

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

**Desconstrução na *Psicogênese da língua escrita***

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: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Mara Corazza

341373

T  
370.45  
R696d  
2002

Ana Maria Matos Rodrigues

Porto Alegre, junho de 2002.

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

R696d Rodrigues, Ana Maria Matos

Desconstrução na Psicogênese da língua escrita / Ana Maria Matos  
Rodrigues. - Porto Alegre : UFRGS, 2002.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Porto Alegre, BR-RS, 2002. Corazza, Sandra Mara, orient.

1. Ferreiro, Emilia - Teberosky, Ana - Psicogênese da língua escrita -  
Crítica - Interpretação. I. Corazza, Sandra Mara. II. Título.

CDU : 372.45

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

## **Agradeço**

Aos dois grupos de orientação, dos quais participei, pela acolhida e pelas leituras.

Aos funcionários da biblioteca da FACED pelo atendimento recebido.

À Elo, Cláudia, Nilcia, Cádía e Ruth pela amizade mesmo em tempos de dissertação.

À Mara e à Márcia por reeditarem comigo o trio da infância nos momentos de última hora.

À Yeda por ter me ensinado a escutar desejos e, dentre eles, meu desejo pela Academia.

Ao Tomaz pela generosidade com que partilhou seus procedimentos de pesquisa e escrita. Seu ensino possibilitou-me vislumbrar caminhos insuspeitados.

À Sandra pelo sofisticado trabalho de orientação, bem como pela leitura dedicada e rigorosa, que não me deixou outra saída a não ser escrever. Ela me ensinou a escrita vocativa e provocativa, que não fica à espera da vocação.

Aos meus familiares por terem suportado a espera desta escrita.

## Resumo

Nesta Dissertação, discute-se a desconstrução no texto *Psicogênese da língua escrita* de Ferreira e Teberosky (1987) conforme a concepção derridiana. Deste modo, o texto é compreendido em sentido ampliado, ou seja, além do livro mencionado, foram analisados os comentários, as revisões, as críticas e a tradução para Português que recebeu. Na interpretação deste texto, foram considerados elementos tradicionalmente denominados secundários, tais como: notas de rodapé, referências bibliográficas, uso de sinais não-fonéticos, prefácios e traduções de títulos. A análise destes elementos manteve-se entre o dizer e o querer-dizer das autoras, no sentido de identificar a heterogeneidade do texto. Demonstrou-se que esta heterogeneidade possibilita a abertura deste texto para novas leituras.

## Abstract

In this dissertation, it has discussed the deconstruction in Ferrero's and Teberosky's (1987) text *Psicogênese da lingua escrita*, according Derrida's conception. In such conception, besides the mentioned book, the text considers its revues, critics and comments. In this analyses it has considered elements usually considered secondary as such as notes, books references, non-phonetic signs, prefaces and title's translations. The analyses of this elements has situated between author's speech and theirs intentioned speech to identify text's heterogeneity. It has shown that this heterogeneity opens the text to the other readings.

## 1 Territórios educacionais "pós"

Os trabalhos desenvolvidos, no campo da Educação, a partir da perspectiva da desconstrução, têm sido descritos como pertencentes a um certo conjunto, que ora é chamado de pós-estruturalismo, ora de pós-modernismo. Uma descrição nestes termos tem alguma efetividade, mas porta riscos. Em primeiro lugar, porque uma aproximação entre pós-modernismo e pós-estruturalismo não é em si mesma aceitável tranqüilamente. Aproximações ou equivalências deste tipo são feitas tanto por críticos da desconstrução, quanto por seus adeptos. Nestas equivalências, o pós-modernismo representaria a vanguarda nas artes e o pós-estruturalismo nas teorias críticas. A utilização da expressão "pós-moderno" tem por objetivo circunscrever mudanças nas formações de sensibilidade, de práticas e de discurso para assinalar um conjunto de posições, de experiências e de propostas distinguível do conjunto moderno que o precedeu. Nem sempre essa designação é reconhecida como parte de uma mudança de paradigma, que abarcaria as ordens cultural, social e econômica. No pós-estruturalismo, não se trataria de uma recusa do modernismo, mas de sua reinscrição em formações discursivas contemporâneas, por meio do apontamento de novas problemáticas no próprio modernismo. De acordo com Huyssen (1992), é somente nesse sentido que se pode dizer que, além de serem distintos, o pós-estruturalismo é abarcado pelo pós-modernismo.

Se uma distinção entre esses "pós" é necessária, ela não é suficiente para que se aceite que a desconstrução pertença a um, ou ao outro conjunto, tomados como distintos ou equivalentes. As designações "pós-modernismo" e "pós-estruturalismo" estão fundamentadas em oposições conceituais do tipo pós-moderno/moderno e pós-estruturalista/estruturalista. [O que põe em funcionamento cada termo das oposições é sua essencialização.] Isto implica dizer que haveria algo como o moderno, ou

modernismo, que possa ser identificado como homogêneo e transparente, sem qualquer dispersão, ou diversidade. O estruturalismo comporia, de forma semelhante, um conjunto único, um bloco balizado pela lingüística de Saussure, da qual a história começaria por "Era uma vez a virada lingüística...". As desconstruções operam, simultaneamente, uma inversão neste tipo de oposição e um deslocamento geral deste tipo de sistema. Assim, a inclusão da desconstrução, em um ou em outro conjunto, é ela mesma passível de desconstrução. Sobre a inclusão da desconstrução, como parte do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, podem ser obtidos dados mais específicos em Culler (1997); Derrida (1985, 1991); Derrida e Ewald (1995); Peñalver (1997); Silva (1993, 1996, 1999); Usher e Edwards (1994).

Algumas vezes, o que se pretende com designações como a de "pós-estruturalismo" e "pós-modernismo" é poder distinguir o que seria conservador do que seria progressista, também em um sentido político. Porém, entre os trabalhos "pós", encontram-se textos que podem ser predicados tanto como conservadores ou reacionários, quanto como progressistas ou revolucionários (cf. Huyssen, 1992; Zaretsky, 1994). Uma distinção entre os "pós" e seus opostos não resolve a dispersão que lhes é própria. Esses textos não são homogêneos, nem sequer em relação ao sentido em que se toma correntemente o que seja o político. A desconstrução não é um novo pensamento — político ou de outro tipo —, a ser acrescentado à lista de sistemas fornecida pela tradição, nem um procedimento pós-moderno, definido como recusa pura e simples da tradição ou do fundamento (cf. Bennington, 1996).

Os riscos que porta uma designação das desconstruções como pertencentes seja ao pós-modernismo, seja ao pós-estruturalismo, ou a ambos como indistintos, é o de esquecer que elas mesmas abalam este tipo de distinção. Por meio da desconstrução, problematiza-se tal contextualização, pois, por mais efetiva que seja, essa contextualização não deixa de homogeneizar os diversos discursos que a compõem, dando-lhes uma origem ou *telos* comum, e tomando seus autores como capazes de dominar os textos que produzem e as interpretações que se fazem deles. Por outro lado, não se pode utilizar a desconstrução como um *a priori*, para criticar uma designação. Nas desconstruções, não se trata de identificar uma oposição binária e

dizer: não serve. É preciso ocupar-se das oposições conceituais, tal como aparecem nos textos. É necessário, ainda, assinalar o que fica dissimulado, sem, no entanto, propor uma solução por meio de um terceiro termo, que supere uma oposição como a existente entre pós-estruturalismo e estruturalismo.

Assim, não se pode recusar pura e simplesmente as designações "pós" para certo conjunto de trabalhos educacionais, sem examinar a necessidade de se atribuir tais designações. Em geral, dizer que textos e pesquisas são pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos em Educação, implica assinalar que neles são utilizadas produções teóricas de autores, como por exemplo: Baudrillard, Derrida, Deleuze, Foucault, Gattari, Kristeva, Lacan, Lyotard, dentre outros. A utilização de formulações desses autores, em cruzamentos com temáticas educacionais, abala concepções e arranjos tradicionais e críticos no âmbito da Educação. Por vezes, a lista de autores pode ser substituída por uma lista ou combinações de conceitos, tais como: desconstrução de Derrida e conceito de poder de Foucault, ou metanarrativas de Lyotard e o sujeito de Lacan.

Essas listas de autores, ou combinações de conceitos, são variadas e problemáticas em mais de um sentido. Um dos problemas refere-se ao fato de que os próprios autores, assim listados, não se reconhecem como pertencentes a um mesmo conjunto ou movimento, seja qual for a sua designação. De outra forma, sempre pode-se tomar esses autores fora de seu querer-dizer. Neste caso, porém, será preciso considerar que os mesmos conceitos escolhidos para realizar combinações, ou circunscrever um conjunto de trabalhos, são utilizados por estes autores para criticarem as teorizações uns dos outros.

Isso não significa que se esteja desautorizado a tentar operar com essas combinações de conceitos. A possibilidade de combinações entre as produções de Foucault e Lacan, Derrida e Foucault — ou outras, todas elas mais ou menos felizes — diz respeito, justamente, à heterogeneidade própria a essas mesmas formulações. É por se poder tomar a desconstrução fora de seu contexto supostamente original, que se pode incluí-la nos textos pós-estruturalistas em Educação. Não há nada que preserve um enunciado qualquer de ser retirado de seu contexto e ser enxertado em outro. A

desconstrução como tradução autoriza que se tente não sua aplicação em Educação, mas sua tradução também para os textos educacionais, com ou sem combinações com outras produções teóricas.

Mas que efetividade pode ter a distinção entre os "pós", seus derivados e seus opostos no campo educacional? Talvez, a função do prefixo "pós" seja a de tornar possível circunscrever um determinado território pedagógico ou educacional. Território de fronteiras frágeis e mutáveis. Neste território, a pedagogia é predicada de outras formas. Obtém-se, então, a pedagogia dos monstros, as pedagogias da sexualidade, a pedagogia profana, a pedagogia das imagens, a pedagogia *queer*, a pedagogia da diferença. Territórios com novas formas de problematizar os estudos de currículo, didática, formação docente, metodologia, planejamento, etc. É preciso resistir à tentação de fixar estas fronteiras, mesmo quando se lhes atribui novidade.

Há, nesse território educacional "pós", disparidades, resistências e retorno à metafísica de oposições conceituais, com classificações e logocentrismo. Isso tudo também porque, assim como no caso da metafísica, não se pode simplesmente pretender encerrar um modo de nomear um campo de estudo, como quem vira uma página e encerra uma leitura. Circunscrever um território ajuda a não se autorizar a dizer não importa o quê sobre Educação. Se, de algum modo, é preciso recusar o pós-estruturalismo como um significado transcendental, de outro, não é possível riscá-lo pura e simplesmente do vocabulário. Recusar o pós-estruturalismo como um elemento central e organizador de discursos educacionais, não pode, pois, implicar que se leve as pesquisas educacionais a um caos indiferenciado. Nas desconstruções, não se trata de refutar o modernismo, nem o pós-modernismo. Uma desconstrução é uma travessia do texto do outro, que deixa nele seu rastro. Mas, se só existem travessias, isso não quer dizer que todas sejam iguais (cf. Bennington, 1996).

Para os trabalhos desconstrutivos, no campo educacional, é válido em mais de uma medida o que foi dito acima. Como não poderia ser de outra forma, esses trabalhos não conformam um conjunto homogêneo. O valor desses textos deve ser extraído não de seu pertencimento a um conjunto, mas de sua inscrição numa cadeia de substituições possíveis tanto no que se refere a outros textos educacionais, quanto



aos de outros campos de saberes. Não se pode afirmar que estes trabalhos inauguram um novo modo de fazer pesquisa em Educação, porque superaram o que já se sabe. Contudo, estes estudos visam mais a invenção do que a comprovação do sistematizado (cf. Corazza, 2001). A partir da leitura de trabalhos pós-estruturalistas, que fazem aproximações entre as contribuições derridianas e os trabalhos de Bourdieu (cf. Cambi, 1992), ou que sugerem a possibilidade de renovação de uma proposta crítica educacional por meio da desconstrução (cf. Silva, 1996), pode-se afirmar que, mais do que a inauguração de uma nova forma de pesquisa, os trabalhos educacionais "pós" traduzem trabalhos anteriores deste mesmo campo. Neste sentido, os textos "pós" são a repetição traduzida de outros textos.

Na Educação, ocorrem tanto traduções de textos clássicos educacionais, quanto de textos de outros campos de estudo. As pesquisas educacionais "pós" não são inaugurais, nem são repetições idênticas a outras. Elas são singularidades iteráveis, porque, como traduções disseminantes, encontram-se divididas entre destinador e destinatário. Os textos educacionais, como todo escrito, estão abertos à alteridade geral de sua destinação, cuja leitura está sempre por vir como trabalho do outro.

Nesses trabalhos educacionais, há a valorização de outros elementos, diversidade de textos e de ditos num mesmo texto. Pode-se afirmar que são leituras que valorizam outros aspectos. No caso dos estudos de currículo, por exemplo, pode-se dizer que uma pesquisa pós-estruturalista, que inclua a desconstrução, não visará o dizer e o querer-dizer num currículo, mas o que fica entre o dizer e o querer-dizer em certo texto curricular. Assim, oportuniza-se a situação em que configurações absolutamente singulares causem estranheza. Situação, onde se assinala não só o que quer um enunciado curricular, mas o que escapa ao seu querer. É preciso reconhecer nisso um outro gênero de pesquisa educacional, cuja possibilidade de definição passa pela "máxima impossível: — Aquilo de que não se pode saber, é preciso pesquisá-lo" (Corazza, 2001, p. 18).

Em tal gênero de pesquisa, não se está seguro das margens do que seja o autêntico âmbito educacional, nem tampouco quanto às diferenças que se possa estabelecer entre uma pesquisa pós-estruturalista e outra estruturalista em Educação.

A leitura de textos pós-estruturalistas, inclusive dos educacionais, ensina que não se dispõe de critérios seguros para distinguir entre pós-estruturalismo e estruturalismo, ou modernismo e pós-modernismo. Esses textos assinalam tanto semelhanças, quanto diferenças entre esses conjuntos, sejam eles reconhecidos como educacionais ou não. Tomarei como exemplo a desconstrução realizada por Corazza (1998a), em *Manual de auto-ajuda para intelectuais da Educação 60 maneiras de responder à pergunta: "o que fazer após a orgia"?*. Neste texto, desconstrói-se um dos critérios de distinção entre produções pós-estruturalistas e estruturalistas – critério estabelecido e aceito por críticos e adeptos da perspectiva pós-estruturalista – qual seja, a de não responder à pergunta "o que fazer?". O inventário organizado por Corazza contém 60 respostas extraídas de territórios educacionais, bem como de territórios não-educacionais. Segundo a compiladora, as respostas escolhidas nem sempre têm uma vinculação explícita com a prática pedagógica.

A escolha do *Manual de auto-ajuda...*, como exemplo, não se deve somente à possibilidade de com ele ilustrar a queda de um critério de distinção entre as designações "pós" e seus opostos. Neste texto, observa-se que o prefixo "pós" desprende-se do pós-estruturalismo. O "pós" aparece entre aspas, não-hifenizado, de forma quase unânime no texto. O "pós" torna-se um apelido, não é mais prefixo. Transformado em substantivo, ele funciona como predicado para perspectiva, textos, problematizações, análises. Em que momento o "pós" se desprende? Após a orgia da Modernidade? Após a orgia pós-estruturalista?

Quando se iniciou esse tipo de pesquisa, de leitura, de escrita "pós" em Educação? Pode-se estar seguro desse após? Após o estruturalismo, após o modernismo, após a fenomenologia, após o marxismo, após o platonismo, após... O hífen em "pós-estruturalismo" talvez aprisione esse outro gênero, que não é o clássico – mas o que é o clássico? – de pesquisar, ler e escrever em Educação. O apelido "pós", encontrado em textos pós-estruturalistas, talvez possibilite circunscrever territórios educacionais "pós", sem que se diga a priori "pós-quê".

O emprego da inicial maiúscula, em "Pós", parece assombrar a palavra "pós-estruturalismo", tal como acontece com "Iluminismo", "Modernismo". Esta

assombração, este risco anuncia-se tanto mais quanto se tome o pós-estruturalismo como significado transcendental, que define um conjunto. O mesmo pode ocorrer com o apelido "pós". Porém, essa designação, esse apelido – que se destaca, desloca, espaça da crítica, do estruturalismo, do modernismo – não constitui propriamente um terceiro termo, que resolveria a oposição entre estruturalismo/pós-estruturalismo. Tal apelido, assim desgarrado, não-hifenizado, indeciso quanto se associar ao "estruturalismo" ou ao "modernismo", pode ser acolhido como designação de um território educacional. Indeciso entre prefixo e substantivo, o "pós" rasura, remarca suas versões hifenizadas. O "pós", em sua indecisão, insere os textos educacionais "pós" numa cadeia de legados traduzidos e a serem traduzidos em um certo idioma educacional.

### **1.1 Inativa *ma non troppo***

As desconstruções no campo da Educação são empreendidas em relação a temáticas tradicionais e a novas temáticas neste campo, abalando por vezes as delimitações supostamente seguras entre pedagogia e outras áreas de estudo. O que examino, em seguida, são alguns trabalhos que comentam ou utilizam a desconstrução e outros conceitos derridianos como estratégia analítica no campo da Educação. Meu propósito não é fazer um mapeamento exaustivo, mas situar esta Dissertação a partir de alguns exemplos que descrevo.

Não se pode mais afirmar que os questionamentos desconstrutivos estejam ausentes do campo educacional. Suas influências fazem-se presentes, de forma cada vez mais crescente, perturbando muitas de nossas concepções. É possível encontrar pesquisadores que fizeram mapeamentos e problematizações quanto aos efeitos, ou indicaram possibilidades de uso da estratégia desconstrutiva em análises de temáticas educacionais. Encontram-se também trabalhos que utilizam conceitos derridianos associados a outras produções teóricas, na sua maioria definidas tanto como pós-estruturalistas quanto como pós-modernistas.

Nas pesquisas educacionais, os autores que apresentam, ou sugerem o uso da desconstrução são confrontados com questões pedagógicas, que são elas mesmas problematizadas pela desconstrução. Segundo esses autores, as complicações na utilização de concepções derridianas na Educação vão além das possíveis dificuldades quanto à transposição de conhecimentos de um a outro campo de estudo, neste caso, dificuldades na transposição da filosofia para a Educação. Também não se trata apenas da sofisticação de um pensamento elíptico, multilíngue, ou pleno de jogos de linguagem como é o derridiano. Em *Postmodernism and education (Pós-modernismo e Educação)*<sup>1</sup>, Usher e Edwards (1994, p. 119) assinalam que, quando um educador aproxima-se de uma obra, ele o faz por meio de questões tais como "O que está dito é útil ou capaz de ser aplicado para meus interesses?" e "Tornar-me-ei mais esclarecido e eficaz como resultado de meu estudo?". Para esses autores, tais questões não são respondidas por Derrida de forma deliberada. Isto porque a apresentação das idéias derridianas desestabilizam o processo "normal" de compreensão e aprendizagem.

As desconstruções não são tentativas de elucidação e explicação da história da filosofia como história das idéias. Toda leitura desconstrutiva não visa estabelecer como as coisas realmente são, nem tampouco a verdade no singular. O que dificulta uma aplicação das desconstruções, no campo educacional, é que elas não devem ser empreendidas como um esforço voltado para a verdade sobre questões de ordem metafísica, epistemológica e ética. O trabalho desconstrutivo frustra respostas a esse tipo de questões. As interpretações de textos, de acordo com os postulados derridianos, não devem visar o que seja mais relevante. Ao contrário, as desconstruções ocupam-se de detalhes, de problemas de tradução, de notas de rodapé, de palavras que possuem significações contraditórias. Nas interpretações de textos, a partir de uma lógica educacional clássica, tomam-se esses detalhes, como ruídos ou obstáculos para que se chegue ao querer-dizer e à intenção verdadeiros do autor. As resistências à utilização das produções derridianas, em Educação, dizem respeito à necessidade de suspender, ao ocupar-se da desconstrução, o modo habitual de interpretação e de referência próprios à estrutura acadêmica filosófica e educacional.

---

<sup>1</sup> Os textos citados e não publicados em português foram traduzidos por mim.

Ao dispor da desconstrução, não se poderá obter respostas no sentido de como fazer, por exemplo, um currículo melhor. Caso se queira usar a desconstrução, será preciso problematizar os interesses, bem como o modo como estes mesmos interesses são definidos no próprio âmbito dos estudos educacionais (cf. Usher e Edwards, 1994).

Entre os textos que apresentam uma pequena introdução sobre a desconstrução e sugerem seu uso no campo educacional tem-se *Descostruzioni e pedagogia (Desconstrução e pedagogia)* de Cambi (1992). O autor inicia seu texto com uma breve síntese da *Carta a um amigo japonês*, comenta autores que influenciaram Derrida, bem como aponta algumas críticas que a desconstrução recebeu. Analisa as diferenças na recepção da desconstrução nos meios acadêmicos e culturais norte-americano e francês. E, ainda, por meio do estabelecimento de proximidades entre as produções de Derrida e Gadamer, Cambi propõe uma equivalência entre desconstrução e interpretação hermenêutica.

Neste mesmo texto, encontram-se comentários sobre artigos de Derrida do período de 1976 a 1984, aos quais Cambi (1993, p. 28) atribui uma aproximação maior com questões de ensino. A partir da leitura de tais artigos, destaca, como "tese central" de Derrida, que "não existe lugar neutro ou natural do ensino". Todo ensino desenvolve-se dentro de uma instituição pedagógica que forma, normatiza, dando visibilidade ou invisibilidade a este ou àquele elemento, bem como estabelece enquadramentos. De acordo com sua interpretação, a escola possui um caráter de reprodução e abriga o falocentrismo, que "deve ser universalmente desconstruído em nossa cultura".

Cambi também afirma que a desconstrução é uma perspectiva "inativa" no campo pedagógico, dentre outras razões, porque a epistemologia pedagógica privilegia instrumentos analíticos, mais do que metacríticos ou hermenêuticos. Tal inatividade ocorreria porque a pedagogia, por vocação, tende a afastar-se de radicalismos, que estão implicados em desconstruções como as derridianas. Neste campo, tudo aquilo que tem sido considerado ingenuamente como certo, estável e definitivo deve ser desconstruído. Além disso, o autor descreve a necessidade de dar à pedagogia uma reflexão mais radical, que desconstrua seu percurso e suas

tematizações e, acima de tudo, que possa problematizar o seu impensado. Para isto, o autor sugere que a desconstrução deve agir, na pedagogia, como um dispositivo preliminar, desmontando seus pré-conceitos e pré-requisitos quase inconscientes.

Ao ocupar-se da desconstrução, Cambi parece fazer o tipo de leitura criticada por Usher e Edwards (1994), ou seja, o tipo de leitura que busca num texto o que é útil e o que pode tornar seu leitor mais esclarecido. Sugerindo o uso da desconstrução como dispositivo preliminar, ele reduz a desconstrução a uma metodologia de interpretação externa ao texto que desconstrói. De forma semelhante, as analogias estabelecidas pelo autor italiano entre desconstrução e hermenêutica desconsideram, em mais de um sentido, as recomendações contidas em *Letter to a japanese friend (Carta a um amigo japonês)* (Derrida, 1987), as quais não desconhece. Cada acontecimento da desconstrução deve permanecer singular e o mais próximo possível de algo como um idioma. Assim, de acordo com as recomendações derridianas, não se pode afirmar que algo possa ser universalmente desconstruído, tal como faz Cambi em relação ao falocentrismo.

Não estaria o autor demonstrando que a desconstrução é realmente uma leitura inativa no campo educacional, no próprio modo como sugere sua aplicação? É somente por tomar-se a desconstrução como um método, uma análise, uma crítica, ou uma operação realizada por um sujeito, autor consciente capaz de controlar seus enunciados, que se pode afirmar que a desconstrução seja inativa no campo educacional. Por outro lado, no caso de tomar-se a desconstrução como uma tradução do texto do outro, aberta à alteridade geral de sua destinação, cuja leitura está sempre por vir como trabalho do outro, pode-se dizer que ela não é tão inativa assim.

No caso de considerar-se necessário que um texto faça referência explícita ao uso da desconstrução, para que seja reconhecido como um texto desconstrutivo, podem ser citados, como exemplos, outros trabalhos educacionais. Esses textos pertencem ao campo dos estudos de currículo (cf. Cherryholmes, 1995; Corazza, 1995, 1996, 1998b; Egéa-Kuehne, 1995, 1996); enquanto alguns tratam de temas como as relações entre professor e aluno (cf. Gregoriou, 1995), ou de didática. Nem sempre, é possível fazer referências claras, quanto ao pertencimento destes textos a um ou outro

campo de estudo em Educação, sendo heterogêneos de uma forma que podem ser lidos a partir de várias temáticas. Em minhas leituras, extraí o valor desses trabalhos a partir de sua inscrição numa cadeia, que inclui também os demais textos citados nesta Dissertação, pertencentes ou não ao campo educacional. Esta Dissertação de Mestrado tem uma relação de dívida, em maior ou menor grau, com todos eles porque foi por meio de sua leitura e da tradução de seus escritos que me foi ensinada a desconstrução.

## **1.2 Boa e má leitura**

Antes de prosseguir é preciso fazer uma advertência: não se trata aqui de abrir mão de uma diferença entre boas e más leituras no sentido de que se respeite um mínimo de critérios, que tornem qualquer leitura admissível. Esse mínimo sempre diz respeito a convenções então dominantes nas condições por analisar. Essas convenções compõem um conjunto de possibilidades determinadas e finitas, às quais um comentário deve estar submetido. Para poder destacar uma palavra do texto analisado e dar-lhe outro tratamento, que não estava programado por seu autor, é imprescindível que se conheça os prováveis sentidos dominantes e convencionalmente admitidos, por exemplo, quanto ao idioma em que tal palavra está escrita. A língua, com sua gramática e léxico, é um exemplo que faz parte desse conjunto de possibilidades finitas a que estão submetidos os comentários em geral. Sem competência neste campo, as interpretações mais ousadas não são nem admissíveis, nem inteligíveis, nem discutíveis (cf. Derrida, 1991). Tendo em vista esta advertência, será preciso, no entanto, examinar como as designações de boas e más leituras da teoria psicogenética têm sido atribuídas em conformidade, ou não, com um domínio desse tipo de convenções.

A *Psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1987) incitou alguns debates em torno de questões caras ao campo educacional, tais como o acesso à escola,

elaboraões de políticas educacionais públicas, o currículo escolar, a formação de professores, métodos de ensino, práticas em sala de aula, evasão, repetência, analfabetismo, alfabetização efetiva. De um modo, é certo que não existe aí nenhuma novidade propriamente trazida à pauta de discussões educacionais, nem tampouco a necessidade de tomar o tratamento dado a algumas dessas questões, como algo que se pudesse subscrever ou aceitar em parte ou na totalidade. De outro, a própria especificidade do debate dessas questões, em seus vários efeitos, e o que elas implicam – a omissão ou a restrição na discussão de outras –, possa dar-nos mais de uma lição. Lição deve ser tomada, aqui, não em sua conotação de ensino primário (cf. Perrone-Moisés, s.d.), mas no sentido de algo que se aprende entre a vida e a morte, do outro no limite da vida (cf. Derrida, 1994). Embora a palavra lição tenha conotações ambíguas em português, ela possibilita o jogo com a etimologia comum que existe entre ela, "leitor", "leitura", que está relacionado à interpretação canônica, ou não, de um texto, no âmbito litúrgico (cf. Peterson, 1999).

O texto da *Psicogênese...* está inserido numa cadeia de outros textos que lhe fazem críticas, propõem complementações e correções, bem como de textos aos quais ele se contrapõe, ou de que se diferencia. Ferreiro e colaboradores reinscrevem Piaget no cenário educacional, o que é facilmente constatado pelas publicações que sucederam à *Psicogênese da língua escrita* no campo educacional. A teoria de Piaget é revitalizada pelas pesquisas básicas em alfabetização (cf. Corazza, 1994). Revistas especializadas de Educação passam a dedicar vários espaços à discussão da teorização piagetiana após a publicação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky. Só para citar alguns exemplos tem-se: *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, *Educação e Realidade* da Faculdade de Educação da <sup>UFGRS</sup> UFRGS, Série *Idéias* da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo, *Paixão de Aprender* da Prefeitura de Porto Alegre do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma repetição. Repetição que dá seguimento a propostas pedagógicas alternativas, empreendidas em torno dos anos 70, que também traziam Piaget como resposta para os problemas educacionais (cf. Kramer e Souza, 1991).



A *Psicogênese da língua escrita* é apresentada como revolucionária, porque oferece a possibilidade de mudanças profundas nas práticas educacionais, mas por meio de uma revolução conceitual. Sinclair (1987, p.14), no seu *Prólogo*, apresenta este livro como oferecendo respostas ao problema da aprendizagem do sistema da escrita, por ter aberto "horizontes insuspeitados", mesmo sem ter proporcionado "soluções mágicas" ou "receitas". Recomenda-o a psicólogos e pedagogos, que tenham interesse em investigar e considerar novas formas de ensino, "sem o risco de ficarem com noções vagas que dificilmente se prestam à experimentação e aplicação pedagógicas".

No prefácio de *Reflexões...*, Weisz (1991, p. 5-6) também previne leitores e leitoras que não encontrarão "nada que se pareça com uma solução pronta". Em seguida, afirma que "Emilia Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita" e, juntamente com seus colaboradores, deflagrou "um esforço coletivo de busca de novos caminhos". Fala da abertura de espaço para "um novo tipo de pesquisa em pedagogia", onde a aplicação das idéias de Ferreiro "alteram de tal maneira as relações de poder pedagógico", que levariam a "mudanças profundas na própria estrutura escolar".

À psicogênese e ao construtivismo também são atribuídos outros predicados que aproximam este trabalho revolucionário ao discurso religioso, tais como "caminho irreversível e árduo", "processo de mudança coletivo", "conquista adeptos". Vieira (1998, p. 81-83), em *A metáfora religiosa do caminho construtivista*, analisa a recorrência à palavra "caminho" enquanto metáfora que define o construtivismo, em edições da revista *Nova Escola*. O discurso construtivista, veiculado pela revista, tem Emilia Ferreiro como uma de suas "representantes máximas". Segundo o mapeamento de Vieira, entre as características e especificidades do "caminho construtivista", está a sua descrição como um caminho revolucionário de "opção pelos pobres". Caminho que propicia a "descoberta" de que "a criança pobre não é deficiente mental", que "ela aprende como qualquer criança". Um caminho que dá "voz às crianças tímidas e mudas das classes pobres do Terceiro Mundo".

