

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



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

ELAINE MILMANN

POÉTICA DO LETRAMENTO

文

PROBLEMAS DE ESCRITA
UM ENFOQUE DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

Porto Alegre

2013

ELAINE MILMANN

POÉTICA DO LETRAMENTO 文
PROBLEMAS DE ESCRITA
UM ENFOQUE DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Simone Zanon
Moschen

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra Adela Stoppel

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dra Carla K. Vasques

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dra Sandra Djambolakdjian Torossian

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Milmann, Elaine
Poética do Letramento Problemas de Escrita Uma
abordagem da psicopedagogia na Educação Inclusiva /
Elaine Milmann. -- 2013.
197 f.

Orientador: Simone Moschen.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. escrita. 2. alfabetização. 3. letramento. 4.
psicanálise. 5. educação especial e inclusiva. I.
Moschen, Simone, orient. II. Título.

Dedico esta tese à memória de meu pai, Abraão Milmann.

A quem se dá um nome, doa-se um dom.

Dedico também a toda minha família.

AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese foi resultado de muito esforço e satisfação junto à linha de pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação FACHED/UFRGS. Neste ano em que estaria encerrando minhas atividades profissionais, ela faz parte de minha (des)aposentadoria. Agradeço àqueles que me acompanharam e que me apoiaram:

Professora doutora Simone Zanon Moschen, minha orientadora, agradeço-te muito: pelo teu acolhimento, pela tua capacidade mágica de ler naquilo que foi escrito o que a gente ainda nem sabia que estava ali, por compartilhar generosamente teu conhecimento e encantamento, pela gentileza impecável, por ser tão sábia (ainda tão jovem). Por tudo isso, te agradeço!

Professora doutora Margareth Schaffer, agradeço-te muito por ter me acompanhado na trajetória durante o mestrado e o projeto de doutorado. Obrigada por teu brilhantismo e incentivo, andando ao meu lado, ou dentro de mim.

Professoras doutoras Adela Stoppel, Carla K. Vasques, Roselene Gurski, vocês fizeram parte da banca de qualificação do projeto desta tese. Agradeço pela leitura cuidadosa e contribuições generosas. Nosso encontro não se resumiu ao momento da defesa, pois segui dialogando com vocês e buscando responder às questões trazidas há dois anos na banca. Agradeço os desafios lançados por cada uma de vocês.

Professor doutor Jorge Larrosa, agradeço pelo acolhimento no Seminário *Lenguajes de la experiencia y educación*, realizado na Universidade de Barcelona em 2012.

Professor doutor Carlos Skliar, agradeço pela amizade, pela sabedoria e pela poesia.

Professor doutor Gabriel Junqueira, obrigada pelos encontros e filmes maravilhosos, e também pelas balas que adocicavam os finais de tarde e noites de quarta-

feira, durante os seminários de Cinema e Infância na UFRGS. Agradeço pelas trocas intelectuais, mas agradeço principalmente por tocares pandeiro, enquanto toco desafinadamente meu violão.

Professora doutora Paola Zordan, agradeço-te pela amizade, pela originalidade intelectual e, principalmente, pela revolta.

Queridos colegas de grupo de pesquisa, agradeço pelas trocas intelectuais e afetivas, pela solidariedade e cooperação. Obrigada por me fazerem companhia nesta trajetória que ficou menos solitária com vocês.

Carolina Viola, minha jovem colega e parceira de leitura pelos bares da UFRGS, nos verões de Porto Alegre (foi dureza), obrigada por estar junto, tão generosa e inteligente.

Colegas do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, obrigada! Em especial, agradeço a vocês, queridos Alfredo Jerusalinsky, Silvia Molina e Zulema Yañes. Esta tese começou há mais ou menos quarenta anos (eu ainda estava no ensino fundamental), quando vocês deixaram a Argentina e chegaram ao Brasil, oportunizando para nossa comunidade um novo ideal ético e clínico.

Colegas e alunos da rede de educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, agradeço pela experiência que valeu uma vida.

Meus amigos, depois de cinco anos de recolhimento para escrever esta tese, agradeço por continuarem ao meu lado. Vocês são luz, raio, estrela e luar!

Minha família, agradeço por sermos, neste caldeirão de diferenças, uma família.

Dalva Rigon Leoghardt, agradeço-te por teus ensinamentos e supervisões, quando eu ainda não sabia que não saber era o começo. Obrigada pela tua aposta!

Crianças e jovens, pelo (im)possível de sua escrita, vocês me levaram à escrita desta tese. Obrigada, queridos.

Muito obrigada!

文 Caractere/escrita/texto/literatura

“Wen” Caractere/ escrita/texto/literatura. 文

As várias versões gráficas em Jiaguen apresentam a figura de uma pessoa com um desenho (tatuagem, desenho linear) no seu peito, isto é, o corpo tatuado. Assim, este pictograma representava tatuagem ou desenho. Mas quando ele passou a ganhar o significado de signo escrito (signo pictográfico componente de um caractere), perdeu muito o seu significado inicial de desenho linear. Foi preciso criar, então, na base, do presente ideograma, um outro, acrescentando um radical, um signo de seda (tecido de seda)... “wen”, possui vários significados. Na palavra wezchan (texto ou redação) tem o sentido de desenho, composição e efeitos criativos similares aos do desenho. Nas palavras wenhua (cultura) e wenning (civilização) ele expressa as qualidades de letrado, literato, ou intelectualizado, que são as condições favoráveis ao desenvolvimento da cultura e da civilização... No caso da palavra wenxue (obras escritas/estudo), “wen” passa a ter o sentido de literatura, arte de escrever ou obras escritas.

Tai hsun an. Ideogramas e a cultura chinesa, 2006.

RESUMO

A tese parte da seguinte questão-problema: *Quais os modos de incidência da instância da letra na escrita no transcurso do letramento de crianças com problemas psíquicos e/ou orgânicos, considerando as relações entre escrita, corpo e linguagem?* Seu principal objetivo é investigar a singularidade com que se utilizam da escrita crianças que atualmente frequentam escolas regulares e que tradicionalmente são consideradas incapazes de aprender a ler e escrever ou apresentam um “distúrbio” de escrita. Para tanto, propomos repensar as práticas tradicionais que muitas vezes aprisionam o sujeito a um diagnóstico, de forma a questionar os critérios que definem o público-alvo da educação inclusiva e alguns eixos para abordar as adequações curriculares. O trabalho se desdobra a partir da psicanálise freudolacaniana e da filosofia derridiana, colocando as teorias como lentes de leitura para investigar as relações entre a estruturação do sujeito e a escrita. Através dessas lentes, analisamos o material escrito produzido no decorrer do acompanhamento psicopedagógico de três crianças. Na análise de suas produções escriturais, buscamos evidenciar como sujeito e objeto se constroem a partir de uma mesma operação de linguagem, em que corpo, linguagem e escrita estão em constante relação. Questionamos a concepção tradicional de alfabetização e chegamos à noção de letramento. A noção de poética do letramento permite compreender a estrutura de funcionamento da escrita, que se exprime pelas suas propriedades: polissemia, deslizamento, mudança de estatuto das unidades conforme o estatuto da *diferância* que se estabelece entre elas. O traço recortado pelo significante torna-se um significante gráfico que remete ao fonema através de uma rede que liga um significante a outros, tanto fônicos como escritos, em um sistema paradoxalmente total e aberto a múltiplos sentidos. Considerando o letramento como um lugar de enunciação do sujeito, é possível seguir as marcas de sua inscrição na linguagem, desde as garatuñas até a construção de textos. Procuramos mostrar isso através da análise das produções escriturais apresentadas.

Palavras-chave: Escrita - Letramento - Educação especial - Educação inclusiva - Psicopedagogia - Psicanálise.

RESUMÉ

La thèse part de la question problème: Quels sont les modes d'incidence de l'instance de la lettre dans l'écriture lors de l'alphabétisation des enfants ayant des problèmes psychiques et /ou organiques, en tenant compte des relations entre l'écriture, le corps et la langue? Son objectif principal est d'étudier la singularité de l'écriture dont s'utilisent les enfants des écoles régulières et qui, par tradition, sont classés incapables d'apprendre à lire et à écrire, voire "troublés" de l'écriture. Nous proposons donc repenser les pratiques traditionnelles qui piègent souvent les sujets soumis à un diagnostic, afin de remettre en question les critères qui définissent le public cible de l'éducation inclusive et certains axes pour répondre aux adaptations curriculaires. Le travail se déroule de la psychanalyse freud-lacanienne et la philosophie derridienne, employant les théories comme des lentilles de lecture pour étudier les relations entre la structuration du sujet et de l'écriture. D'après ces lentilles, nous analysons les documents produits au cours de l'aide psychopédagogique de trois enfants. Dans l'analyse de ses productions écrites nous cherchons mettre en évidence la façon dont le sujet et l'objet sont construits à partir de la même opération de langage, où le corps, la langue et l'écriture sont en relation constante. Nous mettons en question la conception traditionnelle de l'alphabétisation et nous sommes arrivés à la notion de lettrément. La notion de la poétique du lettrément nous permet de comprendre la structure fonctionnelle de l'écriture qui s'exprime par ses propriétés: polysémie, glissement, changement de statut des unités en fonction de la situation différente établie parmi celles-ci. La trace découpée par le signifiant devient un signifiant graphique qui amène au phonème à travers un réseau qui relie un signifiant à d'autres, phoniques et écrites à la fois, dans un système paradoxalement total et ouvert à plusieurs directions. Si on considère le lettrément comme un lieu d'énonciation du sujet, c'est possible de suivre les traces de son inscription dans le langage, dès les grilloillis jusqu'à la construction de textes. Nous essayons de montrer cela à travers l'analyse des productions écrites ici présentées.

Mots-clés: Écriture. - Alphabétisation - Éducation spécialisée - l'éducation inclusive - Psychologie de l'éducation - la psychanalyse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Garatuja	11
Figura 2 – Cabelo da Rapunzel	12
Figura 3 – Garatuja	71
Quadro 1– Operações: Sonho, Linguagem ,Escrita.....	83
Figura 4 – O sol e o céu.....	99
Figura 5 – História em quadrinhos	101
Quadro 2 – Gabriel no futuro	103
Quadro 3 – Reescrita: Gabriel no futuro	104
Figura 6 – O Cael e a tia	105
Quadro 4 – Reescrita: O Cael e a tia.	106
Quadro 5 – Primeiro e-mail: De Elaine para Gabriel	111
Quadro 6 – Primeiro e-mail: De Gabriel para Elaine	112
Quadro 7 – Segundo e-mail: De Elaine para Gabriel	112
Quadro 8 – Segundo e-mail: De Gabriel para Elaine	112
Figura 7 – Dança das letras.....	127
Figura 8 – Dentro.....	128
Figura 9 – Jacaré Letrado	130
Figura 10– Monte o Pinóquio.....	138
Figura 11 – Garatuja inicial	142
Figura 12 – Figura humana.....	142
Figura 13 – Banda de Moebius.....	146
Figura 14 – O surgimento da figura humana	158
Figura 15 – Sapata (10 anos, 2010)	159
Figura 16 – Aves letras	160
Figura 17 – Cinco marías	161
Figura 18 – Escrita livre	162
Figura 19 – Caça ao tesouro	163
Figura 20 – Jogo do Tapa (8 anos, 2008)	164
Figura 21 – Escrita a quatro mãos	166
Figura 22 – Afadas	167
Figura 23 – Reescrita: As fadas	167

Figura 24 – Metade fada, metade humana.....	169
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 O FOCO EM UM PROBLEMA: OS PROBLEMAS DE ESCRITA.....	11
1.2 ENTRE A CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..	13
2 METODOLOGIA	20
2.1 A INVENÇÃO DA REALIDADE	20
2.2 A ESCOLHA DAS LENTES TEÓRICAS	26
3 ÉCRITURE.....	32
3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO	42
3.1.1 O Trilhamento do Aparelho Psíquico	43
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	55
4.1 A ONTOGÊNESE REPETE A FILOGÊNESE?	61
4.2 EM CENA: MARIANA E (É) RAPUNZEL	66
4.3 ESCRITA: UM TECIDO DE RABISCOS.....	74
5 LINGUAGEM E ESCRITA – LINGUAGEM ESCRITA.....	77
5.1 AS OPERAÇÕES DOS SONHOS	78
5.2 LACAN E A LINGUÍSTICA	80
5.3 UMA TEORIA SOBRE A ORIGEM DA ESCRITA.....	85
5.4 EM CENA – GABRIEL E O ESQUILO EM:.....	92
5.4.1 Estados Provisórios na Infância	92
5.4.2 O brincar e a antecipação de sentido pelo outro	96
5.5 MARCAS DA SINGULARIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITURAS.....	103
5.5.1 Espaçamento	106
5.5.2 O Funcionamento Sintático e Semântico	107
5.5.3 O Uso dos Pronomes	109
5.5.4 Ortografia	109
5.5.5 Pontuação.....	111

5.6 ZOOM NA ESCOLA	113
6 A POÉTICA DO LETRAMENTO	116
6.1 O IDEOGRAFISMO	119
6.2 SABER FAZER COM A LINGUAGEM ESCRITA	125
6.3 OS TEXTOS DE LEITURA	131
7 CORPO	134
7.1 PALOMA EM CENA EM: SEM PÉ NEM CABEÇA	137
7.1.1 Imagem e Esquema Corporal	137
7.1.2 Vir a ser espaço, vir a ser tempo	141
7.2 AS TESES DO BRINCAR	145
7.2.1 Primeira tese do brincar: tempo de fazer superfícies	145
7.2.2 Segunda tese do brincar: o espaço das distâncias abolidas	151
7.2.3 Terceira tese do brincar: a desapareção simbolizada	152
7.3 DAS GARATUJAS ÀS LETRAS	153
7.3.1 Garatuja: a conquista do espaço gráfico.....	157
7.4 MARCAS DA SINGULARIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITURAS DE PALOMA.....	159
8 FLASHBACK: MOMENTO DE CONCLUIR	170
8.1 DISTÚRBIOS DE ESCRITA? UMA HISTÓRIA MAL CONTADA.....	177
8.2 PRINCÍPIOS PARA AS READEQUAÇÕES CURRICULARES	185
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	199

1 INTRODUÇÃO

Vamos começar / Colocando um ponto final (PAULINHO MOSKA, 2003).

1.1 O FOCO EM UM PROBLEMA: OS PROBLEMAS DE ESCRITA

A mãe de Mariana relatou à psicopedagoga que sua filha fugia da professora da sala de recursos por se negar a realizar as atividades de caligrafia: *Ela odeia aquele caderninho* (sic). Com oito anos, a garota, que frequentava o segundo ano do ensino fundamental, há dois meses em acompanhamento psicopedagógico¹, apresentava o seguinte estilo de produção gráfica:

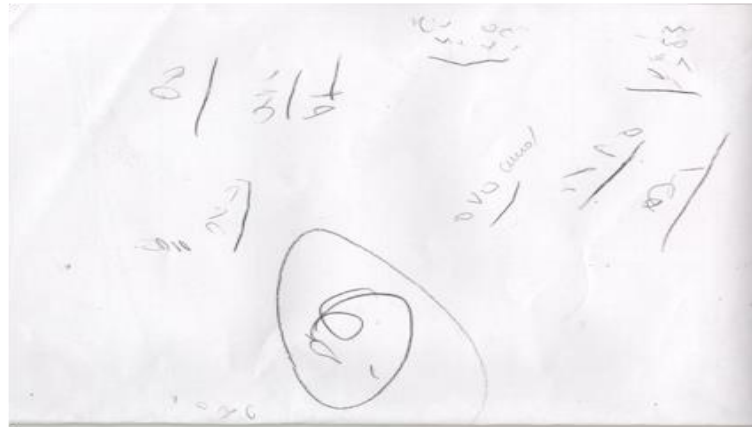


Figura 1 – Garatuja
Fonte: Mariana (8 anos, 2012).

A psicopedagoga via, em meio ao traçado de suas garatujas, réplicas de letras que casualmente configuram a palavra ovo. Mas Mariana não realizava leitura alguma de suas marcas gráficas. Ao ir à escola conversar, a psicopedagoga escutava a preocupação dos professores em relação à progressão para o terceiro ano.

Mariana nasceu com uma alteração genética, a trissomia do cromossoma 21, denominada Síndrome de *Down*. Embora esteja bem socializada com o grupo escolar, as letras e os números não têm sentido para ela.

Durante um dos encontros iniciais, Mariana pegou um livro de histórias que a psicopedagoga havia oferecido: *O rabo do gato*². Ela folheava o livro e descrevia as imagens

¹ Mariana foi encaminhada pela fonoaudióloga da equipe da qual faço parte, no Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, clínica interdisciplinar que trata dos problemas da infância.

² *O rabo do gato*, de Mary França e Eliardo França (Editora Ática, 2000), é um livro da coleção “O gato e o

em frases que se interrompiam, intercaladas por uma *blablablação* pouco compreensível. Quando a psicopedagoga perguntou para ela onde estava lendo, enquanto apontava, ora para as figuras, ora para as letras, sua resposta foi um grito: Não quero!

Durante vários outros encontros, Mariana repetia e dramatizava partes da história da Rapunzel, personagem que tem cabelos longos como ela. Sua mãe contava que ela assistia em casa, inúmeras vezes, ao mesmo DVD, repetição comum às crianças. Desse filme, Mariana mostrava cenas soltas, em forma de “colagem”, dramatizando e repetindo falas, de forma incompreensível. Então, a psicopedagoga propôs a leitura da versão clássica da fábula, em um livro sem imagens. Mariana ouvia parte dela, logo se agitando e desistindo de escutá-la, mas em outros encontros voltaria a solicitar a mesma leitura.

A psicopedagoga propôs “fazer a Rapunzel” e ofereceu papel pardo, que foi colocado sobre o chão, onde Mariana se deitou para a psicopedagoga fazer o contorno de seu corpo. Depois, ela se levantou e foi orientada a colocar as partes do rosto e do cabelo da Rapunzel, completando o corpo contornado.



Figura 2 – Cabelo da Rapunzel
Fonte: Mariana (8 anos, 2012)

Com cordão, foram feitos os fios de cabelo, colados na cabeça, e, com pedaços de massinha, Mariana produziu inúmeros olhos, braços, pernas, narizes e bocas, que ficaram espalhados sobre o papel pardo, cujo contorno feito não fazia borda, sem definição do que estava dentro/fora ou em cima/embaixo. Ainda em outro encontro, Mariana teclava no Word, sem olhar o que aparecia na tela do computador, dizendo: Chato, chato, chato.

Não é de se estranhar que Mariana, para quem as letras nada significam, tenha se oposto a realizar os exercícios motores de traçado gráfico propostos pela professora. Esta tese se construiu a partir dos interrogantes produzidos pelos encontros da psicopedagoga com
rato”.

situações como a de Mariana e pelos desencontros que ocorrem na escola, quando a escrita não é adquirida pelas crianças no tempo esperado. Nossa proposta é realizar a construção de lentes que oportunizem novas formas de leitura e intervenção sobre a singularidade na escrita de crianças com problemas orgânicos e psíquicos. As nossas lentes teóricas serão confeccionadas através de dois vieses, a psicanálise freudo-lacaniana, que tece a estruturação do sujeito, e a filosofia da linguagem, que concebe a escrita como *écriture*³ (DERRIDA, 1999).

As perguntas feitas no decorrer desta pesquisa se colocaram ao longo de uma trajetória educacional vivida nas décadas de oitenta e noventa na cidade de Porto Alegre, e se atualizam no cenário empírico da clínica psicopedagógica. São questões que não se fecham, mas que a cada resposta encontrada abrem outras questões, colocando a ignorância como ponto de partida e motor da própria aprendizagem⁴. Não saber é um bom começo!

1.2 ENTRE A CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde a década de oitenta, influenciada pela teoria da psicogênese da língua escrita⁵ (FFERREIRO; TEBEROTSKY, 1999), acompanhei, como professora na rede municipal de ensino de Porto Alegre e como psicopedagoga clínica, a aprendizagem de crianças com problemas orgânicos e psíquicos, tradicionalmente consideradas incapazes de aprender a ler e escrever. Sob essa influência, passei a propor que as crianças produzissem mais livremente seus grafismos, como pensavam, mesmo que ainda não soubessem escrever, no sentido estrito da palavra. Na prática entre a escola e a clínica, foi possível testemunhar diversas trajetórias⁶ de aprendizagens, em diferentes momentos históricos, que também marcaram mudanças paradigmáticas no campo educacional brasileiro.

³ O filósofo Jacques Derrida (1999) traz a noção de *écriture*. Tomamos essa tradução do termo do francês – *écriture* – para marcar a diferença da escrita gráfica alfabética. Mais adiante, essas diferenciações serão mais bem abordadas.

⁴ O erro, para a epistemologia genética, é uma janela para investigar as hipóteses cognoscentes, assim como o ato falho para a psicanálise pode desvelar um saber inconsciente. Há diferentes sentidos para o erro, mas, como coloca Leminsky (2003), é preciso dar vez ao erro. Isso é um longo trajeto a ser percorrido no campo do ensino-aprendizagem, já que, em geral, o erro é associado ao fracasso.

⁵ Nos anos de 1980 são divulgados, no Brasil, os resultados dos estudos realizados pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, contendo uma nova abordagem do processo de aquisição da língua escrita pela criança.

⁶ A primeira escola municipal que trabalhei como professora alfabetizadora foi a Escola Especial Lygia Morrone Averbuck. Em 1990, foi organizada uma equipe de assessoria psicopedagógica, coordenada por Neusa Hickel, e em 1991 fui convidada para participar dessa equipe, sendo lotada na Divisão de Assistência ao Educando (DAE) da SMED/POA. Assessorava as escolas especiais Lucena Borges e a Eliseu Paglioli. E, finalmente, fui professora da sala de integração e recursos (SIR) da Escola de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo.

Nos anos oitenta, a experiência foi com alunos em uma escola especial do município, quando ainda não se praticava a alfabetização nesses espaços. Também participei da equipe psicopedagógica da Secretaria Municipal de Educação, assessorando as escolas que começavam a abrir as portas para alunos com problemas psíquicos graves. E, finalmente, nos anos noventa, acompanhei “alunos incluídos” como professora da Sala de Integração e Recursos (SIR) em uma escola regular.

Com algumas crianças, podíamos seguir os passos mostrados pela psicogênese da língua escrita amplamente trabalhada na rede municipal de Porto Alegre nos anos noventa. Mas, nos casos de crianças com problemas psíquicos, estruturados de forma singular na linguagem, muitas vezes não encontramos o mesmo trilhamento lógico descrito pela psicogênese da alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1999). Por exemplo, havia crianças que escreviam fazendo correspondência alfabética, sem nunca terem desenhado. Outras se mantinham por anos em uma suposta hipótese silábica. Consideramos que essas situações testemunham que o conhecimento não surge *a priori* como uma representação, pois nele não há uma essência; o objeto não tem uma substância em si, e, no sentido metafísico, não é representável.

Rememorar significa dar uma atenção precisa ao presente, em especial quando há estranhas ressurgências do passado no presente (GAGNEBIM, 2009). Nos anos oitenta, os educadores especiais questionavam o pedido do diagnóstico médico-psicológico que atestasse deficiência mental treinável como cartão de ingresso para a escola especial. No novo milênio, mesmo que legalmente tenham sido deslocadas as fronteiras entre a educação especial e a regular, assistimos à reedição da dicotomia *normal/anormal* diante do pedido de um diagnóstico para realizar as adequações curriculares e avaliativas dos alunos incluídos nas escolas regulares.

Evocamos algumas recordações das últimas três décadas do cenário educacional de Porto Alegre para questionarmos e podermos agir sobre esse presente em que se atualizam as dicotomias entre normalidade e anormalidade. Quando, nos anos oitenta, iniciava na universidade (PUCRS) o primeiro curso de graduação em educação especial da cidade de Porto Alegre, formavam-se pedagogos para lecionar com crianças “deficientes mentais educáveis” ou “treináveis”⁷. Ao mesmo tempo, um grupo de psicopedagogas fundava a

⁷ A terminologia usada, treinável e educável, aponta para o caráter empirista-comportamentalista das concepções em jogo. Esses indivíduos eram supostos treináveis ou educáveis por sua incapacidade intelectual, sendo diagnosticados por equipes multidisciplinares através da medição do quociente intelectual (QI) por testes psicométricos. Atestando sua condição treinável, garantia-se sua vaga na escola especial. Se fosse educável, iria

Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp)⁸. Ambos os acontecimentos vinham atender a demandas e problemáticas emergentes na educação brasileira.

Se, por um lado, a pedagogia especial habilitava para atender “alunos com deficiência mental treináveis e educáveis”⁹, por outro, a psicopedagogia partia de uma prática com crianças com problemas de aprendizagem, tais como dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia¹⁰. A psicopedagogia surgiu como práxis, em meio à problemática do fracasso e da evasão escolar no Brasil, não por acaso, à medida que um maior número de crianças desfavorecidas, que tradicionalmente estavam fora da escola, passaram a frequentá-la.

Estranhamente, para um curso de pedagogia, a educação especial para deficientes mentais treináveis não habilitava os futuros professores a darem aula no ensino fundamental. Havia uma concepção de que essas crianças não aprenderiam a ler e escrever; logo, os educadores especiais não precisavam aprender a alfabetizar. No lugar de didática da alfabetização ou da matemática, no curso, as disciplinas propunham métodos de treinamento, numa suposição de que técnicas e exercícios das funções perceptomotoras eram o máximo a oferecer para essas crianças.

Nesse período, propunha-se a integração em escolas regulares dos outros “deficientes”, denominados “educáveis”, que com sua inteligência limítrofe eram dirigidos às classes especiais em escolas comuns. Muitos deles jamais saíram dessas classes, configurando com isso a sua retenção em um espaço reduzido dentro da escola regular.

A partir da segunda metade da década de noventa, as mudanças na legislação federal da educação trouxeram uma proposta de inclusão para todas as crianças em escolas

para uma classe especial em escola regular. As classes especiais foram implantadas na década de setenta em Porto Alegre e representaram a busca de um atendimento especializado para alunos portadores de deficiência mental que não demonstraram capacidade de integração na primeira série (MOSTARDEIRO, 2000, p. 7).

⁸ A Associação Brasileira de Psicopedagogia foi fundada em 1980, representada pelo Conselho e pelas seções de vários estados da União, ex-presidentes na categoria de conselheiras natas e da diretoria. A psicopedagogia se organizou em torno do questionamento dos problemas de aprendizagem, que tomavam corpo nas discussões sobre o fracasso e evasão escolar.

⁹ A primeira fundamentação legal para o atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência no Brasil foi dada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e pela lei nº. 74.024/61, “que aponta o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (Documento do MEC, 1986, p. 6). O curso de Pedagogia Educação Especial vinha atender a demanda da reformulação feita pela LDB de 1971, em que era previsto o tratamento especial para alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais e os superdotados. A LDB nº. 5.692/71 definia que “os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” receberiam tratamento especial” (MEC, 1986, p. 7). O CENESP, Centro Nacional de Educação Especial, foi criado em 1973, pelo MEC. Baseado em ideais de integração, “impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado” (idem, 2008, p. 7).

¹⁰ Discutiremos no último capítulo da tese como se configura a noção de dislexia, desconstruindo-a. A disgrafia diz respeito aos problemas de traçado e organização gráfica. A disortografia diz respeito às trocas de letras e problemas de segmentação, e a discalculia se refere aos problemas de organização espacial e notacional dos números.

regulares¹¹. Como efeito disso, a educação especial passou a ser considerada uma modalidade que transversaliza o ensino regular, da educação infantil à universidade. Hoje, cada vez um número maior de alunos, “o público-alvo”¹² da educação especial, chega às salas de aula do ensino regular. Atualmente, no Brasil, a maioria das crianças está na escola, e a evasão escolar diminuiu consideravelmente. No entanto, os índices de alunos que não aprendem a ler e escrever são alarmantes¹³.

A amplitude e heterogeneidade da realidade brasileira a que se destinam as políticas de inclusão, com 5.564 municípios brasileiros, 174.894 escolas públicas, 2,9 milhões de brasileiros com deficiência, na faixa etária de 0 a 17 anos. Os indicadores nacionais apontam que 3,6% das crianças em idade escolar estão fora da escola, que 27% repetem a mesma série, que 51% conclui o ensino fundamental e que mais de 50% das crianças não se alfabetizam ao final dos 4 anos iniciais do ensino fundamental (FREITAS; PAULON; PINHO, 2005, p. 44).

Associa-se às questões de fracasso escolar a problemática da inclusão. Se há menos de trinta anos as crianças que compunham o tal “público-alvo” da educação especial eram consideradas incapazes de aprender, o que mudou? Ao serem matriculadas em escolas regulares, magicamente essas crianças foram normalizadas? Evidente que não! Hoje, sua presença na escola tensiona as fronteiras instituídas entre normalidade/anormalidade e nos desafia a encontrar novas formas de propostas pedagógicas que privilegiem todas as crianças.

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 indica que a matrícula de todas as crianças deve ser feita preferencialmente no sistema regular de ensino, e que sejam realizadas adequações curriculares e avaliativas, além de progressão e terminalidade diferenciada, para os alunos público-alvo da educação especial.

¹² Essa nomenclatura, *público-alvo da educação especial*, é utilizada pelo MEC, sendo a nossa intenção questioná-la por não considerarmos ser definível um público-alvo da educação especial.

¹³ Os dados de 2005 a 2011 não modificaram muito, se considerarmos que a leitura e a escrita não se reduzem à decifração do código. Segundo o Censo do IBGE de 2010, “a maioria das crianças brasileiras está alfabetizada no final do terceiro ano do Ensino Fundamental e os números vêm melhorando. Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no país caiu 28,2%. O estudo apontou também que 84,8% das crianças estavam alfabetizadas ao final do terceiro ano. Mas se por um lado o Brasil já registra conquistas importantes no número de crianças alfabetizadas, por outro, os indicadores que medem a leitura e a escrita apontam para um alto número de alunos que não dominam essas habilidades. Situação apontada pelos dados de 2011 da Prova ABC, a Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização, resultado da parceria entre o Movimento Todos pela Educação, IBOPE, Fundação Cesgranrio e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A avaliação revelou que, ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização, 53,3% dos estudantes alcançaram os patamares desejados em escrita, 56,1% em leitura e apenas 42,8% em matemática. Ou seja, segundo a Prova ABC, cerca de metade dos alunos que concluíram o ciclo de alfabetização não atingiram as competências esperadas nas áreas avaliadas” (tvescola.mec.gov.br, 2013).

Se metade das crianças que frequentaram até a quarta série não aprendem a ler e escrever, os problemas na escola não começaram com a chegada do “público-alvo” da educação especial.

É preciso transformar os paradigmas vigentes sobre a normalidade, assim como as concepções sobre aprendizagem que foram construídos no marco do positivismo lógico. Os paradigmas não mudam por uma determinação legal, pois são impressos como formas de operar o pensamento e determinam “a verdade”, que, ao ser instituída culturalmente por um período, acaba sendo naturalizada. Uma das formas de naturalização da verdade é a nomeação, que determina o modo de entrar na relação com o outro, definindo uma identidade para os sujeitos, homogeneizando-os.

A nomeação de um distúrbio ou uma doença é recorrente no pedido de um diagnóstico¹⁴ para reconhecer as necessidades de um “aluno especial”, e é também uma condição para que ele seja “favorecido” pela legislação, que receba os benefícios financeiros, que sejam feitas as adequações curriculares, que não seja reprovado compulsivamente, etc. Porém, um diagnóstico não define como uma criança aprende, tampouco como se pode entrar na relação com ela. Ainda predomina um olhar iluminista sobre a identidade dos sujeitos, “valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens” (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 269).

Nomear é uma forma de colonizar o outro. O tal “público-alvo da educação especial” trocou muitas vezes de nomes: excepcionais, idiotas, portadores de deficiências, pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e tantas outras nomenclaturas que buscam o politicamente correto. Skliar (2006) propõe que possamos simplesmente nos aproximar da experiência do outro.

A escola na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação (SKLIAR, 2006, p. 33).

As mudanças na designação ocorridas com a adoção de novos termos pode alterar muito pouco os modos de ver e de representar o outro, pois não produz um questionamento

¹⁴ Para definir as ações quanto aos meios de incluir todos no mesmo sistema de ensino, houve um retrocesso em relação ao questionamento das categorias nosológicas, oriundas da lógica positivista, exigindo a classificação de alunos em: “deficiência intelectual”, “transtorno global de desenvolvimento”, “deficiência sensorial” ou “altas habilidades”. A visão corrente de diagnóstico ocorre a partir dos sistemas classificatórios dos manuais médicos, DSM-IV-R e CID-10, que se baseiam na objetivação de fenômenos observáveis para definir os quadros psicopatológicos.

das fronteiras entre o que é tomado como normal/anormal. O diagnóstico para definir se uma criança é um “aluno de inclusão” é solicitado, na maioria das vezes, como uma forma de garantia à escola, deixando-a imune à alteridade.

Para que haja mudanças, por um lado é preciso estar aberto ao encontro com a alteridade, por outro é necessário revisar os paradigmas vigentes sobre a normalidade e redimensionar as concepções pedagógicas que nos guiam. Nesse sentido, investigar a singularidade de crianças, a partir da escrita, interessa-nos para que possamos ampliar as possibilidades de aproximação com novas experiências de alteridade na clínica e na escola, responsabilizando-nos com esse encontro.

Aprender a escrever é uma chave para a escola na modernidade, pois, logo que se aprende a escrita, ela passa a ser o principal instrumento escolar para realizar as demais aprendizagens. Seu uso, de forma uniforme na escola, permite que as crianças, agrupadas pelo critério de idade cronológica, registrem e estudem os conteúdos escolares previstos pelas bases curriculares nacionais. Mas segue a questão sobre essa “chave que emperrou” com a metade de crianças, que mesmo frequentando a escola há alguns anos¹⁵ não aprendem a ler e escrever.

Realizar a formação em psicopedagogia foi uma busca de novos horizontes conceituais e de respostas sobre “a aprendizagem dos que não aprendem”. Porém, como um campo clínico em formação, construído a partir de uma práxis, a psicopedagogia se constitui ainda de forma bastante indefinida. Os próprios psicopedagogos precisam produzir conhecimentos para superar os obstáculos epistemológicos que se colocam para delinear a especificidade da psicopedagogia e de suas intervenções.

Há diferentes versões da psicopedagogia, conforme as articulações conceituais feitas por cada profissional. Não se trata de uma disciplina definida pelo seu objeto teórico, mas sim pela institucionalização de um campo de práticas, cujas articulações teóricas se realizam a partir dos problemas que surgem das intervenções. Como aborda a psicopedagoga Filidoro (2008), é preciso constantemente repensarmos as intervenções clínicas, porque é a partir do lugar que as realizamos que podemos fazer uma leitura sobre as respostas das crianças, dirigindo nosso olhar e produzindo os sentidos que damos tanto à sua produção como para nossas intervenções.

¹⁵ Destacamos novamente este dado, de que há metade das crianças que não se alfabetizam em quatro anos na escola, pois na definição de dislexia, discutida no último capítulo, veremos que um dos critérios diagnósticos é uma defasagem de dois anos da idade de leitura, assim como, para ser considerado um disléxico, é preciso que as crianças tenham tido oportunidades educacionais adequadas.

Sustento que as respostas da criança não são independentes do olhar, entendendo o olhar tanto como marco conceitual como o instrumento de indagação que se cria nesse marco para responder as perguntas que vem de seu interior. Isso quer dizer que o marco conceitual do profissional o sustenta e dirige o olhar sobre a criança, não somente fazendo visível determinadas produções e não outras, mas também lhes assinalando determinados sentidos e não outros, habilitando determinadas perguntas e não outras. Entender-se-á então que o instrumento de indagação não é nosso, sim o efeito de um posicionamento que é primeiramente lógico e ético (FILIDORO, 2008, p. 17).

Em nossa versão da psicopedagogia, destacamos os aspectos lógicos da aprendizagem articulados à estruturação inconsciente do sujeito. Considerando a singularidade do sujeito, os psicopedagogos se situam em um marco teórico e ético em que não podem se satisfazer em ratificar as representações sobre os distúrbios de aprendizagem, descontextualizadas do discurso social, alienados de seus referenciais teóricos. É preciso uma atenção e crítica em especial ao diagnóstico, que muitas vezes é utilizado como um dispositivo que desconsidera os problemas que a escola e o contexto social apresentam, culpando e condenando os alunos pelas dificuldades que eles enfrentam.

Pode parecer contraditório iniciar uma pesquisa sobre a linguagem escrita apresentando a situação de uma criança como Mariana, que ainda não escreve, nem sequer desenha figurativamente. Nossa questão partiu justamente desse tipo de experiência, com crianças com problemas de escrita que frequentam a clínica psicopedagógica e que, pela sua singularidade, produzem estranhamento na escola. O nosso desafio é criar possibilidades de receber e acolher o outro, nas suas diferenças. Em constante diálogo com a educação, propomos uma reflexão acerca de como nos aproximamos do outro quando realizamos uma investigação no âmbito clínico e educacional.

2 METODOLOGIA

Tudo que não invento é falso (BARROS, 2006, p. 1).

2.1 A INVENÇÃO DA REALIDADE

A alteridade é um eixo fundamental na prática de pesquisa no campo educacional e na clínica psicopedagógica. No seminário *Experiências de linguagens*¹⁶, Larrosa (2012) trabalhou com a coleção de filmes do diretor português Pedro Costa para pensar a pesquisa no âmbito da educação e tratar da temática da alteridade. Sua proposta foi relacionar a investigação no campo educacional à forma como o cineasta realizou a filmagem da película *O quarto de Vanda*.

Acompanhamos a produção do documentário *O quarto de Vanda* para traçar um paralelo entre a investigação em psicopedagogia e a peculiar maneira de direção de Pedro Costa. A filmagem foi feita em Fontaine, um bairro periférico de Lisboa ocupado por imigrantes vindos de Cabo Verde. Tudo começou por que Pedro Costa trazia aos moradores do lugar cartas escritas por seus parentes africanos. Assim, criou amizade com a protagonista do filme, Vanda. Pedro Costa familiarizou-se, entre os escombros, com os habitantes e foi convidado por essa jovem moradora a filmar, de dentro do seu quarto, a vida do bairro em demolição.

