da Turma da Mônica. Mateus ora era a Mônica, ora o Cebolinha. Adorava as roupas, as fantasias e os diálogos que inventávamos. Foi nessa época que conheceu a professora de teatro, a qual foi bastante receptiva e confirmou a ele que na escola há uma matéria para se encenar as “próprias peças”. A partir daí trabalhávamos nas duas salas e mais tarde a sala do vídeo também foi incorporada como sendo mais um espaço nosso. A partir disso introduzi o fato de que ele poderia ser aluno da Monte Cristo e ter aulas em todas as salas que ele gostava e começamos a pensar juntos essa hipótese e o que era necessário para estar ali. O que era permitido e o que era proibido fazer na escola foi o tema mais conversado por nós.

Grafia 6



É PROIBIDO
PARAR

ESTACIONAR



É PROIBIDO
ULTRA

PASSAR
DOIS CARROS



PROIBIDO
E PEDESTRES

Fotografia 6. A partir de vários trabalhos com a questão da lei Mateus foi apresentando uma intolerância menor aos não que recebia. Precisei confrontá-lo com uma série de regras da escola e da rua para que ele pudesse “reconhecer” algumas delas. A produção desse trabalho foi feita depois que saímos para passear nas ruas próximas à escola. Ele não suportava nenhuma combinação e queria fazer sempre ao seu modo. Ficou bastante irritado com as regras de trânsito e não teve dúvidas em registrá-las quando propus um relatório do que tínhamos feito naquele dia. Escreveu as três proibições e quando eu levantei da mesa para pegar sua pasta e encerrarmos o atendimento ele saiu correndo e escreveu no quadro: Mônica é dentuça.

A frase “Mônica é dentuça” aparentemente nos remete a pensar numa transgressão e numa tentativa de mobilizar o outro, no entanto, gostaria de pontuar que Mônica é um dos nomes mais recorrentes nas escritas e nos interesses de Mateus, como se essa personagem funcionasse como um significante livre, empregado na hora em que o resto parece ficar fora do controle de Mateus. Numa série de escritas desse período há uma alternância entre o esperado e o incompreensível como se um corte vertiginoso ocorresse e o significante estivesse ali, nas escritas, sem necessidade de significado. O leitor é refém da escrita é ele quem pontua, quem tenta interpretar. As escritas de Mateus assemelham-se às escritas de Joyce em *Finnegans Wake* onde o que se escreve pode ser lido e traduzido pela palavra e pelo sentido de quem lê ou traduz. Ele deixa as frases copiadas da autoria do “cebolinha” nas paredes e nos quadros da escola, mas agrega outras palavras dando diferentes sentidos possíveis para aos que lêem ao passar por elas. São públicas e privadas ao mesmo tempo. O “preconceito transcrionista” é enfrentado por Mateus. Ele escreve sem a preocupação com a linguagem articulada. O que é proibido afinal de contas?

ABACASU BRESIL

BRISBANE AUSTRALIA

FIJI

AVAI ESTADOS UNIDOS

MA COLOMBIA NOS OUVIMOS AS
PESSOAS FALANDO

CHAD E FRANÇA EN ESPANHOL

INDIA INDÍGENOS

ÂNGERO

Fotografia 7. O final do ano de 1997, período em que Mateus escreveu esta produção e o decorrer do ano de 1998 foi tomado pelas questões escolares e, pelo que foi possível observar à época, pelos modos de designação do ser (modos como o sujeito se reconhece por meio da linguagem), como chamava Lacan (1970-1971). O movimento de Mateus era na direção de um nome para além do patronímico. Ao escrever abria espaço para suas questões de identificação, ao mesmo tempo, que agregava elementos formais da linguagem que permitiam que o outro aparecesse junto com ele. Houve um deslocamento nessa produção. Ele escreveu uma lista de lugares como já havia feito dezenas de vezes, no entanto, ao invés de trocar de folha ou fazer outra atividade, retornou sobre o próprio texto e a partir da palavra *Colômbia* escreveu uma frase inteira: “na Colômbia nós ouvimos as pessoas falando em espanhol”. Junto a isso se permitiu fazer erros ortográficos os quais não lhe desorganizavam. A escrita de ABACAJU, BRESIL, BRISBANE, UNIDES e, principalmente, INDIANOS cuja rasura fica ali no papel para que todos a vejam é sustentada por Mateus.

Assina essa escrita com outro nome também com “erro ortográfico”. Não haveria aí uma tentativa de armar uma possibilidade singular de existência a partir das suas condições psíquicas e cognitivas? O que fica desse intervalo entre as escritas que antecedem a esta e o que começa a produzir a partir daqui? Podemos perceber que há algo de próprio se construindo, entretanto, ainda é cedo para arriscarmos o que seja. Ao terminar o seu trabalho ele me perguntou se estava certo assim, apontando para a palavra UNIDES. Eu respondi que sim que o mais acertado era ele fazer do jeito que ele podia fazer naquele

momento. Ele riu e pela primeira vez, sozinho, guardou sua produção na pasta e fechou o arquivo. Foi até a porta de saída, me olhou e disse tchau!

Grafia 8

PERSONAGEM

EU SOU ALFREDO

PERNAS DE UM

PELE COLORIDA

NÃO

23 DE SETEMBRO DE 78

ÂNGELA

Fotografia 8. A cada vez que Mateus conseguia armar um deslocamento de sua posição na escola, de seu discurso e de sua relação com o outro, via-se reflexos na escrita. A escrita desta grafia traz um fato importante. Os movimentos na escola fundamental comum estavam produzindo nele uma série de questões e perguntas, às primeiras respondíamos com desdobramentos e às segundas com respostas possíveis. A uma dessas questões foi preciso construir um boneco para nos ajudar. Um coleguinha da escola perguntou a Mateus porque ele era tão chato e só falava dos “personagens”. Ele chegou na SIR querendo que eu explicasse o que era um personagem. Devolvi a pergunta e ele me disse que era um boneco que soltava pum. Construímos esse boneco que tinha a cabeça de elefante, um corpo colorido e braços e pernas independentes. Lembra um corpo despedaçado. Nomeou-o de Alfredo, o personagem. Com esse trabalho Alfredo sumiu e Mateus nunca mais falou dele ou assinou seus trabalhos com esse nome.

Um pequeno não “fora do contexto” apareceu como última palavra na folha, ele não soube explicar porque, mas disse que era preciso colocar ali. Deixou a folha de lado e fomos trabalhar com algumas questões de matemática no calendário, pois ele queria descobrir que dia nós estávamos “vivendo”. Depois de algumas contas voltou à folha e escreveu a data. Olhou-me e assinou: Ângela.

Iniciou-se uma outra etapa em que a sexuação era o que tinha mais importância. A morte do boneco assexuado, apesar do nome masculino, deu espaço para que outras perguntas se armassem.

ITALIA

A. SAUDITA

CAZAQUISTAO

MOANGOLIA

ARGELIA

MALI

CANADA

MEXICO

RUSSIA

IUGOSLAVIA

EGITO

BRASIL P. ALEGRE

VAMOS P. NAMONTE

12 DE AGOSTO E RISTO

Fotografia 9. Nesse dia Mateus chegou para o atendimento na SIR disposto a escrever “sobre tudo”. As listas retomaram um lugar importante, eram as mesmas, mas eram diferentes/outras. Ele escreveu no quadro, na mesa e, sobretudo, nos livros. Ele escrevia sobre a escrita (por cima das letras/ marca sobre a marca sem o apagamento), e eu tentava formular hipótese sobre o lugar dessas escritas. Ele mantinha-se impassível à minha presença. Em vários meses, o que conseguimos trabalhar foram nossas “viagens” pelo globo. Ele vinha falando da possibilidade de vir para a Escola Monte Cristo, e o globo escolar foi o que nos permitiu falar disso dentro do suportável para ele. Com fita durex, cordões e o globo, nós íamos passando de um país a outro, conhecendo gente, falando suas línguas, até voltarmos a Porto Alegre. Ficou no globo a marca da viagem, no entanto, solicitei a marca no papel. Ele escreveu a lista da página anterior. Ao escrever foi possível perceber que esse registro não era tomado como um desafio, ou seja, como um registro que demandasse uma implicação subjetiva mais ativa do sujeito. Mateus parecia “escrever por escrever”. O interessante nesta produção é que seu encantamento se dava, exatamente, no estranhamento das línguas que ora eu falava, ora nós inventávamos, pois sabíamos que o outro tinha uma língua diferente. Ele reconhecia isso e, em sua escrita, escrevia o lugar do outro que falava outra língua. Nesse momento do acompanhamento na escola, conversávamos sobre a possibilidade de trocar de escola. Vir, ver, viver nela e autorizar-se com a sua língua própria. Mais do que “tentar entender” o que ele escrevia o meu papel era acompanhá-lo na escrita, sustentar o que surgia no papel, tentando significá-lo de uma certa forma. Há um sofrimento psíquico na psicose e isso não podemos esquecer. Para Mateus era difícil sustentar o lugar que muitos supunham para ele. Acompanhei seu processo e sua forma de falar disso e também escrever sobre isso.

SIR -

SALA DOS COMPUTADORES

SECRETARIA

PATIO

SALA DE LÁTÃO

TURMA D'AMÔNICA

LABORATORIO

DE APRENDIZAGEM

SALA DE ARTES

PLÁSTICAS

Fotografia 10. Mateus chegou para o atendimento e, depois de acariciar os cordões do globo por algum tempo, propôs uma viagem pela escola. Ele concordou e nós saímos a passear pelos blocos encontrando pessoas e lugares diferentes. Começou a se deparar com lugares conhecidos e desconhecidos e que falavam de algo importante para ele, com, por exemplo, a sala que tinha o nome de Turma da Mônica. Diferentemente das listas anteriores, nessa produção as palavras não apareciam isoladas. Nessa alguma coisa da realidade aparece, que são os espaços escolares e o seu passear por eles. Algo de um sujeito que olha e vê. O contorno começa a aparecer em suas escritas. Mais tarde, retornamos à sala de teatro e lá repetiu a escrita das cartas endereçadas à Mônica e às Chiquititas. Uma das questões mais importantes, nesse momento, era a possibilidade que se abria para que ele escrevesse o que pudesse escrever. Seus passeios e “delírios” encontravam um lugar. Especialmente com Mateus o importante era garantir um espaço que tentasse diferenciar uma escrita que poderia ser caracterizada como psicotizante de uma que pudesse ter um efeito estruturante.

Entre essa produção escrita e as posteriores Mateus começou a ter alguns comportamentos na escola que causavam problemas dependendo do professor que o recebia. Num dos intervalos de período, Mateus encontrava-se no pátio esperando o seu horário, um menino passa por ele e esbarra em seu braço sem querer. Ele chora muito e o levam para a secretaria onde ele conta que teve o braço quebrado. Na realidade nada ocorrera, mas foi difícil convencer os professores de que para Mateus algo acontecera sim. “É o próprio corpo que se tornará o terreno escolhido pelo delírio se a imagem narcísica

estabelecida por uma relação metonímica com a mãe não é sólida” (Michaud apud BIRMAN, 1999, p. 136).

Grafia 11

BOM DIA

44 ANOS

NO IRANEMA
E SOU DA TV

FIO ELÉTRICO

NÃO BRINCAR

DA CMOQUE
FIATREMENDO

E FAÇO

TODOS

OS DIAS

OPROGAMA

CHARCIN

Fotografia 11. O nosso encontro começou como os outros e Mateus escolheu alguns jogos e materiais para trabalharmos. Iniciamos com a leitura de um livro de poesias e ele logo se entediou e partiu para outro interesse. Aos poucos foi permanecendo mais tempo explorando e trabalhando com os objetos da sala. Havia meses pouco importava o que era, não se detinha mais que alguns minutos.

Conforme ia trocando de objeto eu tentava encadear algumas semelhanças entre eles e provocando-o a produzir algum tipo de produção cognitiva. Vimos no livro as idades dos autores e o que podíamos e não podíamos fazer com os objetos reais da sala. Nesse momento, Mateus começou um enfrentamento que durou bastante tempo. Essa produção é do início de 1999 e esse conflito perdurou até o fim do ano. Ele pegava os objetos quebráveis e os segurava para fora da janela e perguntava: quebra? Quebra em mil pedacinhos? Na escola ocorria comigo e no consultório com o analista. Foi a partir das nossas respostas, diferentes, que ele começou a diferenciar um lugar em que a sua loucura poderia aparecer, um pouco mais, de um lugar onde havia regras muito claras as quais precisavam ser seguidas por ele.

Depois do nosso impasse, sobre a proibição de jogar pela janela os objetos, ele escreveu uma carta para às Chiquititas. Ele conta que o dia está bom (bom dia não é um cumprimento cordial aqui); conta a sua idade; onde trabalha; o que é proibido fazer e suas conseqüências e quem ele é: Chapolim. O personagem da TV aparece como possibilidade de nome próprio. O personagem vive os conflitos de Mateus e explicita sua indignação comigo. Por um período encarno um Outro impiedoso e intransigente, mas ao mesmo tempo, organizador no que tange o espaço social.

QUERIDA CHIQUITTAS
VENHAM DANÇAR NASALADE
AULA DAMONTECRISTON
84 QUE FICANORS SAIDA
ARGENTINA
VIVI POLI
DANIANA JULIO BINMOBIA
BETO NOAE ROBERTO PEGA
O OMBUS VILANOVA
RUA C. DE MENESES
QUEM FEZ FOIO
CHAPOLIM

Fotografia 12. Nesse encontro, em que escreveu uma carta para as Chiquititas, ficou muito tomado pela escrita e a produção da carta fez com que alguém assinasse no final: Chapolim, o herói bobo e esquisito, segundo ele, assinou novamente. Aqui há um possível desafio, uma possível instauração da Lei na mão, como diria Bergès (1988). Ele desafia a escrita, ele desafia as Chiquititas.

Uma das singularidades da escrita desse aluno é o fato de ele não utilizar nenhum tipo de pontuação em suas produções até esse momento. Escrevemos pontuando o outro. Uma pontuação necessária para nos fazermos entender e a qual nos permite pensar que podemos dizer tudo, por escrito, ao menos (mesmo que ilusoriamente). Colocar o ponto também implica em que algo possa cessar e isto é a possibilidade de continuar a escrever. Pontuar para que outra idéia possa advir. Essa preocupação perfeitamente verificável nas escritas de crianças em estruturação neurótica não aparece nas escritas em questão. A preocupação com a marca, com o controle, com a diferenciação entre o eu e o tu não era demonstrada por Mateus em suas escritas. Quando produziu esta escrita, ainda falava, com frequência, na terceira pessoa e, não raro, apresentava uma fala ecolálica e um tanto delirante. Delírio aqui, não numa acepção negativa, e sim, como uma possibilidade, mesmo que precária, de articulação da subjetivação.

Nas cartas é possível reconhecer a importância do uso dos personagens que assinavam e que as recebiam. Uma importância estruturante para ele. Entretanto, reconheço que não tenho como saber a dimensão dela, já que só ao inconsciente remetemos o efeito de

nos lermos. Na medida em que o tempo passava e sua inserção na instituição escolar efetivava-se, suas cartas eram remetidas a outros.

Grafia 13

PALAVRAS ALEGRES

- 1- ALEGRIA
- 2- ALEGRE
- 3- ALEGRAMENTO
- 4- CONTENTE

PALAVRAS TRISTES

- 1- CHORO
- 2- TRISTEZA
- 3- CHORADEIRA
- 4- FRIEZA

PALAVRAS RAIVOSAS

- 1 - RAIVA
- 2 - RAIVOSO
- 3 - RAIVOSA

Grafia 14

PALAVRAS TRANSPARENTES

- 1 - TRANSTORNO
- 2 - TRANSPORTE
- 3 - TRANSITO
- 4 - TRANSPORTADOR
- 5 -

PALAVRAS MÁGICAS

1- SIM, SIM SALABIM

2- PODERES MÁGICOS

3- VARINMA MÁGICA

4- CAJADO

5- RELOGIO MÁGICO DO BERNARDO DA SÉRIE BERNARDO, SEU
RELOGIO

Fotografia 13 e 14. Em aula se negava a assinar seus trabalhos e, também, impedia sua professora de assinar sua agenda escolar que, por conseguinte, deveria ser mostrada aos pais para comunicar a eles que Mateus estava trazendo os temas de casa incompletos. Essa questão foi e é bastante polêmica por duas razões: a primeira é que como lei da escola precisa ser cumprida –se um aluno não traz a tarefa feita os pais precisam ficar sabendo pela agenda escolar; a segunda é que para Mateus ainda era muito difícil se mostrar faltoso para os pais. Mediar pedagogicamente esse impasse foi complicado. Mais tarde, ele veio à minha sala e não quis falar diretamente sobre o que ocorreu, mas quis ler um texto. Lemos o *Fazedor de Amanheceres* de Manoel de Barros e *Ventana sobre a Palavra* de Eduardo Galeano. O último texto tratava de uma série de classificações de palavras. Ele decidiu escrever as suas palavras transparentes, alegres, tristes, raivosas e mágicas. Apesar de manter uma certa colagem homofônica com as palavras consegue trazer

alguns sinônimos e cria o neologismo *alegramento*, que quando o escreve vem seguido de muito riso e excitação. Obviamente, o conjunto das palavras trans-parentes mereceria uma longa problematização, pois transtorno é um significante muito forte entre os profissionais que trabalhavam com Mateus, assim como as palavras trans-porte, tran-sito e trans-portador deixam a cargo do leitor o significado a ser escutado.

No final dessa produção Mateus me dirige as seguintes frases: “trouxe sem completar!”, “Manchete! De vôlei!”. A primeira frase era referente às tarefas escolares, mas a segunda dizia respeito a uma aula de educação física que eu ouvi o relato dele e da professora na qual ele só entendia Manchete como sendo o canal de Tv e a manchete do jornal. Entendeu-a com a letra.