Entre os objetivos da autora de *A metáfora...* está o de examinar as proximidades entre os discursos veiculados na revista e uma abordagem do tipo

"conversão religiosa", na formação de professores, que lhes nega o acesso aos textos primários ou fundadores de uma teorização. Ela examina a performance religiosa de incorporações de enunciados construtivistas fora de seu contexto, isto é, fora de textos acadêmicos-científicos. Afirma que o procedimento adotado pela revista *Nova Escola*, comum ao discurso jornalístico, contempla a forma e não o conteúdo, mesmo quando são empregados conceitos, ou um vocabulário acadêmico-científico, para definir o construtivismo.

Ferreiro (1985, 1991) - assim como outros autores (Kamii e Devries, 1992; Macedo, 1993; Cardoso, 1990) - ocupa-se de propostas que consideram o processo de formação de professores, tanto no que diz respeito ao tempo necessário para a assimilação das novas formulações da psicogênese, quanto à adequação de abordagens que sejam coerentes com a teorização construtivista. A coerência pretendida concerne à utilização de uma metodologia construtivista na capacitação dos educadores, para que eles possam ensinar de um modo construtivista. Tendo em vista que o construtivismo valoriza os erros, como parte necessária dos processos de aquisição de qualquer conhecimento, atender a essa coerência implica contar com uma certa assimilação deformante dos referenciais teóricos.

Sem descartar a explicação fornecida pelas assimilações deformantes, Vieira explica a incorporação deformada das teorias psicogenéticas, a partir de outra perspectiva. Os educadores apresentam dificuldades para aplicar os pressupostos construtivistas em sala de aula, porque não têm acesso aos textos fundadores desta teorização. Constroem, a partir de textos secundários, uma concepção religiosa do trabalho de incorporação teórica, como conversão a uma doutrina e vêem o seu trabalho como apostolado. Para esta autora, os textos secundários, que pertencem ao campo do comentário, apresentam citações retiradas de seu contexto acadêmico-científico, instituindo uma verdade parcial. Isso viabiliza um tipo de entendimento religioso, em que não é possível distinguir entre uma teoria que não se apresenta como método e uma prática de sala de aula espontaneísta, sem planejamento nem preparação do trabalho. Ou seja, os professores interpretam mal as concepções construtivistas porque não têm acesso às fontes, nem aos textos originais.

Se essas interpretações, referentes à formação de professores, não podem ser negadas como parte do contexto, há outras formas de interpretar tais problemas. Na interpretação de um texto, seja ele original ou secundário, entram em jogo mais do que o querer-dizer das autoras, mas também aquilo que, sem perceberem, escapa deste seu querer. As próprias distinções que sustentam a psicogênese da língua escrita são passíveis não só de deformações, como também de desconstruções. Desconstruções que demonstrem a fragilidade da fronteira entre teoria e método, bem como as contradições e as diversidades existentes no texto original.

Há uma série de oposições que funcionam como sustentação para a análise de Vieira, tais como: conceito/metáfora, conteúdo/forma, original/secundário, fundador/comentário, teoria/método, conversão/formação, contexto/texto, acadêmico-científico/religioso. Vieira supõe que o acesso aos textos originais poderia evitar uma incorporação religiosa do enunciado, já que "a psicogênese não é um método". Este enunciado é retirado dos textos acadêmicos-científicos e enxertado no texto da revista *Nova Escola*. A interpretação de tal enunciado, como sugestão de uma prática espontaneísta de sala de aula, não é possível tanto para o leitor da revista *Nova Escola*, quanto para o leitor da *Psicogênese da língua escrita*?

Em trabalhos que discutem a recepção da teorização piagetiana, a prática espontaneísta de sala de aula é atribuída à aplicação desta teorização no campo pedagógico. Os preceitos da Educação, centrada na criança, aliados às postulações da epistemologia genética configuram com a prática espontaneísta um quadro que não faz senão retornar um contexto. Este contexto é o da pedagogia escolanovista. Em *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*, Vasconcelos (1996, p 256-7) afirma que "a divulgação das idéias de Piaget em terras brasileiras" iniciou no final da década de vinte, e "foi, no contexto do Movimento da Escola Nova, que se abriu o espaço para a propagação" dessas idéias.

Neste mesmo texto, Vasconcelos (1996, p.264-5) demonstra que, dos anos trinta aos anos sessenta, "as idéias de Piaget foram veiculadas exclusivamente na área educacional". E, além disso, ele afirma que só se pode falar de uma "fase universitária da difusão piagetiana a partir dos meados dos anos sessenta". Mas, é somente depois

do início da década de oitenta que os piagetianos interessaram-se pela concepção construtivista e interacionista do desenvolvimento advinda do legado piagetiano. Assim, mesmo os que tiveram acesso aos textos fundadores do construtivismo e estando aparelhados para lê-los, científica e academicamente, não o fizeram de início, ou de uma só vez.

Não há uma forma acadêmica que garanta a apreensão do conteúdo de um conceito. O que é o religioso? O que é o científico? Pode haver resposta segura para saber o que-é? Uma definição capaz de segurar o conteúdo, quem possuirá esta fôrma? Não é possível conter a disseminação do sentido. A forma de sua apresentação é espectral. Pois, o sentido não se apresenta, ele está sempre em movimento de *différance*. Ele frustra todos os cálculos.

O construtivismo inflacionou-se de sentidos. Para tornar-se hegemônico, precisou acumular, capitalizar tantos sentidos do campo educacional, quantos se tornaram possíveis. E por que não capitalizaria também o sentido religioso? É Vieira (1995, p.54), ainda, que lembra que “a presença do sentido religioso no discurso construtivista veiculado pela revista [*Nova Escola*] pode ser considerada a manifestação de uma característica presente no discurso da Educação de um modo geral”. O construtivismo, como fenômeno de incorporação de sentidos, já não é forma suficiente para abarcar tantos conteúdos. E isso não é privilégio do contexto *Nova Escola*. Mas o trabalho de Vieira pode nos ajudar a suspeitar: o sentido religioso faz aparições nos textos fundadores do construtivismo?

Uma das funções atribuídas à distinção entre teoria e método é a de retirar dos pobres a responsabilidade pelo fracasso escolar. Em vez de se buscar um método para resolver o problema da alfabetização, deve-se empreender uma revolução conceitual, que possibilite analisar o quadro do analfabetismo tanto do ponto de vista político, quanto do ponto de vista empírico. Ferreiro (1993, p. 10) convoca os investigadores para que cumpram com os requisitos "elementares de seu ofício", sem se descuidarem dos aspectos políticos que estão envolvidos nas campanhas de alfabetização. Recomenda que não se deve ficar, apenas, num discurso de *denúncia* de que estas

campanhas não visam mais que atingir índices estatísticos melhores para evitar constrangimentos em reuniões internacionais.

Além disso, a autora diz que é preciso distinguir entre afirmações que "podem sustentar-se com evidência empírica satisfatória" de outras, que só podem apresentar-se como hipóteses plausíveis. Considera necessário, ainda, distinguir entre "o dado e as possíveis leituras dos dados". Espera que se evite, assim, confusões entre "as expressões verbais utilizadas com as distinções conceituais estabelecidas". Então, o trabalho do pesquisador deve ser empreendido em mais de um sentido. Entre esses sentidos é afirmada a intenção de erradicar o analfabetismo entre as camadas da população que são desfavorecidas e marginalizadas – numa palavra "os pobres". Entretanto, de acordo com Ferreiro, o sucesso deste empreendimento depende do trabalho empírico sem concessões a outras possibilidades de abordagem do problema. Os profissionais da Educação devem engajar-se num trabalho de "revolução conceitual que leva tempo para ser assimilado", onde "a pedagogia deve deixar para trás (...) a busca de métodos milagrosos", para poder "comprometer-se seriamente na adoção de uma atitude científica responsável" (Ferreiro, 1987b, p. 15).

Em que medida deixar a "busca de milagres", para "cumprir com seu ofício", afasta uma possível significação religiosa desses enunciados? A psicogênese é proposta explicitamente como uma arma científica, imprescindível ao combate do analfabetismo. Porém, esta arma científica também é apresentada como um instrumental necessário à concretização de promessas da alfabetização salvadora dos pobres, dos marginalizados, dos excluídos. Mais ainda, um vocabulário religioso não está excluído do texto das pesquisadoras da psicogênese da língua escrita, principalmente quando se trata da formação de professores. Em *Com todas as letras*, Ferreiro (1993, p. 52-53) coloca a seguinte pergunta: "é possível ainda apostar na reprofissionalização desses professores alfabetizadores?", cuja resposta é: "Eu creio que é possível pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador no mais importante de toda a escola". E acrescenta "é um ato de fé, porque, se não acreditasse, deveria aceitar como 'normal' uma situação inaceitável: que as crianças

mais pobres da região continuem sendo rechaçadas pelas práticas discriminatórias da alfabetização tradicional”.

Não será também por um ato de fé que se pode crer na forma acadêmico-científica como capaz de conter a disseminação dos sentidos? Na busca de conter tal disseminação, não se está a repetir fórmulas, refrões ao modo de um exorcismo? É claro que um discurso de revista, pelo apelo à midiaticização, é sempre mais afeito ao espectral, ao virtual. Porém, quando a tranqüilidade do dever cumprido, da tarefa bem feita, dos procedimentos rituais - que também fazem parte da academia - invade as pesquisas e o ensino não é na obscuridade que eles vão se esconder? Um discurso responsável não precisa exorcizar todos os espectros, mesmo quando eles frustram todos os cálculos.

Nesta Dissertação, estranha-se um modo de citar certos nomes. Segue-se a sugestão de que eles sejam virtuais, não só por fazerem moda, mas por obsidiarem o texto acadêmico. Reconhecer que sob os nomes próprios - Piaget, Ferreiro, Freud, Vygotsky e tantos outros - um nome comum adota letra maiúscula: Psicologia. De certo modo, reconhecer para perguntar: como têm procedido as traduções interdisciplinares que diferem a Psicologia e a Pedagogia? Traduções e decisões de leitura, nas quais a designação de má-leitura arrisca-se a prestar serviço para algum impensado.

### **1.3 Travessias**

A *Desconstrução na Psicogênese da língua escrita* pode ser dita uma travessia, outra palavra para desconstrução. Não posso precisar exatamente quando tal travessia começou. Faz muito tempo que leio a *Psicogênese...* Algumas vezes, este texto foi tomado por mim como um guia seguro para viagens em territórios educacionais. Na leitura que iniciei, reconheço minhas pegadas em trechos que sublinhei, sem que possa explicar porque o fiz. Encontrei marcações antigas na *Psicogênese...*, as quais me pareceram estranhamente desconhecidas. Os mapas antigos de leitura ajudaram, mas

nem tanto. Detive-me em outras passagens, que sequer havia observado antes. Há páginas que me ocuparam mais do que outras. Páginas que me interessaram pela heterogeneidade de sua escrita, mais do que pela coerência ou sentido esclarecedor que pudessem ter.

Iniciei a travessia da *Psicogênese...*, colocando no alforje *Territórios educacionais "pós"*, a seguir *Desconstruções*, alguns mapas pessoais e de outros. Como acontece, algumas vezes, com as bagagens, certamente há peso extra e elementos faltantes. No entanto, sabe-se que não se inventa caminho com migalhas de pão, tampouco se deve ficar em terreno seguro a preparar e calcular uma travessia que só se faz escrevendo.

Um certo tipo de crítica acredita ter dominado o jogo e vigiado todos os fios do texto de Ferreiro e Teberosky (1987). No entanto, aqui, ler este escrito, desfazendo seu pano, arriscando-se a pôr nele as mãos, acrescentando-lhe algum novo fio, pôde ser, por vezes, surpreendente e assustador. Tão assustador como conversar com fantasmas e espectros. Questões das quais trato em *Espectros de Piaget*.

Desconstruir é acrescentar um fio não como um bordado, que busca complementar o pano de modo a decorá-lo. Mas bordar seguindo um fio dado, na tessitura textual, para descosê-la. Investir no texto, nem sobre, nem contra é o que bordei em *Diferenças de escrita*.

Bordar, descoser, atravessar, desconstruir são algumas palavras que Derrida utiliza para tornar enigmático aquilo que se julga conhecer sob o nome de escrita, leitura, texto, tradução. Nesta Dissertação, a travessia se dá na seção da *Psicogênese...*, intitulada: "A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita". Contudo, isso não quer dizer que esta seção esgota o texto de leitura. Foi preciso ler na tessitura textual também as travessias de comentadores, tradutores e críticos.

## 2 Desconstruções

Tornou-se corrente iniciar a apresentação de conceitos por uma contextualização que se pode chamar tradicional. Localiza-se o inventor do termo, os textos de onde foram retirados, os usos que lhes são indicados, as primeiras vezes que foram empregados. Tudo isso sempre tentando precisar o melhor possível tanto seus significados, quanto seus potenciais aplicativos, sem que se negligencie algum comentário de contra-indicação. Essa forma clássica de apresentação não é a mais recomendada no caso da desconstrução. Isto porque, além de seu possível *inventor* dizer que tirou a idéia de outros, diz ainda que achou por acaso no dicionário esta palavra, que, num dado momento, pensou tratar-se de um neologismo. Datar quando iniciou seu uso fica desautorizado pelo próprio autor a quem se costuma atribuir a invenção — o *inventor*, que neste caso, é Derrida, enquanto a *invenção* é a desconstrução. Como acontecimento histórico, a desconstrução tem lugar em, ou como, (n)a clausura do saber e (n)a disseminação do sentido. Ela toma corpo, como motivo explícito, como palavra numa cadeia, e como estratégia de leitura e escrita nos textos. Esses textos já são, eles mesmos, respostas, sintomas e tentativas de interpretação dessa desconstrução-acontecimento histórico-ontológico. Portanto, a desconstrução já tinha tido lugar.

Isso talvez não seja suficiente para complicar mais as coisas numa apresentação da desconstrução. Pode-se ainda tentar precisar sua significação. Neste sentido, é preciso dizer que o interesse derridiano por esta palavra deve-se justamente ao fato de que desconstrução remete a várias significações. Significações tais como: 1. Desarticular as partes de um todo, desconstruir uma máquina para transportá-la. 2. Desorganização da construção das palavras em uma frase. 3. Desconstruir os versos pela supressão da medida, tornando-os semelhante à prosa. 4. Desconstruir-se, perder



sua construção. 5. Deslocamento a que se submetem as palavras, que compõem uma frase numa língua estrangeira na tradução, visando, através da violação da sintaxe, dominar melhor o sentido que as palavras apresentam na frase. Desconstrução em relação à língua do texto traduzido, e construção em relação à língua do tradutor. 6. Da desconstrução, vulgarmente dita construção. Essas significações interessam pela associação entre questões gramaticais ou retóricas e maquínicas. Desconstrução é uma palavra proposta para traduzir a *Destruktion* ou *Abbau*. Essas palavras são utilizadas por Heidegger para designar uma operação aplicada à arquitetura, ou estrutura tradicional dos conceitos fundadores da metafísica. A escolha de desconstrução, para traduzir as palavras heideggerianas, visava evitar a tradução por destruição. Isto porque destruição remete visivelmente à aniquilação, uma operação de redução negativa, aproximando-se mais da demolição nietzschiana do que da interpretação heideggeriana (cf. Derrida, 1987).

Um outro problema concernente à possibilidade de uma apresentação tradicional da desconstrução é o de que, por meio dela mesma, Derrida desconstrói não só as concepções de apresentação, como também as de prefácio, introdução, texto, conceito, e outros tantos termos com os quais se faz uma apresentação desse estilo. Se, de um modo, isso pode ser interpretado por alguém como uma impossibilidade de apresentar a desconstrução, de outro, talvez se possa dizer que existem mais de mil maneiras...

Algumas dessas maneiras podem ser encontradas em textos como os de Bennington (1996), Culler (1997) e Peñalver (1997), que incluem comentários a propósito de usos feitos por seguidores; de críticas que sua utilização tem recebido; de classificações do conjunto das proposições derridianas enquanto pós-estruturalistas; ou de uma divisão entre um primeiro e um segundo Derrida. Os três autores tecem considerações sobre estas questões, mais detalhadamente os dois primeiros, embora não partilhem, necessariamente, das mesmas posições no modo de interpretá-las.

Dos textos a que tive acesso, talvez o mais extenso, quanto ao número de páginas, na discussão da desconstrução, seja o *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*, de Culler. Enquanto o livro de Bennington é uma exposição

inspirada na informática, tal qual um programa interativo, onde o autor examina a totalidade dos textos de Derrida até a data de sua publicação, o livro de Culler privilegia os textos derridianos envolvidos com a leitura de autores da filosofia da linguagem e da literatura. Culler faz um mapeamento das definições propostas por Derrida em seus trabalhos, bem como examina os usos da desconstrução, no campo da teoria literária, problematizando as afirmações, tanto de seguidores quanto de críticos, de que haveria um verdadeiro modo de aplicar a desconstrução. Afirma que tratar a desconstrução sob esta perspectiva aplicativa é ignorar uma de suas lições, qual seja: "a desconstrução é criada por repetições, desvios, desfigurações". E acrescenta que "ela persiste não como um unívoco conjunto de instruções, mas como séries de diferenças que podem ser projetadas sobre vários eixos" (Culler, 1997, p.261).

Entrando nos *sites* da internet, e fazendo uma busca por "desconstrução" ou "Derrida", podemos também encontrar algumas dessas mil maneiras. Os textos multiplicam-se e, por vezes, desaparecem. Alguns desses textos são de comentadores, de críticos e pertencem a vários campos de estudos, tais como: filosofia, teoria literária, ciências da linguagem, teoria da tradução, estudos feministas, psicanálise, educação. É possível acessar, ainda, fragmentos de trabalhos derridianos e entrevistas dadas por Derrida. Entre os mais inusitados que encontrei está *Using deconstruction to astonish friends & confound enemies (in two easy steps!)* (*Uso da desconstrução para assombrar os amigos & confundir inimigos (em dois passos fáceis!)*) (Hedges, 1999). De forma bastante esquemática, o autor apresenta a desconstrução como um conjunto de regras aplicáveis a oposições conceituais, possíveis de serem localizadas em qualquer texto.

Foi por meio da internet que obtive *Carta a um amigo japonês*, talvez o texto mais específico de Derrida (1987) quanto a uma apresentação/ definição da desconstrução. A *Carta...* funciona como uma espécie de roteiro para a *Introdução* realizada por Peñalver (1997), em *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía* (*A desconstrução nas fronteiras da filosofia*), assim como para o estudo de Critchley e Mooney (1994), em *Deconstruction and Derrida* (*Desconstrução e Derrida*). Os dois trabalhos exploram principalmente os textos referentes à filosofia. Enquanto o segundo ocupa-se da discussão do problema metodológico da desconstrução, mais especificamente, da

recepção da desconstrução que se encontra em *Limited inc.* (Derrida, 1991), Peñalver ocupa-se das recepções em geral de adeptos e críticos da desconstrução, num texto que visa preparar a leitura dos capítulos "A retirada da metáfora" e "Envio". Tal como Culler, Peñalver interpreta que os alegados usos abusivos da desconstrução, "como título, como epígrafe capital de um corpo de significações disseminadas", todas essas transformações mais ou menos abusivas da desconstrução não devem ser tomadas como acidentes estranhos e estrangeiros a um presumido núcleo essencial ou verdadeiro. Para justificar isto, um de seus argumentos é a própria afirmação de Derrida de que "uma boa tradução deve ser abusiva" (Peñalver, 1997, p.15).

A necessidade de considerar as complicações que a desconstrução impõe, em termos de uma apresentação tradicional, faz alguns autores tecerem comentários sobre a desconstrução e outros conceitos derridianos, acrescidos de apreciações sobre o estilo de apresentação, de gênero e de texto, que contêm ou introduzem esses conceitos em seus trabalhos. Tentar uma apresentação verdadeiramente derridiana, ou desconstrucionista da desconstrução, pode não ser o mais fidedigno.

Nesse sentido, Bennington (1996, p. 218), no início de *Derridabase*, faz referência a uma dificuldade estrutural que um gênero de livro pedagógico como o dele deve enfrentar. Este gênero pedagógico implica que se possa compreender e explicitar o mais claramente possível o "pensamento derridiano", ou a desconstrução. As dificuldades, neste tipo de tarefa, não se devem a maior ou menor competência do leitor ou do autor, mas ao fato de que todas as questões para as quais este tipo de tarefa pedagógica deve dar respostas são, elas mesmas, o trabalho do pensamento derridiano. Dentre as questões de que tratam as desconstruções encontram-se: a prática da citação, relações entre comentário e interpretação, identificação e delimitação de uma obra. O autor volta a essa temática no final do livro, afirmando que disse tudo sobre a desconstrução, mas sem fazer uma leitura derridiana de Derrida, ou seja, sem realizar propriamente uma desconstrução, "a única maneira de respeitar esse pensamento [derridiano] ainda o traindo (...) onde nossa fidelidade absoluta foi a infidelidade".

Em *Carta a um amigo japonês*, depois de descrever o que a desconstrução "*deveria não ser*", Derrida (1987, p. 1-2 [grifo do autor]) diz que a desconstrução extrai seu valor de sua inscrição em uma cadeia de substituições possíveis, num contexto em que ela substitui ou se deixa determinar por tantas outras palavras como: *escrita, traço, suplemento, pharmakon*. E acrescenta que, por definição, esta lista não pode ser fechada, remetendo o leitor ao conjunto de seus textos onde estabelece esses nomes. Assim, toda frase ou enunciado que diga: a desconstrução é "x", ou a desconstrução não é "x", é, no mínimo, falsa.

A *Carta...* tem, entre seus objetivos, tentar uma determinação negativa das significações ou conotações que devem ser evitadas, se *possível*, no caso de tradução da desconstrução para o japonês. Derrida examina, de forma retrospectiva, as várias conotações que a desconstrução passou a receber desde seus primeiros usos em *Gramatologia* (1999). Uma dessas conotações que a desconstrução adquiriu, em virtude de seu uso neste texto, foi a de pertencer à teorização pós-estruturalista. Na *Gramatologia*, o conceito de signo lingüístico é interpretado, a partir das concepções estruturalistas saussurianas, de um modo diverso ao de Lévi-Strauss, bem como do de Lacan. O emprego da lingüística saussuriana era comum aos campos da antropologia e psicanálise e servia para designar o momento ou movimento estruturalista. Ao se utilizar deste mesmo referencial, para dar-lhe outra interpretação, Derrida e a desconstrução foram identificados como pós-estruturalistas, principalmente nos Estados Unidos.

As dificuldades para uma tradução da desconstrução multiplicam-se ao longo da *Carta...* Quanto a elas, o autor adverte que não é apenas um problema de tradução desta palavra para uma outra língua, mas um problema de tradução entre o que se pode querer dizer, aqui ou ali, sob essa palavra, e o próprio recurso a ela para designar um uso. Deste modo, a desconstrução também não é adequada em francês. Nesta tradução para o uso, ou seja, em sua citação para designar um tipo de leitura, é preciso distinguir rigorosamente a desconstrução de análise, de crítica, de método, e até mesmo de operação.

Não é uma "análise", porque a desmontagem de uma estrutura não pode ser reduzida à busca de elementos ou essências em direção a uma "origem indecomponível". Estes mesmos elementos, assim como a análise, são passíveis de serem submetidos à desconstrução. Uma desconstrução não pode ser tomada nem como uma "crítica", em sentido geral, nem no sentido kantiano, pois a própria "instância do *krinein* ou da *krisis*", enquanto escolha, discernimento, julgamento, é ela mesma, bem como "todo o aparelho da crítica transcendental, um dos *temas* ou dos *objetos* essenciais da desconstrução" (Derrida, 1987, p. 1-2 [grifos do autor]).

O mesmo ocorre em relação ao método, pois a desconstrução não pode ser reduzida a alguma instrumentalidade metodológica, ou a um conjunto de regras transponíveis, que esteja em concorrência com outras metodologias de interpretação, adotadas nos meios acadêmicos ou culturais. Cada acontecimento de desconstrução deve permanecer singular, ou o mais próximo possível de algo como um idioma ou uma assinatura. A interpretação que se empreende de um texto não deve ser regulada a partir de algo externo a ele. A singularidade da desconstrução está vinculada à singularidade do texto mesmo que se desconstrói. A restrição a que se tome a desconstrução como método diz respeito ao fato de que ela não é sequer um ato ou operação, comandados por um sujeito que teria a iniciativa de aplicá-la a um objeto ou texto, tal como quem aplica um dispositivo metodológico. Ela é "um acontecimento que não espera a deliberação, a consciência ou a organização do sujeito, nem mesmo da modernidade". A desconstrução não pode ser definida e resiste à tradução, porque todos os seus conceitos definidores são também desconstrutíveis (Derrida, 1987, p. 3-4).

Tentar definir a desconstrução, após ler a *Carta...*, parece ser, se não impossível, no mínimo, mais complicado. Neste mesmo texto, Derrida diz que a palavra impôs-se a ele, sem que tivesse previsto ou calculado a centralidade que iria adquirir em seu programa teórico, nem tampouco para outros escritores dos mais diversos campos. Esta centralidade talvez aponte para o fato inegável e irreversível da eficácia da desconstrução para designar em geral as formas de leitura, de escrita e de interpretação que derivaram do programa derridiano. Minimizar ou elidir sua

utilização, por meio de uma espécie de ascetismo terminológico, não é em si justificável. Assim, as traduções da desconstrução para um ou outro uso prosseguem, com ou sem reflexões, sobre o que *deve* ser evitado, se *possível*.

Apesar disso, ou melhor, considerando tudo isso, um dos termos mais comuns usados para definir a desconstrução, é "operação", que é, inclusive, a primeira palavra utilizada no *Glossário de Derrida* (Santiago, 1976), no verbete que a define. O *Glossário...* pode ser descrito como uma *listá* de conceitos que, embora fechada, atende, de forma aproximada, às recomendações derridianas quanto a tomar a desconstrução numa cadeia de substituições possíveis. Seus verbetes remetem uns aos outros, sendo que um remete, ainda, a vários. É possível encontrar, também, indicações de obras de Derrida em que esses conceitos são tratados. Neste mesmo livro, a desconstrução é também designada como leitura desconstrutiva da metafísica ocidental, que se dá num duplo gesto: ao mesmo tempo, "uma desconstrução por *renversement* e uma desconstrução por *deslocamento* positivo, por transgressão" (Santiago, 1976, p. 19).

Apontar o que foi recalcado, dissimulado, num texto, e valorizá-lo faz parte apenas de um desses gestos, o de *renversement*, que faz um deslocamento por inversão, visando demonstrar a existência de uma violenta hierarquia entre as oposições, em vez de uma coexistência pacífica. A filosofia ocidental está determinada por pares deste tipo, por contradições onde um elemento é valorizado, privilegiado em detrimento de outro que é recalcado, de forma hierarquizada. Alguns exemplos desses pares são: inteligível/sensível, dentro/fora, natureza/cultura, fala/escrita, masculino/feminino. Nos pares, o elemento que ocupa a primeira posição é o privilegiado. Ele funciona como um centro, um fundamento que organiza, de certa forma, o sistema textual, dissimulando aquilo que é recalcado no texto.

Esse movimento da inversão não pode ser tomado cronologicamente, como uma etapa que vem antes, ou que possa ser suprimida em algum momento. Tendo em vista que a leitura desconstrutiva propõe-se como uma leitura descentrada, não se pode propor um centro, mesmo que seja por uma inversão da hierarquia entre os conceitos. É necessário realizar o movimento de transgressão, sem o qual se permanece no campo a ser desconstruído, mantendo-se, assim, no fechamento logocêntrico da

metafísica. Porém, se é suprimido o movimento de inversão, corre-se o risco de propor uma leitura que busque uma síntese, sem reconhecer a heterogeneidade do texto metafísico. O outro movimento, de transgressão, implica o surgimento de conceitos que não se deixem compreender pelo sistema desconstruído. Tendo delimitado o campo de fechamento, deve-se situar à margem dele, trabalhando com categorias que não possam ser compreendidas pelo regime anterior. Isto não significa que não se tome emprestado uma velha palavra à filosofia, desde que, em seguida, se lhe retire a marca. A transgressão não deve ser uma operação de superação, ou de ruptura definitiva das oposições hierárquicas, porque não há como riscar um nome do vocabulário. Não há como abalar a metafísica por meio do abandono de seus conceitos. Isto porque não se dispõe de nenhuma linguagem que lhe seja estranha. Todas as marcas se reinscrevem sempre num tecido antigo que é preciso continuar a desfazer. É por isto que se pode dizer que desconstruir é descoser.

De forma semelhante a Peñalver (1997), Critchley e Mooney (1994, p. 441, [grifo do autor]) começam seu texto com uma breve síntese da *Carta...*, mas sugerem que se busque uma definição "mais construtiva" da desconstrução. Sem desconhecer as conotações negativas que devem ser evitadas nesta definição, os autores examinam as questões colocadas no capítulo "O exorbitante. Questão de método", da *Gramatologia*, juntamente com um outro texto de Derrida, *Limited inc.*. Eles seguem a sugestão que o próprio Derrida faz, por economia, quando remete o leitor de *Limited inc.* ao capítulo mencionado, para que compreendam o conceito de *comentário reduplicante*, o caráter positivo da desconstrução e, ainda, o "não existe fora-do-texto". Na versão em português de *Limited inc.*, aparece a expressão *comentário amplificado*; já, em *Gramatologia*, é utilizada *comentário reduplicante*, referente à mesma expressão em francês. Optei por citar sempre conforme o segundo texto para facilitar a leitura. Para a expressão fora-do-texto também aparecem diferenças entre as traduções. Ora, encontra-se fora-do-texto, ora extra-texto. Neste caso, não fiz uma escolha entre elas, usando-as como equivalentes. A existência de mais de uma versão de tradução para uma mesma expressão utilizada por Derrida é comum. As próprias questões que

relacionam a desconstrução à tradução serão um tema a que retornarei mais de uma vez nesta Dissertação.

Duas questões guiam a definição mais construtiva, proposta por Critchley e Mooney (1994, p.443): "Como a desconstrução tem lugar?" e "Como realiza-se uma leitura desconstrutiva?". À primeira questão os autores respondem que, apesar de parecer óbvio, o primeiro ponto essencial é que a desconstrução é sempre desconstrução de um *texto*, está sempre engajada na *leitura* de um texto. As leituras desconstrutivas, tal como parasitas, nutrem-se, sustentam-se "da carne do hospedeiro" que habitam, dependendo da leitura dos textos, mas de uma dupla leitura. Dito de outro modo: não se pode empreender uma desconstrução tomando, para tal leitura, um elemento externo ao *texto*. A desconstrução é uma leitura que entrelaça, pelo menos, duas idéias principais de leitura: uma que repete a interpretação dominante como um comentário; e a outra que, dentro e através desta repetição, sai da ordem do comentário e abre o texto para além de seus pontos cegos próprios à interpretação dominante.