Guiado pelo encontro com os moradores, o diretor foi convidado a participar de suas vidas, produzindo através de sua mirada/morada um documentário como uma ficção da realidade. No filme, os moradores não eram atores que representavam a si mesmos, nem que seguiam um roteiro estruturado. Costa abriu mão da parafernália de equipe e máquinas, tradicionalmente usadas no cinema. Com uma câmera parada, o filme foi feito de dentro do quarto de Vanda. A proposta de Costa procura evidenciar a borda que há entre o documentário e a ficção da realidade, num jogo de sons, luzes e encontros diversos, no cotidiano dos moradores de Fontaine.

Acompanhar o método do cineasta na produção do documentário permitiu colocar questões que se desdobram no âmbito da experiência de investigação no campo da clínica psicopedagógica. Como se constitui a ficção de cada investigador? Como se recorta o real de uma experiência? Como nos posicionamos ao escolher as lentes usadas na realização de uma investigação sobre o outro? Qual a forma de nos aproximarmos dele?

¹⁶ Seminário *Lenguajes de la experiencia y educación*, realizado na Universidade de Barcelona, de 10 de janeiro a 7 de fevereiro de 2012, ministrado pelo professor doutor Jorge Larrosa.

Uma primeira transposição pode ser feita em relação à prática psicopedagógica: nela acolhemos o sujeito e suas produções significantes, sem roteiro preestabelecido, mas guiados pelo nosso encontro com a singularidade de cada um. Nessa prática, abrimos mão de testes e instrumentos estandardizáveis para a investigação das crianças. No decorrer desta tese apresentaremos as produções escriturais de Mariana, Paloma e Gabriel produzidas na clínica, sustentados pela operação de transferência, dada no encontro com o outro/Outro, e pelo enlace do desejo da criança ao desejo da psicopedagoga.

Não encontramos no filme de Costa nenhuma intenção de denúncia sobre imigrantes pobres e drogados, nem a vontade de realizar críticas a uma política de exclusão. O diretor mostra o quarto de duas jovens, Vanda e sua irmã, de porta aberta. Vanda e a irmã recebem e acolhem vizinhos e amigos, que conversam, fumam, se drogam, lamentam, trocam lembranças. Sua intenção não parece ser a de operar no telespectador uma identificação ou propósito político. Em oposição à imagem da demolição, Pedro Costa montou um cenário poético em que simplesmente mostra como os outros – pobres, drogados, imigrantes, pessoas como nós – seguem vivendo suas vidas em meio aos escombros.

Nesse *quase documentário* de Costa, a proximidade com a realidade está sempre presente, mas tudo está no *quase*, pois mesmo que os atores sejam amadores, ou personagens da vida real da história contada, não há uma ilusão de descrever a realidade. Há um jogo entre a alteridade/identidade, no encontro entre quem filma e o outro, que nos inspira quando da reflexão sobre o encontro entre a psicopedagoga-pesquisadora e a criança. A única condição que torna possível uma relação ético-política na relação com o outro é considerarmos que somos todos, ao mesmo tempo, falantes e estrangeiros em relação à língua materna (AMORIM, 2004). Nessa proposta de investigação, tomamos como ponto de partida a própria diferença em que o outro é considerado como um enigma que não se revela por um diagnóstico.

A realidade é uma montagem, trazida pela experiência de cada um de nós. Como não se pode apreender o real, recorta-se, inventa-se um fragmento de realidade, conforme aquilo que dirige nosso olhar. Há uma construção ficcional, em que se expõem os dois lados, o investigador e o investigado, que operam juntos. É preciso se expor ao outro para que ele se mostre naquilo que pode, ou até naquilo que preferia não fazê-lo. A forma como é construída a ficção da realidade, e como ela é recortada, determina o senso sobre o visível e o mensurável. É preciso dar voz ao outro, permitir que ele mostre o que, quando e como quiser. Escutar a sua palavra é um meio para que haja igualdade na investigação, que também

demanda um ato de criação, já que não se conhece o outro através de instrumentos avaliativos. É preciso que haja o encontro.

A direção de Pedro Costa não predetermina os passos a serem dados na produção do filme, mas mostra que há um caminho desconhecido a ser seguido. Na psicopedagogia, como nem eu conheço o outro, nem ele me conhece, a condição de “especialista” não permite, de antemão, saber quem vem ali. Em vez de oferecer uma série de testagens e métodos padronizados para todas as crianças, na clínica acolhemos os significantes trazidos por cada uma delas, oferecendo-lhes também os nossos, na busca de outorgar significação aos objetos e na expectativa de fundar uma posição de endereçamento do sujeito.

A psicopedagoga se coloca no lugar de um primeiro destinatário das produções das crianças, para também se tornar um agente de endereçamento ao Outro. Para que a relação se estabeleça, é preciso que ela se coloque ativamente em cena com a criança, saindo da posição de mero observador do outro tomado como objeto de estudo com o objetivo de nomear, compreender e classificar. “Do laço transferencial são efeitos o analista e o analisante, o pesquisador e os textos/imagens/sujeitos parceiros de reflexão” (MOSCHEN; SIMONI, 2008). O mesmo laço implica os psicopedagogos e os professores com as crianças. A emergência desse enlace é uma experiência de acolhimento à alteridade.

Durante a investigação psicopedagógica realizada com Mariana, Gabriel e Paloma, em alguns momentos o Outro encarnado na psicopedagoga (outro) tornou-a destinatária de suas produções escriturais. Em outros, a psicopedagoga se tornou tradutora, fazendo uma ponte entre a criança, a escola e a família. Com os professores das escolas, nos reunimos e procuramos dar visibilidade àquilo que as crianças produziram no acompanhamento clínico, trazendo possibilidades de leitura da singularidade de cada uma delas e traduzindo o que está implicado no complexo jogo entre o conhecimento e o saber, entre a lógica e a subjetividade.

Discutimos as adequações curriculares necessárias e possíveis, partindo do planejamento de sala de aula e modificando o mínimo possível as estratégias do professor. Ao refletir em sua prática sobre os caminhos que favorecem as crianças com problemas, os professores contemplam a singularidade na aprendizagem, e isso pode vir a beneficiar todo o grupo da sala de aula.

Nos encontros das crianças com a psicopedagoga são disponibilizadas diferentes superfícies, como papéis de variados tamanhos e espessuras colocados na mesa, na parede ou no chão. Oferecemos quadros de fórmica e verde e a tela do computador para que as crianças possam carimbar seu corpo, pintar com tinta, grafar, desenhar, digitar, escrever. Os registros

são guardados e formam uma coleção dessas marcas, em forma de garatujas, desenhos ou textos criados sobre essas superfícies. Dispomos de vários tipos de lápis, caneta, pincel e giz. As ofertas são feitas no contexto do brincar e de narrativas, em que são privilegiadas as escolhas significantes de cada criança, ou seja, não há métodos e técnicas que se apliquem para todos da mesma forma.

Criamos brincadeiras corporais, jogos espaciais, de espelho, de borda e de equilíbrio, deslocamentos no espaço, com mapas e tesouros escondidos. Construimos maquetes, em que os materiais deixam de ser restos e ganham novo sentido, reinscrevendo-se como símbolos distribuídos e articulados no espaço. Realizamos o mapa do corpo, de um corpo no espaço, que inscreve a letra, recortando uma superfície. Consideramos que o corpo é habitado por um sujeito que se inscreve e escreve, que precisa reconhecer a si para também reconhecer as marcas que produz.

A curiosidade necessária para a aprendizagem vem das experiências que se abrem à surpresa e às descobertas, através de brincadeiras de borda, equilíbrio, proibição, ocultação, segredo. A intensidade das marcas que designam e representam cada coisa é o que leva o sujeito a um trabalho de distribuição e ordenamento, em uma tentativa de governar os sonhos e fantasias. A partir desse trabalho é que se torna possível a construção lógica do pensamento.

Separação, divisão, multiplicação, fronteira, borda, corte, combinação, fusão, união, diferença, equivalência, identidade, lugar, posição, tempo, percurso, trânsito, transposição, conservação e perda não são meras categorias de uma lógica injetada no pensamento por operações exógenas. Elas se constituem a partir da experiência subjetiva que o sistema de relações que organiza a circulação do desejo inscreve no pequeno ser (JERUSALINSKY, 1999, p. 5).

No decorrer do acompanhamento psicopedagógico é reiterado o convite para o registro. Os significantes de cada sujeito estão presentes, desde as primeiras garatujas até a produção de textos. Na nossa pesquisa, a partir dos encontros com as crianças, investigamos desde a possibilidade de o sujeito fazer marcas até a condição de produzir seu próprio texto.

Traços, riscos, corpos, nomes, textos, histórias, poesias, todos os tipos de escrita e jogos de linguagem são experimentados. Lemos e escrevemos poesias, cartas, histórias, e-mails, blogs, chats, cantamos cantigas antigas ou modernas, em português ou em outras línguas, surgindo rimas, novas palavras, outras formas de se colocar na linguagem escrita. Narramos contos folclóricos que abordam os traumas inerentes à infância. Os contos e histórias antigas e modernas, com narrativas que atravessam o sujeito, são acolhidas e

oferecidas nos encontros com a psicopedagoga. “A ficção não é apenas uma forma de diversão, é também o veículo através do qual se estabelece um cânone imaginário utilizado para elaborar algum aspecto da nossa subjetividade ou realidade social” (CORSO, D.; CORSO, M., 2011, p. 13).

Lemos para a criança. Ela é convidada à leitura do que escreveu e escuta a sua própria escrita por sua voz e pela voz do outro. Reencontro entre voz, corpo e o Outro, que entona sua leitura, guiado pelo sentido das marcas gráficas. Supomos a leitura, mesmo quando ainda não há, antecipando o sentido, ou solicitando que a criança o faça, contando sobre os seus traçados e desenhos. Na leitura, a prosódia é acentuada, dramatiza-se com a voz e com o corpo, incorporam-se outros personagens, dá-se vida ao texto.

O material escolar também é acolhido no atendimento psicopedagógico, na tentativa de fazer o enlace do conhecimento abordado na escola aos significantes trazidos pela criança. Procuramos provocar a curiosidade, num contexto singular e significativo, para que depois, ao retornar à escola, a criança possa realizar o enlace ao social. Esse laço não se dá apenas nas relações pessoais: eles operam através da possibilidade de compartilhar o conhecimento que circula na sala de aula.

As produções escriturais formam uma coleção que serve como documentação do processo da criança. Isso torna o trabalho visível e passível de leitura, diálogo, confronto, argumentação e compreensão. Considera-se a singularidade de cada criança que produz e também do outro que analisa sua produção, já que não existe ponto de vista objetivo capaz de fazer com que uma observação seja neutra. O material gráfico produzido por cada criança é organizado em uma pasta, registrado com a data e um relato do contexto em que foi produzido. Essa coleção pode ser revisitada pela psicopedagoga, pela criança, pela família e pela escola, criando um referencial próprio da progressão da produção de cada sujeito, desde as garatujas iniciais até as produções textuais.

Os registros escriturais apresentados no decorrer da tese são utilizados para dar visibilidade ao processo de subjetivação e da escrita dessas crianças. “A documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão” (RINALDI, 2012, p. 120). Assim, a organização das produções das crianças em forma de coleção propicia que tanto elas como os psicopedagogos, os professores e os pais possam retornar a sua trajetória e acompanhar seu processo, dando sustentação à memória.

Os rabiscos, desenhos, palavras e textos apresentados no decorrer desta tese foram realizados nos encontros com a psicopedagoga, e nossa proposta é realizar sua leitura através das lentes teóricas propostas. A documentação não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento, como também pode fecundá-lo, na medida em que pode ser revisitado e relido. Nosso objetivo é tomar essa documentação como parte integrante dos procedimentos para transformar as concepções sobre a escrita e repensar a alfabetização/letramento, considerando que o tempo da estruturação do sujeito não é dado *a priori* pelo tempo cronológico.

Rinaldi (2012), na experiência educacional de Reggio Emília¹⁷, denominou a pedagogia da escuta como uma forma ética na educação. “Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual” (RINALDI, 2012, p. 43). Propomos uma *psicopedagogia da escuta* para pensar: de que forma uma criança pode atravessar a escola se ela não escreve como as outras?

A apropriação da escrita se dá pela interação com o Outro. Trata-se de uma inscrição do sujeito na totalidade da linguagem escrita, e implica a subjetividade de todos os envolvidos: a própria criança, sua família, professores e, em específico, a psicopedagoga/investigadora. Como somos condicionados pela nossa posição na linguagem, o que observamos é sempre fruto de nossa construção. Consideramos que a escrita não se reduz a estágios prefixados, nem que os problemas enfrentados pelas crianças no letramento possam ser determinados *a priori* por um diagnóstico. A forma de olhar/investigar imprime a necessidade da perplexidade diante do óbvio.

É com essa perplexidade que revisitamos as produções escriturais que serão apresentadas em nossa pesquisa. Elas foram realizadas durante o atendimento psicopedagógico por cada sujeito que participou desta tese, sem a intenção *a priori* de realizar um levantamento de dados para uma pesquisa acadêmica. O material recolhido foi realizado em uma proposta de trabalho psicopedagógico regido pela ética do encontro. Nele, consideramos que não podemos estar desimplicados também como sujeito de nossa pesquisa, e, por isso, no lugar de classificações, testes, ou estágios de desenvolvimento que apagam a alteridade, propomos realizar a leitura das produções escriturais de cada sujeito. Para isso, anos depois dos atendimentos clínicos, revisitamos a coleção escritural de Mariana, Gabriel e

¹⁷ Reggio Emilia é uma cidade no nordeste da Itália, é referencial de excelência no campo educacional. Foi idealizada por Loris Magaluzzi e se baseia na pedagogia da escuta, em que a criança é colocada como protagonista de seu próprio processo de conhecimento. No último capítulo voltaremos a falar desta experiência educacional.

Paloma para realizar a leitura sobre os modos de incidência da instância da letra na escrita, no transcurso de seu letramento.

Para realização dessa leitura é necessária a confecção de lentes teóricas que, ao serem utilizadas, propiciem situar a progressão escritural de cada um, conforme seu próprio parâmetro e a partir de critérios que implicam as relações entre a escrita, o corpo e a linguagem. Precisamos avançar na confecção de nossas lentes teóricas, e para isso tomaremos a abordagem da psicanálise sobre o *traço*, a *letra* e a *escrita*, e a da gramatologia sobre a *écriture*.

2.2 A ESCOLHA DAS LENTES TEÓRICAS

Jacques Lacan (1998) aponta uma direção para a nossa investigação sobre a escrita ao situar a dimensão da linguagem, ou o mundo das palavras, como criando o mundo das coisas. Isso pode ser demonstrado pelas crianças, contrariando a escola, afirma o psicanalista.

Por aquilo que só toma corpo por ser o vestígio de um nada, e cujo suporte desde então não pode alterar-se, o conceito resguardando a permanência do que é passageiro, gera a coisa. Pois, ainda não é bastante dizer que o conceito é a própria coisa, o que uma criança pode demonstrar contrariando a escola. É o mundo das palavras que cria o mundo das coisas, inicialmente (LACAN, 1998, p. 277).

A maioria das pesquisas acerca do conhecimento da linguagem escrita¹⁸ parte de duas diferentes perspectivas. Por um lado, há as pesquisas sobre a evolução das propriedades gráficas do sistema de escrita, e, por outro, sobre o seu desenvolvimento como sistema de representação da língua oral (FERREIRO; TEBEROTSKY, 1999). A partir das pesquisas da psicolinguística, houve um avanço importante sobre o viés empirista que considera a escrita como um código aprendido mediante técnicas de treinamento perceptomotor, em que a apresentação das letras, seus sons e combinações silábicas constituem uma metodologia de ensino. Nessa perspectiva, o sentido é menos importante do que o próprio método, como vemos ilustrado na conhecida frase utilizada tradicionalmente na alfabetização: *Eva viu a uva*.

Nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, as relações entre o pensamento e a linguagem são baseadas nos pressupostos construtivistas de Jean Piaget. O sujeito cognoscente, em interação com os objetos de conhecimento, os reconstrói, e, no caso da

¹⁸ Adotamos *linguagem escrita*, e não *língua escrita*, já que a tradição linguística separa língua e escrita como dois sistemas distintos de signos: “A língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita e bem diversamente fixa” (SAUSSURE, 1972, p. 35).

escrita, sua aprendizagem culmina quando a criança chega à noção de que ela representa a fala (FERREIRO, TEBEROTSKY, 1999). Nessa perspectiva, a simbolização e a linguagem não estão necessariamente ligadas.

Um dos pontos inarticuláveis entre a epistemologia genética e a psicanálise é a diferença na concepção de *símbolo*. Piaget produziu uma teoria epistemológica sobre como o sujeito (da consciência ou da razão) constrói o conhecimento, ou como ele, em interação com os objetos do mundo, os (re)constrói, incorporando-os gradativamente em estádios lógicos sucessivos. O início dessa construção lógica se opera pela interiorização dos esquemas sensório-motores produzidos pela ação da criança. Pela generalização interiorizada dos esquemas de ação, a criança constitui imagens que são imitadas por ela. Essas imitações chamam-se simbolizações.

Jerusalinsky (2008) nos guia para diferenciarmos o símbolo para Piaget e a simbolização para a psicanálise, marcando nessa diferença a concepção sobre a linguagem em cada um dos campos. Para Piaget, a linguagem é um caso particular da função semiótica ou função simbólica, o que significa que há função simbólica sem linguagem. A simbolização não está necessariamente ligada à linguagem – é anterior a ela e se inicia com a função semiótica.

A psicanálise estuda o sujeito dividido entre a consciência e o inconsciente. Há uma instância na constituição do sujeito que é da ordem do inapreensível, aquilo que ele nunca chega a conhecer. Assim, o estatuto da linguagem é estruturante das funções psíquicas, e o registro das percepções não se constitui pelas percepções em si; os objetos do mundo, *as coisas*, não são perceptíveis em si mesmas, nem os órgãos do sentido as captam diretamente, as representando *a priori*. É pela ação da linguagem que ambos, o sujeito e os objetos, se constituem.

A entrada na linguagem se dá por esta operação de divisão do sujeito, pelo barramento do inconsciente que possibilita que as coisas do mundo passem a ser compartilhadas no laço social e os objetos possam ser significados em uma ordem consciente. Para Freud (1895), a estrutura dos signos que ordena o mundo exterior é a mesma que nos constitui, até do ponto de vista neurofisiológico, como nos esclareceu o psicanalista Jerusalinsky (2008):

Os efeitos psíquicos – a todas as luzes efeitos de significação – dependem dos traços mnemônicos sob a forma de signos linguísticos, e não dos objetos concretos que já ficaram separados dos processos psíquicos por obra de uma transcrição que modula a percepção e arranca as percepções de seu puro automatismo neurofisiológico (JERUSALINSKY, 2008, p. 39).

O sujeito, para a psicanálise, não se desenvolve; ele está antecipado por uma dada estrutura, que é a da linguagem. Lacan (1988) considerou que *o inconsciente está estruturado como uma linguagem*. Com sua forma sempre paradoxal de ensino, o psicanalista ainda desdobra: *não há metalinguagem*. Compreendemos esse enunciado enigmático no seu texto *A ciência e a verdade*, de 1966, acompanhando o raciocínio de Milán-Ramos, que o toma pelo seu reverso afirmativo: *há linguagem*. Isso traz como consequência que “o sujeito e o objeto *a* causa-do-desejo, *ex-istem* na linguagem e nas suas bordas” (MILAN-RAMOS, 2007, p. 63). Ou seja, sujeito e objeto se constituem concomitantemente, em uma operação de linguagem.

Propomos nesta tese de doutorado uma pesquisa sobre a instância da letra na escrita no transcurso do letramento de crianças com problemas psíquicos e/ou orgânicos¹⁹ que estiveram em acompanhamento na clínica psicopedagógica. O funcionamento da letra se refere à incidência da formação sintomática, cuja função do sujeito no automatismo de repetição se articula no entredeois da função significante e da função das pulsões. A repetição presentifica como tal o significante recalçado, e o ciclo de comportamento real surge no seu lugar.

A proposta visa contribuir com novos elementos teóricos e clínicos para pensar a relação entre a estruturação do sujeito e a sua inscrição na linguagem escrita. Esperamos com isso oferecer instrumentos acerca da singularidade dessas crianças no letramento, favorecendo uma posição de abertura e acolhimento dos professores e dos psicopedagogos, no lugar do aprisionamento que pode produzir um diagnóstico.

De nossa travessia clínica em psicopedagogia que provém a proposta de investigação das relações entre a estruturação do sujeito e a escrita, considerando as marcas deixadas nos registros escriturais realizados pelos protagonistas desta pesquisa: Mariana, Gabriel e Paloma. Investigar as modalidades de singularidade na inscrição e usos da escrita favorece uma travessia de descobertas e aprendizagem tanto para as crianças e jovens como para quem trabalha com elas. Tomamos como eixo a estruturação do sujeito e a escrita como *écriture* para abordar a questão sobre *os modos de incidência da instância da letra na escrita no transcurso do letramento de crianças com problemas psíquicos e/ou orgânicos*.

Para realizar nossa investigação, tomamos alguns cuidados. O primeiro é desfazer a ilusão de que há *controle da aprendizagem*. Esse é um dos obstáculos epistemológicos em

¹⁹ Já havia trabalhado a instância da letra na leitura em minha dissertação de mestrado denominada *A instância da letra na leitura: o transbordamento da subjetivação no texto em sujeitos em estruturação psicótica*, realizada no Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFRGS, sob orientação da professora doutora Margareth Schaffer, tendo sido defendida em 2003.

algumas práticas da pedagogia, assim como da psicopedagogia (CASTORINA, 1988). A ilusão de que se controla a aquisição de conhecimentos se expressa na tradição pedagógica quando se supõe que a aprendizagem é estritamente da ordem da consciência e determinada pela escolha adequada de estímulos. Ao dirigir-se a uma criança, interpõem-se tanto o seu inconsciente como a da psicopedagoga, pois “o saber dos processos inconscientes não equivale ao seu controle” (CASTORINA, 1988, p. 46).

Por outro lado, é preciso desfazer a *ilusão do “psicanalismo”*, que, segundo Castorina (1988), se encontra em uma versão da psicopedagogia que supõe que os processos de conhecimento e de aprendizagem só podem ser pensados a partir da teoria do aparelho psíquico que foi formulado pela psicanálise. Lajonquiére (1992) questionou os erros na aprendizagem a partir da teoria da equilibração, de Jean Piaget, trazendo contribuições para pensarmos acerca das condições de determinação das vicissitudes da estruturação do sujeito para a aprendizagem:

Na medida em que acreditamos que para apelar para a espontaneidade da equilibração majorante não esgota o problema quando ele se coloca, precisamente, em termos da singularidade (desejante) de um sujeito e não de um organismo revestido de sujeito mais ou menos psicológico. A impossibilidade de remover o erro pode não estar somente determinada por uma “carência” cognitiva, antes demonstra pertencer, justamente, à ordem da inibição freudiana (LAJONQUIÉRE, 1992, p. 104).

Assim, o erro consistiria em um produto do entrecruzamento da ordem do conhecimento e do saber. Como esses processos, o lógico e o subjetivo, são irreduzíveis um ao outro, por serem regidos por leis diferentes, a da consciência e a do inconsciente, é preciso pensar em um caráter composto do pensamento: como produto do entrelaçamento entre a inteligência e o desejo, ou o conhecimento e o saber.

Para enfrentar o obstáculo epistemológico da fantasia de unificação dos conhecimentos, oriundo da tradição positivista, Lajonquiére (1992) propõe a operação de importação conceitual, que produz novos objetos de conhecimento e desloca as problemáticas conceituais vigentes. Não é a partir de uma simples justaposição de termos que se cria um novo campo teórico-prático: “É preciso um autêntico trabalho de *reconstrução conceitual* que deve desenvolver-se no marco da práxis clínica (psico) pedagógica” (LAJONQUIÉRE, 1992, p. 134).

Vem sendo bastante discutido no campo da psicopedagogia o cuidado necessário com a simplificação homogeneizadora de diferentes campos conceituais, como a epistemologia

genética e a psicanálise, por tratarem de diferentes noções de sujeito. Reconhecemos que o sujeito do conhecimento e o sujeito do inconsciente freudiano não podem simplesmente ser costurados porque são feitos de diferentes tecidos epistêmicos. Não há como fazer passagem de um território teórico a outro sem perdas, pois o sujeito do conhecimento e o do desejo habitam campos irredutíveis um ao outro. Porém, seguimos a evidência clínica de que as construções cognitivas se organizam a partir da constituição subjetiva, premissa a qual trabalharemos no decorrer da tese²⁰ (MOLINA, 1996).

Partindo da experiência clínica com uma equipe interdisciplinar, que aborda os problemas de desenvolvimento na infância, propomos a construção de pontes entre diferentes campos, almejando uma reconstrução que nos leve à transdisciplina. Nesta tese propomos ir além da articulação (im)possível entre a epistemologia genética e psicanálise, explorando o território da filosofia da linguagem, pois buscamos “zonas de afetação de outros campos de conhecimento” (MOSCHEN; SIMONI, 2008, p. 98).

Para mudar o valor das coisas, é preciso colocar novas lentes sobre elas. Ao considerarmos o sujeito do inconsciente, opera-se um deslocamento da (im)possibilidade da relação entre sujeito e objeto, ou seja, como linguagem, a escrita também *ex-siste* ao sujeito – é uma operação entre o consciente e o inconsciente. Não será por isso que nos estranhemos naquilo que escrevemos?

Assim, abordaremos a escrita e o letramento a partir do campo da filosofia da diferença e da psicanálise, levando em conta a recomendação de Lajonquiére (1992) sobre o cuidado necessário para que, na importação conceitual de uma disciplina à outra, leve-se em consideração a diferença existente entre o campo no qual o conceito foi concebido e aquele em que se aplica. Esperamos contribuir ampliando a concepção de linguagem escrita para o campo educacional e da psicopedagogia.

O conhecimento constitui certo ordenamento do real que foi simbolicamente reconhecido pelo discurso social. Há casos em que se demora a entrar na lógica objetiva que ordena os objetos de conhecimento no laço social, por isso não adianta oferecer indiferenciadamente estímulos para a aprendizagem. Consideramos que o letramento não

²⁰ A estruturação do sujeito na psicanálise diz respeito ao fato de que o sujeito está antecipado em uma estrutura dada, da qual ele mesmo começa a fazer uso, e na qual desde o início de sua vida esteve imerso. O sujeito do desejo é estruturado na linguagem e o inconsciente não se ordena temporalmente. A estruturação cognitiva diz respeito à psicogênese do conhecimento, em que Jean Piaget aborda o desenvolvimento intelectual a partir da ideia de que a inteligência se constrói em estádios evolutivos, pela interação ente o sujeito e o objeto. Essa temática será desenvolvida adiante na tese.

começa somente quando se apresentam as letras às crianças e nem se encerra nos anos iniciais do ensino fundamental. Importa-nos pesquisar acerca de crianças que ficaram fora do tempo demarcado pela escola para a aprendizagem da escrita.

Esta tese se inscreve em um campo de estudo transdisciplinar das problemáticas ligadas à aprendizagem, permeando nossa reflexão sobre o sujeito do inconsciente e a singularidade na escrita, a partir da noção de *écriture*. Nosso propósito é redimensionar o valor dado às produções escriturais na escola e na clínica, considerando que desde as primeiras marcas deixadas sobre uma superfície já se produziu algo de singular da ordem do corpo e da subjetivação. Partimos inicialmente dessa capacidade de fazer marcas para investigar as situações dos nossos protagonistas, Marina, Gabriel e Paloma, considerando cada um deles como um sujeito em cena²¹, por um lado, e, por outro, tomando-os como casos paradigmáticos para abordar a nossa questão sobre *os modos de incidência da instância da letra no transcurso do letramento de crianças com problemas orgânicos e/ou psíquicos, considerando as relações entre escrita, corpo e linguagem*.

²¹ Na linguagem do cinema, cena é o “conjunto de planos que acontecem no mesmo lugar” (GERBASE, 2012, p. 94).

3 ÉCRITURE

Freud então não se serve simplesmente da escritura não fonética; não julga expediente manejar metáforas escriturais para fins didáticos. Se esta metafórica é indispensável, é porque ilumina, talvez de ricochete, o sentido do traço em geral e depois, articulando-se com ele, o sentido da escritura no sentido corrente (DERRIDA, 2009, p. 293).

As concepções que tradicionalmente sustentam as práticas pedagógicas e psicopedagógicas consideram a escrita, no sentido corrente, como representação da língua. A pedagogia, como ciência da educação, foi criada no seio do pensamento filosófico e científico, que tradicionalmente se baseia nesse pensamento. Derrida (1999) forjou a noção de *écriture*, a partir de um projeto maior, o de questionar a noção de representação, e da própria metafísica. O filósofo operou a desconstrução do centramento dado à voz e à razão no pensamento ocidental, no interior mesmo dessas estruturas do pensamento as quais se propôs desconstruir.

Derrida (1999) considera que a *écriture* engloba a linguagem falada, pois supõe que haja escrita na fala. A *écriture* é a totalidade do que possibilita a inscrição, e a *linguagem* é ação, movimento, pensamento, reflexão, consciência, inconsciente, experiência, afetividade, etc. Ele destacou a tendência a designar *écriture* tudo isso e mais alguma coisa:

Não apenas os gestos físicos de inscrição literal, pictográfica ou ideográfica, mas também a totalidade do que a possibilita; a seguir, além da face significante, até mesmo a face significada; e, a partir daí, tudo o que pode dar lugar a uma inscrição em geral, literal ou não, mesmo que aquilo que ela distribua no espaço não pertença à ordem da voz: cinematográfica, coreografia, sem dúvida, mas também *escrita* pictural, musical, escultural, etc... (DERRIDA, 1999, p.11).

Essa definição encontra-se no livro *Gramatologia*, no qual Derrida (1999) expôs sua crítica à filosofia ocidental e concebeu a *écriture* numa dimensão não fonética, pois constituída por traços que a configuram em sua materialidade. A noção de *écriture* engloba e amplia aquilo que tradicionalmente denominamos como *escrita gráfica*, chamada por Derrida (1999) como *escrita visível*.

Encontramos variações da tradução do termo *écriture* para o português, sendo adotadas, conforme a obra, traduções ora como *escritura*, ora como *escrita*. Em português, nem um dos dois termos alcança a amplitude do que Derrida (1999) chamou de *écriture*. *Escrita* é um substantivo feminino que significa:

1. representação da linguagem falada por meio de signos gráficos; 2. conjunto de signos num sistema de escrita. Exs.: *e. cuneiforme*; *e. chinesa*; 3. sistema de signos gráficos ou de outra natureza us. para representar qualquer coisa. Exs.: *e. morse*; *e. musical*; 4. técnica ou método particular de se exprimir literariamente; escrita, estilo. Ex.: *romancista de magnífica e.*; 5. arte de escrever à mão ou maneira própria de escrever; caligrafia; 6. derivação: sentido figurado. Uso: informal. – o que constitui uma Ex.: *o time quer quebrar a e. de perder fora de seu campo* (HOUAISS, 2009).

Já *escritura* é também um substantivo feminino, mas suas acepções são:

documento ou forma escrita de um ato jurídico; 2. derivação: galicismo semântico m.q. *escrita* (“técnica ou método”). Ex.: *a e. inconfundível de Guimarães Rosa*; 3. modo pessoal de traçar ou desenhar os caracteres; escrita, caligrafia. Ex.: *na carta, reconheceu a e. do amigo*; 4. rubrica: religião o conjunto dos livros da Bíblia; Sagrada Escrita (mais us. no pl.) Obs.: inicial maiúsc. (HOUAISS, 2009).

A etimologia da palavra *escrita* (CALVET, 2008) é *fazer incisões*, e possivelmente seja uma alusão aos primeiros suportes de escrita, as pedras e vasilhas. A etimologia da palavra *escrever* em línguas latinas – *écrire*, no francês; *escribir*, em espanhol; *scrivere* em italiano; e *escrever*, em português – sugere retroceder ao latim, *scribere*, *traçar caracteres*, que por sua vez remete a uma raiz indo-europeia, *kerr sker*, o que indica essa ideia de cortar, realizar incisões. Derrida considerou que o conceito de grafia remete à instância do rastro, assim como todos os sistemas de significação:

Antes mesmo de ser ligado à incisão, à gravura, ao desenho ou à letra, a um significante remetendo, em geral, a um significante por ele significado, o conceito de grafia implica, como a possibilidade comum a todos os sistemas de significação, a instância do rastro constituído (DERRIDA, 1999, p. 56).

Optamos pelo uso do termo *écriture* quando nos referirmos ao termo no sentido dado por Derrida, porque não encontramos equivalência para ele em português, mas nas citações adotaremos a forma usada pelo tradutor da obra: “não se pode excluir a escritura da experiência geral das ‘relações estruturais entre os traços’, o que vem, bem entendido, a reformar o conceito de escritura” (DERRIDA, 1999, p.67).

O rastro não é mais natural do que cultural, nem mais físico do que psíquico, ou biológico do que espiritual. Ele é aquilo que torna possível o vir-a-ser-impulsado do signo. Se não há um esquema de relação mínima fundamental entre o sujeito e o objeto, e a *écriture*, entre o consciente e o inconsciente, a subjetivação entra em cena na aquisição da linguagem escrita.

O sujeito faz incisões, risca, rabisca e desenha, antes de entrar na relação com o código, deixando sinais de seu trabalho de estruturação psíquica. Esse trabalho se opera a partir do modo como se deu a sua entrada na linguagem, que pelo viés da psicanálise se dá na relação com o Outro. Para aprender a escrever é necessário que corpo e linguagem se constituam para que os objetos possam entrar em um determinado ordenamento lógico, advindo do Outro.

Como a totalidade do que possibilita inscrição, na *écriture*, o significante gráfico remete ao fonema através de uma rede, multidimensional, que liga um significante a outros, tanto fônicos como escritos, no interior de um sistema total, aberto a múltiplos sentidos. Para Derrida (1999, p. 55), “é da possibilidade desse sistema total que é preciso partir”.

O trabalho de desconstrução do logofonocentrismo feito por Derrida foi realizado a partir da análise do recalque da escrita, desde a filosofia grega, passando pela linguística de Ferdinand de Saussure. A partir de sua releitura de alguns textos produzidos pelo pai da psicanálise, Derrida (1999) trouxe ao discurso filosófico a lógica do inconsciente, sustentado pelas metáforas escriturais utilizadas por Sigmund Freud para compreender o aparelho psíquico.

Para compreendermos a desconstrução feita por Derrida, sobre a ideia da escrita como representação da língua, tomaremos três textos: *Gramatologia* (1999 [1967]), *A farmácia de Platão* (2005 [1972]) e *Freud e a cena da escritura*, do livro *A escritura e a diferença* (2009 [1967], p. 179-226). Trata-se de uma leitura complexa, que surpreende não só pela sua originalidade, mas também pela desacomodação que proporciona ao pensamento.

A Gramatologia é a ciência que permite pensar as possibilidades de se fazer ciência. O termo *Gramatologia* remete a *grámma*, *grámmatos*, referindo-se à letra e à escritura. A concepção de ciência para Derrida (1999) difere daqueles que conferem às representações científicas o caráter de verdade. Fazer ciência é escrever o que se repete no real. O filósofo encontrou a possibilidade de ruptura do pensamento ocidental sobre a noção de representação como uma reprodução mental do objeto real apresentado.

Na antiguidade grega, o mundo se anunciava como representação, e a voz estava próxima daquilo ao qual o pensamento, como logos, relacionava com o sentido, adquirindo uma proximidade essencial e imediata com a alma. Foi a partir da cultura e do alfabeto grego que o ocidente construiu sua filosofia e ciência centradas no logos, como verbo, que passou a ser considerado como equivalente à razão.

O logocentrismo caracteriza-se como um conjunto de pressuposições em que se assenta a cultura do Ocidente e marca-se por um grupo de conceitos estabelecidos em categorias opostas, como mente/corpo, essência/circunstância, verdade/mentira. Dessa forma, procede-se a uma hierarquização que tem por objetivo afirmar a superioridade de um termo em relação ao outro. A predominância do elemento privilegiado é proposto como um centro inquestionável, única possibilidade, em termos absolutos, de explicação da realidade e de explicitação da verdade.

A concepção logocêntrica afirma o valor de um centro, em detrimento de seu oposto, e a metafísica atribui ao logos a possibilidade de afirmação da verdade e a própria explicação da origem do ser. O logocentrismo liga-se, numa conexão plena, com outro fundamento da metafísica: a presença. Na metafísica, a presença está ligada à forma matricial do ser, à sua identidade.

Derrida (1999) inicialmente fez um reconhecimento de que a cientificidade tem um fundamento fonológico. Sua crítica recaiu sobre a ideia de que haveria uma falsidade da pintura e da escrita em relação ao modelo que pretendem representar. Isso implica que, na metafísica ocidental, a voz como presença, ao se aproximar da alma, é tomada como o reflexo natural das coisas; e que, entre a alma e o logos há uma relação de simbolização convencional. Nessa lógica, a ordem natural estaria na linguagem falada.

O filósofo buscou restaurar a dimensão da escrita, fazendo uma crítica ao domínio do registro da voz como presença e verdade, criticando a noção de representação: “A essência da *phoné* (substância fônica) estaria imediatamente próxima daquilo que, no ‘pensamento’ como logos, tem relação com o ‘sentido’, daquilo que o produz, que o recebe, que o diz, que o reúne [...]” (DERRIDA, 1999, p. 13).

Se a lógica ocidental considera a existência de uma ligação essencial entre o pensamento (logos) e a voz (fala), e a fala representa diretamente a alma, a escrita não passaria de uma representação secundária e imperfeita da língua. Derrida considerou que Ferdinand de Saussure, fundador da linguística, sustentou sua teoria nessa crença.