- 1986 NASCIA EU
- 1987 COMPLETEI UM ANO DE IDADE
- 1988 FOI INAUGURADA A ESCOLA ONDE EU ESTUDAVA CHAMADA ELISEU PAGLIOLI
- 1989
- 1990 COMECEI A CAMINHAR
- 1991
- 1992 COMECEI A ESTUDAR EM ESCOLA
- 1993
- 1994 GANHAMOS A FINAL DA COPA 94
- 1995 FUGI 2 VEZES
- 1996 CONHECI A FATIMA
- 1997 MORREU MEU VO
- 1998 PERDEMOS NA FINAL DA COPA DE 98
- 1999 O BRASIL FOI CAMPEÃO DA COPA AMERICA
- 2000 TINHA POUCO SOFRIMENTO
- 2001 COMECEI A TER NET EM CASA
- 2002 APRENDO MATEMATICA COM A MINHA PRIMA BETINA

Fotografia 15. Em outubro de 2002 Mateus me pára no corredor da escola e diz que queria fazer uma lista dos anos até hoje. Eu pergunto anos de quê, de quem... e ele me responde que são os anos de existência da *Nickelodeon* que tem 23 anos de sucesso. Propus uma lista dos anos da sua vida. Ele topou e fez esta produção.

Começa escrevendo todos os anos da sua vida de baixo para cima (2002-1986). Sugiro que ele fale sobre o que aconteceu nesses anos. Ele começa por 1995 e conta que fugiu de casa duas vezes e acrescenta “eu nem te conhecia Fátima!”; em 1996 “eu te conheci”; em 1999 “o que eu fiz? Eu? Eu?...” e não escreve nada; em 2002 “eu aprendo matemática com a Betina”, na escola foi o ano mais difícil em relação à matemática; em 1994 “uhh! Ganhamos o final da copa!”; em 1992 “comecei na escola, faz dez anos que eu estudo!”; em 1999 “o Brasil (Ele, ele,ele) ganhou a copa América”; em 2000 “tinha pouco sofrimento, eu fiquei só cinco dias em Cidreira , eu queria mesmo viajar pro Rio, eu queria viajar muito”; em 2001 “comecei a ter Net em casa, ahh!... e em 1986 nascia eu”; em 1987 completei um ano de idade; em 1993 “93? 93? 93? É melhor deixar assim! Eu vi novelas do Sbt como a Carrossel”; em 1988 “foi inaugurada a escola onde eu estudava”; em 1997 “morreu meu avô do coração”. Mateus escreve em silêncio sobre os outros anos e também prefere deixar em branco os anos de 1989 e 1991 como 1993. “—Deu!”.As escritas de Mateus são mais que traços seguidos de traços ou uma lista de situações. Ele consegue armar um texto da sua vida, um texto que remete fora de toda lógica ora a uma, ora a outra situação constituinte de seus espaços de sujeito. Permitir-se deixar espaços em branco para ele estruturante. O que está entre as linhas da sua vida só diz respeito a ele e a nós o silêncio em certos momentos é o mais aconselhável. Como sugerir a um professor que suporte não ter a palavra exata para o momento oportuno?

1
EU TAMBEM FATIMA GOSTO DE MUITO DE VER NA TV PROGRAMAS EDUCATIVOS E INFANTIS E INTERNACIONAIS EU TAMBEM FATIMA GOSTEI DA CARTA QUE TU ME MANDOU PRA MIM EU TAMBEM FATIMA NAO GOSTO DE FILMES DE TERROR DRAMA GUERRA VIOLENCIA EU TAMBEM FATIMA NAO GOSTO DE PROGRAMAS RUINS NOVELAS RUINS E TAMBEM DESENHOS RUINS ~~XXXXXXXXXX~~

~~XXXXXXXXXX~~
E SERIADOS RUINS QUE DÃO NA TELEVISÃO EU TAMBEM FATIMA LAVO A LOUCA EM CASA ARRUMO MEU QUARTO TOMO BANHO TODO O DIA E NO VERÃO TAMBEM. EU TAMBEM FATIMA JA VI MUITAS NOVELAS NA TV GLOBO E NO SBT E NA RECORD UMA NOVELA SÓ AS NOVELAS DA GLOBO QUE EU JA VI FATIMA FORAM TERRA NOSTRA - UGAUGA - LAÇOS DE FAMILIA - MULHERES DE AREIA

O CRAVO E A ROSA - O CLONE - ESTRELA²
- GUIA - A PADROEIRA - UM ANJO CAIU DO CÉU
DESEJOS DE MULHER - PORTO DOS MILAGRES
- ANDANDO NAS NUVENS - PEDRA SOBRE
PEDRA - RENASCER - EXPLODE CORAÇÃO -
POR AMOR - CORAÇÃO DE ESTUDANTE -
SALSA E MERENGUE - PÁTRIA MINHA -
MALHAÇÃO - AQUARELA DO BRASIL - A
PROXIMA VITIMA - HISTORIA DE AMOR
- DEUS NOS ACUDA - A VIAGEM - ROQUE
SANTEIRO #

AGORA AS NOVELAS DO SBT QUE VEJO
E VIA SÃO RAZÃO DE VIVER. - FASCINAÇÃO -
- CHIQUITITAS - CHISPITA - PICARA SON-
HADORA - ANTONIO ALVES TAXISTA - CARI-
NHA DE ANJO - GOTINHA DE AMOR - CARROSEL
- LUZ CLARITA - MARIA BELEM - CAFE COM
AROMA DE MULHER - ESMERALDA - PICARA
SONHADORA - MARISOL - CARROSEL DAS AMERICAS
- A USURPADORA - VOVO E EU - PEROLA NEGRA -
O PRIVILEGIO DE AMAR - COLEGIO BRASIL - MARI-
MAR - MARIA DO BAIRRO - MARIA MERCEDES -

SANGUE DOMEU SANGUE - AMIGOS PARA
SEMPRE - CORAÇÃO ~~SEMPRE~~

SELVAGEM - SIGOTE AMANDO -
KASSANDRA - ERAMOS SEIS.

EU TAMBEM FATIMA ME LEMBRO
DOS ANTONIADOS DO 11 DE SETEM-
BRO DO ANO PASSADO. DO SEQUE-
STRO DE PATRICIA ABRAVANEL. DO ACID-
ENTE DO CANTOR RENNER DA DUPLA
RICK E RENNER. DO INCENDIO NO
PROGRAMA XUXA PARK DA TV GLOBO.
EU TAMBEM FATIMA ME LEMBRO
DO AFUNDAMENTO DA PLATAFORMA
DA PETROBRAS NO RJ QUE AFUNDOU
EM 15/3/2001. EU TAMBEM FATIMA
ME LEMBRO DA DESTRUIÇÃO DO RELÓ-
GIO DOS 500 ANOS DO BRASIL AQUI EM
PORTO ALEGRE-RS LA PERTO DA USINA
DO GASOMETRO.

Fotografia 16, 17 e 18. No ano de 2002 encontrei Mateus esporádica e informalmente. A partir de alguns imprevistos, na sala de aula, fui chamada por uma das professoras para conversar com ele. Fiz algumas tentativas de conversar sobre o que estava acontecendo na aula, como não me “escutava”, decidi escrever-lhe uma carta “pontuando” o que vinha acontecendo na escola. Dias mais tarde, foi até a minha sala, entregou-me um envelope e disse: “- Toma, eu escrevi pra ti!”. Ele me entregou a carta de três páginas. Sem dúvida, reconhecia um interlocutor e suas listas temáticas, de certa forma, escrevem sua história cuja medida de tempo são as novelas que assiste. Nós não falávamos sobre televisão havia anos e muito menos a respeito de minha opinião sobre os programas. Com as escritas de Mateus percebemos o encontro com a escritura. A escrita sempre foi importante e atuava como um apoio para ele estar no mundo. Mateus conseguiu enfrentar-se com a lei da escrita, com a lei da escola.

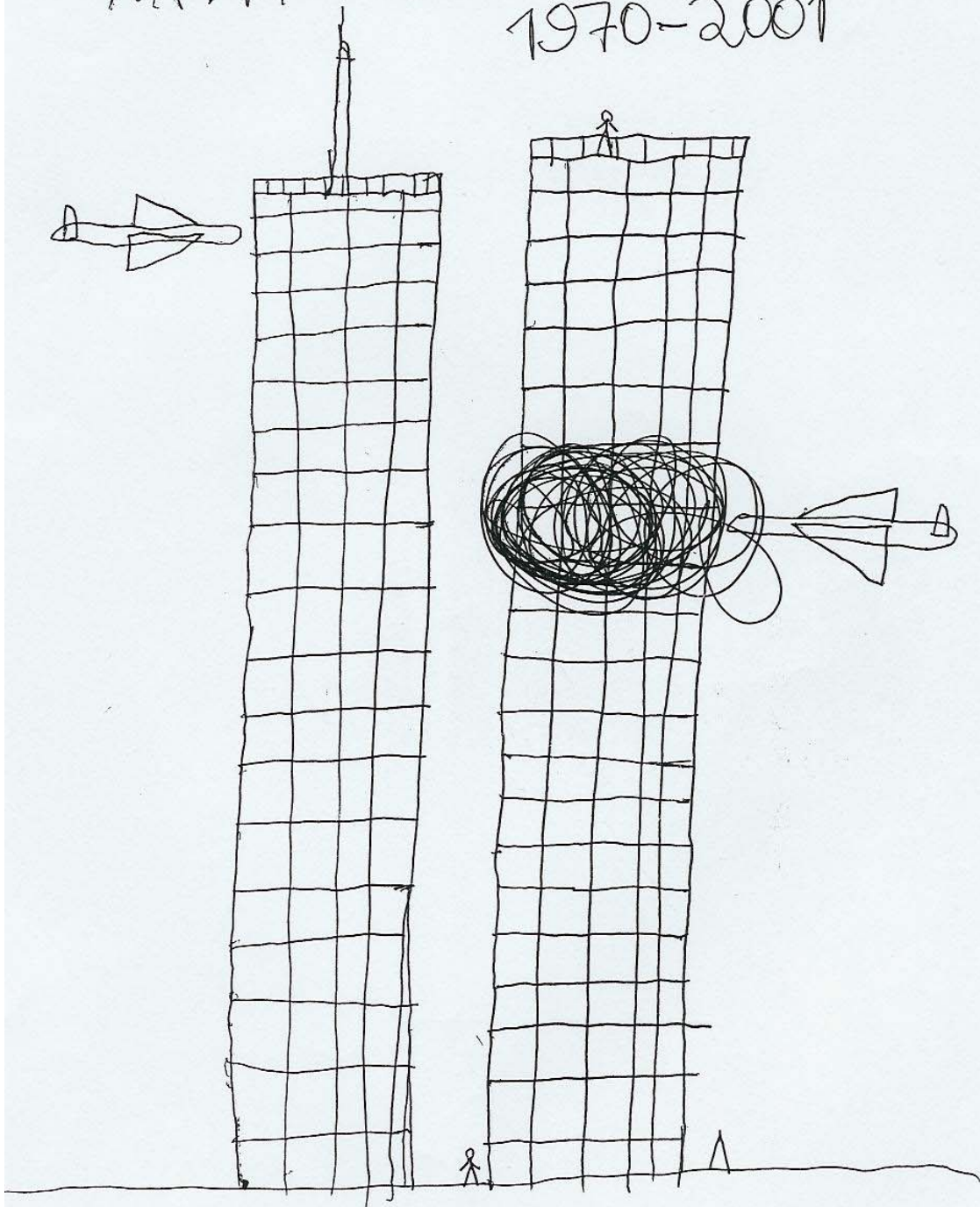
Há um momento historiográfico nas escritas de Mateus. Um momento no qual as correspondências ganham contornos de sua história-escrita⁸¹ e fazem continente ao seu delírio. A folha em branco contém a marca do reconhecimento do outro, servindo também para reconhecimento de sua própria história. Desde este episódio até final de 2002 trocamos correspondências e no conteúdo delas apareceram datas, listas, falas de propaganda de televisão etc. Fui uma leitora atenta de suas cartas e, por vezes, uma leitora pra ele. O efeito de se escutar na voz do outro produziu uma certa organização do que ele escrevia a posteriori. Suas cartas cada vez mais agregavam elementos que as deixavam mais legíveis para o leitor.

⁸¹ Historiografia quer dizer “história” e “escrita”, como salienta CERTEAU, 2000, p.11.

Grafia 19

TERROR EM NOVA IORQUE
NO CENTRO DA CIDADE AS TORRES
GEMEAS DO WTC FORAM DESTRUÍDAS
NA MANHÃ DE 11/9/01

1970-2001



Fotografia 19. Mateus me entregou uma série de cartas parecidas com a exemplificada anteriormente. Esperou que eu as lesse e disse: “quero desenhar uma coisa muito importante, o world trade center!” Isso foi em 16 de maio de 2002. Soube por uma das professoras dele que nesse dia estava bastante agitado, mas não sabíamos o porquê. Minha intervenção foi na direção de deixá-lo falar, escrever e desenhar o que quisesse. Quando começou pelas antenas, lembrei-me de uma série de desenhos que nos ocuparam por um tempo nos anos de 1997 e 1998: desenhos cartográficos, ou melhor, desenhos dos morros do entorno das escolas onde ele estudava e suas antenas de televisão. Em 2002 descobri numa conversa com os pais que ao lado da casa deles havia duas enormes antenas de Tv e eles seguidamente flagravam Mateus olhando para elas, demoradamente.

Enquanto desenhava os edifícios disse que “a festa dos 500 anos acabou numa tragédia muito triste”. Algumas pessoas haviam queimado o relógio. Imediatamente após essa frase comentou o seguinte: “1970 as torres estavam em construção/ o ano que tu nasceu! As torres nasceram e morreram. Em 11/09/01 as torres foram destruídas”. Sublinhei que isso era algo que sempre acontecia com as plantas, com os animais e com as pessoas. Quando estava mais calmo me contou que não conseguia resolver os problemas de dividir –mais uma das questões delicadas para um sujeito com uma estruturação psíquica tão singular lidar na escola - essa questão foi objeto de algumas reuniões com todos os professores, mas estávamos distantes de efetivar uma adaptação curricular responsável. Precisávamos de um amadurecimento pedagógico o qual ainda não possuíamos. Mateus foi até a janela, no final do nosso encontro, e gritou para um colega: “cuidado, animais venenosos podem matar! Também têm plantas venenosas que podem matar. ‘Comigo-ninguém-pode!’”.

ERA UMA VEZ UM APRESENTADOR DA REDE GLOBO
CHAMADO LUCIANO HUCK QUE FOI PARA A PRAIA NORO
E ENCONTROU UMA EX-DONA DA CASA DOS ARTISTAS DO SBT
CHAMADA MARY ALEXANDRE O ENCONTRO DOS DOIS FORAM
GENIAIS NA PRAIA DO LEBLOM. NESSA HISTORIA O APRESENTADOR
BEIJOU A MARY ALEXANDRE E ELA NEM QUIS SABER DELE
PORQUE ELA NÃO GOSTA DO HUCK E NA HISTORIA A MARY
GOSPIU NO HUCK NA HISTORIA A MARY NÃO QUIS MAIS SAB
ER DO HUCK ELE LEVOU FORA E FOI PROCURAR OUTRA ARTIS
TA QUE QUERIA SER SUA NAMORADA

Fotografia 20. Em 09 de outubro de 2002 Mateus foi até a minha sala, no intervalo das aulas, ficou conversando sobre as matérias, sobre as tarefas que estava conseguindo realizar e perguntou se podia aproveitar o tempo para escrever. Concordei. Pegou as folhas e a caneta e fez duas listas diferentes: numa escreveu as turmas e os anos respectivos em que estudou nelas (B23 - Turma dos esqueletos - 1999; B23 – Geração 2000; B16 – Pokebola –2000; B22 – Amigos para sempre – 2001 e B31 – Turma do Surf – 2002), em outra, vinte e cinco nomes de artistas e personalidades brasileiras. Conversamos sobre o que havia aprendido ao longo desses anos passados na escola e, em seguida, sugeri que ele escolhesse dois nomes da sua segunda lista e escrevesse uma história em que os personagens fossem eles. Ele topou sem nenhuma resistência e fez este texto. Os personagens eram o Luciano Huck e a Mary Alexandre.

Este texto é como qualquer outro escrito nas escolas. Um texto “com início, meio e fim”, como se solicita aos alunos. Um texto com personagens, enredo, estereotípias (era uma vez...) e com questões ortográficas. A exceção da pontuação, que nem mesmo é esboçada no texto de Mateus, o restante é um exemplo daquilo que significa o processo mais comum de escrita na escola. Mais um movimento na direção de diferenciar o social do privado. Ao mesmo tempo em que vários progressos eram feitos nas suas produções escolares ele assumiu o nome Mateus em todos os seus trabalhos. Tinha orgulho de assinar seu primeiro nome e, não raro, usava o nome completo. Comecei a receber cartas contando as atividades que fazia na escola, em casa, como fazia para ir ao dentista, à psicóloga, enfim. Tinha claro, no entanto, que não tínhamos a dimensão do quanto o contexto escolar

em que estado integrado poderia dar conta de suas demandas atuais. Vários conflitos ligados ao conteúdo escolar que “deveria aprender” explicitavam-se a cada dia.

Grafia 21

QUERIDA FATIMA TE ADORO MUITO

EM BREVE VOU TER UM COMPUTADOR
E UMA VIDA NOVA PARA MIM

Fotografia 21. Esta produção foi escrita no final do mês de março de 2003. Nesse dia resolvi conversar pessoalmente com Mateus para lhe contar que estaria me mudando para outro estado, em breve. Durante as férias ele havia me ligado e contei onde eu estava (a cidade em que eu já estava morando), o que estava fazendo e que era longe de Porto Alegre. Voltei em março, no retorno às aulas, para fazer as passagens com as famílias, os alunos e à nova professora. Quando falei claramente da minha mudança ele disse: “agora é que são elas! Essa é a novela que começou ontem e começou com um terremoto enorme na TV...”.