Para responder à segunda questão, "Como realiza-se uma leitura desconstrutiva?", Critchley e Mooney mencionam tanto fragmentos de *Gramatologia*, quanto esses mesmos fragmentos, relidos a partir da polêmica discussão entre Derrida e Searle, registrada em *Limited inc*. Na realização de uma leitura desconstrutiva, deve-se considerar o fato de que o escritor — seja ele filósofo, literato, ou qualquer pessoa — serve-se de uma língua, de uma lógica, sobre as quais ele não exerce domínio absoluto, nem em relação a seu sistema, nem em relação a suas leis. O escritor serve-se delas somente deixando-se governar pelo sistema. A leitura deve, então, visar uma certa relação, que o próprio escritor não percebe, entre o que ele comanda e o que não comanda dos esquemas da língua que usa. Esta relação é "uma estrutura significativa que a leitura crítica deve produzir". Tal estrutura não pode ser uma reduplicação apagada e respeitosa como o comentário, que reproduz a relação intencional que o escritor institui, "nas suas trocas com a história à qual pertence graças ao elemento de sua língua" (Derrida, 1999, p.193).



Deve-se ter em conta, porém, que esse momento do comentário reduplicante também faz parte da leitura crítica. A estrutura significativa, a ser produzida pela leitura crítica, tal como uma transgressão, não deve transgredir o texto em direção a algo que não ele, em direção a um significado fora do texto. Esta estrutura habita o próprio texto a ser desconstruído, mas de forma dissimulada. Isto não implica que se localize a presença deste ou daquele significante em um texto. A presença de um certo significante não é um critério determinante para o gênero de leitura desconstrutiva. Pode-se desenhar o lugar de um certo significante, no vazio de um texto, sem que ele aí figure explicitamente. Por meio de considerações metodológicas desse tipo, Derrida assinala, mais de uma vez, que, apesar das aparências, a desconstrução não é uma interpretação psicanalítica. Embora se sirva de mais de um conceito da psicanálise ela não pode ser confundida com uma interpretação psicanalítica. Porque, ao contrário das desconstruções, a leitura psicanalítica de um texto é proposta a partir de um conjunto de procedimentos e conceitos externos a ele (cf. Derrida, 1999, 1985).

*Limited inc.* reúne dois ensaios que integram a discussão de Derrida com a teoria anglo-americana dos atos de linguagem: *Assinatura acontecimento contexto e Limited inc. a b c*. Além desses ensaios, o livro contém, ainda, um pequeno resumo das principais teses de Searle, feito por Graff, e um posfácio onde Derrida responde a questões que Graff lhe remeteu por escrito, concernentes aos ensaios e às críticas que recebeu, bem como a outros elementos controversos das formulações derridianas em geral. Neste, como em outros textos, Derrida defronta-se com uma certa interpretação negativa que a desconstrução carrega consigo. Em *Limited inc.*, assim como na *Carta...*, encontram-se definições da desconstrução. Em ambos, Derrida comenta o jogo e a função do "des", na palavra desconstrução, que não significa a demolição do que se constrói, mas o anúncio do que resta por pensar, além do esquema construtivo ou desconstrutivo. Reconhece que a aparência negativa da desconstrução está inscrita em sua forma gramatical, em função das significações implicadas pelo "des" de "desconstrução", o que torna insatisfatória a palavra desconstrução, cuja inadequação pode aumentar ainda mais quando se trata isoladamente da desconstrução. Na *Carta...*, há um sentido mais ou menos estável do "evitar se possível" uma interpretação

negativa da desconstrução. Em *Limited inc.*, é evidente uma tensão, manifesta pelos comentários do filósofo sobre uma certa interpretação da desconstrução ou do desconstrutor, como "cético-relativista-nihilista", e que recebe a designação de "má leitura" (Derrida, 1991, p. 200 [grifo do autor]).

No posfácio de *Limited inc.*, são reiteradas algumas afirmações derridianas sobre a sua concepção do conceito de texto, presentes em livros anteriores a este, como *Gramatologia* (1999), *A Escritura e a diferença* (1995a) e *Margens da filosofia* (s. d.). Dentre essas afirmações, encontram-se as referentes à frase que se tornou uma espécie de lema entre alguns, qual seja, o "não existe extra-texto". Conforme Derrida, seu significado não apresenta nenhuma diferença do que poderia ser dito "não existe extra-contexto". Mas, se fosse enunciada desta forma, talvez chocasse menos, o que não quer dizer fazer pensar mais. Nas linhas seguintes, ele enfatiza "(pela milésima vez) o texto não é o livro". O conceito de texto, ou de contexto, tal como Derrida (1991, p. 187) o utiliza, não exclui o mundo, a realidade, a história, não é um livro que está "encerrado num volume, encerrado na biblioteca". Isto torna possível uma das definições de desconstrução como um "movimento de incessante recontextualização".

A desconstrução da oposição texto/contexto é, como tantas outras, possibilitadora da desconstrução fala/escrita, deste par hierárquico que rebaixa a escrita, subordinando-a. Em *Assinatura acontecimento contexto*, Derrida (1991, p. 25-26) afirma que todo signo lingüístico ou não-lingüístico pode romper com um contexto dado, engendrando ao infinito novos contextos, de modo absolutamente insaturável, porque eles podem ser citados, postos entre aspas. É esta possibilidade de destaque e de enxerto citacional que pertence à estrutura de toda marca, falada ou escrita, e que constitui toda marca como escrita. Sem a possibilidade de toda marca ser citada, enxertada, não seria possível o próprio funcionamento de uma marca. Isso não quer dizer que ela valha fora do contexto, mas que "só existam contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem". É essa citacionalidade, essa iterabilidade de uma marca que faz com que sua origem possa ser perdida no meio do caminho.

É também dessa argumentação que se retira uma explicação para o fato de que se mantenha um nome velho para um novo conceito, depois de uma desconstrução.

Diante da hierarquia existente numa oposição de conceitos metafísicos, a desconstrução não pode "passar imediatamente a uma neutralização", mas praticar, por meio de "um duplo gesto, uma dupla ciência, uma dupla escrita", ao mesmo tempo, uma inversão da oposição clássica e um deslocamento geral do sistema. Caso contrário, a desconstrução não achará os meios para "intervir no campo das oposições que ela critica, que é também um campo de forças não-discursivas". Todo conceito faz parte de uma cadeia sistemática, da mesma forma que constitui um sistema de predicados. Então, há um trabalho — seja ele metafísico ou não — sobre sistemas conceituais. É por isto que a desconstrução não é um movimento de passagem de um conceito a outro, mas consiste "em inverter e deslocar uma ordem conceitual, bem como a ordem não-conceitual na qual se articula". Neste sentido, por exemplo, os predicados da escrita como conceito clássico, "que foram subordinados, excluídos ou mantidos em reserva", e que são também o que "sempre constituiu o *resto* irreduzível à força dominante (...) logocêntrica", têm sua "força de generalidade, generalização e geratividade (...) liberada, enxertada no *novo* conceito de escrita". A opção de deixar o velho nome para o novo conceito de escrita é a opção por "manter a estrutura de enxerto, a passagem e aderência indispensável a uma *intervenção* efetiva no campo histórico constituído" (Derrida, 1991, p. 36-37 [grifos do autor]).

As desconstruções não equivalem nem à leitura crítica, nem à leitura do comentário, porque elas se constituem como um duplo gesto, duplo movimento de leitura. O gesto do comentário reduplicante supõe uma relativa estabilidade da interpretação dominante do texto comentado, bem como da auto-interpretação. Mesmo esse comentário — enquanto momento de registro reflexivo que visa transcrever "o nível originário e verdadeiro do sentido intencional do texto", para só depois acrescentar-lhe uma interpretação ativa — "*já* é uma interpretação". Esta interpretação e as decisões semânticas — que não têm nada de natural ou de originário — impõem convenções então dominantes nas condições por analisar. Estas convenções dizem respeito a um conjunto de possibilidades determinadas e finitas, às quais o comentário está submetido. (Derrida, 1991, p. 198 [grifo do autor]).

Assim, é preciso conhecer as interpretações dominantes e convencionalmente admitidas, compreender o melhor possível o texto e o contexto que os determinam, para que se possa realizar o movimento da leitura de transgressão. Diferentemente do que se possa pensar, existe um bom caminho e uma má leitura. Eles dizem respeito ao não existe fora-de-texto. É necessário cuidado, para não se autorizar a dizer não importa o quê a respeito de um texto, fazendo-se uma leitura que o transgrediria em direção a um referente fora do texto, no sentido de fora da língua. No posfácio de *Limited inc.*, a discussão sobre o comentário reduplicante é uma crítica a Searle pela maneira como este lê os trabalhos derridianos, recorta-os e cita; bem como a Habermas que, segundo Derrida, cita-o a partir do texto de Culler, sem mencionar os textos derridianos.

Então, o não existe extra-texto não quer dizer que todos os referenciais estejam suspensos, negados ou encerrados num livro. Mas, que todo referencial e toda a realidade têm a estrutura de um traço diferencial. Só é possível reportar-se a essa realidade, ao real, numa experiência interpretativa. Tomar a desconstrução no singular e não no plural, como podendo ser apropriada enquanto um método ou uma operação, é um erro. Na desconstrução, trata-se ainda de outra coisa. Mas, ao se considerar que ela é sempre *outra coisa*, o erro nunca será total ou puro (cf. Derrida, 1991).

A desconstrução resiste a uma definição. Ela não se apresenta. Põe-se diante de uma concepção clássica para desconstruí-la. Implica uma leitura e uma escrita entre o dizer e o querer-dizer, onde é desconstruída a existência de uma consciência transparente em suas intenções, para si e para os outros. A desconstrução é um acontecimento singular e repetível, ou iterável, que não se reduz a um conjunto de procedimentos executáveis por uma suposta presença consciente da intenção de um sujeito. Iterável, mas não infinita. Ela implica decisões de leitura e escrita para além de uma ilusão de neutralidade possível. Pois toda interpretação é decisão de leitura, mesmo sem pretendê-lo. Nas desconstruções, estas decisões não são determináveis a partir ou em vista de um *a priori*, tal como critérios canônicos externos ao texto. Já que

as desconstruções visam a indecidibilidade que habita o texto, cada leitura é uma decisão no jogo de significação da tessitura textual.

## 2.1 Indecidíveis

Numa leitura desconstrutiva, pode-se obter um novo conceito que não seja o resultado de uma superação da oposição binária, como ocorreria em uma interpretação crítica ou dialética. Este novo conceito ou estrutura resiste às oposições metafísicas, sem constituir um terceiro termo. São elementos de uma cadeia ou série, onde também está inscrita a desconstrução. Estes elementos são chamados por Derrida de indecidíveis. São falsas unidades verbais, que habitam o texto da tradição metafísica, sem submeter-se ao fechamento de suas oposições conceituais. Eles oferecem dificuldades especiais para a tradução não só de um idioma a outro, mas também dentro do próprio idioma. Não podem ser definidos. Eles não são nem isso nem aquilo, sendo ao mesmo tempo isso e aquilo.

Diferentemente de uma leitura hermenêutica, a desconstrução não visa o verdadeiro sentido, ou sentido original de um discurso. Um texto não pode ser caracterizado pelo querer-dizer de um autor, mas pela existência de forças não intencionais nos sistemas significantes que o compõem. Há conteúdo manifesto e latente num texto. A lei de sua concepção e a regra de seu jogo tornam, elas mesmas, impossível a apreensão de um sentido único, inclusive para seu autor. Essa impossibilidade de que um autor esteja presente a si, no controle de seus enunciados, que faz parte do jogo textual, também possibilita a existência de indecidíveis no texto.

Os discursos destruidores da metafísica mantêm uma relação com a metafísica mesma que querem destruir. Não é possível renunciar ao léxico e à sintaxe da metafísica, porque não dispomos de nenhuma linguagem que seja estranha à sua história. Um exemplo disto é o que acontece com o conceito de signo. Se o signo abala a metafísica, também pode permanecer em cumplicidade com ela. Este exemplo, que é

tratado mais detalhadamente em *Gramatologia*, mostra que, se de um lado, a tese do arbitrário do signo, e de sua imotivação, só é possível de ser pensada após a possibilidade da escrita, por outro lado, Saussure estabelece-a num movimento de exclusão e rebaixamento da escrita, definindo-a como imagem da língua.

Os indecíveis possibilitam o questionamento das concepções que consideram um *corpus*, um legado, uma herança como homogênea. Um mesmo conceito abala e ainda mantém a metafísica. Um mesmo autor destrói a metafísica, mas mantém a sua cumplicidade com ela. Pelas maneiras diferentes de fazer-se isto é que se pode explicar a multiplicidade de discursos desconstrutivos e o desacordo entre aqueles que os proferem, como também uma diversidade interna ao próprio legado de alguém. Isto faz com que seguidores e críticos leiam autores, bem como textos diferentes, sob um mesmo nome próprio.

Uma leitura respeitosa de um texto pressupõe que não se toque nele. Portanto, uma leitura fiel e filial impediria que se acrescentasse algo de si nesta leitura. Mesmo que fosse possível obter-se um texto próprio a si, cujo signatário conseguisse apropriar-se plenamente de seu escrito, este texto barraria qualquer leitura. Ele seria de tal modo idiomático, que não seria um texto. Uma leitura respeitosa acaba por confundir-se com o texto original. Neste sentido, uma leitura pode ser sempre mais ou menos violenta e respeitosa. Então, o advento de um texto não prescreve uma leitura inevitável, o que não quer dizer que seja permitido ler qualquer coisa. Ler envolve constrangimento e prescrição de uma certa liberdade.

Na tradução, como em qualquer outra leitura, há um envolvimento em relações de herança e de dívida. Estas relações são de endividamento recíproco entre original e tradução. Se, de um modo, o original impõe a tarefa da qual deve desencarregar-se o tradutor, de outro, o tradutor, filho ou legatário, herda a responsabilidade pela sobrevivência de um original. A tradução tomada aqui como um exemplo particular de leitura é uma operação de recontextualização aberta “ao acaso do endividamento”, porque é, também, indiferente à morte tanto do signatário, quanto de “qualquer destinatário empírico em geral” (Bennington, 1996, p. 120).

A existência de uma diversidade dispersa, no texto traduzido de uma obra-prima, explica-se por uma lógica espectral. Um gênio desafia e resiste, tal como uma coisa espectral, um espectro. As várias versões traduzidas de uma mesma passagem indicam que o original opera, como todos os fantasmas, com pedidos contraditórios, disparatados ao seu tradutor. A excelência de uma tradução nada pode contra sua inadequação à outra língua e às virtualidades do original, nem tampouco quanto à multiplicidade de versões desajustadas, cada uma delas em si mesma e entre si (cf. Derrida, 1994).

A cada operação desconstrutiva acrescenta-se um elemento novo na cadeia de indecíveis. O valor de cada novo elemento, assim como da desconstrução, só pode ser extraído de sua inscrição nessa cadeia de substituíveis possíveis num contexto. Neste sentido, só há interesse num certo contexto, em que um indecível substitui ou se deixa determinar por tantos outros indecíveis. Esses artefatos textuais que resistem às oposições metafísicas, tais como alma/corpo, significante/significado, sensível/inteligível, pensamento/linguagem, produzem uma espécie de *parálisis* no sistema conceitual da tradição logocêntrica. Eles abrem o sistema ao que fora recalcado.

↘ Um indecível pode ser encontrado mais ou menos furtivamente no texto, num problema de tradução, grafado de forma não fonética. Na medida em que resiste à lógica de oposições da metafísica, ele também resiste à tradução. O tradutor pode, simplesmente, apagar o efeito do indecível no momento da tradução, e, neste mesmo movimento, denunciar o fechamento metafísico. Por isto, Derrida ocupa-se muitas vezes com questões de tradução, já que a questão da desconstrução é também a questão de tradução da língua dos conceitos. Quanto à grafia não-fonética, ela pode ser assinalada pelo uso de aspas, de itálico, de parênteses, ou, pelo recurso a um sistema de escrita não-fonética, como modelo explicativo. Esses recursos podem ser utilizados tanto para localizar um indecível num texto, quanto para marcá-lo, ou para designá-lo após a desconstrução.

↘ São exemplos de indecíveis: *différance*, espectro, arqui-escritura, *pharmakon*, suplemento, espaçamento, encetamento, texto. Estas são palavras dotadas de uma

força deslocadora. Tal força abre para uma alteridade impossível de controlar-se por um discurso regulador. No entanto, “nem toda palavra pode se converter em um indecível”, assim como, “nem todo termo, que Derrida destaca em suas leituras *a partir de* autores da tradição metafísica ou de ficcionistas e poetas, pode ser considerado indecível”. Neste caso, nas desconstruções, pode-se apenas pôr em relevo a heterogeneidade dos itens vocabulares, em sua condição de conceitos ou categorias, mesmo não sendo dotados dessa força. Os indecíveis habitam, nos textos, como antiprincípio da linguagem conceitual. O conceito unifica, constrói e consolida, ali, onde o indecível desconstrói, transfere, prolifera e descostura o texto metafísico “não como crítica reativa, mas como afirmação trágica e alegre, nietzschiana” (Nascimento, 2000, p. 11 e 16 [grifos do autor]).

O estranhamento é ponto de partida na localização de recalques, cuja função é a tentativa de homogeneizar. No estranhamento da *Psicogênese...*, uso dois indecíveis – quais sejam espectro e *différance*. Eles não são nativos do texto de Ferreira e Teberosky, entendido em seu sentido restrito. Eles habitam o texto considerado em seu sentido mais amplo, ou seja, incluindo suas recontextualizações. A preparação desta travessia encerra-se com *Espectro* e *Différance*.

### 2.1.1 Espectro

Para o espectro, é válido o que foi dito a propósito de outros indecíveis. Não é possível defini-lo fora e acima de um texto. O espectro é uma estrutura que resiste às oposições conceituais da filosofia clássica. Seu valor e sua significação só podem ser extraídos à medida que o espectro deixa-se substituir e determinar por outros indecíveis.

O interesse de Derrida (cf. 1986, 1990, 1994, 1995c, 1998) pelo espectro está presente desde seus primeiros trabalhos. O privilégio da espectralidade, como viés estratégico da desconstrução, deve-se ao seu interesse pelo trabalho de luto na



psicanálise, e para além da psicanálise. A noção de espectralidade não diz respeito somente ao fantasma, mas a tudo que pertence à lógica espectral. Esta lógica espectral é aquilo que se refere tanto à linguagem, quanto à telecomunicação e que, em nossa experiência, não é nem sensível, nem inteligível, nem visível, nem invisível.

Derrida faz o mapeamento da espectralidade em muitos trabalhos, assinalando as dificuldades de tradução de todo um vocabulário em torno da lógica espectral, presentes nos textos de Freud, Márx, Shakespeare, Heidegger e outros. Mais uma vez, as questões de tradução implicam as da desconstrução.

A existência de uma diversidade, dispersa no texto traduzido de uma obra-prima, explica-se por uma lógica espectral. Um gênio desafia e resiste, tal como uma coisa espectral. As várias versões traduzidas de uma mesma passagem indicam que o original opera, como todos os fantasmas, com pedidos contraditórios, disparatados ao seu tradutor. A excelência de uma tradução nada pode contra sua inadequação à outra língua e às virtualidades do original, nem tampouco quanto à multiplicidade de versões desajustadas, cada uma delas em si mesma e entre si.

Um espectro ronda, no sentido de freqüenta, obsidia. Em torno destes verbos já se tem uma primeira nota de tradução em *Espectros de Marx*, porque em francês o verbo utilizado é *hanter*, que implica as duas significações: freqüentar e obsidiar. Este mesmo tipo de problema na tradução faz com que Derrida mantenha muitas vezes a palavra que se refere ao espectral no idioma do texto em que é localizado, como o *es spukt* de Freud e Marx. Esta expressão alemã desempenha um papel singular, que permite operar com a lógica espectral, sem atribuir-lhe um sujeito, uma agência, um eu, uma presença, em seu sentido clássico. Ela designa um elo entre a impessoalidade de uma operação sem ato, sem sujeito, ou sem objetos reais e a produção de uma figura. O *es spukt* do alemão remete a significações, perdidas na tradução para outras línguas, tais como: *isso* retorna, *isso* retornante, *isso* espectral. *Isso* não é nem ele, nem ela, não se pode ver. O sujeito que espectral não é identificável. Não se pode localizá-lo, detê-lo sob alguma forma. Não se pode decidir entre alucinação ou percepção, havendo só deslocamentos - quer *isso* esteja por vir, quer já tenha estado uma vez (cf. Derrida, 1994).

O espectro remete para além do presente vivo em geral. O que se passa entre "todos os *dois* que se queiram, como entre vida e morte, só se há-de *valer* de algum fantasma". Os espectros são como *outros* que não estão presentes. Outros que não estão presentemente vivos seja porque não estão mais, seja por não estarem ainda, respectivamente mortos ou não nascidos. O *socius* implica o espectro. Não há *socius*, não há *estar-com* o outro, sem *estar-com* os espectros. Nenhuma política é possível, pensável e justa, "sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros que não estão presentemente vivos". A justiça deve conduzir para além da vida presente, para além do presente vivo em geral. Este presente vivo em geral inclui minha vida amanhã, nossa vida, a dos outros ontem e a dos outros amanhã. A justiça remete para além da vida, em sua efetividade empírica ou ontológica, em direção a uma *sobre-vida*. Uma sobrevivência "cuja possibilidade vem antecipadamente desajuntar ou desajustar a identidade a si do presente vivo" (Derrida, 1994, p. 13).

O fantasma é a frequência de uma certa visibilidade. O espectro é a visibilidade que, por essência, não se vê. Entre outras coisas, ele é aquilo que se acredita ver, o que se imagina, o que pode ser projetado numa tela imaginária. A tela, enquanto uma estrutura de aparecimento-desaparecimento. O fantasma visita. Ele visita no sentido da frequência. Sua visitação toma características de obsessão. O fato de que não se possa identificar o espectro não impede que se sinta olhado por aquilo que não se vê.

O aparecimento do espectro não pertence ao tempo. O momento espectral não pode ser compreendido no tempo, enquanto encadeamento das modalidades do presente diferido. O fantasma não aparece em carne e osso, ele é, portanto uma não-presença. O espectro é uma coisa que não é uma coisa. É invisível entre seus desaparecimentos. Ele é um "quem", que possui uma espécie de corpo, mas sem propriedade. Um corpo próprio sem carne, mas sempre de alguém como algum outro. Este algum outro não é um sujeito, pessoa, consciência, ego. O espectro não é simplesmente nem ícone, nem ídolo, nem imagem, nem simulacro de alguma coisa em geral, embora se aproxime destes conceitos de mais de uma forma. De algum modo, num tempo que não é determinável como presente diferido, este algum outro espectral nos olha, numa dissimetria espectral que interrompe a especularidade. Dissimetria

absoluta: sentir-se visto por um olhar com o qual sempre será impossível cruzar. Tal dissimetria é produzida pelo efeito de viseira, como o elmo que esconde o rosto do espectro do pai de Hamlet (cf. Derrida, 1994).

O espectro é um não-objeto. É uma incorporação paradoxal. É uma certa forma fenomenal e carnal do espírito. O devir-corpo do espírito. Nem alma, nem corpo, e simultaneamente alma e corpo. O fantasma, o espectro é o espírito diferido. A diferença entre o espectro e o espírito é uma *différance* como a transição entre dois momentos do espírito. É preciso contar com essa diferença, mas ela frustra todos os cálculos. O fantasma apenas passa. Um espectro não morre, ele retorna. Um fantasma só existe, se houver um retorno ao corpo. Um corpo, uma aparência de carne mais abstrata, num espaço de visibilidade invisível.

O mapeamento que Derrida (1994) faz da lógica espectral, nos *Espectros de Marx*, inclui, além da expressão alemã *es spukt*, outras dificuldades da tradução. Algumas dificuldades de tradução não se devem ao idiomático, mas à tendência de omitir o espectral na tradução, de apagar seus efeitos pela inclusão de um "como se fosse" um fantasma, ou a substituição por outra palavra que lhe amenize o significado.

A lógica espectral exige outros conceitos, mas que necessariamente não apaguem as diferenças. Ela é um pensamento do acontecimento, que resiste à oposição entre efetividade/idealidade. Resiste respectivamente à distinção entre presença atual, empírica, viva ou não e não-presença reguladora ou absoluta, ideal. Não há como estabelecer um "quando" e "onde" o valor de uso começou a ser incorporado ao valor de troca.

### 2.1.2 *Différance*

Em *différance*, pode-se observar um recurso não fonético que não é, em nada, secundário, nem tampouco pode ser considerado um mero acessório em sua definição. Através de um erro de ortografia, em que o "e" da palavra *différence* – que significa

diferença em francês - é substituído pelo "a", é feita uma desconstrução que implica em considerar o rebaixamento da escrita pelo fonocentrismo. Sobre tal erro de ortografia, como ocorre com outros erros ortográficos, faz-se silêncio. Silêncio, no sentido em que deste tipo de falta à ortografia, ocupamo-nos apenas sob a intenção de reduzi-la ou apagá-la. Esse neografismo tem, em francês, a peculiaridade de ser inaudível. A troca do "e", legítimo ortograficamente, por um "a" transgressor, só pode ser apreendida por escrito e é, portanto, uma falta silenciosa de ortografia (cf. Derrida, s. d.).

O silêncio da troca de vogais em *différance* - que é crucial para o que Derrida trabalha em torno e a partir desta *palavra* - é sempre um problema para a tradução. Em português, são feitas várias opções: *diferência*, *diferância*, *diferensa*, *diferança* e ainda não traduzir, mantendo *différance*. Em francês, permanece sempre a possibilidade de se cometer um lapso de leitura, de que o erro ortográfico passe, por assim dizer, em branco, ou não seja percebido. Esses e outros efeitos, se não são perdidos, são amenizados na tradução. Um dos riscos de manter a palavra sem traduzir, como faço neste texto, é o de tomá-la sempre como um conceito em seu sentido clássico, que apenas tem uma nomação estrangeira. A polissemia que *différance* possui em francês é perdida de toda forma, mas pode-se ficar, ao menos, com seu caráter estrangeiro e com uma estranheza incerta, que perturbe, e, ao mesmo tempo, que auxilie na interpretação.

As dificuldades na tarefa de tradução impõem, na maioria das vezes, comentários em notas de rodapé e extensas notas de tradutores, que antecedem e introduzem o texto traduzido, quando não estão inseridas nele. É importante lembrar que as notas explicativas, prefácios, posfácios não são tratados como simples acessórios, ou textos secundários, nas leituras derridianas. Eles são *suplementos*, e enquanto tais submetidos à lógica do suplemento, que não visa o central num texto. Fazem parte do texto, ao mesmo tempo sem o fazer. Os leitores e leitoras poderão encontrar neles um rico material para operar desconstruções.

*Différance* não é literalmente nem uma palavra, nem um conceito. Esse neografismo reúne em feixe diferentes linhas de significado ou forças, podendo

enlaçar outras. O sistema geral da economia desse desregramento gráfico aproxima-se da estrutura de uma tessitura, onde se cruzam linhas e fios, sem que se possa interromper ou marcar uma margem. Essa marca muda põe em questão a ordem do entendimento, pois não pode ser ouvida nem entendida. A diferença entre *différence* e *différance* só aparece na escrita. Não se pode falar dessa intervenção gráfica sem o atravessamento de um texto escrito.

O silêncio da diferença gráfica entre o "e" e o "a" só pode funcionar no interior de uma escrita dita fonética, no interior de uma gramática associada a esta, e no interior de uma cultura da qual é inseparável. Este silêncio demonstra que não existe uma escrita puramente fonética, e que esta, por princípio, só pode funcionar admitindo em si mesma "signos" não fonéticos, como espaçamento, pontuação e outros.

O fato de que a diferença, que faz emergir os fonemas, que os dá a entender e a ouvir, permaneça em si inaudível é o que nos permite tomar a *différance* como um indecível. Sua intervenção gráfica furta-se ao olhar e à escuta, não pertence nem à sensibilidade nem à inteligibilidade. Escapa à ordem do sensível, porque fixa apenas uma relação invisível entre os termos. Escapa, ainda, à ordem do inteligível, pois não se oferece como objeto submetido à objetividade da razão. A *différance* remete, assim, a uma ordem que resiste à oposição entre o sensível e o inteligível, e que é a ordem fundadora da metafísica.

A *différance* resiste à oposição do sensível/inteligível porque a traz em si, anunciando-se num movimento entre duas diferenças ou entre duas letras. A *différance* não pertence nem à voz nem à escrita, tal como habitualmente é entendida. Mantém-se como espaço estranho *entre* palavra e escrita, mais além da familiaridade que a liga a uma e a outra. Abala a ilusão de que a palavra e a escrita sejam coisas diferentes. Deste modo, abala também a concepção de que a escrita seja uma representação da fala, bem como a oposição hierárquica entre escrita fonética e escrita ideográfica. A escrita ideográfica só pode ser rebaixada nessa oposição, sustentada por uma história da evolução da escrita, desde a perspectiva do fonoetnocentrismo.

A *différance* não pode ser *exposta*. A diferença nunca se apresenta como tal a ninguém. Não se oferece ao presente. Coloca em xeque a questão da presença do ser. Isto porque não se pode atribuir-lhe nem os predicados de essência e existência, nem tampouco uma supra-essencialidade. Ela é irreduzível a toda reapropriação onto-teológica. Na medida em que considera o privilégio concedido ao querer-dizer, como determinação ou efeito, e não mais como a forma matriz absoluta do ser, coloca em questão o valor da presença do ser. Essas são razões para que se apresente a diferença sob rasura. Em qualquer exposição, ela arrisca-se a aparecer, e a desaparecer, sem, no entanto, dissimular-se na ocultação de um não-saber enquanto um ente misterioso.

Mesmo que *différance* não seja nem uma palavra nem um conceito, pode-se ter acesso ao que está em jogo, no feixe de suas significações, por meio de uma análise semântica aproximativa. *Différance* tem como etimologia o verbo latino *differre* (diferir). Este verbo tem duas significações bem distintas: é um desvio temporário, ao qual se recorre, consciente ou inconscientemente, para suspender a realização de um desejo ou vontade, realizando-o posteriormente de uma forma que lhe anula ou ameniza o efeito; e também pode significar, em seu sentido mais comum, não ser idêntico, ser outro, ser discernível.

*Différance* remete, ao mesmo tempo, às duas significações de diferir, como temporização e como espaçamento. Remete ao diferente/diferendo. Como estas palavras são homófonas em francês, podem ser grafadas deste modo *différen(t)(d)s*. Ao serem grafadas com "t" ou "d", entram em questão tanto o significado de alteridade de dessemelhança, quanto o de alteridade de polêmica. A terminação "ance", que aparece em *différance*, em francês, remete, ainda, à indecisão *entre* o ativo e o passivo. Neste sentido, *différance* não pertence nem ao ativo nem ao passivo, recordando algo como uma voz média, dizendo uma operação, sem ser uma operação. Ela não se deixa pensar nem como uma ação de um sujeito sobre um objeto, nem a partir de um agente, nem a partir de um paciente: nem a partir, nem em vista de quaisquer destes *termos* (cf. Derrida, s. d.).