A ciência linguística determinou a linguagem e seu campo de objetividade como unidade de *phoné* (fonia), *glossa* (significado) e logos (razão). A língua, objeto de seu estudo, foi definida como um sistema em que a estrutura se constituiu pelas diferenças de seus elementos e cujas unidades mínimas são os fonemas. Ao considerar a unidade articulada do som e sentido na *phonie*, a linguística definiu a escrita em relação a essa unidade, reservando-lhe um lugar exterior, secundário e meramente técnico em relação à fala, cabendo-lhe *re-*

apresentar a fala. Derrida chama atenção que, na língua, a substância é o ar, e ironiza, lamentando que também a substância da tinta não tenha merecido, da parte dos linguistas, a atenção que dedicaram à substância do ar.

A manifestação fônica da língua se inclui como uma *diferância*. Porém, nessa forma de escrita da palavra *diferença*, *diferância*, Derrida marcava o processo de diferenciação, pela peculiaridade da relação entre a forma de escrita e a pronúncia. Em francês, “*différance*” se pronuncia da mesma forma, “*différence*”, e em português criou-se o neologismo *diferância*. Ao introduzir uma letra na grafia dessa palavra (diferença) sem mudar o som, introduziu algo de novo, ou seja, a pronúncia é a mesma, mas na escrita a diferença se manifestou pelo traço²². Tanto na fala como na escritura nenhum elemento pode funcionar independente das relações com os outros.

Derrida (1999) se opõe à discussão que pretende determinar a origem da escrita, considerando-a como um *continuum*, que se caracteriza como uma estrutura comum de todos os sistemas complexos. A arquiescritura é um princípio de diferença primeira, que precede os demais sistemas simbólicos, anterior à própria linguagem em quaisquer de suas manifestações, oral ou escrita, sem ser algo que vem de fora do sistema da escrita. Ela é como um início de tudo, mas um início que dispensa origem.

A noção de traço ou rastro é ligada à incisão que se processa num determinado espaço e pode ser pensado como fundamento básico da escrita. Derrida (1999) vê no traço uma dimensão que ultrapassa a sua caracterização como substância e coloca-se, fundamentalmente, como processo. Embora o traço não exista, nem seja presente, sua possibilidade é anterior a tudo o que chamamos signo (significado/significante, conteúdo/expressão, etc.), conceito ou operação motor ou sensório.

O traço ou rastro é a *diferância* que abre o aparecer da significação e que permite a articulação dos signos entre si no interior de uma mesma ordem abstrata – de um texto fônico ou gráfico. O traço conduz à ideia de *diferância*, na medida em que está marcado pelos princípios da temporização e do espaçamento. Se um traço não se remeter a um outro (pro-tenção), ou se não reter um outro como outro no mesmo (re-tenção), nenhum significado aparecerá (DERRIDA, 1999). O rastro é verdadeiramente o início do sentido em geral, o que vem afirmar mais uma vez que não há origem absoluta do sentido em geral. “As diferenças

²² Os significantes traço, letra e escrita se repetem na teoria psicanalítica e na proposta filosófica de Jacques Derrida. Porém, o valor desses termos é diferente no interior de cada uma delas. Sabemos o risco que corremos nesse trânsito teórico, e não temos a intenção de unificar os termos, mas sim encontrar, na releitura que Derrida realizou sobre a psicanálise, uma contribuição à clínica psicopedagógica para abordar a escrita, buscando sair de seu fechamento logofocentrado.

aparecem entre os elementos ou, melhor, produzem-nos, fazem-nos surgir como tais e constituem textos e sistemas de rastros” (DERRIDA, 1999, p. 79).

No livro *A farmácia de Platão*, acompanhamos o questionamento feito sobre os fundamentos da ciência e do pensamento ocidental, através da crítica sobre a escrita²³ realizada em *Fedro*, de Platão. Derrida (2005) pretendia acessar a relação entre mitemas e filosofemas na origem do logos ocidental. O filósofo descreveu como Sócrates apresentou o mito de *Theuth*, o Deus da escrita e da técnica, ao oferecer a escritura ao rei, como remédio para memória e instrução aos egípcios.

Sócrates discutia a natureza da *mímesis*, que combina o sentido de imitação e representação. Para ele, haveria um distanciamento, tanto na escrita como na pintura, da coisa, assim constituindo uma falsidade em relação ao modelo que pretendem representar. Como imitação, a escrita não teria uma ordem de significações independentes, nem razão, direção e norma próprias.

Sócrates: E então! Ouvi contar que viveu próximo a Naucrates, no Egito, uma das antigas divindades de lá, aquela cujo signo sagrado é o pássaro que eles chamam, tu sabes, íbis; e que o nome do deus era Theuth. Foi ele, pois, o primeiro a descobrir a ciência do número com o cálculo, a geometria e a astronomia, e também o jogo de gamão e os dados, enfim, saiba-o os caracteres da escrita (*grámmata*). E além disso reinava em todo o Egito Thamous, cuja residência era esta grande cidade da região alta que os gregos chamam Tebas do Egito, e cujo deus é chamado por eles Amon. Theuth, vindo encontrá-los, mostrou-lhes suas artes. “É preciso”, declarou-lhe, “comunica-las aos demais Egípcios!” Mas o outro lhe perguntou qual poderia ser a utilidade de cada uma delas, e, sobre suas explicações, conforme as julgasse bem ou mal fundadas, pronunciava tanto a censura como o elogio... Mas, chegada a vez de analisar os caracteres da escrita: “Eis aqui, oh Rei”, diz Theuth, “um conhecimento (*tô mathema*) que terá por efeito tornar os egípcios mais instruídos e mais aptos para se rememorar (*sophotérous kai mnemonikotérous*): memória e instrução encontram seu remédio (*phármakon*). E o rei a replicar [...]” etc. (DERRIDA, 2005, p. 31).

Porém, a escrita, ao ser colocada no lugar da fala, traria efeitos maléficos, como veneno. O rei fará objeção à escrita, sob o pretexto de suprimir a memória, pois ela faz esquecer, e, ao invés de ampliar o saber, ela o reduz, agindo como *phármakon*, que possui essa dualidade, veneno-remédio.

E o rei replicou: “Incomparável mestre em artes, oh, Theuth (*O tekhnikótatú Theúth*), uma coisa é o homem capaz de trazer à luz a fundação de uma arte, outra aquele que é capaz de apreciar o que esta arte comporta de prejuízo ou utilidade para os homens que deverão fazer uso dela. Nesse momento, eis que tua qualidade de pai dos caracteres da escrita (*pāter ôn grammáton*), atribuíste-lhes, por complacência

²³ O livro *A farmácia de Platão* utiliza o termo *escrita* em sua tradução. Por isso mantivemos essa forma, que varia de tradução para tradução.

para com eles, todo o contrário (*tounatíon*) de seus efeitos! Pois este conhecimento terá, como resultado, naqueles que terão adquirido, tornar suas almas esquecidas, uma vez que cessarão de exercer sua memória (*léthen mèn en psucháís peréxei mnémes ameletesía*): depositando, com efeito, sua confiança no escrito, é do fora, graças as marcas externas (*diá pístin graphés éxthen hup allotríon tu-pón*), e não do dentro e graças a si mesmos, que se lembrarão das coisas (*douk éndothén auttoús huph autôn anamneskpménous*). Não é pois para a memória, mas para a rememoração que tu descobriste um remédio (*oúkoun mnémes, allá hupomnéseos, pharmákon heúres*). Quanto à instrução (*Sophias dè*), é a aparência (*dóxan*) dela que ofereces aos teus alunos, e não a realidade (*alétheian*): quando, com efeito, com tua ajuda, eles transbordarem de conhecimentos sem terem recebido ensinamentos, parecerão bons para julgar muitas coisas, quando, na maior parte do tempo, estarão privados de todo julgamento; e serão, além disso, insuportáveis, já que terão a aparência de homens instruídos (*doxósophoi*) em vez de serem homens instruídos (*anti sophôn*)! (DERRIDA, 2005, p. 49).

Theúth apresentou uma *tékne* e um *pharmakon* ao rei, pai e deus que fala e comanda com sua voz iluminada: *Eu sou Theúth, filho mais velho de Rá*. Rá (sol) é o deus criador e engendra pela mediação do verbo. Seu outro nome é Amon. Porém não há remédio (*pharmakon*) inofensivo – ele não pode ser apenas benéfico.

A assimilação do logos à fala afirmava uma ligação essencial entre conhecimento, logos e fonia, em que se fundou o privilégio dado à consciência. “A representação do objeto na consciência é assimilada à possibilidade de se guardar — repetir o objeto por meio da voz” (DERRIDA, 2005, p. 14). A fala envolve o sujeito com seu próprio pensamento, criando a crença de que há uma relação entre a linguagem e as coisas, assim como entre as significações e o mundo.

É como se houvesse uma essência entre os sentidos; ou o pensamento e o objeto, ou referente, pudessem ser apreendidos diretamente da realidade quando o sujeito se ouve falando. Porém, a verdade como presença e o sentido não são únicos, na leitura de Derrida. Para o filósofo, não há origem, ou seja, não há como chegar ao referente, não é possível representá-lo, capturar sua essência. Há não origem, e lá está o traço. O começo estaria em remeter, ou seja, não há começo. As pegadas ou rastros remetem a um passado sem origem de sentido – são pegadas da *différance*, sem condições originárias ou transcendentais.

Os discursos da pedagogia, assim como da lógica, da religião e da filosofia, se constituíram no decorrer da história da cultura ocidental. Eles se organizaram a partir de um esquema de relação mínima fundamental entre o sujeito e o objeto, em que um se situa em relação ao outro ou, dito de outro modo, a interioridade de um se define pela exterioridade do outro. É como se houvesse na presença do objeto uma continuidade imediata entre ele e o sujeito. Se o eixo da crítica de Derrida recaiu sobre a noção de representação,

consequentemente interrogou também a ideia de que a fala seria fiel ao pensamento do sujeito, logo, como um mediador direto da crença de que há relação entre o sujeito e o objeto.

O sujeito cognoscente, ou psicológico, se fundamenta na ideia de continuidade entre o sujeito e o objeto; em que um está acessível ao outro, através da representação. Porém, tanto a subjetividade como a objetividade são um efeito de diferença, um efeito inscrito num sistema de diferenças. “O sujeito depende do sistema de diferenças, só se constitui dividindo-se, espaçando-se, diferenciando-se” (KRISTEVA, 1969, p. 31).

Como já abordamos, a linguística moderna fundou-se na tradição logofonocêntrica, centrando o estudo da linguagem sobre a estrutura fonética. Saussure (2006), no *Curso de linguística geral*, considerou a existência de dois sistemas de escrita: o *ideográfico*, no qual a palavra se representa por meio de um único signo, diferente do som que o compõe; e o *fonético*, que procura reproduzir na escrita os sons dos fonemas. Essa classificação definiu a escrita em relação à língua, considerando a escrita alfabética a melhor forma, por apresentar o mesmo caráter linear da língua e ter articulação similar entre as unidades, como a letra-fonema, palavra-morfema.

Derrida realizou seu movimento de desconstrução, cuja leitura aponta as contradições dentro das obras lidas. “É ao próprio Saussure que, decididamente, é necessário opor Saussure” (DERRIDA, 1999, p. 64). Assim, considerou que Saussure, ao tomar a escrita como figuração da língua, tentava cumprir a exigência de representação como condição para a realidade do objeto, para dar caráter de cientificidade na constituição da linguística como ciência. Assim, a escrita foi tomada como estranha ao seu sistema interno.

Porém, Derrida (1999) desconfiou do caráter representacionista dado por Saussure (2006). O linguista havia utilizado a escrita como “*imagem*”, “*figuração*”, uma “*representação*” da língua falada, como noções “*inadequadas*” para detectar a “*exterioridade*” da empiria gráfica, e também sonora, relativamente aos significantes. O filósofo percebeu que no mesmo trabalho, no *Curso de linguística geral*, a dignidade da escrita havia sido recuperada, pois Saussure (2006) considerou que as propriedades de arbitrariedade e diferencialidade de seu sistema poderiam ser encontradas no funcionamento da escrita. Essa ideia acabou contradizendo a sua própria concepção de representação, ao considerar o significante linguístico como incorpóreo, constituído não por uma substância material, mas pela diferença.

Assim, Derrida (1999) considerou que o “fora” pode perverter o “dentro”, e que a noção de língua da linguística rompe a oposição entre exterior e interior, utilizando um

modelo de escrita que permite pensar nos conceitos de signo, técnica, representação e língua. O filósofo considerou que o conceito de grafia implicava uma possibilidade comum a todo sistema de significação, a instância do traço. Para ele, a tese de Saussure sobre o arbitrário do signo é mal nominada, e “deveria proibir a distinção radical entre signo linguístico e signo gráfico” (DERRIDA, 1999, p. 51).

Há um caráter ideológico contido na concepção de que a função da escrita seria a de complementar a língua em que está implícito, que as línguas que não têm uma escrita fonética são incompletas. Como esclareceu Derrida (1999), toda uma série de ideias que pertencem ao senso comum em relação à escrita supõe que ela é subordinada à língua oral, que tem uma origem natural. No entanto, nas escritas suméria, egípcia e chinesa, a relação da escrita com o som não se dá da mesma maneira que nas escritas alfabéticas.

Para ilustrar esse caráter ideológico, Calvet (2008) remeteu à distinção brutal, feita por Jean-Jacques Rousseau, entre três maneiras de escrever: “A que descreve não tanto os sons como as ideias [...], a que faz representar as palavras e as proposições por meio de caracteres convencionais [...], a que compõe as palavras por meio de um alfabeto” (CALVET, 2008, p. 18). A primeira maneira refere-se aos hieróglifos egípcios e aos grifos astecas, e a segunda, à escrita chinesa. Para Rousseau, essas maneiras de escrever eram estádios de evolução produzida em três tempos: os desenhos dos objetos correspondem a povos selvagens, os signos de palavras e proposições correspondem aos povos bárbaros, e o alfabeto, aos povos civilizados. O historiador contesta essa distinção e recoloca a importância dos gestos e dos desenhos na história da escrita.

Tanto a língua como a escrita procedem de um conjunto de significantes de fato enquanto sua origem, ao gesto e ao pictórico. Suas relações revelam o encontro desses dois conjuntos que, por sua parte, seguem vias autônomas; a língua supõe a submissão do pictórico ao gestual (CALVET, 2008, p. 30).

Na escrita chinesa, num mesmo código gráfico coabitam elementos figurativos, simbólicos, abstratos e gráficos. O primeiro contato com as escritas não ocidentais já seria suficiente para denunciar o caráter instrumentalista e tecnicista da escrita, inspirado pelo modelo fonético.

Sujeito-objeto, antes-depois, dentro-fora, são oposições racionalmente dadas como “naturais”, aparentemente inatas, prontas para “florescer na criança, como um fruto maduro”.

Porém, essas dicotomias naturalizadas não resistem à subversão feita pela crítica ao logofonocentrismo.

Em sua desconstrução, Derrida (2009) encontrou em Freud um forte aliado, realizando a leitura de alguns de seus textos: *O projeto para uma psicologia científica* (1895), *Carta 52* (1896), *Interpretação dos sonhos* (1899) e *Bloco mágico* (1925), no livro *A escritura e a diferença* (1967). Sua crítica à noção de representação encontrou eco nessas leituras, em que “o conteúdo psíquico será representado por um texto de essência irredutivelmente gráfica” (DERRIDA, 2009, p. 294). A partir de sua leitura, Derrida descreveu “uma estranha progressão” da problemática da facilitação, que se conforma cada vez mais a uma metáfora do traço escrito.

Rego (2006), articulada à leitura de Derrida, considerou que há uma teoria do traço, da letra e da escrita implícita em Freud e Lacan. Na ordem da analogia, em *Projeto para uma psicologia científica*, Freud procurava definir a constituição do sujeito a partir da inscrição de traços do sistema nervoso. Mas esse caráter metafórico foi se perdendo, “e o que era antes sentido figurado passa a sentido próprio” (REGO, 2006, p. 15). Assim, há uma estrutura comum aos dois campos, psíquico e escritural:

Que comporta a escrita psíquica, a escrita como tal (visível), a aquisição da escrita científica ou matemática e a escrita da história (a narrativa em geral). Essa estrutura comum seria a teoria psicanalítica do traço, da letra e da escrita, que daria conta do funcionamento do inconsciente, da constituição do sujeito e das produções subjetivas e coletivas (REGO, 2006, p. 15).

Ao despertar as metáforas escriturais encontradas na psicanálise, é possível reconhecer uma estrutura comum aos campos psíquico e escritural, que comporta tanto a escrita psíquica como a escrita visível. Freud, em *Uma nota sobre o bloco mágico*, intuiu que a natureza de todos os artefatos técnicos construídos pelo homem é como uma exteriorização do seu próprio corpo. Rego (2006) inverte a mão da importação dos significantes traço/escrita em Freud, revelando a estrutura comum à constituição do sujeito, à escrita e à história.

A noção de *écriture* e a crítica à noção de representação proporcionam uma virada epistemológica para pensarmos nas relações entre a estruturação do sujeito e a escrita. Há uma função de anterioridade da arqui-escritura que pode ser vista operando na psicanálise freudiana. Ela apresenta o inconsciente como uma escrita, que dirige a vida do sujeito. A linguagem, com sua estrutura, preexiste ao sujeito, aproximando a noção de arqui-escritura, já que é a partir da incisão do significante no inconsciente que o sujeito irá se estruturar.

Seguindo o pensamento de Derrida (1999), propomos redimensionar a escrita no sentido corrente, como *écriture*²⁴, iluminada pela articulação do sentido do traço em geral, tomando a escrita como a totalidade que possibilita a inscrição. Como na oralidade, a linguagem escrita se coloca de todo, e não por partes. Também a estrutura do sujeito, que é indefinida por ser antecipada pelo Outro, se coloca de todo para possibilitar a inscrição. No texto *Freud e a cena da escritura*, do livro *A escritura e a diferença* (DERRIDA, [1967] 2009, p. 179-226), seguimos a leitura feita por Derrida acerca da constituição do psiquismo, ou seja, sobre a estruturação do sujeito.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO

A inversão de sentido operada por Rego (2006) destacou que a teoria da escrita na psicanálise é mais que uma metáfora ou um modelo. A escrita visível é a projeção do inconsciente, embora inicialmente tenha sido trazida como um protótipo, ou modelo. A abordagem freudiana sobre a constituição do psiquismo como uma rede de traços, assim como a deriva lacaniana dos significantes, revelam que a “metaforicidade fundamental do inconsciente repousa sobre o não sentido do traço” (REGO, 2008, p. 57).

O trabalho com crianças é uma aposta em seu porvir, já que elas estão em pleno processo de sua estruturação como sujeito. Por isso, compreender como se constitui o psiquismo é fundamental em qualquer intervenção na infância, clínica ou educacional. Há diferentes formas de abordar a constituição do psiquismo. Inicialmente, seguiremos a leitura dos textos freudianos *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *A carta 52* (1896) e *Uma nota sobre o bloco mágico* (1924)²⁵, guiados pela abordagem de Derrida, naquilo “que da psicanálise se deixa dificilmente conter no fechamento logocêntrico” (DERRIDA, 2009, p. 293).

Na Gramatologia e, sobretudo em *La différance*, tentei situar pelo menos a necessidade de reinterpretar um certo rastro de Nietzsche e de Freud. A questão da *différance*, ou do traço, não é pensável a partir da consciência de si ou da presença para si, nem em geral da plena presença do presente. Eu sentia claramente que havia em reserva, em Freud, uma poderosa reflexão sobre o traço e a escrita. Sobre o tempo também (DERRIDA, 1999, p. 204).

²⁴ O filósofo Jacques Derrida (1999) traz a noção de *escritura*, e tomamos essa tradução do termo do francês (*écriture*) para marcar a diferença da escrita gráfica alfabética. Mais adiante essas diferenciações serão mais bem abordadas.

²⁵ *A interpretação dos sonhos* (1900) foi um dos textos trabalhados por Jacques Derrida em *Freud e a cena da escritura* (2009), que será abordado no capítulo quinto desta tese.

3.1.1 O Trilhamento do Aparelho Psíquico

Em 1895, Freud iniciava a formular suas hipóteses sobre *como no ser humano se funda o psiquismo* no texto *Projeto de uma psicologia científica* (1895), considerado como parte da pré-história da psicanálise. O pai da psicanálise buscava explicar a memória seguindo o modelo das ciências naturais, e construiu a hipótese sobre a facilitação, a *Bahnung*, como uma abertura de caminhos no sistema nervoso.

Nesses textos, diferentes modelos foram propostos para descrever o funcionamento do aparelho psíquico. Como nos situa Moschen (2009), desde o modelo biológico do *Projeto*, passando pelo modelo arqueológico da *Carta 52* e o modelo ótico e escritural da *Interpretação dos sonhos*, Freud se ocupava em dar conta do paradoxo que se produz pela dupla exigência contida no desenho do aparelho psíquico: a da conservação indefinida e o do poder de recepção ilimitada.

O *Projeto* foi escrito em uma época em que se desconhecia o que a neurologia sabe hoje, e nele Freud procurava explicar o aparelho psíquico baseado em suas hipóteses sobre o funcionamento neurológico. Mesmo coincidindo com uma série de descobertas da neurologia atual, esse artigo foi considerado pelo filósofo Derrida (2009) como uma fábula neurológica que evidencia uma teoria do traço e da escrita em psicanálise.

Em nossa leitura, interessa compreender como Freud (1895), no *Projeto*, buscava explicar o funcionamento da memória, da atenção, da consciência e da cognição através da suposição de que havia um sistema de facilitações entre os neurônios, através de barreiras de contato. Há uma série de inscrições dos traços, feitas nos primórdios da vida, pelo trilhamento do aparelho psíquico que se dá pela facilitação de vias, a *Bahnung*. Essas inscrições operam como uma borda entre corpo e linguagem, na complexa operação de estruturação do sujeito.

Freud (1895) aproximou-se de metáforas escriturais considerando o sistema nervoso como uma superfície que é sulcada por traços mnemônicos. As experiências de satisfação e de desprazer nos primórdios da vida da criança deixam marcas, produzem um trilhamento no compasso da repetição das experiências e sua intensidade no transcorrer do tempo.

No *Projeto*, Freud ainda trabalhava o aparelho psíquico em termos de circulação de energia. Há uma série de símbolos utilizados para explicar essa passagem de energia pelo sistema nervoso, entre eles, Q (quantidade de magnitude no mundo externo), Qn (quantidade de ordem de magnitude intercelular), ÔMEGA (sistema perceptual), W (*Wahrnehmung* ou percepção); também aparecem descritas as letras gregas FI, como sistema de neurônios

permeáveis, e PSI, como sistema de neurônios impermeáveis. Um ponto importante a destacar é que, tal como as pulsões, Q se encontra na fronteira entre o mental e o físico: “Freud sempre se mostrou muito coerente ao salientar nossa ignorância quanto a natureza básica da Q ou seja lá qual for o nome que se lhe dê” (FREUD, 1987, p. 408).

O psicanalista considerou que o funcionamento psíquico dependia da troca de energias endógenas e exógenas, e que havia dois polos: o receptivo, das percepções, e o da inscrição dos traços, que é o da memória. Além de ser fundado na memória, o aparelho psíquico era considerado como um sistema aberto para novas excitações. Como podem os neurônios reter e ao mesmo tempo permanecer permeáveis, influenciados e inalterados, esse era o impasse que Freud abordou no *Projeto*.

Em outras palavras, como o aparelho psíquico pode ao mesmo tempo reter na memória e estar constantemente aberto a novas impressões através da percepção? A solução encontrada foi considerar duas classes de neurônios, uma que é permanentemente influenciada pela excitação e a outra que tem o atributo de imutabilidade, que está livre para novas excitações, distinguindo-se as células perceptuais das células mnêmicas.

Assim, existem neurônios permeáveis (que não oferecem resistência e nada retém), destinados à percepção e impermeáveis (dotados de resistência e retentivos de Qn), que são portadores de memória e, com isso provavelmente também dos processos psíquicos em geral. Daqui por diante, chamarei ao primeiro sistema de neurônios de FI e, ao segundo, de PSI (FREUD 1974, p. 319).

Os neurônios da percepção (FI) são permeáveis e não retêm as impressões, nem oferecem resistência, deixando passar Qn, como se não tivessem energia interna. Os neurônios (PSI) da memória opõem grades de contato à quantidade de excitação e conservam seu traço impresso, só permitindo a passagem de Qn com dificuldade ou parcialmente. “Os dessa última classe podem, depois de cada excitação, ficar num estado diferente do anterior, fornecendo uma possibilidade de representar a memória” (FREUD, 1974, p. 319).

A memória não apreende todos os estímulos que incidem no polo perceptivo, e o que é apreendido não se localiza num único neurônio ou numa rede localizada de neurônios, mas está disseminado numa rede complexa do sistema neuronal. A memória passa a ser considerada a essência do psiquismo, pois carrega os acontecimentos psíquicos em geral.

A memória de uma experiência depende da magnitude de sua impressão e de sua repetição. Dá-se pela oposição de um neurônio à passagem de Q, o que deixa um traço,

construindo uma facilitação, *Bahnung*, causado pelo atrito de Q no neurônio. A função da repetição é reeditar a mesma impressão, tendo o poder de aumentar a facilitação; ela depende da quantidade da impressão e da sua frequência de repetição.

As diferenças no trabalho de facilitação dizem respeito a forças e lugares. Os diferentes níveis de intensidade e os jogos de forças envolvidos nesses processos atuam como princípios reguladores dos modos de aparição ou de recusa de passagem de certos estímulos psíquicos a formas de visibilidade consciente.

A memória está representada pelas diferenças nas facilitações entre os neurônios PSI que abrangem as suas características mais gerais, ficando alterados pela passagem da excitação. A alteração dos neurônios PSI consiste em tornar as barreiras de contato mais capazes de condução e mais impermeáveis. Há algo como reaprender baseado na memória.

Há os estímulos endógenos, como fome, por exemplo, que interrompem o princípio da inércia, e que só cessam com interferência do mundo externo, necessitando de um esforço para reter ou represar a energia. Há uma abertura de vias pelo deslocamento das quantidades que vão mitigar a energia que atinge o aparelho psíquico, criando vias de facilitação.

O ponto de contato entre os neurônios é onde uma via fica sulcada pela passagem de energia, e a memória é a capacidade de o aparelho psíquico ficar alterado por essa passagem. É preciso reter energia para suprimir os estímulos endógenos, e as barreiras de contato funcionam para opor alguma resistência a Qn. Então, há uma retenção de descarga, uma relativa impermeabilidade que altera permanentemente o tecido. Somente se houver uma Qn excessivamente grande é que haverá arrombamento das barreiras, também produzindo marca.

A energia psíquica deixa um rastro na sua passagem, o que facilita que ela circule pelo aparelho conforme a via traçada, ou sulcada. A sulcagem do trajeto liga a memória à repetição, ao mesmo tempo em que o aparelho psíquico se mantém aberto para novas inscrições. São traços, sulcos inscritos no aparelho psíquico.

A inscrição de traços ou rastros no psiquismo se dá pelos estímulos que atravessam o sistema perceptivo (FI), que não oferecem resistências nem retêm os estímulos, mas que marcam os neurônios PSI, que resistem e retêm a energia provinda deles. Um trilhamento se produz pela alteração entre as barreiras de contato, facilitando ou dificultando o percurso dos estímulos.

As marcas mnêmicas, ou traços de memória, são o que restam depois da passagem de Qn. Os neurônios perceptivos, cujas barreiras de contato são abertas, se mantêm inalterados. Os traços de memória não registram a totalidade das experiências vividas. As percepções são

recortadas, pela sua qualidade e intensidade, e são inscritas como traços, em diferentes instâncias psíquicas, passando por diferentes operações de transcrição e retranscrição.

A via facilitada para passagem de Qn vai determinar uma preferência, e a memória é a possibilidade de percorrer uma mesma rede de vias facilitadas, repetindo-as. A rede de marcas mnêmicas constituída pela facilitação, a *Bahnung*, é que vai determinar a preferência por uma via e não por outra. A marca mnêmica ou traço é um rastro da força impressiva da Qn, e não tem nenhuma relação de representação com o percebido.

Há uma preferência por essas vias, mas elas não são fixas, e sim sujeitas a retranscrições. A abertura de caminhos depende da magnitude e da frequência da impressão. Porém, ao serem produzidas, as marcas são indelévels. Há uma característica temporal na teoria de passagem de Qn (quantidade-estímulo) de um neurônio para outro. Chama-se de período, presumindo que a resistência das barreiras de contato se aplica a Q, mas que o período do movimento dos neurônios é transmitido em todas as direções, sem inibição, num processo de indução.

Simultaneamente, a sucessão da inscrição de traços mnêmicos no aparelho psíquico define o inconsciente como atemporal. Por ser atemporal, ignora o antes e o depois, devido à indestrutibilidade dos conteúdos inconscientes. O passado e o presente estão em contínuo remanejamento de traços mnésicos em função das experiências, conferindo-lhes novos sentidos.

Assim, as experiências de tempo estão implicadas com o registro psíquico, com suas características atemporais e de instauração do trabalho do *a posteriori*. Como esclarece Moschen (2007), os traços mnêmicos se ordenam na difícil composição entre a simultaneidade na qual estão inscritos no aparelho psíquico e a sucessão na qual são evocados pelo trabalho de memória.

O traço psíquico advindo da percepção e de atos de consciência anteriores se dilui tão logo aparece na consciência, e se sedimenta segundo modos de associação e fragmentação, de temporalização e espacialização, possuindo, na forma do trilhamento, princípios de movimento próprios, dentre os quais aceleração, retardamento, adiamento, interrupções.

Os órgãos sensoriais seriam como telas de Q e também como peneiras, pois os neurônios FI não terminam no meio exterior. A origem da atenção está na vivência de satisfação primária do bebê. Os primeiros registros advêm da repetição dessas vivências de satisfação, e são marcas deixadas à medida que o bebê tem suas necessidades atendidas pela figura materna. Os principais registros são *a imagem do objeto satisfatório* e o *estado de*

desejo em que se busca repetir a vivência de satisfação. No estado de desejo reanima-se a imagem do objeto de satisfação, resultando numa alucinação, ou falsa percepção, que, por não levar à satisfação real, tem curta duração.

Há um terceiro sistema de neurônios ÔMEGA, referente às sensações conscientes, “que é excitado junto com a percepção, mas não com a reprodução, e cujos estados de excitação produzem as diversas qualidades – ou seja, são as sensações conscientes” (FREUD, 1895/1987, p. 527). Os neurônios ÔMEGA se comportam como órgão de percepção sem nenhum lugar para a memória neles. Será preciso um longo caminho na teoria freudiana para distinguir percepção e consciência. A consciência consiste em qualidades, as sensações que chegam aos órgãos do sentido com bastante variabilidade.

As experiências de satisfação e desprazer²⁶ acompanham o despertar de urgências internas no organismo, e o psiquismo se constitui, no bebê humano, a partir das primeiras experiências de satisfação que vêm da relação mãe-bebê, ou dele com quem exerça os cuidados maternos. O desamparo do ser humano o coloca na total dependência do outro. Há urgências que uma pequena criança não pode resolver sozinha, como a fome, as cólicas, o frio, o calor, etc.

Assim, as facilitações nos neurônios se dão pela passagem de Qn, e são criadas através das experiências de satisfação e de desprazer. Há o aparecimento de um estado de urgência ou desejo, reativando as lembranças. “Não tenho dúvida que na primeira instância do desejo produz algo idêntico a uma percepção – a saber, *uma alucinação*” (FREUD, 1974, p. 337).

As experiências de dor ou desprazer acontecem quando “Qns excessivamente grandes rompem os dispositivos de tela de FI” (FREUD, 1974, p. 338). Quando há lembranças do objeto hostil, há também o retorno da sensação de dor ou desprazer. Freud nomeia de *neurônios-chave* os neurônios secretores, que influenciam a produção de Qn endógena. Eles aproveitam as facilitações deixadas pelas experiências de dor, renovando o investimento da imagem do objeto hostil, causando um estado de angústia que se assemelha ao estado de desprazer. “Quando a imagem mnêmica do objeto (hostil) é renovadamente catexizada por qualquer razão – por nova percepção, digamos –, surge um estado que não é da dor, mas que apesar disso, tem certa semelhança com ela” (FREUD, 1974, p. 338).

Os afetos e estados de desejo são como resíduos deixados pelas experiências de desprazer e de satisfação. Essas experiências formam caminhos compulsivos, reativando a

²⁶ Na tradução francesa das obras completas de Freud, encontramos a palavra “desprazer” no lugar de “dor”, encontrada na tradução inglesa, que utilizamos na tese. Assim, quando se trata de citação, vamos manter a palavra “dor”.

memória do objeto ligado às experiências de satisfação e evitando a memória dos objetos que causam dor: “O estado de desejo resulta numa atração positiva para o objeto desejado, por sua imagem mnêmica; a experiência de dor leva à repulsa, à aversão de manter a imagem mnêmica hostil. Eis aqui a atração de desejo primária e a defesa (repúdio) primária” (FREUD, 1974, p. 400).

Freud chamou de defesa primária ou recalçamento o fato de a imagem hostil ser abandonada regularmente o mais rápido possível. Tanto a *atração de desejo* como a propensão ao *recalçamento* formaram uma organização que interfere nas passagens de quantidade que ocorreram na primeira vez, acompanhando prazer ou desprazer. Freud chamou essa organização de *ego*. As experiências de satisfação deixam registradas imagens mnêmicas que são acionadas em algum estado de emergência. Ao não encontrar o objeto imediatamente, há uma desilusão, pois a memória não satisfaz essa urgência. O psiquismo cria mecanismos para diferenciar memória e percepção. “É, por conseguinte, a inibição pelo ego que possibilita um critério de diferenciação entre a percepção e a lembrança” (FREUD, 1974, p. 343).

Freud chamou de “processo secundário” essa organização do ego. O ego tem como principal função inibir os processos primários, redistribuindo Q, esvaziando a intensidade de desprazer. A distinção entre percepção e lembrança é possibilitada pela inibição executada pelo ego.

A catexia do desejo, levada ao ponto da alucinação, e a completa produção de dor, que envolve o dispêndio total da defesa, são por nós designados como processos primários; em contrapartida, os processos que só se tornam possíveis mediante uma boa catexia do ego, e que representam versões atenuadas dos referidos processos primários, são descritos como processos psíquicos secundários (FREUD, 1974, p. 344).

A alucinação transitória chama-se alucinação primária, e a partir dela surge a representação, a percepção e a atenção no início da organização psíquica. Tanto as representações conscientes como as inconscientes têm sua origem na alucinação primária. A atenção pode ser vista como uma função que se estabelece na constituição do psiquismo, quando é possível estabelecer relações entre uma representação e uma percepção.

A semelhança entre a representação de desejo e a percepção do objeto de satisfação é parcial, levando à repetição do movimento e gerando uma série de representações que, pela semelhança com o objeto de satisfação, constituem o estado de desejo. A representação do desejo, imagem do objeto de satisfação alucinada, dá origem às representações inconscientes.

As conscientes surgem, na medida em que a alucinação se torna representação, liberando o campo da percepção que se volta ao mundo externo. Ao reviver a imagem do objeto de satisfação, há um investimento de busca desse objeto no mundo externo, gerando, assim, a atenção psíquica. A atenção é um estado de expectativa, na medida em que ela inicialmente consiste na busca do objeto de satisfação no mundo exterior.

Sem a inibição efetuada pelo ego, o processo psíquico tenderia a funcionar em processo primário, com livre circulação de Q pelas facilitações mais marcantes e descarga, gerando intenso desprazer e estados afetivos extremos. “Agora observamos que o próprio ego também catexiza os neurônios PSI e aciona passagens de quantidade que certamente deixam traços na forma de facilitação” (FREUD, 1974, p. 380).

Algumas inscrições ocorridas podem ser retranscritas, outras não. Há uma anacronia nas retranscrições, e algumas das inscrições se atualizam, mas há parte do material que não poderá ser evocado: “O material presente em formas de traços da memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo, segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição” (FREUD, 1974, p. 25).

As informações a respeito do próprio corpo, como as imagens mnêmicas visuais e motoras, podem ser apreendidas da memória, mas há traços novos, que não podem ser apreendidos, mantendo-se como *Coisa*, ou *Das Ding*²⁷, e conservando-se como estranho ou exterior. O que sustenta toda a atividade psíquica são os impulsos que surgem no interior do sistema, pelas vias de condução de PSI: “Conhecemos essa força como vontade – o derivado das pulsões” (FREUD, 1974, p. 335).

O trilhamento é demarcado a partir das primeiras inscrições, nos primórdios da vida do bebê, a partir das experiências de prazer e desprazer, formando esses caminhos compulsivos, reativando a memória do objeto ligado às experiências de satisfação e evitando a memória dos objetos que causaram desprazer. Essa passagem preferencial criada é uma trilha ou caminho pulsional. A trilha pulsional se criou a partir das primeiras marcas inscritas, que foram rasuradas, e por isso é impossível de serem tomadas. O sujeito não pode apreender essas marcas, porém há algo do reenvio delas, que emerge sob a forma de repetição.

Cerca de trinta anos depois, em 1924, num pequeno texto intitulado *Notas sobre o bloco mágico* (*Wunderblock*), Freud descreveu o aparelho mental como uma máquina de escrita. Ao relacionar o psiquismo ao modelo de uma máquina de escrever, Freud demonstrou

²⁷ *Das Ding*, para Jacques Lacan, se refere à falta de objeto, ou objeto *a*. Chamamos a atenção sobre esse termo, já que ele fundamentou toda nossa argumentação epistemológica.

como o aparelho psíquico pode ser aberto constantemente a novas excitações, mas sem apreender tudo na memória. Os rastros se armazenam e se conservam, concomitantes, a uma superfície de recepção sempre disponível.

O *bloco mágico* trata-se de uma prancha de cera com diferentes camadas, uma de papel, onde ficam os registros, e outra de celuloide, que funciona como um escudo protetor dos estímulos. O psicanalista realizou uma analogia entre essas camadas e o sistema percepção-consciência. Quando se risca a folha de cobertura e ela é levantada, a escrita some tanto da camada feita de celuloide quanto do papel de cera. Ambas as superfícies ficam limpas e aptas a receber novas impressões. Mas a prancha de cera, sob luz apropriada, se mostra ainda legível, tornando a escrita permanente.