Escreveu uma brevíssima carta de despedida e me entregou. Na seqüência decidi contar às professoras da antiga escola a novidade. A carta foi colocada na caixinha do correio, mas ele não quis selá-la. O conteúdo era o seguinte: “PROFESSORAS ANELIZE E KÁTIA DO ELISEU QUEM MANDOU ESTA CARTA PARA VOCES FOI O AMIGO DE VOCES CHAMADO MATEUS QUE ESTA COM SAUDADE DE VOCES QUE A MUITO NÃO VEJO VOCES AI NA ESCOLA PROFESSORA KÁTIA QUALQUER VOLTAREMOS A NOS ENCONTRAR VOCES NÃO SABEM DA BOA ANELIZE E CATIA A FÁTIMA DA SIR MONTE CRISTO TA INDO MORAR EM BRASÍLIA JUNTO COM A SUA FAMÍLIA”. O que mais chama atenção é, apesar de ter um endereçamento claro (às professoras), o fato de se a carta chega ao seu “destino” ou não, isso não faz questão para Mateus, porque, paradoxalmente, ela já havia chegado ao seu destino. A carta/letra é a carta que sintetiza seu processo de escrita, que exemplifica o que deve e pode aparecer para o outro, ao mesmo tempo, em que esconde/ recobre o que deve ou não precisa mais aparecer. Ele inverte o que mais parece um jogo de fort-da às avessas. Escritura-se na desaparecência e na parecência.

Grafia 22

Data: Thu, 12 jun 2003 10:31:52 - 0300

Assunto: oi

De: "mateusvidaloliveira" mateusvidaloliveira@bol.com.br

Para: vidalrodrigues@yahoo.com.br

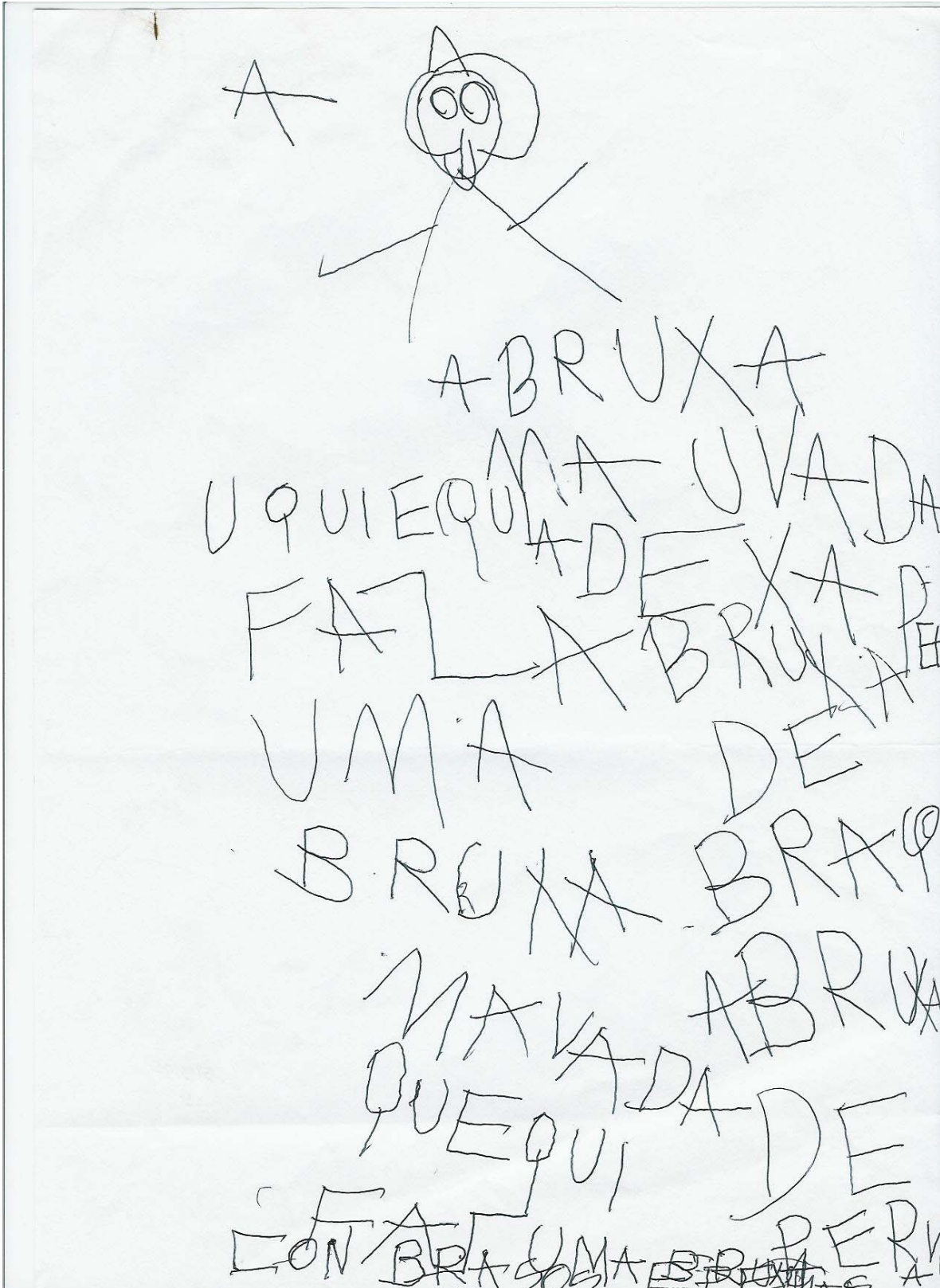
querida fatima Rodrigues quem enviou
mais uma vez esta carta para você foi
o amigo de você chamado Mateus que
está com muita saudades de você. Tu
nem sabe da boa, Fatima, meu primo
Leonardo ganhou um computador da metron.
assinado mateus

Fotografia 22. Há algum tempo não tinha notícias diretas de Mateus. Na quinta-feira, dia 12/06/2003, recebi por e-mail a mensagem transcrita. Nela vários pontos me chamaram a atenção. O primeiro deles é o fato de Mateus ter cadastrado no meio do seu nome e sobrenome o meu: Vidal. Minha primeira reação ao ler foi pensar na repetição do nome e o que isso tinha haver com a sua história e com a nossa história transferencial, no entanto, lembrei da sua última escrita em que ele falava da Vida nova que teria. Há aí uma ressignificação da palavra para além do meu nome. O nome Vidal não tinha sido notado por ele em todo o tempo em que trabalhamos e não é à-toa que ele aparece agora. Provavelmente, sua vida tenha tomado novos rumos e o corte com o acompanhamento que eu vinha fazendo proporcionou muito mais que a necessidade dele ter que lidar com a escola de um outro jeito precisava lidar também com a vida. Um segundo ponto é o endereçamento dessa escrita a mim pelo nome que uso habitualmente em meu trabalho: Fátima Rodrigues. Ele realmente escreve para eu ler, mais adiante utiliza o pronome pessoal você e o nome Fátima (entre vírgulas!) como sinônimos e de uma certa forma ainda como ancoragem. Conta a novidade no e-mail que é o fato do Leonardo ter ganhado um computador, e, novamente, há uma referência à última escrita na qual ele falava do computador. Respondi a sua mensagem e ele não me escreveu mais. Algo se encerrou com essa carta moderna que obteve resposta imediata.

Meses depois me diz que Vidal poderia ser um canal de televisão. Um canal infantil no qual passaria desenhos animados e programas educativos. Seria o Canal net - O 59. Porque esse canal ele nunca olhou. É o canal que só exhibe coisas inglesas. “Canal Vidal: o canal infantil da Net e da Sky e também da Direct TV”, me diz. “Esse é o canal que pega nos vários decodificadores...”.

4.2.2. As escritas segundo Marcos, seu contexto e o processo de produção.

Grafia 1

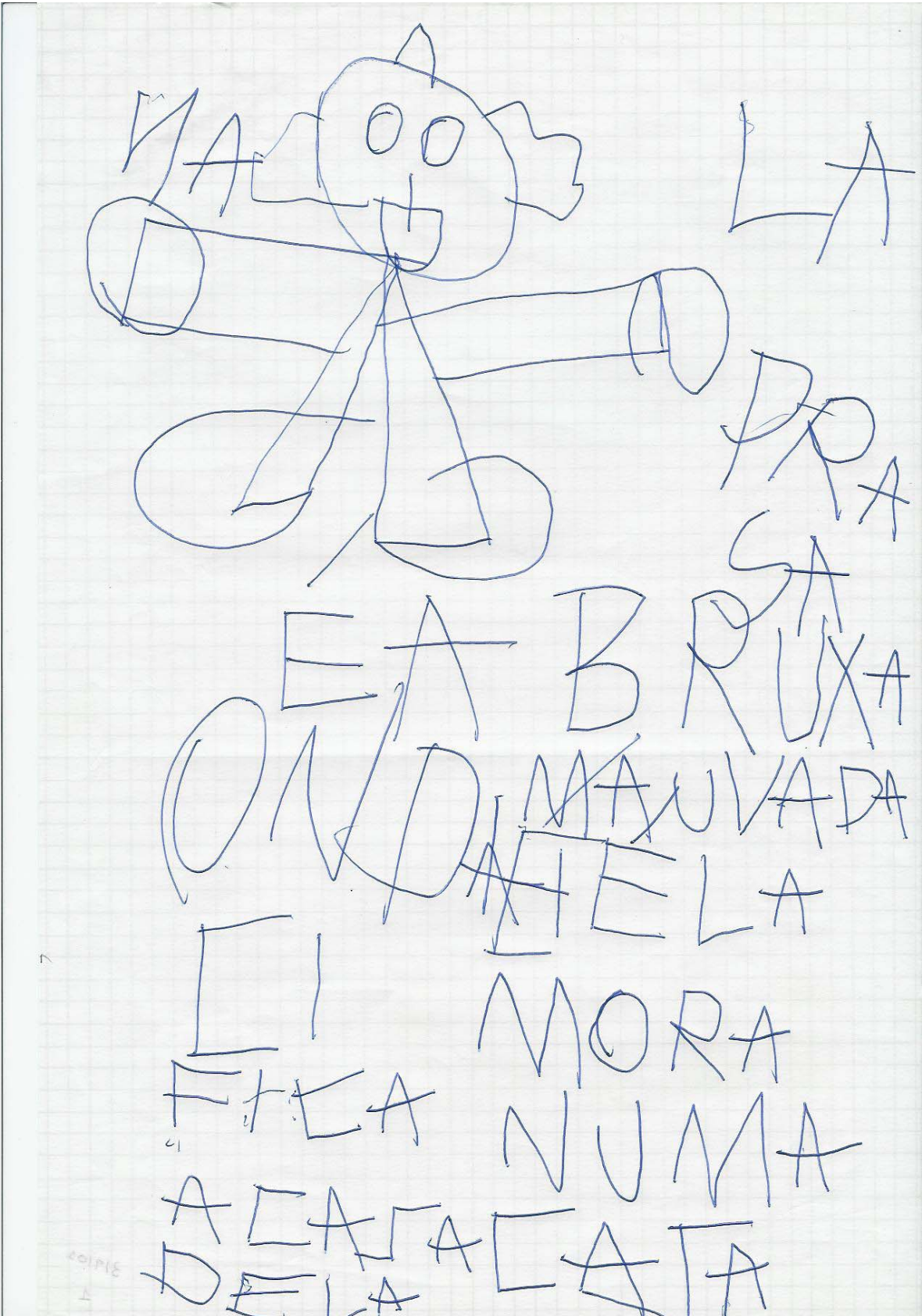


O processo de produção das escritas de Marcos: fios de texto do contexto

Fotografia 1. Esta produção foi feita em 05 de setembro de 2001 quando eu e Marcos começamos a nos encontrar. Era nosso terceiro dia junto e eu iniciei dizendo o quanto era importante ele ter concordado em voltar. Perguntei o que ele gostaria de fazer e ele pediu para desenhar. Pegou uma folha e uma caneta e escreveu/desenhou o A. Afirmei que esse era o primeiro desenho que ele tinha feito comigo e ele disse que era “escrever⁸²”. Olhou-me e desenhou “A bruxa malvada” e escreveu à direita da folha: “a bruxa mauvada de xapeu a bruxa de braço a bruxa de perna”. Eu, sem pensar na intervenção, perguntei o que fazia uma bruxa malvada, o que fazia uma bruxa com braços e pernas e ele, ecolalicamente, escreveu à esquerda da folha: “u qui e qui faz uma bruxa mavada que qui faz uma bruxa com brasos e pernas”. Nesse primeiro momento era possível perceber que Marcos apresentava não só a fala oral ecológica, mas também a fala escrita. Sua escrita era transcritiva, só escrevia o que falava ou o que o outro falava. O mais difícil, nesses primeiros encontros, no entanto, era suportar o limite da folha, pois essa, diferente do espaço onde a sua fala se projetava, dava limite às suas palavras escritas. Para ele era muito difícil mexer na folha, ou seja, movimentá-la de um lado para o outro de forma que as suas palavras coubessem ali. Podemos perceber que na primeira frase as palavras xapeu, braço, bruxa e pernas não deixam de ser escritas, mesmo que com muito esforço naquele espaço. A segunda frase precisaria de mais espaço e ele não se fez questão de usar um espaço já ocupado. Como na poesia de Haroldo de Campos, em que “escrever sobre o escrever” pode ter diferentes significados, nas escritas desse aluno isso se sobressaía no sentido literal.

⁸² Diferente da sua escrita, que segue a formalidade alfabética, sua fala é silabada e a escreverei assim, com hífens, para diferenciar de alguns momentos em que Marcos fala sem silabar.

Grafia 2



Grafia 3

O EU

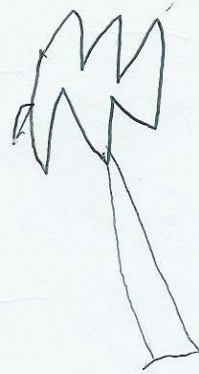
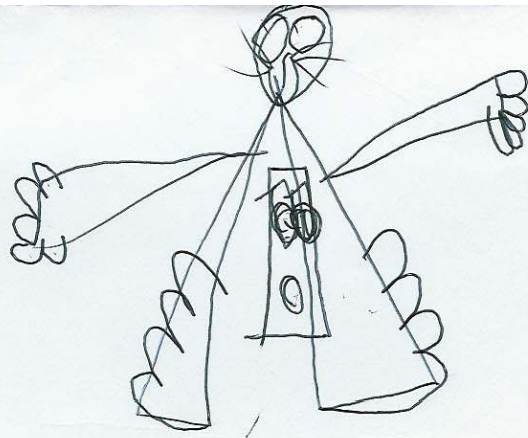
APROFITEI
LUA NEM DO

BROU A
ELA BRUXA
APROFITEI
DIXA DEXA
XAPTEI L

Fotografia 2 e 3. Por vários atendimentos as escritas de Marcos são ecológicas. Decidi tentar oferecer-lhe outros objetos que não a escrita, mas ele sempre queria escrever. Conseguimos negociar os momentos para fazermos outras coisas diferentes da escrita. Comecei a introduzir brincadeiras com bolas (para trabalharmos a questão da borda no corpo), o boliche (o que cai-levanta, o que aparece-desaparece) e, na seqüência uma tentativa de brincar de esconder (muito difícil no início). Entretanto, mesmo me perguntando acerca do teor psicopedagógico dessas intervenções, continuei. No dia que produziu essas escritas ele chegou muito sorridente e foi direto para o computador para colocarmos uma música (sem dúvida, era o mais gostava). Começou a escutar e olhou para uma lata onde eu guardava dezenas de partes de corpos de personagens de circo para serem montados. Fiquei um pouco receosa por tratarem-se dos próprios corpos despedaçados, mas observei o que ele começou a montar.

Marcos montou um enorme corpo de mulher. Pergunto quem é e ele diz que é uma mulher que é a bruxa malvada. Ele conta, sem repetir as minhas perguntas, mas restringindo-se a respondê-las silabadamente que ela mora na casa dela, lá na praça, na praça da matriz. Onde mais, senão na matriz poderia estar o início de tudo? Fomos para a mesa e ele desenhou a bruxa malvada e depois escreveu: “a bruxa mauvada ela mora numa casa”, escreve minha outra pergunta: “e a ondi ci fica a casa dela” e, diferente das outras vezes, responde: “la na prasa”. Percebo que ele quer continuar a escrever e está em dúvida onde fazê-lo. Pega o papel e escreve: “O [...] eu tenho medo da bruxa de xapeu/ aprese (aparece) esa bruxa ela aprese dixapeu”. Introduzo o “tu” e ele começa a rir. Encerramos e o seu ténis tem os cadarços desatados, diferentemente das outras vezes em que ele os atou ortopedicamente falando alto todos os movimentos. Não os ata.

Grafia 4



O NONO PASELO
E BEN BON

OPAI
E A MAE
A FATIMA
PAGEO

Fotografia 4. Nesse dia combinamos um passeio e na volta ele poderia escrever o que quisesse. A escrita para Marcos era quase uma necessidade quando nos encontrávamos, se eu perguntasse o que ele gostaria de fazer sempre me respondia que era escrever. Minha preocupação era armar minimamente condições cognitivas para que ele fosse qualificando a sua relação com os objetos de conhecimento e a escrita deixasse de ser a única forma de expressão. Convidei-o para irmos até o parque e ele quis.