A palavra *différance* é irreduzivelmente polissêmica. Por sua estrutura de tessitura, pode remeter simultaneamente para todo o feixe de suas significações. Se, do

ponto de vista econômico, ela deveria compensar o desperdício de sentido da palavra diferença (*différence*), do ponto de vista do jogo textual, ela deverá ser superada, prestar-se por si mesma à sua substituição, ou, pelo menos, ao seu encadeamento numa cadeia que jamais terá comandado.

Essa configuração toda de significações já se insere no interior da problemática do signo e da escrita. O signo, em seu sentido clássico, é aquilo que se coloca em lugar de uma coisa presente, seja esta coisa um sentido ou um referente. Ele representa o presente na sua ausência, é uma presença diferida. Quando não se pode mostrar a coisa, significa-se. Isto é válido para o signo em geral, verbal ou escrito, monetário, delegação eleitoral, representação política. A circulação de signos difere o momento em que se poderia encontrar a coisa mesma, consumi-la, tocá-la, vê-la. Essa estrutura, classicamente determinada do signo, é a significação da *différence* como temporização. Sua pressuposição é a de que o signo, enquanto diferindo a presença, só é pensável *a partir* da presença mesma, que ele difere, e *em vista* da presença diferida da qual busca re-apropriar-se.

O caráter provisório e secundário do signo mostra que a *différence* não pode ser compreendida sob o conceito de signo, porque, enquanto temporização, não pode ser pensada como presença que poderia ser re-apropriada. O arbitrário do signo é considerado, na lingüística saussuriana, como inseparável do caráter diferencial, onde só pode haver arbitrário uma vez que o sistema de signos é constituído por diferenças e não por termos plenos. Os elementos de significação funcionam pela rede das oposições que os distinguem e os relacionam entre si. Este princípio da diferença, como condição da significação, afeta o signo em sua totalidade, ou seja, tanto o significado, quanto o significante. Sendo assim, num signo, a idéia ou matéria fônica — o que seja significado e o que seja significante — importa menos do que aquilo que há em torno nos outros signos. A *différence* não é um conceito, mas a possibilidade da conceitualidade (cf. Derrida, s. d.).

O jogo de significação, produzido pela *différence*, só é possível se cada elemento, que aparece no cenário da presença, portar em si a marca, o traço de um elemento passado, já se deixando moldar pela marca de sua relação com um outro elemento

futuro. O traço constitui, assim, o que se chama presente, por meio da relação mesma com o que não é, absolutamente, ele próprio. Nem mesmo um passado, nem mesmo um futuro como presentes diferidos (cf. Derrida, s. d.).

A *différance*, como temporização, aparece inseparável de sua significação de espaçamento. Isto porque é necessário um intervalo que separe o traço, o significado, o elemento do que não é ele, para que seja ele mesmo. Este intervalo, que constitui o traço em presente, deve, num mesmo lance, dividir o presente. Este intervalo constitui-se, dividi-se dinamicamente, é *espaçamento*, devir-espaço do tempo ou devir-tempo do espaço.

Tendo em vista que o presente é constituído num mesmo lance, em que é dividido, tudo o que é pensado a partir do presente é também dividido. Deste modo, todo ente e particularmente a substância e o sujeito devem ser considerados cindidos. Representar um sujeito como significante é ainda atribuir-lhe uma presença possível, porque ele estará ausente, no sentido em que está presente em outro lugar. Nenhum elemento jamais está presente em nenhum lugar e, portanto, também não está ausente, havendo apenas traços. Estes traços não são traços de uma presença ou da passagem de uma presença. A imotivação do signo tem como consequência que, em cada elemento, só está presente o outro elemento, o ausente, que deve apresentar essa alteridade como alteridade. A apresentação da ausência, como tal, não se torna uma presença, resistindo deste modo à oposição presença/ausência.

A *différance* esforça-se por nomear a diferencialidade, ou o ser-diferente das diferenças, sua produção, a força que mantém o sistema reunido em sua dispersão; o prazo ou atraso, que faz com que o sentido só possa ser antecipado ou restabelecido a posteriori, quer se trate de uma frase, livro ou obra. É importante lembrar que, por isto mesmo, a palavra *différance* está mergulhada naquilo que tenta nomear e compreender. Esta espécie de paradoxo é produzida pela aplicação de um conceito a ele mesmo: a *différance* está sujeita à *différance* (cf. Bennington, 1996).

Em suma, a *différance* é uma estrutura e um movimento que não pode ser concebido a partir da presença/ausência. É o jogo sistemático de traços de diferenças, do espaçamento pelo qual os elementos relacionam-se entre si. Este espaçamento é a



produção, simultaneamente ativa e passiva, de intervalos, sem os quais os termos *plenos* não poderiam funcionar.

O que vale para *différance* vale para todos os signos como suplemento, espectro, *pharmakon*, arquiescritura, hímen e outros que têm um valor duplo, contraditório, indecível. A indecidibilidade não se refere a uma equivocidade enigmática. O que importa não é a riqueza léxica, a infinidade semântica de uma palavra ou de um conceito, mas a prática sintática que os compõe e decompõe. Os indecíveis são palavras que admitem em seu jogo a contradição e a não-contradição. De algum modo, pertencem à consciência e também ao inconsciente – este descrito por Freud como tolerante e insensível à contradição (cf. Derrida, 1987, 1997b).

### 3 Espectros de Piaget

Piaget tem sido designado como gênio, mais especificamente apresentado como um gênio precoce. Macedo (1994) dedica cinco páginas do seu livro: *Ensaio construtivistas* para justificar essa adjetivação, fazendo, neste escrito, o que muitos piagetianos fizeram. Vidal (1996, p. 129) afirma que, em “numerosos livros destinados a apresentar a obra de Piaget”, assim como em artigos da imprensa européia, norte-americana e sul-americana, é comum encontrar “citações animadas pelo desejo de dar a essa obra uma origem indiscutivelmente marcada com o cunho do gênio precoce”. Em *As figuras de Piaget*, Hameline (1996) problematiza um pouco além deste privilégio à genialidade, enfatizando o plural nas figurações de Piaget, ao qual resistem seus herdeiros. Estes trabalhos, bem como o de Kesselring (1993, p. 9 [grifo do autor]), que o classifica como um “atravessador de fronteiras”, indicam os traços espectrais de Piaget.

No entanto, não é necessário restringir-se apenas a seus seguidores para localizar a spectralidade de Piaget. Isto porque se tem notícia de que ele foi objeto, juntamente com Freud e Marx, de uma conjuração. Um dos conjuradores foi o clérigo Sánchez Abelenda, quando designado o novo decano da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, em 1975. O decano entrou na referida Faculdade com um incensório, convocando a que se desterrasse do espírito daquela Faculdade os fantasmas de Freud, Marx e Piaget (cf. Caruso e Fairstein, 1997).

Em relação a esta conjuração proposta pelo clérigo Sanchez, Caruso e Fairstein (1997, p. 187 [grifo dos autores]) dizem que ela é o prenúncio da “política de morte, tanto corporal quanto simbólica”, que a última ditadura militar “empreendeu contra o campo pedagógico e cultural na Argentina”. Esta política constituiu uma lista de livros proibidos, da qual fizeram parte “algumas obras de Piaget - vinculadas à questão da

dialética e compiladas em tom marxista". Deste modo, Piaget "passou a ser um autor intermitentemente demonizado", o que, segundo Caruso e Fairstein, causou "importantes seqüelas" nas leituras de sua obra no contexto argentino.

Conjuração é uma palavra "propícia a fazer trabalhar o sentido e a produzir, sem reapropriação possível, uma mais-valia para sempre errante" (Derrida, 1994, p. 61). Entre os valores semânticos que esta palavra capitaliza há o de conjuro, ou seja, o exorcismo que procede por meio de magia e de palavras autoritárias para expulsar um espírito maligno que teria sido convocado. Então, se Piaget havia sido chamado por marxistas para combater os males da Educação, nada seria mais provável do que a necessidade de um membro do clero, devidamente equipado, para exorcizá-lo.

Porém, quem se ativer à data em que ocorreu a conjuração do clérigo perceberá que Piaget é chamado de fantasma antes mesmo de estar morto. Não é incomum que alguém assombre antes de ter morrido, e isso se torna ainda mais provável para um gênio-atravesador-de-fronteiras. O fantasma, ou o espectro, é uma estrutura que resiste às oposições conceituais da filosofia clássica. O espectro está entre a vida e a morte, não é nem vivo e nem não-vivo. É sem substância, portanto não se lhe pode predicar nem existência e nem essência. Se as designações: "atravesador de fronteiras", "gênio" e mesmo "fantasma" são indicadores da espectralidade que envolve a obra de Piaget, é possível encontrar outros elementos próprios a uma lógica espectral, que se torne evidente nas leituras, já realizadas, da obra piagetiana?

A conjuração proposta pelo clérigo Sanchez de Abelenda proporciona outros elementos para pensar o espectral. É sabido que os fantasmas andam em bando, chegando, inclusive, a constituir legiões. A reunião de Freud, Marx e Piaget não é de um ineditismo garantido, ao contrário, ela sempre pode rondar outros lugares que não a Universidade de Buenos Aires. Tal reunião é certamente obsedante para outros intelectuais e pesquisadores, para além das fronteiras espaço-temporais nas quais falava e incensava esse membro do clero.

### 3.1 Reunião espectral

Uma reunião espectral é convocada, algumas vezes, sem sequer ser percebida como uma convocação pelo seu promotor. Na *Introdução* ao livro *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*, Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 1) cita estes mesmos três autores como exemplos de “grandes pensadores” que “estão sujeitos a curiosos erros de interpretação”. Erros que, segundo a autora, são produzidos na tentativa de responder a seguinte questão: “[O] Que teria dito o autor?”. Depois de disseminados os preconceitos gerados por esses erros, “torna-se difícil – talvez impossível – recuperar as idéias verdadeiras desses pensadores”. E a autora acrescenta: “Isto acontece, digamos, com Marx, Freud e, em especial, com Piaget”. Ora, esses companheiros de Piaget não aparecem mais ao longo do texto, figuram apenas no primeiro parágrafo deste livro, que pretende esclarecer o que teria efetivamente “dito” Piaget.

O emprego do verbo “dizer”, nesta passagem, lembra o quanto são múltiplas as suas significações. Dizer pode significar: exprimir, enunciar, proferir, ensinar, contar, afirmar, importar, falar, chamar, comunicar, responder, preceituar, estabelecer, etc. O verbo: “digamos” que significações pode adotar? Ele pode ser substituído por: “por exemplo”, “para assim dizer”, “por assim dizer”, sem que se altere o sentido da frase. Como se autora estivesse um pouco indecisa para escolher entre grandes pensadores além de Piaget, ela opta pela expressão “digamos”. No caso de não se ler aí um titubeio, pode-se tomar como “um dizer com”, um chamado a acompanhar Piaget e a autora numa situação “talvez impossível”. Isso condiz com Marx e Freud, que dirá com Piaget. Expressão que mantém o tom coloquial da anterior “digamos”. Mas, esta reunião é uma outra possibilidade de conjura, aquela em que os conjurados estabelecem uma aliança. Uma conjuração é “primeiramente uma aliança, às vezes uma aliança política”, que visa “neutralizar uma hegemonia ou derrubar um poder”

(Derrida, 1994, p. 70). Mais ainda, a conjuração pode ser também uma “encantação mágica destinada a evocar (...) um espírito”, um “apelo que faz vir *pela voz* (...) o que não está presente no momento presente do chamado” (Derrida, 1994, p. 62).

A tentativa de Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 1) é “recuperar as idéias verdadeiras” de Piaget, perdidas na disseminação, “em instituições de ensino, revistas, jornais e mesmo em programas de televisão”. Neste tipo de abordagem, a autora privilegia a oposição efetividade/idealidade. Deste modo, quando menciona um dos preconceitos, o faz de uma forma que não deve passar despercebida: “Entre os preconceitos que advieram das várias análises da obra de Piaget”, que impedem a “sua correta compreensão, figuram, por exemplo, o de que ele teria sido um pedagogo ou um psicólogo do desenvolvimento e o de que teria dedicado sua vida ao estudo da criança”. E as “idéias verdadeiras” de Piaget dizem respeito a sua figura? Ele não pode ser visto, transformado, metamorfoseado nas figuras de pedagogo ou psicólogo? Por que essas figurações comprometem o que efetivamente teria dito Piaget? A sugestão de Ramozzi-Chiarotino é a de que seria necessário exorcizar esse espectro pedagógico para melhor compreender as idéias verdadeiras de Piaget. Nesse procedimento, a autora não se encontra sozinha, já que outros herdeiros de Piaget estão conjurados para combater esse espectro.

O que se deve entender quando é utilizada a expressão “verdadeiras idéias”, nesse texto? No parágrafo, que começa por: “Piaget, como ele próprio acentuou muitas e muitas vezes, almejava elaborar uma teoria do conhecimento de bases biológicas”, a autora pretende esclarecer, por meio de uma narrativa sintética do percurso do “grande pensador”, como se deve entender tal teoria. Nesta narrativa, guiada pelo desejo expresso em escritos autobiográficos, principalmente *Sabedoria e ilusões da filosofia* (Piaget, 1969), duas informações são destacadas por Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 1-2 [grifos da autora]). 1. Uma paixão de Piaget pela filosofia, que lhe possibilitou cultivar o “plano de escrever uma teoria do conhecimento”. 2. Porém, como não queria “imitar os filósofos, mantendo-se em seu gabinete de trabalho”, adotou o “exemplo de seu mestre, *observando o comportamento humano* – como havia observado plantas e animais”. A paixão e o exemplo conduziram-no “ao estudo das ações das crianças, daí

surgindo sua teoria a respeito do nascimento da inteligência". A autora diz ainda que "esclarecido esse ponto, (...) há muitos outros obstáculos a vencer para interpretar corretamente o pensamento de Piaget".

Embora não seja o objetivo principal de Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 1-2), ela oferece dados sobre a idade em que o grande pensador teria iniciado suas atividades de pesquisa. A autora, para definir o período em que Piaget teria se apaixonado pela filosofia, diz: "seis ou sete anos depois, quando completava quinze anos". O "depois" refere-se ao início "das atividades de pesquisa ao lado de um zoólogo". A partir de um cálculo simples, deduz-se que este início se deu quando Piaget tinha entre oito e nove anos. Mas, não será preciso suspeitar de um início tão precoce, mesmo quando se trata de um grande pensador? Não se acolhe, aqui, de um desses "curiosos erros de interpretação", que são geradores de "vários preconceitos, amplamente disseminados a seguir, em instituições de ensino, revistas, jornais e mesmo em programas de televisão"? Erros para os quais essa mesma autora afirma ser preciso "encontrar as causas", para "afastá-los de vez".

Na leitura do legado piagetiano, , um corpo entra em cena. Um corpo a que se costuma chamar teórico, sem direito de propriedade real ou pessoal. Muitos peritos estiveram envolvidos em tentar precisar tal anatomia. Esta tarefa de precisão esbarra em problemas, cuja característica principal pode ser a de operar como escudo de proteção. Quando os herdeiros recorrem ao interesse central de investigação de Piaget, como argumento para refutar outras interpretações de seu legado, constituem uma armadura de proteção. A armadura torna-se, deste modo, uma espécie de prótese técnica, um corpo estranho ao corpo spectral que ela veste e protege, chegando a mascarar até sua identidade.

Há, ainda, outros riscos que podem ser produzidos por trabalhos de anatomistas. E a semântica da palavra corpo pode auxiliar a compreender tais riscos em produções deste tipo. O corpo teórico piagetiano assume, nesses estudos, tantas significações, quantas se pode encontrar para corpo: de presença a de cadáver, passando pela de aspecto, estrutura, figura, consistência, dimensão, entre outras.

Em *Jean Piaget, "Amigo da Natureza"* (Vidal, 1996, p. 127), obtêm-se informações significativas a respeito da constituição de uma armadura, a qual como ocorre com o espectro do pai de Hamlet, parece cobrir Piaget da cabeça aos pés. Neste artigo, o autor contrapõe os dados referentes à investigação histórica à "maneira como Piaget entendia seu percurso intelectual e a imagem de si mesmo que ele desejava legar à posteridade". O autor examina o período – de 1910 a 1915 – em que Piaget fazia parte de um "grupo de naturalistas amadores": o Clube dos Amigos da Natureza. Segundo Vidal (1996, p. 128), o estudo deste ambiente – por meio das atas do Clube, que sequer é mencionado nos escritos autobiográficos de Piaget – "permite matizar a imagem de Piaget, adolescente solitário, compreender melhor o alcance biográfico da sua primeira atividade científica e pôr de lado certas idéias estabelecidas, mas um pouco míticas".

Assim como outros leitores desses escritos autobiográficos, Vidal reconhece a vontade de Piaget de dar uma continuidade a seu pensamento mediante a dimensão biológica da sua obra psicológica e epistemológica. Mas, ao contrário dos demais leitores, que acentuam muitas e muitas vezes essa vontade, o trabalho de Vidal problematiza a tranqüilidade com que se cede a um desejo desta natureza. Dois relatos autobiográficos referentes à adolescência de Piaget são identificados como destaque reiterado no sentido de respeitar a imagem de si que ele gostaria de legar.

Um desses relatos é o de ter sido tomado como *famulus* pelo zoologista Paul Godet, diretor do Museu de Neuchâtel. Nas citações deste relato, a expressão é mantida em latim e grafada em itálico, ou entre aspas simples, talvez para elidir sua significação. *Famulus*, que em português escreve-se fâmulu, significa: criado, empregado clérigo ou leigo a serviço da residência episcopal. Segundo Piaget, era assim que o zoologista o chamava. Em troca de seus serviços, Godet iniciou-o na malacologia – estudo dos moluscos. Tal formação, segundo o autobiógrafo, teve papel decisivo em sua "desconversão". Em *Sabedoria e ilusões da filosofia*, Piaget (1969, p. 7) diz "consagrar um primeiro capítulo, senão a uma confissão, pelo menos a um relato detalhado da desconversão que conduziu um antigo futuro filósofo a tornar-se um psicólogo e um epistemologista do pensamento no seu desenvolvimento".

Para Piaget (1969, p. 11-2), todo adolescente que abordasse a filosofia estava, “em geral, motivado de forma dominante pela necessidade de coordenação de valores: conciliar a fé e a ciência ou a razão”. Em virtude do ensino a que estava submetido, não tinha conhecimento científico suficiente sobre “a pesquisa como tal, nem sobre as complexas condições do estabelecimento de uma verdade, porque estas são realidades que só a experiência pessoal e vivida permite entrever”. Então, esse adolescente teria de decidir-se: “ou consagra-se à filosofia”, ou guarda dela “a marca permanente, pronto a se formular novos problemas se ele se entrega, a seguir, à pesquisa em regiões vizinhas”. Entre estas duas possibilidades, Piaget havia optado pela primeira. Porém, como teve “a sorte de vir a ser o *famulus* (...) de um velho zoologista”, ele pôde reagir a sua decisão de adolescente e deixar que a filosofia se tornasse apenas uma marca permanente.

Se a generalização do exemplo próprio não passa despercebida, interessa, no entanto, acentuar o quanto à fé no conhecimento científico é considerada o antídoto para uma conversão. Não se pode esquecer que este não é o relato de um adolescente, que deve a Paul Godet “o privilégio de vislumbrar a ciência”, em tempo hábil, para proteger-se “contra o demônio da filosofia” (Piaget, 1976, p.3; citado por Vidal, 1996, p. 130). É somente *a posteriori* que Piaget escreve sua biografia, atribuindo um grande papel a esta experiência não só em suas reações à iniciação filosófica, mas também como ponto de partida para um pensamento sempre contínuo. Por que foi necessário insistir contra o demônio? A filosofia não deixou de obsidiar Piaget, sua proteção científica não foi suficiente para evitar cumplicidades metafísicas. Além disso, mesmo quando adotou um certo vocabulário demoníaco, que opõe perturbação e equilíbrio, o fez ao modo do exorcismo, evadindo-se de contar com uma lógica da espectralidade. Ao recusar sabedoria e ilusão, este fâmulos recusa também a lição dos faustos, a qual ensina que não há pacto com ciência sem demônios, sejam eles metafísicos, filosóficos ou não.

Para Vidal (1996, p. 128), essa é “uma recordação” sobre os primeiros anos de cientista, capaz de levar a “imaginá-lo como um jovem erudito solitário”. Pois tal recordação parece encobrir outras, como a da participação no Clube dos Amigos da



Natureza, do qual Godet é indissociável. Mediante as atas do Clube, sabe-se que o *famulus* de Godet participou intensamente de todas as suas atividades. Havia um interesse pela filosofia e pela ciência, que era partilhado entre todos os Amigos da Natureza.

Piaget permaneceu no Clube dos catorze aos dezenove anos. Quando foi admitido como membro, sua paixão pelos moluscos já era conhecida, o que lhe rendeu, inicialmente, o batismo com o nome de lesma - *Tardif le limaçon*, transformado, posteriormente, em *Tardieu*. Além de suas contribuições em questões científicas e filosóficas, nas quais se empenhavam os Amigos da Natureza, Piaget contribuía “fortemente para o ambiente de gracejo que reinava, por vezes, no Clube”. Mais do que nos escritos autobiográficos, as atas do Clube indicam que o entusiasmo de Piaget pela filosofia foi maior, inclusive em termos de sua duração (Vidal, 1996, p. 139). Terá sido em relação à Filosofia precocemente *Tardieu*?

Um outro relato autobiográfico é citado, com frequência, fortalecendo idéias míticas em torno da formação científica de Piaget. Este relato refere-se a um episódio que antecede àquele em que ele se tornou *famulus*. Os episódios narrados juntos, ou em cadeia, reforçam-se mutuamente. Deste modo, tanto elidem uma descontinuidade no pensamento piagetiano, quanto afastam outras possibilidades para a existência de Piaget, que não a do cientista precoce.

A narração, condizente com a figura de biólogo, é precisa quanto à idade, mas lacunar em relação a outros dados: “Quando tinha onze anos [1907], tive a oportunidade de publicar algumas linhas sobre um pardal albino e, depois, de ir apresentar-me ao diretor do museu zoológico de minha terra natal”. Para justificar a necessidade dessas informações, Piaget (1959, p. 9; citado por Vidal, 1996, p. 127) acrescenta: “Devo notar estas origens, pois se uns se formaram no colégio pela matemática ou pelo latim, etc., eu fui formado por um problema específico: o das espécies e de suas variações (...)”. Pode-se ler, aí, uma referência a Godet, mas nenhum dado explícito sobre o Clube, suas expedições e obras coletivas. Fazer retroceder aos onze anos o início das atividades de pesquisa parece não ser suficiente para alguns herdeiros, os quais cometem algumas imprecisões no estabelecimento

deste início. Contudo, uma outra mensagem foi bem entendida, a de que a ciência deve vir antes da filosofia, e a este respeito os herdeiros não se equivocam.

Alguns escritos autobiográficos que são analisados por Vidal, bem como comentados por Hameline (1996), em *As figuras de Piaget*, dizem respeito a uma encomenda feita para que um texto de Piaget integrasse *A History of Psychology in Autobiography*. Esse texto foi publicado originalmente em inglês, anos depois, em francês, havendo uma nova publicação, ainda, com complementações em 1976. A menção a fatos da infância e adolescência só se justificaria se estivessem devidamente relacionados com a carreira científica. De toda forma, era uma boa oportunidade para enfatizar o que favorecia o relato de uma carreira científica sem descontinuidades, fazendo desaparecer o que perturbaria essa interpretação.

Nesses relatos, interessa principalmente a referência a um texto que, depois, foi considerado uma primeira publicação científica. Nas palavras de Piaget (1976, p. 36 citado por Vidal, 1996, p. 128): “Tendo visto um pardal albino num parque público, enviei um artigo de uma página para um jornal de história natural de Neuchâtel. O meu artigo foi publicado e eu estava ‘lançado!’”. Embora fosse comum a outros jovens publicarem textos análogos, segundo Vidal, a ausência de dados específicos sobre o jornal, bem como a escolha da palavra artigo para caracterizar o escrito, favoreceram a que os comentadores vissem neste relato sobre o pardal albino o “texto inaugural” de uma carreira. Nas citações deste episódio, tanto são modificados dados referentes à idade de Piaget, quanto ao local em que se deu o encontro com o pardal albino a que teria consagrado a sua primeira publicação.

Para Hameline (1996, p. 318), não importa tanto as palavras utilizadas por Piaget - sejam elas: “artigo”, “jornal de história natural” ou “publicado”, mas a oportunidade que a encomenda da autobiografia propiciou. Piaget não desperdiçou a oportunidade de figurar bem na “galeria de auto-retratos, inaugurada em 1930: *A History of Psychology in Autobiography*”. Este autor diferentemente de Vidal, analisa os escritos autobiográficos desde a perspectiva do auto-retrato, mediante a exploração das várias conotações da palavra “figura”. Sugere que se tome a insistência na menção do encontro com o pardal albino - referido por Piaget em sua autobiografia, bem como

repetidas vezes por seus seguidores – como parte de uma categoria lendária, já que “não há figura sem lenda”. O pardal desempenha “o papel de um animal fabuloso com que todo o herói tem de se confrontar”. Este cenário em que é constituída a figura lendária: “da *criança precoce*” possibilita outros “retratos em cadeia”. Retratos que são desconsiderados pelos piagetianos quando insistem na “tripla figuração: *Jean Piaget, biólogo de formação, psicólogo de profissão e epistemólogo de vocação*”. Hameline (1996, p.321-322, [grifos do autor]) vincula essa insistência na tripla figuração de Piaget com “o apagamento do *grande pedagogo*”. Pois para que houvesse “um único fio condutor de uma existência”, ou seja “um reputado e precoce desígnio científico” foi preciso perseguir e fazer desaparecer outras figuras, dentre elas, a de pedagogo.

Em relação a essa recusa de um Piaget-pedagogo o autor examina textos, entrevistas, biografias. Estes textos indicam que se há restrição a que se tome Piaget como psicólogo, tomá-lo como “aquele que transformou a pedagogia da última metade do século” é considerado por piagetianos o “*pior*”. Hameline (1996, p. 326-327, [grifos do autor]) afirma que “este *pior* pode divertir-nos”, mas acrescenta que “um louvável desempenho” como pedagogo seria “destituído de cientificidade”. Pois “os critérios de sucesso educativo nada têm a ver com a ciência”. Ele ainda inclui em sua análise uma modificação que é feita na enciclopédia *Petit Larousse*, para que se note o desaparecimento do pedagogo do retrato aí descrito. Na edição de 1966 (citada por Hameline), lê-se no verbete: “PIAGET (Jean), psicólogo e *pedagogo* suíço, (...) autor de trabalhos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança”. Na edição de 1995, os editores do *Petit Larousse* modificam o verbete que passa a constar assim: “PIAGET (Jean), psicólogo suíço (...). Ele evidenciou os estádios de desenvolvimento intelectual da criança e fundou a epistemologia genética”. O que Hameline não observa é que há outro desaparecimento que é também consonante com a vontade de Piaget, ou seja, o de ser autor de trabalhos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança. Tal desaparecimento terá um retorno, ao modo da freqüentação espectral, numa passagem da *Psicogênese da língua escrita* que será examinada posteriormente.

Quando Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 1) refere “idéias verdadeiras”, deve-se entender por essa expressão que são idéias científicas. A autora repete uma vontade de Piaget interpretada a partir de escritos autobiográficos. Repetidas vezes apelam ao gênio precoce para conjurar o espectro do pedagogo. Esta piagetiana, assim como outros identificados por Hameline (1996, p. 332), julgam de acordo com a “fé na figura que a autobiografia impõe”. Tais julgamentos atribuem “inverosimilhança” e até “ignorância do percurso do *verdadeiro* Piaget” àqueles que contrariam o gênio precoce.

O exorcismo que conjura o mal mediante práticas mágicas, misteriosas e até mistificantes, não exclui o procedimento analítico e o raciocínio argumentativo. Nem todo o exorcista precisa ser um membro do clero ou estar carregando um incensório, nem tampouco ser manifestadamente contrário ao exorcizado. Se o clérigo Sanchez conjura-se para perseguir o espectro do Piaget marxista, alguns piagetianos parecem temer e tremer diante do espectro do Piaget-pedagogo. O caso desses herdeiros não é diferente de outros tantos, incluindo os de Freud e Marx. Tentar fazer parecer que o procedimento analítico e argumentativo exclui o espectral, tornando-se garantia de cientificidade, é esquecer que todo o movimento de idealização “consiste numa produção de fantasmas, de ilusões, de simulacros, de aparências ou de aparições”. É preciso ter em vista que o exorcismo “procede por meio de *fórmulas*, e, às vezes, as fórmulas teóricas desempenham esse papel com tal eficácia”, que “engana não só quanto à sua natureza mágica”, mas também em relação ao “seu dogmatismo autoritário, o oculto poder que repartem com isso que elas pretendem combater” (Derrida, 1994, p. 68 e 71).

Há uma tradição de leituras que busca dominar a heterogeneidade do legado piagetiano, visando a sua homogeneização. Toda leitura homogeneizadora está implicada com a atribuição de uma identidade definitiva ao espectro. Numa homogeneização, os detalhes são subsumidos, mas por tratarem-se de leituras, no plural, pode-se falar também de homogeneizações, com o seu respectivo plural. Pode-se ler em tais procedimentos de leitura e de interpretação de um legado algo sempre muito próximo de: “O que é afinal um piagetiano?”, ou ainda “Qual é a verdade sobre a obra de Piaget?”.

A leitura, assim como a tradução, é sempre uma versão, porque, além de ser uma recontextualização em termos lingüísticos, ela é uma recontextualização em termos sociais e políticos. Nas ditaduras militares da América Latina, a difusão e a recepção da obra piagetiana não se deram de forma homogênea. Enquanto, no Brasil, Piaget foi citado na Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (5692/71), na Argentina, ele foi classificado como marxista pelo governo militar. Porém, nestes como em outros países, a difusão e a recepção dos textos de Piaget são fortemente marcadas pela perspectiva de aplicação de conceitos e princípios extraídos de sua teorização no campo pedagógico (cf. Vasconcelos, 1996; Parrat-Dayan, 1997; Hameline, 1996; Marzola, 1995 e Soares, 1997).