O sistema percepção-consciência é comparado à camada que não forma traços permanentes, a cobertura e o papel encerado. A memória ocorre nesse outro sistema, a prancha de cera, ficando permanente, mas sujeita a sofrer retranscrições. No bloco mágico, unem-se as características do papel e do quadro de giz: “ele soluciona o problema de combinar as duas funções dividindo-as entre duas partes ou sistemas componentes separadas, mas inter-relacionadas” (FREUD, 1974, p. 289).

Freud (1974) resolveu o impasse sobre a questão da simultaneidade da permeabilidade e impermeabilidade do aparelho psíquico. Moschen (2007) sublinha que o cruzamento entre a sincronia atemporal e a descontinuidade diacrônica ganha especial consistência nesse modelo, em que o aparelho psíquico é pensado a partir de uma referência à escrita, sendo o tempo considerado descontinuidade, período, intervalo, interrupção e restabelecimento de contato: “A experiência do tempo se estabelece com o trabalho de escrita, efeito do intervalo entre traçado e apagamento” (MOSCHEN, 2007, p. 75). A escrita, para Freud, sublinha a autora, implica a experiência do tempo enquanto sucessão e também é sua condição a descontinuidade entre um agora e um depois.

Um ano depois de ter escrito o *Projeto*, e antes de escrever o *Bloco mágico*, Freud havia escrito ao seu habitual correspondente, Fliss, a conhecida *Carta 52* (1896). Nela, o sistema trabalhado no *Projeto* foi reconstituído numa conceitualidade gráfica, em que o “traço começa a tornar-se escritura” (DERRIDA, 2009, p. 303). Freud abordou, nessa carta, sua hipótese do aparelho psíquico como um conjunto de signos diferenciais, permanentemente reinscritos e transcritos em diferentes camadas do psiquismo.

Como você sabe, estou trabalhando com a hipótese de que o nosso mecanismo psíquico formou-se por estratificação: o material presente sob a forma de traços de

memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição (FREUD, 1974, p. 317).

Ainda elaborando o caráter atemporal do inconsciente, Freud considerou que há um presente não constituinte, reconstituído pelos signos da memória, sujeito a rearranjos de tempos em tempos. Ou seja, o presente não é originário, mas reconstruído. Assim, o aparelho psíquico foi tratado como um conjunto de signos diferenciais, permanentemente reinscritos e transcritos em diferentes camadas do psiquismo: “o material presente em formas de traços da memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo, segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição” (FREUD, 1974, p. 254).

Os diferentes tipos de registros são separados, mas não necessariamente topograficamente. Algumas inscrições podem ser retranscritas, mas nem tudo poderá ser evocado pela memória. “[*Wahrnehmungen* (percepções)] W, são neurônios nos quais as percepções se originam, a que se liga a consciência, mas em si não conservam nenhum traço do que aconteceu, pois memória e consciência se excluem mutuamente” (JERUSALINSKY, 2008, P. 37).

O primeiro registro das percepções (*Wahrnehmungszeichen*, registro das percepções), Wz, também dificilmente se torna consciente e se dispõe conforme as associações de simultaneidade. “O registro das percepções não se constitui pela percepção, ela mesma” (JERUSALINSKY, 2008), só havendo registro da percepção na ordem dos signos.

O segundo registro (*Unbewusstsein*, inconsciência], Ub, disposto por outras relações, também não tem acesso à consciência. Ele se ordena por outros critério, como as relações de causalidade, sendo lembranças conceituais. Se o inconsciente é da ordem de memória de conceitos, ele está estruturado como uma linguagem, “porque não é possível concebermos qualquer conceito que possa se constituir fora de uma linguagem estruturada” (JERUSALINSKY, 2008, p. 38).

A terceira transcrição (*Vorbewusstsein*, preconsciência), Vb, é ligada às representações verbais e corresponde ao ego. As catexias provenientes de Vb tornam-se conscientes, subsequentemente no tempo. Provavelmente, Vb se ligue à ativação alucinatória das representações verbais, e possivelmente os neurônios da consciência e da percepção seriam os mesmos, destituídos de memória. Esse conjunto de transcrições (Wz, Ub, Vb) consiste em sistema de registros, em que Vb estabelece o nível verbal. “Dito de outro modo, as transcrições vão recalando – apagando da memória consciente – o objeto perceptivo,

substituindo-o por um signo que se articule numa linguagem” (JERUSALINSKY, 2008, p. 37).

O psicanalista Jerusalinsky (2008), em sua pesquisa acerca da origem da linguagem na criança, considerou que na *Carta 52* há a antecipação da teoria dos três registros psíquicos, real, simbólico e imaginário (RSI), descritos por Jacques Lacan para abordar a estruturação do sujeito.

Para Jerusalinsky (2008), o âmago da teoria saussuriana sobre a linguagem encontra-se em Freud, dando o fundamento do que o psicanalista Jacques Lacan desenvolveu posteriormente em sua teoria sobre a relação do sujeito com o significante. Nela, o significado é autônomo do objeto, já que os efeitos de significação dependem dos traços mnemônicos sob a forma de signos linguísticos, e não dos objetos em si, que ficaram separados dos processos psíquicos por obra de uma transcrição:

A posição dialética da representação da palavra, com uma cara virada para novas associações substitutivas, e a outra cara fixada à coisa, constitui, sem Freud sabê-lo, o âmago da proposta saussuriana sobre a linguagem: o deslizamento de um significado originariamente fixo, apelando ao esvaziamento do significante para sua articulação em novos sentidos. Condensação e deslizamento, respectivamente, destacados como características fundamentais dos processos oníricos, mais tarde destacados por Lacan para todos os processos psíquicos, que resume esses processos característicos em duas funções retóricas de linguagem: metáfora para condensação e metonímia para deslocamento (JERUSALINSKY, 2008, p. 39).

Passaram-se mais de cem anos e as ideias freudianas ainda se constituem como um território movediço no campo da ciência e da educação. Levar em conta os efeitos do inconsciente sobre os discursos significa considerá-los como processos simbólicos, como fizeram Derrida e Lacan a partir de sua filiação ao texto freudiano. Considerar tais efeitos subverte o conceito psicológico de sujeito e objeto de conhecimento e sua compreensão sustentada na noção de representação.

Seguimos a direção dada por Derrida ao considerar que a abordagem do inconsciente relacionado à escrita oferece a possibilidade de confrontar o logocentrismo característico do pensamento ocidental, que tem como centro a racionalidade, a consciência e a identidade (DERRIDA, 2009). Ele forjou sua noção de *écriture*, considerando-a uma energia que circula entre consciente e inconsciente:

Como a consciência é para Freud superfície oferecida ao mundo exterior, é aqui que em vez de percorrer a metáfora no sentido banal, é preciso pelo contrário compreender a possibilidade da escritura que se diz consciente e atuante no mundo

(exterior visível da grafia, da literalidade, do devir-literário da literalidade, etc.) a partir desse trabalho de escritura que circula como uma energia psíquica entre o inconsciente e o consciente (DERRIDA, 2009, p. 312).

Há pontos de conjunção e disjunção entre Freud e Derrida quanto à escrita. Segundo Rego (2006)²⁸, a escrita freudiana é referida ao inconsciente, enquanto a escrita para Derrida, a arqui-escrita, é “a própria estrutura do pensamento, condição de qualquer pensamento, consciente ou inconsciente, a estrutura funcionando” (REGO, 2006, p. 175).

Tanto para Freud como para Derrida, o traço não guarda nenhuma relação com o referente, embora seja efeito dele. Porém, há diferença entre ambos, pois o traço freudiano é inscrição, marca; e para Derrida, radicalizando, o traço é pensado antes do ente, o traço não remete a nada e esquivava-se à presença (REGO, 2006). Para Derrida, o traço é anterior à incisão, à gravura, à letra ou a um significante, e remete a outro traço. A *écriture* implica a instância do traço instituído, possibilidade de todos os sistemas de significação.

Na prática psicopedagógica, destacamos a importância do eixo na estruturação do sujeito na intervenção com crianças com problemas orgânicos ou psíquicos. As produções do sujeito são condicionadas pela singularidade de sua estruturação psíquica. As diferentes metáforas escriturais que encontramos em diferentes obras de Freud e também em Lacan puderam ser desdobradas a partir da leitura proporcionada por Derrida, e chegamos à noção de *écriture*.

A *écriture*, tomada como metaforicidade fundamental, refere-se ao fato de que não há possibilidade de se chegar a uma verdade ou sentido próprios, e isso é que fundamenta todos os signos. *A écriture é toda inscrição e instituição estável de um signo, gráfico ou fônico*²⁹. Dada pela condição da memória de sempre falhar, submetida ao recalque originário, a *écriture* é espaçamento, diferença e apagamento originário de uma origem simples e presente (REGO, 2006, p. 176). A partir da noção de *écriture*, propomos discutir no próximo capítulo os termos alfabetização e letramento.

A abordagem do filósofo Derrida (2009) propiciou um giro epistemológico sobre a noção de escrita, dado a partir de sua proposta de descentralização da racionalidade e crítica à representação. No próximo capítulo, acompanharemos como as pesquisadoras Maraschin

²⁸ Sobre a discussão da anterioridade da escrita em relação à fala, Rego defende que Derrida não propõe que haja anterioridade da escrita, mas sim que ela engloba a fala – Derrida não se referia à escrita visível, fonética ou ideogramática quando afirmou que há escrita na fala.

²⁹ Rego (2006) propõe que se considere que a *estabilidade* se refere à instituição, e não ao signo e seu significado.

(1995) e Borges (2006), seguindo esse movimento de descentralização da razão, interrogaram a noção de alfabetização e de escrita, predominantes nos discursos da pedagogia.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Não basta saber que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 1991).

Diante da temática da escrita, é inevitável recordar as lições do educador e filósofo Paulo Freire e seu posicionamento político na educação, frente aos métodos e técnicas de alfabetização de adultos. Para ele, o ato de ler o mundo se recria e revive no texto em que se escreve a experiência vivida, quando ainda não se leu a palavra. O filósofo considerava que o domínio dos signos linguísticos escritos pressupunha uma experiência social que o precedia: uma leitura de mundo. Assim, propunha que a palavra *tijolo*, por exemplo, escolhida por trabalhadores da construção civil, servisse como ponto de partida para a discussão sobre a sua condição de trabalho. A aprendizagem devia ser contextualizada com a sua vida e os seus interesses.

Na contramão dessa proposta, o exercício de repetição do traçado gráfico, a cópia, assim como a fonetização das letras e a apresentação das famílias silábicas ainda predominam na maioria das propostas de alfabetização na escola. São práticas empiristas que priorizam exercícios de habilidades de codificação e decodificação que visam à transposição do oral ao escrito, à segmentação fonética e à memorização. Supõe-se que as letras têm equivalência com os fonemas e precisam ser transmitidas, ensinadas, explicadas. De que vale esse tipo de estímulos para uma criança que ainda está em processo de construção de seu corpo, como vimos no caso de Mariana?

Nessas práticas está implícita a crença na capacidade de penetrar sob as aparências e de se ser levado pela razão ao encontro das leis de composição da estrutura. As abordagens psicológico-funcionalistas substancializam a linguagem, assimilando-a como veículo de conteúdos ou significados, assim como os seus níveis de funcionamento e as formas de que se constituem, como os *sons*. Há uma idealização da correspondência direta entre as palavras e as coisas, assim como entre as letras e os sons. Desde esse ideal, a escrita é tomada como um objeto de conhecimento, que representa a língua.

Nesse cenário, em que a escrita é concebida como representação da língua, *perceber* as letras que *representam* os sons é a atividade central que o sujeito (da cognição) realiza para descobrir as leis que regem a escrita, e os traçados iniciais das crianças, como as garatujas, geralmente são desconsiderados, principalmente quando chegam ao ensino fundamental. Seguindo o movimento de descentralização da razão, do filósofo Derrida (1969),

acompanhamos duas pesquisas, a de Maraschin (1995) e a de Borges (2006), que interrogaram a noção tradicional de alfabetização.

A tese de Maraschin (1995) trouxe uma reflexão importante a respeito do fracasso escolar ao analisar o estímulo à fonetização da escrita comumente realizado pela escola. Para a pesquisadora, o centramento de atividades escolares na oralidade contém as sementes do iletrismo. A ênfase dada no ensino à relação entre fonemas e grafemas é denominada fonocentrismo escolar: “A escola contribui para o acesso a uma subjetividade iletrada porque ensina a escrever a partir de uma ecologia cognitiva oral” (MARASCHIN, 1995, p. 28).

O questionamento ao fonocentrismo e ao logicismo formulado por Jacques Derrida sustentou a tese realizada por Maraschin (1995), ao abordar a escritura em geral, questionando a escrita no sentido corrente. O próprio termo *alfabetização* traz embutido em si uma relação de subordinação da escrita à oralidade (MARASCHIN, 1995). O termo letramento entrou em jogo no questionamento das práticas institucionalizadas, considerando sua ressignificação em relação à alfabetização:

Reconfigura as capacidades cognitivas a elas atribuídas, questiona as práticas, institucionalizadas ou não de ensino e aprendizagem, relaciona de uma maneira diversa, oralidade e escrita, modifica as expectativas sociais de um contingente formado por esses novos leitores e escritores; outrossim, redefine as possibilidades sociais e cognitivas dos chamados analfabetos (MARASCHIN, 1995, p. 2).

Tfouni (2010), considerando a dimensão política e ideológica da leitura e da escrita, adotou o termo *letramento* para distinguir de *alfabetização*. *Letramento* é um neologismo que no início da década de 1980 foi introduzido como uma tradução de *literacy*, da língua inglesa. Há uma pluralidade de sentidos, teorias e disciplinas que abordam esse termo. Tfouni, em 1987, a partir de sua tese de doutorado, afirmou:

[...] este artigo aborda também, a questão do letramento, isto, é, os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as consequências disso para indivíduos que, apesar de não ser alfabetizados, vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita (TFOUNI, 2010, p. 219).

A professora Borges (2006), apesar de não optar pela distinção dos dois termos, realizou sua pesquisa a partir de uma experiência de dois anos com um grupo de crianças no início do ensino fundamental, analisando as concepções de alfabetização a partir da crítica à noção de representação, de Derrida. Articulada aos trabalhos da psicanálise, a pesquisadora

colocou em cheque as práticas alfabetizadoras, que desconsideram formas de escrita não alfabéticas na aprendizagem.

Borges (2006) denominou as formas iniciais de escrita, quando ainda não se configuram dentro do ordenamento alfabético, de *resíduo*: “É importante observar que essa escrita também vem sendo considerada na área como resíduo, excluída da possibilidade de interpretação por suas características de heterogeneidade e indeterminação categorial” (BORGES, 2006, p. 40).

A valorização dos rabiscos, desenhos e escritas não alfabéticas, recebeu destaque nos anos oitenta nas pesquisas de Emília Ferreiro. Filiada ao construtivismo piagetiano, ela realizou sua pesquisa sobre a psicogênese da escrita, partindo dos pressupostos construtivistas, associada à psicolinguística. Suas contribuições abalaram as concepções empiristas sobre a escrita e seus problemas, invertendo a discussão sobre os métodos de alfabetização e colocando o foco sobre *como a criança aprende* mais especificamente para *como se constrói esse objeto de conhecimento – a língua escrita*.

As teorias empiristas já haviam sido bastante criticadas desde a epistemologia genética de Piaget (1987). *Como se constrói o conhecimento* era a questão-chave da pesquisa desse célebre genebrino. O conhecimento, para ele, não está nem no sujeito nem no objeto, mas na interação entre eles, que se dá através da atividade do sujeito³⁰. A psicogênese proposta por Piaget implica estádios progressivos³¹, que se relacionam à atividade representativa da criança. A função semiótica que surge por volta de um ano e meio/dois anos e corresponde ao final do período sensório-motor tem uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que implica poder representar alguma coisa por meio de um significante (PIAGET; INHELDER, 1985).

O que constitui a função semiótica é a capacidade de representar³² um objeto ausente, através de símbolos ou signos, diferenciando e coordenando ao mesmo tempo significantes e significados. Ela se torna possível na medida em que as crianças organizam suas experiências em sistemas de significação, destacando da percepção, e as interiorizam como imagens

³⁰ O sujeito para Piaget é universal – trata-se do sujeito epistêmico, e não pode ser confundido com o sujeito da psicanálise, que se refere ao sujeito do inconsciente, efeito do significante.

³¹ Os estádios propostos por Piaget são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

³² Para Piaget, o termo “representação” tem dois sentidos: no primeiro, a representação se confunde com o pensamento, ou seja, com a própria inteligência que se apoia em um sistema de conceitos. O outro sentido de representação se reduz à imagem mental, como lembranças simbólicas de realidades ausentes. Há uma relação entre as duas formas de representação entre si, em que a imagem é tomada como um símbolo concreto em oposição à abstração do conceito. Para Piaget, pensar implica interligar significações, “a imagem será um significante, e o conceito, um significado” (PIAGET, 1978, p. 87).

mentais. Também, na medida que se tornam simbólicas, significantes e significados se diferenciam.

Piaget (1978) considera que há cinco condutas representativas. A primeira delas é a imitação diferida, que consiste em reproduzir um ato motor na ausência do modelo. A segunda é o jogo simbólico, que consiste no brincar de faz de conta. O desenho é a conduta intermediária entre o jogo simbólico e a imagem mental. A imagem mental é a quarta conduta, que possibilita a imitação interiorizada; e, por último, a quinta conduta é a evocação verbal.

Assim, para Piaget, assim como a representação, a linguagem também é uma consequência da constituição da função semiótica: “a linguagem se adquire numa certa idade e não noutra, segundo uma certa ordem e não em outra, e só se transforma, pois em pensamento, na medida em que se encontra apto a se deixar transformar” (PIAGET, 1978, p. 13). Assim, o desenho e a escrita como linguagens, segundo os pressupostos piagetianos, só se tornam possíveis com o surgimento da função semiótica dada pela capacidade representativa da criança.

Sustentada nesses pressupostos, Ferreiro (2001) considerou a *língua* escrita como uma construção conceitual em que as crianças, a partir de sua interação com o mundo letrado, nas culturas escritas³³, fazem hipóteses sobre o que a escrita representa. A pesquisadora encontrou características regulares na construção de hipóteses formuladas por crianças sobre a escrita que correspondem a diferentes períodos, sendo que uma das fontes estáveis para as crianças construírem suas hipóteses é o nome próprio.

Os primeiros traçados infantis foram considerados como *pré-silábicos*, em que, para a criança, garatujas e desenhos se confundem com a escrita alfabética. As crianças creem poder ler nas imagens: “No início a criança constrói sistemas interpretativos que são baseados mais em correspondências de significados do que em correspondências sonoras” (FERREIRO, 2001, p. 27).

Para Ferreiro (2001), quando as crianças pré-silábicas introduzem as letras na escrita, fazem correspondência entre as coisas e a sua representação gráfica. Assim, *formiguinha*, por ser pequena, se escreve com poucas letras, e *boi*, por ser grande, escreve-se com muitas. No *período silábico*, segundo Ferreiro (1999), há o estabelecimento de correspondências sonoras com as sílabas, mas ainda não com os fonemas: *uma letra para cada sílaba*. A partir de

³³ No seu livro *Cultura escrita e educação*, Emília Ferreiro (2001) coloca que *cultura escrita* é a melhor tradução do termo *literacy*, também traduzido como *letramento*. Para a autora citada, o termo significa alfabetização e muito mais, uma vez que o processo de alfabetização é desencadeado, justamente, com o acesso à cultura escrita.

conflitos cognitivos, a criança acrescenta letras, realizando uma escrita denominada *silábico-alfabética*. É a consciência de que os grafemas representam os fonemas, e o conflito cognitivo sobre a variabilidade de letras, no jogo entre quantidade e qualidade de elementos na escrita, é que levará a criança à *hipótese alfabética*, chegando à consciência de que cada letra representa um som. Ao dar-se conta de que as letras representam fonemas, o trabalho passaria a ser o de reconhecer e adotar as convenções ortográficas.

Entre uma e outra hipótese, Ferreiro descreveu desequilíbrios cognitivos, próprios da teoria piagetiana de equilíbrio³⁴. Por exemplo, entre duas escritas que se assemelham, na hipótese silábica, *pato* e *gato* poderiam se escrever da mesma forma: AO – (p)A(t)O, (g)A(t)O. Ferreiro destacou que esse tipo de escrita foi confundida tradicionalmente como um distúrbio de escrita, mas que, desde a perspectiva psicogenética, passa a ser considerada como um avanço cognitivo da criança em relação à hipótese anterior, a *pré-silábica*.

O construtivismo interacionista piagetiano considera que a criança é ativa na construção de conhecimento. Partindo desse pressuposto, Ferreiro (1999) considerou que a criança reconstrói a língua escrita, o que consiste em um avanço nas reflexões pedagógicas, em que o papel de quem ensina é de mediador. As propostas pedagógicas sustentadas nessas concepções são mais abertas e criativas, ampliando o espectro do olhar sobre as produções das crianças.

Embora, na teoria da psicogênese da alfabetização, os elementos não fonéticos tenham adquirido outro status, e os rabiscos e desenhos infantis passem a ser valorizados como processo de construção da escrita, as etapas da psicogênese descritas por Ferreiro foram questionadas pelo seu fonocentrismo: “Se a escola enfatizasse menos o processo de codificação/ decodificação, e mais o letramento, existiriam os mesmos passos psicogenéticos?” (MARASCHIN, 1995, p. 52).

Há pesquisas que consideram que a leitura é um processo de atribuição de sentido que não passa necessariamente pelo processo de decifração. A educadora francesa Jolibert (1984) considera que é lendo que nos tornamos leitores, ou seja, não existe antes e depois para se tornar um leitor. Para a autora, não há intermédio da decodificação no ato de leitura, como mostram as conclusões das pesquisas que incluem F. Richaudeau, J. Foucambert e a Associação Francesa para a Leitura (AFL) sobre a natureza do ato lexical:

³⁴ A teoria de Piaget sustenta que a inteligência se constrói pela equilíbrio entre assimilação e acomodação, em um processo cujos desequilíbrios cognitivos são favoráveis à construção do conhecimento.

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. “Diretamente”, isso é, sem passar pelo intermédio: nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra); nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório) [...]. Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida [...]. Ler é ler escritos reais... (JOLIBERT, 1984, p. 15).

São inegáveis os avanços que a teoria sobre a escrita de Emília Ferreiro trouxe ao cenário educacional e clínico. Crianças que eram vistas como incapazes de aprender passam a ser reconhecidas nas suas produções gráficas. Porém, Ferreiro está filiada a teorias em que o processo cognitivo é considerado um fenômeno psíquico de ordem consciente, intencional e racional, inerente à atividade mental. Nessas concepções, as representações são passíveis de compreensão por terem causas explicáveis, e a percepção e sua generalização é o que possibilita, através dessas representações, que se chegue ao conhecimento.

Para a epistemologia genética, a lógica não é necessariamente suportada pela linguagem, que é concebida como um real estruturado, fora do sujeito, que pode ser contemplada e conhecida em suas leis de composição. A pesquisa piagetiana foi sustentada no conhecimento lógico matemático, baseado em uma subjetividade racional, construída em termos de condições formais. Para a epistemologia genética, o conhecimento se constrói a partir de um processo psíquico denominado equilíbrio majorante, que faz o objeto passar do polo assimilativo ao acomodativo, com objetivo adaptativo.

Além da perspectiva piagetiana, a pesquisa sobre a psicogênese da escrita de Ferreiro (1991) sustentou-se em concepções linguísticas, como a da linguística saussuriana e a de Noam Chomsky (1983). Nestas, o sujeito e o objeto são substancializados e já contêm, em essência, suas possibilidades de representação, sem levar em consideração o Outro. Esse Outro está presente efetivamente no processo de escrita da criança, cuja primazia é a do trabalho significante.

Como esclareceu Jerusalinsky (2008), tanto para Chomsky como para Piaget, a linguagem é um produto da inteligência, e não vice-versa. Para o linguista russo, a linguagem é adquirida graças a um órgão linguístico, configurado geneticamente, considerado como um universal orgânico. Tal posição exclui a importância do social, já que a linguagem está determinada por uma estrutura prévia.

Para a epistemologia genética, a linguagem é um caso particular da função semiótica, ou seja, é possível que haja função simbólica sem linguagem. Dessa forma, na teoria construtivista, a natureza das relações entre o sujeito e o objeto-linguagem implica que não é

possível ter acesso às categorias e regras da linguagem sem o conhecimento dado anteriormente pelas representações mentais.

A escrita, como linguagem, transcende um objeto de conhecimento, sua aquisição, implicando operadores que vão além dos relativos a um processo de aprendizagem. A partir da virada epistemológica operada pela psicanálise, a linguagem é vista como estruturante das funções psíquicas, o que irá marcar a diferença das perspectivas anteriores. Sob esse ponto de vista, a percepção do mundo se ordena a partir da constituição do sujeito na linguagem, e não vice-versa.

Freud (1974), em seu texto *O interesse científico da psicanálise*, evidencia a concepção da escrita como uma linguagem:

Estarei sem dúvida infringindo o uso linguístico comum ao postular um interesse na psicanálise por parte dos filólogos, isto é, dos peritos na fala, porque, no que se segue, a expressão “fala” deve ser entendida não apenas como significando a expressão do pensamento por palavras, mas incluindo a linguagem dos gestos e todos os outros métodos, por exemplo a escrita, através dos quais a atividade mental pode ser expressa (FREUD, 1974 [1913], p. 211).

A experiência de escrever, vivida por cada um de nós e descrita por muitos escritores, atesta como a escrita mantém relações diretas com o inconsciente que não são necessariamente intermediadas pela fala. Tanto a fala como a escrita devem ser pensadas em termos de significantes e como produções relacionadas ao sujeito. Para escrever, será preciso que se atravesse as vicissitudes de sua constituição, pois a escrita, para ser lida pelo outro, exige que o sujeito seja capaz de se localizar em uma certa posição no campo da linguagem. O letramento se constitui como um lugar de enunciação que se dá a partir da entrada do sujeito na totalidade da escrita modalizada pela posição em que ele se inscreveu na linguagem. Partindo dessa concepção, e a partir da singularidade na aquisição da escrita por crianças que ficaram fora do tempo ordinário da alfabetização/letramento, colocamos em questão os passos psicogenéticos na aquisição da escrita.

4.1 A ONTOGÊNESE REPETE A FILOGÊNESE?

No livro *Cultura escrita e educação*, Emília Ferreiro (2001) trabalhou um paralelo entre a história da escrita e a sua aprendizagem na infância. Nele, comparou a sistematicidade encontrada nas respostas das crianças (ontogênese) aos diferentes sistemas que surgiram na

história da escrita (filogênese). Por exemplo, se no princípio as crianças supõem que escrevem com imagens, também as escritas iniciais da humanidade eram compostas por pictogramas. Outro exemplo do que ocorreu na história, como também sucede na psicogênese da escrita de crianças, são as escritas silábicas, encontradas previamente às alfabéticas.

Embora Ferreiro (2001) não tenha afirmado que haja uma correspondência direta entre os processos da história e uma biografia particular, ela defende que há algumas relações entre ambas. Ao ser interrogada sobre o tema, a pesquisadora declarou:

É um ponto muito conflitante, porque, em Piaget, na realidade, não há uma ideia de que a psicogênese recapitule a sociogênese. Há, sim, a ideia de que tanto no desenvolvimento histórico como no individual certas dificuldades epistemológicas necessitam ser superadas para que se alcance a compreensão de certos objetos (FERREIRO, 2001, p. 26).

O psicanalista Pommier (1993), em seu livro *Nascimento e renascimento da escrita*, também trabalhou a hipótese de que “o descobrimento histórico da escrita e sua aprendizagem seguem o mesmo caminho” (POMMIER, 1993, p. 9). A ideia desenvolvida pelo psicanalista é a de que cada criança, ao aprender a escrever, reproduz as etapas históricas da escrita: do desenho até chegar à escrita alfabética, passando pelo recalçamento das imagens nessa passagem.

A partir dessa ideia, Pommier (1993) relacionou os tempos do Édipo, descritos pela psicanálise, com o processo de formalização da escrita alfabética na criança. O psicanalista descreveu os estádios do Complexo de Édipo freudiano, fazendo uma correspondência com a escrita, sustentando a hipótese de que a *ontogênese reproduz a filogênese*. Ou seja, ele fez a correspondência entre a história da escrita, o Complexo de Édipo e a aquisição da escrita na criança.

A angústia primeira de desaparecer no gozo infinito do outro, corresponderia à escrita da imagem, fixação de um corpo que se retém na borda de um traço marcado por um estilo [...]. Com a invocação da potência paterna signo da potência fálica, o caligrama sagrado e a escrita hieroglífica se impõem e, depois deles, a escrita em rebus. Por último, ao encerrar-se ao silabismo o seu ponto de apoio no pictográfico (a representação da coisa e sua proibição), o monoteísmo isola a consoante e sem dúvida, essa escrita da Lei foi completada somente acidentalmente pela vogal, ainda quando se possa pensar sua inscrição, tão consubstancial ao grito, como uma forma de retorno do reprimido (POMMIER, 1993, p. 242).

A hipótese de Pommier (1993) sobre o recalçamento da escrita na história foi baseada no texto de Freud *Moisés e o monoteísmo* (1974 [1937]). Nele, o pai da psicanálise formulou uma hipótese acerca do monoteísmo ter surgido no Egito, diferente do que tradicionalmente se pensa sobre sua origem hebreia. No antigo testamento, um faraó egípcio teria dado uma ordem de matar todos os filhos varões de famílias hebreias. Recém-nascido, Moisés, por ser hebreu e estar ameaçado por essa lei, foi deixado em um cesto à deriva no rio Nilo. Ele foi encontrado, salvo e levado ao palácio do faraó, onde foi criado como um egípcio. Sua missão, na versão bíblica, era a de ser o guia do povo judeu na travessia do deserto em direção à terra prometida, Canaã.

Moisés, o responsável pela libertação dos hebreus da escravidão, na versão freudiana teria sido um faraó egípcio que proibiu o uso de imagens para garantir o seu reinado, instituindo a primeira religião monoteísta que foi adotada por aqueles que viriam a ser os hebreus. Essa proibição trouxe consequências para a escrita, já que os hieróglifos eram feitos de imagens que pela proibição dada tiveram que ser apagadas.

Assim, Pommier (1993) considerou que a criação do monoteísmo foi a condição necessária à invenção do alfabeto, como efeito de um “recalçamento” de imagens da mesma forma que “qualquer um que queira escrever precisa enfiar suas letras, passando pelo buraco da agulha, o do retorno do reprimido” (POMMIER, 1993, p. 200). A repressão operada na criança a partir do Complexo de Édipo e do mito *O totem e o tabu* foi explicada pelo psicanalista:

Isola-se um primeiro tempo de angústia, quando a criança, animada pelo amor e ignorando o preço que terá que pagar por corresponder-lhe, temerá desaparecer em um abismo: temerá que seu corpo seja arrebatado por monstros devoradores, figuração violenta de sua própria oferenda, proporcional a sua ignorância do que o outro materno quer. Depois, em um segundo tempo, desde a profundidade dessa angústia se inventará a figura totêmica paterna enfrentando as forças que a atraem. No entanto, essa presença salvadora será também a que castra, portanto, para salvar-se por que, para salvar-se tem que reconhecer sua potência. Uma angústia de morte afetará, pois, ao totem, cuja potência será simbolizada em um terceiro tempo graças à transmissão de um nome (POMMIER, 1993, p. 240)³⁵.

Para compreendermos o paralelo feito por Pommier (1993) entre o surgimento da escrita alfabética e o Complexo de Édipo³⁶, vamos acompanhar seu raciocínio. O primeiro

³⁵ Tradução da versão em espanhol, feita pela autora.

³⁶ O Complexo de Édipo é crucial para a compreensão da estruturação do sujeito pela psicanálise. Vamos abordá-lo em muitos momentos em que falamos de função paterna, no decorrer da tese, principalmente no quinto capítulo.

tempo do Édipo corresponde ao final do estágio do espelho³⁷, quando o bebê e a sua mãe vivem uma relação dualizada, e ele imaginariamente responde à demanda materna. Nesse momento, a criança é o falo da mãe, que desejante, ao olhar a imagem da criança no espelho, determina a identificação fálica da criança. Há um jogo de presença e ausência na relação mãe-bebê, fundamental para a estruturação do sujeito. Ao afastar seu olhar da criança, o desejo materno é colocado em questão inconscientemente pelo filho.

A entrada do pai corresponde ao segundo tempo do Édipo, desalojando a criança do lugar de falo imaginário e perturbando o gozo materno por se constituir no objeto de desejo da mãe. O pai, privador do falo da mãe, passa a ser detentor do falo e, como agente da castração, passa a ser temido pela criança. A mãe, remetendo seu desejo ao pai, leva a criança à renúncia do gozo incestuoso vivido na relação entre ela e seu filho, efetivando-se a castração imaginária. A lei do interdito do incesto apresentada pelo pai priva, em primeiro lugar, a própria mãe, pois priva o falo como significante da significação do desejo materno, instaurando assim a falta. Não é mais só a criança que pode preencher a mãe, pois, se o falo inscreve o desejo da mãe, sua falta é atribuída ao pai.

A criança está diante do furo no Outro e do enigma materno: o que será que ela deseja além de mim? A função paterna se constitui como uma metáfora na busca de respostas a esse enigma. O pai se funda para o sujeito como nome, nomeado pela mãe na ordem simbólica, plantando a semente da curiosidade na criança.

No terceiro tempo lógico, a função paterna³⁸ é a de agente simbólico, que permite a saída da criança do Complexo de Édipo, unificando o desejo com a lei. O pai tem o falo e o oferece à mãe, mulher por ele escolhida, sendo agente da sua transmissão à criança. A diferença entre gerações é instaurada pelo pai, pois sua promessa é a de um futuro. Ele interdita tanto a criança como a mãe do gozo, impedindo a mãe de reintegrar seu fruto, colocando a criança diante de uma promessa: serás mais tarde o que não podes ser hoje.

Provavelmente, o psicanalista Gerard Pommier e a pesquisadora Emília Ferreiro nunca tenham se encontrado. O psicanalista se refere à pesquisadora da psicogênese da alfabetização aparentemente sem sabê-lo. No texto *A história da aprendizagem da escrita e sua relação com o desenho*, do livro *Nascimento e renascimento da escrita* (1993), ele se valeu de casos

³⁷ O estágio do espelho será trabalhado no sétimo capítulo da tese.

³⁸ Referimos à função paterna reconhecendo que na contemporaneidade o papel do pai vem se transformando, inclusive em novas configurações familiares, independente do gênero do casal. Trata-se de uma instância terceira que opera como agente de separação entre a mãe e o bebê. Pode existir função paterna sem a presença de um pai, assim como pode existir um pai que não exerça a função paterna. Podemos abordar o pai no mínimo em três instâncias: o pai real, o pai imaginário e o pai simbólico.

clínicos trazidos pela psicopedagoga Levy (1988) em um artigo sobre os processos de construção da língua escrita em crianças com síndrome de *Down*³⁹. Sua proposta era examinar a documentação apresentada pela psicopedagoga a respeito das relações entre o desenho e o nascimento da escrita, referindo-se às diferentes etapas descritas por Ferreiro (1991) em sua abordagem psicogenética sobre a escrita.

Apesar de tamanha coincidência entre Pommier (1993) e Ferreiro (1991), começamos a desconfiar da ideia de que a ontogênese da escrita reproduz a filogênese. Inicialmente, partimos do questionamento da tese de Maraschin (1995) acerca das etapas da psicogênese da escrita. Lembramos que para a pesquisadora tais etapas são consideradas um efeito das práticas fonocêntricas alfabetizadoras.

Na sua pesquisa sobre alfabetização, Borges (2008) também questionou as etapas da psicogênese, considerando que a escrita passou por um processo de objetivação, sendo apropriada de suas propriedades simbólicas. Isso escamoteou a natureza subjetivante dos processos simbólicos e imaginários que suportam o ato de escrever. A educadora percebeu que a aquisição da escrita foi assimilada como a de outros objetos, reduzindo-a consequentemente à suposta construção de uma representação perceptual-cognitiva sobre as relações de representação entre escrita e oralidade: “Em consequência dos pressupostos adotados – do campo da Psicologia e de teorias linguísticas –, a descrição do processo limita-se aos ‘passos’ que a criança dá na construção das correspondências entre linguagem oral e a escrita” (BORGES, 2008, p. 20).

A proposta de Borges (2008) é que as crianças precisam ser colocadas dentro da escrita a partir de textos. Pela sua força de subjetivação, a escrita não exprime nem é expressão de categorias fixas. Ela se exprime, sim, pelas suas propriedades que a fazem um jogo de relações. “Há polissemia, deslizamento, mudança de estatuto das unidades, conforme o movimento da *diferencia* – que se estabelece entre unidades” (BORGES, 2008, p. 229).

Também Frageli (2011), em sua tese *Alfabetização: perspectivas da articulação sujeito e escrita*, criticou a ideia de que a ontogênese repete a filogênese. Para a psicanalista, os pontos de convergência entre a história da escrita na humanidade e a aquisição da escrita na criança são algo da ordem do apagamento de uma imagem, mas há processos em jogo que são de outra ordem.

³⁹ Evelin Levy é psicopedagoga do Centro Dra. Lydia Coriat de Buenos Aires, e o texto ao qual Pommier se refere é *Annalis de los procesos de construccion de la lengua escrita en niños con el síndrome de Down. Abordaje psicogenetico*, do livro *Psicoanálisis en problemas de desarrollo infantil* (Org. Alfredo Jerusalinsky. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988).

Também consideramos que, assim como ocorreu na história da escrita, as crianças caminham no sentido de construir a escrita alfabética pela via do apagamento da imagem, e que em ambos os processos – o histórico e o singular – houve a perda da autonomia da escrita em relação à fala. Porém, os mecanismos em jogo na história da escrita e da escrita das crianças são diferentes, e a passagem direta de um a outro é bastante problemática.