No passeio eu precisava sempre dar duas opções, por exemplo: “vamos para a esquerda ou para a direita, Marcos?” Se eu perguntasse: “Pra direita?” Ele respondia ecolalicamente: “pra di-rei-ta”. O importante é que quando eu demandava uma escolha ele não respondia de forma ecolálica, mas escolhia um dos lados e nós o seguíamos. No parque consegui suportar que um cachorro chegasse perto dele, ficou um tempo junto às tartarugas, olhamos os patos e até contamos quantos tinham perto de nós. Decidimos voltar e eu sugeri outro caminho que foi taxativamente descartado por Marcos com um não. Uma grande conquista! Chegamos na nossa sala e ele foi direto à mesa e escreveu uma lista com as seguintes palavras: MARCOS, MARCELO, PASSARINHO, FESTA DE CA JUAO (São João), FESTA JUNINA E FESTA DE PÁSCOA. Falei das coisas boas que tem nessas festas (ele sempre adorou chocolate e tudo que leva esse ingrediente) e ele me ajudou a enumerar oralmente. Perguntei se ele gostaria de deixar algum registro sobre a nossa festa de hoje e ele disse que iria desenhar. Desenhou-se com “te-tas” e “um-bi-go” e as plantas do parque. Eu perguntei quem participou da festa e ele escreveu que o nosso passeio foi bem bom e que o pai, a mãe e eu tínhamos participado. Nessa produção ele diferenciou desenho de escrita, diferentemente das produções anteriores. A partir desse encontro o pai começou a trazê-lo sem a mãe e assim foi durante um ano de trabalho. Um pai atento.

JOGAMOS
BOLA
FOMOS
DRA

CAGADA
DEU

UMA
TROVADA

VACA
BOI
BOVELHA
CAXALO
BURO

TERNE

RO

GALHA

Fotografia 5 e 6. No final de outubro (24/10/2001) recebi Marcos com uma série de brinquedos e pedi que ele escolhesse um para nós trabalharmos. Ele escolheu a bola e nós descemos ao pátio para jogar. Dessa vez começamos a jogar bem perto do muro que fazia limite real à bola, ele via o vai e vem da bola e ria. Aos poucos, diferente dos outros encontros, foi tentando chutar a bola e devolvê-la para mim. Eu tentava de várias formas emprestar significação às jogadas, aos gols e a tudo que ele fazia. Ele respondia com seus olhares e um “assim, assim”. Depois de um tempo parou o olhar e não quis mais jogar, subimos e, como de costume, foi direto escrever. Ele sempre falou pouco e era difícil termos um diálogo. Com os materiais na mão ele escreveu “jogamos bola” e depois de um longo silêncio eu perguntei se ele queria falar algo, pois ficou me olhando. Pegou o lápis e escreveu “fomos pra casapava deu uma trovuada”. Caçapava é a cidade onde os pais têm um sítio, no qual ele passa alguns fins-de-semana com a família. Há uma série de tentativas de integrá-lo à família que mora lá e inseri-lo nos jogos, mas é bastante frustrante, segundo os pais.

Conversamos (dentro do possível) tentando pensar como ele poderia levar algum brinquedo da sala para brincar em casa ou em Caçapava. Escolheu um CD e ficou com ele na mão. Eu disse que nós tínhamos tempo para fazer outra coisa e ele disse, sem silabar: “escrever”. Pegou o material e fez a lista de animais que moram no sítio. Vai escrevendo os nomes dos bichos e quando chega em terneiro ele me olha por um tempo e decide, ao contrário de terminar a palavra na mesma linha (amontoada e sobre as letras), separá-la. Sublinho que foi uma decisão bem importante porque sempre dá para separar de algum jeito. Ele ri e escreve: galinha. Numa entrevista com os pais, um ano mais tarde, fico sabendo que lê tinha muito medo das galinhas do sítio.

EU PASSEI
EUBRINQUEI DE

CARINHO

EUVIAJEI DE AVIAO

EUVIAJEI DE ELICOPITERO

ETOMEI BANHO DE XUEIRO

EUPASSEI NA PRASINHA

EUBRINQUEI COM BRINQUEDO

Fotografia 7. Em novembro de 2001 Marcos quis jogar bola dentro da sala e eu concordei. Às vezes os móveis, almofadas e brinquedos atrapalhavam a direção da bola. Ele começou a se irritar e eu intervi dizendo: “Tu podes fazer a bola chegar de um outro jeito em mim, Marcos?” Ele ficou um tempo me olhando com a bola na mão e decidiu jogá-la por cima. Há alguns encontros eu vinha introduzindo o pronome “tu” e aos poucos ele vou se autorizando a arriscar mais. A essa altura do acompanhamento ele estava freqüentando o atendimento psicológico, o qual foi uma condição da escola especial, e as oficinas da escola. Suas queixas de agressão diminuíram muito.

Ao final do nosso jogo pedi que ele escrevesse o que nós tínhamos feito nesse dia para guardarmos na sua pasta e ele fez uma lista de várias atividades e todas com o pronome “eu”. Ele escreveu muito e rápido e, de repente, quando acabou a folha e eu percebi que havia mais palavras que ele gostaria de escrever ele, simplesmente, disse: “deu” (d’eu). O fato de acabar a folha funcionou como um ponto, um limite, um corte. Todo o contexto pedagógico com atividades diferentes, das que utilizam somente as letras, são importantes para constituirmos uma escrita para além das letras no papel. É visível, no caso de Marcos, como todo um trabalho com o corpo, com o pensamento lógico-matemático, com o brincar propicia toda uma organização da escrita no papel. O que parece ser tão claro, muitas vezes, passa despercebido por nós professores que, não raro, insistimos numa intervenção colada ao alfabeto. Há algo mais. Há sempre um terceiro e é ele quem garante a “cena enunciativa”⁸³.

⁸³ No artigo “*Eu*” conta “*tu*” histórias que ouviu d’ “*ele*”: quem é ele, Margareth Schäffer (2001, p. 73-78) desenvolve os lugares de enunciação do eu, tu, ele e ele barrado.

AESE
PALOTE

VIVA OGORDA

GUAIBA
FEMININA

Fotografia 8. Nesse encontro, também de novembro de 2001, Marcos chegou com uma camiseta azul e, coincidentemente, eu estava vestindo uma calça azul no mesmo tom. Ele ficou olhando para a minha calça e eu falei da coincidência. Ele riu e disse que era igual. Eu marquei que sim, que nós tínhamos coisas iguais e coisas diferentes. Fomos para o armário da sala e ele escolheu para ouvir um Cd do *MPB 4 e 14Bis*, cantamos juntos. Ouvimos algumas músicas e ele pediu para ouvir de novo “*Azul do mar*”. Escutou cinco vezes seguidas e eu perguntei (utilizando-me de um verso da música): “daria pra nós pintarmos todo o azul do céu?” Ele me olhou, se levantou, foi até a mesa e escolheu um pincel atômico azul e escreveu essa lista de palavras. Falei sobre todas essas palavras azuis e que eu precisava de ajuda para entender o que elas significavam. Ele explicou que AESE PACOTE era o remédio, que VIVA O GORDO era um... homem e GUAIBA FEMININA era uma pista de dança lá no Padre Vieira (remédio/homem/pista de dança?). Marco pra ele o fato dele ser homem como o VIVA O GORDO e eu ser mulher. Nós tínhamos a mesma cor nas roupas – isso era igual, mas éramos de diferentes porque ele era homem e eu mulher – isso era diferente. Perguntei que outras coisas nós tínhamos de diferente e ele respondeu: “coisas assim”. Perguntei que coisas eram essas e ele respondeu: “guaiba feminina é uma mulher e eucatex”. Pela primeira vez aparece alguma questão tão clara da sexuação e dentro das possibilidades “metafóricas” dele responde que eu sou mulher. Não entendi a inclusão da palavra eu-catex nesse momento, mas meses depois ela aparece fortemente como sinônimo do pronome “eu”. Essa substituição ocorre tanto na fala como na escrita. Ele quis passear. Na volta eu perguntei o que ele achou do passeio e ele disse que tinha visto estrelinhas. Eu disse: “Onde?” E ele respondeu: “lá no céu. Tava de avião a moça. A

fa-ci-ne-ra”. E contou sua primeira história comigo: “ela foi lá pro morro e... visitou a igreja e aí durmimos lá na igreja e deu. Isso é uma história e veio lá duma parte do Brasil”.

Grafia 9

WAGE
PEPSNT
FF

0

TH
PASIE

EUQU
M

Fotografia 9. No início do mês de dezembro comecei a conversar com Marcos sobre as férias. Sua família tinha o hábito de ficar no sítio da metade desse mês até março. Tinha dúvidas se tanto tempo sem os tratamentos seria bom, mas férias são férias. Foram meses interessantes de trabalho com a família e eles estavam bem transferenciados, logo, tratei de fazer as combinações com ele. Marcamos juntos a data de encerramento do ano.

Nesse dia ele escolheu um CD da *Rita Ribeiro*, mas na hora de ler, leu *Rita Lee*. Achei ótimo! Essa foi sua primeira leitura antecipada, pela primeira vez conseguiu se descolar da decodificação do código ao ler. Ficou muito agitado quando percebeu que tinha lido “errado”. Eu tentei de algumas formas diminuir a sua angústia, mas foi em vão. Não consegui e ele não quis fazer mais nada dentro da sala. Nós saímos um pouco e na volta escolheu outro CD. Leu corretamente o nome da cantora e ficou mais aliviado. Marcos sempre teve uma cobrança grande na sua direção, seja pela família ou escola, seja pelos métodos um tanto condutivistas que ocuparam alguns anos da sua vida. Para ele, errar era sinônimo de fracasso e o medo, juntamente com algumas impossibilidades, o imobilizavam.

Mais tarde, Marcos foi até a mesa e escreveu na folha: “u a genti fez oje pasiei i eu cumi”. Levantou para ir embora, de repente ele parou na porta, ficou um tempo e decidiu voltar. Pegou novamente a caneta e escreveu “pepsi”. Deu tchau e saiu. *Pepsi*, assim como *Eucatex* serão significantes recorrentes na sua história, especialmente, na história daquilo que escreve. Nessa produção ele se desorganizou um pouco e isso se reflete na forma como distribui as letras sobre o papel. Essa foi sua última escrita em 2001.

Grafia 10

A SE
PALOTE
VIVA O GORDO
GUAIBA FEMININA
TROXOPE
[
A GENTE FOI CAM
/ GUN

TEU
LA ONDIA
PRA [] ADARAKA

EU FUI PRA

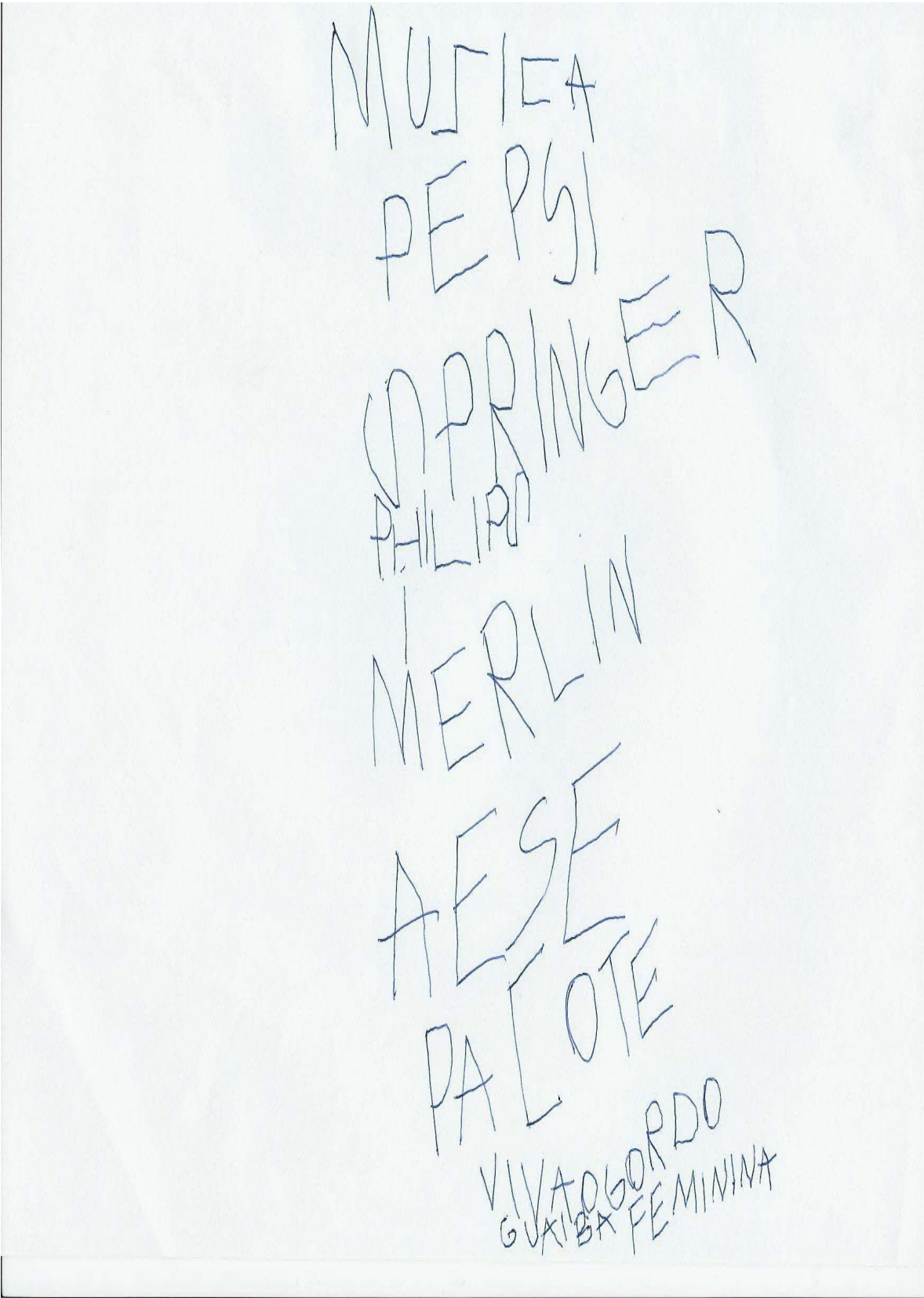
PRATIA

MADE E TOMEI BATA
MAX. E BRINI VEI MAREIA

Fotografia 10 e 11. Essas duas escritas foram produzidas no segundo encontro do mês de março de 2002. Estávamos retornando das férias e Marcos chegou muito agitado e bastante ecolálico. Ficamos um tempo pelos corredores e depois ele quis subir para ver a nossa sala. Foi direto à mesa, olhou todos os objetos e me olhou. Perguntei o que ele queria ou o que estava faltando na mesa e ele pediu as canetinhas. Pegou uma folha e escreveu: AESE PACOTE, VIVA O GORDO e GUAIBA FEMININA (diferente do ano passado diz “guaíba FM”). Fica com a canetinha verde na mão, olhando pela janela, e começa a se riscar. Proponho que nós cheguemos mais perto da janela para encontrar outras coisas verdes... Descemos para o pátio e ele começou a andar rapidamente em círculos. Decidi acompanhá-lo e, como o silêncio era a nossa companhia, resolvi interpellá-lo. Propus, daquele jeito típico de quem trabalha com crianças e adolescentes, que era uma brincadeira muito legal, mas que eu não sabia o nome dela. Ele me olhou, riu e disse: “trocar o **pé**”. Ficamos mais um tempo “brincando”, depois de nomeada a história, ora com passos largos, ora passos pequenos e ele ficou mais tranquilo. Falamos das férias e do que nós fizemos, quem encontramos etc. No trajeto pra sala escreveu no quadro: “pepsi” (**pé**-psi).

Já na sala, Marcos retomou a folha com a listagem e escreveu: “trocar o pé/ a gente foi cam i nhando”. Fez um longo silêncio e continuou (por cima das letras/ marca sobre a marca sem o apagamento) “eu quero alguma coisa”. Essa última frase ele escreve cada palavra silabando-a e termina assim: “... coisa... com Z”, mas escreve com s. Pergunto se ele quer outra folha. Ele aceita e escreve, na seguinte ordem, as frases que seguem: “eu fui pra praia”, “Pra Casapava”, “Lá onde eu tenho uma casa”, “E tomei banho de mar e brinquei na areia”. Nota-se que a relação de Marcos com a folha e com a escrita é outra é diferente. Elas o servem como ferramentas de significado singular, nada universal.

Grafia 12



MUSICA

PEPSI

SPRINGER

PHILIP

MERLIN

AESE

PALOTE

VIVA GORDO

GUATEMALA FEMININA

Fotografia 12. Início de abril. Marcos entrou na sala e foi para o quadro e escreveu: SALVE MARIA, GREMIO NAUDICO UNIAO, BANCO ITAU, GOLDSZTEIN, GOLDSZTEIN, MARCOS, MARCELO, HM BRIQUEDOS. Tentei conversar sobre o que escrevera, mas ele não quis. Fomos jogar baralho (um jogo que nos inventamos sobre igual e diferente, maior e menor, etc). Depois do jogo ele vai até a mesa e começa a fazer o registro e escreve a lista que corresponde a essa produção. Relembro o jogo (pé-psi) e marco as palavras diferentes que apareceram no quadro e na folha, como: SALVE MARIA, GOLDSZTEIN E MERLIN. Perguntei o que elas queriam dizer e ele respondeu: “sig-ni-fi-ca-do”. Ele pega o pincel atômico e escreve novamente GOLDSZTEIN e eu repito: “Marcos, o que tu *dsz tein* muito significado!” Ele me olha, ri e escreve o nome dele várias vezes numa folha.

Quando li Merlin deduzi que fosse a marca do azeite, pois as palavras escolhidas por Marcos, no geral, vinham daí (springer, aese, pepsi etc), mas depois que ele escreveu o seu nome resolvi contar-lhe sobre Merlin, o personagem do Rei Arthur. A partir do deslocamento da marca comercial para o nome próprio, especialmente para um nome que indica onde está a espada que salva (Salve Maria) Arthur, ele fica um tempo parado e diz: “eu não que-ro ma-is es-cre-ver is-so”. Digo que eu achei muito importante ele escrever os nomes e o importante é a gente escrever o que pode e o que deseja escrever. Ele diz: “Mer-lin é um... é um... é um...” E eu: “É Um?” E ele: “É um (Um)” [...] “é um ca-fé”. O que acontece de uma produção a outra? O que significa sua escrita? Marcos está num momento singular com ela [...] Na verdade ela não é escrita. Não é para ser lida –ou

melhor, não é apenas para ser lida. É para ser vista e escutada. Sua escrita não é sobre alguma coisa, é a própria coisa [...].(Beckett, 1961, apud MANDIL, 2003, p.159).