Principalmente em estudos sobre a recepção da obra piagetiana é que se encontram esforços de minimizar os disparates entre as leituras de seus seguidores. Estes esforços, também, podem ser localizados em textos de apresentação dessa obra, bem como em edições comemorativas sobre Piaget. A existência de versões disparatadas entre si da leitura de Piaget é assinalada, explicada e comentada por seus herdeiros legítimos — piagetianos e piagetianas —, mas não da mesma forma. Alguns afirmam que as distinções entre as leituras de Piaget e mesmo entre suas aplicações no campo educacional devem-se a: uma leitura fragmentada de sua obra; tentativas de aplicação de seus postulados a campos distintos do que Piaget propunha; ao contexto histórico e cultural em foi lido; falta de rigor de quem o lia. No que segue, examino algumas destas explicações, visando circunscrever as oposições que regem as homogeneizações do legado piagetiano no campo pedagógico.

### **3.2 Conjurações de conservadores e radicais**

Há quem afirme que a leitura feita por Ferreiro e colaboradores da obra piagetiana é uma leitura específica. No artigo *Piaget en la Argentina: un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro (1970-1976)*, Caruso e

Fairstein (1997) afirmam que uma das especificidades desta leitura é a de estar vinculada à radicalização política na Argentina nos períodos que antecederam a última ditadura militar. Este artigo propõe uma diferenciação entre leituras conservadoras e radicais da obra piagetiana. Desse modo, os autores pretendem evitar que a diferenciação entre as leituras seja atribuída a uma fidelidade ou infidelidade dos leitores de Piaget ao texto original de sua obra. Seu objetivo é demonstrar que a possibilidade de tal diferenciação ocorre a partir de uma prática cultural articulatória, que inclui tradições, visões políticas e predisposições culturais dos leitores argentinos na produção de suas leituras.

Ao longo deste mesmo artigo, encontram-se outras denominações classificatórias para o tipo de leitura que Ferreiro e colaboradores fazem da teorização piagetiana, quais sejam: leitura epistemológica sistemática e leitura funcional. A primeira designação diz respeito às leituras e traduções da obra de Piaget, legitimadas e possibilitadas pelo contato direto com a Escola de Genebra e com o próprio Piaget. A leitura funcional era considerada uma “nova leitura do corpo de saberes genebrinos”, porque Ferreiro rompia com a “questão de Piaget estrutural, o Piaget dos estágios e trazia os últimos avanços das investigações de Inhelder, Bovet e Sinclair sobre o tema da aprendizagem, o conflito cognitivo, a teoria da equilibração”. Para Caruso e Fairstein, esse grupo de piagetianos argentinos produz dois fatos importantes: “inaugura a leitura epistemológica sistemática da obra piagetiana”; e produz “uma tradição de investigações de transcendência, onde o educativo é tomado a luz dos achados epistemológicos e psicológicos da escola genebrina: a Psicogênese dos conteúdos escolares”. Quanto à designação de leitura funcional, os autores do artigo indicam, entre parênteses, que ela diz respeito a uma ênfase na teoria da equilibração de Piaget (Caruso e Fairstein, 1997, p. 177-178).

A essas duas classificações esses mesmos autores opõem outras, tais como: leituras tecnocráticas e leituras reducionistas do legado piagetiano. Na leitura tecnocrática, tanto pedagogos como psicopedagogos negam o plano epistemológico do construtivismo. Porém, enquanto os pedagogos operam tal negação estando vinculados a objetivos democráticos, os psicopedagogos ligados às universidades

católicas fornecem técnicos para a última ditadura militar na Argentina. As leituras reducionistas incluem as tecnocráticas e se opõem à leitura crítica que, segundo os autores, não se impôs a outras variantes, devido à particular posição política vivida em seu país.

As leituras epistemológica sistemática e funcional dizem respeito a uma mudança nas pesquisas que ocorriam na Escola de Genebra. Em *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*, quando Lajonquière (1999, p. 121) descreve a constituição do paradigma de investigação piagetiano, obtém-se informações significativas quanto a essa mudança. Na constituição de seu “objeto específico de trabalho teórico — à estruturação construtiva do conhecimento (categorias lógico-matemáticas e noções físicas)”, Piaget diferenciou-o de “tudo aquilo que caía fora do paradigma — dentre um sem-número de coisas: a ‘afetividade’ no sentido lato”. A essa passagem é acrescentada uma nota de rodapé, cujo conteúdo indica já uma ampliação no paradigma piagetiano. O autor cita os trabalhos de Ferreiro e Teberosky como pesquisas que não se restringiam às categorias lógico-matemáticas.

Em seu texto, Lajonquière (1999, p. 122) está particularmente interessado em circunscrever e problematizar os trabalhos que, de um modo ou de outro, estendem o paradigma piagetiano no sentido de incluir a afetividade. Porém, o autor oferece, de um modo geral, a localização de pesquisas que “começaram a reconsiderar várias das temáticas deixadas de lado” pelo programa psicogenético originário. Segundo o mesmo texto, esses trabalhos de resgate, do que intencionalmente Piaget havia deixado de fora, tornaram-se necessários, “porque o expulso não cessava de (não) retornar fantasmagoricamente na práxis”.

Entre os estudos circunscritos por Lajonquière (1999, p. 125 [grifos do autor]), encontram-se os iniciados na década de setenta por Inhelder e colaboradoras, cuja finalidade era analisar os processos de invenção e descoberta que um sujeito singular realiza quando procura a solução de um problema concreto. Estes trabalhos visavam “constituir uma postura intermediária entre o estudo do geral e a compreensão do particular, considerando os *aspectos tanto estruturais quanto funcionais do processo*

*epistêmico*". Tais pesquisas investiam no "deslocamento de interesse: do sujeito epistêmico universal ao sujeito psicológico singular (...), da análise estrutural à análise de funcionamento" (Inhelder, 1989, p. 466 citado por Lajonquière, 1999, p. 125).

Esse deslocamento de interesse nas pesquisas da Escola de Genebra, o qual é apenas mencionado no texto de Caruso e Fairstein, engendrou vários desdobramentos. Em sua análise, pode-se tomar tal mudança de ênfase como pertencente a discussões epistemológicas, ou de maior ou menor fidelidade ao legado piagetiano. Os autores do estudo de caso, nos anos de ferro, põem de lado estas discussões, privilegiando aspectos externos ao texto de Piaget como argumento suficiente para explicar a produção de diferentes leituras.

Eles referem elementos contextuais que justificariam a existência dessas diferenças na leitura da obra piagetiana na Argentina. Os elementos levantados pelos autores incluem: o momento político vivido na Argentina; os locais nos quais Ferreiro e seu grupo pesquisavam; a quem se dirigiam em cursos que ministravam; as posições que ocuparam no partido e no governo peronista; bem como a característica de serem fortemente científicos. A biografia dos leitores, que inclui suas posições políticas e científicas, e o momento político em que se deram as leituras do legado piagetiano são suficientes para explicar as diferenças entre estas mesmas leituras? Numa análise, em que o contexto é privilegiado, o texto original não adquire um sentido único? A oposição entre leitores conservadores e radicais não acaba por minimizar as múltiplas possibilidades de se produzir tais diferenças?

A oposição entre leituras conservadoras e radicais é suficiente para afirmar que Ferreiro e colaboradores inauguram um novo tipo de leitura dos saberes piagetianos? Os próprios autores desse estudo da recepção de Piaget, nos anos de ferro, dão notícias de outros leitores de *esquerda* que leram Piaget sem que se produzisse um texto como a *Psicogênese da língua escrita*. Qual o problema com esses outros leitores de *esquerda*? Além de serem pedagogos ou psicopedagogos, faltava-lhes um cientificismo rigoroso, ou o contato direto com Piaget e a Escola de Genebra? Como a vinculação com a radicalização política de Ferreiro e colaboradores marcou o texto da *Psicogênese...?*



Num breve resumo sobre as “propostas de ensino renovador que invocavam a Jean Piaget”, Caruso e Fairstein (1997, p. 173-174 [grifos dos autores]) indicam que, até os anos 60, as mesmas tinham “*um intento - às vezes de caráter tecnocrático - de modernização democrática do ensino, apelando inclusive a teorias de instrução norte-americana para combiná-las com a Psicologia piagetiana*”. A invocação de Piaget para referendar inovações no ensino escolanovista não foi procedimento exclusivo do contexto argentino, nem tampouco ignorado pelos piagetianos. O intento de caráter tecnocrático, ou aplicacionista foi denunciado pelos membros da Escola de Genebra como mau uso da teoria psicogenética.

Mas, por que a escolha do verbo invocar? Caso fosse utilizada outra expressão, não ficaria dissolvida a crítica que parece estar implícita neste excerto? No que é acrescentado em seguida, no mesmo texto, percebe-se que ela compõe um vocabulário particular, cuja escolha deixa-se marcar pelo espectral. Na passagem subsequente, os autores afirmam: “em todo este espectro, Piaget aparece como um psicólogo que ajuda a Pedagogia a encontrar soluções de ensino modernizadoras”. Mesmo que a palavra “espectro” não seja utilizada, em sua significação mais fantasmagórica, ela combina bem com os verbos invocar e aparecer. Embora Caruso e Fairstein (1997, p. 174) não pretendam problematizar a fidelidade nas leituras da produção de Piaget, a terminologia utilizada por eles sugere que também temem um certo espectro-pedagogo.

O espectro de caráter tecnocrático tornava necessário que Piaget fosse “desneutralizado”, para que pudesse ser abordado pelos leitores de esquerda. Estes leitores passaram a tomar o suporte piagetiano, além da Educação libertadora de Paulo Freire, para a produção de uma “crítica radical da escolaridade argentina”. Mas a Educação libertadora era tomada como “marco político”, enquanto que a teoria piagetiana apresentava-se como “suporte teórico” (Caruso e Fairstein, 1997, p. 176). Nesse sentido, o que marcava a identidade de Piaget enquanto marxista era a identidade política de seus leitores, principalmente Emilia Ferreiro e Roland Garcia. Se Ferreiro e Garcia não pertencessem à esquerda peronista, o espectro tecnocrático piagetiano só teria sido combatido por leitores de esquerda não-piagetianos? Ou

ainda, o espectro tecnocrático seria combatido por pedagogos mais políticos do que científicos? O Piaget-cientista-precoce interessava aos pedagogos?

O trabalho de Caruso e Fairstein tem o mérito de apontar para a produção de uma aliança entre Piaget e Marx convocada por piagetianos argentinos. No entanto, quando tomam o cientificismo rigoroso de Ferreiro e colaboradores como elemento que explicaria diferenças nas leituras produzidas da obra de Piaget, os autores fazem retornar a oposição que queriam afastar: a oposição entre leituras fiéis e infíéis. Ou seja, eles aceitam a oposição entre leitura-epistemológica-sistemática e leitura-pedagógica-ou-psicológica-tecnocráticas-reducionistas do legado piagetiano. Uma leitura reducionista não mantém relações com leituras incorretas? Uma leitura sistemática não estaria mais próxima de uma leitura fiel? Se foi preciso desneutralizar Piaget, no entanto, não se podia deixar que ele fosse metamorfoseado em pedagogo. Esta metamorfose pedagógica-ou-psicológica-tecnocrática-reducionista é principalmente atribuída a uma leitura norte-americana que foi incorporada pelos latino-americanos.

Esse tipo de análise pressupõe que um legado é homogêneo e que as versões desajustadas de uma obra em nada devem a sua heterogeneidade. Para que o “saber psicológico ou epistemológico piagetiano” aparecesse como “instância de desconstrução do fenômeno do fracasso escolar” bastava que a leitora tivesse sido orientanda de Piaget, pertencesse aos Montoneros, ocupasse um cargo estatal, ministrasse aulas para psicólogos num lugar e para pedagogos em outro, tivesse um cientificismo rigoroso como característica e quisesse acabar com o fracasso escolar para que se produzisse a *Psicogênese da língua escrita*? Talvez Ferreiro dissesse que isto foi necessário, mas não suficiente.

Análises que privilegiam o contexto desta forma parecem dar consistência a afirmações feitas no prefácio de *Reflexões sobre alfabetização*, livro de Ferreiro (1991), que teve sua primeira publicação no Brasil em 1985. Neste prefácio, Weisz (1991, p.6) resiste a que se tome a contribuição latino-americana em relação à alfabetização como “obra do acaso”. Porém, desta contribuição latino-americana refere apenas o trabalho de Ferreiro e colaboradores, enfatizando que a mesma proporcionou um avanço

Esse prefácio oferece uma interpretação que também dá traços inaugurais ao trabalho de Ferreiro. Nele, o contexto, no qual se deram as pesquisas de Ferreiro e colaboradores, é reduzido a tentativas que foram, em sua totalidade, frustradas em relação a melhorar os índices de alfabetização na América Latina. Weisz (1991, p. 5) diz que “diante da derrota impôs-se a necessidade de mudanças radicais”, mas o significante “radicais”, neste texto – ao contrário do que ocorre no artigo de Caruso e Fairstein –, não têm a significação de atributo ou qualidade de uma identidade política, nem é referência para uma possível revolução política. Num tempo descrito como carente de “instrumentos para repensar a prática falida”, em que “uma unanimidade nacional” caçava os culpados, o contexto é apresentado como “momento” em que o “círculo parece ter se fechado e tudo indica que as contradições alcançaram um nível realmente desestabilizador”. Neste tempo assim descrito, segundo Weisz, fazia falta uma revolução específica: “uma revolução conceitual”.

A expressão “uma revolução conceitual” faz parte de uma citação do texto de Ferreiro que foi prefaciado por Weisz: “Em alguns momentos da história, faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização” (Ferreiro, 1991, p. 41). Assim como cito aqui este excerto, também o faz Weisz (1991, p. 5), porém ela não indica de onde tira a citação. Afirma que “como diz Emilia Ferreiro”, sem precisar de onde retira tal excerto. Neste sentido, não há o que criticar quanto à imprecisão nas referências à citação, pois Ferreiro recorre, várias vezes, à expressão “revolução conceitual” em seus textos. E isto ocorre principalmente quando discute as implicações pedagógicas de seu trabalho em *Reflexões sobre alfabetização*, ou em outros textos (cf. Ferreiro, 1987b e 1985). O prioritário não é localizar a origem de um enunciado, nem tampouco contabilizar a totalidade de sua repetição, pois todo enunciado é iterável.

A iterabilidade – traço essencial da escrita e de qualquer marca – implica que um enunciado sempre possa ser citado, recortado, rompendo com um contexto dado, engendrando ao infinito outros contextos, sem nenhuma ancoragem definitiva (cf. Derrida, 1991). Acaso o dito em questão não portaria esse traço essencial? Em *Psicogênese e Educação*, Ferreiro (1985, p. 8) atribui a Piaget esta proposição de uma

revolução conceitual “tão difícil de fazer como a passagem da teoria do movimento de Aristóteles para a de Newton”. Mas como indica a sua nota bibliográfica, Piaget escreveu sobre isto num texto que é produzido a quatro mãos, em co-autoria com Garcia. Não é preciso ir mais adiante para que se conclua que a *origem primeira* deste enunciado está perdida. Ele rompe com seu contexto supostamente primitivo e definitivo desde uma possível origem. Pois se Piaget não o tomou de outro autor, tampouco o engendrou sozinho.

Outros leitores de Ferreiro, além de Weisz, repetiram o sintagma “revolução conceitual”, assim como também faço, agora, entre aspas. Dentre eles, Marzola (1995, p. 77), que atribui a este sintagma uma significação específica: a de conceber a “alfabetização como um ato de conhecimento”, traço que torna esta concepção distinta de outras concepções teóricas neste mesmo campo. Porém, ao contrário de Weisz, Marzola (1995, p. 25-26) nomeia as outras concepções vigentes nesse campo, quais sejam: pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia libertadora. A autora afirma que essas duas pedagogias apresentam-se como teorias educacionais críticas e progressistas. São pedagogias que retiraram sua força crítica e seu engajamento político de sua “crença” numa Educação escolar detentora do “poder de mudar os destinos pessoais – pelo domínio dos conhecimentos ou pela conscientização – e por extensão, de transformar a sociedade”. A autora ainda acrescenta que, “frente às teorias críticas da Educação (...), o construtivismo pedagógico apresentou-se, ao mesmo tempo, como uma teoria capaz de responder aos problemas da prática educacional e com postulações democráticas e progressistas”.

As investigações sobre a psicogênese dos conteúdos escolares, uma das inaugurações de Ferreiro e colaboradores segundo Caruso e Fairstein, é localizada também por Marzola neste contexto. Estas investigações criticam “a intenção de traduzir as contribuições da psicologia genética nos termos das pedagogias vigentes no sistema de ensino”. O construtivismo pedagógico, que parte dessas investigações, precisava, portanto, apresentar-se “como uma proposta imune a esse tipo de tradução, ou mesmo a cooptações, por parte das pedagogias presentes nas escolas”, o que inclui “enunciar críticas radicais às teorias e práticas pedagógicas ‘tradicionais’, isto é, a

todas as pedagogias não-construtivistas". Assim, há um "movimento de 'ruptura' com as tendências pedagógicas, inclusive as de caráter crítico" (Marzola, 1995, p. 68-69).

O "conceitual", que passa a predicar revolução, aparece como suplemento para driblar a inefetividade de uma revolução política. Dito de outro modo, ali no lugar vazio de uma falta de revolução, o "conceitual" deve acrescentar-se, mas ele se acrescenta à revolução para substituir. O que esse pequeno prefácio de *Reflexões...* ajuda a ler é que a revolução, nos contextos dos leitores das pesquisas de Ferreiro, não se deixa mais compreender pela oposição entre conservadores e radicais proposta por Caruso e Fairstein. No prefácio de Weisz, o que seja o revolucionário em alfabetização não é estabelecido a partir da oposição entre conservadores e radicais. O que havia antes das pesquisas de Ferreiro e colaboradores é subsumido numa "unanimidade nacional", que inclui, evidentemente, os conservadores e os radicais. Essa unanimidade indica uma homogeneização, onde não é mais possível reconhecer diferenças entre as contribuições no campo da alfabetização. Nesse silêncio, quanto a outros nomes próprios, o trabalho de Ferreiro é enunciado como referência exclusiva.

O prefácio de *Reflexões...* está em consonância com outros textos de Ferreiro. De fato, as pesquisadoras da *Psicogênese da língua escrita* não fazem nenhuma concessão aos leitores de Piaget em termos de suas identidades políticas, nem tampouco a outros trabalhos produzidos no campo da alfabetização. Ao contrário, o que se pode ler, em *Com todas as letras* (Ferreiro 1993, p. 9 [grifos da autora]), é que, no entendimento da autora, uma certa identidade política radical resiste indevidamente às contribuições da epistemologia genética por restringir-se a um "discurso da denúncia". Diz, ainda, que é "difícil falar em alfabetização evitando as posturas dominantes neste campo: por um lado, o discurso oficial e por outro, o discurso meramente ideologizante". Onde o primeiro "centra-se nas estatísticas, o outro despreza essas cifras tratando de desvelar a 'face oculta' da alfabetização". Ela segue listando as oposições entre o discurso oficial e o discurso da denúncia, mas para reiterar a ineficácia de ambos no combate ao analfabetismo.

Não há porque condenar, em si mesma ou na totalidade, um estudo contextual que vise explicar as diferenças na interpretação de um legado. Os elementos descritos

por Weisz, bem como Caruso e Fairstein, dão pistas das especificidades regionais a que estavam submetidas às pesquisas de Ferreiro e Teberosky. A crítica não deve ser feita quanto a tomar tais elementos como intervenientes na produção do texto da *Psicogênese*.... O que é criticável é a interpretação desses elementos contextuais como razões suficientes para explicar tal produção.

Por manter a suposição de que um legado é homogêneo, as análises contextuais operam um recalçamento das próprias forças que compõem este contexto. Excluem da análise as lutas que marcam todo trabalho de herança, minimizando-as. As contradições desestabilizadoras, descritas por Weisz como um tempo de caça aos culpados, deixa entrever que esse tempo é sem delimitação segura. Alguém pode estar seguro de que, nos campos da Educação, as temporadas de caça tenham chegado ao fim? As contribuições de Ferreiro estão longe de ter posto fim a perseguições, que se sabe terem sido, desde antes de qualquer ditadura militar, prática comum na América Latina. Talvez, haja mais precisão em dizer que, no campo educacional, há uma obsessão que é histórica. Mas esta obsessão é do tipo que “não *data*, nem nunca se deixa docilmente datar segundo a lógica instituída de um calendário” (Derrida, 1994, p.18 [grifo do autor]). Uma obsessão que diz respeito a que se alfabetize, se eduque uma legião de espectros – crianças, pobres, marginalizados, índios, mulheres, negros e tantos outros.

Esta legião que, há muito tempo, perturba e obsidia a Educação faz parte, segundo Corazza (2000, p. 35-36), do “conjunto fantasmático da infantilidade”: os espectros do infantil. A autora lembra que tal conjunto é “nossa herança, para produzir um lugar e uma experiência da espectralidade”. Ela lista, ainda, as figuras que retornam e apresentam-se quando alguém diz ‘infantil’; quais sejam: figura epistêmica positiva, histórica negativa, da ciência, social, cotidiana, do tempo, antropológica, moral, regressiva, de juízo e de definição, de pânico. Quando o sintagma “revolução conceitual” é repetido ao modo de um refrão, não se está diante de uma convocação? Uma convocação a algumas dessas figuras do espectro infantil?

A epistemologia genética está particularmente interessada na figura epistêmica positiva. Corazza (2000, p. 36) descreve esta configuração nos seguintes termos: “grade

de compreensão de si mesmo: o primitivo, arcaico, originário: a criança como ‘o Pai’ e ‘o Mestre’ do ‘Homem’ (sic)”. Ferreiro admite textualmente esse interesse, colocando-o inclusive como sua escolha de herdeira em relação ao legado piagetiano. Porém, antes de fazê-lo, precisou chamar um espectro para acompanhar Piaget. Invocá-lo mais de uma vez, para então sugerir um encontro com o espectro infantil. É sobre essas reuniões espectrais que trato a seguir.

### 3.3 Várias vezes, alguns

Nas primeiras páginas da *Psicogênese da língua escrita*, as autoras expõem o que funciona, segundo suas próprias afirmações, como fundamento para os seus trabalhos de pesquisa. Discutem objeções levantadas quanto ao caráter piagetiano de suas teorizações. Afirmam sua filiação. Defendem seu trabalho como uma continuidade aos de Piaget. Acrescentam a esta filiação o uso que fazem das contribuições de Chomsky. Mencionam suas diferenças em relação à interpretação de outros comentadores dessas mesmas contribuições. Na *Introdução* do livro, há uma seção intitulada “A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita”. Sob este título, Ferreiro e Teberosky dão notícias sobre outros leitores de Piaget, dos quais pretendem diferenciar-se. Esses leitores não são identificados por um nome próprio ou obra, nem tampouco pelas posturas políticas que adotam. Não se sabe se são antecessores ou contemporâneos das autoras da *Psicogênese...* e nem ainda se são críticos ou seguidores de Piaget.

Ferreiro e Teberosky (1987, p. 28) dizem que não lêem a teoria de Piaget como um “dogma”, mas como uma teoria científica que poderá obter provas de sua validade geral também quando aplicada a domínios inexplorados. Recomendam que é preciso “bastante cuidado” na diferenciação entre o “que significa utilizar este marco teórico para engendrar novas hipóteses e evidenciar novos observáveis, das tentativas demasiado rápidas de fazer com que Piaget tenha dito o que se tem vontade de dizer”.

E acrescentam, entre parênteses, que estas “tentativas” referem-se às “deduções apressadas que justificam ‘os métodos globais’ [de alfabetização] como sendo os métodos em consonância com a teoria piagetiana”. Deste modo, as autoras identificam os leitores de Piaget, dos quais pretendem diferenciar-se. Elas dizem, ainda, que “muitos são docentes que se vêem obrigados a uma prática pedagógica dissociadora: são piagetianos (ou tentam sê-lo) na hora da matemática” e são “associacionistas (às vezes sem o querer) na hora da leitura”. Novamente entre parênteses, pode-se saber que as autoras levantam suspeitas em relação a tratar tais leitores como piagetianos.

As ambigüidades que envolvem a identificação desses leitores da teorização piagetiana parecem permanecer também nas leituras que foram feitas da *Psicogênese...* E isto ocorre no prefácio deste livro, em textos que problematizam a aplicação da teorização piagetiana ao campo pedagógico, bem como em textos que questionam a pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita.

No prefácio da *Psicogênese...*, Sinclair informa que outros pesquisadores, antes de Ferreiro e Teberosky, propuseram trabalhos que tomavam a teorização piagetiana como pertinente para explicar aspectos envolvidos nos processos de aquisição da leitura e da escrita. E diz ainda que estas proposições se deram “já há algum tempo”. Ela não chama estes propositores de pesquisadores, mas de “psicólogos e talentosos pedagogos”, que “intuíam que a aprendizagem da leitura e da escrita” não poderia estar reduzida a “um conjunto de técnicas percepto-motoras, nem à ‘vontade’ ou à ‘motivação’”, mas que pensavam tratar-se de “uma aquisição conceitual”. Sobre as idéias destes psicólogos e pedagogos afirma que “não passaram de hipóteses por demais generalizadas”. Segundo Sinclair, as autoras da *Psicogênese da língua escrita* “conseguiram traduzir as idéias corretas – porém vagas – de seus precursores, em hipóteses que podem ser tratadas experimentalmente” (Ferreiro e Teberosky, 1987, p. 13). Contudo, estas informações do prefácio não serão ampliadas ou aprofundadas no texto prefaciado. Ferreiro e Teberosky não comentam sobre esses precursores, apenas referem os que tentam ser piagetianos, os que, sem querer, são associacionistas, ou os que tomam a teoria de Piaget como dogma. ~



Será muito difícil encontrar outras referências desses precursores, ou mesmo de seus possíveis críticos. Em geral, nos textos que comentam a aplicação da teorização piagetiana à aprendizagem de conteúdos escolares, os trabalhos de Ferreiro e colaboradores tornam-se um exemplo de tradução da teoria de Piaget. Ao explicar a aquisição do sistema de escrita, como uma aquisição conceitual, Ferreiro e Teberosky operam uma correção nos rumos da aplicação da teorização piagetiana ao campo pedagógico. Mas, por terem se tornado exemplo de tradução correta da teorização piagetiana, suas pesquisas perturbam a localização de trabalhos anteriores. A localização dos trabalhos desses precursores tende a cair numa bruma. Neste tipo de bruma, que é freqüente em terrenos pantanosos, ou também em navegações, em altas horas, que lembra situações de perigo e insegurança quanto ao desconhecido. Algo que perturba a identificação de pessoas, objetos, distâncias e referências parece presentificar-se nas passagens dos textos onde se poderia identificar tais piagetianos.

Ferreiro e Teberosky não nomeiam nenhum trabalho anterior ao seu, que discutisse a pertinência da teorização piagetiana para compreender os processos de aquisição de leitura e escrita. Para defender tal pertinência, apenas apresentam os conceitos desta teorização, que utilizaram em suas pesquisas, quais sejam: *sujeito cognoscente, observável, erros construtivos, conflito cognitivo e perturbação*. Durante a breve apresentação desses conceitos, as autoras mencionam uma objeção que já lhes teria sido feita “várias vezes”, mais precisamente que elas teriam “escutado”. Não se tem nenhuma pista concreta de quem ou de onde teria sido proferida a seguinte objeção: “como se pode falar de ‘teoria piagetiana’ da lecto-escrita, quando o próprio Piaget nada escreveu sobre este tema?” (Ferreiro e Teberosky, 1987, p. 28).

O “já há algum tempo” do prefácio de Sinclair, como delimitador de tempo, que indica a existência de antecessores, torna-se ainda mais vago no texto de Ferreiro e Teberosky. Pois tal delimitador de tempo, no texto prefaciado, passa a ser: o “várias vezes”. Esse várias-vezes indica não só algo que aconteceu, mas também toma ares de prenúncio de algo. Não exatamente uma premonição, mais uma precaução, caso alguém venha a contestar novamente. Em todo o caso, o várias-vezes indica um acontecimento de datação duvidosa, incerta. Antes de perguntar de que acontecimento

vezes". Esse várias-vezes indica não só algo que aconteceu, mas também toma ares de prenúncio de algo. Não exatamente uma premonição, mais uma precaução, caso alguém venha a contestar novamente. Em todo o caso, o várias-vezes indica um acontecimento de datação duvidosa, incerta. Antes de perguntar de que acontecimento se trata, é preciso examinar melhor quem são esses que contestam tal acontecimento.

É uma voz, ou são vozes, que as autoras da *Psicogênese...* escutam, a fazer-lhes objeção? Sabe-se que não foi uma vez, o que lhes autoriza, de certa forma, a escrever o plural de várias-vezes. Dizer espectro, ou dizer espectros? Onde há um, há vários. De todo modo, não se lhes pode ver a face. Assim como o de Hamlet, que tem uma viseira a encobrir-lhe o rosto, não se pode cruzar olhares com os espectros. Fica-se impedido de uma identificação. Não se sabe quem são, nem um espelho oferece uma imagem desses espectros. Anjos, ou vampiros, eles contestam, duvidam da filiação piagetiana de Ferreiro e Teberosky. Ser ou não ser parece, aqui, rondar a questão. Mas, qual questão? Ser ou não ser piagetiana? Ou ainda, ser ou não ser a teoria de Piaget pertinente para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita? No texto da *Psicogênese...*, aparece uma indecisão quanto a estas questões.

O que os leitores da *Psicogênese...* leram e escreveram sobre a filiação piagetiana das pesquisas de Ferreiro e Teberosky? No que esses comentadores e críticos podem ajudar a esclarecer a identidade daqueles que, "várias vezes", não reconhecem suas pesquisas como integrando a legião da teorização piagetiana? Tal filiação não é contestada. Em geral, parece bastar o fato de que Emilia Ferreiro tenha sido orientada em sua tese de doutorado por Piaget para que, sem esforço, os comentadores e críticos reconheçam suas pesquisas como piagetianas. O reconhecimento da filiação piagetiana das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky é tal, que pode ser verificado inclusive no título de um livro como *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro* (Azenha, 1993). Se os leitores da *Psicogênese...* são unânimes quanto a considerá-la como parte, continuação, complemento da teorização piagetiana, a mesma unanimidade não existe em relação à pertinência de tal teorização para compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita. Mas, várias vezes, quem são esses que duvidam?

No trabalho apresentado em maio de 1982, nas Jornadas sobre *Nuevas Perspectivas de la Representación Escrita en el niño*, publicado, em português, no livro *Alfabetização em processo*, Ferreiro (1987c, p. 9) retorna a esta questão, sem dizer novamente algo sobre quem estaria objetando a influência piagetiana em sua pesquisa sobre leitura e escrita. No primeiro parágrafo deste texto, Ferreiro diz que “em todas as minhas apresentações e publicações anteriores tenho afirmado que a teoria de Piaget foi minha principal fonte de inspiração para a pesquisa sobre leitura e escrita”. E acrescenta: “Alguns interpretam isso como simples invocação, sem ver onde estava a influência piagetiana específica”. Se na *Psicogênese...* os “alguns” poderiam questionar um uso abusivo da teorização piagetiana para legitimar as pesquisas de Ferreiro e Teberosky, em *Alfabetização em processo*, não é mais nesse sentido que é colocada a questão da filiação piagetiana.