Tomaremos outro caminho para estabelecer relações entre a estruturação do sujeito e a gênese da escrita, partindo da operação feita sobre as metáforas escriturais na psicanálise. Como trouxe Rego (2006), ao adormecerem, estas metáforas – *traço, letra e escrita* – transformam-se em conceitos psicanalíticos, perdendo-se no processo a ligação com a letra e a escrita originais. Por inversão, os significantes importados de outro campo semântico para o da psicanálise passaram a se constituir em modelos para a compreensão da escrita e sua evolução.

Apesar de não pensarmos que haja uma ligação ontogenética da escrita em relação a sua história, propomos que há uma chave no funcionamento das escritas antigas para compreensão da aquisição da escrita pela criança. No ideografismo⁴⁰, por exemplo, houve um gradativo apagamento da imagem para operar o funcionamento da escrita. Apesar de não considerarmos que haja uma psicogênese na escrita que corresponda ontogenicamente à operação edípica, estamos de acordo que, na estruturação do sujeito, a identificação ao traço é possível graças ao seu apagamento.

A teoria do traço, da letra e da escrita oferece uma estrutura em comum ao campo psíquico e escritural que dá conta tanto da estruturação do sujeito em sua identificação primordial com o traço unário como também da escrita gráfica. Há o apagamento de uma pegada para surgir o traço e o apagamento da imagem para advir a escrita. Tomaremos esse paralelo como uma chave de leitura para as produções não convencionais de escrita na clínica psicopedagógica. No próximo subcapítulo, procuramos acompanhar o processo de escrita de Mariana a partir do seu modo de operar com o traço, pela via do não sentido.

4.2 EM CENA: MARIANA E (É) RAPUNZEL

Introduzimos nosso trabalho de tese trazendo Mariana à cena. Em vez de descrevê-la através dos traços da síndrome de *Down*, nosso ponto de partida foi a sua diferença, tomada

⁴⁰ O ideografismo será tema de estudo desta tese no sexto capítulo.

como um enigma. Considerar a criança em sua singularidade, sem reduzi-la aos traços fenomenológicos descritos pela síndrome, é o nosso desafio.

A clínica psicopedagógica é guiada pelas manifestações significantes das crianças acolhendo suas escolhas via relação transferencial. Essa posição exige um deslocamento em relação ao outro. Em vez de oferecer os objetos de conhecimento como um produto pronto, de forma simplificada, explicada, esmiuçada às crianças, esperando que elas os apreendam aos pedacinhos, a psicopedagoga entra no mundo da linguagem do sujeito. Dirigimos a intervenção, buscando enlaçar as suas escolhas significantes em redes simbólicas cada vez mais amplas.

Nos encontros iniciais com a psicopedagoga, Mariana trouxe a história da Rapunzel. Há um traço que identifica Mariana à personagem: os seus longos cabelos. Primeiro a psicopedagoga escutou que Mariana repetia partes da história, vistas no filme, e então leu a história em voz alta e depois participou da encenação. Mariana era a Rapunzel, que em cima da torre (a mesa) jogava suas tranças lá do alto. Neste jogo, entre fantasia e realidade, a psicopedagoga propunha a troca de papéis (agora eu sou a Rapunzel, tu és o príncipe), demarcando momentos de entrada e saída do faz de conta. Amarrada pelo fio significativo trazido pela criança, uma cena levava à outra. Desdobrando a escolha significativa desta personagem, a psicopedagoga faz a proposta de traçar o corpo da Rapunzel a partir do corpo de Mariana, que foi contornado sobre um papel pardo colocado no chão. Com massinha, Mariana colocava partes do rosto que ao irem sendo nomeadas eram espalhadas sobre o contorno traçado na superfície do papel, sem que ela percebesse os limites que definem o dentro e fora. Foram colocados muitos olhos, braços e pernas sobre a superfície do papel. Essa dificuldade de mapeamento do corpo sugere que há falhas na sua operação de unarização. Outro aspecto que merece destaque é que, nas garatujas, Mariana rabisca na superfície fragmentos imaginários, que não nomeia, nem dá forma. Esses rabiscos ainda prescindem de marcas significantes.

No trabalho com Mariana, procuramos relacionar a singularidade de sua estruturação psíquica com o modo inicial como ela deixou suas marcas escriturais. Precisamos considerar os limites imposto pelo real que a *trisomia do par do cromossomo 21* coloca. Mas nossa hipótese é a de que o estreitamento da extensão simbólica, tanto oral quanto escrita, é efeito decorrente da relação de Mariana com o Outro.

Embora a medicina e as neurociências cada vez descubram mais formas de mapear o funcionamento do organismo e controlar suas alterações e doenças, na prática clínica nos

deparamos com a complexidade de cada sujeito em particular. É impossível prever a totalidade dos efeitos que advieram do real de um problema orgânico, já que cada um tem sua história e passa pelas vicissitudes de sua estruturação subjetiva.

O sujeito se inaugura na intersecção do desenvolvimento orgânico com a constituição psíquica. O outro/Outro significa e ordena o funcionamento do organismo do bebê, oferecendo-lhes significantes que unarizam um corpo ainda em desordem e que são apresentadas no ritmo da prosódia materna. O corpo se organiza a partir das marcas significantes que o afetam, embora o ritmo e a entonação da voz materna sejam anteriores às palavras e à significação do que ela diz. Assim, mesmo antes de dominar o universo das palavras, a criança é afetada pelo seus sentidos.

A inscrição significativa da criança na linguagem se dá pelo ordenamento das pulsões operada pela qualidade das relações primordiais, do toque significativo e do mapeamento do corpo da criança. A unarização do corpo enquanto imagem inconsciente não prescinde de um longo processo de separação entre *o eu e o outro*. Para essa separação ocorrer, é necessária a entrada de um terceiro que vá produzindo cortes na relação primordial mãe-bebê. Trata-se da função paterna, que pode ser exercida pelo pai real ou por algum terceiro que, introduzido na relação dualizada, sirva como um guia significativo para a que a criança possa descolar-se do corpo materno e ser introduzida no universo simbólico.

Todo recém-nascido é deficiente instintivamente, o que o coloca em dependência do outro para sobreviver e para se constituir. A criança é marcada pelos significantes parentais que delimitam as zonas erógenas de seu corpo, recortando os objetos pulsionais. Esses significantes inicialmente são marcas soltas, sem relação entre si e que, pelo ordenamento simbólico, entrarão em rede.

Para que isso ocorra é preciso que os pais nasçam com o nascimento do filho, em suas posições, a de ser mãe e a de ser pai. Há uma antecipação simbólica que precede a vinda de uma criança. É um lugar dado ao filho por vir, transmitida transgeracionalmente através dos mitos e histórias familiares. A partir das vicissitudes da história de cada criança é que ela irá se enfrentar com o mundo, modalizada pelas marcas deixadas em sua estruturação psíquica de acordo com o lugar simbólico que lhe for outorgado pela família.

O sujeito habita o corpo na medida em que é habitado pela linguagem; tenha ou não problemas orgânicos, a criança não se desenvolve apenas mediante o funcionamento de automatismos biológicos. Há uma cronologia que situa o tempo do desenvolvimento do organismo, mas ela não se dará se o corpo não for inscrito psiquicamente. É na operação de

inscrição na linguagem que o sujeito se constitui como *Um* e também se inscreve no tempo/espaço do Outro, delineando os objetos do mundo como exteriores a si. Pelo trabalho de subjetivação, a linguagem operará na transformação do organismo em corpo, o primeiro lugar que se instalam os significantes.

O lugar dado ao filho depende da posição inconsciente dos pais, e também, nesse sentido, a linguagem antecipa o nascimento de uma criança. Quando o bebê nasce com algum problema orgânico, há uma ruptura da ideia do filho ideal, e os pais necessitam muitas vezes do apoio de uma intervenção precoce para que possam elaborar a chegada dessa criança inesperada. Muitas vezes, o tempo que demora para que eles se *re-situem* em suas funções com esse filho produz falhas em sua constituição subjetiva. Assim, crianças com um mesmo quadro orgânico, como a síndrome de *Down*, podem ter níveis de produção muito diferentes, conforme atravessarem as vicissitudes de sua estruturação psíquica.

Na medida em que ocorrem mudanças no discurso e práticas sociais acerca das patologias, observamos mudanças no que era suposto como característico de determinados quadros. As crianças com síndrome de *Down*, quando viviam exiladas do convívio social, apresentavam características autistas, consideradas como consequência da alteração genética. Também, quando estavam reclusas em escolas especiais, eram consideradas incapazes de aprender a ler e escrever pelo seu “grau de deficiência intelectual”. Curiosamente, até os anos setenta, na Argentina, por exemplo, as crianças com síndrome de *Down* não eram aceitas nas escolas especiais. No Brasil, tradicionalmente, elas frequentavam essas escolas por serem consideradas “treináveis”. Atualmente, por serem consideradas deficientes intelectuais⁴¹, são reconhecidas como “público-alvo da educação especial” no contexto da educação inclusiva.

⁴¹ Há diferentes maneiras de pensar o que é a deficiência intelectual, conforme a variação da concepção de inteligência utilizada. De forma geral, a deficiência intelectual é considerada como um quadro que diz respeito às funções cognitivas, caracterizadas por alterações tanto na estrutura como no funcionamento da inteligência. A definição proposta pela American of Mental Retardation (AAMR) define o diagnóstico de deficiência intelectual a partir de um parâmetro que aborda a inteligência como mensurável quantitativamente, em que se crê ser possível a medição de quociente intelectual (QI). “Segundo a AAMR, o teto do QI para o diagnóstico de Retardo Mental é de 70, podendo ser estendido até 75, com julgamento clínico” (FREITAS; PAULON; PINHO, 2005, p. 13). Parece haver uma confusão entre o processo cognitivo que diz respeito às funções cognitivas e o QI, que é apenas um retrato borrado da complexidade do funcionamento da inteligência. O quociente de inteligência não mede a função cognitiva (que tampouco consideramos mensurável). A perspectiva piagetiana da inteligência produziu um avanço na abordagem sobre a inteligência ao considerar que ela não nasce pronta, mas se constrói, o que implica que pode ser modificada pelo seu meio físico e social. Se consideramos a inteligência como uma construção, o que investigamos é como a criança opera o seu funcionamento cognitivo em diferentes contextos, a partir de propostas variadas. Compartilhamos a concepção de inteligência da psicopedagoga Filidoro (2005), que a caracteriza como “o sistema de instrumentos cognoscentes que permite significar os objetos de conhecimento de um domínio específico no contexto da sala de aula, cujo funcionamento anterior e mais geral emerge do encontro dos processos biológicos e os processos de subjetivação” (FILIDORO, 2005, p. 22). Também, como

Rememoramos essa história tão recente para chamar a atenção ao fato de que, se por um lado, com a proposta de inclusão, houve um avanço no cenário educacional brasileiro, por outro, reeditou-se o pedido de um diagnóstico para que um aluno seja incluído. Esse modo de operar ressurgiu do passado das classes e escolas especiais quando restringiam seus alunos pelo *quantum* intelectual. Para que possamos simplesmente nos aproximar da experiência do outro, é preciso reconhecer a sua singularidade sem reduzi-lo *a priori* a uma síndrome genética ou discapacidade.

Apesar do avanço da perspectiva piagetiana para pensar a inteligência, em situações como a de Mariana não encontramos, no campo da epistemologia genética, respostas para o seu funcionamento intelectual. Ela por vezes fala se dirigindo ao outro (Outro), outras apenas emite fonemas, sem articular as palavras em um enunciado compreensível. Às vezes ela brinca de faz de conta, outras se perde de si na fantasia. Ela não se situa a partir de referências espaciais e temporais. Também não há recorte significativo que opere alguma forma em suas garatujas.

Atualmente, acompanhamos inúmeras crianças com síndrome de *Down* que aprendem a ler e escrever, algumas com grandes, outras com pequenas dificuldades na escolarização. Também constatamos, no trabalho em uma equipe interdisciplinar, que sua fragilidade psíquica está condicionada a como foram tomadas, desde o seu nascimento, tanto pelo discurso familiar como pelo discurso médico e social. Ou seja, depende da posição em que o Outro coloca a criança, nomeando-a pela síndrome, *esta criança é uma Down*, ou reconhecendo-a pelo nome, a partir de sua singularidade, *esta é Mariana*.

No encontro com a psicopedagoga, Mariana pula corda e diz para a psicopedagoga: “Eu Vitória e tu Maúme”. São as colegas que pulam corda na escola, segundo o relato da mãe. É difícil retornar a sermos (eu) Mariana e (tu) psicopedagoga; a fantasia invade o brincar. Na brincadeira de sapata ela não considera a ordem numérica escrita nos quadrados emborrachados. E, quando brincamos de esconder, ela conta um, dois, quatro e segue fora de sequência. Quando brinca de se esconder, é incapaz de buscar um esconderijo que a encubra; ela se mostra e ainda diz: “Tô aqui!”. Se os operários na construção de seu letramento podiam reconhecer o significante tijolo, para Mariana a palavra ovo, que encontramos

Filidoro (2005), acreditamos que não há uma relação causal linear entre a inteligência e os problemas de aprendizagem em geral, tampouco nos problemas de escrita.

grafadas nos rabiscos apresentados anteriormente, foi traçada acidentalmente e ainda não pode ser percebida por ela.

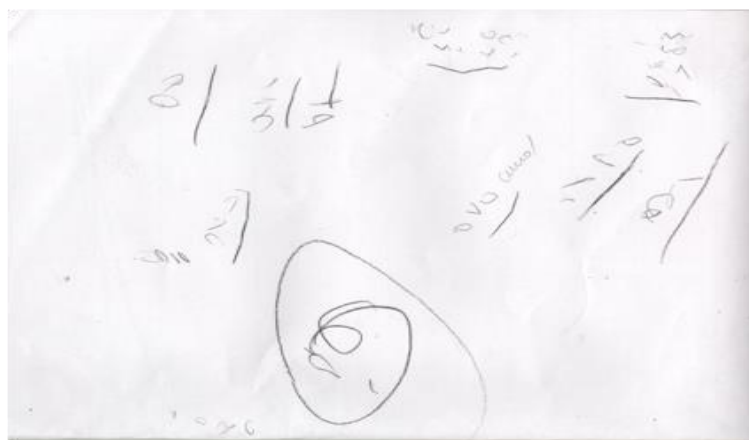


Figura 3 – Garatuja
Fonte: Mariana (8 anos, 2012)

Por que Mariana não percebe as letras em meio aos seus traçados? Essa é uma das questões que nos guiou nos encontros com Mariana, em que procuramos situar em que registro funciona o seu traçado gráfico. Ao reconhecermos uma estrutura comum aos campos psíquico e escritural, extrapolamos a dimensão instrumental da escrita. Consideramos que a escrita não se reduz a uma representação perceptual cognitiva, nem às suas relações com a oralidade. Analisamos essa garatuja inicial de Mariana levando em conta a natureza subjetivante dos processos simbólicos e imaginários que suportam o ato de escrever em sua condição de ato de linguagem.

Situamos a investigação psicopedagógica a partir das balizas colocadas pela posição na linguagem de Mariana, relacionando os seguintes aspectos: Mariana não se reconhece em seu traçado e também ainda não configurou a forma do corpo no grafismo, embora reconheça imagens. Sua fala nem sempre é dirigida ao outro e, na brincadeira, ela apresenta dificuldades em sair do faz de conta. Ainda, Mariana não se ordena no tempo e no espaço. Buscamos responder a nossa questão relacionando a sua posição na linguagem com as possibilidades de simbolizar o próprio corpo, com o brincar e com o (des)ordenamento no espaço e tempo.

A produção escritural de Mariana é feita de riscos, garatujas que não são nomeadas nem como imagens nem como letras, pois não se operou um recorte significativo do traço. Ela também não reconhece/significa o traçado de seu corpo feito sobre uma superfície. Podemos compreender que o funcionamento das percepções em Mariana (que não percebe o próprio corpo nem o que resulta de seus registros escriturais) se deve ao fato de que os objetos não são perceptíveis em si mesmos, nem os órgãos do sentido captam as coisas do mundo

diretamente, representando-as *a priori*. O registro das imagens não se articula com o registro simbólico, da mesma forma que Mariana não se situa no espaço e no tempo e não arma uma série numérica. Parece haver falhas na constituição da imagem inconsciente do corpo, como vimos no desenho da Rapunzel, cujo *desbordeamento* corresponde à labilidade da constituição do *eu*.

Toda criatura tem uma capa, um invólucro que a separa do mundo (COUTO, 2012); essas são suas fronteiras. Tais fronteiras funcionam como bordas, uma superfície corporal promovida pela separação entre o sujeito e o outro primordial e de onde advém a separação entre o sujeito e objeto, o dentro e o fora no espaço, o antes e o depois no tempo. A função paterna é que opera essa separação, desenhando através da linguagem uma borda no corpo inicialmente sem volume, vivenciado como bidimensionalidade espacial, que foi ganhando forma pelas inscrições maternas recortadas pelos significantes paternos. Essas noções vão sendo construídas na medida em que se constitui a tridimensionalidade do corpo⁴².

O corpo se esquematiza pelas marcas significantes que enlaçam o corpo à linguagem a partir do Outro, determinando como o sujeito irá entrar em relação com os objetos, recortando-os ou não do real, como objetos de conhecimento. O psicanalista Lacan (1966)⁴³ mostrou que um dos momentos importantes na travessia da estruturação do sujeito é o *estádio do espelho*. Inicialmente, a criança não tem a vivência de forma integrada de seu corpo, vivenciando suas partes dispersivamente. A totalidade do corpo será conquistada por meio do espelho, que representa uma metáfora do vínculo inicial entre a mãe e o bebê. Essa metáfora é uma dimensão imaginária, que permite a ilusão de completude da criança, mediante a antecipação da totalidade do corpo por meio dessa imagem no espelho.

No estágio do espelho, o olhar do Outro, encarnado na mãe, libidiniza o corpo do bebê, permitindo a criação da imagem corporal, mas sem ainda armar a conexão entre os significantes. Através do brincar, a criança irá outorgar sentido a esses significantes, e nessa operação é que eles entrarão em cadeia. O semelhante não se oferece somente como uma imagem especular para a pequena criança, mas também lhe oferece a dimensão significativa, estando referido a um outro lugar: “o lugar desde onde este semelhante trata incessantemente de recobrir o que no real permanece sempre aberto, a saber, o objeto” (JERUSALINSKY, 1987, p. 28).

⁴² A passagem da dimensionalidade à tridimensionalidade será abordada no sétimo capítulo, “Corpo”.

⁴³ Adiantamos essas noções, que serão desenvolvidas no capítulo seguinte.

A linguagem opera sobre os sistema de percepções dos objetos, que se modulam concomitantemente à constituição do sujeito dada pela sua relação com o significante. É da operação da inscrição na linguagem que advém o sujeito, condicionado à extensão da cadeia representativa que forja a função significante. Nesse sentido, o sujeito é considerado efeito da inscrição de traços, e sua entrada na linguagem se dá conforme o andamento da operação significante. Por obra dessa transcrição é que a percepção será modulada, arrancando-a do puro automatismo fisiológico.

Em uma mesma operação, pela ação da linguagem se estruturam o sujeito e os objetos que não são perceptíveis em si pelos órgãos do sentido. Os processos psíquicos se ordenam por obra de uma transcrição de traços que modula a percepção, arrancando-a de seu puro automatismo neurofisiológico. Por isso consideramos que a dissociação entre percepção e forma na produção escritural de Marina não é decorrente *a priori* de um quadro de deficiência intelectual, mas sugere que houve falhas na operação de recalçamento no processo de sua estruturação psíquica. Não se operou a inscrição e o apagamento do traço que ordena o funcionamento da cadeia significante, ou, dito de outro modo, há um impasse na inscrição da função paterna. Essa operação de inscrição significante é que ordena as pulsões, possibilitando que os olhos vejam e que os ouvidos escutem.

Em situações de crianças como Mariana, o próprio corpo ainda não se unarizou. Ou seja, ainda não se formou uma imagem inconsciente do corpo por falhas do enlace do registro simbólico, efeito da inscrição da função paterna. A construção de bordas corporais se produz pela separação entre *eu/outro*, constituindo um dentro/fora do corpo que em Mariana ainda não se efetivou. Assim, podemos relacionar a constituição da imagem inconsciente do corpo como uma primeira via de acesso ao universo simbólico da escrita. A dificuldade de Mariana em dar forma às garatujas e de perceber o próprio traçado se situa no desencontro entre a unarização do corpo e a possibilidade de dar contorno simbólico a ele e às letras.

Os traços escriturais para Mariana não entram em uma cadeia associativa, assim como, na sua fala e nas brincadeiras, os significantes perambulam soltos, carecendo de enlaçamento simbólico. A percepção do traçado que configura o contorno de seu corpo ou da grafia acidental da palavra *o-v-o* como um significante escritural depende dos efeitos psíquicos – efeitos de significação –, ou seja, dos traços mnemônicos sob a forma de signos linguísticos, e não dos objetos concretos que ficaram separados dos processos psíquicos por obra dessa transcrição. Sem ordenamento diacrônico, as letras não ascendem ao seu estatuto simbólico.

Não podemos desconsiderar os dados que os problemas orgânicos produzem, mas a incidência psíquica sobre eles será determinante para qualquer intervenção na infância. Se consideramos que a linguagem é que estrutura a percepção do mundo, a sua leitura de mundo depende da posição em que o sujeito se estruturou. Para ler as palavras escritas, é preciso se situar como um sujeito que compartilha das significações prévias a ele, para que possa vir a se inscrever na escrita e escrever no regramento da escrita alfabética.

A mesma linguagem que oferece um lugar à criança funciona na medida em que é regulada por leis implícitas à língua. Nesse rio da linguagem em que o sujeito é mergulhado, em que as palavras lavram sua trajetória psíquica, inscrevendo-o no seu próprio corpo, o sujeito se estrutura mergulhando na linguagem como um todo – isto é, ela não se apresenta à criança em partes. Também não é possível se apropriar da escrita aos pedacinhos, posto que é linguagem. Será na medida em que o sujeito nela se inscreve que ele poderá se apropriar de seu sistema.

O que se escreve é da ordem do traço, e não da mera percepção, e o letramento se constitui como um lugar de enunciação, a partir da entrada do sujeito na totalidade da escrita, modalizada pela posição em que ele se inscreveu na linguagem. As marcas deixadas nos rabiscos, desenhos, grãos de letras, são considerados resíduos escriturais no processo de construção da linguagem escrita, sinais de passagem de um sujeito.

4.3 ESCRITA: UM TECIDO DE RABISCOS

Riscos e rabiscos inscrevem o sujeito que inaugura suas práticas escriturais, cujo desenho do corpo é uma projeção da imagem inconsciente. A apropriação do espaçamento de uma superfície em branco depende das referências simbólicas do corpo no espaço-tempo. Para haver a passagem da garatuja ao desenho, que se desdobra em hipóteses de escrita, será preciso passar pela operação de linguagem que produz a separação entre o sujeito e o objeto, propiciando a construção de um corpo e constituindo o próprio eu.

A escrita é efeito da relação do sujeito com o significante, e é a partir da leitura da posição do sujeito na linguagem que o psicopedagogo como outro/Outro irá dirigir sua investigação e intervenções. As crianças rabiscam, fazendo marcas em diferentes superfícies. Como é próprio da infância, elas estão em trabalho de estruturação, e conforme sua relação com a ordem do significante, variam sua relação com o traçado gráfico. O traço é uma marca de diferença que constitui a significação inerente a qualquer linguagem. As letras do alfabeto

partem de um tecido de rabiscos que advém do corpo, cujos mínimos fenômenos de traço nos guiam pela capacidade do sujeito em *deixar marcas*, sinais de sua passagem (RODULFO, 2004).

Nas primeiras marcas escriturais deixadas pelas crianças já encontramos estes sinais de passagem de um sujeito em estruturação, como fizemos com Mariana. Assim, na clínica inicialmente investigamos se as crianças (se) reconhecem (em) suas produções, significando-as ou acolhendo a significação atribuída pelo outro: *O que fizeste aí? Acho que é um... gato, cachorro, avião...*

A escrita se transforma em gesto dado ver ao outro, na ligação significativa entre o desenvolvimento neuromotor, a imagem motriz, a constituição subjetiva e o impulso motor. Não é pelo movimento práxico que a criança desperta o desejo de escrever, mas a sua práxis torna-se ferramenta significativa pelo seu valor simbólico, e como efeito a criança toma a letra para transformá-la em sua própria escrita. Nas garatujas iniciais, estão os vestígios das letras (LEVIN, 1998). Consideramos que, da mesma matéria que partem as garatujas iniciais, se desdobram o desenho e as letras, que gradativamente se ordenarão sob o regramento da escrita alfabética. Para aprender a escrever, não basta que se reconheça que as letras representam os sons da fala; é preciso entrar nos jogos de linguagem e que as letras sejam mergulhadas em sua dimensão simbólica. O que irá recortar o sentido na escrita advém do corte significativo que se opera desde a nomeação das garatujas.

Para que o sujeito tome as próprias garatujas como suas, é preciso que tenha passado pela operação de estruturação que amarra o corpo à linguagem. Assim, quando a criança nada tem a dizer sobre o que (se) produziu, nós é que antecipamos um sentido à sua garatuja. Veremos se ela toma, transforma ou ignora a significação antecipada pelo outro, conforme sua relação com o Outro.

Na travessia de sua estruturação como sujeito, a pequena criança é inserida na linguagem através da rede simbólica dos discursos sociais. A escrita, assim como a fala, é efeito de linguagem. Os primeiros traçados da criança são significados pelo outro que antecipa o sentido à garatuja. O outro que lê os rabiscos da criança como lemos nas formações das nuvens no céu, antecipando significações ao que se configurou por acaso. Essa antecipação de sentido ao traço é uma operação significativa de inscrição do sujeito na escrita. Isso ocorre bem antes que se estabeleça qualquer relação entre as letras e os seus sons. Inicialmente, o sujeito marca diferentes superfícies, e, se o traço for marcado como significativo, se desdobrará em desenho e nas letras, que se ordenarão em uma rede

significante constituindo a linguagem escrita. O letramento diz respeito à inserção do sujeito na rede simbólica da linguagem. A escrita não se reduz nem a uma técnica nem a um código que representa a oralidade.

Retornando à escola, podemos compreender a preocupação da professora da sala de recursos com o traçado gráfico de Mariana. É angustiante ter crianças que não escrevem no segundo ano do ensino fundamental, quando quase todos os alunos estão em pleno percurso de aquisição da leitura, da escrita e dos números. Mas interrogamos o hiato que há entre as produções gráficas de Mariana, ainda sem formas figurativas, e o treinamento grafomotor de traçado de letras que foi oferecido como atividade. Há um abismo entre o que Mariana necessita e a proposta desse tipo de atividade. O controle de conhecimentos, no caso, o conhecimento do traçado das letras, é uma ilusão, pois não é pela repetição motriz que o movimento se transforma em gesto significativo.

Assim como a fala é desdobramento da relação do sujeito com a linguagem, a escrita também se dá pela entrada na totalidade da escrita, e não parte a parte. Escrever promove a formação de bordas, capazes de conter o sujeito e seu corpo. Mais adiante, o espaçamento e a pontuação constituem elementos exclusivos do sistema escrito que se constrói por jogos metafóricos e metonímicos próprios do funcionamento da linguagem. Para ascender ao sentido na leitura, será preciso que haja o apagamento das imagens dos desenhos ou das letras tomadas como imagens.

Já que a escrita é efeito de linguagem, consideramos que há diferentes modalidades de inscrição na escrita, que, ao serem reconhecidas pelo outro/Outro, podem constituir o letramento como um lugar de enunciação do sujeito. No próximo capítulo, guiados por essa questão, seguiremos a travessia de Jacques Lacan em sua formulação segundo a qual *o inconsciente é estruturado como uma linguagem*, trazendo à cena de escritura o protagonismo de Gabriel.

5 LINGUAGEM E ESCRITA – LINGUAGEM ESCRITA

Dessa permanência do sujeito lhes mostro a referência, e não a presença, pois essa presença não poderá ser cingida senão em função dessa referência. Eu a demonstrei, designei da última vez, em nosso traço unário, nessa função do bastão como figura de um enquanto ele não é senão traço distintivo, traço justamente tanto mais distintivo quanto está apagado tudo o que ele distingue, exceto ser um traço, acentuando esse fato de que mais ele é semelhante, mais ele funciona, eu não digo absolutamente como signo, mas como suporte da diferença, e isso sendo apenas uma introdução ao relevo dessa dimensão que tento pontuar diante de vocês, pois na verdade não existe “mais”; mas, não há ideal da similitude, ideal do apagamento dos traços (LACAN, 2003, p.75).

Retomamos a tese de Rego (2006) em que ela propôs que *traço, letra e escrita* se transformaram em conceitos psicanalíticos, perdendo sua ligação com a letra e a escrita originais. Por um movimento de transporte metafórico, esses significantes passaram a se constituir em modelos para a compreensão da escrita e sua evolução: “É uma teoria psicanalítica da escrita que dá conta da gênese do sujeito, em sua identificação primordial com o traço unário, mas também da escrita enquanto visível” (REGO, p. 192). Mas como este transporte metafórico pode contribuir para compreendermos a aquisição da escrita? Para tentar responder essa questão, vamos seguir a leitura de alguns textos de Freud e de Lacan em que eles se valeram de metáforas escriturais para descrever o modelo e a fundação do aparelho psíquico como uma escrita.

Já vimos que na ordem da analogia, em *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1895) definiu a constituição do sujeito a partir da inscrição de traços. Também em *Notas sobre o bloco mágico (Wunderblock)*, Freud (1924) descreveu o aparelho mental como uma máquina de escrita. Há diferentes camadas psíquicas, em que os rastros se armazenam e se conservam, concomitantes, a uma superfície de recepção sempre disponível. O sistema percepção-consciência não forma traços permanentes, e a memória, que ocorre em outro sistema, armazena os traços de forma permanente, mas sujeita a retranscrições.

Na *Carta 52* (1896), o sistema trabalhado no *Projeto* foi reconstituído numa conceitualidade gráfica em que o traço começou a tornar-se escritura na medida em que o aparelho psíquico foi considerado como sendo constituído como um conjunto de signos diferenciais, permanentemente reinscritos e transcritos em diferentes camadas. Os efeitos de significação dependem dos traços mnemônicos sob a forma de signos linguísticos, e não dos objetos em si, que através dos processos de transcrição ficaram separados dos processos psíquicos.

Além desses textos, Freud (1899), em *A interpretação dos sonhos*, e Lacan (1961/1962), no Seminário 9, *A identificação*, seguem utilizando metáforas escriturais para explicar o aparelho psíquico. Vamos seguir nossa leitura, perseguindo o movimento de transporte metafórico que atribuiu ao aparelho psíquico o funcionamento de uma escrita.

Freud (1899) estudou os hieróglifos egípcios para trabalhar o deciframento dos sonhos, e Lacan (1956), apoiado na linguística moderna, generalizou as operações descritas pelo pai da psicanálise nos sonhos – condensação e deslocamento – à linguagem em geral – metáfora e metonímia. A partir dessas operações, na linguagem há um constante deslizamento de um significado originariamente fixo, apelando ao esvaziamento do significante para sua articulação em novos sentidos.

Mais tarde, Lacan (1961/1962) aproximou ainda mais o campo do inconsciente à linguagem escrita, com a contribuição de uma teoria sobre a sua origem, em que abordou a relação do sujeito com o significante a partir do traço unário, o *Einziges Zug*, de Freud. No seminário *A identificação*, encontramos consonância com a abordagem freudiana sobre o surgimento do aparelho psíquico como um sistema de traços. Nele, o psicanalista revisitou a noção de *letra* desenvolvida em seus escritos anteriores, a qual acompanharemos por ser um eixo de nossa investigação sobre *os modos de incidência da instância da letra na escrita, no transcurso do letramento de crianças com problemas orgânicos e/ou psíquicos*.

5.1 AS OPERAÇÕES DOS SONHOS

Freud (1974)⁴⁴ trabalhou a interpretação dos sonhos como o deciframento de uma escrita antiga. As operações características dos processos dos sonhos são a condensação – estilização – e o deslocamento – rébus. Mais tarde, essas operações foram generalizadas para todos os processos psíquicos e associadas às operações de metáfora e metonímia por Lacan (1998).

O pai da psicanálise considerou que a atividade onírica estava implicada com os desejos inconscientes, e que os sonhos poderiam ser decifrados por livre associação. Sonhamos através de imagens visuais, e não de palavras, o que levou Freud (1974) a comparar o deciframento dos sonhos ao sistema dos hieróglifos egípcios. Os meios de

⁴⁴ No capítulo anterior, deixamos em suspenso o texto sobre *A interpretação dos sonhos* (1889) e o retomamos aqui para relacionarmos as diferentes abordagens sobre as escritas antigas feitas por Freud e Lacan. Jacques Derrida também se valeu desse texto para trabalhar a *écriture*.

representação dos sonhos se dão a partir dos fragmentos da cena onírica, realizada por quem sonhou.

Os meios de representação nos sonhos são principalmente imagens visuais e não palavras, veremos que é ainda mais apropriado comparar os sonhos a um sistema de escrita do que a uma linguagem. Na realidade, a interpretação dos sonhos é totalmente análoga ao deciframento de uma antiga escrita pictográfica, como os hieróglifos egípcios. Em ambos os casos há certos elementos que não se destinam a ser interpretados (ou lidos, segundo for o caso), mas têm por intenção servir de “determinativos”, ou seja, estabelecer o significado de algum outro elemento. A ambiguidade dos diversos elementos dos sonhos encontra paralelo nesses antigos sistemas de escrita, bem como a omissão de várias relações, que em ambos os casos tem de ser suprida pelo contexto (FREUD, 1974, p. 212).

Tanto os hieróglifos egípcios como os caracteres chineses jogam com traços, desenhos e sons em sua composição, porém não têm uma relação direta com a oralidade. A fonetização da escrita ocorreu no decorrer da história a partir de uma operação do rébus de transferência em que houve a substituição de imagens por sons. Freud (1974) mostrou haver uma heterogeneidade na linguagem dos sonhos que, ao modo do rébus de transferência, as imagens, ao sofrerem uma série de operações, cifram o enigma inconsciente.

As imagens contidas na atividade inconsciente dos sonhos, ao serem lidas como um rébus, demonstram seu funcionamento através dos processos de *condensação* (de ideias) e de *deslocamento* (ênfase psíquica de uma ideia para outra). Há inúmeros exemplos descritos por Freud (1974), que mostram como os sonhos podem ser interpretados através de sucessivas condensações e deslocamentos.

O trabalho de condensação nos sonhos assume várias formas. Uma delas é a reunião de feições de uma ou mais pessoas numa única imagem, ou a reunião de figuras coletivas e compostas. A condensação verbal, o tratamento das palavras por objetos, a invenção de novas linguagens e formas sintáticas artificiais constituem uma fonte dos sonhos. Por vezes, as palavras que aparecem nos sonhos são aparentemente destituídas de sentido, mas podem combinar um grande número de outros significados que estão relacionados da mesma forma que estaria a palavra sem sentido.

Há também determinações múltiplas nos sonhos, como a semelhança fonética, descrita no clássico sonho da injeção de Irma, através da palavra disenteria e sua similaridade fonética com difteria. Uma forma de condensação se dá por deslocamento, como a palavra “propilos” sendo substituída por “amilos”. As palavras nos sonhos são tratadas como coisas concretas, produzindo neologismos. Em alguns casos, esses neologismos podem ser desdobrados, e cada

sílaba da palavra criada pode encadear uma série de pensamentos e associações. Os anagramas também aparecem nos sonhos para serem decifrados, como um jogo de letras e símbolos que contém outro sentido, tal como no sonho de Freud com seu irmão Alex, em que ele sonha com o anagrama “Lasker”. As letras do nome contidas nesse neologismo sugerem que o sonho se refere ao seu irmão.

A substituição por contiguidade é outra forma de interpretação dos sonhos, como em duas cenas que ocorreram simultaneamente em vigília, e que no sonho aparece no lugar de outra. A análise das formas verbais sem sentido é particularmente bem calculada para exibir as realizações da elaboração dos sonhos na forma de condensação. Os sonhos reproduzem a ligação lógica pela simultaneidade do tempo. Sempre que aparecem dois elementos bem reunidos, é porque existe alguma ligação especialmente estreita entre o que corresponde a eles e os pensamentos oníricos.

Outro mecanismo destacado nos sonhos é o da relação de similaridade – do mesmo modo que. Analisando as formas de deslocamento, Freud (1974, p. 212) ressalta:

Uma coisa que é pictórica é, do ponto de vista de um sonho, uma coisa que é capaz de ser representada: ela pode ser introduzida numa situação na qual as expressões abstratas oferecem a mesma espécie de dificuldade de representação nos sonhos que um artigo de cunho político num jornal oferece a um ilustrador.

Em sua releitura da obra freudiana, articulada à linguística, Lacan (1998) generalizou as operações de condensação e deslocamento, considerando características dos processos dos sonhos para todos os processos psíquicos, associando-os às operações de metáfora e metonímia, pertencentes ao território da linguística.

5.2 LACAN E A LINGUÍSTICA

Assim como Derrida (1999) desconstruiu a linguística para realizar sua crítica ao logofonocentrismo, Lacan (1998) também buscou nessa ciência uma referência para desenvolver sua teoria sobre o inconsciente estruturado como uma linguagem, porém realizando de outra forma que o filósofo sua desconstrução. Para compreender a operação realizada pelo psicanalista, vamos realizar um apanhado de algumas noções desenvolvidas pelo pai da linguística.

Para Saussure (1972), língua e fala são inseparáveis, pois para que a fala possa se produzir anteriormente é necessária a língua. Não há língua em abstrato, sem o seu exercício na fala. A linguística privilegiou os aspectos formais da língua que se distinguem do conjunto da linguagem, sendo seu aspecto estrutural e sua parte social, exterior ao indivíduo, que não pode modificá-la, já que está sujeita às leis do contrato social, reconhecido pelos membros da comunidade. Isolada do conjunto heterogêneo da linguagem, a língua retém dele um sistema de signos resultante da união do sentido (significado) e da imagem acústica (significante). No texto *A instância da letra*, Lacan (1998) retomou os conceitos de diacronia e sincronia apresentados por Saussure (1972).