Grafia 13

AMINAGUILHERME

CASA UN

EU CONVI
FUI

PRA E
PRA PRA

TOM LEVAR
BANHO

DE PROPAPAI
UMCONTI

MAR PRA

EUBRIPUEIDENTINA

NA PISCINA JANE
GOLDSTEIN

EUMEREDUARDO
MATEUSLOVEIRO

EUTOMEIDAN
MIRIAN
LEONARDO

FATIMA
EU QUERO

ATUA COMO
TU E A MINHA

COMPANHEIRA
EU SOU O TEU COMPANHA
NHARO

EU QUERO TU
EU MEU

EU
EU RI
EU RO
COMPANHO

EU
COMPANHEIRO

Fotografia 13 e 14. Depois de passarmos mais ou menos um mês trabalhando com as palavras GOLDSZTEIN, MERLIN e SALVE MARIA em jogos, brincadeiras e escritas elas pareciam ter ganhado um sentido diferente. Na verdade, uma multiplicidade de sentidos. A essa altura (maio de 2002), Marcos já estava conseguindo ficar mais tempo sem escrever. Sua fala havia melhorado e ele conseguia falar mais. Nossas saídas estavam mais freqüentes e o outro não lhe causava mais tanta angústia. No parque ele já permitia que as crianças chegassem perto e respondia às suas perguntas. Às vezes, como nesse dia, levávamos algum objeto que ele tinha montado e, como na brincadeira de “trocar o pé”, o outro emprestava significado às suas construções. As crianças chegavam perto e perguntavam: “o teu brinquedo é um trator?” Esse enfrentamento e, principalmente, reconhecimento do outro do que ele podia fazer tinham um efeito fantástico. Os pequenos “liam” para ele o que ele produzia e o efeito de se ouvir ganhava uma dimensão muito maior que só ouvir a minha leitura de suas escritas.

Após o episódio do “trator” nós voltamos à sala e ele quis contar para o Guilherme o que aconteceu e eu sugeri que ele escrevesse uma carta. Ele escreveu a produção 13 (Guilherme um convite é pra levar pro papai, um convite pra Vicentina, Jane, Goldsztein, Eduardo, Maurício, Miriam e Leonardo/ A minha casa eu fui pra praia toma banho de mar/ Eu brinquei na piscina, eu mergulhei, eu tomei banho de chuveiro) e quando terminou, me olhou e pediu outra folha e escreveu uma carta para mim. A produção 14 (Fátima eu quero a tua companhia, tu é a minha companheira, eu sou o teu companheiro, tu é meu companheiro, eu quero companheiro, eu, companheiro). A partir dessas escritas trabalhei com o psicólogo que o acompanhava na escola para pensarmos uma intervenção mais qualificada na escola e com os grupos que ele freqüentava e o uso do *eu* e do *tu*.

UQUEQUIEUGOSTEINOMOSO PAGEDO
FOI DEOL HARASTARTARUGAS

EDEOLAROS PATOS
DEOLARA AGUA

EDEOL HAROS ESPINHA

EDEOLARIO

EDEOLAGUENTO

EDEOLAROFRIU

EDEBRINCAR CONE A. HORRO

Fotografia 15. Em junho de 2002, Marcos já estava me convidando para fazer algumas programações. Nesse dia ele chegou, me pegou por um braço e disse “par-cão, par-cão”. Fomos passear no parcão. Ele não queria saber de conversa, eu falava e ele “não escutava”, não respondia às minhas perguntas. Passamos quase uma hora caminhando muito em volta do lago e a sensação é de que ele caminhava por caminhar, mas apenas uma sensação porque nós sabíamos que era a forma como gostava de olhar para o entorno. Às vezes queria passar reto por entre as árvores (opção que poderia machucá-lo), pisar na água suja, deixar o bebedouro aberto etc. Eu, a todo o momento, precisa dizer “não, por aí não pode, por aí é proibido”. Ele repetia: “é proibido?” E eu confirmava: “é, é proibido!”.

Quando retornamos eu perguntei: “o que tu gostou no nosso passeio” e ele começou a escrever essa produção. O interessante é que ele escreve a primeira frase com elementos da minha, mas incorpora o pronome *eu* e isso faz com que a frase não possa mais ser considerada, literalmente, ecológica. Destaca-se a questão do olhar e, de fato, é uma escrita para se olhar. As distribuições das letras iniciais compõem quase uma poesia esteticamente construída para se olhar (essa leitura fica, obviamente, a cargo da minha necessidade de injetar sentido). O importante veio quando Marcos estava escrevendo a frase em que ele diz “e de olhar os espinhos”. Ele pára de escrever, me olha e diz: “assim tu não vai entender”. Eu digo que é um pouco mais difícil, mas que o importante é que ele se deu conta que sempre tem alguém que lê o que escrevemos. Foi a primeira vez que ele se preocupou explicitamente com o endereçamento da sua escrita, com a destinação do que escrevia. Ele parece tornar visível o que ele escreve. Como Marcos vem de um histórico em

que ele não falava e agora já fala um pouco mais, a escrita ganha outro estatuto. Ela serve de espaço entre o que não era falado para ser mais um elemento de existência para o outro.

Grafia 16

SAVELMARIAS
~~SAVELMARIAS~~ ENTRE RELAS
ASEGURENTER
DENGARENTER
EPPRING
ENTRE LAS

Fotografia 16. O segundo semestre de 2002 foi marcado por muitas intercorrências de saúde. Marcos vinha diminuindo a medicação e os médicos resolveram trocar um dos medicamentos. Ele começou a apresentar uma série de miclonias e todas as tarefas que exigiam dele motricidade fina e psicomotor ficaram impossibilitadas. Na sala ele tentava escrever e sua mão não controlava o lápis, os riscos atravessavam as folhas e ele ficava bastante irritado. Por meses trabalhamos com uma exigência física diferente. Infelizmente, teve algumas convulsões e, por conseqüência, perda neurológica. Somente no mês de novembro conseguimos retomar uma intervenção mais pontual nas questões do pensamento lógico-matemático e da linguagem escrita.

Pegamos o livro *Surpresa na Fazenda* de Sarah Toast para lermos e Marcos ia apontando e apertando os animais do livro, pois se tratava de um livro interativo e com sons dos diferentes animais. Ele adorou a galinha, o galo e o pinto. Falamos da família que eles representavam etc. Ele escolheu uma canetinha para registrar o que ele tinha gostado. Escreveu: AVE e depois MARIA. Ele olhou e achou que faltavam letras, eu perguntei quais e ele acrescentou o *S* e o *L*, resultando em SAVELMARIA. Perguntei o que nós poderíamos salvar e ele disse “as estrelas, uma, duas, três” e desenhou três estrelas e eu continuei perguntando o que ele poderia dizer das estrelas. Ele pensou um pouco e respondeu: “que elas po-dem as-cen-de-rem” e escreve: ASENDEREN. Uma mistura de ascender com acender. Escreve ETRELAS ao lado do seu desenho e DESGAREM (diz enquanto escreve: “des-li-ga-rem”). Pergunto quem pode desligar algo que está acesso e tão alto como as estrelas e ele diz: “o pa-dre” e escreve ESPRINGER. “O que o padre desliga?”, insisto. “As es-tre-las” e ele escreve ESTRELAS. Essa associação com o nome padre faz com que eu me pergunte porque o *nome padre* não pode ser escrito.

CHOCOLATE
PRESTIGIO

PEPPI

PALESTRINA

PRIGER

PHILIP

PRANGA

MERLIN

Grafia 18

RAFAEL

PATRÍCIA

RICARDO

RAFAEL

PERDI

SPRINGER

^P
EDITEC
DITER

ANDUMA

QUAPALAVRA

DUAZU ISCOLHRIA

Fotografia 17 e 18. Marcos entrou agitado na sala e pegou uma dezena de folhas para escrever. Pegou a minha caneta e escreveu uma lista (produção 17). Perguntei pra quem ele estava escrevendo e ele disse que era para os seus colegas. “O que mais tu tens a dizer para os teus colegas” — retruquei. Fez uma lista dos nomes dos colegas e disse: “dizer uma pa-la-vra”. Afirmei que ele podia dizer uma, duas, quantas palavras ele quisesse, porém ele precisaria dizê-las, escolher qual iria dizer. Ele fez um enorme silêncio e eu precisei suportá-lo, pois tinha receio em dizer a palavra por ele. Depois de me olhar muito sério escreveu: PEPSI, SPRINGER, PA [...], DIZER UMA PALAVRA, QUAIS, QUAIS DUAS EU ESCOLHERIA, [...] e, por fim, EUCATEX. Ele escolhe a palavra que tem em si o EU.

Marcos levantou e fomos brincar de esconder o “Piu-piu”. Já havíamos tentado essa brincadeira outras vezes e ele vinha fazendo progressos, mas não havia conseguido escondê-lo sozinho. Nesse dia ele escondeu o “Piu-piu” embaixo da mesa, dentro do armário e entre as almofadas. Foi uma festa. Na hora de guardar seus trabalhos eu perguntei a ele o que significavam todas aquelas palavras. Ele me respondeu tranqüilamente: “es-cru-tu-ra”. Quis saber o que queria dizer *Escrutura* e ele disse que não sabia. O que significaria esse neologismo que intrinsecamente trazia a possibilidades de lermos escritura, escultura, estrutura, esc-rutura. O que poderia ser escriturado, esculpido, estruturado com ex-rutura? O que está para além das letras constituindo-se como impossível (não cessa de não se escrever)? Apesar de toda a sua fragilidade psíquica e, segundo seu analista, ter armado uma psicose só depois da adolescência, Marcos demonstra o quanto tem condições de avançar na sua inscrição na linguagem. Aos poucos a lei que corta e constitui, ao mesmo tempo, qualifica seu processo e dá elementos para que ele prossiga, ainda com ajuda.

Grafia 19

PEPSI
PALESTRINA

KOBAK
BUCKET

KUKA
GUSTAVO

GUILHERME
GOLDFELD
PAPA-STEIN
MAMAN

Fotografia 19. Marcos chegou na sala e perguntou se podia pegar as folhas de papel. Eu disse que sim e ele afirmou que queria escrever. Começou sua produção e ia dizendo devagar e fortemente as palavras que deixava na folha, acentuando algumas com a fala, por exemplo: PEPSI – pé-psi; PALESTRINA – pa-les-tri-ná; KODAK – co-da-quí; EUCATEX – eu-ca-téx e GOLDSZTEIN – gol-dísz-tain. Ele falou bastante enquanto fazia essa lista e precisou de um grande esforço físico, haja vista a dificuldade que ainda encontrava para retomar o traço firme que caracterizava a sua escrita, meses atrás.

Perguntei o que Marcos gostava “da-quí” e ele disse que era do Lego. Construiu uma enorme torre na qual as peças foram empilhadas conforme ele ia alcançando as peças dentro da caixa. Disse-me que a torre servia ao padre e se encontrava lá na igreja para que o padre pudesse rezar a missa. Quando perguntei se tinha mais alguém na missa ele fez um silêncio e respondeu que a noiva estava lá também. “Mais alguém?” – perguntei. “O noivo” - ele respondeu. Marquei que era um casamento. “Brincamos” de casamento com os bonecos e, mais tarde, voltei a perguntar se tinha mais alguma coisa nessa igreja. Muito sério, ele respondeu que tinha um sino que batia muito forte e que ficava dentro. “Da onde?” – indaguei. “De mim” – disse. Mais adiante ele disse que o padre tocava o sino da igreja. Às vezes a sensação era de que as palavras de suas listas ficavam soando para ele e o impediam de ir além.

Encerramos esse encontro com a atividade de esconde-esconde. Mais uma vez Marcos escolheu o “Piu-piu” e ficamos por várias rodadas o escondendo e o encontrando. No final o acompanhei até a porta e, pela primeira vez, ele respondeu com um tchau a um dos terapeutas que o cumprimentara. Usualmente ele ficava impassível aos outros.

IR NO PA QU
JOBA R BOLA
PUNA ME NINA
A T I M A E O G U S T
E A L N E E O G U L H E
E O P A P A I E A M A M A E
P E P G I P A L I S R I N A
E U C P B L T U M E L E I R

EU E TU

EU Ê TU

nos - FOMOS

FA

EL

PERP

RULO

~~FA~~

~~EL~~

PA

BA

~~NE~~

LESPERANT

TAU

Fotografia 20 e 21. Quando Marcos chegou combinamos o que iríamos fazer nesse encontro. Ele escolheu ir passear no parcão. Diferente das outras vezes quis escrever primeiro sobre o passeio e depois sair. Pegou folha e lápis e produziu a primeira escrita do dia: IR NO PARCÃO JOGAR BOLA COM A MENIN FÁTIMA E O GUSTAVO E A ALINE E O GUILHERME E O PAPAI E A MAMÃE PEPSI PALESTRINA EUCATEX TUMELEIRO. Numa segunda folha eu escrevi: Eu e Tu. Ele continuou: EU E TU NÓS FOMOS FAZER (primeiro escreve FAZA e diz: “é E e não A” e corrige) ELE É DEMAIS. Eu pergunto quem está demais e ele escreve: PEPSI PALESTRINA... PAULO BANCO ITAÚ.

No Seminário III (1988), Lacan irá trabalhar, ao longo de alguns textos, o lugar do *tu* no enunciado *tu és aquele que me seguirás* e desse fará a seguinte questão: “se o tu é um significante, uma pontuação pela qual o outro é fixado em um ponto da significação, o que será preciso para promovê-lo à subjetividade?”. Se a pontuação pode ser algo que faz marca quando ela não existe enquanto marca no papel é possível fazê-la oralmente na leitura. Para Marcos após uma série de leituras das palavras que escrevia começava a aparecer as palavras dentro das palavras, como o EU e o TU. Sem dúvida, pronomes com grande significado subjetivo.

Essa foi uma das últimas produções que acompanhei com Marcos. Entramos em férias e o encontrei no início de março de 2003 para nos despedirmos. Ele fez um trabalho de compilação de vários objetos que ele gostava da sala e no globo marcamos as cidades onde ficavam as nossas casas. Ele preferiu escrever no quadro todas as atividades que fizemos juntos e os lugares que mais gostávamos de visitar.

4.2.3. Problematização de alguns itens relevantes às produções escritas de Mateus e Marcos

4.2.3.1. Sobre o nome:

Como já nos perguntamos nesse trabalho: o que se inscreve quando conseguimos escrever em nome próprio? Há dois exemplos clássicos os quais enriquecem a discussão acerca do nome próprio. O primeiro é de Louis Althusser que traz no nome o *oui* – o sim ao desejo da mãe – e , por homofonia na língua francesa, *lui* – o terceiro anônimo - que, segundo ele, o despojava de toda personalidade própria. É sabido o quanto esse filósofo tentou a inscrição do seu nome no discurso social. O segundo é James Joyce que, ao longo de suas obras, conseguiu construir o próprio do seu nome. A criação de Stephen (o personagem), juntamente com o nascimento de seu neto (Stephen) e a morte do pai real, são objetos de suas obras mais conhecidas, respectivamente, *Ulisses* (o livro) e *Ecce Puer* (o poema). O personagem Stephen é quem inscreve Joyce. No nono capítulo de *Ulisses*, Joyce recupera uma pergunta de Julieta a Romeu (Shakespeare): o que se encontra em um nome? Ao tentarem, como Althusser, livrarem-se do nome, pagam com a vida. Joyce, ao contrário, consegue sua pai-versão (*père-version*) através de seus escritos⁸⁴.* Inscrevemos radicalmente uma originalidade quando escrevemos o nome próprio. O caminho a percorrer na direção dessa inscrição é árduo e só pode ser traçado pelo próprio sujeito. A

⁸⁴ ver Seminário XXIII, *O sinthoma*, de Jacques Lacan.

escrita do nome é, segundo Lacan (1961), uma maneira fora de todas as descrições e para além de todas as descrições possíveis do sujeito. É uma marca sobreposta ao sentido.

Tanto Mateus quanto Marcos tentam descobrir o que se encontra em um nome. Mateus, depois de vários anos, consegue inscrever seu nome no discurso do outro. Incrive-se no próprio do seu nome e assim suporta circular sozinho por várias instituições pelas quais, antes, não conseguia: na escola, no cinema, nas festas e nos jogos de futebol. Não raro, chama atenção pelo seu “jeito esquisito”. O que antes o incomodava, hoje o faz rir e tornou-se uma questão para os outros e não para ele. Ele está e se apresenta pelo nome e sobrenome. Marcos ainda tem um longo caminho pela frente, não se sabe como vai evoluir seu processo de inscrição no social. Apesar de todas as suas impossibilidades orgânicas ele tem feito uma trajetória singular na direção da escrita de si, da escrita do próprio do seu nome. Por hora, diz e escreve o seu nome, mas não se pergunta sobre o que está sob o nome. É possível abrimos mão do nome que herdamos do pai? As tentativas são criadas por eles e, nesses dois casos apresentados, a escrita, a qual nomeio aqui de escritura, os auxilia nessa caminhada que vai ao encontro da leitura do enigma próprio dos seus nomes. O que está *d’entre-as-linhas* inscrevem-se como escritura *entre-escritas* no processo de cada um deles demonstrando a necessidade de manter o nome do pai em seus nomes. Por conseguinte, tentam construir versões ao significante Nome-do-Pai para, quem sabe, ao final descobrirem as possibilidades de Nomes do Pai que poderão ajudá-los.

O sobrenome só adquire sentido na seqüência do nome. É ele que garante a entrada do nome próprio naquilo que é do nome comum. Para Lacan foi a compensação da carência paterna que levou James Joyce querer-se como um nome que seria lembrado por trezentos anos. Mateus e Marcos encontram-se em outra posição, completamente diferente.