Ferreiro e Teberosky não desconhecem as conjurações contra o espectro pedagógico de Piaget. A publicação de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita ocorre num tempo em que os piagetianos intensificaram tais conjurações. Nesse sentido, quando as autoras da *Psicogênese...* mencionam os que sem querer são associacionistas, ou os que tentam ser piagetianos, sabe-se que elas conjuram no combate desse espectro. Porém, como suas pesquisas trafegam em terrenos obsidiados pelo espectro pedagógico de Piaget, será preciso, num mesmo gesto, exorcizá-lo e invocá-lo. Neste duplo gesto, tentar prever seus retornos. O várias-vezes, como momento espectral, deixa sempre uma dúvida a respeito da identidade do espectro em questão. A dificuldade em tal cálculo só aumenta, uma vez que os espectros vão apresentando-se em movimento de *différance*, de espaçamento e temporalização. De cada vez, apresenta-se um, pois o espectro pedagógico não é um.

Provavelmente, não se poderão listar todos os espectros. Nas críticas a aplicações da teoria psicogenética à Educação, recomenda-se cuidado tanto com um Piaget-pedagogo, quanto com um Piaget-tecnocrático. No entanto, é Ferreiro (1985, p. 4-5) quem descreve quatro. Ela não os chama de espectros, nem de fantasmas, mas de “grandes tentações, que não pertencem ao passado remoto, mas que ainda permanecem vigentes”. Ela enumera estas tentações: primeira, segunda, terceira e

quarta, porém não há nenhuma indicação quanto à impossibilidade de outras. O que pode ser uma tentação? Tentação significa tanto o desejo, ou a disposição para praticar coisas diferentes ou censuráveis, quanto pessoa, situação, ou coisa que tenta. Essas significações são possíveis em Português ou Espanhol. No Brasil, tentação está incluída, ainda, numa cadeia demoníaca de coisas-ruins de origem afro, européia e tupiniquim.

Para Ferreiro (1985, p.4 [grifos da autora]), essas quatro tentações são também “quatro maneiras de tornar impossível a aplicação da teoria de Piaget à Educação”. Ela reconhece o interesse de Piaget pela Educação, citando uma passagem da entrevista que ele concedeu a Bringuier, em 1977. Porém, afirma que, “pessoalmente”, considera “um abuso de linguagem o falar de *Educação piagetiana*”. Na conclusão de seu texto, diz que as quatro tentações “se reduzem a uma só: conservar a ilusão de que tudo pode ficar tal e qual no sistema educacional”. No entanto, a quarta tentação fica fora da descrição dessa redução a uma só. Uma delas escapa da síntese de re-apropriação, qual seja, a que “consiste em tomar a teoria de Piaget como se fosse uma pedagogia” (Ferreiro, 1985, p. 7-8).

Um agrupamento de tentações não contém a quarta. Esta se desgarra das três primeiras. Estas três tentações constituem uma facção de tentativas de aplicação, enquanto a quarta faz sua aparição como um abuso de linguagem. Então, será por isso que Freud é invocado na *Psicogênese da língua escrita*? É invocado para evitar um uso injusto, excessivo, da teoria de Piaget?

A facção de tentativas é facilmente re-apropriada nos termos da epistemologia genética, ou seja, pode ser descrita como assimilação deformante. Tais assimilações fazem parte de todo o processo de apropriação de uma teoria, ou conhecimento. Mas o que ocorre com os abusos de linguagem? Eles, também, são incorporáveis segundo os mesmos termos? A mudança de ênfase das pesquisas da Escola de Genebra, nos anos setenta, não pretendia explicar os abusos de linguagem, nem o mau uso de expressões. No entanto, a linguagem foi uma das temáticas deixadas de lado por Piaget e que Ferreiro e colaboradores buscaram resgatar.

Assim, para "evitar um mal-entendido" Ferreiro e Teberosky convocam o testemunho de Freud. Ele aparece entre os fundamentos, sem fazer parte deles, ele não está nas referências bibliográficas. Ele é apresentado como um exemplo. Um exemplo, entre tantos outros possíveis. Mas por que o exemplo de Freud? Para não sair do campo da psicologia, respondem as autoras da *Psicogênese...* Só por isto? Um exemplo porta sempre além de si mesmo, o que implica abrir uma dimensão testamentária. Freud aparece entre os fundamentos para, entre outras coisas, justificar o pertencimento das pesquisas da evolução da escrita ao campo dos estudos piagetianos.

Sua aparição é furtiva, ele está entre parênteses, para logo desaparecer. Freud está lá entre os fundamentos, mas não faz parte deles. Está lá, para, mais adiante, no final, desaparecer nas referências bibliográficas. Está presente sem estar. Ele é mencionado duas vezes. A repetição de seu nome não deixa de lhe reforçar, ainda mais, o caráter de espectro. Sabe-se que o espectro sempre retorna. Ele já aparece aí repetido, e retorna em outros textos, acompanhando Piaget.

Mas o que Freud, que em nada sustenta o trabalho de pesquisa da *Psicogênese da língua escrita*, faz aí? Ele está aí para "evitar um mal-entendido", sob a forma de um exemplo, um testemunho, uma prova da filiação das pesquisadoras em relação a Piaget. É no mínimo estranho, e estranho também no sentido que Freud (cf. 1981b) dá a esta palavra. Freud aparece como um duplo, um duplo de Piaget. Como pesquisador, como cientista, que elabora uma teoria geral. Ele é o autor de uma "teoria geral sobre o funcionamento afetivo". Mais cientista que psicólogo, pois sua teoria "não pode ser considerada como uma teoria particular da neurose, ou dos processos inconscientes". Assim como Freud, para as autoras da *Psicogênese...*, Piaget elaborou uma teoria geral, "a teoria geral dos processos de aquisição de conhecimentos", e não uma teoria particular dos processos de aquisição dos conhecimentos físicos e lógico-matemáticos (Ferreiro e Teberosky, 1987, p. 28).

O mal-entendido a ser evitado é o de que Piaget não se ocupou da leitura e da escrita enquanto objetos de conhecimento, a não ser de forma tangencial. Mas apesar disso, as pesquisadoras sustentam que, ao se ocuparem dos processos de aquisição da leitura e da escrita, o fazem de um modo piagetiano. Realizam assim, seus trabalhos

de herdeiras, buscando dar à teoria piagetiana um estatuto maior de cientificidade, por meio de dois movimentos. O primeiro visa retirar da teorização piagetiana interpretações dogmáticas de seguidores, que, apressadamente, fazem com que "Piaget tenha dito o que se tem vontade de dizer". E o segundo, que visa dar validade científica geral à teoria piagetiana ao "aplicá-la em domínios ainda inexplorados" (Ferreiro e Teberosky, 1987, p. 28).

A presença de Freud, na *Psicogênese da língua escrita*, não é problematizada. Esta presença retornará como um bom espectro, passados mais de vinte anos desta publicação de Ferreiro e Teberosky. Em *Atualidade de Jean Piaget* (Ferreiro, 2001, p.21), o retorno de Freud é novamente retórico, ou seja, não aparece como referencial bibliográfico ou conceitual. Porém, sua presença ocupa maior espaço, não está mais entre parênteses. Ainda é um duplo de Piaget, embora os dois não sejam citados apenas como cientistas e psicólogos, mas como grandes pensadores do século XX, que "sacudiram" a representação da infância "desde os alicerces".

Neste texto, diferentemente do anterior, o aparecimento de Freud é comentado, mesmo que não seja apresentada uma justificativa para tal escolha. O comentário é feito numa nota de rodapé, na qual Ferreiro (2001, p. 33) afirma: "Por razões evidentes, falarei das descobertas de Freud somente em termos comparativos, já que o ponto central deste capítulo é Piaget, após um século de seu nascimento". Há razões evidentes para não se estender na discussão das descobertas freudianas, no entanto, quais as razões para a escolha de sua presença? Por que não outro pensador? Sempre se pode concordar com a escolha de Ferreiro. E não se trata de propor necessariamente outro nome. Na desconstrução, estranhar, mesmo o que parece tão adequado, ajuda a ler o que está sendo recalçado.

Freud só aparece em situações, nas quais Ferreiro discute sua condição de herdeira. É nestas circunstâncias que ele surge na *Psicogênese...*, e também o é na *Atualidade...* Neste último texto, Ferreiro (2001, p. 22) deixa explícito que se trata de uma questão de herança. Ela inclusive escolhe, entre os espectros de Piaget, qual lhe interessa. Não é o Piaget-cientista-precocce, ou, em suas palavras: "não tentarei apresentar uma argumentação que siga os passos do jovem Piaget (...)". Ela não

desconhece a polêmica em torno do Piaget-psicólogo, conforme se pode ler no seguimento deste excerto. Não se trata de seguir os passos “(...) até o momento em que se transformou no grande pensador da psicologia do desenvolvimento (mais freqüentemente reconhecido como psicólogo do que como epistemólogo)”. Comenta, consecutivamente, que os textos e os congressos em comemoração ao centenário do nascimento deste pensador “falam de um Piaget terminado, fechado e condenado à morte”. Adverte, ainda sobre os riscos de “um resumo laudatório” da obra piagetiana, pois, segundo a autora, “os elogios mais eloqüentes são os elogios fúnebres”. Por essa razão, decide “fazer um texto menos acadêmico, assumindo o risco de elogiar um dos aspectos da herança piagetiana que mais impacto teve” em suas investigações, mas pretende fazer “um elogio sem nuances”.

No modo como Ferreiro descreve o próprio texto, bem como comenta sobre os demais textos comemorativos desse centenário, observa-se que os procedimentos de interpretação de um legado são os mesmos de um trabalho de luto. Herdar é sempre uma tarefa e, sabendo-se ou não, uma tarefa de herdeiro enlutado. Se havia dúvida, ou melhor, uma indecisão, na *Psicogênese...*, entre duas questões - ser ou não ser piagetiana e ser ou não ser a teoria de Piaget pertinente para compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita -, Ferreiro, durante vinte anos, opta por discutir somente a primeira destas, sem nomear quem sejam seus interlocutores nessas discussões.

Do legado piagetiano, a injunção de Ferreiro (2001, p.22-23) recai sobre “certa visão da infância”, que pretende ser “um elogio à vida que continua, à investigação que prossegue (graças à inspiração de Piaget e tomando distância, às vezes, em relação às modas e aos paradigmas dominantes)”. E a autora conclui: “Em resumo, é mais um elogio à criança do que ao mestre que a fez nascer”. Em *Atualidade...*, já não há, como em *Alfabetização em processo*, uma preocupação em fazer conciliações entre suas pesquisas e as dos piagetianos que não seguiram o deslocamento pós-setenta. O texto é categórico e talvez um pouco irônico, mas não deixa margem para dúvidas. Nas palavras da autora, primeiramente a recusa: “não trabalho com as conservações, as classificações nem a seriação”, e em seguida a ironia: “Que me perdoem, então por

escolher, para ilustrar meu argumento, extratos de diálogos com crianças que refletem sobre a escrita”.

Desde que a invocação de Freud tornou-se mais explícita, também passou a ser desnecessária a elisão da identidade dos interlocutores de Ferreiro e Teberosky. Na *Psicogênese...*, eles eram: os que tentam ser piagetianos, os que sem querer são associacionistas e os dogmáticos. Após duas décadas, sabe-se que eles compõem a legião de piagetianos. Tal como se pode ler nesta passagem, que começa com a conjuração: “Retornemos a Freud”. Duas páginas depois, onde Ferreiro (2001, p.23) adicionou a nota de rodapé sobre não se estender quanto às descobertas freudianas, ela o invoca novamente. Contar as décadas e as páginas não suprime o efeito de espectralidade, o qual consiste em perturbar a ordem tranquilizadora dos presentes. O sintagma “retornemos a Freud”, não faz senão ~~infernizar~~ ainda mais o contexto. Pois, esta palavra-de ordem, tão cara a uma outra legião – a dos lacanianos – o que está fazendo aí? Como complemento a este sintagma, a autora escreve: “Os textos de Freud foram submetidos a inumeráveis exegeses e, hoje em dia, o reconhecimento de um ponto de origem comum (a teoria freudiana) não constitui suficiente garantia para que dois psicanalistas estejam de acordo”. Deste modo, ficam enunciados: o desacordo, a disjunção e a heterogeneidade, próprios de toda herança, seja ela de Freud ou de Piaget.

Se a bruma que dificultava a identificação dos interlocutores de Ferreiro e Teberosky dilui-se, entretanto, a navegação ainda é perigosa. Qual é o perigo? Trata-se de “pôr à prova a capacidade de uma teoria para dar conta de novos objetos”. Este procedimento implica “enfrentar todo o tipo de riscos e em todos os níveis”, ou seja, tanto os que existem “para o investigador que o intenta”, quanto “para a teoria que trata de reinterpretar”. Com vinte anos de navegação, “tentando compreender as ‘teorias’ das crianças sobre a escrita”, Ferreiro (2001, p.22-23) já se tornou uma investigadora consagrada. Mas suas investigações só fizeram aumentar os riscos que já rondavam a teorização piagetiana.

Já que “Piaget nunca se ocupou da escrita nem da língua escrita”, foi preciso apelar a outros, dentre eles Vygotsky, que também tem uma presença peculiar na



*Psicogênese... e na Atualidade....* Uma presença não menos espectral que a de Freud, embora conste no referencial bibliográfico do primeiro livro. Neste, o pesquisador russo ficou, inclusive, com as últimas palavras, uma vez que Ferreiro e Teberosky (1987, p. 282) concluem sua publicação com uma citação de texto dele, antecedida pela seguinte afirmação: “Ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo, sem o saber, o que Vygotsky (1978) tinha claramente assinalado há décadas (...)”. O fazem “sem o saber”, mas não por ignorância, pois a experiência espectral não pertence ao saber. No entanto, sabe-se que é dos seguidores deste russo (cf. Smolka, 1988; Kramer e Souza, 1991; Souza e Silva, 1993), de onde advieram as maiores críticas, no campo educacional, à teorização psicogenética. E mesmo que Ferreiro (2001, p.26) e colaboradores sustentem que há mais pontos de contato do que divergência, ela admite “que o renascimento de Vygotsky permitiu, entre outras coisas, um confronto entre ‘piagetianos’ e ‘vygotskianos’”.

E como “não se herda nunca sem se explicar com o espectro e, desde então, com *mais de um espectro*” (Derrida, 1994, p.39, [grifos do autor]), Ferreiro fala com alguns, dirige-se a eles por meio de injunções. Da legião, menciona ao longo de seu trabalho: o Piaget da tripla figuração biólogo, epistemólogo e psicólogo; o Piaget-cientista-precoce, “o menino prodígio”, autor de “*Um gorrión blanco*”; o Piaget-pedagogo; o Piaget-marxista (Ferreiro, 2001, p.104-105). Reedita as quatro tentações, em *Atualidade...*, para herdar apenas a figura epistêmica do espectro infantil.

Mesmo que para isso, seja necessário dizer, escrever e praticar que: “Piaget teve apenas breves períodos de interesse pela linguagem”, “a semiótica não o interessava” e, ainda mais, “embora ‘o social’ (pelo menos em algumas de suas principais acepções) sempre o interessasse, o tipo de interação constitutiva dos objetos culturais não foi uma de suas principais preocupações”. Ferreiro (2001, p.23-24) conjura, em todos os sentidos, para que se interrogue a criança ao modo de Piaget. Invoca a que se recupere a curiosidade frente ao desconhecido, bem como, que se leve a sério “que o menino é o pai do homem”, o que implica “entabular um diálogo intelectual com a criança, estando preparado (muito preparado) para o imprevisto”.

#### 4. Diferenças de escrita

A psicogênese da língua escrita estabeleceu um divisor de águas no campo educacional. Não se pode ignorar tal produção, sob pena de fazer retroceder um tempo em que as crianças pobres eram consideradas as principais responsáveis por seu fracasso escolar. No que consistiu esta operação? O trabalho de Ferreiro e Teberosky pertence às mudanças de perspectivas nas pesquisas da Escola de Genebra nos anos setenta. A linguagem, a escrita, a língua escrita tinham sido deixadas de lado pela teoria psicogenética, cujo resgate era necessário. Nessa mudança de perspectiva, alguns conceitos tiveram um papel de destaque, dentre estes o conceito de erro.

Em *De Piaget a Freud...*, Lajonquière (1999, p. 60-61 [grifos do autor]) explora justamente, em relação à mudança de enfoque das pesquisas da Escola de Genebra, um possível deslocamento no conceito de erro. Primeiramente, “Piaget pensou o *erro sistemático*, (...) como sendo um indicador da particular lógica infantil”. Nestes estudos sobre o aspecto estrutural do desenvolvimento dos conhecimentos, os erros infantis característicos foram isolados e estabeleceu-se uma seqüência hierárquica das etapas desse desenvolvimento. Mas, nas pesquisas psicogenéticas pós-setenta, “os erros são pensados como sendo *indicadores do funcionar do mecanismo formador dos conhecimentos*”, os quais são qualificados, nesta oportunidade, como construtivos. Já que o objetivo é pensar o sujeito psicológico, “os erros passam a indicar as marchas e contramarchas às quais todo sujeito está condenado (a suportar)” na tentativa de conhecer mais, “e não só aquilo que o sujeito pode ou não pode fazer num dado nível”.

Na *Psicogênese...*, as duas concepções de erro são tratadas desde o início e ocupam um papel central não só nas pesquisas, como também nas repercussões e aplicações no campo educacional. O impacto causado pelas proposições derivadas destas pesquisas sugere que, antes delas, a centralidade que a noção de erro sempre

teve para a teorização psicogenética não era visível. Neste sentido, as discussões em torno da interpretação do legado piagetiano são revitalizadas, sem, no entanto, interromperem o movimento de rupturas, já instaurado pela escolha de uma temática que havia sido deixada de lado por Piaget.

No que segue, trato mais especificamente do que vinha sendo expulso do campo de investigações piagetiano e que Ferreiro e colaboradores resgataram: a escrita, a língua escrita. Um resgate que conserva e anula, ao mesmo tempo, as oposições conceituais herdadas. Trabalho de tradução que se mantém nos limites do legado piagetiano, tanto no interior de uma conceitualidade não criticada, quanto trabalhando na sua desconstrução. Tal trabalho teve de aguardar um “momento crucial”, sem o qual não “parecia possível reintroduzir uma problemática - a aquisição da linguagem - que o próprio Piaget havia deixado de lado vários anos antes” (Ferreiro, 2001, p.38). Sem jamais interrogarem os motivos para tal abandono, as autoras da *Psicogênese...* colocam a teorização piagetiana sob risco ao tomarem a escrita como objeto de conhecimento. Este risco, que não se deixa pensar como uma ação de um sujeito sobre um objeto, que se escreve arriscando-se a não se escrever é o tema das seções “Bolsa de erros” e “Traição no título”.

#### **4.1 Bolsa de erros**

Talvez uma das afirmações que figura entre as que tiveram maior repercussão nas escolas após o acontecimento da *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1987, p. 35) seja: “Obviamente, fica excluída toda a avaliação em termos de respostas corretas ou erradas”. Como justificativa para que se opere tal exclusão encontra-se: “nosso fim é entender a razão dos chamados ‘erros’ da criança”. Esta afirmação diz respeito à pesquisa realizada pelas autoras e colaboradores, cuja finalidade é explicar os processos de conceitualização da escrita.

Mesmo que a *Psicogênese...* não seja um livro que busque compreender uma possível origem, ou as motivações de temores envolvidos em situações de avaliação, ele teve repercussões significativas nesse sentido (cf. Macedo, 1994; Weisz e Sanchez, 1999; A Escola, 2000). Ferreiro e Teberosky (1987, p.30) mencionam um certo horror tradicional nas práticas pedagógicas. A passagem onde é feita tal menção é marcada por um tom, ou melhor, por uma mudança de tom, detectável no uso de expressões que posteriormente estão ausentes ao longo do livro. O parágrafo inicia-se por: “Em outros termos...”, como se aí fosse necessário usar outras palavras, outro modo de dizer que traduzisse o que havia sido dito até então. A expressão “em outros termos” poderia ser substituída por: “isto é”, “ou seja”, como se fosse introduzir uma explicação didática. Mas o que se tem é: “Em outros termos, uma criança não regulariza os verbos irregulares ‘porque sim’...”. Deste modo, o “em outros termos” pode ser lido como: em outros termos que não os do tipo acadêmico-científico. O “porque sim” que figura entre aspas indica, ainda, que aqui as autoras estão tomando, por meio do recurso à citação, a voz e o modo de dizer de outros.

Novamente, não se trata de censurar o uso de expressões pouco acadêmicas, mas de assinalar uma alteração no tom – que remete apenas de forma figurativa a um código social –, como uma mudança de humor, uma perturbação que pode sempre designar uma desordem no lugar de destino. Uma perturbação que interrompe “num momento qualquer uma música familiar”, cortando a palavra daquelas que parecem assegurar “a identidade consigo de algum destinatário ou destinador” (Derrida, 1997d, p.50). Para quem se dirigem, agora, as autoras? Quem é o destinatário dessa perturbação no tom?

Seguindo na leitura desse mesmo parágrafo da *Psicogênese...* (1987, P. 30), encontra-se a frase que pode indicar possíveis destinatários: “Nosso dever de psicólogos, é tratar de compreendê-los [os erros sistemáticos]; o dever dos pedagogos é levá-los em consideração, e não colocá-los no saco indiferenciado dos erros em geral”. Falam para psicólogos e para pedagogos? É preciso ler o final deste parágrafo para perceber que o tom pode contradizer o discurso.

O que vem a seguir é o anúncio de uma tarefa de fôlego. Esta tarefa, que “demandará outra classe de esforços”, é a de “conseguir fazer com que seja aceito (*sic*) na prática pedagógica – que tradicionalmente tem horror ao erro – a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo” (Ferreiro e Teberosky, 1987, p. 30). Essa outra classe de esforços diz respeito ainda ao dever de psicólogos? Será dever de pedagogos? A quem as autoras apelam? Quem estará encarregado desta tarefa? À medida que as autoras definem os deveres e os seus encarregados, parecem indicar que não há ainda definição de quem se encarregará desta tarefa. Essa perturbação no tom problematiza a identificação dos destinatários, mas também compromete a identidade das destinadoras. De que lugar elas falam quando estão denunciando o horror ao erro? Como psicólogas, como pesquisadoras, como pedagogas ou como quem está sem fôlego para este tipo de tarefa?

Além dessa interrupção na música familiar em que se desenrolava o texto, o leitor poderá encontrar outra. Há uma ambigüidade nesta passagem do texto referente à palavra “aceito”. O que deve ser aceito? O erro ou a necessidade de passar por períodos de erro construtivo? Mas essa ambigüidade só aparece na tradução para o Português. Em Espanhol, essa possibilidade de dúvida não aparece, pois, segundo Ferreiro e Teberosky (1982, p.35), a tarefa que demandará outra classe de esforços é a “*hacer aceptar en la práctica pedagógica – que tradicionalmente tiene horror al error – la necesidad de permitirle al sujeto pasar por períodos...*”.

O deslize que ocorre, na tradução para o Português, quanto à concordância nominal, tanto pode ser atribuído aos tradutores, quanto ao revisor da editora. Tal deslize indica a existência de uma politonalidade, uma multiplicidade de vozes não só a nomear um horror, mas própria a qualquer texto. Mas talvez não seja sem significação que onde o horror é mencionado haja outras perturbações que não só as relativas à mudança de tom.

No texto original e na tradução portuguesa da *Psicogênese...*, nestas páginas que pertencem à seção *A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita*, ocorrem outros erros de escrita. Há uma referência bibliográfica indicada em nota de rodapé que não combina com as listadas na

*Bibliografia.* A nota de rodapé, tanto em Espanhol quanto em Português, indicada por um asterisco remete o leitor para “Piaget (1975)”, mas na *Bibliografia* não se tem nenhum texto de Piaget com esta data, embora sejam citados cinco livros deste mesmo autor. E o que menos importa é quantos estiveram envolvidos na escrita do texto da *Psicogênese...* — as autoras, os revisores, os tradutores.

Falar de horror pode sempre implicar o fantasmagórico, o grotesco, o bizarro, o espectral, o *unheimlich* (cf. Freud, 1981b, Kayser, 1986). Em que consiste este horror? Qualquer ou todo o tipo de erro causa horror às práticas pedagógicas? Todas as práticas pedagógicas — sejam construtivistas, tradicionais ou críticas — tem horror ao erro?

O horror ao erro nas práticas pedagógicas pode ser traduzido por horror diante da escrita aparentemente bizarra de algumas crianças na escola. O bizarro pode designar tanto formas externas, objetivamente constatáveis, quanto o efeito anímico que só é experimentado na recepção. No entanto, o “horror ao erro”, mencionado por Ferreiro e Teberosky, parece designar menos as produções infantis, enquanto respostas bizarras, do que o efeito que estas mesmas escritas causam em seus receptores. Neste sentido, não haveria escrita grotesca, bizarra em si, mas apenas uma recepção que a conotaria como bizarra. Essa sensação de horror diante do erro deve-se à falta de nexos entre os textos infantis e o que lhes foi ensinado, mostrado, oferecido.

Ferreiro e Teberosky oferecem uma grade explicativa, com estatuto científico, para sistematizar e compreender pelo menos alguns erros entre os comuns ao processo de aquisição da escrita. Deste modo, reduz-se a dispersão e multiplicidade espectral que dão um possível caráter assustador aos erros. A explicação pode atenuar e até mesmo eliminar o grotesco. Então, onde havia os comedores-de-letras, há agora o silábico, assim como onde havia o medonho, o tihoso, agora há o hiperativo. Tais modificações na terminologia não significam que esses sejam menos rechaçados.

O horror, como *unheimlich*, pode ser pensado em termos de algo familiar que se torna estranho, numa cena ou situação repleta de tensões ameaçadoras, onde falham as categorias de orientação. Os comedores-de-letras eram bastantes familiares e, nem sempre, escandalizavam alfabetizadores experientes. Havia, pelo menos dois,

procedimentos comuns — os quais ainda vigoram — diante desse apetite infantil: 1. Alguns professores sabiam que logo estas crianças teriam o estalo, alfabetizando-se, portanto não faziam nada 2. Outros tomavam este comportamento como sinal de que a criança tinha algum problema, o qual demandava encaminhamento a um serviço especializado.

Se a psicogênese da língua escrita ofereceu sistemas explicativos para combater o horror ao erro nas práticas pedagógicas, também o colocou em cena. A oposição entre certo e errado era suficientemente estável quando se tratava da alfabetização. Esta oposição enquanto esteve impensada manteve inabaláveis os procedimentos pedagógicos de interpretação dos erros por longo tempo. Por em questão a binariedade certo/errado minou outros sistemas, cuja organização dependia dessa estabilidade.

Não é de surpreender, então, que fosse necessário recuperar a estabilidade perdida. Foi preciso não só novos sistemas explicativos, mas também seus aperfeiçoamentos. Estes aperfeiçoamentos têm se dado por meio da multiplicação dos níveis de aquisição da escrita, que subdividem as categorias principais: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Outras propostas de melhoria prescrevem a construção de um conjunto explicativo mais abrangente, no qual sejam incluídas as teorizações de Vygotsky, Walon, Freud e Lacan. Essas são tentativas de previsão dos retornos, típicos de toda boa história de horror. Alguma coisa, um resto do monstro, é deixada para trás, pronto a retornar num outro episódio. E, nestes episódios de continuação, precisou-se de outros parceiros, além de Piaget, para que se conseguisse retirar do saco mais alguns erros.

Ocupar-se de rabiscos de criança não é brincadeira. Toda uma psicopedagogia foi mobilizada em suas decifrações. Ao passar da categoria de rabisco para a de escrita, a garatuja passou, também, a ocupar lugar central nos livros. Talvez nunca antes tenham sido publicados tantos rabiscos. Os decifradores saíram a campo tal qual antropólogos, arqueólogos e descobridores, que, ao voltarem de suas viagens publicam livros, artigos, dão entrevistas na mídia, participam de instâncias político-partidárias, lotam ginásios de futebol.

O que se ganha ao explicar, exorcizar o grotesco, o sinistro, o bizarro, o espectro? É certo que se esvazia alguns infernos, designação que se pode dar, algumas vezes, às classes e escolas especiais, bem como aos serviços especializados. No entanto, isso não quer dizer que não andem por aí os capetas, os comedores-de-letras, os medonhos, quer se os chame de disléxicos, silábicos ou hiperativos. São retornantes que solicitam que se encare o absurdo e o ridículo, que se descubra o sinistro e se leve a falar o inconcebível. De certo modo, é o que fizeram Ferreiro e Teberosky quando retiraram os erros construtivos do saco, onde os eles conviviam com outros de forma indiferenciada. Mesmo que em seguida, ou ainda, no mesmo ato, deixassem encerrados outros erros relativos à escrita, dos quais mencionam: os erros por falta de atenção ou por falta de memória. Elas se dispuseram a desensacar os erros construtivos e sistemáticos, mas tal qual Pandora podem ter deixado escapar outros erros que permanecem impensados, indecisos quanto a perturbar ou não os ambientes pedagógicos.

Antes que seja enunciado o horror ao erro, encontra-se a problematização da estabilidade da oposição entre certo e errado. Ferreiro e Teberosky (1987, p.30) afirmam que "para uma psicologia (pedagogia) associacionista, todos os erros se parecem". Mas, para a psicologia piagetiana, a qual seguem, é essencial "distinguir, entre todos os erros", os que "constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta", os quais são chamados de "erros construtivos". Um dos exemplos de erro sistemático, apresentado pelas autoras, é o da regularização dos verbos irregulares, porque todas as crianças passam por eles. Quando uma criança diz: "eu *ponhei*" ao invés de "eu pus", ela está cometendo um erro construtivo. Pois, ele indica que "a criança descobriu uma regra de derivação dos verbos", sem conseguir, no entanto, abordar simultaneamente regras gerais e exceções a essas regras. O equívoco ocorre porque os verbos irregulares não são observáveis para as crianças num determinado período. Assim, para as autoras, a regularização dos verbos irregulares não pode ser considerada um impedimento a que se chegue a resposta certa, mas condição de acesso a ela.



Como se pode distinguir entre todos os erros, os que são necessários para acessar o certo? A diferença entre os erros é sutil, clara, evidente, tênue, óbvia? Observe-se que há dois predicados para erro, quais sejam: sistemáticos e construtivos. Como tratar a diferença que possa haver entre eles?