Quando fala, o sujeito tem à sua disposição o conjunto do material da língua, e é a partir daí que forma o discurso concreto. Há, em primeiro lugar, um conjunto sincrônico, que é a língua enquanto sistema simultâneo de grupos de oposição estruturados; há, em seguida, o que se passa diacronicamente, no tempo, que é o discurso. Não se pode não colocar o discurso em um certo sentido do tempo, num sentido que é definido de maneira linear, diz o Sr. De Saussure (LACAN, 1998, p. 66).

Para a linguística, o signo é o resultado da união do significado com o significante: s/S. Uma barra entre os dois os une. Lacan (1998) operou literalmente uma virada na noção do signo saussuriano, trazendo consequências determinantes para a compreensão sobre o sujeito e sua relação com o significante. Para Saussure, o significado estava sobre o significante, s/S.

Lacan (1998) invertendo a posição, subiu o significante para cima da barra e o significado para baixo: S/s. A barra, por sua vez, ao invés de unir significado e significante, como propunha Saussure, passou a indicar que há uma separação entre ambos e que há resistência à significação. A relação entre significante e significado é arbitrária, isso é, não há nada de natural entre um significante e o que ele significa. A barra também indica que não há origem nem uma representação possível direta dos objetos. O referente é inapreensível, as palavras não representam as coisas, e não chegamos ao real a não ser pelas bordas do simbólico.

Com isso, o psicanalista mostrou que no discurso os significantes podem mudar de significado, trazendo a ideia de que, em seu deslizamento em uma cadeia, eles dirigem a trajetória da subjetividade. Os significantes operam em oposições como pura diferença, sendo preciso ao menos dois deles para produzir efeito de sentido. Um significante, tomado como qualquer corte feito na cadeia, pode assumir sentidos diversos conforme seu deslizamento no

discurso. Se não há identidade do significante ao significado, como eles se mantêm em uma certa comunhão na linguagem, para que haja uma concordância entre o que falamos e o que os outros compreendem? Não há garantias de que haja essa concordância, mas há uma ilusão de que nos comunicamos ao falar que se rompe sempre que surgem os mal-entendidos correntes na comunicação.

Há uma distinção de duas funções fundamentais do significante, conforme a sua posição em uma série – o S1, cuja função é nominativa, e o S2, como função de saber: “Uma brecha vazia, entre ambas posições que denuncia a falta de objeto” (JERUSALINSKY, 2008, p. 39). *O sujeito é efeito de um significante para outro significante*, afirmou Lacan, colocando-o em uma posição intervalar na cadeia significante. O sujeito é antecipado pela língua e pelo seu ordenamento simbólico. É preciso se sujeitar à uma lei que rege o código da língua para entrar na relação com o Outro. *O inconsciente é estruturado como uma linguagem*, ou seja, o psiquismo se constitui a partir de um sistema de diferenças, que precisam ser inscritas, em uma operação que articula o corpo à linguagem.

Ainda dialogando com a linguística, Lacan remete ao texto sobre as afasias, de Roman Jakobson (1977). Para o linguista russo, há uma estrutura bipolar da linguagem em que se efetuam dois tipos de atividade: a *seleção* dos paradigmas ou unidades de língua e a contiguidade, que é uma atividade de combinação sintagmática dessas unidades. Jakobson (1997) mostrou sua teoria em seu estudo sobre as afasias, considerando que há dois tipos:

Distinguimos, seguindo essa direção, dois tipos fundamentais de afasia – conforme a deficiência principal resida na seleção e substituição, enquanto a combinação e a textura ficam relativamente estáveis; ou, ao contrário, resida na combinação e na textura, com uma retenção relativa das operações de seleção e substituições normais (JAKOBSON, 1977, p. 42).

O linguista relacionou os tipos de afasia com a possibilidade de utilização da metáfora e da metonímia, considerando os distúrbios afásicos como forma de deterioração da faculdade de seleção e substituição, ou da faculdade de combinação e contexto. No primeiro tipo de afasia há deterioração das operações metalinguísticas, e a relação de similaridade é suprimida. Para os afásicos, com deficiência na seleção e substituição, o contexto sintático é indispensável, pois eles têm carência na denominação dos objetos, necessitando utilizar informações sobre seu uso. No segundo tipo de afasia, o que fica afetado é a capacidade de preservar a hierarquia das unidades linguísticas, e fica suprimida a relação de contiguidade.

“A metáfora é incompatível com o distúrbio de similaridade e a metonímia com o distúrbio de contiguidade” (JAKOBSON, 1977, p. 55).

O eixo das simultaneidades é concernente às relações entre coisas coexistentes, de onde toda intervenção de tempo se exclui. No eixo das sucessões, não se pode considerar mais que uma coisa por vez (é onde estão situadas todas as coisas do primeiro eixo com suas respectivas transformações). A cadeia sintagmática se refere ao eixo das sucessões, e a cadeia associativa se refere ao eixo paradigmático. O valor de um signo resulta negativamente da presença simultânea de todos os outros signos da língua. Vejamos o seguinte quadro, a partir dos deslizamentos operados entre os termos vindos da psicanálise, da linguística e da história da escrita:

SONHOS	LINGUÍSTICA	EIXO	TEMPO	ESCRITA
Condensação	Metáfora Atividade seletiva por similaridade	Paradigmático Associação Uma coisa no lugar da outra	Sincronia	Estilização
Deslocamento	Metonímia Atividade combinatória por contiguidade	Sintagmático Contiguidade Sucessão: Uma coisa de cada vez	Diacronia	Rébus

Quadro 1– Operações: Sonho, Linguagem, Escrita

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a atividade seletiva se refere ao exercício da função metafórica, e a atividade combinatória é semelhante ao procedimento da metonímia. A partir de Jakobson (1977) é que foram assimilados os conceitos de metáfora e metonímia aos de condensação e de deslocamento freudianos. “De uma forma geral, o que Freud chama a condensação, é o que se chama em retórica a metáfora; o que ele chama o deslocamento é a metonímia” (LACAN, 1985, p. 152). Lacan elaborou sua teoria sobre o funcionamento autônomo do significante a

partir dessa assimilação. Na condensação há uma superposição de significantes, como na metáfora, em que se toma um pelo outro. No deslocamento, há substituição de significantes, por contiguidade, como na metonímia. Na teoria lacaniana há uma dimensão topológica dada pelo entrelaçamento dos dois eixos temporais da linguagem, sucessão e diacronia. O cruzamento dos dois eixos desenha superfícies que encerram um furo, o da impossibilidade do significante abarcar o significado.

O sujeito é ligado ao campo da linguagem, e não pode existir fora dele. Para Rego (2006), Lacan (2003) encontrou na história da escrita argumentos para esclarecer seu axioma *O inconsciente está estruturado como uma linguagem*, considerando que a linguagem que estrutura o inconsciente é a escrita, uma vez que garante o isolamento do traço significante, comparando-o às operações de estilização e rébus de transferência:

Não seria uma linguagem, mas uma escrita – ou, em outras palavras, o inconsciente está estruturado segundo a escrita que está no fundamento da linguagem: é o traço regido por leis próprias, metáfora e metonímia não enquanto figuras de linguagem, mas enquanto operações que comportam apagamentos e deslocamentos tópicos. Ou em outras palavras, estilização e rebus (REGO, 2006, p. 191).

Para a psicanálise, a linguagem é da ordem do simbólico, que está condicionado ao *isolamento do traço significante, como estrutura mínima que estrutura o inconsciente*. Essa operação de linguagem também se encontra na escrita, como pode ser claramente visto na operação de constituição do ideograma e no transporte que ocorre no rébus de transferência: jogos de traços, imagens e letras. Somente na escrita alfabética é que se chegou à prevalência da relação entre os fonemas e grafemas.

O sujeito é efeito de um significante para outro significante, em uma série, e seu funcionamento, tanto na fala como na escrita, pode mostrar como ele entrou em relação com o objeto. O objeto perdido, *objeto a* para a psicanálise, marca a dinâmica pulsional do sujeito, que se dá pela repetição, uma insistência da qual emerge o sujeito ao mesmo tempo em que o objeto se produz como perda. Por ser perdido, rasurado, o objeto nunca será reaprendido, deixando apenas o vestígio de seu apagamento pela lógica da repetição da letra. O esclarecimento sobre a noção de *letra* em psicanálise é importante para que não seja confundida com a letra alfabética, já que pesquisamos a produção escrita de crianças, o que facilitaria que desavisadamente escorregássemos de um termo a outro como se fossem equivalentes.

A noção de *letra* em psicanálise diz respeito ao que se articula ao funcionamento do inconsciente, como inscrição psíquica, e não é dotada de sentido, de significação, como um texto estabelecido. Jerusalinsky J. (2009), em sua tese sobre *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*, considerou que a letra se apresenta precipitando seus efeitos de inscrição do dado a ver no corpo do bebê. Esse dado a ver se estabelece como um retorno da letra pelo modo em que é capturada na repetição materna e paterna:

O inconsciente não é uma escritura sagrada com significação já estabelecida, mas um conjunto de traços que insistem e, em relação aos quais, o sujeito precisará advir. Ainda que seja possível vir a articulá-la de modo significante, em parte, ela sempre permanece irreduzível ao simbólico (JERUSALINSKY. J, 2009, p. 53).

A noção de *letra* passou por uma série de movimentos no decorrer da produção de Lacan, conforme o momento de sua obra, prestando-se a diferentes conceitualizações e articulações teóricas. Não pretendemos definir exaustivamente a *letra lacaniana*, nem apontar as suas modificações, mas propomos trazer algumas reflexões e articulações acerca de sua pertinência para considerar as operações clínicas em psicopedagogia com a escrita de crianças com problemas orgânicos e/ou psíquicos.

Uma modalidade de relação com o Outro se instala na constituição do sujeito e subjacente às escritas iniciais da criança está sua presença. O funcionamento na linguagem mostra como cada um estabeleceu a relação com as significações que foram previamente estabelecidas e apresentadas, e a escrita como um lugar de enunciação situa a posição do sujeito na linguagem. Ao acompanharmos as produções escriturais das crianças pela via da transferência, trazemos nossa questão sobre como a instância da letra na escrita possibilita situar a posição do sujeito na linguagem. Avançamos na trajetória das metáforas escriturais utilizadas por Lacan (1961/1962) em que ele desenvolveu sua teoria sobre a operação de criação da linguagem humana, considerando-a simultânea ao surgimento dos traços da escrita.

5.3 UMA TEORIA SOBRE A ORIGEM DA ESCRITA

Lacan (2003), caminhando pelo Museu de St.-Germain-en-Laye, encontrou algumas costelas de antílope cobertas com uma série de traços. Esses ossos primitivos possivelmente foram marcados por um caçador e usados para contagem, cada traço se referindo a um animal morto. Esse primeiro significante é um entalhe, uma marca que será esquecida, pois, após ter

matado dez, o caçador já não saberá qual traço corresponde a cada animal morto, mas, a partir do traço unário, ele poderá contá-los.

Lacan (2003) desenvolveu a teoria a qual propõe que a operação de criação da linguagem humana foi simultânea ao surgimento dos traços da escrita. Algo que já estava lá, as marcas nos ossos, aguardava para ser fonetizado, testemunhando que o significante é diferença em estado puro. Desde que o homem é homem, há uma missão vocal como falante, mas, ao referir-se aos traços marcados nos ossos de antílope, Lacan considerou que neles também há algo de caráter significante.

Nós nos encontramos em tudo aquilo que se pode chamar a bateria do significante, confrontada a esse traço único, a esse *einzigster Zug* que já conhecemos, na medida em que, a rigor, ele poderia ser substituído por todos os elementos do que constitui a cadeia significante, suportá-la essa cadeia por si só, e simplesmente por ser sempre o mesmo [...]. A fundação do um que constitui esse traço não está em nenhuma parte a não ser em sua unicidade. Como tal não podemos dizer dele outra coisa senão que ele é o que tem de comum todo significante, [de] ser sobretudo constituído como traço, ter esse traço por suporte (LACAN, 2003, p. 35).

Remetendo às escritas ideográficas, como a suméria e a chinesa, Lacan (2003) considerou que os traços da escrita partem do figurativo, mas um figurativo que sofreu um apagamento⁴⁵. A sua hipótese é que o surgimento da linguagem e da escrita foram concomitantes, por terem sido derivados do uso metafórico da língua. O uso da metáfora implica que um termo seja isolado de seu sentido no sistema, ascendendo ao estatuto de marca, de traço unário. A partir dessa relação entre o traço unário e a gênese da escrita, o psicanalista considerou *a escrita como função latente da linguagem*.

O psicanalista francês não se furta de usar analogias para explicar o funcionamento do traço unário. Para abordar a noção de *rastro*, ele se valeu do romance de Daniel Defoe, *Robinson Crusóé*, que conta a história de um sobrevivente de um naufrágio que foi jogado em uma ilha deserta. O náufrago percebe que não estava sozinho ao encontrar rastros de pegadas humanas. Há um jogo com a homofonia entre *la trace d'un pas* (o rastro de um traço) e *le pas de trace* (nenhum traço). O *pas* como passo e o *pas* como negação estão nas duas extremidades da cadeia de onde o sujeito pode surgir:

É quando o passo marcado no rastro é transformado no vocalize de quem o lê, em *pas* (não), que esse passo, na condição de que se esqueça o que ele quer dizer *o passo* pode servir inicialmente, no que se chama fonetismo da escrita, para representar *pas* e, ao mesmo tempo, para transformar o rastro de passo [*la trace de pas*] eventualmente em nenhum rastro [*pas de trace*] (LACAN, 2003, p. 157).

⁴⁵ Lembramos novamente que o funcionamento dos ideogramas será trabalhado no capítulo seis.

Lacan se refere ao jogo ambíguo com a palavra *sentido*, que se encontra no chiste *pas de sens*, que significa tanto passo de sentido como ausência de sentido. No chiste, o que nos surpreende, ali onde nasce o riso, é quando não sabemos o que nos faz rir. “É aí que estamos suspensos e aí que devemos nos habituar um pouco a nos deslocar, numa substituição por onde o que tem um sentido se transforma em equívoco e reencontra seu sentido” (LACAN, 2003, p. 137).

Essa é a articulação constantemente giratória dos jogos de linguagem, e onde temos que localizar o sujeito em suas diversas funções. A suspensão de sentido dos chistes só ocorre quando há um laço entre aqueles que compartilham significações. Onde a lógica do sentido tropeça é que nos convoca o riso. Os jogos de linguagem também se colocam na escrita, e a forma como o sujeito entra nesse jogo pode ser analisada a partir da relação do sujeito com o seu corpo e com o sentido.

Retornando aos passos na areia deixados por Robinson Crusoe, eles são rastros; um sinal que se separou do objeto, existindo independente do sujeito, ou seja, está ali, mesmo que não haja mais quem o deixou. O significante é um sinal que não remete a um objeto, sendo também o sinal de uma ausência. “Mas, na medida em que ele faz parte da linguagem, o significante é um sinal que remete a um outro sinal, que é como tal estruturado para significar a ausência de um outro sinal, em outras palavras, para se opor a ele num par” (LACAN, 2003, p. 192).

Há três tempos da constituição de qualquer significante: o primeiro, o da inscrição do traço; o segundo, o do seu apagamento, e o terceiro é o da dedução sobre a passagem de um sujeito a partir do apagamento do traço. Ele é apagado, mas retém algo do objeto, fazendo unidade. A marca se constitui como significante, atestando o aparecimento do sujeito.

O *Eiz zier zug* freudiano é o traço tomado pelo Outro para se identificar, “aquilo por meio do qual cada um dos entes é dito ser um” (LACAN, 2003, p. 68). Trata-se da segunda espécie de identificação⁴⁶, chamada por Freud de “regressiva”, na medida em que está ligada a um certo abandono do objeto amado. O *eu* copia ora o objeto amado, ora o não amado, ou seja, opera na parcialidade. O I, o *einzeiger zug*, o traço único do signo para sempre suficiente para notação mínima, é o próprio traço, e não uma unidade. “É sobre ele que se concentra para nós a função de indicar o lugar onde está suspensa no significante, onde está pendurada

⁴⁶ Ao longo da obra de Freud, há diferentes textos sobre a identificação, que vão demarcar o *eu* como instância identificatória. Em sua releitura, Lacan aponta três tipos de identificação: a regressiva, a identificação ao pai e a histórica, pela via do desejo.

no que concerne ao significante, a questão da sua garantia, de sua função, disso a que serve este significante, no advento da verdade” (LACAN, 2003, p. 39).

Assim, o *Um* como tal é o Outro, e para saber como se constitui a identificação é preciso partir do significante. O *einzeiger zug* é a essência do significante; é o que dá a essa função seu valor, seu ato e seu princípio. Uma das características da linguagem humana é a capacidade de se tomar alguém conhecido como *um outro*. Ao tomar alguém por outro, o sujeito o coloca ao nível do Outro, que se articula onde se situa a cadeia significante, e é justamente o que possibilita que se opere a transferência.

As marcas, à espera de serem lidas, vêm do campo do Outro, situando o sujeito no campo do sentido. A operação simbólica acontece pela passagem de um significante, que designa o sujeito no desejo do Outro (S1), para outro significante, produzindo uma perda fundamental e o efeito de vazio de significação. O traço inscrito no corpo da criança é que aciona o funcionamento da cadeia significante.

Os diferentes momentos da inscrição psíquica – a pegada, seu apagamento e o vestígio do rastro – também são os três momentos da *letra* lacaniana. Pelo seu apagamento, ela comporta a dimensão do enigma, o que articula o funcionamento significante. O que possibilita que um sujeito leia as marcas vindas do Outro (no caso da pequena criança, o Outro primordial encarnado na mãe) é uma falta que institui a possibilidade de se relacionar com os significantes de modo metafórico.

No *Projeto*, Freud (1974 [1895]) já se referiu ao aparelho psíquico como um sistema de traços, dado pelo trilhamento no aparelho, cuja marca permanece inconsciente ao ser apagada e recalçada. O rastro remete às vias de facilitação (*Banhung*), em que um caminho se tornou permeável por um trilhamento ou sulcagem do aparelho psíquico. A instância da *letra* trata da tendência à repetição no aparelho psíquico em que o traço inscrito fez uma sulcagem, deixando vestígio de uma passagem. A inscrição é um efeito de um jogo de oposição entre presença/ausência em que as inscrições psíquicas são como recortes das experiências transformadas em um conjunto de traços, em que a repetição faz ressurgir o significante recalçado. Esse é o ponto de amarração onde o sujeito perdura. Não há na natureza uma correspondência entre linguagem e realidade, entre palavra e objeto. Na mesma operação, constituem-se o sujeito e o objeto, ao mesmo tempo em que se ordenam espaço, tempo, percepção e consciência. Será pela gramática da fantasia que o sujeito também acessará a realidade, valendo-se do simbólico, já que ao real só se chega pelas suas bordas. Eis a função da *letra* em psicanálise: fazer bordas.

A pré-história da escrita também foi abordada por Lacan (2003) para justificar o uso dos nomes próprios para identificação antes do surgimento da escrita. Em todas as línguas, os nomes próprios mantêm seu fonetismo, e graças a isso Champollion decifrou nos hieróglifos egípcios os nomes de Cleópatra e Ptolomeu. Essa estrutura sonora tem afinidade do nome próprio com a marca, a designação direta do significante como o objeto. Assim, referida ao nome próprio, a escrita é considerada *como isolamento do traço significante*, e “a característica do nome próprio é sempre mais ou menos ligada a este traço de sua ligação, não ao som, mas à escrita” (LACAN, 2003, p. 94).

O traço unário desempenha o papel de marca, estando vinculado ao nome próprio, pois este traz a relação da emissão nomeante com algo da ordem da letra. O nome é um significante que não significa nada e é intraduzível. O que distingue o significante é ser o que os outros não são, e o que promove essa função de unidade é justamente o fato de o significante ser somente diferença. O nome próprio é uma *word for particular*, uma palavra que designa as coisas particulares como tais, sem nenhuma descrição.

O significante é diferente do signo, já que o que distingue o traço unário não é uma identidade de semelhança. O signo é o que representa alguma coisa para alguém – o alguém está lá como suporte do signo –, enquanto um significante se distingue do signo porque os significantes manifestam a presença da diferença. “O significante, ao contrário do signo, é o que representa, precisamente, o sujeito para um outro significante” (LACAN, 1961, p. 65).

Para indicar o sentido no qual quer que seja apreendido o nome próprio, Lacan retorna a dois de seus seminários, *A carta roubada* (1956) e *A instância da letra no inconsciente* (1957), afirmando que há muito tempo fazia intervir no nível de definição do inconsciente a definição de *letra*. Em *A carta roubada*, tomou o termo *letra*, no francês *lettre*, em seu sentido literal, como missiva: “era alguma coisa que podíamos considerar como determinante até na estrutura psíquica do sujeito” (LACAN, 1961, p. 89).

Em *A instância da letra no inconsciente*, recorreu à linguística e colocou um acento mais preciso sobre o termo *letra*, por metáforas e metonímias, referindo-se ao funcionamento inconsciente. Nesse texto, apresentou o automatismo de repetição que se perfila por uma unicidade, por um certo significante que pode sozinho suportar uma letra. A instância da letra trata de um ciclo que retorna a um ponto final e que pode ser concebido sob o modelo da necessidade, da satisfação.

Instância da letra no inconsciente, esse A maiúsculo, o A inicial enquanto é numerável, que aquele ciclo e não outro, equivale a um certo significante, é nesse

sentido que o comportamento se repete para fazer ressurgir esse significante que é, como tal, o número que ele funda (LACAN, 2003, p. 77).

Como já abordamos, o funcionamento da letra se refere à incidência da formação sintomática. A função do sujeito no automatismo de repetição se articula no entredeois da função significante e da função das pulsões, na medida em que a repetição presentifica como tal o significante recalcado e o ciclo de comportamento real surge no seu lugar. Há um sujeito que não se confunde com o significante como tal, mas que se desdobra nessa referência ao significante, “com traços, com características perfeitamente articuláveis e formalizáveis e que devem-nos permitir captar, discernir como tal o caráter idiótico [...] o caráter idiótico do nome próprio” (LACAN, 2003, p. 89).

O nome próprio exemplifica como o significante funciona como letra, ou traço unário⁴⁷. O nome consistiria em designar diretamente o signo como um objeto. O que caracteriza o traço unário e o significante é seu caráter distintivo, como no caso dos ossos de antílope encontrados por Lacan no Museu de St.-Germain-en-Laye, em que cada traço se distingue do seu vizinho, não por seu caráter qualitativo (semelhança ou dissemelhança). O significante gráfico conota a pura diferença, na relação do sujeito com o traço em suas repetições.

O significante manifesta a diferença, não remetendo a nada, pois sua relação com a coisa foi apagada, como no caso dos traços encontrados nos ossos do museu, que jamais saberemos ao que se referiam: “o bastão ou traço unário é tão mais distintivo quanto mais apaga tudo o que o distinguiria (ou identificaria com base na semelhança ou dissemelhança exceto ser traço)” (REGO, 2009, p. 187).

Na hipótese de Rego (2009), *a escrita só é possível graças à identificação ao significante-traço*, sendo que a identificação é o processo de escrita psíquica, e fazer o traço é expor essa condição psíquica: é uma identificação ao significante, fazendo ressurgir o significante recalcado. Seguindo essa hipótese, conferimos que a primeira escrita alfabética que a maioria das crianças realiza e reconhece é a do seu próprio nome. Algumas propostas pedagógicas reconhecem a peculiaridade da relação da criança com seu nome, e o tomam como ponto de partida para a aprendizagem da escrita. Os jogos com as letras do nome, as

⁴⁷ Rego (2006) destaca que no *Seminário 9* a letra e o traço unário são utilizados como sinônimos, e que haveria uma superação na discussão com Derrida acerca da anterioridade da fala sobre a escrita, pois a escrita seria uma função latente da linguagem. A autora se refere a uma amnésia de Lacan em relação a esse seminário, afastando-se de sua conjectura sobre a origem da escrita.

comparações entre as semelhanças e diferenças entre elas e suas quantidades é impulsora de uma série de descobertas sobre a escrita.

A escrita do nome é da ordem de uma marca, e por isso a criança adquire essa capacidade muito antes de compreender a lógica da escrita alfabética. Porém, encontramos crianças cujas condições psíquicas não possibilitam que elas se apropriem do próprio nome nem se reconheçam nele. São situações em que, pela singularidade da estruturação psíquica, o nome não faz função nominativa, e as significações do mundo ficam restritas, aderidas à literalidade, sem maleabilidade significativa.

A relação com o nome próprio mostra como se deu a relação do sujeito com o traço unário. A identificação ao traço é possível graças ao seu apagamento, dependendo de uma operação de recalçamento. Porém, na estruturação dessas crianças que não se identificam ao seu nome não há o reconhecimento da diferença, pois, no seu processo de estruturação, no lugar da operação do recalçamento se processou a forclusão. Este é o mecanismo psíquico que ocorre com as crianças em estruturação psicótica, que muitas vezes demonstram que não fazem um reconhecimento de si, nem de sua própria imagem, ainda quando o seu corpo carece de unarização.

Podemos compreender melhor o funcionamento do traço unário e sua relação com a escrita a partir do funcionamento do ideograma. Lacan considerou o ideografismo como função exemplar do traço unário: o traço vertical serve para fazer bastões ou, quando é horizontal, serve para trabalhar a redução extrema da diferença qualitativa, como fazem os chineses. Embora a tendência seja associar os ideogramas às imagens, o que faz da escrita ser um ideograma é o fato de paulatinamente ocorrer uma dissociação da imagem.

Lacan trouxe o exemplo do ideograma *an*, que designa céu: “Daí resulta que é articulado *an*, já que representa o céu [...]. Em um dado momento, esse ideograma do céu vai servir, numa escrita do tipo silábica, de suporte para a sílaba *an*, que não terá mais nenhuma relação agora com ele” (LACAN, 2003, p. 92). O traço vira escrita na medida em que entra em uma relação significativa com outros traços, como na composição do ideograma.

Começamos a compreender como o movimento de transporte feito das metáforas escriturais da psicanálise pode auxiliar a constituir modelos para a compreensão da escrita e sua evolução. Retirando o véu da fonetização da escrita que encobriu seu funcionamento mais complexo, destacamos *a importância de que o sujeito (se) coloque no jogo significativo nas produções escriturais em que o traço, como matéria gráfica, adquire valor, ou forma simbólica pelas diferenças inscritas no espaço. O valor simbólico da escrita está*

condicionado ao isolamento do traço significante, que possibilita que as letras gráficas, entre jogos metafóricos e metonímicos, brinquem, usufruindo de propriedades que tradicionalmente foram atribuídas à língua. O brincar é a via de acesso a esses jogos em que é preciso se sujeitar à lei da linguagem: “a lei do homem é a lei da linguagem” (LACAN, 1998, p. 273).

5.4 EM CENA – GABRIEL E O ESQUILO EM:

5.4.1 Estados Provisórios na Infância

Quem vai ler meu trabalho? Essa foi a pergunta que Gabriel fez para a psicopedagoga, em 2011, quando foi convidado a participar desta tese sobre escrita com suas produções textuais feitas nos encontros semanais na clínica. Ele iniciou o trabalho psicopedagógico aos seis anos, cursando o Jardim B, quando foi encaminhado pelo seu psicanalista para acompanhamento de seu processo de aprendizagem e escolarização. Nesse período, Gabriel apenas garatujava.

Quando iniciou o atendimento em psicanálise, aos três anos, Gabriel estava numa posição psicótica, com sintomas de autoagressão. Batia-se e arranhava-se nas orelhas de forma violenta. O acompanhamento psicopedagógico começou em 1988. No início, Gabriel estranhou muito e exibiu na sala de espera da clínica parte de sua sintomatologia: gritava, chorava e se batia nas orelhas até sangrar, sem aceitar entrar na sala de atendimento. Quanto mais a psicopedagoga o convidava a entrar, mais ele pulava, gritava e se batia. O trabalho junto à equipe interdisciplinar, principalmente através de interconsultas com seu psicanalista, trouxe o suporte teórico-clínico necessário para o trabalho e também sustentou que a psicopedagoga suportasse a angústia que se produziu nos primeiros encontros com Gabriel. Acompanhamos a sua travessia até os 22 anos.

No início desta tese, questionamos os modos de uso de diagnósticos porque consideramos serem típicos da infância os estados provisórios na estruturação do sujeito. Assim, compartilhamos com a psicanálise a ideia de que as psicoses são não decididas na infância. Atualmente extinta como nomenclatura específica na classificação do manual de psicopatologia DSM 5/2013, a psicose infantil é um dos quadros que nele se denomina como

*transtornos globais de desenvolvimento*⁴⁸. A psicanálise define as psicoses em relação à estrutura, e como as crianças estão em processo de estruturação, é preciso estar atento ao fechamento de um diagnóstico:

E tem o que chamo psicoses não decididas, ou indecidas, porque realmente não se produziu uma inscrição definitiva, há uma espécie de suspense, de escansão, de dilatação desse momento de inscrição, de captura da criança no campo da linguagem numa posição subjetiva (JERUSALINSKY, 1993, p. 23).

As estruturas psíquicas para a psicanálise se organizam em torno do Complexo de Édipo freudiano, que ao ser revisitado por Lacan foi nomeado como função paterna. A sexualidade humana se realiza por meio e através da lei fundamental de interdição do incesto. É a lei da simbolização, instaurada pelo Complexo de Édipo, que implica o recalçamento. A inscrição do *Nome do Pai* possibilita que o sujeito se situe em suas leis. Ele intervém como um terceiro, representante da lei como uma ordem simbólica. A função paterna não se restringe ao pai natural, mas ao que se chama *o pai*. O significante primordial *pai* é tomado como metáfora paterna, e em torno dele “se agrupa e se condensa uma série de significações, que vêm convergir através e a partir da existência desse significante” (LACAN, 1998, p. 344).

O sujeito barrado, interditado pela função paterna, constitui em seu psiquismo a possibilidade de transitar pela extensão metafórica e metonímica da linguagem. O barramento da castração marca os dizeres, mostrando como se operou um pacto simbólico da cultura no sujeito. O sujeito do inconsciente se constitui a partir da posição em que se inscreveu a função paterna. O *Nome do Pai* é um significante primordial no qual está a origem lógica da linguagem. Conforme a inscrição dessa função significante, sujeito e linguagem se constituem em determinada condição de extensão semântica. Foi a partir da ideia de que o significante *Nome do Pai* agrupa e condensa uma série de significações que Lacan o trouxe como ordenador da linguagem.

A posição do sujeito em relação à posição que foi inscrita a função paterna pode ser analisada a partir dos usos da negação pelo sujeito, como já assinalou Freud (1925) em seu texto *A negativa*:

Negar algo basicamente quer dizer: “Isto eu prefiro recalçar”. A atitude de condenar algo nada mais é do que um substituto intelectual do recalque e o seu “não” é sua

⁴⁸ Destacamos esse aspecto lembrando que um dos impasses que trouxemos é a necessidade de classificar as crianças para serem consideradas alunos público-alvo da educação inclusiva.

marca, um certificado de origem, como se fosse um “*made in Germany*”. Por meio do símbolo da negativa o pensar liberta-se das restrições do recalque e se acrescenta de conteúdos dos quais não podia prescindir na sua atividade (FREUD, 1974, p. 148).

A negação é determinante na constituição do pensamento e ordenadora da linguagem. As diferentes posições em relação à negação resultam em três possibilidades de estrutura, a neurose, a psicose e a perversão, com seus mecanismos específicos descritos por Freud (1974) e relidos por Lacan (1998): na neurose, a *Verdrangung*, ou recalque; na perversão, a *Verleugnung*, ou desmentido; na psicose, a *Verwerfung*, ou rejeição, a forclusão lacaniana. A posição em que o sujeito se situa em relação à função paterna define o diagnóstico da estrutura, conforme a identificação do tipo de negação essencial para o sujeito.

A forclusão é uma operação paradoxal de anulação, de abolição da operação perceptivo-representativa primária. “Alguma coisa que foi rejeitada do interior reaparece no exterior [...] assim pode acontecer que alguma coisa de primordial quanto ao ser do sujeito não entre na simbolização e seja não recalcado, mas rejeitado” (LACAN, 1985, p. 97). O Outro é rechaçado do universo simbólico do sujeito, levando-o em muitos momentos a uma falta de referências em seu discurso.

O Nome do Pai é a função significante que enlaça os registros que ordenam o psiquismo: o Real, que se refere à impossibilidade de apreensão direta do objeto ou do referente; o Simbólico, que se refere ao deslizamento do significante; e o Imaginário, que se refere ao registro das imagens. Quando a função paterna não se inscreveu e foi foracluída, os registros são dissociados pelo valor enunciativo da *Verwerfung*, que é: *isso sim que sim*, ou seja, o resto não importa e os registros funcionam dissociadamente. O desenlace entre os registros afeta a relação do sujeito com o campo do sentido.

Nas crianças, esse desenlace opera sobre a constituição do corpo, que carece do contorno simbólico propiciado pela linguagem. Na relação do sujeito com o símbolo, na *Verwerfung*, aquilo que não for simbolizado manifesta-se no real, produzindo efeitos na função significante, como a proliferação de significações. A singularidade da posição do sujeito na relação com o Outro também produz efeitos na sua construção cognitiva. Como isso acontece?

A mãe é quem apresenta os objetos do mundo ao seu bebê, e isso se dá a partir de sua posição em relação à função paterna. Ao desviar seu olhar do bebê para algo que a convoca, para além dele, provoca uma formulação inconsciente em seu filho: *O que o outro quer de*

mim? A construção do real se origina do recorte dado por essa formulação, que foi gerada a partir da incompletude da mãe, ao não tomar seu bebê como falo totalizante.

A questão formulada pela falta produzida pela função paterna inscrita na mãe provoca a busca da falta do objeto do outro, o objeto perdido. Essa é a semente da curiosidade infantil, que propicia germinar a construção do conhecimento. Então, primeiro os objetos da realidade adquirem o estatuto de significantes do Outro para depois se tornarem objetos de investigação, na medida em que são integrados em sistemas de significância:

Podemos facilmente reconhecer que a evolução (complexização) lógico-sintática da linguagem sempre leva a dianteira (exceto quando há patologia específica) com relação às aplicações lógicas a qualquer domínio estrangeiro à linguagem mesmo, como, por exemplo, o conhecimento físico matemático. Assim, as relações de reciprocidade no parentesco antecedem as relações de reciprocidade numéricas ou das transformações físicas. Isso parece se dever a que a alteração da criança constitui a matriz subjetiva de todo conhecimento, e não sua ação, como afirma Piaget (JERUSALINSKY, 1989, p. 32).

Essa falta não se produziu no sujeito em estrutura psicótica, por efeito da operação de forclusão da função paterna. A singularidade da posição do sujeito na relação com o Outro também produz efeitos em diferentes aspectos que envolvem a construção cognitiva. Nas psicoses, a estrutura cognitiva, seu funcionamento e procedimentos ordenam-se de forma diferenciada, como efeito da constituição do sujeito, que não pode registrar que há algo que lhe falta. A reversibilidade do pensamento e a transformalidade dos objetos é afetada como efeito dessa forma de estruturação psíquica. O tempo é o aqui e o agora, sendo que as sequências espaciais e temporais necessitam se armar ortopedicamente, desde o ordenamento de fora. É muito difícil a criança sustentar-se na cena simbólica, que é interrompida pelas irrupções do real. Há uma fixidez que produz dificuldades e deslizamento na cadeia significante, pois ainda não se instalou a falta que permite o armado da curiosidade e das diferenças (FILIDORO, 1997).

Na pesquisa sobre a leitura de crianças em estruturação psicótica, um dos efeitos atestados é que os leitores em uma posição psicótica tendem a capturar o sentido do que leem pelo registro imaginário. Se considerarmos que a leitura é uma forma de acessar os conhecimentos, podemos pensar nas consequências quando o leitor tende a fazer colagem a uma significação única. A leitura funciona como um eco do texto na medida em que o leitor não faz inferências, nem realiza interpretações. Os nexos textuais carecem de encadeamento, e é como se o texto tivesse uma única camada, sem entrelinhas. As palavras carecem de ser

amarradas na cadeia significante e pouco deslizam em jogos metafóricos e metonímicos (MILMANN, 2003).

Quando Gabriel chegou ao atendimento psicopedagógico, com a hipótese diagnóstica de estruturação psicótica, não sabíamos como seria seu letramento. E ele não ocorreu nos primeiros anos do ensino fundamental, porém foi acontecendo lentamente, em um estilo muito peculiar no decorrer do trabalho. A seguir contaremos o início do acompanhamento psicopedagógico de Gabriel, que implicou uma experiência de acolhimento de uma diferença com a qual a psicopedagoga não sabia como lidar. Esse ponto de ignorância, no entanto, foi o que propiciou que juntos, Gabriel e a psicopedagoga, atravessassem a porta do desconhecido.

5.4.2 O brincar e a antecipação de sentido pelo outro

Como Gabriel se recusava a entrar na sala, a psicopedagoga introduziu um fantoche que o convidava em seu lugar, dizendo: “Vamos brincar lá dentro?”. Furioso, Gabriel pegava o fantoche, pisoteava nele e jogava-o para longe. O esquilo reclamava, chorava, ria e perdoava, e pela voz da psicopedagoga voltava a fazer o convite para entrar na sala. Um dia, algo diferente aconteceu. Gabriel jogou o esquilo para dentro da sala. Foi a chance de ele entrar para buscar o esquilo. Entrou, pegou o fantoche e saiu correndo. Jogou-o para dentro e a cena repetiu-se, sucessivamente, naquele dia e nos próximos encontros com a psicopedagoga. O esquilo dizia:

– Agora vamos brincar dentro da sala? Vem para cá... agora estamos fora da sala. Vamos lá dentro brincar?

Um dia, Gabriel entrou e não precisou mais sair da sala.