A estes há uma necessidade de auxílio em suas trajetórias na direção mínima de uma inscrição do nome. Um nome que operaria como ancoragem no campo do Outro. Graças a sua obra, Joyce inventa seu próprio nome. Stephen, seu personagem principal, não consegue, mas Joyce consegue se inventar como um nome, como um autor. Consegue sua pai-versão (père-version) – através de Stephen- sem deixar de se apropriar desse pai primevo (Ur-Vater). Ele valoriza o nome que lhe é próprio em detrimento do pai:

“Será que não haveria aí alguma coisa como uma, eu diria, compensação dessa demissão paterna? Dessa *verwerfung* de fato, no fato que Joyce tenha se sentido imperiosamente chamado, é a palavra, é a palavra que resulta de uma porção de coisas em seu próprio texto, no que ele escreveu; e que esteja aí o motor próprio pelo qual nele o **nome próprio** é alguma coisa que é **estranha**” (LACAN, 1975-76, p.127, grifo nosso)

Há uma inscrição da Lei. Algo se constitui como *sinthoma*. No caso das produções escritas trazidas para essa dissertação podemos perceber que há diferenças nos processos de cada um dos sujeitos que as produziu. Eles produzem ato de nomeação e ao nomear se inscrevem, pois segundo Lacan (1970-1971) o próprio do nome é ser nome próprio. Se se é para além de todas as descrições possíveis com as quais escrevemos o nome é possível pensarmos que as diferentes intervenções inscrevem a Lei, logo, possibilitam a escrita do nome. Mateus tem demonstrado o quanto possui condições subjetivas de “amarração topológica”, de constituição do seu próprio *sinthoma*. Marcos precisará contar com vários elementos internos e externos a ele para seguir em sua caminhada. A ambos sabemos que uma boa instituição escolar só vem acrescentar nessa jornada.

À escola cabe se perguntar sobre como trabalhar com esses sujeitos e como resolver os inúmeros impasses que surgem e colocam em xeque nossa metodologia de

ensino e aprendizagem. Um dos exemplos, do quanto é necessário uma escuta pedagógica que considere a diferença, nas questões do ensino e da aprendizagem na escola, é uma das primeiras intervenções endereçada às crianças. Com a chegada dos alunos, nos primeiros anos escolares, trabalhamos exaustivamente a partir do nome próprio. Não raro, nos casos que tenho acompanhado, essa intervenção tem causado, ora uma certa desorganização, ora uma grande indiferença à intervenção por parte dos alunos em estruturação psicótica. Seria o nome próprio o primeiro ponto a ser significado pela escola para um aluno nesta posição na linguagem? Se a escrita e a letra são no Real, enquanto o significante é no Simbólico, há na psicose alguns impasses psíquicos na inscrição desse impossível⁸⁵ de se reconhecer por escrito. Muito freqüentemente esses alunos chegam alfabetizados à escola, mas nem sempre escrevendo o seu nome. Obviamente, não por uma impossibilidade instrumental. Várias das produções levantadas para este trabalho estão sem assinaturas, com nome de personagens, com nomes de outros, ou ainda, o nome no feminino (quando é um menino que escreve, pois a identificação e a sexuação estão em jogo o tempo todo nesses casos). Sabe-se que a inscrição do nome próprio, do Eu, é um processo que necessita diferentes intervenções fora da escola e anterior a entrada dela na vida do sujeito. Entretanto, penso que a escola possa ter uma postura de suportabilidade/sustentabilidade dessa diferença psíquica, produzindo ato educativo e não, exclusivamente, ato pedagógico.* Sabemos o quanto, em alguns casos, é desorganizador confrontar o sujeito psicótico com o nome próprio e esta deveria ser uma questão mais discutida em nossas escolas.

A escola é uma das instâncias simbólicas do social mais ordenadoras e, concomitantemente, funciona como ponto de detenção em nossa cultura. Importante

⁸⁵ O que *não cessa de não se escrever* in Seminários XVIII e XX de Jacques Lacan.

salientar que os professores, funcionários e colegas, ou seja, todos os sujeitos, possuem os instrumentos, que conjugados aos desse outro psicótico, cria a possibilidade para que ele arme uma torção no discurso social e possa inscrever o seu sobrenome, assim como auxiliá-lo a construir uma forma própria de manter sua “loucura no bolso”, deixando-a por sob o nome. Como nos lembra Haroldo de campos: “ponha o não o não será tua demão”.*

Há uma singularidade interessante que merece uma breve pontuação. O fato dos neologismos funcionarem como nomes. Eles são inventados pelos sujeitos. Lacan (1975-1976) utiliza-se do termo *efitsooneries* para designar o que ocorre “outra vez”, ou seja, aquilo que é reenviado a um outro momento e que em sua maioria tem um efeito desorientador, ao mesmo tempo em que sintetiza algo impossível de se dizer de outra forma. Os termos criados por Marcos, como ASENDEREN e ESCRUTURA, e por Mateus, como ALEGUMENTO exemplificam isso. Obviamente esta é uma discussão que mereceria uma discussão mais aprofundada e talvez ser objeto de pesquisa, mas nesse momento cabe apenas ressaltá-la.

O nome constitui o enigma do sujeito e escrevê-lo significa reconhecê-lo como cifrável. Mas o que é um enigma? “Eu já falei há algum tempo do enigma. Eu escrevi isso assim: E maiúsculo índice e minúsculo, Ee. Trata-se da enunciação e do enunciado. Um enigma, como o nome indica, é uma enunciação tal que dela não se encontra o enunciado” (Lacan, 1975-1976, p. 64-65). O que está mais longe do seu enunciado que o nome próprio? Os pais ao nomearem seus filhos já não controlam mais a direção e significação que terá tal nome⁸⁶, esta é a destinação: a impossibilidade de um nome corresponder

⁸⁶ “O que se encontra em um nome? É o que nos perguntamos a nós mesmos na infância quando escrevemos o nome que disseram ser o nosso” Joyce (1998, p.244)

plenamente ao que ele designa. O desafio do sujeito é, exatamente, constituir o próprio do seu nome, ou seja, decifrar o enigma, cifrando-o novamente. Tentando lê-lo e “se há tentativa de deciframento, de leitura, é porque há enigma” [...] (LAIA, 2001 p. 27). O enigma é a enunciação. “O enigma, elevado à potência de escrita, é alguma coisa que vale a pena nele nos determos” (LACAN, 1975-76, p.209). As produções de Mateus e Marcos tentam firmar seus próprios nomes constituindo enigmas que detenham o outro.

4.2.3.2. Sobre as cartas:

As cartas foram inventadas pelos sumerianos, acadianos, babilônios e assírios, assim como o correio e os envelopes. Uma invenção na esteira da escrita e são mais um elemento na história do escrever. Jean (2002) apresenta-nos mais detalhes sobre tal questão. Já na história da psicanálise as cartas têm um papel importante. É na obra de Freud que percebemos seu lugar privilegiado. Freud escreve para Fliess e, como salienta Porge (1998), este encarna seu público e leitor. Quanto os dois rompem sua correspondência Freud se pergunta para quem irá escrever então? Na carta que Freud endereça a Fliess em 21 de setembro de 1899 ele diz que este é seu leitor favorito e melhor dentre todos e completa: “não posso prescindir de você como representante do Outro – e, mais uma vez, tenho sessenta páginas para você” (MASSON, 1986, p. 375). As cartas foram reinventadas pela psicanálise porque esta tinha a convicção de que uma carta “sempre chega aos seus destinos”.

Mas, o que é uma carta? Esta pergunta não é original. Dupin, o personagem que investiga o sumiço da Carta Roubada no conto de Edgar Allan Poe, e Lacan, no Sem II [aula de 26/04/1955], fazem-na a si próprios. Dupin (Poe) é metafórico, e com a ação, que é própria aos textos desse autor, passa o texto à procura da “carta” /o-que-é-uma-carta. Lacan responde à pergunta com outras tantas (Como se pode roubá-la? Por que a enviou? A quem está destinada? Em que consiste o dom de uma carta? Por que se envia uma carta? Como é possível que em determinadas circunstâncias devolvemos suas cartas a esse personagem que nos bombardeou com elas durante uma parte de nossas existências? [Lacan ,1955, aula16, 26/04, reg. 3599, tradução nossa]) e afirma que no conto de Poe é possível concluir que a carta é um personagem, assim como o rei, a rainha e o ministro.

A escrita de cartas é muito usada nas pesquisas de caráter narrativo. As cartas são, sem dúvida, uma forma para que os diálogos entre os sujeitos que escrevem a pesquisa “apareçam”. Investigadores como Clandinin (1986) e Davies (1988) a utilizaram de forma didática. Esse não foi o objetivo nesse trabalho, já que elas foram surgindo conforme o momento e a vontade dos sujeitos em escrever. Elas também são um elemento muito importante no acesso à escrita e, por isso, são muito utilizadas na escola como recurso para o ato de escrever. É nela que recortamos o sentido e o endereçamos explicitamente a um leitor específico. A correspondência tem um lugar importante neste trabalho, foi recolhida a partir de uma série de produções dos sujeitos acompanhados. Tanto Mateus quanto Marcos escrevem cartas sem que eu demande isso. Em muitos momentos ao reler as cartas a eles era necessário afirmar e, por vezes, destituir o nome que assinava as cartas, no caso de Mateus porque utilizava-se de vários nomes diferentes do seu, e em muitos momentos eu lia um autor ao final da leitura, no caso de Marcos, pois ele não assinava suas produções. Essa destituição/instituição de um nome é uma das formas de fazer uma carta chegar ao seu

destino, pois como já ressaltamos a carta não está somente ao lado da mensagem. Uma carta sempre chega aos seus destinos e o autor ou o leitor não podem prever a direção dela. “A carta/letra tanto pôde surtir seus efeitos internamente, nos atores do conto, inclusive o narrador, quanto do lado de fora: em nós, leitores, e também em seu autor, sem que ninguém jamais tenha tido que se preocupar com o que ela queria dizer: destino comum de tudo que escreve” (LACAN, 1998, p.61). Provavelmente as cartas dos sujeitos em questão pouco tiveram a preocupação em querer dizer alguma coisa. Seu objetivo parecia ser o de simplesmente estar lá, sob o olhar e a escuta do outro.

O fato de escrever ao outro, seja ele quem for, produz uma escrita que conta com uma contribuição especial do imaginário. As cartas de Mateus e Marcos demonstram momentos diferenciados e processos únicos na escrita de uma carta. Mateus produz a carta num momento de muita imaginarização. Ele consegue fazer de um instrumento social via para o delírio e para, paradoxalmente, esvaziá-lo. Marcos toma esse instrumento de uma forma mais pragmática, escreve para quem está a sua frente e consegue assim endereçar a sua escrita. São sujeitos e cartas confundidos o que nos leva a pensar que essas cartas têm o efeito de fazer borda a uma escrita que, flutuante e com um encadeamento difícil de reconhecer, começa a transformar o que antes estava sob uma grande confusão.

Joyce também escreveu dezenas de cartas que mais tarde se transformaram num livro chamado *Selected Letters* organizado por Richard Ellmann. Lacan (1975-1976) dizia que suas escritas nas cartas eram escrevinhaduras (scribbled-hobble) “Stephen se pergunta: quem em alguma ocasião em algum lugar lerá essas palavras escritas? Signos sobre um campo branco?” (LAIA, 2001, p.73). Pergunta que Mateus se colocava quando escrevia à

Mônica, às Chiquititas e a mim. Marcos escrevia com a garantia de um leitor corporalmente presente no ato da escrita. “Stephen aborda a praia como um leitor deve abordar o escrito: enigma a ser decifrado não tanto para processar a revelação esclarecedora do sentido, mas para se evidenciar a espessura enigmática que pode resultar até do próprio sentido” (LAIA, 2001, p.75).

Lacan (1998) vai dedicar um artigo importante – *Juventude de Gide ou a letra e o desejo* – à discussão do lugar da letra/carta na vida de André Gide. Entre inúmeras e ricas análises possíveis, gostaria de destacar a pontuação que o autor faz das cartas na vida do escritor. Gide mantém: notas pessoais sobre suas memórias, um caderno de leituras, referente ao seu diário escrito entre os vinte e vinte e quatro anos, caderno este chamado por ele de meu “subjetivo”; uma imensa correspondência com sua mãe até a morte dela (aos vinte e seis anos de Gide) e um número enorme de cartas. Sem dúvida, as cartas mais importantes tratavam-se das que faziam parte da correspondência trocada com sua prima Madeleine Rondeaux, que mais tarde se transformaria em sua esposa. “De fato, o sentimento de Gide por sua prima foi mesmo o cúmulo do amor, se amar é dar aquilo que não se tem e se ele lhe deu a imortalidade” (idem, p.766). O escritor endereça a Madeleine suas cartas até 1918, com elas endereça sua imortalidade e, paradoxalmente, sua vida e finitude. É num momento ímpar da história desse “casamento” que ela destrói todas as cartas e com isso nega-se a ser aquilo que Gide a transformara. Com o ato de queimar as cartas – ele as chamava de seu filho- transforma Gide num Jasão moderno que já não reconhece sua Medéia. “E sua natureza de fetiche, evidenciada, provoca o riso que acolhe a subjetividade apanhada desprevenida” (idem, p. 774). Suas cartas têm uma função de fetiche naquilo que mais as aproximam do semblante. Elas representam nada além e nada

alguém do que a ordem simbólica permite. As cartas produzidas e exemplificadas nessa dissertação pouco traziam de significação ou de organização de uma superfície e cuidado para o outro a quem escreviam.

Uma das singularidades acerca do processo que envolve os sujeitos, os quais fui acompanhando ao longo desses anos como educadora, é que, diferente de outros, eles não construíam uma superfície⁸⁷ (organizar o ambiente, escolher o que e para que escreveriam), sendo que a preocupação com os objetos a serem usados para escrever (lápiz, caneta, giz, tinta, entre outros) não fazia questão. Quantos de nós já não nos surpreendemos em longos rituais de organização do entorno, numa tentativa de nos prepararmos, constituindo um lugar para receber a escrita? Esta constatação, simples e localizada na minha experiência empírica, foi armando uma diferença na minha forma de olhar para suas produções, agregando uma certa curiosidade e somando elementos na construção dos contornos da minha questão de pesquisa acadêmica. Outra singularidade é uma escrita aglutinada e com poucos marcadores de pontuação ou quase nenhum. Obviamente, esta é uma constatação feita no dia a dia do trabalho com alunos das escolas que eu acompanho, necessitando discussão e problematizações.

4.2.3.3. O efeito de se ouvirem:

“É necessário morrer de corpo para que nasça a escrita. Esta é a moral da história. Ela não se prova senão graças ao sistema de um saber. Ela se conta” (CERTEAU,

⁸⁷ Ver tese de doutorado de Simone Rickes, onde a autora irá desenvolver esta singularidade na escrita de estagiários de psicologia clínica.

2000, p.314). Ora, para que um corpo exista e morra é preciso que haja borda nele. No caso dos sujeitos em estruturação psíquica singular talvez o processo seja contínuo, seja borda, vida e morte na contação escrita de si. A escrita como testemunho próprio de um saber que não sabe se fazer existir como nos neuróticos. Ela aponta para o elo da contagem de si mesmo. Nas produções escritas dessa dissertação há um contar matemático de si, no qual a soma (um+um+um) aparece como marcas de fixação, de leme na condução do outro sentido da contagem. É sobre o primeiro que o segundo consegue existir. As histórias deles são escritas e, mais tarde, contadas por um outro. Elas são a marca da contagem⁸⁸ de si no outro.

Ao se ouvirem, algo se modulava ao/no ouvido, algo deles mesmos era reconhecido na minha leitura em voz alta. Suas escritas –agora lidas- tinham efeito de realidade, uma realidade que voltada menos aterrorizante, possibilitando o existir as suas escritas. A leitura em voz alta pontuava seus textos escritos, transformando-os sem que outras palavras os invadissem. A pontuação feita à revelia dos autores devolvia um sentido e significação a suas produções. Investigando acerca da pontuação, foi possível enumerar algumas questões levantadas por Parkes apud FERREIRO (2001), quais sejam: a pontuação esteve a cargo do leitor durante séculos, pois quem pontuava era o leitor; a leitura era devolver a voz ao texto de maneira similar ao que acontecera com a música; a preferência por textos sem marcas é também a preferência por um texto neutro, que permite várias interpretações; quanto mais se desconfia do leitor, mais marcas se acrescentam ao texto; o texto pontuado é um texto já interpretado. Lacan (1988, p.337) afirma que “a pontuação é o

⁸⁸ No trabalho de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Margareth Schäffer, “Constituição da subjetividade: o significante e a letra nas psicoses”, acerca dos encaminhamentos feitos à clínica pela escola, discute a questão da contagem como número e contação de suas histórias.

que desempenha aí esse papel de enganchamento mais decisivo, a ponto de que um texto clássico pode variar completamente conforme vocês a ponham em um ponto ou em outro”, não polemiza quanto a interpretação no texto, mas ratifica a consideração de um terceiro envolvido no endereçamento de um texto escrito. É preciso salientar que em muitos momentos a pontuação que fazia marca não era a pontuação de quem lia (a minha leitura, nesse caso), mas a pontuação que Mateus e Marcos, de formas muito diferentes, davam aos seus textos. Eles escreviam, eu lia pontuando, eles escutavam e se repetiam com uma nova pontuação, dando novos sentidos ao que haviam escrito. O efeito de se ouvirem provocava mudanças, deixava marcas.