Na *Psicogênese...*, os erros construtivos são definidos, na maioria das vezes, pelo que eles não são. Ou seja, não são erros por falta de atenção, nem por falta de memória. Não devem ser tratados como engano, nem como erro por falta de conhecimento, ou ignorância. Os erros construtivos tampouco podem ser tomados como "erros simplesmente". A definição mais positiva que as autoras apresentam é a de que os erros construtivos são erros sistemáticos (Ferreiro e Teberosky, 1987, p.22).

No texto de Ferreiro e Teberosky, "sistemático" e "construtivo" parecem valer para o mesmo erro. Porém, pode-se perguntar se a existência de dois nomes não faz surgir diferença entre eles. Dito de outro modo, erro sistemático e erro construtivo são indistintos na teoria psicogenética? Macedo (1994, p. 75), em *Ensaaios construtivistas*, apõe ao conceito de erro os seguintes predicados: sistemáticos e funcionais, construtivos ou problematizadores, do fazer e do compreender, inconsciente e consciente. Neste texto, estes predicados aparecem sempre grafados aos pares. Os sistemáticos correspondem a erros de ordem estrutural, ou seja, são os "que definem um nível de relação com os objetos de conhecimento". O autor descreve os três níveis de relação, que foram estabelecidos pela teorização psicogenética a partir das provas sobre noção de conservação de quantidades contínuas.

As provas consistem em apresentar à criança duas bolinhas de argila, ou outro material semelhante. Depois que a criança concorda que há a mesma quantidade de massa nas duas bolinhas, o experimentador modifica uma delas, dando-lhe a forma cilíndrica ou circular, para perguntar-lhe se a quantidade de massa continua ou não a mesma. Os erros que a criança comete, nesses casos, por dizer que há mais massa numa do que noutra forma, são considerados inobserváveis para ela, porque não percebe a contradição entre suas respostas. Quando a criança não resolve o problema, ou nem sequer o entende, ela está no nível I de relação com o objeto de conhecimento. Pois os equívocos que comete não são observáveis por ela. Ou seja, de seu ponto de

vista não há erro. Como não consegue diferenciar e articular forma e quantidade de massa, ela procede por sincretismo e justaposição. Neste nível, o erro sofre um recalçamento cognitivo, cuja função é evitar conflitos não solucionáveis. O equívoco só se colocará quando, de algum modo, houver recursos para que se possam enfrentá-los ou superá-los. Nesta descrição, Macedo demonstra que um erro, mesmo sendo sistemático, não é observável. É somente no nível II e III que ele adquire esta condição.

O nível II é caracterizado pela flutuação das respostas da criança. Ela muda de convicção, caso afirme-se que outras crianças deram respostas diferentes das suas, ou compreende o problema para algumas modificações na forma e para outras não. Segundo Macedo, neste nível, a compreensão dos problemas depende do contexto em que estes são formulados. O erro é admitido somente *a posteriori*, quando se torna observável. Contudo, não ocorrem antecipações ou pré-correção, mas tentativas de solução empírica, por ensaio e erro. Ao contrário, no nível III, os erros são antecipáveis e, dentro de certos limites, podem ser neutralizados ou compensados. Não importa que alterações se façam na forma da bola de argila, a criança diz que a quantidade de massa não se modifica. O erro é tomado como parte do problema pelo sujeito.

Pelo jogo sistemático das diferenças, o conceito não é nunca em si mesmo uma presença auto-suficiente, que remete somente para si mesmo. Todo conceito remete para outros conceitos, por estar inserido numa cadeia. Para cercar o que seja o erro sistemático é preciso desdobrá-lo, dividi-lo. O erro sistemático é aquele que se repete até tornar-se observável para o sujeito que o comete. Mas como se pode estar certo de que em sua repetição ele continua o mesmo? Dito de outro modo, não é porque ele muda em sua repetição, não sendo mais o erro original, que ele é outro e não o mesmo? Na descrição do nível II, Macedo (1994, p. 71) inclui como elemento interveniente o contexto, cuja função é tornar, ou não, o erro observável para a criança. O autor elogia o trabalho de Ferreiro e Teberosky justamente por “criar situações de pesquisa, em que certos aspectos da construção da escrita na criança podem ser observáveis para ela”. Assim tanto o erro, quanto aspectos do objeto de conhecimento, devem tornar-se conscientes para o sujeito, e para que isto ocorra o contexto é crucial.

A descrição dos erros funcionais ocupa um espaço menor no texto. Para explicar sua significação, Macedo (1994, p. 74) parte da distinção entre dois planos: o do fazer e o do compreender. O primeiro plano é de natureza técnica, ou seja, constitui-se dos meios necessários para alcançar um propósito. Ele está “comprometido com um resultado em função de um objetivo, bem como com a construção de meios e estratégias adequados à solução do problema que se está enfrentando”. O autor opõe os dois planos, porque, no plano do compreender, o resultado não importa. Se, no primeiro, o erro é o que frustra o resultado, no plano do compreender, ele corresponde a um conflito na teoria que explica um fenômeno, uma perturbação no sentido. No entanto, o contextual como característica é atribuído, pelo autor, somente ao plano do fazer, cujos erros podem ser designados como funcionais. Entende-se, deste modo, que erros estruturais não são afetados pelo contexto, são internos à estrutura, aos esquemas de assimilação e acomodação do sujeito.

A distinção dos erros por níveis pretende estabelecer suas diferenças em termos espaço-temporais, até o ponto de fixar-se o objeto tal qual ele se apresenta em geral para todo o sujeito. Caso queira-se concordar com tal distinção, deve-se aceitar que num dado momento o objeto teria uma significação fixa, não mais afetada por seu contexto. O contexto seria saturável, apreensível em sua totalidade, mesmo que apenas por um momento, seria possível apreender todas as possibilidades interpretativas que ele traz. Um objeto e um contexto que atendessem estes critérios só poderia implicar um sujeito plenamente consciente. Isto não parece combinar com a concepção de um inconsciente cognitivo, ou com a idéia de recalçamento.

Em *De Piaget a Freud...*, Lajonquiére identifica um deslocamento no conceito de erro, em virtude da particularização das pesquisas psicogenéticas pós-setenta. Embora ele examine outros processos de aprendizagem, que não especificamente o da escrita, seu trabalho oferece uma descrição mais minuciosa destes conceitos, bem como opera uma inversão em sua hierarquia. O uso da denominação erro construtivo indica que há uma mudança na consideração dos erros. Essas são pesquisas solidárias as anteriores, entretanto, a preocupação não é mais com a análise estrutural, cujo objetivo é determinar as possibilidades de um sujeito de acordo com um nível e por

conseqüência os erros sistemáticos hierarquicamente correspondentes. Nas pesquisas pós-setenta, os estudos visam o funcionamento da inteligência por meio da análise dos procedimentos de cada criança para solucionar um problema proposto. Nestes estudos, comprova-se que os erros aparecem e desaparecem sem que possam ser previstos, bem como que os procedimentos utilizados pelas crianças são singulares.

A ênfase nos aspectos funcionais, que secundou a análise estrutural, possibilitou a Lajonquiére (1999, p. 104, [grifos do autor]) inverter a hierarquia existente na binariedade sistemático/construtivo. Na teorização psicogenética, os “erros sistemáticos seriam aqueles que, apesar de serem desmentidos pelos fatos, o sujeito não consegue remover”, isto é, eles “oferecem resistência ao processo majorante de equilíbrio que tende a (re)construir espontaneamente o conhecimento socialmente compartilhado”. Além disso, eles designam a estrutura, ou nível, a que está submetido todo sujeito em seu processo de desenvolvimento. Já os erros construtivos, apesar de serem solidários às estruturas, designam o funcionamento singular de cada sujeito. A inversão proposta, em *De Piaget a Freud*, pode ser lida na seguinte questão: “por que os erros construtivos, mais ou menos compartilhados por uma classe de sujeitos em virtude de seu nível (...), deixam de ser tais para transformar-se em fulano e beltrano em erros sistemáticos?”.

A pergunta de Lajonquiére perturba a estabilidade da fronteira entre erro sistemático e erro construtivo, bem como entre estrutural e funcional, uma vez que os critérios de uns podem ser aplicados aos de outros. Deste modo, o contextual que era considerado característica de um dos elementos da binariedade, passa a afetar todo o par conceitual. E a possibilidade de congelamento do objeto de conhecimento em uma significação plena? Existe algum momento em que o objeto pode ser apreendido independente de um contexto? A teoria piagetiana nunca afirmou esta possibilidade, ao contrário, sua afirmação é de que o sujeito assimila situações em que os objetos cumprem um dado papel e não outro. Não há assimilação de objeto puro, independente de um sistema social de significação. Esta é uma concepção da objetividade, na qual a evidência racional não deve ser tomada nem como produto da experiência direta, nem como uma forma *a priori*, mas como resultado de processos de

reequilíbrio sucessivos, em função do processo histórico e dialético. Processo, no qual o sujeito é sempre ator ativo (cf. Ferreiro, 2001).

Há, pelo menos, dois modos em que tal concepção da objetividade arrisca-se a reinscrever o que queria evitar. Quais sejam: 1. Ao tomar-se a diferenciação como sucessão, desloca-se o objeto como ponto de partida para o ponto de chegada, isto é, o *a priori* mantém-se como *telos*. 2. O certo como resultado da supressão do erro, só pode funcionar sob uma noção monogenitista do conhecimento, que transforma todas as diferenças em afastamentos ou atrasos em relação a algo. Este algo se torna, então, anterior ao processo, do qual deve originar-se, ou seja, um *a priori*. Na teoria psicogenética, por vezes, este *a priori* é identificável com um organismo. Também sobre este aspecto os leitores de Piaget não são consensuais (cf. Severino, 1993). Em relação à noção de objetividade piagetiana, Lajonquiére (1999, p. 181) assinala os riscos de uma “reintrodução de vícios empiristas”, que pode ser evitada por meio da problematização da noção de subjetividade. Ferreiro (2001) questiona o monogenetismo especificamente em relação à noção de função semiótica. O valor destes questionamentos devem ser entendidos, com ou sem a cumplicidade de seus autores, numa leitura desconstrutiva, que não se limita a crítica reativa.

Mas, o que seja o certo — quer se o tome como objeto, quer se o tome como teoria — está também inserido num sistema de significação. Portanto, o certo é afetado, marcado em si pelo erro, ele não se a-presenta em nenhum espaço e tempo, imaginário ou real, de um modo pleno. Não há presença antes da diferença semiológica e fora dela. É isto que possibilita designar a *différance* como o movimento pelo qual qualquer esquema de reenvios em geral — sistema, língua, código — constitui-se historicamente como um tecido de diferenças. Neste tecido, o jogo de significação, produzido pela *différance*, só é possível se cada elemento, que aparece no cenário da presença, relacionar-se com outra coisa que não ele mesmo (cf. Derrida, s. d.).

Quando Ferreiro e Teberosky apresentam os erros sistemáticos e construtivos como conceitos psicogenéticos relevantes, elas não os tratam como distintos, nem tampouco se preocupam em relacioná-los por níveis. Mas, na cena de sua apresentação, outro elemento aparece. Este elemento vem junto do espectro de Freud.

Numa leitura crítica, ele seria útil para problematizar as concepções piagetianas. Numa leitura fiel, ele passaria despercebido, tal qual o desregramento gráfico silencioso, sugerido por Derrida quando escreve a palavra diferença, trocando um “e” por um “a”. Na desconstrução, ele é aquilo que destoa numa música familiar, um fio para desfazer o pano, um corpo estranho no tecido textual. Este elemento, no texto da *Psicogênese...*, não pertence à ordem do sensível, pois não está ali para ser percebido. Também não pertence à ordem do inteligível, pois não faz falta para entender o sentido do que as autoras querem dizer. Essa incorporação paradoxal toma parte naquilo que escapa ao querer-dizer das autoras de tal modo que se pode dizer que ela faz e não faz *différance*. Por isso, tal elemento pode ser suprimido na leitura do comentário, ou negligenciado numa tradução.

Para atribuir a esse elemento estranho um valor possível, é preciso ler novamente a passagem do texto de Ferreiro e Teberosky (1982, p.35), logo após de onde se localiza a mudança de tom. Porém, desta vez, recomenda-se ler em Espanhol, ou seja, em *Los sistemas de escritura en le desarrollo del niño*. As autoras afirmam: “(...) *el deber de los pedagogos es tomarlos [os erros sistemáticos]; en consideración, y no ponerlos en la bolsa indiferenciada de los errores, en general*”.

Na edição em língua portuguesa, encontra-se a expressão "saco indiferenciado dos erros em geral", onde a palavra "bolsa", da edição espanhola, foi traduzida pela palavra "saco". Os tradutores da *Psicogênese...* parecem ter pensado em remeter essa expressão ao dito popular "é tudo farinha do mesmo saco". Porém, no caso de consultar dicionários, verifica-se que as palavras "bolsa" e "saco", em Português e Espanhol correspondem a verbetes muito próximos. Além disso, "bolsa" tem a mesma etimologia nos dois idiomas – do latim *bursa*, do grego *byrsa*, couro.

A palavra "bolsa", em Espanhol e em Português, remete às seguintes significações: 1. Espécie de receptáculo ou saco de couro, plástico, pano, ou outro material flexível, habitualmente utilizado para carregar dinheiro e miudezas. 2. Por ext. Dinheiro ou bens que possui alguma pessoa, ou lugar imaginário onde os têm. 3. Alforje. 4. Distensão da pele sob os olhos. 5. Cavidade do organismo em forma de saco. Bolsa escrotal. 6. Cavidade cheia de pus, linfa. 7. Em linguagem tática, reentrâncias

que ocorrem nas primeiras linhas de combate quando o inimigo consegue rompê-las, sendo contido pelas linhas seguintes ou pela retaguarda. 8. Bolsa de empregos, órgão encarregado de receber ofertas e pedidos de empregos e disponibilizar tais informações aos interessados. 9. Bolsa de valores, instituição pública, em alguns países, privada em outros, destinada a operar em fundos públicos, ações e obrigações de companhias, e outros títulos de crédito, e bem como de mercadorias. 10. Local onde se reúnem os corretores para essas operações financeiras. Seguem-se outras significações que são relativas à zoologia, geologia, medicina, economia, em que se observa a mesma proximidade entre os verbetes dos dicionários de Espanhol e Português (cf. Cavero, 1966; Ferreira, 1986; Grande, 1993a e 1993b ; Moliner, 1997; Real, 1992).

A expressão "*bolsa* indiferenciada dos erros" não deixa de remeter ao dito popular "é tudo farinha do mesmo saco". Mas, ao contrário, na tradução de "bolsa" por "saco", perdem-se as significações de: bolsa de valores, lugar imaginário de bens, bolsa de empregos, bens que possui uma pessoa, local para transações. Essas significações possibilitam ler, simultaneamente, no texto de Ferreiro e Teberosky, tanto um movimento de valorização de um tipo de erro, quanto de uma desqualificação dos demais tipos, que não os erros construtivos, ou sistemáticos. Elas sugerem que se invista nos erros sistemáticos, pela possibilidade de ganhos que oferecem. Por outro lado, sugerem neste mesmo gesto que se deixe de lado erros por falta de memória, por falta de atenção, como se não fossem bons investimentos.

Nas mesmas páginas em que as autoras descrevem os erros construtivos, encontra-se também a citação dos atos falhos. No entanto, Ferreiro e Teberosky não esclarecem explicitamente se os atos falhos fazem ou não parte dessa bolsa de erros, nem tampouco quanto ao seu possível valor de investimento. A presença dos atos falhos tão próximos dos erros construtivos, na seção, cuja leitura tem sido objeto desta Dissertação, é tão estranha quanto a de Freud. Esses conceitos aparecem juntos apenas como exemplos de observáveis. Os atos falhos surgem aí para ajudar a entender o que seja um observável. Por que as autoras não escolheram um exemplo piagetiano, assim com fazem outros autores, sejam eles críticos ou seguidores?

Mesmo Lajonquiére que problematiza justamente a concepção de erro, por meio de uma revisão rigorosa das teorizações de Piaget e Freud, não faz uma aproximação entre erro construtivo e ato falho, para que um ajude a entender o outro. Não se trata, pois, de recomendar tal procedimento, nem é essa a intenção das autoras da *Psicogênese...*. O que interessa, nessa leitura, é que os atos falhos parecem ocupar um lugar que poderia ser ocupado por um exemplo piagetiano, pelo menos, é o que se verifica nos textos de Macedo e Lajonquiére. Contudo, como as autoras apresentam exemplos piagetianos de erros sistemáticos, não se pode falar propriamente de uma substituição. Deste modo, a presença dos atos falhos sugere também um excesso. Aquilo que substitui e excede ao mesmo tempo opera como suplemento.

O suplemento surge no texto de Ferreiro e Teberosky (1987, p. 31) um pouco antes da seguinte recomendação: "uma prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana não deve temer o erro (sob a condição de distinguir entre erros construtivos e os que não o são) (...)". Será que os atos falhos são necessários como suplemento para pensar a distinção entre os erros?

Segundo as autoras da *Psicogênese...*, os erros construtivos são produzidos na tentativa de assimilar um objeto de conhecimento. As propriedades deste objeto podem ser ou não observáveis por um sujeito. A definição do que seja observável depende do nível de desenvolvimento cognitivo de um sujeito. O desenvolvimento é uma progressão nos observáveis. Esta progressão é concomitante com o desenvolvimento dos esquemas interpretativos do sujeito. Ou seja, as autoras incorporam em suas pesquisas a concepção de erro tal qual formulada na teoria psicogenética, incluindo o que há nela de impensado, mas para operar com uma temática tratada como inferior por esta mesma teoria: a língua escrita.

Mas, ao abrir a bolsa dos erros para investir nos observáveis relativos à escrita, eis que surge, não se sabe ao certo de onde, os atos falhos. De acordo com as autoras, é "óbvio que os atos falhos não foram observáveis (isto é, fatos interpretáveis) até que a teoria de Freud" pudesse fornecer "esquemas interpretativos para eles". Neste mesmo parágrafo, nas linhas seguintes, colocam que, "da mesma maneira, as respostas alógicas das crianças não foram fatos observáveis até que" a teoria piagetiana "lhes



restituísem todo o seu valor". Piaget faz com que estas respostas alógicas passem "da categoria de fatos engraçados do anedotário familiar à dos fatos científicos". Não há, nem nesta passagem do texto, nem em outros momentos, nenhuma observação a respeito da aproximação entre atos falhos e erros construtivos. As autoras mencionam apenas que "para não sairmos do campo da psicologia" escolhem, "no terreno das teorias científicas", o exemplo freudiano (Ferreiro e Teberosky, 1987, p. 30).

Para Freud (1990, p. 183), os atos falhos não eram inobserváveis. Ao contrário, ele questiona as interpretações que recebiam, mas não os considera ignorados. Estas interpretações pertencem ao campo da psicologia e da neurologia. Freud chega a afirmar que "não sou o primeiro (...) a ter atribuído um sentido e uma intenção às pequenas perturbações funcionais da vida cotidiana". Ato falho designa um conjunto de erros que, em alemão, possuem denominações que têm em comum o prefixo "ver". Tais erros são: *Verprechen*, equivocação oral em que uma pessoa diz uma palavra por outra; *Verschreiben*, equívoco que consiste em escrever coisa distinta do que se queria; *Verlesen*, equívoco de leitura, ou falsa leitura; *Verhören*, falsa audição; *Vergreifen*, atos acidentais de esquecimento de nomes, ou de objetos temporariamente.

Em *Psicopatologia da vida cotidiana* e em *Lições introdutórias à psicanálise*, Freud (1990, 1981a) apresenta exemplos pessoais e de pacientes de tipos diferentes de atos falhos. Nestes textos, ora toma "erro" como um tipo de ato falho, ora toma as duas expressões como equivalentes. Em *Psicopatologia...*, dedica um capítulo específico sobre os erros, para tomá-los como tendo as mesmas características dos atos falhos. Na definição freudiana, a possibilidade de fadiga, cansaço, ou desatenção não explica a ocorrência de um erro. Os erros produzem-se quando a atividade — seja de leitura, escrita, ou outra ação — tem de lutar com uma influência perturbadora. Segundo Freud, tal perturbação é "produzida por processos psíquicos que escapam às nossas intenções". Acrescenta, ainda, que por trás de cada erro há uma deformação assentada em coisas recalçadas. O erro cometido não revela este ou aquele traço de caráter de seu autor. Mas é "a plasticidade da linguagem que permite a determinação do erro e lhe impõe limites" (Freud, 1990, p.248).

Na perspectiva psicogenética, a repetição de um erro indica que este tem um sentido, uma significação epistemológica específica. Porém, para Piaget, ao contrário de Freud, a linguagem não deve entrar em pauta para explicar o erro. Há uma hierarquização, na teoria piagetiana, que privilegia a ação em detrimento da linguagem. Para Ferreiro e Teberosky, trata-se de localizar, descobrir que erros construtivos são produzidos pela criança ao tentar assimilar a escrita, como objeto de conhecimento. Assim, pode-se perguntar se os erros produzidos no processo de aquisição da escrita são sempre construtivos? Ou ainda, os erros construtivos destes processos são do mesmo tipo que os cometidos nos processos de aquisição de todo conhecimento em geral? A escrita enquanto objeto de conhecimento não interfere de forma particular neste mesmo processo? Os atos falhos poderiam ser úteis em se tentar precisar as diferenças nos níveis de aquisição da escrita?

Para esta última pergunta a resposta é negativa. Já que o equívoco cometido não revela traços de seu autor, os atos falhos não podem ajudar no estabelecimento de níveis de desenvolvimento. Além disso, eles não são passíveis de uma sistematização hierárquica, porque, entre outros fatores, são tão singulares e imprevisíveis que não se organizam de modo a constituírem fases. Dito em termos psicanalíticos, eles dizem respeito a um sujeito, mas não a um sujeito epistêmico. Talvez por isso, Ferreiro não volte a mencioná-los, mesmo no texto em que propõe um retorno a Freud.

Contudo, se os atos falhos não são mais mencionados, ainda se pode obter informações sobre sua presença na *Psicogênese...*, mediante a discussão da subordinação da linguagem na teoria piagetiana que se encontra na *Atualidade...* Este livro comemorativo repete de muitos modos as questões colocadas na seção “a pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita”. *Atualidade...* parece ter sido escrito nas margens desta seção, cujo tecido é regenerado por meio de um cerzido. Neste texto, Freud retorna, mas e os seus observáveis, seus atos falhos, seus fatos interpretáveis? Eles não são referidos explicitamente, sua ausência neste tecido é tão sugestiva quanto sua presença no texto que o antecede.

*Atualidade...* é um texto em que as perturbações na escrita são mais sutis que as da *Psicogênese...* Não há desaparecimentos de referências bibliográficas, as mudanças de tom são anunciadas como uma opção da autora, as presenças de Freud e Vygotsky são acrescidas de comentários justificativos, os alguns são identificados como interlocutores piagetianos. Entretanto, o uso de sinais não-fonéticos, tais como: parênteses, aspas, itálicos, asteriscos não deixam de operar como modalidades do evitar, nas quais se escreve sem escrever (cf. Derrida, 1990). A herdeira de Piaget caprichou no cerzimento do tecido. É preciso seguir os fios para localizar a evitação. Uma nota de rodapé que já lemos anteriormente, em *Espectros de Piaget*, indica a necessidade de evitar um excesso, qual seja: o de não se estender a respeito das descobertas freudianas. Ferreiro (2001, p. 33) diz que falará delas “somente em termos comparativos, já que o ponto central deste capítulo é Piaget, após um século de seu nascimento”. A comparação restringe-se ao abalo que estes dois pensadores causaram à concepção de infância e ao desacordo inerente entre os herdeiros de um mesmo legado. Sobre a comparação entre os observáveis, os fatos que se tornaram interpretáveis após suas descobertas, não há nenhuma menção.

No capítulo “Aplicar, replicar, recriar” de *Atualidade...*, Ferreiro (2001, p. 39 e 41) evita discutir os observáveis, suprimi-os de seu texto comemorativo. Abandona alguns fios que a guiaram nas pesquisas sobre a aquisição da escrita, embora fale sobre suas decisões de pesquisa, incluindo dados que antecedem a publicação da *Psicogênese...* Critica seus primeiros trabalhos, principalmente sua tese de doutorado, por terem sido “uma tentativa demasiadamente direta de aplicação da teoria de Piaget à aquisição da linguagem”. Flexibiliza essas críticas a partir das seguintes questões contextuais: “tanto na visão psicológica quanto na consideração histórica própria dos anos 70, a escrita aparecia apenas como uma invenção puramente técnica”; e mesmo da perspectiva piagetiana “as dificuldades não eram menores, já que havia se estabelecido desde muito antes uma distinção entre ‘o figurativo’ e ‘operativo’ em virtude da qual ‘o figurativo’ era considerado inferior, subsidiário e dependente do ‘operativo’”. Neste excerto, deve-se notar o retorno das aspas, mas não há comentário sobre seu uso, nem tampouco sobre o que sejam o figurativo e o operativo na teoria

psicogenética. Também não se tem notícia dos motivos para escrever tais termos sob rasura.

Há, ainda, outras palavras grafadas entre aspas neste texto. Duas delas chegam a ser escritas entre aspas e entre parênteses, ao mesmo tempo, quais sejam: aplicar e aplicação. Porém, quando Ferreiro (2001, p.35 [grifos da autora]) escreve estas expressões sob rasura, deduz-se que ela as está problematizando. Pode-se saber disso desde o início do capítulo. No primeiro parágrafo, encontra-se a pergunta em torno da qual se organiza o texto, que está escrita do seguinte modo: “é possível *faire du Piaget* (“ aplicar Piaget “) em domínios que não fizeram parte das preocupações do Piaget investigador?”. Estes sinais não fonéticos, em torno da expressão, indicam que se trata de uma tradução e, além disso, que a mesma pode não ser precisa. Mesmo que esta tradução seja válida do Francês para o Português, talvez não seja no sentido inverso. Dito de outro modo, ao consultar um dicionário de Português-Francês, buscando-se o verbete “aplicar” não se encontra a expressão *faire du* como um de seus possíveis significados. Neste caso, as aspas evitam ter de dar uma explicação a este respeito. Estes procedimentos de transformação e produção de significados são próprios à tarefa de qualquer tradutor. Ferreiro promove uma espécie de dupla tradução por meio da contaminação entre os idiomas envolvidos.

Entretanto, há uma variação nas grafias desses termos ao longo do texto. Por vezes, a autora dispensa os sinais não-fonéticos, bem como utiliza, novamente, a expressão em Francês. As dificuldades de tradução parecem não se restringir à questão dos idiomas envolvidos, pois uma opção não se fixa. Estas são dificuldades que dizem respeito, ao mesmo tempo, à impossibilidade e à necessidade de traduzir, não apenas de uma língua para outra, mas dentro da língua dos conceitos. A aplicação de conceitos num outro campo conceitual que lhe é estrangeiro pode ser significada como tradução. Alguns autores (cf. Sinclair, 1987; Kramer e Souza, 1991; Marzola, 1995) privilegiam a palavra tradução para designar a aplicação da teorização piagetiana em domínios educacionais para alguns estudos, sendo reservada a palavra aplicação para aqueles estudos considerados infelizes nessa tarefa. Tal privilégio coincide com a divulgação e repercussão das pesquisas de Ferreiro e Teberosky.

Em alguma medida, este é o tema desse capítulo de *Atualidade...*, já que, nele, Ferreiro (2001, p.37-38) reprisa os comentários a propósito da aplicação da teoria piagetiana, para afirmar que não se pode concebê-la como uma “ação unidirecional”. Ou seja, tanto a teoria quanto os objetos envolvidos na aplicação são afetados. Além disso, a autora diz que “o caso mais arriscado para a teoria - paradoxalmente - é aquele em que ela resulta adequada para dar conta de novos objetos”, porque “a teoria pode sofrer modificações em pretendê-lo”.

Mas e quando uma teoria fracassa para dar conta de novos objetos, o que acontece? Ela se preserva, mantém-se intacta como um corpo fechado, dito numa palavra: morre. A resposta de Ferreiro (2001, p. 37 e 42) a esta questão não seria tão enfática. Entretanto, ela pressente que a morte ronda a cena, conforme se pode ler na seguinte questão: “Uma teoria fica definitivamente fechada com a morte de seu criador?”. Reconhece ainda, nas páginas seguintes, “uma dívida imensa para com a teoria de Piaget”. Porém, trata-se de um endividamento recíproco, próprio a todo trabalho de tradução. Pois, o sucesso da aplicação da teoria psicogenética para explicar a escrita como objeto de conhecimento implicou não só o abalo em seu corpo, mas também a possibilidade de sua sobrevivência e revitalização.

Na conclusão desse capítulo, Ferreiro (2001, p.42) avalia as diferenças entre sua tese de doutorado e as pesquisas que desenvolveu posteriormente, nas quais tomou a escrita como objeto de conhecimento. De acordo com a autora, ela deixou de tomar a “teoria como ‘esquema obrigatório’ para ver qualquer outra realidade”, e passou a tomá-la “como marco de liberdade para gerar hipóteses e permitir a construção de novos observáveis”. Qual a relação entre estes novos observáveis e os mencionados na *Psicogênese...*? Depois de vinte anos, mencionar os atos falhos e os erros construtivos tornou-se desnecessário para discutir a pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita? Aplicar na bolsa de erros ainda seria um bom investimento? Sob que condições?

Uma resposta para estas questões foi dada por Ferreiro e colaboradores, mesmo que sem pretendê-lo. Caso se queira retirar a escrita de um lugar meramente técnico, secundário, acessório, é preciso colocar a teoria sob risco, sob rasura. Adotar a noção

de erro, tal qual é postulada no legado piagetiano, é trabalhar também com todas as oposições às quais está vinculada. As oposições entre operativo e figurativo, fazer e compreender, estrutural e funcional, sujeito e objeto, uma vez que destinam à escrita uma função segunda e instrumental, não podem ser mantidas como impensadas.

Os atos-falhos, no entanto, não estão fora de algumas destas oposições, por isso mesmo não se trata de tomá-los como um substituto da noção de erro. É como suplemento que eles devem operar, sem jamais comandar a cadeia conceitual que constituem com os erros de escrita. Eles só podem interessar, como valor de investimento, por tornarem enigmático o que se julga conhecer pelo nome de erro, bem como por abalarem a linearidade do tempo imposta pelos níveis de aquisição da escrita.

É justamente em relação aos níveis de aquisição que o empreendimento da psicogênese da língua escrita se caracteriza como fonocêntrico (cf. Maraschin, 1995). Ao considerar-se a fonetização como momento crucial da evolução normal desta aquisição, coloca-se a escrita alfabética como *telos*, em vista do qual toda a escrita não-alfabética fracassou em algum lugar. Ferreiro (cf. 2001; A escola, 2000) reconhece estes problemas em suas pesquisas, porém discute-os como efeitos da perspectiva histórica que adotou, sem questionar que cumplicidades a teoria psicogenética mantém com tal perspectiva. Talvez, porque interprete sua aplicação de Piaget como preenchimento de lacunas, que ele mesmo teria pressentido na *Equilíbrio das estruturas cognitivas* (1976).