O início do processo de escrita de Gabriel foi intermediado pelo brincar como uma via de construção do espaço relacional com a psicopedagoga, que se operou a partir do jogo entre o dentro e o fora da sala. O brincar é uma atividade constitutiva, em que a abertura de um terreno de jogo com fronteiras indeterminadas faz da realidade uma zona psíquica intermediária, matriz da experiência cultural. As primeiras experiências espaciais que se referem à espacialidade do próprio corpo são estruturantes, pois proporcionam a formação de bordas corporais e a construção de fronteiras com o espaço exterior. Para acompanhar a construção do eu na construção da realidade, o brincar é indispensável em qualquer intervenção na infância.

A área que a criança habita no brincar não é a realidade psíquica interna, pois está fora do indivíduo, mas também não é o mundo externo. Os objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa são trazidos para dentro da brincadeira, a serviço de alguma amostra da realidade interna. A partir da cena produzida com o fantoche do esquilo, abriu-se um espaço intermediado pelo brincar em que Gabriel se sentiu acolhido.

Relacionamos a cena de jogo de Gabriel com o esquilo ao *Fort-Dá*, brincadeira descrita por Freud (1974 [1920]) a partir da observação do seu neto, aos dezoito meses. A criança brincava com um carretel enrolado com um cordão, e um dia, ao jogá-lo atrás do berço, fez desaparecer o objeto, acompanhado do som *oh!*.

Acabei por compreender que se tratava de um jogo e que o único uso que o menino fazia de seus brinquedos, era brincar de 'ir embora' com eles. Certo dia, fiz uma observação que confirmou meu ponto de vista. O menino tinha um carretel de madeira comum pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo 'o-o-ó'. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre 'da' ('ali'). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. Via de regra, assistia-se apenas a seu primeiro ato, que era incansavelmente repetido como um jogo em si mesmo, embora não haja dúvida de que o prazer maior se ligava ao segundo ato (FREUD, 1974, p. 142).

Em alemão, *fortsein* significa *ir embora, estar longe*. Mas, puxando-o para perto novamente, saudava o carretel com o som *da! Dá* em alemão significa *estar presente, aí*. Freud associou o jogo de seu neto à elaboração dos momentos de separação de sua mãe. Considerou que havia uma renúncia pulsional, em que a criança se ressarcia dessa perda, colocando em cena o desaparecimento e o retorno, utilizando para isso os objetos ao seu alcance.

A obtenção de prazer nesse jogo opera tanto pela satisfação de trazer o objeto de volta como pela mudança de uma posição passiva diante da vivência de separação. Ela encena a experiência de desprazer e prazer, associando-a à perda e retorno do objeto. É o que aconteceu com Gabriel, que aos poucos foi produzindo a confiança necessária para entrar na sala da psicopedagoga, que se transformou em um espaço confiável na medida em que foi intermediado pelo objeto (o esquilo), que adquiriu um valor simbólico, fazendo uma ponte na relação entre o sujeito e o outro.

O registro das primeiras experiências de satisfação pulsional é sempre uma inscrição parcial, pois não há um objeto que satisfaça plenamente as pulsões. A falta do objeto move o

sujeito pelo desejo de aplacar a angústia de tê-lo perdido, criando a ilusão de poder reencontrá-lo. Assim, no ato de brincar a criança tem um ganho de prazer numa operação que é própria da constituição de seu aparelho psíquico. O jogo com o carretel foi uma forma de o neto de Freud aplacar sua angústia pela ausência de sua mãe. O prazer obtido, intercalado aos sons, torna-se uma das vias da constituição do psiquismo.

O *Fort-Dá* é também a cena inaugural de um ato de linguagem, em que som e movimento se enlaçam ao sentido. É essa a busca incessante e infindável que direciona o sujeito à alguma coisa que ele deseja reencontrar. O sujeito se move pela ilusão do reencontro com o objeto perdido, e a simbolização surge pela falta do Outro. O *Fort-Dá* é a primeira simbolização dessa relação de perda. A palavra já é uma presença feita de ausência – a ausência mesma vem a se nomear em um momento original.

Lacan (1996) considerou que reconhecemos nesses jogos de ocultação o momento em que o desejo se humaniza e que é também quando a criança nasce para a linguagem. O destino da linguagem está contido no objeto do jogo na medida em que ele se incorpora no par simbólico de dois dardejamentos elementares.

E esse objeto, ganhando corpo imediatamente no par simbólico de dois dardejamentos elementares, anuncia no sujeito a integração diacrônica da dicotomia dos fonemas, da qual a linguagem existente oferece a estrutura sincrônica para sua assimilação; assim a criança começa a se comprometer com o sistema do discurso concreto do ambiente, reproduzindo mais ou menos aproximadamente em seu *Fort!* E em seu *Da!* Os vocábulos que dele recebe (LACAN, 1996, p. 320).

A forma de materialização em que se inscreveu a descoberta do fonema, como função dos pares de oposição compostos pelos menores elementos discriminativos captáveis da semântica, concatenou aos fundamentos da conotação vocálica da presença e da ausência as origens subjetivas da função simbólica. Para Gabriel, o jogo com o esquilo possibilitou um poder de alteração na repetição como aquela sofrida pela ausência repetida de uma mãe, no jogo intervalar de sua presença. O carretel, assim como o esquilo de Gabriel, sustentou-se numa imagem visual: “pois visual é o acontecimento de sua partida, visual ainda, seu próprio desaparecimento, como um relâmpago de cordão; visual, sem dúvida, seu reaparecimento pode suportar, no exemplo freudiano, algo como uma arqueologia do símbolo (DIDI-HURBERMAN, 1998, p. 82).

Nessa época, Gabriel produzia apenas rabiscos, quando os seus colegas já faziam desenhos figurativos e iniciavam sua apropriação da leitura, da escrita e do número. Alguns encontros mais tarde, brincando com tinta, Gabriel mergulhou o pincel na tinta azul e fez um

traço numa folha branca. Antecipando algum sentido a esse gesto gráfico, a psicopedagoga perguntou:

- *Que lindo, é o azul do céu?*

Gabriel pegou tinta e, ao lado do risco azul, fez uma marca amarela. A psicopedagoga perguntou novamente:

- *O que colocaste no céu?*

- *O sol!* – respondeu Gabriel.

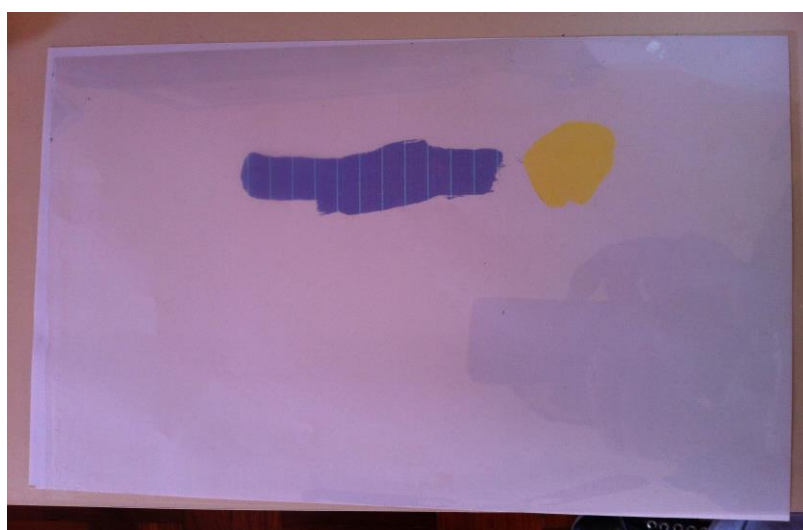


Figura 4 – O sol e o céu
Fonte: Gabriel⁴⁹

O movimento desordenado da mão de Gabriel se inscreveu numa superfície, ato confirmado pelo Outro, encarnado pela psicopedagoga, que lançou um significante para Gabriel. O significante (céu azul) engatou-se ao traço gráfico, alinhando-se a outro significante (sol). Ao nomear esse traço, tornou-o significante e possibilitou dar lugar ao figurativo, que, por sua vez, recalcado dará lugar à letra e à possibilidade de ler e escrever. Se fossem pictogramas, poderíamos ler o efeito de escrita que se produziu pelo enlace simbólico: *O sol está no céu*. É uma escrita inicial, surgida da confirmação de um ato que ligou o movimento do corpo a um significante.

E desse par modulado da presença e da ausência é o que basta igualmente para constituir o rastro na areia do traço simples e do traço interrompido dos Kwa

⁴⁹ Algumas produções de Gabriel, guardadas no decorrer de muitos anos, ficaram ser registro exato da data em que foram realizadas.

mânticos da China, nasce o universo de sentido de uma língua, no qual o universo das coisas vem se dispor (LACAN, 1966, p. 277).

Desde o início do acompanhamento psicopedagógico, o computador esteve à disposição de Gabriel. Mesmo quando ele ainda só rabiscava. A tela é um outro suporte de escrita, diferente da folha, e o uso do teclado ajuda a superar algumas dificuldades motoras de traçado. No início, a diversão de Gabriel era teclar e encher muitas folhas com letras, sem se perguntar sobre o resultado. A psicopedagoga demonstrava interesse, tentava ler e guardava suas produções. Ele costumava perguntar o que estava escrito. A psicopedagoga devolvia-lhe a pergunta. Ele insistia, e então um dia foi feita a revelação: para que os outros leiam, é preciso escrever como deve ser!

Gabriel se dedicou por muito tempo ao programa de montagem de histórias em quadrinhos da turma da Mônica. Inicialmente, ele clicava repetindo figuras espalhadas na folha, e, como um suporte externo, a psicopedagoga perguntava sobre o encadeamento entre as imagens. Nessa experiência com o computador, inicialmente ele aglutinava vários personagens e cenários sem armar sequência nenhuma. A psicopedagoga armava perguntas, produzindo a antecipação de algum sentido que amarrasse os elementos soltos. Na medida do possível, Gabriel ia incorporando “as sugestões dadas”, tomando-as como próprias.

As perguntas interpelavam Gabriel:

- O Cebolinha está se escondendo na caverna porque a Mônica quer dar uma coelhada nele? Será que o Cebolinha escapou da coelhada? O que será que ele vai escrever agora na caverna?

Com o tempo, as cenas em cada quadrinho começam a ter relação entre si, como vemos na figura a seguir, em que Mônica corre atrás do Cebolinha.

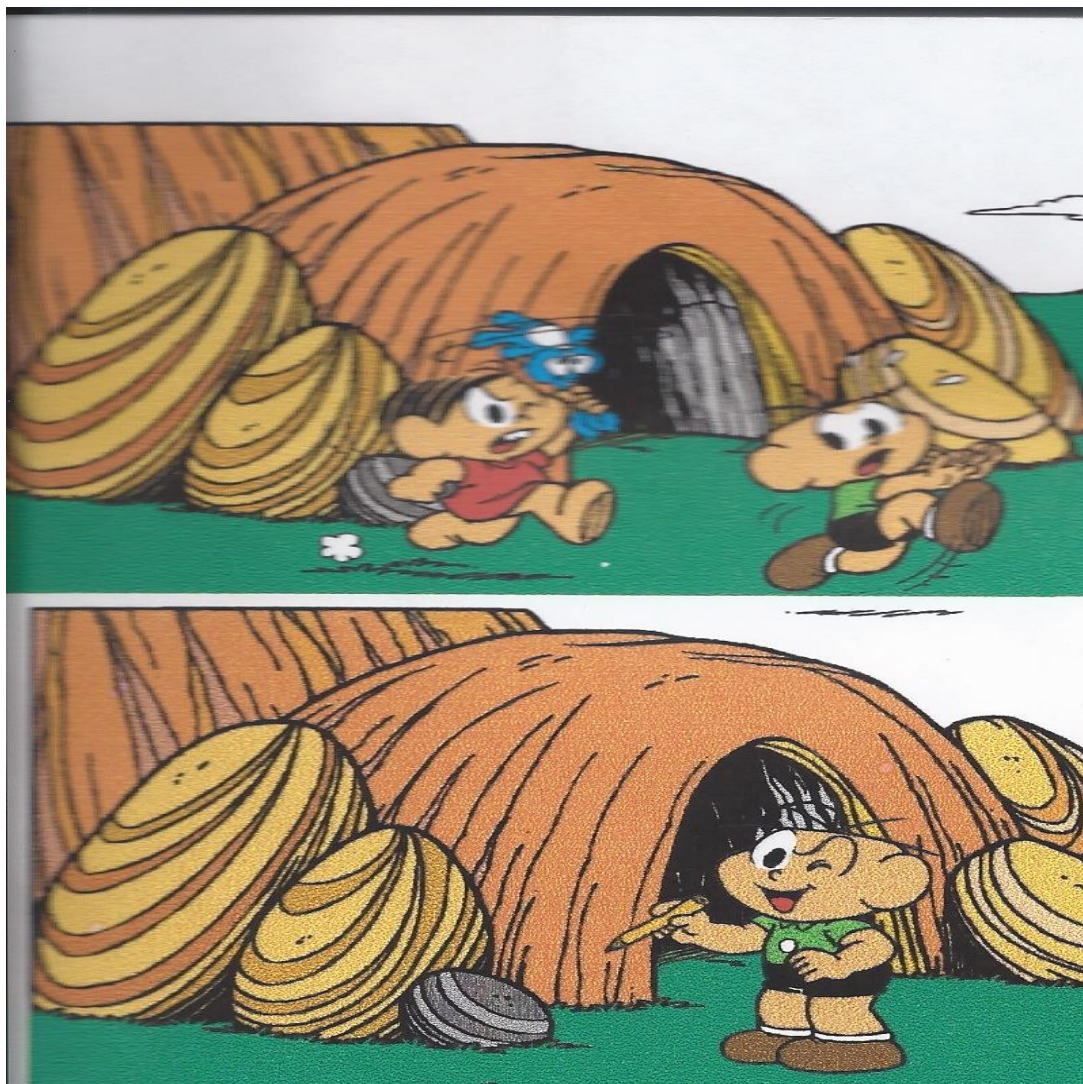


Figura 5 – História em quadrinhos
Fonte: Gabriel

Vale a pena destacar que, no decorrer do trabalho interdisciplinar com Gabriel, contamos com a fonoaudióloga da equipe clínica, por dois anos. Sua entrada foi pensada com o psicanalista, Gabriel e sua família. Uma vez por mês ela entrava junto com a psicopedagoga. Nesse trabalho conjunto, as letras foram sendo apresentadas para Gabriel como suporte para diferenciar os sons dos fonemas v, f, d e t que ele omitia. Mostrávamos as letras em plástico, e seus sons eram associados à posição fonoarticulatória bucolabial necessária para emití-los. Depois registrávamos palavras com esses sons. Fazíamos uma aposta no porvir de uma escrita que ainda se fundamentava em traços soltos. A psicopedagoga e a fonoaudióloga se alternavam no lugar de saber e não saber. O que dizia respeito aos sons e movimentos de boca e língua, a psicopedagoga se colocava ao lado de

Gabriel, para aprender: dos sons eu não sei nada, ela dizia. Quando se tratava de grafar as letras, a fono é que se colocava em falta, dizendo que das letras nada sabia.

Derrida (1999) considerou o cinema como uma *écriture*. Conta a história que nos primórdios do cinema, nos primeiros anos que se seguiram à Primeira Guerra Mundial, os administradores franceses frequentemente organizavam sessões de filmes na África. Mas os espectadores mal podiam compreendê-los. Mesmo reconhecendo as imagens de outros lugares, como um homem, uma mulher, um cavalo, ainda assim não podiam associá-los entre si, pois tanto a ação como a história os deixava confusos, já que sua cultura era predominantemente oral. Na sessão desses filmes, um homem se colocava como um *explicador* das relações entre as cenas:

Com uma cultura baseada em rica e vigorosa tradição oral, não conseguiam se adaptar àquela sucessão de imagens silenciosas, o oposto absoluto daquilo que estavam acostumados. Ficavam atordoados. Ao lado da tela, durante todo o filme, tinha que permanecer um homem, para explicar o que acontecia. Luís Buñuel ainda conheceu esse costume (que subsistia na África na década de 50) em sua infância na Espanha, em torno de 1908 ou 1910. De pé, com um longo bastão, o homem apontava os personagens na tela e explicava o que eles estavam fazendo. Era chamado de explicador. Desapareceu – pelo menos na Espanha – por volta de 1920 (CARRIÈRE, 1995, p. 13).

A amarragem de uma sequência de imagens não é óbvia, pois também implica que haja uma operação simbólica dada pelo laço ao social, ou seja, implica que se esteja na mesma referência ao Outro. A psicopedagoga, ao antecipar uma amarração simbólica entre as cenas proposta por Gabriel, procurava sustentar a construção de uma sequência de imagens encadeadas, associadas por algum nexos. Essa amarragem é como uma argamassa simbólica, que enlaça as imagens ao sentido compartilhado socialmente. O enlace simbólico de cenas, que ordena uma *écriture*, depende do contexto cultural, como no caso dos africanos ou espanhóis, nos primórdios da história do cinema. Em relação à constituição do psiquismo, a rede de associações necessária para compreender uma sequência depende do enlace do registro simbólico ao imaginário, dado na estruturação do sujeito.

No decorrer de tantos anos de acompanhamento psicopedagógico, muitas das produções de Gabriel foram guardadas, e evidentemente o que apresentamos é uma pequena seleção delas. Trouxemos alguns recortes do começo do acompanhamento psicopedagógico, mas daremos um pulo de dez anos no tempo para discutir as produções escritas realizadas por Gabriel para esta tese, desde 2011, quando a psicopedagoga convidou-o para participar do seu trabalho de pesquisa.

5.5 MARCAS DA SINGULARIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Um dos textos escritos por Gabriel para esta tese foi feito quando ele estava cursando o terceiro ano do ensino médio. Estimulado pelo contexto em que os colegas se preparavam para o vestibular, ele também pensava sobre o que iria fazer quando terminasse o último ano da escola. A psicopedagoga propôs que ele escrevesse sobre o tema: Gabriel no futuro.

Eu tremineni o Enio medo eu gostaria de tabalriar em alguma coisa mais não sei o que mas eu tenho o novo projeto para o ano que vem quando eu quero ser Morita de ônibus eu ser garçom de um bar de porto alegre eu gostaria de ter uma loja de sapato eu queria ter uma acesia de popanda eu tebem vôo alugar um carro e tem ter uma lalnseria e também ter um cachorro e um gato e ser um garçom de restaurante e também quero ser um medico de também e ter um salão de beleza tebem ser um advogado e também ser um tqaxia.

Quadro 2 – Gabriel no futuro
Fonte: Gabriel

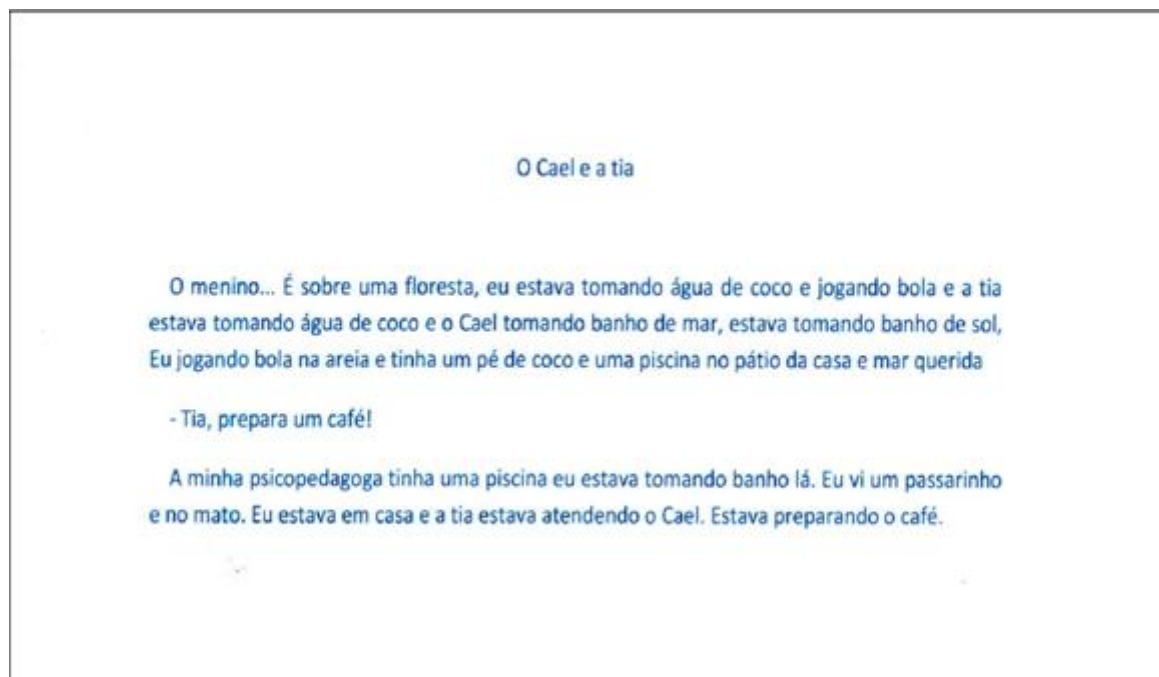
A produção escrita de Gabriel vem evoluindo de forma surpreendente em sua fase adulta. O trabalho de escrita e reescrita desse texto, no computador, foi feita utilizando a ferramenta de correção de ortografia contida no Word. Sentada ao lado de Gabriel, a psicopedagoga ajudava-o na releitura e nas correções ortográficas. O texto final ficou assim:

Eu terminei o Ensino médio. Eu gostaria de trabalhar em alguma coisa mas não sei o que. Mas eu tenho o novo projeto para o ano que vem quando eu quero ser Motorista de ônibus eu ser garçom de um bar de porto alegre. Eu gostaria de ter uma loja de sapato eu queria ter uma agência de propaganda. Eu também vou alugar um carro e ter uma lancheria. E também ter um cachorro e um gato e ser um garçom de um restaurante. E também quero ser um dentista e ter um salão de beleza. Também ser um advogado e também ser um taxista.

Quadro 3 – Reescrita: Gabriel no futuro
Fonte: Gabriel

A correção realizada não foi exaustiva, mas sim feita na medida em que Gabriel acessava o texto pela sua própria voz, ou pela voz da psicopedagoga, refazendo o trajeto de sua escrita. Não tivemos a preocupação em fazer uma "supercorreção" dos textos escritos, ou em contar *erros e acertos* de palavras. Os textos são feitos na medida em que a estrutura de linguagem do sujeito possibilita, e nós o corrigimos na medida em que ele percebe as modificações possíveis de serem feitas. Observamos um avanço muito importante, pois ele passou a reconhecer, sistematicamente, o espaçamento entre as palavras.

O engajamento de Gabriel o estimulou a escrever para esta tese. O primeiro texto foi realizado a partir de uma transferência de trabalho de muitos anos, e foi direcionado à psicopedagoga (a tia).



Quadro 4 – Reescrita: O Cael e a tia
 Fonte: Gabriel

Partiremos desses dois textos para analisar alguns aspectos peculiares da escrita de Gabriel que se relacionam a singularidades da sua estruturação psíquica. Vemos na revisão realizada por Gabriel que o endereçamento e o espaçamento conferiram maior legibilidade ao seu texto. Isso ocorreu na medida em que o Outro também ganhou maior espaçamento na sua escrita, pois ele passou a ter a preocupação sobre quem iria ler o seu trabalho.

5.5.1 Espaçamento

Na história da leitura, Manguel (1997) conta que, até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus textos seriam apenas escutados, pois havia poucas pessoas que sabiam ler. As leituras em praças públicas eram comuns, e as letras que compunham os livros, feitos principalmente para serem lidos em voz alta, não precisavam ser separadas em unidades fonéticas, bastando amarrá-las em frases contínuas. A leitura em voz alta precisava ser treinada. Na medida em que os textos passam a ser destinados a um maior número de leitores, houve a necessidade de criar elementos que facilitassem a leitura. O espaçamento e a pontuação são alguns desses elementos que indicam e regulam o sentido do texto para o leitor, ou seja, presentificam o Outro no texto.

Nas antigas escritas em rolos não havia separação entre as palavras, nem se distinguia letras maiúsculas das minúsculas, pois estava a serviço de alguém que tinha o costume da leitura em voz alta. O uso da pontuação foi introduzida por Aristófanes de Bizâncio (cerca de 200 a.C.) e desenvolvida por eruditos da biblioteca de Alexandria; na melhor das hipóteses, era errática. Lemos da esquerda para a direita e de cima para baixo no ocidente, mas a direção que os olhos devem seguir na trilha de uma leitura varia de lugar para lugar e de época para época.

O espaçamento entre as letras, as palavras e as frases e a pontuação foram elementos introduzidos gradualmente na história da leitura. No final do século IV, São Jerônimo descreveu o método de cópias em que se dividia o texto em linhas de significado, “uma forma primitiva de pontuação que ajudava o leitor inseguro a baixar ou elevar a voz no final de um bloco de pensamento” (MANGUEL, 1997, p. 65). Essa forma de escrita foi desenvolvida para auxiliar aqueles que tinham pouca habilidade para leitura. No século IX, a leitura silenciosa tornou-se bastante comum, e a separação entre as palavras foi adotada como uma forma de simplificar a leitura de um texto. Os escribas irlandeses começaram a isolar não somente partes do discurso, mas também os constituintes gramaticais dentro da frase, criando os sinais de pontuação, como utilizamos atualmente.

Os lugares vazios entre as palavras no texto marcam o início e o final de unidades de significação. Assim, o espaçamento regula as unidades de sentido na cadeia sintática da frase. O uso do espaço é da ordem significante, pois, para saber segmentar a cadeia sintagmática, é preciso recortá-las em unidades de sentido. Gabriel respeita a linearidade da escrita, mas sem considerar, em algumas situações, a segmentação das palavras ou a ordenação dos parágrafos (demarcado pela distância da margem). Na medida em que escreve para o Outro, o espaçamento passa a ser significado, e as palavras são separadas. A passagem do espaço da folha ao espaço da tela do computador pode ser organizadora para a escrita, já que implica outra perspectiva do olhar e do corpo.

5.5.2 O Funcionamento Sintático e Semântico

A sintaxe (do gr. *syntáxis* = arranjo) no texto se refere a sua estrutura e forma, funcionando como um conjunto de regras de combinação para formar palavras, frases e sentenças. A sintaxe estuda a palavra em relação às outras. A semântica ou sematologia (do gr. *sema* = significados) estuda o significado e a interpretação do significado de uma palavra,

de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um determinado contexto. A semântica forma o sentido e incide sobre a relação entre significantes entre si.

O texto é considerado pela linguística como a unidade básica da manifestação da linguagem, com propriedades estruturais específicas, das quais destacamos a coesão e a coerência. A coesão é o aspecto que trata da organização linear, e a coerência trata da organização tentacular, não linear dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência.

A coesão textual é uma relação semântica realizada através do sistema léxico-gramatical que estabelece as relações de sentido através de elos coesivos no texto. A tessitura do texto se dá através das relações de sentido que se tecem por mecanismos que podem ser de oposição ou contraste (mas, mesmo, em, e), de consequência (foi assim que), de localização temporal (até que, em), de adição de elementos ou ideias. A coerência é o mecanismo responsável pela continuidade dos sentidos no texto, apresentando-se como o resultado de uma rede complexa de fatores. Pode haver textos destituídos de elementos de coesão, mas que apresentam coerência; pode haver textos com sequência coesiva que não têm coerência.

Borges (2006) considera que o texto abre o espaço para o Outro, apontando a sua natureza subjetivante que não pode ser considerado como um todo delimitado pelos recursos coesivos. A coesão é uma ilusão, pois não é uma propriedade natural, automática da linguagem a ser atingida. Na linguagem opera algo do não coesivo, do não todo, e nos textos procuramos, na escrita da criança em constituição, as marcas efetivas de seu funcionamento na linguagem. Identificamos nas formas gráficas que emergem nos textos de Gabriel marcas heterogêneas de sua filiação ao funcionamento da língua. Embora Gabriel escreva fora da forma padrão formal, o seu texto produz efeito de sentido em sua forma singular de funcionamento linguístico-discursivo expresso na escrita.

O texto de Gabriel tem coerência, mas o único elo coesivo utilizado é o conetivo *e*. Ou seja, Gabriel escreve com nexos lógicos, mas a cadeia sintática (sintagmática) do texto sustenta-se pelo encadeamento sintático, o eixo associativo do funcionamento da linguagem. Não há uso de combinatórias por contiguidade, como metáforas. É uma escrita descritiva, feita no sentido literal em que a metáfora (como comparação) e a metonímia (substituição de palavras) não comparecem. Há quebra na cadeia sintagmática com interrupções inesperadas na frase, como em: *Eu vi um passarinho e no mato*. Ou ainda na frase: *Eu jogando bola e tinha um pé de coco e uma piscina no pátio da casa e mar querida*. Embora o texto de Gabriel não apresente coesão, no sentido linguístico do termo, isso não impede que seu texto possa ter efeito de sentido (BORGES, 2006).

Os períodos são compostos de pelo menos duas orações, e, em termos de construção sintática, elas podem ser coordenadas ou subordinadas. Nas orações coordenadas, as orações não mantêm entre si nenhuma relação de dependência para que se tornem decifráveis, completas. Nas orações subordinadas, uma oração tem relação de dependência com a outra. O uso do conetivo *e*, repetidamente, é o recurso usado por Gabriel para amarrar as frases, constituindo uma série de orações coordenadas. Não há outras formas de relação no texto, como adversativas, por exemplo, que implica uma oposição, ou negativa, já que, do ponto de vista da estrutura psíquica, a forclusão impõe um impasse à referência ao *não*. O texto de Gabriel sustenta-se na linearidade sintática, e não na tessitura semântica.

5.5.3 O Uso dos Pronomes

Os pronomes pessoais retos designam as pessoas do discurso, *eu* e *tu* e suas formas plurais, e as que não pertencem ao discurso, *ele*, *ela* e seus plurais. Os pronomes são *shifter*, lugares vazios no discurso que denunciam o lugar do sujeito de enunciação. O texto de Gabriel começa na terceira pessoa, mas logo passa para a primeira e retorna para a terceira (*O menino* (ele) [...] *eu estava tomando água de coco* [...] e *o Gael* (ele) *tomando banho de mar*). É recorrente em sujeitos em estruturação psicótica a fala na terceira pessoa, o que já não ocorre com Gabriel na idade adulta. No entanto, no texto ele vacila, o que nos aponta para a fragilidade na constituição do *eu* em sua estruturação psíquica.

5.5.4 Ortografia

A “ortographia”, segundo João Grave e Coelho Netto, no Novo Dicionário Luso-Brasileiro, é definida como “a arte de escrever correctamente as palavras de uma língua”. Pela própria diferença da ortografia do português luso e do brasileiro, podemos afirmar que a ortografia se modificou de um país a outro, e também que se transforma no decorrer do tempo. Muito recentemente, acompanhamos uma reforma ortográfica decorrente de um acordo feito entre os países de língua portuguesa que demonstrou como a ortografia é o resultado de uma convenção que tem um caráter normatizador, efeito de uma negociação social.

Jerusalinsky (2004) abordou a instância da letra a partir da ortografia e as formações do inconsciente através do uso da acentuação. Seguimos sua reflexão para elucidar alguns

aspectos sobre a estruturação de Gabriel e sua relação com a escrita. Tomamos como exemplo a palavra *tem*, derivada do verbo *ter*. Se for colocado um acento circunflexo, *têm* se refere ao sujeito no plural: *Eles têm*. No singular, cai o acento: *Ele tem*. Essa diferença só se percebe por escrito, ou no contexto da frase. O mesmo ocorre com a palavra *con(s)(c)erto*. Se dissermos *ele foi ao con(s)(c)erto*, paira uma dúvida: se o sujeito for um mecânico, a dúvida cai, pois se refere a consertar o carro; se for um maestro de uma orquestra, o concerto é de música. Na escrita, a dúvida se resolve pela diferença que a troca das letras *s/c* produz na significação da palavra.

Jerusalinsky (2004) considerou que o acento, como o da palavra *tem*, está na posição de um significante, pois é no *só depois* que será feita a diferença entre *tem* e *têm*: “O que quer dizer que o acento que não se pronuncia, e que somente se dá a ver na escrita, tem um efeito sobre o fonema que faz morfema na língua. Na escrita, é passando pelo olho do Outro que se faz a função significante” (JERUSALINSKY, 2004, p. 94).

É a partir da entrada em uma série que as palavras se constituem como significante. Mas palavra e significante não são sinônimos. O significante é uma função que coloca em relação termos de uma série – pode ser um acento, uma entonação, uma palavra oral ou escrita. A função significante tem a ver com um jogo de presença/ausência, pois tal acento deve estar conforme sua posição em uma série. Assim, o acento circunflexo da palavra *têm* é um significante, e antes do que pelo seu uso fonético, é por essa função que ele se presentifica na percepção.

A *letra* no psiquismo não é da ordem da percepção, e sim da ordem da inscrição da língua; por um lado está a estrutura da linguagem, que determina a posição do significante em função da sintaxe, e por outro há a posição do significante na ordem da *alíngua*, a versão singular que da linguagem caracteriza a posição de um sujeito: “Esta ordem está determinada pelo particular do ordenamento da série significante nesse sujeito em sua diferença em relação a qualquer outro” (JERUSALINSKY, 2004, p. 99).

A impossibilidade de percepção dos acentos, espaços e mínimos traços das letras demonstra a posição de Gabriel na *alíngua*, ou seja, sua particular forma de relação com o funcionamento significante. Gabriel escreve fora das normas ortográficas, com uma escrita em estilo silábico-alfabética, cuja acentuação até então não fazia questão. É como se ele nem percebesse sua existência, pois o acento entra na ordem da percepção em segundo lugar; já em primeiro está a posição que a palavra tem na cadeia significante: “Primeiro insere a palavra na

série significativa e, a partir dessa inserção, é que corrige a percepção” (JERUSALINSKY 2004, p. 97).

A regra ortográfica é arbitrária, um acordo socialmente dado, ou seja, uma convenção significativa do campo do Outro. Verificamos que, embora Gabriel tenha estendido e alargado a sua relação com o significante, ele não transita o suficiente pela legalidade simbólica que ordena os encadeamentos de letras e palavras. O fato de estar escrevendo para ser lido nesta tese produziu um deslocamento em relação a essa problemática, pois, na medida em que se pergunta para quem escreve, paulatinamente passa a se deter mais nas questões ortográficas.

5.5.5 Pontuação

A presença do Outro no texto mostra-se na medida em que Gabriel destina sua escrita. O uso de redes sociais e a troca de e-mails são muito operantes nesse sentido. A seguir apresentamos os primeiros e-mails escritos e cuja correção foi feita junto com a psicopedagoga, que pela leitura em voz alta sustentava o uso dos sinais de pontuação pela entonação de voz. Os sinais de pontuação regulam o sentido do que o autor pretende que o outro leia, ou seja, é uma forma de controle sobre o leitor. As pausas ordenam o sentido, através da escansão, presentificando o Outro na escrita. É a significação da escrita, e não o enunciado das regras de pontuação, que regula o seu uso.

From: elainemilmann@hotmail.com
To: gabriel@hotmail.com
Subject: Olá
Date: Wed, 25 Jun 2008 14:46:59 -0300

Olá Gabriel,

Vamos aprender a usar o e.mail?

Para responder esse, clique em responder e escreva sua mensagem.

beijo

Elaine

Quadro 5 – Primeiro e-mail: De Elaine para Gabriel
Fonte: elainemilmann@hotmail.com

From: gabriel@hotmail.com
 To: elainemilman@hotmail.com
 Subject: RE: Olá
 Date: Wed, 25 Jun 2008 18:13:50 +0000

ola elaine tu e eu to gostado de esqrede um emei

Quadro 6 – Primeiro e-mail: De Gabriel para Elaine
 Fonte: elainemilman@hotmail.com

From: elainemilman@hotmail.com
 To: gabriel@hotmail.com
 Subject: RE: Olá
 Date: Wed, 25 Jun 2008 18:43:37 -0300

Olá Gabriel:
 Que bom que tu estás gostando de escrever um e.mail.
 Tu podes pegar o endereço de e.mail de outras pessoas para colocar na tua agenda eletrônica.

um beijo

Elaine

Quadro 7 – Segundo e-mail: De Elaine para Gabriel
 Fonte: elainemilman@hotmail.com

From: gabriel@hotmail.com
 To: elainemilman@hotmail.com
 Subject: RE: História da Dinesy
 Date: Wed, 26 Sep 2012 13:22:02 +0300

bom dia Elane

não esque de manda a manha história para o comsutório e não esque compara livoro do capião Rorigo

um bom final de semana e até segunda

beijos Gabriel

Quadro 8 – Segundo e-mail: De Gabriel para Elaine
 Fonte: elainemilman@hotmail.com

A pontuação passou a ser gradativamente regulada por Gabriel na medida em que passou a escrever e-mail. A psicopedagoga orientava-o fazendo perguntas que presentificassem o outro. *Se queres perguntar algo, como te diriges ao outro?* O ponto de

interrogação é convocado pela pergunta. O uso de e-mail funciona como uma forma de endereçamento ao outro que está ausente, mas presente pela via virtual.

Gabriel utiliza a internet para pesquisa, e passou a utilizar a troca de e-mails com bastante desenvoltura, por exemplo, mandando seu currículo de trabalho para empresas e marcando encontro com os amigos. Sua preocupação com a acentuação e regramento ortográfico vem crescendo cada vez mais, desde que começou a usar esse recurso, entre 2008 e 2012.

5.6 ZOOM NA ESCOLA

A lógica tradicional da escola seriada regula a progressão de um ano a outro por aptidões que são avaliadas, em geral, por produções escritas. Vendo os textos de Gabriel, pode parecer que ele tenha se beneficiado pouco do tempo que passou na escola, dos seis aos vinte anos. Porém, ele é capaz de ler com posicionamento crítico e, além disso, segue avançando em suas produções. Gabriel é capaz de utilizar a linguagem escrita socialmente através do uso de e-mail, pesquisas na internet e Facebook. Considero que o letramento atravessou toda sua escolarização.