Várias foram as leituras públicas do livro *Ulisses* com a participação de Joyce cujo efeito desconhecemos. No caso dos sujeitos desta dissertação foi necessário, por vezes, devolvê-los ‘por escrito’ ao lê-los para eles e isso teve efeitos também desconhecidos para nós. O retorno na voz do outro, do que escreveram, trouxe um sentido diferente. O estranhamento de se reconhecer na voz do outro também. “[...] Um inusitado mecanismo acionado por Joyce: fazer retornar sobre a própria obra os efeitos provocados por sua leitura, mas não para corrigir seu rumo.[...]” (MANDIL, 2003, p. 16). Esse mecanismo fica adstrito a um grande autor da literatura. Os efeitos provocados pela leitura das escritas de Marcos e Mateus retornavam a eles e produziam deslocamentos importantes. O difícil era saber quando isso acontecia, pois era muito claro que isso não ocorria todas as vezes em que se ouviam. Suas escritas funcionavam como ponto e mudança de rumo, mudava a relação que tinham com as escritas e com as folhas em branco.

Se pensarmos em Marcos temos claro o quanto ele se enreda no que é imposto pelas palavras, especialmente, as escritas. Há um excesso de sentido, algo que o faz ser engolfado pelo Outro. Tenta, mas não consegue se desenrolar das teias construídas pelas letras. É necessário um corte, uma pontuação que o ajude a arrebentar o fio sem que ele despenque. Fio tecido e destecido, tecido de outros textos escritos com suas palavras quando lidos. Para Mateus se ouvir gerava excitação e euforia no início para no só-depois injetar sentido. “Descobre-se que escrever é um ato que se nutre de si mesmo e que impele, para fora de si, tanto o escrito, quanto aquele que escreve e aquele que lê” (LAIA,2001, p.41). Aos dois e a esse terceiro – que eu representava quando lia- cabiam os descobrimentos e os efeitos disso qualificavam o entre de suas escritas.

No texto *Lituraterra* (seminário XVIII) Lacan vai dizer que a nuvem da linguagem faz escrita. O contexto é sua viagem à Sibéria na qual ainda no avião produz uma série de metáforas para discutir a escrita (os riachos da Sibéria eram traços metafóricos da escrita). As nuvens da linguagem também são nuvens de chuva e estão, assim como os riachos, ligadas a algo que vai além do **efeito da chuva**. “É no ponto mesmo onde brotam os paradoxos de tudo que chega a se formular como **efeito da escrita** que o ser se apresenta sempre, por para-esser⁸⁹” (LACAN, 1985, p.62, grifo nosso). Se estamos a problematizar esse espaço que fica do que não se escreve entre as escritas que cobrem o papel e a escrita da Lei, poderíamos nos perguntar também o que pode ser escrito para-além das letras na escola? O que está entre, no inter-dito, insiste. Nas produções escritas dos sujeitos desse trabalho há um paralelo por escrito, ou seja, a partir dos seus processos algo além tem efeito

⁸⁹ O para-ser, o ser na lateral como efeito de escrita assim como a linguagem em seu efeito de significado é lateral do referente (LACAN, 1985, p. 61).

de Lei, logo, possibilita um deslocamento através da escrita. Podemos dizer que o sujeito, através da escrita, amplia as suas possibilidades significantes e o fato de se ouvirem cria condições para que eles possam escutar aquilo que está entre o que escrevem e que retorna de uma outra forma ao ouvido. “O escrito não é algo para ser compreendido” (LACAN, 1985, p.48), mas para ser lido e ler pode significar ler o que o outro lê. O lido, como diz Lacan, está dentro da palavra ligado. O outro pode ser a ligação do escrito a um sentido que só ao sujeito do inconsciente remete. “Se há alguma coisa que possa nos introduzir à dimensão da escrita como tal, é nos apercebermos de que o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante” (LACAN, 1985, p. 47). Há um caráter enigmático nessas escritas e uma multiplicidade de leituras que só ao ouvido cabe ouvir tais significantes.

4.2.3.4. O que se lista quando se lista:

Certeau (2000) numa nota de rodapé afirma que o fictício, a fabulação ou a lenda caracteriza o relato da denegação. A partir dela pergunto-me: há fabulação na escrita dos sujeitos psicóticos que participam da minha pesquisa? O que pode caracterizar essencialmente uma fábula, uma ficção, uma lenda ou um delírio? Encontramos personagens, histórias, lugares, nas escritas desses sujeitos, mas sem uma conexão universal, ou seja, sem que o outro possa entendê-la independente do tempo, da explicação ou de uma suposta moral. Acredito que haja uma ficção no delírio, acredito que haja por escrito a possibilidade de inscrição de sua própria ficção, da ficção de si mesmo. Da sua

fixação por escrito. Se pensarmos, como salienta o autor, que “**é próprio da ficção poder fazer escutar o que ela não diz**” (CERTEAU, op.cit.,p. 388) perceberemos que tanto Marcos quanto Mateus escutavam o que podiam de suas escritas. Então, de que ficção se trata? As listas de palavras de Mateus e Marcos significariam uma ficção?

Considerando que o delírio e as histórias contadas são produções singulares ressaltaria que a

Perspectiva generalizada do delírio, além de incluir as definições clássicas – nas quais o delírio é tomado como um pensamento, uma interpretação, uma intuição ou uma convicção sem qualquer correlato de realidade-, teria a vantagem de abrir uma perspectiva sobre o modo como habitamos ou somos habitados pela linguagem, já que a frequência dessas montagens em torno de um vazio vai além da dimensão do patológico. Nesse sentido, até mesmo a noção de “ficção” poderia ser incluída no campo dos delírios. A inflexão produzida por essa definição oferece, a meu ver, melhores condições para situar, na linguagem, o lugar marcado por Freud como lugar do Pai, ou, como prefere Lacan, o lugar dos Nomes-do-Pai (MANDIL,2003, p. 86).

O próprio trabalho de se diferenciar é também de se constituir como sujeito. Penso nessas inúmeras repetições apresentadas em formas de listas. Uma repetição que ora está ratificando a psicotização do sujeito, ora subjetivando-o. A questão que se coloca é quando a repetição na escrita do sujeito psicótico serve a uma ou outra situação. Inevitavelmente, precisaremos discutir a entrada de um terceiro, seja ou não o professor. Se pensarmos o contexto escolar, que é nosso ponto de detenção, podemos dizer que todos os envolvidos com a instituição, sabendo ou não, ocupam um lugar possível de ser esse terceiro. O que merece a nossa atenção é o fato de que ambos conseguem com suas produções ser além de um entre outros, eles conseguem ser em relação aos outros. Lacan (1975) diz que “há uma outra satisfação, a satisfação da fala”, parafraseando o autor, eu diria que há uma outra satisfação, a satisfação da escrita. A escrita das listas satisfaz, logo, é

uma escrita que não pode simplesmente ser proibida na sala de aula como já vimos, mas precisamos oferecer condições para que algo possa ser colocado em seu lugar.

As listas aparecem em várias produções de Marcos e Mateus, mas para os que trabalham com sujeitos em estruturação psicótica sabe-se que é uma forma recorrente de produção. Há diferenças nessas combinações listadas. Especificamente, gostaria de salientar as listas que Marcos foi produzindo ao longo desse ano em que o acompanhei. Elas, as listas, funcionam como palavras-frases, ou seja, são tomadas como holófrase no sentido que Lacan apud VORCARO (1999) dá ao termo: as holófrases têm sentido monolítico, o sujeito não se conta porque está colado ao sentido holofrástico, logo, está preso ao enunciado. As palavras PEPSI, GOLDSZTEIN, AESI são exemplos disso. A não-coincidência, o intervalo entre os significantes não aparecem e isso não permite que apareça a dimensão metafórica necessária. Mateus consegue abrigar e, ao mesmo tempo, esquivar-se da holófrase. Ao escrever as cartas em que inclui as listas abre brechas para que o intervalo significante apareça e retome a trajetória de reconhecimento do sujeito que escreve.

Segundo Mandil (2003, p.50) “a letra deveria ser pensada no nível da rasura, contudo de uma rasura especial, pois ‘rasura de nenhum traço anterior’, dando origem, assim, a uma ‘terra’ de ‘lituras’.” A diferença entre significante e letra é uma diferença de gênese. Se no caso do significante há sempre um S1 para que ele se constitua como tal a partir do S2, no caso da letra ela própria consegue se constituir ao nível da rasura, logo, sem rasura de nenhum traço anterior, sem letra primeira. A rasura torna-se parte de um projeto de “bem-escrever”, como salienta o autor, e por tratar-se de uma rasura de nenhum traço

transforma-se na busca pela palavra mais próxima da coisa. O bem-escrever das coisas. As listas remetem a uma tentativa de, não só escrever, como inscrever as coisas, pela “primeira” vez, na folha. Considerando as inúmeras tentativas (a repetição das listas nas produções escritas dessa dissertação) pode-se constatar o quanto a rasura para aparecer precisa de algo terceiro que produza e remexa a terra na qual ficará a marca da litura. Os limites implicados são próprios da linguagem e, inevitavelmente, levam, ao limite do próprio simbólico. Há nas listas algo que tenta, irremediavelmente, se inscrever tentando fazer-se um como o nome próprio, como letra.

Quando Lacan (1985) pontua que o osso do seu ensino é o que se fala sem saber, ele sublinha que falamos sempre mais do que sabemos. É isso que constitui o sujeito, ou seja, aquilo que se fala sem saber faz *eu*, sujeito do verbo. “Uma escrita, pois, é um fazer que dá suporte ao pensamento” (LACAN, 1975-76, p. 197). As listas dão suporte ao pensamento e além dos exemplos en-carta-dos nessa dissertação gostaria de destacar uma lista escrita pelo personagem Stephen, de James Joyce (1992, p. 25), em seu livro *Um retrato do artista quando jovem*:

Stephen Dedalus
Série de Elementos
Clongowes Wood College
Sallins
Condado de Kildare
Irlanda
Europa
O Mundo
O universo

Sem dúvida, uma tentativa de fixar seu nome numa escala inclusiva no universo. No entanto, assim como Mateus, encontramos mais adiante o mesmo mecanismo de encadeamento narrativo que inclui as listas em Joyce. O que antes era a lista citada acima se transforma no seguinte texto: “- Eu sou Stephen Dedalus. Eu estou andando ao lado do meu pai cujo nome é Simon Dedalus. Estamos em Cork, na Irlanda. Cork é uma cidade. Nosso quarto fica no hotel Victoria, Victoria e Stephen e Simon. Simon e Stephen e Victoria. Nomes.” (JOYCE, 1992, p.96).

Um exemplo grandioso que nos serve para comparações iniciais, mas é necessário sublinhar que no caso de Mateus e de Marcos não se tratou de livre escolha ou de uma escolha literária. O sofrimento psíquico dispensado para que esses sujeitos pudessem escrever não pode ser esquecido ou subestimado. Suas listas listam seu processo no Real. Eram como se as listagens funcionassem como lembranças que se reatualizavam a cada momento em que eram acessadas. Elas voltavam sempre diferentes, mas sempre com elementos iguais. Traziam detritos de momentos que retornavam com mais força. “A escrita transporta detritos. Eles são esse resto de uma operação de separação nunca concluída. Os detritos escapam nesses objetos pulsionais que nos ligam ao Outro” (COSTA, 2001, p. 133).

4.3.O QUE HÁ DO OUTRO EM NÓS NA ARTICULAÇÃO DOS SABERES COM A VIDA - SOBRE A TRANSFERÊNCIA

Porque o amor demanda amor. [...] Mais, ainda, é o nome próprio dessa falha de onde, no Outro parte a demanda de amor.
Jacques Lacan

Lacan mantinha no hospital Sainte-Anne as apresentações de pacientes (*Les apresentation de malades*)⁹⁰. Sabe-se que no caso das psicoses essas apresentações tinham um efeito estruturante. O público era composto essencialmente por analisandos e alunos de Lacan o que os transformava num grupo que sustentava as intervenções clínicas do analista. A escrita dessa dissertação, com casos de sujeitos com diagnóstico de psicose traz outro lugar de exposição, outro lugar para uma apresentação pública e um endereçamento explícito do que eles escrevem. O efeito disso começou quando falei para eles que gostaria de utilizar algumas das suas produções para um trabalho que eu iria escrever. Mateus tomou isso como uma escolha “especial” e uma possibilidade a mais de inscrição, para Marcos significou algumas palavras a mais faladas e, na seqüência, pediu que eu lesse um trabalho que ele fizera tempos atrás. A publicização de seus trabalhos significa um reconhecimento singular. Esta escolha significa “transmitir um saber pela e com a psicose” (PORGE,1985, p.38). Suas escritas juntamente com a minha dão forma a uma discussão que precisa ser destacada na escola e deixar de ser unicamente “objeto clínico”.

⁹⁰ Embora o histórico dessas apresentações venha da psiquiatria não é de uma simples exposição que se trata. Lacan tinha clara a concepção de efeito transferencial de quem assistia e do efeito clínico para o paciente.

Uma das questões importantes em todo processo de acompanhamento de Mateus e Marcos foi a transferência que se estabeleceu entre nós. Uma diferença, no entanto, precisa ser trazida a discussão quando acompanhamos esses casos: o lugar transferencial que ocupamos. Seus analistas ocupavam um lugar de *sujeito suposto saber*⁹¹ enquanto nós professores, psicopedagogos ou técnicos das áreas instrumentais, de uma outra forma, *encarnamos um saber*. Em vários momentos do acompanhamento era como se eu tivesse em mim aquilo que para eles era tão caro: a significação. Foi a transferência que sustentou os processos de ambos. De maneiras diferentes eles a reatualizavam com frequência, ora com o uso do meu nome próprio, ora com o endereçamento de suas escritas a uma “leitora muito particular”. Os movimentos foram sempre de tentar levar a algum lugar, mesmo que distante, que os aproximasse da direção da cura. O desafio de transferência é ser caminho e não fixação. “[...] Apenas a psicanálise reconhece esse nó de servidão imaginária que o amor sempre tem de desfazer ou deslindar” (LACAN, 1998, p. 103). A ética da psicanálise após cem anos de história permitiu que dela utilizássemos em nossos campos vários de seus conceitos sem que isso configurasse prática clínica. O conceito de transferência ainda tem muito a nos ajudar.

O termo transferência é utilizada em vários campos do saber, inclusive, no psicanalítico. Esse termo foi introduzido pela primeira vez por Freud e Ferenczi (1900-1909). Transferência tornou-se um conceito usado por várias escolas psicanalíticas desde de Freud até Lacan. Aqui, como os demais conceitos, optamos pelo acento alicerçado pela

⁹¹ “Acreditei dever suportar a transferência, no que ela não se distingue do amor, com a fórmula ‘o sujeito suposto saber’ [...] aquele a quem eu suponho saber, eu o amo” (LACAN, 1985, p. 91).

teoria lacaniana. Lacan tem vários textos sobre a transferência⁹² e há diferentes elaborações acerca desse conceito. Gostaríamos de salientar o conceito encontrado no seminário *A Identificação* (1961-1962) no qual Lacan diz que a transferência “aparece como a materialização de uma operação que se relaciona com o engano e que consiste em o analisando instalar o analista no lugar do ‘sujeito suposto saber’, isto é, em lhe atribuir um saber absoluto” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 769). Obviamente, não encontramos um texto que falasse sobre a transferência nas áreas instrumentais até porque essa diferença encontra-se no limite do conceito.

O fato de colocar suas produções neste trabalho teve um caráter de diminuição de um imaginário especular que me colocava como uma interlocutora que podia “ficar com tudo”. Ao destinar seus escritos a um terceiro pode-se dar o suporte na relação especular. Sabe-se que para a constituição do eu, sem a destruição do outro, é necessário a entrada desse terceiro. Aos leitores imagináveis para este trabalho cabe tal desafio.

Nos últimos seminários de Lacan, especialmente no XXIII, vemos um autor que se permite “joycenizar” ao longo dos seus escritos. Há um atravessamento das escritas e dos processos de construção de conhecimento dos sujeitos deste texto, que me suscitam pensar o quanto sou atravessada por elas (as escritas) e por eles (Mateus e Marcos). O interesse por este objeto de pesquisa, o reconhecimento que tenho desses sujeitos e a tentativa de destacar um ponto na intervenção pedagógica e educativa demonstra que algo na minha prática se transforma a partir do trabalho com Mateus e Marcos.

⁹² Encontramos vários textos nas seguintes obras: *Intervenção sobre a transferência* (1951), *Os escritos técnicos de Freud* (1954-1955), *A transferência* (1960-1961), *A identificação* (1961-1962) e *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964).

O cuidado com a intervenção precisa ser cotidiano, cauteloso e atento. Por vezes, tive a sensação de falar, apontar e sublinhar algo que acabou funcionando como um tamponamento ao invés de funcionar com um elemento que colocasse em movimento a linguagem. É preciso reconhecer que falhamos e que acertamos. O mais importante é reconhecer o que no nosso trabalho funciona e quais são os limites da intervenção pedagógica nesses casos.

A singularidade transferencial nos casos de intervenção instrumental ainda não foi suficientemente discutida. Sabemos que não se trata de ocupar o lugar de “secretário do alienado”, como dizia Lacan, mas o objetivo não é diferente, ou seja, continua sendo o de qualificar o movimento na linguagem para que aí se introduza um sujeito. A transferência é um elemento importante na significação das escritas de Mateus e Marcos. O atravessamento da passagem de uma utilização do código instrumental a uma escrita que produz reconhecimento e subjetividade necessita do olhar e da escuta do outro. É esse outro que ocupa o lugar da antecipação dos significantes que mais tarde, no a posteriori, pertenceram ao sujeito. É esse outro que fará uma pontuação nesse deslizamento infinito da cadeia significante.

5. ENTÃO SE A CRIANÇA MUDA A FUNÇÃO DE UM VERBO, ELE DELIRA. E POIS

*E se a alma perguntar: quão mais longe?
Deves responder: do outro lado do rio,
Não este, o outro, logo adiante.
Alejandra Pizarnik*

Como Adão⁹³, que se surpreendeu maravilhado cumprimentando sua primeira girafa, quis com este texto caminhar na direção do rio, *logo adiante*, na direção que construiu o nome próprio deste trabalho e, enfim, poder chamá-lo pelo nome. Como Adão, nomeei aquilo que a experiência apresentou-me e em sua tessitura escolhi as letras que compuseram o próprio do seu nome. Prescindi de muitas delas e, exatamente por não ter tido a ilusão de usá-las todas, reconheci a parte, aquilo que me faz parte. Sem dúvida, após essa experiência inaugural de pesquisa, traço o caminho para chegar ao outro lado e dar sentido a esse nome e assim começar uma nova trajetória na direção do sobrenome que o acompanhará.