Aplicar teoria psicogenética à escrita como objeto implica a impossibilidade de uma tradução sem perdas, não só porque se tratam de domínios diferentes. É preciso entender a tradução para além de uma transcrição de um texto que já estava ali, imóvel, cujo significado seria transportado sem prejuízo para o elemento de uma outra linguagem (cf. Derrida, 1995a). Quer Ferreiro admita ou não, seu texto é um pleno que vem se acrescentar ao outro pleno, o legado piagetiano. Um *post-scriptum* que suplementa este legado, o qual só se decifra no pé de página, na nota ou no *post-scriptum*. Antes deste recurso, o legado não passa de um apelo à nota. A *Psicogênese...* não é nenhum tipo de transcrição de qualquer obra original que Piaget tenha escrito, nem tampouco uma leitura mais rigorosa desta herança. É um subscrito sobre a

escrita, que trata de multiplicar, ao redor desse legado, iniciativas de diversos tipos que afetam o conjunto de seu sentido.

#### 4.2 Traição do título

Sobre os problemas de tradução de seu texto e de aplicação de suas pesquisas no campo educacional, Ferreiro se pronuncia algumas vezes. Na maioria delas, o faz criticamente (cf. Ferreiro, 1985, 1987, 1987b, 1993). Nestas oportunidades, os comentários referem-se a problemas comuns aos enfrentados na interpretação da teorização piagetiana. Ou seja, as mesmas dificuldades em entender corretamente a teoria psicogenética, bem como a falta de rigor nos procedimentos interpretativos comprometem a compreensão correta da psicogênese da língua escrita. Leite (1994) endossa esse tipo de explicação a ponto de afirmar, deste modo, a filiação piagetiana de Ferreiro e colaboradores.

Entretanto, pode-se tomar essa como uma das possibilidades de explicar as diferenças na interpretação de um texto, e não como a única. Caso contrário, admitir-se-ia que não há leitores suficientemente capazes e sérios que se dedicaram à leitura do texto de Ferreiro e Teberosky. Ao invés de tomar-se toda diferença nas leituras como regida pela oposição entre certo e errado, pode-se pensá-la como *différance*. Ou seja, a diferença como irreduzível a toda reapropriação de sentido, não mais determinada pelo querer-dizer das autoras, mas esforçando-se em nomear a diferencialidade que impede que um contexto se feche sobre si mesmo (cf. Derrida, s. d.; Rios, 2000).

Até aqui se esteve às voltas com uma seção do texto da *Psicogênese...*, no prosseguimento, a questão examinada refere-se ao título deste livro e suas traduções. A escolha deste eixo para ler diz respeito a um lamento. Lamento é uma palavra, cujas conotações vão desde o pranto à censura, passando pela queixa, mas que pode significar também haver chegado tarde (cf. Real, 1992). As circunstâncias de seu enunciado dificultam as decisões de uma leitura. Ele é grafado entre parênteses no

seguimento do título escrito em Espanhol, ocupando o lugar que, convencionalmente, destina-se a uma tradução possível para este mesmo título. Em *Luria e o desenvolvimento da escrita*, Ferreiro (1994, p. 72) escreve: “Quando recolhemos e analisamos os dados apresentados em *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (livro que, lamentavelmente, mudou de nome a cada tradução) (...)”. Ao final dos parênteses, a autora acrescenta uma nota de rodapé que é preciso ler na íntegra:

“No Brasil, foi publicado com o título de *Psicogênese da língua escrita* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1986); em inglês, se intitulou *Literacy before schooling* (Exeter & London: Heinemann, 1982); em italiano traduziu-se como *La Costruzione della lingua scritta nel bambino* (Firenze: Giunti Barbera, 1985). Como se pode observar, a tradução para o português foi a última, sete anos depois do original em espanhol *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (México: Siglo XXI, 1979).” (Ferreiro, 1994, p.72).

Este excerto é citado por Ferreiro (1996, p. 149 e 170) no capítulo “Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças” do livro *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. A autora afirma que “a primeira parte deste capítulo retoma, com algumas modificações, o artigo publicado em *Cadernos de Pesquisa*, 88:72-7, 1994”. Estas modificações incluem o posicionamento de alguns parágrafos e, curiosamente, a mudança no título, que não é o mesmo do artigo, que nem se quer é mantido como subtítulo da primeira parte do texto. Há, além dessas, uma supressão na nota de rodapé. Ferreiro repete os parênteses grafados consecutivamente ao título em Espanhol e acrescentados da nota, da qual é excluída a última frase. Acaso, não é mais necessário observar que “a tradução para o Português foi a última, sete anos depois do original em espanhol”?

A frase assemelha-se a um pleonasma o que pode ser justificativa tanto para sua exclusão, quanto para sua permanência. Pois, um pleonasma é um excesso, um rodeio inútil, cuja função, algumas vezes, é dar maior força ou clareza ao texto. Então, a resposta parece ser simples, como a própria autora o retira, ele deveria ser desnecessário mesmo. Porém, se tudo que se leu, até aqui, não sugere a complexidade envolvida em tais procedimentos, há, ainda, um problema com as datas.

A “Nota do editor” (Goldfeder, 1996, p. 6) de *Piaget-Vygotsky...* diz que “os textos reunidos neste volume originaram-se em uma sessão de discussão no contexto



de um Congresso organizado (...), pela Rede Latino-americana de Alfabetização, em agosto de 1993". Assim, como entender que um texto originado em 1993 retoma o que foi escrito em 1994? Há muitas razões possíveis para tais contradições, mas não é necessário eliminá-las por meio de esclarecimentos e resgates. Mais do que corrigir imprecisões interessa contar com elas, mesmo que não se possa calculá-las. As imprecisões tomam parte nas decisões de leitura e escrita, que estão implicadas numa tradução. Decisões como as tomadas em *Piaget-Vygotsky...*, conforme se pode ler na "Nota do editor" a respeito de como grafar o nome de Vygotsky: "Existe um problema com relação à ortografia do nome do autor russo". E a nota informa que "a transliteração da grafia do alfabeto cirílico foi solucionada de diferentes maneiras nas várias línguas ocidentais". Conseqüentemente, o autor russo muda de nome conforme o país em que é publicado: "VIGOTSKY em espanhol, VYGOTSKI em francês, VIGOTSKIJ em italiano e VYGOTSKY em inglês". A editora segue numa escrita que, embora não esclareça as razões para sua decisão, deixa-se entrever como uma versão. A versão escolhida deriva do inglês, que, segundo Goldfeder, "é justamente a única que não marca a diferença existente, no original russo, entre a primeira e a última vogal do nome em questão" e declara que "ainda assim" optou por esta grafia, "adotada por publicações brasileiras (com exceção da coletânea *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, na qual grafou-se VIGOTSKII)". Mesmo havendo uma opção em Português que atendesse o critério de diferenças entre vogais, decidiu-se traduzir do inglês.

Se uma tradução não deve visar apenas o querer-dizer, ela também não deve restringir-se a questões estritamente lingüísticas. Tanto o querer dizer, quanto às questões lingüísticas fazem parte das decisões de leitura e escrita, mais ou menos felizes, de um texto, que devem considerar, além destes aspectos, outros, inclusive os mais secundários que estiverem envolvidos. De qualquer forma, uma tradução nunca deixará de ser uma entre diferentes versões dispostas numa cadeia, na qual o original deve ser antes uma versão do que uma referência. Por estas razões, pode-se examinar o lamento a respeito de um título sem descobrir quando foi enunciado pela primeira vez.

O que o espaço em branco, entre os parênteses, que costumam contornar uma tradução para um título grafado em outro idioma, poderia significar? Uma pergunta como esta, talvez tenha sido formulada de forma muito direta, tornando necessário seu adiamento em rodeios. Ou seja, que se espace o que nela possa estar compactado, comprimido, solicitando um desdobramento. Sobre o espaço em branco que os parênteses delimitam, no qual espera-se a inscrição de uma tradução, Ferreiro inscreve um lamento quanto à tradução. O lamentável, em sua conotação de censurável, insere-se entre esses sinais não-fonéticos para, assim como estes sinais, contornar a questão do título e de sua tradução. Contudo, tal censura deve deter-se no ponto mesmo em que se arrisca a proibir a divulgação do próprio texto. Será por isso que autora não sugere uma solução? Antes o silêncio, que como os espaços em branco são essenciais à legibilidade de qualquer texto, do que a intraduzibilidade mortífera. Espaços em branco que não podem ser preenchidos, mas apenas remarcados pelo que chegou tarde — outra das conotações possíveis para lamento.

Um título, independente de sua forma gramatical, funciona como um nome próprio. Neste sentido, há sempre uma resistência a que seja tratado como nome comum e uma reivindicação de privilégio, tal como a justificativa para a adoção de uma outra grafia numa nota de editor. Ferreiro e Teberosky suspeitam de um tal privilégio, ao mesmo tempo, que o afirmam, porque o tomam como primeira forma estável de significação no processo de aquisição da escrita, cujo acontecimento tardio, entre as crianças mais pobres, sugere problemas culturais ali onde esperavam questões de desenvolvimento. Suspeita que só pode funcionar sob a oposição entre natureza e cultura, que é preciso desconstruir para nela entender a escrita de outro modo.

Essas são questões históricas para as autoras da *Psicogênese...*, nos vários sentidos que se pode atribuir à história. Fizeram história, porque pertencem às repercussões de suas pesquisas em Educação, constituindo uma das recomendações didáticas a de que se comece pelo nome próprio. Recomendações que se devem seguir justamente por seu privilégio estritamente cultural. Além disso, questão sobre a história da escrita, que elas supunham escrita, mas que se está por escrever como história não-monogenitista da escrita como técnica, secundária, derivada da fala. Mas

também questões que relacionam o nome próprio, o título e a história, de tal modo e a ponto de sugerir que se traduza também o espaço em branco entre estes conceitos. Como seria possível contar com a tradução deste espaçamento? Somente suspendendo o privilégio atribuído as palavras.

Intitular pode ser também um modo de suspender este privilégio, seja por transformar nomes comuns em próprios, seja por disseminar espaçamento no texto. (cf. Derrida, 1997b; Bennington, 1996). No texto *Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças*, lê-se, após o espaçamento do título, o subtítulo: “Antecessores e desenvolvimentos atuais” e consecutivamente outro espaçamento. Sob este subtítulo, encontra-se a retomada do texto publicado com o nome de *Luria e o desenvolvimento da escrita na criança*. No prosseguimento, texto, espaço, texto, espaço, subtítulo: “Interpretação, intérpretes e interpretantes”, espaço, texto, espaço, notas. Mesmo onde não foram inseridos subtítulos, foram inseridos espaçamentos. A insistência e o ritmo sugerem que algo não deva passar em branco.

As traduções que recebeu o título dão pistas a propósito da recepção de suas publicações. As diferentes possibilidades de recepção do texto de Ferreiro e Teberosky demonstram não só a heterogeneidade de seu texto, mas também decisões que rondam as questões de “ser ou não ser” circunscrita, no capítulo “Espectros de Piaget” desta Dissertação. Possibilita afirmar o movimento de *différance* como jogo sistemático do espaçamento, pelo qual os nomes, que traduzem *Los sistemas...*, remetem uns aos outros.

O título *Literacy before schooling* pode ser traduzido como *Letramento antes da escolaridade*. A mesma data da tradução de *Los sistemas...* para o Inglês é identificada como o ano das primeiras ocorrências da palavra letramento em Português. Em *Letramento um tema em três gêneros*, Soares (1999) investiga a adoção deste vocábulo, situando as conotações que o diferem de alfabetização, tanto do ponto de vista etimológico quanto semântico. Tal investigação localiza *literacy* como uma palavra derivada do latim, que algumas línguas latinas não adotaram. A tradução, neste sentido, acolhe o texto de Ferreiro e Teberosky oferecendo-lhe um vocábulo que já poderia ter sido seu, uma graça da tradução. Letramento é uma palavra que não seria

admissível, no campo educacional, antes da *época*, da qual também faz parte *Los sistemas...* *Época* que se grafa sob rasura por motivos relativos a problematização necessária do conceito de história (cf. Derrida, 1999). Mais que uma traição, essa graça indica uma tematização de dois caminhos de leitura, que se podem afirmar legítimos. Um caminho por onde as pesquisas têm enfrentado o problema em torno de diferir alfabetização e letramento (cf. Kato, 1986; Maraschin, 1995; Soares, 1999). Esta tradução sinaliza, ainda, um outro caminho que diz respeito ao antes da escolaridade. As atividades de escrita eram contra-indicadas na pré-escola, no jardim de infância e na domesticidade do lar. As mudanças ocorridas quanto a esta prescrição aliaram-se de modo significativo a um programa, para o qual *Los sistemas...* ocupa posição de referência, que estendeu a escolaridade a níveis cada vez mais precoces. Como censurar uma tradução tão hospitaleira?

O nome: *La Costruzione della lingua scritta nel bambino* que pode ser traduzido por *A construção da língua escrita na criança*, indica o privilégio a uma temática, qual seja a da escrita como objeto de conhecimento. Embora decida por um nome que não se atém aos critérios lingüísticos, reconhece com rigor uma temática que organiza o texto. Entretanto, esta é uma tradução que desconsidera o espaçamento, pois toma o título como aquilo que deve determinar o texto. A titulação dita do alto da página, em caixa alta, ensurdece o texto que a sucede. Cabeçalho e capital que proferem a ordem do texto (cf. Derrida, 1997b).

A tradução de *Los sistemas...* para o Português aproxima-se da italiana, porque também privilegia a temática em detrimento dos aspectos lingüísticos. No entanto, difere desta, já que o nome *Psicogênese da língua escrita* adiciona um traço que sugere o atendimento de uma demanda. A palavra psicogênese é quase um sobrenome de Piaget. Desde o nome, esta tradução reconhece a filiação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky ao legado piagetiano. Assim, dá-se destaque de manchete a um nome, ao qual, apesar da insistência, Ferreiro só deu lugar de capa vinte anos depois em *Atualidade de Jean Piaget*. O modo como são grafados, nesta capa, os nomes de Ferreiro e Piaget afirma um espaçamento entre esses nomes, onde mal se pode ler: "Atualidade de".

Todas as traduções do título obedecem a critérios que as tornam legítimas e traidoras, conforme o que se quer privilegiar numa decisão de leitura. Decisões que se devem mais aos critérios, do que a intenção de um sujeito. Não houve, em nenhuma delas, uma preocupação com a equivalência no número de vocábulos. Neste sentido, elas reduzem o número de palavras, que em Espanhol são nove, para não mais de sete. Fazer corresponder para cada termo um outro que lhe é equivalente e estrangeiro, ao mesmo tempo, pode ser um critério admissível numa tradução. No entanto, Ferreiro (cf. 1994, 1996) e Teberosky (cf. A escola, 2000) não reclamam mais do que por uma letra. A supressão das demais palavras talvez nem tivesse sido notada, se as traduções tivessem mantido um "s". Em *Sobre a necessária coordenação...*, a presença desta letra no título é apresentada como indicativo das diferenças entre suas pesquisas e as de Luria. Em entrevista concedida à revista *Pátio*, Teberosky menciona o plural no título em Espanhol para afirmar que não há sistema puramente alfabético, idéia que já estava expressa em *Los sistemas...*, que apesar de estar grafado, é preciso insistir que é grafado no plural, já que o "s" passou em branco.

Nessas versões para *Los sistemas...*, o nome é sintetizado, compactado por meio de reduções temáticas, cujo sucesso depende da supressão do "s". E se pode ler-se assim o texto, é porque o tratamento da escrita como objeto de conhecimento não deixa de ser uma tematização. Leitura que procede como uma pontuação estatística, onde interessa os níveis de aquisição e os erros que lhes correspondem. Leituras, ao mesmo tempo, legítimas e lamentáveis.

A letra "s", disseminante por excelência (cf. Derrida, 1997b, 2001), se mantida, deixa o título em suspenso, não apenas comandante estático, mas promessa acima do texto, do qual espera e recebe, em atraso, tudo ou nada.

*Los sistemas...*  
*Os letramentos...*  
*As construções...*  
*As psicogêneses...*

Manter o "s" será suficiente? Sim e não, já que o texto regenera indefinidamente seu tecido por trás do rastro cortante, a decisão de cada leitura. É preciso lê-lo escrevendo.

## 5. Prefácio em nota de rodapé

Colocar o prefácio no lugar onde se espera a conclusão é dizer que: 1. Os prefácios se escrevem no limite do texto, mesmo que uma tradição de escrita os tome como exteriores, secundários e iniciais (cf. Derrida, 1997b). 2. A Dissertação está concluída por força e necessidade das convenções acadêmicas. Convenções que se deve reconhecer, não são simplesmente ultrapassáveis. 3. A questão que constitui o fio a ser seguido no bordado, foi apenas prefaciada (cf. Derrida, 2001).

Não poderia ser de outro modo, pois, para responder como têm procedido as traduções interdisciplinares que diferem a Psicologia e a Pedagogia será preciso uma travessia minuciosa de outros textos desses mesmos nomes próprios que se leu aqui: Ferreiro e Piaget, bem como de outros que foram apenas mencionados. Desde já, tarefas de leitura e escrita que excedem o contexto de uma dissertação.

Nesta Dissertação, pôde-se estranhar uma atribuição de má leitura à pedagogia, submetida às oposições entre ciência e educação, psicologia e pedagogia, ciência e filosofia, ciência e religião. Além desse estranhamento, foi possível marcar certos lugares decisivos para pensar a desconstrução desses binarismos no campo educacional. O riscamento desses lugares fez-se por meio do espectro e da *différance*. Em relação às desconstruções nos territórios educacionais “pós”, pode dizer-se que elas também devem contar com o gesto, comum à metafísica, de exclusão da escrita. Sempre se começa de algum lugar, neste estudo, começou-se pelo tratamento da escrita na Educação. Será também com as lições de escrita que se concluirá.

Esta Dissertação pretendeu ser nada além do que uma longa nota de rodapé. Uma nota de pé de página para a seção “A pertinência de teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da escrita”. Uma nota de rodapé bífida,

porque trata de espectros e diferenças no texto da *Psicogênese...*, que nas decisões de leitura foram considerados dignos de nota.

Neste sentido, o nada além deve indicar um gesto duplo entre a modéstia e a imodéstia, pois não há escrita despretensiosa. Ferreiro e Teberosky demonstraram que mesmo a garatuja é inscrição de sentido próprio, gesto duplo de apropriação e expropriação da escrita como propriedade. O pretender pode ser tomado aqui entre o almejar e o presumir, já que uma nota de rodapé apresenta-se como Dissertação.

O que dizer, então, a respeito de certos termos que foi preciso prefaciá-los mais do que o habitual? Um exercício exaustivo de consultas aos dicionários que parecia não esgotar as indecisões. Fazer emergir o recalcado no texto, antecipando que este jamais se apresentará de todo. Apostar em Ferreiro sob as advertências de Derrida. Estranhar o que já havia sido tomado como familiar, só foi possível a partir da desconstrução. Conjurar-se com fantasmas tendo em vista que:

1. Embora as desconstruções se aproximem de algum modo às interpretações psicanalíticas, elas estão longe de serem equivalentes. Com a psicanálise, a valorização do que é marginal, do que escapa à compreensão imediata também é possível. Porém, conceber estas possibilidades num texto, sem apelar para um mito exterior – seja a biografia das autoras, ou o contexto, em suas várias acepções, constitui uma experiência afirmativa, para além de toda a reapropriação de sentido que alguma análise pudesse revelar.

2. As desconstruções não procedem sob a forma da crítica reativa. Ocupam-se das promessas do texto, mais do que de suas realizações. Por isso, é necessário resistir à tentação de confrontá-lo a algum texto dado como superior, pretendendo sua superação.

3. As desconstruções tampouco são um método, mas o envolvimento num trabalho de tradução disseminante, não de uma língua à outra, embora, muitas vezes, também esta esteja implicada. Tradução da língua dos conceitos, para outros, tomados numa cadeia: psicogênese, sistemas de escrita, alfabetização, sujeito cognoscente. Cada elemento fazendo rever o anterior. E, além disso, *a posteriori*, perceber que esta cadeia, este texto são abalados (ou não) por cada leitor, não só aos diversos a que foi

submetido, mas aos vários leitores que o escreveram. Lógica da espectralidade, movimento de *différance*.

4. As desconstruções são gestos que se desdobram no espaçamento do texto do outro, que sujeito algum pode comandar. Aprende-se a escrita, escrevendo. A escrita não como vocação, mas, ao mesmo tempo, vocativa e provocativa que diz ao outro:

– Vem...



## Referências bibliográficas

A ESCOLA descobre a escrita como prática cultural (Entrevista com Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizada pela professora Beatriz Vargas Dornelles). In: *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre: Artes Médicas, n. 12, fev/abr. 2000. p. 48-53.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo*. De Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.

BENNINGTON, Geoffrey, DERRIDA, Jacques. *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CAMBI, F. Descostruzioni e pedagogia. Note ed appunti. *Studi di storia della educazione*. Ano 12, n. 2, 1992, p. 5-34.

CARDOSO, B. A formação dos professores. In: TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas: UNICAMP, São Paulo: Trajetória Cultural, 2 ed., 1990. p. 47-64.

CARUSO, M e FAIRSTEIN, G. Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro (1970-1976). In: FREITAG, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 169-192.

CAVERO, David O. *Diccionario español-portugues*. Barcelona: Ramón Sopena, 1966.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COLL, César. As contribuições da psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks (org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

CORAZZA, Sandra M. Construtivismo: que lugar é este? In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun. 1994. p. 121-124.

\_\_\_\_\_. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista em Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-229.

\_\_\_\_\_. Construtivismo: evolução ou modismo?. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul/dez. 1996. p. 215-232.

\_\_\_\_\_. Manual de auto-ajuda para intelectuais da Educação 60 maneiras de responder à pergunta: "o que fazer após a orgia?". *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.23, n. 2, jul/dez. 1998a. p. 40-62.

\_\_\_\_\_. *História da infância sem fim*. Ijuí: UNIJUÍ. 2000.

\_\_\_\_\_. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRITCHLEY, Simon; MOONEY, Timothy. Deconstruction and Derrida. In: RICHA, Kearney (ed.). *Twentieth-Century Continental Philosophy*. London: Routledge, 1994. p.441-473.

CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Porto: Rés, s. d.

\_\_\_\_\_. *La tarjeta postal: de Freud a Lacan y más allá*. México, España, Argentina, Colômbia: Siglo XXI, 1986.

\_\_\_\_\_. Letter to a japonese friend. In: WOOD e BERNASCONI. *Derrida and difference*. Warwick: Paroussia Press, 1987. p. 1-5.

\_\_\_\_\_. *Do espírito*. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. *Limited inc*. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho de luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Dar el tiempo: I. La moneda falsa*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1995c.

\_\_\_\_\_. *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía; la retirada de la metáfora*. 3 ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997a.

\_\_\_\_\_. *La diseminación*. 7ed. Madrid: Espiral, 1997b.

\_\_\_\_\_. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1997c.

\_\_\_\_\_. *De um tom apocalíptico adoptado há pouco em Filosofia*. Lisboa: Veja, 1997d.

\_\_\_\_\_. *Políticas de la amistad; El Oído de Heidegger*. Valladolid: Trotta, 1998a.

\_\_\_\_\_. Des tours de Babel. In: DERRIDA, J. *Psyché: inventions de l'autre*. Paris: Galiléea, 1998b. p. 203-235.

\_\_\_\_\_. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, USP, 1999.

\_\_\_\_\_. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J., e EWALD, F. A certain "madness" must watch over thinking. *Educational theory*. Illinois, v. 45, n. 3, summer 1995, p. 273-291.

EGÉA-HUEHNE, Denise. Desconstruccion revisited and Derrida's call for academic responsibility. In: *Educational theory*. Illinois, v. 45, n. 3, summer 1995. p. 293-309.

\_\_\_\_\_. Neutrality in Education and Derrida's call for "double duty". In: *Philosophy of Education* 1996. [online] Disponível na Internet via [http://x.edu.uiuc.edu/PES/96\\_docs/egea.kuehne.html](http://x.edu.uiuc.edu/PES/96_docs/egea.kuehne.html). Arquivo capturado em 24 de abril de 1999.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2 ed., 1986.

FERREIRO, Emilia. Psicogênese e Educação. In: *Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA*, Porto Alegre, 1985 (Mimeo).

\_\_\_\_\_. *Alfabetização em processo*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. O que está escrito em uma frase escrita? Uma resposta desenvolvimentista. In: LEITE, Luci Banks (Org.) e MEDEIROS, Ana Augusta de (Colab.), *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987a. p. 92-110.

\_\_\_\_\_. Alternativas para compreensão do analfabetismo na América Latina. In: *Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA*, Porto Alegre, 1987b (Mimeo).

\_\_\_\_\_. (org.). *Os Filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. (Tradução: Maria Luiza Marques Abaurre).

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1991<sup>b</sup>. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.17).

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 4 ed., 1993.

\_\_\_\_\_. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 88, fev./1994. p. 72-77.

\_\_\_\_\_. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. *A et alli. Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. A revolução informática e os processos de leitura e escrita. In: *Revista Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Artmed, Ano 3, n.º 9, maio/julho 1999. p. 59-63.

\_\_\_\_\_. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 3 ed. México, Espanha, Argentina e Colômbia: Siglo Veintuno Editores, 1982.

\_\_\_\_\_. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAG, Bárbara. Introdução. In: FREITAG, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 7-10.

FREUD, Sigmund. Lecciones Introductorias al psicoanálisis. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas de Sigmund Freud*. 4 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981a. Tomo II, p. 2123-2167.

\_\_\_\_\_. Lo siniestro. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas de Sigmund Freud*. 4 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981b. Tomo II, p. 2483-2505.

- \_\_\_\_\_. *Psicopatologia da vida cotidiana*. Lisboa: Relógio D'água, 1990.
- GRANDE Enciclopédia Ilustrada Larrousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1993a. Vol. 4. p. 830-831,
- \_\_\_\_\_. São Paulo: Nova Cultural, Vol.24, 1993b. p. 5285.
- GREGORIOU, Zelia. Derrida's responsibility: autobiography, the teaching of vulnerable, diary fragments. In: *Educational theory*. Illinois, v. 45, n. 3, summer 1995. p. 311-336.
- GOLDFEDER, M. Nota do Editor. In: CASTORINA, J. A *et alli*. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 6.
- HAMELINE, Daniel. As figuras de Piaget. In: BARRELET, Jean-Marc, PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *Jean Piaget: aprendiz e mestre*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 313-336.
- HEDGES, Warren. *Using deconstruction to atonish friends & confound enemies (in two easy steps!)*. [online] Disponível na Internet via <http://www.sou.edu/English/Hedges/Sodashop/Rcenter/Theory/Howto/decon.htm>. Arquivo capturado em 26 de outubro de 1999.
- HUYSEN, Andréas. Mapeando o pós-moderno. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 15-80.
- KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. *Piaget para a Educação pré-escolar*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KAYSER, W. *O grotesco: configuração na pintura e na literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 11-51.
- KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993. (Tradução: Antônio Estevão Allgayer e Fernando Becker).
- KRAMER, Sonia e SOUZA, S.J. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, maio/1991. p. 69-80.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LEITE, Luci Banks. Piaget e a Educação: Exame Crítico das Propostas Pedagógicas Fundamentadas na Teoria Psicogenética. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19 n.1, jan./jun. 1994. p. 79-88.
- MACEDO, Lino de. Desafios construtivistas ao professor. In: *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, Série Idéias, n. 20, 1993. p. 23-27.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio Construtivistas*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MARASCHIN, Cleci. *O escrever na escola: da alfabetização ao letramento*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1995. (Tese de Doutorado).

- MARZOLA, Norma R. *A "reinvenção da escola" segundo o construtivismo pedagógico: para uma problematização da mudança*, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1995. (Tese de Doutorado).
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. 20ed. Madrid: Gredos, 1997.
- NASCIMENTO, Evando. Introdução: "Derrida e a cultura". In: GANADEL, Paula e NASCIMENTO, Evando (org.). *Em torno de Jacques Derrida*, Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 9-26.
- PARRAT-DAYAN, Sílvia. La recepción de la obra piagetiana de los años 1920-30 por los pedagogos. In: FREITAG, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 145-67.
- PEÑALVER, Patricio. Introdução. In: DERRIDA, J. *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía; la retirada de la metáfora*. 3 ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997. p.9-33.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de Casa. In: BARTHES, Roland. *Aula*. 8 ed. São Paulo: Cultrix, s. d. p.49-89.
- PETERSON, Michel. A universidade: da responsabilidade do corpo docente. In: DERRIDA, J. *O olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. p. 11-80.
- PIAGET, Jean. *Sabedoria e ilusões da filosofia*. São Paulo: Difusão européia do livro, 1969.
- \_\_\_\_\_. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RAMOZZI-CHIAROTINO, Zelia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. (Temas básicos de Psicologia, v. 19)
- REAL Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 21ed. Madrid: Espas Calpe, 1992.
- RIOS, André R. A Diferença. In: GANADEL, Paula e NASCIMENTO, Evando (org.). *Em torno de Jacques Derrida*, Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 77-93.
- SANTIAGO, Silviano (Superv.). *Glossário de Derrida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- SEVERINO, Joaquim A. Epistemologia, Psicologia e Educação. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993. Série Idéias, n. 20, p. 15-21.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Identidades terminais; as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SINCLAIR, Hermine. Prólogo. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 13-14.

SMOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SOARES, Eliane Veras. A recepção do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociológica. In: FREITAG, Bárbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 211-22.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.

SOUZA E SILVA, Maria Alice S. A língua escrita numa perspectiva interacionista: embates e similaridades. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993. Série Idéias, n. 20, p. 95-104.

USHER, Robin e EDWARDS, Richard. *Postmodernism and education*. London and New York: Routledge, 1994.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIDAL, Fernando. Jean Piaget "amigo da natureza". In: BARRELET, Jean-Marc e PERRET-CLERMONT (Dir.). *Jean Piaget: aprendiz e mestre*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p.127-46.

VIEIRA, Martha Lourenço. "Construtivismo": a prática de uma metáfora; forma/conteúdo do "construtivismo" em Nova Escola. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1995. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. A metáfora religiosa do "caminho construtivista". In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-94.

ZARETSKY, Eli. Identity theory, identity politics: psychoanalysis, marxism, post-structuralism. In: CALHOUN, C. (ed.). *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 198-213.

WEISZ, Telma. Prefácio. In: FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetizações*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 5-6.

WEISZ, Telma e SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.