Ao trabalharmos com a produção do outro, deparamo-nos com a tentadora, e não menos enganadora, possibilidade de analisarmos o outro. Essa, um tanto pretensiosa, possibilidade de analisar, decifrar, explicar, classificar o que temos nas mãos, é, eticamente, comprometedora. No caso da escrita, parece-me ainda mais difícil. Se pensarmos que as ferramentas em questão, utilizadas como lentes para olhar essas produções, são talhadas principalmente, mas não só, pela lâmina da psicanálise, cabe-nos a responsabilidade de estarmos atentos para que não reduzamos este olhar a uma simples classificação. Aliás, se

⁹³ Ver segundo capítulo do Gênesis no qual Adão nomeia todas as coisas.

lembrarmos da longínqua história de Calímaco, saberemos que há muito esta é uma tarefa inglória. O poeta tentou, na metade do século III a.C., catalogar os volumes da biblioteca de Alexandria. Ele organizou oito “tabelas” (pinakes) e distribuiu o colossal acervo de meio milhão de volumes, sem classificação, entre elas. Provavelmente, este tenha sido o início da infinidade de classificações (necessárias) que temos em nossas bibliotecas. Já que não tratei de pura e simples classificação, mas da problematização do uso singular da escrita pelo sujeito psicótico, penso que, mesmo incorrendo no risco de não discutir os diferentes aspectos lingüísticos, psicanalíticos e psicolingüísticos das produções escritas em questão, deixei as análises e as interpretações para quem, em seu saber especializado ou no setting clínico, poderá avaliar ou ler na cadeia de suas histórias o que cada produção significa para o próprio sujeito. A mim coube o que ficou entre a classificação do poeta cirenaico Calímaco e a interpretação psicanalítica. A propósito, ainda questiono-me sobre qual seria este entre, literalmente, lugares.

As perguntas e os impasses acerca da presença de alunos em estruturação psíquica singular na escola estão colocados. Há, por um lado, a singularidade de alunos como Mateus e Marcos e, por outro lado, a demanda social que neste caso é representada por uma demanda de conhecimento escolar. Para pensarmos a escolarização desses sujeitos é preciso pensar nos diferentes (não muitos) tipos de escolas que temos. Para que o processo se dê da melhor forma possível é necessário que os profissionais responsáveis por essas decisões, juntos com a família, escolham a escola que melhores condições tenha a oferecer aos alunos. No caso de Mateus, foi possível a ele suportar uma escola maior e com exigências diferentes da escola especial em que estudava em anos anteriores. Não se sabe por quanto tempo ele poderá ficar na escola comum e a pergunta a ser feita é: o que a

escola tem a ensinar a ele? No caso de Marcos suas experiências de integração e aprendizagem foram se dando em diferentes graus nas escolas especiais por onde ele foi estudando ao longo da sua vida. O fato de a palavra falada ser muito incipiente faz com que a intervenção com ele seja bastante diferenciada. Acredito que seja possível, mesmo com tamanhos desafios, construir uma escola que não só se interrogue sobre esses sujeitos como também permita as suas existências sem que seja preciso um apagamento do sujeito.

O trabalho com a educação tem sido um desafio para todos os que se autorizam a discutir suas interfaces. Em muitos momentos lançamos mão de diferentes áreas do conhecimento, para armarmos e qualificarmos nossas questões nesse campo. Ao retomar o texto do início dessa dissertação e as interlocuções que pude fazer naquele momento, percebi que várias perguntas foram trazidas para o corpo do texto, perguntas para as quais não tenho respostas suficientes, mas respostas que dão conta de um momento do meu processo na direção delas. Entre as indagações que me fiz, ressalto as principais: *Entre as escritas que cobrem o papel e a escrita da Lei há um espaço intervalar que comportaria um sujeito tentando armar uma possibilidade de existência? O que significa escrever na escola? O que é a psicose? De que formas podemos abordar a questão da escrita? E, por último, considerando que os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos na escola, que há do outro, em nós, na articulação dos saberes com a vida - sobre a transferência? Inicialmente, minha hipótese principal de trabalho era que uma das singularidades possíveis na produção de escrita é o reconhecimento de um sujeito que se utiliza da norma universal da escrita, para armar possibilidades de existência. E, ainda, que as escritas desses sujeitos tenham um efeito estruturante em si mesmas, como acontece conosco e, por isso, o processo de*

escrever possa garantir a abertura de um espaço intervalar, no qual o outro o auxilia a sustentar tal existência.

Nossas trajetórias em direção ao conhecimento são marcadas por um número grande de atravessamentos. Ora deixam marcas agradáveis, ora quase mudam nosso curso, fazendo-nos, por breves instantes, parar. É necessário ir em frente, percorrer o entre que dá sentido a nossa busca de saber⁹⁴, dando sabor ao que há por vir. As trajetórias, não à toa, são o entre e estão, para o nosso ponto de início e fim, como o pescoço do velho pássaro que significava a sabedoria em antigas imagens alemãs. Essas imagens traziam um pássaro com um longo pescoço, seus pensamentos, ao elevarem-se muito devagar desde o coração até a cabeça, precisando passar necessariamente pelo pescoço, tinham bastante tempo para serem processados e refletidos⁹⁵. Constituímo-nos no trajeto, nos confundimos com o caminho. *Un puente es un hombre cruzando un puente*, já dizia o poeta. Considerando minhas questões, minhas hipóteses e a trajetória realizada do ponto de início ao ponto final dessa pesquisa, apresento a seguir algumas pontuações que significam em parte o trajeto percorrido do meu coração até a cabeça e a construção da ponte que resultou nesse trabalho:

— A primeira pontuação diz respeito a minha questão-problema e, nesse momento, acredito na existência de um espaço intervalar entre as escritas codificadas e as escritas que demonstram a existência de um sujeito atravessado pela Lei, logo, submetido a um limite. Esse espaço se constituiria no que nomeei de escritura e seria a possibilidade de:

⁹⁴ *Saber e sabor* possuem a mesma etimologia, em latim, *sapere*. Lembremos a velha afirmação: “Livros e vinhos, quanto mais velhos mais bem”.

⁹⁵ Foucault (1997, p.19) faz uma alusão ao pescoço de *Gutemensch* em seu livro *História da Loucura*.

funcionar como uma passagem; como um suporte do enigma escrito pelo próprio do nome desses sujeitos, organizando-os na direção de uma escrita que faz laço com o social; como elemento subjetivador, já que essa passagem ocorre com a presença de um outro e com o desenrolar do processo o aparecimento/desaparecimento do que está d'entre-as-linhas – essas entre-escritas – inscreveriam a escritura, dando condições par que um sujeito possa advir e se dêem as condições de existência no social. Se o que está após a escritura é a escrita, diria que a escrita é limite e a escritura é possibilidade de limite.

Os diferentes momentos trazidos através das produções escritas de Mateus e Marcos exemplificam o efeito estruturante que suas escritas proporcionaram a eles mesmos, dando condições à abertura desse espaço intervalar chamado escritura.

—A escrita tem um caráter suplementar e não complementar. A complementariedade recai sobre o todo, enquanto a suplementariedade dá espaço ao porvir. A escritura é suplementar no caso dos sujeitos em questão e escrever, especialmente, escrever na escola significa buscar o reconhecimento do outro. Alunos em estruturação psíquica singular escrevem na instituição, ou seja, a modificam e a transformam. O desafio que se estabelece é a disponibilidade dessas instituições em serem modificadas. Quiçá a escola reconheça que estes alunos e suas escritas possam ser dispositivos importantes na construção de novos saberes sobre a nossa prática

—Como ressalta Lacan (1975-1976) ler não nos obriga de modo algum a compreender. É preciso ler primeiro. Nestas últimas páginas começo a compreender o que

ao longo do texto se constituiu como uma leitura singular de alguns textos desse autor. Se é preciso ler primeiro é preciso também suportar essa leitura. Ler os escritos de Lacan foi um desafio. O des-fazer do novo. O fim que representa um início. Toda trajetória teórica levantada para entender o conceito de psicose foi necessária para que as últimas formulações de Lacan pudessem surgir. Que Mateus e Marcos possam, de fato, ser no sujeito do *sinthoma* e que eles encontrem o quarto nó à amarração necessária.

—Importante salientar que não defendo o uso da escrita como um tratamento ou que todos os sujeitos em estruturação psicótica precisem trabalhar com a escrita. Defendo que há elemento na escrita daquilo que se fala e daquilo que não conseguimos falar de todo. A escritura, ou seja, essa entre-escritas, que se inscreve a partir do que está d’entre-as-linhas possibilita uma caminhada em direção a vivência de uma estruturação que pode se organizar com menos sofrimento, encontrando espaços que possibilitem a existência de um sujeito no seu próprio discurso e no discurso do outro.

—Mateus e Marcos são a confirmação de que a constituição de cada enigma do sujeito é própria e que é possível utilizarmos-nos das ferramentas criadas pelo humano para armarmos possibilidades para existir e estar no mundo e no discurso. Cada um a sua forma fez isso. Fizeram da escrita um elemento a mais de subjetivação e estruturação. Eles comprovaram que a destinação da escrita transcende o sujeito que escreve e o sujeito para quem se escreve.

“Talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo

caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter poético e político da linguagem” (LARROSA, 1998, p.206). Se há uma aprendizagem em todos os nossos movimentos com o outro é porque há reconhecimento do outro. Esse outro nos ensina para além daquilo que temos conhecimento. Encontra formas de escrever “nomes de seu próprio nome” na instituição. Uma escrita real e, ao mesmo tempo, simbólica. Uma escrita que tem, na entrada desses sujeitos nas escolas fundamentais especiais e comuns, uma nova configuração. Uma tentativa de cifrar o gozo que, segundo Lacan (1970), fica adstrita a dois manejos: a ordem significante (algo cessa ou não cessa) e a operação da letra (algo se escreve ou não se escreve). Sem dúvida, aprendemos com cada um de nossos alunos e pacientes a escrever o número que carrega o preenchimento - mesmo ilusório - da transparência que eles nos endereçam.*Sem dúvida, o trabalho com essas produções e, especialmente, com esses sujeitos me proporcionou muito mais do que aquilo que posso colocar por escrito. Mateus e Marcos me ensinaram a beleza da diferença e me mostraram o quanto é longo o caminho que temos a percorrer para chegarmos a um projeto escolar mais democrático, mais competente, mais humano, enfim.

6. REFERÊNCIAS

- ALLOUCH, Jean. **Margueritte ou a Aimée de Lacan**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.
- _____. **Letra a Letra: transcrever, traduzir, transliterar**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **O futuro dura muito tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ANAIS DO I COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI. **A psicanálise e os impasses da educação**. São Paulo: EDUSP, 2000.
- BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BEIVIDAS, Waldir. **O excesso de transferência na pesquisa em psicanálise**. In: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, vol. 12, 1999.
- _____. **Inconsciente et verbum**. São Paulo: Humanitas, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BERGÈS, Jean. **Leitura e escritura literais**. In: Escritos da criança: *Doze textos de Jean Bergès*. Porto Alegre: Aleph, nº2, 1988.
- _____. **Ao pé da escritura. A Cãibra**. In: Escritos da Criança: *Doze textos de Jean Bergès*. Porto Alegre: Aleph, nº2, 1988.
- BERGÈS, Jean e BALBO, Gabriel. **A criança e a psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BIRMAN, Joel. **Por uma estilística da existência**. São Paulo: Ed.34, 1996.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Lisboa: Relógio D'água Ltda., 1984.
- BRANCO, Lúcia e BRANDÃO, Ruth (orgs.). **A força da letra. Estilo, escrita e representação**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- CAMPO FREUDIANO DA ARGENTINA: **Jacques Lacan – El seminario**. Buenos Aires: s/data. Cd-rom.
- CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias**. In: Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CLANDININ, D. J. **Classroom practices**. Teacher images in action. London: Falmer Press, 1986.
- COSTA, Ana. **Corpo e escrita. Relações entre memória e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DAVIES, A. **Two caring communities. A Story of connected empowerment and voice**. Manuscrito inédito. University of London, 1989.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **El Monolingüismo del otro**. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- _____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais. In: Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – UNESCO- Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.
- DUCHARME, Réjean. **L'avalée des Avals**. França: Éditions Gallimard, 1966.
- DURAS, Marguerite. **Escrever**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- ELLMANN, Richard. **James Joyce (1959)**. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Oral/escrito**. Vol. 11. São Paulo: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.
- FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. **A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente: um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas**. São Paulo: USP, 2002. 138 f. Dissertação – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneios**. (1908[1907]) Rio de Janeiro: Imago, 1976 V IX.
- FREIRE, Marcelo Muniz. **A escritura psicótica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.
- GALEANO, Eduardo. **Mujeres**. Madrid: Alianza, 1995.
- HAGÈGE, Claude. **L'homme de paroles**. Paris: Fayard, 1985.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS: **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa 1.0**. São Paulo: Objetiva, 2001.

JEAN, Georges. **A escrita, memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JOYCE, James. **Ulisses** (1922). Trad. Antônio Houaiss. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Pomas, um tostão cada**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Um retrato do artista quando jovem**. São Paulo: Siciliano, 1992.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **D'un discours qui ne serait pas du semblant**. 1970-1971, Lição 10/03/1971. (inédito).

_____. **Televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. **O seminário. Livro III, as Psicoses**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. **O seminário. Livro VII, a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. **O seminário. Livro XVII, o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **O seminário. Livro XI, os quatro conceitos principais em psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. **O seminário. Livro XX, mais ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O seminário. Livro XXIII, O sinthoma**. 1975-1976. (inédito) Tradução h-e-R -e-S-I-a.

_____. **Seminário sobre a identificação**. 1961-1962. (inédito) Tradução Ivan Correa para uso interno do Centro de Estudos Freudianos do Recife.

LACOUÉ-LABARTHE, Phillippe. **La poesie comme expérience**. Paris: Christian Bourgois, 1997.

LAIA, Sérgio. **Os escritos fora de si. Joyce, Lacan e a Loucura**. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusões (psico)pedagógicas. Escritos de psicanálise educação**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LARA, Núria Pérez. **La capacidad de ser sujeto**. Barcelona: Laertes, 1998.

LARROSA, Jorge. (org.) **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

- LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- MACHADO, Ana Maria Netto. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- _____. **Da fofoca à citação**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita ED., 2000.
- MANDIL, Ram. **Os efeitos da letra. Lacan leitor de Joyce**. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Contra Capa/ Faculdade de Letras UFMG, 2003.
- MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICAS DE DISTÚRBO MENTAIS: DSM-IV. São Paulo: Artes Médicas, 1994.
- MASAGÃO, Andréa Carvalho Bezerra de Menezes. **“Orifeu: a mulher com pênis” A construção da significação sexual em um caso de psicose**. São Paulo: USP, 2000. 214 f. Dissertação. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000.
- MASSON, Jeffrey Moussaieff. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess – 1887-1904**. trad. De Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MICHAUD, Ginette. **Equilíbrio psicótico, praticável e metáfora delirante**. In: BIRMAN, Joel (org.). Sobre a psicose. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.
- MIRANDA, Wander Melo. **Corpos Escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.
- MORICONI, Italo. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MOSTRA DO DESCOBRIMENTO. **Imagens do inconsciente**: São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.
- MRECH, Leny. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- NASIO, Juan David. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- PACHECO, Olandina M. C. Assis. **Sujeito e singularidade. Ensaio sobre a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- PERES, Ana Maria Clark. **O Infantil na literatura. Uma questão de estilo**. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.
- POE, Edgar Allan. **Cuentos**. Madrid: Alianza, 1996.
- PORGE, Erik. **Os nomes do pai**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998

_____. **Roubo de idéias?** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

_____. **Action du public dans la psychanalyse.** In Littoral n° 17. setembro, 1985.

ROUDINESCO, Elisabeth et PLON, Michel. **Dictionnaire de la psychanalyse.** França: Fayard, 1997.

RICKES, Simone Moschen. **No operar das fronteiras, a emergência da função autor.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

RITVO, Juan. **O conceito de letra na obra de Jacques Lacan.** In: Escola Letra Freudiana. Ano XVII, n°26. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

SAFOUAN, Moustapha. **O inconsciente e o escriba.** Campinas: Papirus, 1988.

SALIBA, Ana Maria Portugal M. **Quatro páginas de uma escrita que não cessa.** In: BRANCO, Lúcia e BRANDÃO, Ruth (orgs.). A força da letra. Estilo, escrita e representação. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SCHÄFFER, Margareth. **Subjetividade e enunciação.** In: Educação & Realidade. Porto Alegre, Vol.24, 1999.

_____. **A educação e a falta: algumas questões sobre psicanálise e epistemologia e psicologia genética.** In: APPOA. Psicanálise e educação: Uma transmissão possível. Porto Alegre: n. 16, 1999.

_____. **“Eu” conta “tu” histórias que ouviu d’ “ele”: quem é ele?.** In: Letras de Hoje. Porto Alegre. V. 36, n° 4, p. 69-96, dezembro, 2001.

SCHREBER, Daniel Paul. **Memórias de um doente dos nervos.** Rio e Janeiro: Graal, 1985.

SOLER, Colette. **A psicanálise na civilização.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

VIDAL, Eduardo A. **Um outro saber.** In: A criança e o saber. Ano XVII n° 23. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

_____. Uma letra que não se lê. In: Escola Letra Freudiana. Ano XVII, n°26. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

VORCARO, Ângela. **Crianças na psicanálise – clínica, instituição, laço social.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

WILLEMART, Philippe. **A pequena letra em teoria literária.** São Paulo: Annablume, 1997.