Gabriel lê fluentemente, sem ficar aderido à decodificação, pois ele entra pela via do sentido no texto, dialogando com ele. Sua produção de sentido na leitura alcança a extensão significativa que sua estrutura de linguagem proporciona. Os movimentos de inserção no social, como a busca de um trabalho, em que ele preenche currículos e formula e-mails que precisam ser escritos ortograficamente, vêm proporcionando uma maior plasticidade a sua escrita e ampliando sua relação com a linguagem e com o Outro. Eis a importância do outro/Outro que sustenta a possibilidade de alargamento na extensão significativa. A psicopedagoga Rodrigues (2009), em sua tese, mostrou como a escrita de crianças em estruturação psicótica pode ter um efeito estruturante em si mesmas “e por isso o processo de escrever pode garantir a abertura de um espaço intervalar, no qual o outro o auxilia a sustentar sua existência” (RODRIGUES, 2009, p. 77).

O currículo escolar teve adequações de amplo espectro, com modificação e abolição de quase todos os objetivos, ano a ano, graças à disponibilidade da escola. Durante o processo de escolarização e acompanhamento clínico de Gabriel, procuramos compreender, junto com os professores, como introduzir adequações curriculares com o critério de situá-lo no laço social. Junto à equipe pedagógica, compartilhamos angústias e construímos propostas em um

trabalho interdisciplinar entre clínica e escola. Algumas vezes, em interconsulta com o seu psicanalista, reuníamos-nos para tratar de questões ligadas à sexualidade e à agressividade; em outras, era a psicopedagoga que se reunia com o grupo de professores para discutir a proposta pedagógica.

Propúnhamos que os professores, em vez de fazerem atividades especialmente para Gabriel, procurassem adaptar o material utilizado em sala de aula, modulando as demandas, mas possibilitando suas interações com o grupo. Em muitas reuniões, analisamos o material didático, trazendo propostas de como adequá-lo. Havia uma professora itinerante que entrava em alguns períodos em sala de aula. Orientamos que ela não ficasse exclusivamente à disposição de Gabriel, mas que pudesse sustentar as suas interações com o grupo.

Gabriel aprendeu a ler e escrever anos depois do período da alfabetização escolar, e não saberia precisar quando ele adquiriu a escrita, embora esse processo tenha ocorrido no decorrer do atendimento psicopedagógico. Porém, não considero que “a psicopedagoga o tenha alfabetizado”. Essa é uma diferenciação importante entre o uso dos termos *alfabetização* e *letramento*, pois podemos dizer que se alfabetiza o outro, mas não há o verbo para designar que alguém ensina o letramento – não há o verbo “letrar”.

A *letra* na leitura e na escrita tem diferentes direções (BÈRGES, 1999). Para ler é preciso que a letra caia, mas na escrita as letras que caíram precisam ser reencontradas. Essas letras Gabriel buscou no texto *Gabriel no futuro*. Nele, o espaçamento entre as palavras, a preocupação com a acentuação e com a ortografia evidenciam que algo da ordem da lei foi se inscrevendo nas produções gráficas e no psiquismo de Gabriel.

Na sua formatura, Gabriel foi convidado pelos colegas para fazer o discurso de encerramento do terceiro ano do ensino médio. Sua passagem pela escola possibilitou avaliarmos os benefícios que o acolhimento de uma comunidade pode trazer a alunos com problemas psíquicos⁵⁰. Extensivamente, o grupo de colegas que o acompanhou viveu uma experiência de cooperação, em tempos em que a competitividade rege as relações na escola e no social.

Com os diferentes usos que faz da escrita, testemunhamos os avanços de Gabriel no laço com o Outro. Com ótima circulação social, ele está se preparando para ser inserido no mercado de trabalho. Ainda hoje, no acompanhamento psicopedagógico de Gabriel, há um trabalho de letramento que seguimos sem pretender adaptá-lo a um ideal de tempo, ou a uma

⁵⁰ Nunca foi encontrado nenhum dado orgânico que justificasse os problemas de Gabriel.

certa realidade, mas sim propomos acompanhá-lo na construção do seu “eu na construção da realidade” (FILIDORO, 2002, p. 52).

Borges (2006) defende que é impossível considerar que a aquisição da escrita seja da ordem do ensino. De fato, podemos ensinar o alfabeto e as regras de composição das letras em sílabas, mas os jogos de linguagem escrita não podem ser ensinados. Se explicarmos uma metáfora, ou uma piada, o valor metafórico se perde, assim como a graça do chiste que foi explicado também é perdido. Há algo do saber inconsciente em jogo no letramento que é da ordem da transmissão, e não do ensino da escrita, e que está condicionado à possibilidade da estrutura de linguagem do sujeito.

O convite para participação de Gabriel nesta tese atualizou uma questão sobre o outro/Outro, que se encontra no destinatário da escrita, o leitor. A incidência desse Outro sobre sua produção foi notória, levando-o a se reposicionar em relação à legalidade da escrita. Não é possível ensinar aquilo que é da ordem da linguagem, no entanto a sua inscrição pelo sujeito é mediada pelo Outro, ou seja, se dá no espaço intervalar entre quem ensina e quem aprende, pela via da transferência. Assim, aqueles que estão dispostos a entrar no âmago da aquisição da escrita precisam aprender a armar o tabuleiro para aprender/ensinar os jogos de linguagem implícitos na poética do letramento.

6 A POÉTICA DO LETRAMENTO

Poesia é infância da língua (BARROS, 2010, p. 9).

Como o sujeito joga com as palavras escritas? Qual a extensão semântica que ele alcança? Qual sua relação com as regras do jogo: espaçamento, ortografia, pontuação, sintaxe e semântica? Essas questões guiam a investigação sobre a escrita na clínica psicopedagógica.

Quando uma criança aprende a falar, ela brinca com a língua, com seus sons, ritmos e depois com as palavras e suas rimas pelo prazer que isso proporciona, mesmo antes de acessar o sentido no uso da linguagem. Também, desde muito pequenas as crianças tendem a deixar marcas e a brincar com elas. Há uma ludicidade no uso da linguagem escrita que Lacan (1973) trabalhou a partir do gozo que o escritor James Joyce tinha com as palavras, fazendo-as copularem em diferentes línguas e transvertendo sua significação, como vemos neste pequeno trecho de *Finnegans Wake*: “Sir Tristão, violeiro dâmores, dâlém do mar encapelado, não tinha passancorado reveniente de Norte Armórica e estas bandas do istmo escarpado da Europa Menor para violento conflito de penisoldada guerra: nem as pétrias belotas de Sawyer [...]” (JOYCE, 1999, p. 3).

Agamben (2005), em seu livro *Infância e história*, estabeleceu uma conexão fundadora e inseparável entre infância, experiência e linguagem. A infância não é abordada como uma etapa cronológica, nem uma idade que possa ser construída de forma independente da linguagem, mas sim como uma condição da experiência humana. A origem etimológica da palavra *infância* é latina, *infantia*, e significa *não falar*. De fato, as crianças, quando chegam ao mundo, não falam, e irão alcançar a infância indo ao encontro da linguagem e a significando. Na infância é que se torna possível a experiência para que o homem se aproprie da língua inteira, designando-se *eu*.

A criança se constitui como sujeito de linguagem e pela linguagem, e no decorrer de toda a sua vida buscará seus limites na experiência com a própria linguagem. Não é possível ver o homem fora do ato de linguagem nem fora do movimento contínuo de inventá-la, já que sua construção não ocorre apenas nos anos iniciais da criança, sendo ela constitutiva do humano como um ser falante: “um homem que fala a um outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem” (AGAMBEN, 2005, p. 60).

A infância do ser humano é a sua condição para pensar o impensável. O poeta Manoel de Barros, em sua constante busca por *desenhos verbais de imagens*, ficou atento às

experiências das crianças com a linguagem, reconhecendo nelas matéria-prima para poesia. O que pode ser matéria de poesia? – Responde o poeta: “Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspê à distância servem para poesia” (BARROS, 2010). A poesia proporciona uma experiência em que constantemente se extrapola os limites da linguagem, reinventando-a.

Para Aristóteles (1991), a arte poética, a *poiétiké*, era concebida ativamente; *poiésis*, o processo real de composição, é a ativação, a encenação da obra da *poiétiké*. O termo poética é substantivado e tem basicamente o sentido ativo de arte da composição poética, mas não exclui o estudo, de certa forma passivo, dos resultados de tal arte. O linguista russo Roman Jakobson (2001) considerou a poesia como arte verbal, e a poética como o campo que trata dos problemas da estrutura verbal. Para ele, os vários traços poéticos pertencem a toda teoria dos signos, tanto na arte verbal como para todas as variedades de linguagem. “A Poética no sentido mais lato da palavra, se ocupa da função poética não apenas da poesia, onde tal função se sobrepõe às outras funções da linguagem, mas também fora da poesia, quando outra função se sobrepõe à função poética” (YAKOBSON, 2001, p. 132).

Segundo Jakobson (2001), os constituintes linguísticos são compostos pela concorrência de entidades simultâneas e a concatenação de entidades sucessivas, mas diante de um código que impõe limitações. A linguagem implica a seleção e a combinação de unidades linguísticas. No nível lexical, é feita a seleção de palavras, que, por sua vez, se combinam em frases. “Você disse *porco* ou *porto*? Perguntou o gato. Eu disse *porco*, respondeu Alice” (YAKOBSON, 2001, p. 38). Trazendo esse exemplo retirado do livro *Alice do país das maravilhas*, de Lewis Carroll, o linguista demonstrou os fonemas como feixes de traços distintivos. Alice precisou escolher o som de k em prol do som de t, ao mesmo tempo em que os combinou com outros traços simultâneos.

Para Porge⁵¹ (2009), a fronteira entre os gêneros literários é turva, e o que se nomeia como poesia é a “transgressão de gêneros em que a linguagem é o objeto” (PORGE, 2009, p. 58). Para o psicanalista, a natureza funcional da linguagem é abalada pela poesia moderna na medida em que a gramática fica desprovida de funcionalidade, mas a prosódia e o movimento se conservam. O recurso criador reside na relação de substituição, e a metáfora é uma função que estrutura o inconsciente como uma linguagem. Assim, a lei da linguagem estabelecida por Lacan é demonstrada pela poesia, que isola a função do significante na linguagem edificada

⁵¹ Érik Porge (2009) destacou que, enquanto Freud escolheu o romance, Lacan optou pela poesia como forma de transmissão de sua experiência.

poeticamente. Há um entrelaçamento entre saber inconsciente e poesia, já que o inconsciente, na proposição de Porge, se estrutura como uma linguagem poética. A frase poética vale pelo seu tom, estrutura, trocadilhos, ritmo e sonoridade, como ocorre na complexidade do sintoma.

A linguagem escrita se ordena a partir de leis simbólicas que guiam a seleção e combinação dos grafemas como um conjunto de traços que se distribuem espacialmente e adquirem sentido a partir da inscrição da diferença entre eles. A separação entre as palavras situa as unidades de sentido na frase. Propomos a ideia de que há uma *poética do letramento* que não se restringe à poesia, embora esse gênero literário comporte paradigmaticamente a extensão do processo de composição e ativação da linguagem pelo sujeito em jogos de escrita que operam por determinações múltiplas no espaçamento.

O campo da linguagem se compõe no jogo de substituições infinitas em que cada elemento da cadeia se constitui a partir do traço dos outros, e nenhum elemento fônico ou gráfico pode funcionar independente das relações com os outros (DERRIDA, 1999). A poesia dá a ver mais claramente que o traço como diferença na escrita não depende de alguma plenitude sensível, audível ou visível, fônica ou gráfica. Ele transita sem ser uma origem; ele é parte do jogo, é anterior ao signo e, pelo seu caráter dinâmico de temporização e de espaçamento, permite a articulação dos signos entre eles mesmos.

Ao apontarmos a importância dos jogos de linguagem que se colocam tanto na aquisição da escrita como na extensão de seu domínio, não propomos uma metodologia. Porém, pretendemos apontar outra via de acesso de inscrição do sujeito na linguagem escrita que se diferencie das práticas alfabetizadoras com ênfase na oralidade e na decodificação. Na experiência poética, o gozo significativo opera, e a escrita funciona como um tabuleiro para os jogos linguísticos. Armar um tabuleiro de palavras em que o sujeito se coloca em jogos metafóricos e metonímicos permite experimentar como a escrita opera em sua dimensão significativa, no desdobramento do *brincar com as coisas* para o *brincar com as palavras*.

Enfim, destacamos a importância das experiências de linguagem no processo de alfabetização/letramento. Encontramos nos caracteres chineses uma chave para compreender a extensão do funcionamento da escrita alfabética⁵². Segundo Campos (1986), Ernest Fenollosa escreveu o ensaio *Os caracteres da escrita chinesa como instrumento da poesia*⁵³ mostrando como a poesia concreta se inspirou no ideografismo. Desprovidos do

⁵² Não temos a intenção de retratar a história da escrita, mas sim de destacar alguns elementos importantes sobre as escritas não alfabéticas que surgiram no decorrer da história, e sua passagem às escritas fonéticas. Há uma série de estudos interessantes sobre a história da escrita, dos quais destacamos os realizados por Claudia Rego (2006) e Gérard Pommier (1993), autores que dialogamos nesta tese.

⁵³ Esse livro foi publicado pelo poeta Ezra Pound e traduzido pelo poeta modernista Haroldo de Campos (1986).

logofonocentrismo característico da cultura ocidental, o funcionamento dos ideogramas demonstra o funcionamento do traço, da imagem e da letra, que implica *o saber fazer* com a linguagem escrita.

6.1 O IDEOGRAFISMO

O poeta Haroldo de Campos foi um estudioso do ideografismo, e, como um dos criadores da poesia concreta brasileira, trouxe à tona elementos que mostram a escrita em seu pleno funcionamento como linguagem. É possível comparar esse funcionamento ao dos traços no interior do ideograma que se dá pela relação entre os seus elementos. No manifesto da poesia concreta, seu irmão, Augusto de Campos, declarou: “O poema concreto ou ideograma passa a ser um campo relacional de funções” (CAMPOS, 2013)⁵⁴. A cada traço que se inscreve no sistema, há um deslizamento significativo que afeta todo esse sistema. O leitor chinês não pensa traço a traço, mas percebe o caractere como um símbolo. De outra forma, o leitor de escritas alfabéticas, como a do português, não lê letra a letra, pensando em sua transcrição fonética. Ao contrário, se ficar aderido à decodificação, não acessará o funcionamento significativo da linguagem na escrita.

Como já vimos, a psicanálise se valeu de metáforas escriturais para trabalhar o funcionamento do psiquismo. Freud (1974) abordou a escrita egípcia no seu trabalho sobre a interpretação dos sonhos, enquanto Lacan deu maior ênfase à escrita chinesa, mostrando que, na medida em que se perdeu o caráter de imagem, ela se tornou ideograma. Antes do nascimento dos caracteres hieróglifos egípcios, todas as formas que foram utilizadas no alfabeto grego, etrusco, latino, fenício já se encontravam como marca na cerâmica, como se os significantes da escrita tivessem sido primeiramente produzidos como marcas distintivas.

O que se cria é em qualquer nível que vejamos surgir a escrita [...] são de fato, traços que saem de algo que, em sua essência, é figurativo, e é por isso que se crê que é ideograma, mas é um figurativo apagado, usemos a palavra aqui que nos vem aqui forçosamente ao espírito, recalçada, ou mesmo, rejeitada. O que fica é algo da ordem daquele traço unário enquanto funciona como distintivo, enquanto pode, no momento desempenhar o papel de marca (LACAN, 2003, p. 91).

⁵⁴ O manifesto encontrado na página oficial de Augusto de Campos foi publicado originalmente na revista *ad – arquitetura e decoração*, São Paulo, novembro/dezembro de 1956, n. 20.

Os primeiros achados de registros gráficos foram desenhos que datam de vinte mil anos antes de nossa era, encontrados nas cavernas de *Lascaux*⁵⁵. Dezesete mil anos após os primeiros pictogramas, surgiu a escrita na Mesopotâmia, e cinco mil anos depois, eles tiveram seus traços iniciais emprestados à escrita cuneiforme ou aos caracteres chineses, até chegarem aos alfabetos elaborados posteriormente.

No quarto milênio antes de nossa era, entre os rios Tigre e Eufrates, a civilização suméria desenvolveu a escrita cuneiforme a partir dos primeiros pictogramas. Ela se caracterizava por desenhos simplificados, em que os objetos eram representados por desenhos. Ao longo dos séculos, a escrita cuneiforme serviu de base para transcrever diversas línguas de estruturas diferentes, em zonas às vezes muito distantes, dando nascimento aos diversos alfabetos do mundo. O progresso da escrita ocorreu porque uma população tentou simbolizar sua própria linguagem, sua própria articulação fonemática, tomando emprestado de outra população o que parecia estar bem adaptado em outra língua.


A escrita como material, como bagagem, esperava – em seguida a um processo o qual retornarei: o da formação da marca, que hoje encarnará esse significante de que lhes falo – a escrita esperava para ser fonetizada, e é na medida em que ela é vocalizada, fonetizada como outros objetos, que a escrita aprende, se posso dizer assim, a funcionar como escrita (LACAN, 2003, p. 93).

Como aconteceu com os sumérios, na escrita chinesa os pictogramas começaram a ser utilizados para designar objetos, animais, algumas partes do corpo humano, etc., de maneira mais ou menos reconhecível, mas sem referências à sua pronúncia. Como o sumério era uma língua predominantemente monossilábica, havia muitas palavras diferentes que eram pronunciadas da mesma maneira. Os escribas sumérios se valeram de forma revolucionária dessa homofonia. Os pictogramas, que eram usados até então para notar os objetos, passaram a ser utilizados, em alguns casos, para a notação da sílaba correspondente ao nome desse objeto, ou a outro significado com a mesma pronúncia. O que faz a escrita ser um ideograma é o seu afastamento paulatino da imagem: “É por exemplo, um braço ou uma cabeça de cabrito montês que, a partir de um certo momento toma um aspecto, por exemplo, como este, para o braço, isto é, nada mais da origem é reconhecível” (LACAN, 2003, p. 91).

O estudioso da escrita chinesa Tai Hsuan-An (2006) esclarece que, em relação aos caracteres, os ideogramas são mais complexos na conjunção de seus componentes, na criação

⁵⁵ Recentemente, no sul da França, na caverna de Chauvet, foram encontrados desenhos de mais de trinta mil anos, conforme mostra o filme *A caverna dos sonhos esquecidos*, de Werner Herzog (2010).

formal, na estruturação dos traços, na esquematização caligráfica e na sistematização ortográfica. Mas, de que modo um ideograma transmite seu significado?

O ideograma funciona de forma similar ao reconhecimento de um símbolo, que se dá de imediato, como quando vemos o desenho de um , por exemplo. Vejamos o funcionamento do caractere *wen*, 文 que significa escrita, texto, literatura. Suas diferentes versões apresentam a figura de uma pessoa com um desenho, uma tatuagem linear no seu peito; isso é o corpo tatuado. Assim, esse pictograma representa tatuagem ou desenho. Porém, quando passou a ganhar o significado de signo escrito (signo pictográfico, componente de um caractere), perdeu muito de seu sentido literal de desenho linear. Criou-se, na base dele, outro, acrescentando-lhe um radical, o signo de seda (tecido de seda). Porém, ele preserva o sentido de algo ligado ao desenho, como na palavra *tianwen* (céu/desenho), que significa astronomia.

Cada ideograma pode ser um pequeno poema, uma ideia filosófica e até mesmo um relato resumido de uma pequena cena. Muitos ideogramas se originam de pictogramas, e a forma visual deles elevou a caligrafia chinesa ao mesmo nível que a pintura. Cada um é notavelmente uma composição, uma estrutura formal dinâmica, um puro desenho. Os ideogramas expressam uma ideia abstrata através de uma forma simbólica, como uma indicação.

Outro exemplo é o ideograma céu ou Deus, que é composto por um traço horizontal – o símbolo do uno, começo, ou primeiro – com o pictograma de grande, cuja origem é a própria figura do homem (ser humano, gente ou pessoa). O uno e o homem são a origem de todos os assuntos.

—	人	天
uno	ser humano	Deus, natureza

Os caracteres chineses têm sua construção fundamentada em quatro princípios. O primeiro é o único que se baseia na representação pictórica.

門 (porta), 木 (árvore), 雨 (chuva).

O segundo tipo de caractere é uma espécie de diagramação da ideia. Algumas ideias não podem ser representadas, podendo, entretanto, ser diagramadas.

上 (acima) 下 (abaixo) 一 (um) 二 (dois) 三 (três)

O terceiro princípio de constituição dos caracteres é o da sugestão, em que ocorre a junção de dois ou mais caracteres para formar uma palavra que sugira uma terceira ideia. Os ideogramas podem ser compostos através da combinação de dois ou mais pictogramas ou ideogramas indicando um terceiro significado.

木 (árvore) + 木 (árvore) = 林 (floresta)

木 (árvore) + 木 (árvore) + 木 (árvore) = 森 (bosque)

日 (sol) + 月 (lua) = 明 (brilho)

子 (criança) + 女 (mulher) = 好 (bom)

O quarto princípio é da combinação de um elemento significativo e de um elemento fonético. O elemento significativo indica a categoria geral de coisas a que pertence o significado da palavra, enquanto que o elemento fonético fornece o som do caractere. Como vemos em *oceano*, o segundo elemento nada mais tem a ver com *ovelha*, possuindo apenas valor fonético.

馬 (cavalo) + 蚤 (pulga) = 騷 (inquietação)

羊 (ovelha) + 海 (mar) = 洋 (oceano)

Como a estilização dos caracteres, um ou mais dos componentes foram muitas vezes abreviados ou comprimidos. Também há caracteres emprestados para indicarem uma homofonia ou uma quase homofonia. Como no caso do pictograma trigo:

來

trigo

Em chinês antigo, esta pronúncia era semelhante a mlək, *vir*, pelo que designava também esse verbo. Com o tempo, esse carácter passou a designar apenas a palavra mais comum, *vir*, cuja pronúncia atual é lai:

來

trigo

又

radical yòu – outra vez

Combinando com o radical, foi criado um novo caractere para trigo:

麥

trigo

Segundo Campos (1986), Ernest Fenollosa comparou os ideogramas com a música, considerando que todas as artes obedecem à mesma lei: a harmonia requintada está no delicado equilíbrio dos matizes. A escrita chinesa traz a possibilidade dessa harmonização, como neste verso simples: *O sol se ergue a leste*, em que todos os ideogramas têm o sol como parte da sua escrita. Fenollosa os viu como sendo um único harmônico grafemático que rege as figuras em uma cadeia fílmica.

日 昇 東

sol erguer leste

A repetição do ideograma *sol*, no poema acima, mostra o movimento do sol se erguendo. Cada ideograma funcionando como um poema, em uma série, configura uma poesia que consiste em um elo entre a imagem e a palavra. Esse estudioso da cultura chinesa considerava que o pictograma era como um ícone, embora sua qualidade representativa não fosse decorrente de uma imitação servil, mas sim de diferenciada configuração de relações, segundo um critério seletivo e criativo. O que mais importava não eram as coisas, mas as relações entre elas, que era justamente o que ele verificava na escrita dos ideogramas. Seu estudo tornou-se uma das referências da poesia concreta brasileira.

Seguindo a história, a cada progresso da escrita houve o encontro entre duas culturas, em que um povo tomava por empréstimo o material de escrita de outro, simbolizando sua linguagem e sua fonemática a partir dele. O fonetismo penetrou na escrita pelo procedimento do rébus de transferência, sistema que consiste no afastamento da representação das coisas e atesta que, antes da vontade de transcrever a fala, a escrita nasceu de uma gradativa submissão à língua, de uma qualidade aproximada mais ao lado do pictórico e do gestual. A escrita, aguardando para ser fonetizada, quando o foi, aprendeu a funcionar como escrita, como no do rébus de transferência em seus três tempos: o do signo ou marca, lido antes da escrita fonética; o segundo tempo, quando os signos são suporte reduzido da modulação falante e viram sílabas; e finalmente quando invertem a relação e servem como suporte fonético.

Os acádios (semitas) ao norte e os sumérios ao sul, inicialmente separados na antiga Mesopotâmia, foram mesclando suas culturas, o que possibilitou que eles começassem a usar a escrita suméria para transcrever a sua própria língua. Até o ano de 2000 a.C., com a queda do império sumério, o babilônico se tornou a língua falada tanto no norte como no sul. Por diferenças na língua, os acádios desenvolveram um sistema de raízes, atribuindo aos ideogramas sumérios valores fonéticos. A escrita egípcia sofreu a influência da escrita suméria e surgiu por volta do ano 3.000 a.C., sendo-lhe atribuído um caráter divino. Já a escrita chinesa surgiu por volta de 2000 a.C., e a ela temos acesso porque ainda se utiliza o mesmo sistema na China atual.

A diversidade de caracteres na escrita suméria, chinesa e egípcia é imensa. O surgimento da escrita alfabética trouxe uma redução do número de signos na escrita. O alfabeto tem uma origem única, constituindo uma criação semítica surgida no segundo milênio antes de nossa era, numa região que corresponde atualmente aos territórios da Síria, Líbano, Israel e Jordânia.

Uma das formas de escrita semíticas é o hebraico, que se mantém até hoje como língua oficial em Israel. O hebraico antigo utiliza apenas consoantes para escrever, mas para os leitores iniciantes é possível utilizar pontos e traços, acima, abaixo ou ao lado das letras, que funcionam como vogais. A direção da escrita é da direita para a esquerda.

עברית

ivrit significa hebraico.

Os fenícios, que eram comerciantes e navegadores, emigraram para a margem oeste do Mediterrâneo, para o norte da África, o sul da Espanha, a Sicília, a Sardenha, Chipre e também para a Grécia e para a Itália. O grego é uma língua que utiliza um grande número de vogais. Em vista disso, o recurso que eles usaram para sua escrita foi tomar emprestadas algumas consoantes do alfabeto aramaico, transformando-as em vogais, por volta do século VII a.C. O alfabeto grego era composto por dezessete consoantes e sete vogais, e havia a divisão entre letras minúsculas e maiúsculas. A nossa cultura herdou dos gregos a poesia, a prosa, a história e a filosofia. O alfabeto latino, que surgiu por volta de III a.C., descendeu do alfabeto grego.

Após essa rápida viagem pela história, destacamos que, na passagem de uma cultura a outra, a escrita foi sofrendo transformações até chegar ao alfabeto, que surge da perda do

valor figurativo da imagem, trazendo subjacente ao alfabeto o jogo dos traços significantes constituinte da escrita. Na aquisição da escrita pela criança, primeiro é preciso que o sujeito constitua uma imagem de si que, ao ser recalcada, é também simbolizada. Essa operação constitui a unarização do corpo, que é uma primeira via de acesso do sujeito no processo de composição da linguagem e que se dá pelo movimento de repetição e de diferença da letra, em seus jogos metafóricos e metonímicos. Isto é, o sujeito, ao fazer corpo, poderá entrar na escrita, ascendendo aos seus jogos que implicam *saber fazer com a linguagem*.

6.2 SABER FAZER COM A LINGUAGEM ESCRITA

Nos anos iniciais da escola, a aquisição da leitura e da escrita oportuniza uma nova aventura de linguagem. Porém, tradicionalmente, o professor transmite o conhecimento selecionado por outros, pelos currículos escolares ou cartilhas, repassando-o repetida e automaticamente, muitas vezes sem refletir ou produzir sobre ele novos significados. Como mediar, interagir e oportunizar a inscrição na escrita e sua aprendizagem? Como oportunizar o encantamento pelas letras? Será através de suas experiências de linguagem que o professor poderá lidar com esse desafio.

O processo de composição da escrita se dá pelo movimento de repetição e de diferença da letra, em seus jogos metafóricos e metonímicos, e embora isso não possa ser ensinado no estrito senso, pode ser experimentado tanto pelos leitores iniciantes como pelos profissionais que trabalham com eles. Indicamos, para professores e psicopedagogos que trabalham com crianças em processo de aquisição da escrita ou com problemas na sua construção, a experiência com a poesia moderna⁵⁶. Nela encontramos elementos importantes que vetorizam a investigação sobre os modos de relação do sujeito com o significante.

O sujeito é efeito da inscrição de traços, e sua entrada na linguagem se dá conforme o andamento da operação significante. Na escrita, o traço é uma marca de diferença que constitui a significação e que forma um sistema na medida em que entra em uma relação com outros traços. Assim, a escrita se define pelo isolamento do traço significante, que, em jogo em uma cadeia, funciona como escrita a partir do recalçamento da imagem.

A poesia proporciona aos adultos e às crianças o prazer do encontro lúdico com a escrita e com novas possibilidades de saber fazer com a linguagem. O trabalho com alfabetização/letramento implica armar um tabuleiro de palavras em que o sujeito venha a se

⁵⁶ A poesia japonesa, que utiliza os mesmos caracteres chineses, porém com outra relação com a fonética, influenciou diretamente os escritores modernistas brasileiros de 1922, primeiramente através de traduções francesas (LEMINSKY, 2011).

colocar em seus jogos metafóricos e metonímicos. Os adultos que trabalham com crianças em seu processo de aquisição da escrita e com os problemas que elas enfrentam nessa aventura de linguagem precisam passar pela experiência que a escrita opera na sua dimensão significativa, no desdobramento do *brincar com as coisas* para o *brincar com as letras e as palavras*. Partindo dessa experiência é que pode ser feito o *Convite* ao jogo da letra na escrita, como foi sugerido por Paes (1995):

Convite
Poesia é brincar com palavras como se brinca com bola, papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam.
As palavras não: quanto mais se brinca com elas mais novas ficam.
(PAES, 1995, p. 48)

A metáfora é uma função que estrutura o inconsciente como uma linguagem, e na poesia vemos que os funcionamentos metonímico e metafórico operam através da relação de substituição tanto pela concorrência de entidades simultâneas quanto pela concatenação de entidades sucessivas, pela seleção e combinação de unidades linguísticas. Aí reside o recurso criador da linguagem explicitada pela poesia. Há sempre uma função metonímica associada à metáfora; isso é, o essencial do fator significativo, fora de sentido, depende de seu lugar em relação aos outros.

Também no processo de aquisição da escrita, as unidades de qualquer extensão soam continuamente transformadas segundo processos metafóricos e metonímicos. A estrutura da linguagem não se limita à horizontalidade sintática ou à linearidade sintagmática. Há uma textura, ou espessura, atualizando-se na dimensão do metafórico – uma palavra por outra – e do metonímico – palavra a palavra –, que, por permutação ou elisão dos significantes, cria efeitos de significação (BORGES, 2008).

Assim, consideramos que a poesia moderna é uma experiência de linguagem para os adultos e também é uma escolha privilegiada para trabalhar com crianças em processo de aquisição da escrita, ou com problemas na sua construção. Vejamos como o poema de Augusto de Campos mostra como a dança das letras produz um jogo entre metáforas e metonímias, se valendo do espaçamento.

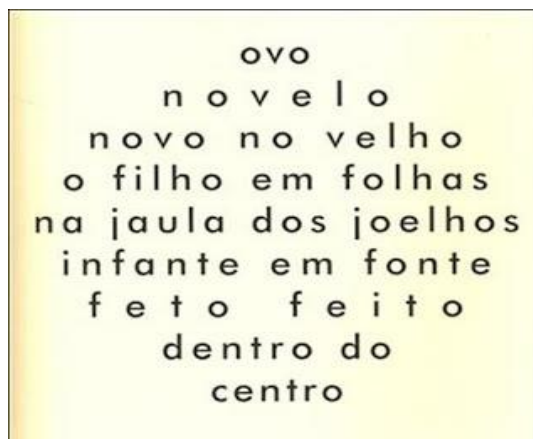


Figura 7 – Dança das letras
 Fonte: Augusto de Campos (2000, p. 94)

Podemos observar nesse poema o saber fazer com a linguagem escrita pelo funcionamento da letra em seus jogos metafóricos e metonímicos com liberdade espacial, sintática e semântica. É preciso escolher um grafema (como um feixe de traços distintivos) em prol do outro, ao mesmo tempo em que se combina com outros traços simultâneos. O que podemos ler no jogo da letra desse poema? O ovo contido em nOVelo e em nOVO. O entro contido no cENTRO e no dENTRO. A letra i troca de lugar com a letra O, filho/folha. Jogo de letras em um tabuleiro em que, a cada movimento da letra, surge um novo significante. A rede de relações entre as palavras se amarra conforme as costuras de sentido que o leitor produz entre as múltiplas possibilidades de significação.

Os funcionamentos metafórico e metonímico se implicam mutuamente. É possível observar na ocorrência da metáfora ou do processo metafórico que o elemento substituído não desaparece da cadeia. Pelo contrário, a presença latente da metáfora é condição para esse processo. A cadeia/estrutura representa um elemento que está ausente, ou seja, atua como um todo, representando a parte. Podemos escrever palavras espaçadas e produzir um efeito gráfico que não pode ser efetuado na oralidade.

O poema apresentado rompe com a linearidade da escrita, e o ritmo não é dado pela rima, mas pela distribuição no espaço. Augusto de Campos brinca com as palavras como em um tabuleiro de jogos linguísticos, como propõe o poeta Wally Salomão: “Armar um tabuleiro de palavras-souvenirs. Apanhe e leve algumas palavras como souvenirs. Faça você mesmo seu microtabuleiro enquanto jogo linguístico” (SALOMÃO, [s.d.]).

Derrida (1975) descreveu como Fedro condenava a escritura do jogo opondo essa ciancice à séria e adulta gravidade da fala (*spoudê*). Porém, é no interior da própria linguagem que a significação surge como resultado das diferenças estabelecidas entre os

elementos e o jogo, não estando relacionado com as coisas externas que pretende descrever. A partir da criancice desses jogos de linguagem que ocorrem entre cadeias gráficas e fônicas, nos níveis fonético-fonológico, gráfico, sintático, morfológico e semântico, que se torna possível a apropriação da linguagem escrita.

O espaçamento da poesia facilita que tais jogos sejam dados a ver pelo leitor de forma mais explícita. Conforme o lugar que a letra se coloca na cadeia gráfica, cria-se um novo valor, como podemos ver no poema de Arnaldo Antunes. Ele joga com o espaçamento, brincando com as letras, de dentro, entro, centro, *sem centro dentro*.

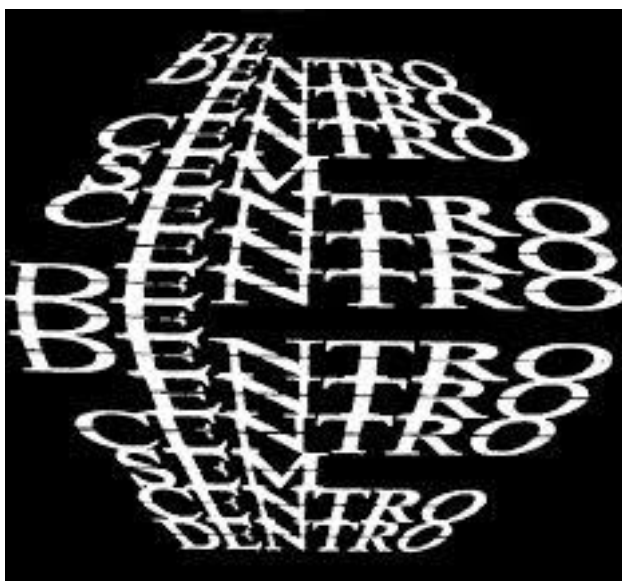


Figura 8 – Dentro

Fonte: Arnaldo Antunes (2006, p. 120)

Espaçamento, letras maiúsculas e minúsculas e pontuação são alguns elementos não fonéticos que regulam o sentido na escrita. O autor, mesmo ausente, indica um caminho ao leitor em um jogo espacial de alternância e repetição. O sentido se encontra na possibilidade do encontro com o outro/Outro, enlaçado ao social, na apropriação do código e seu enigma. A letra gráfica é vazia de sentido, puro traço, que se tornou fixa e material, mas que não significa nada em si. Terá que sofrer uma operação significante para funcionar como jogos metafóricos e metonímicos, compondo a escrita por continuidades e descontinuidades, corte, escansão, representados por espaços vazios. Vejamos o movimento de repetição e de diferença, seleção e combinação de grafemas que compõe o jogo de escrita do poema *Mar Azul*, de Gullar (1995).

mar azul

mar

mar azul

marco azul

mar azul marco azul barco azul
 mar azul marco azul barco azul arco azul
 mar azul marco azul barco azul arco azul ar azul
 (GULLAR, 1995, p. 31).

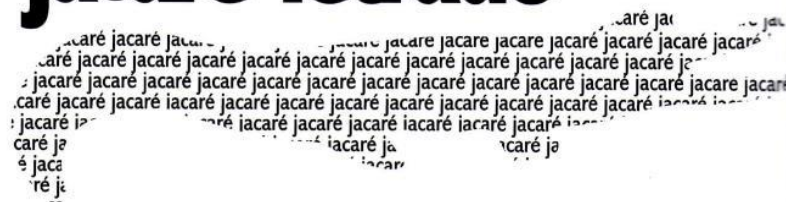
O “m” de marco troca de lugar com o “b” e vira barco; tira o “b”, vira arco, e tira o “co”, vira ar. Azul é um significante que se repete, pois tudo pode ser azul: o mar, o barco, o arco e o ar. Jogo metafórico dado pela metonímia: marco, barco, arco, ar. Jogo metonímico que, pelo movimento de uma letra, engendra diferentes significações. O espaçamento entre as palavras possibilita enfatizar o jogo da letra no espaço, oferecendo a sensação de movimento: movimento do barco no mar e movimento do jogo da letra na linguagem escrita. É nesse tabuleiro de jogos de linguagem que as redes de significação se ordenam no espaçamento de uma superfície.

Na fase inicial do letramento, as crianças vivem um momento de sua constituição psíquica, em que a imagem e as palavras estão se diferenciando. Para que as imagens, assim como as letras, ascendam ao seu valor, é preciso que haja o enlace do registro imaginário pelo simbólico. Podemos compreender isso lembrando nosso estudo sobre a escrita chinesa, em que vimos como progressivamente a relação com a coisa foi apagada oportunizando que os traços escritos se ordenassem em um sistema de relações a partir do isolamento do traço significante. Ao deslocar as próprias figuras das imagens, as interrogando, foi possível concebê-las posteriormente, associando-as ao sistema de sons da língua.

A poesia concreta também opera no jogo entre a imagem e as palavras, o que permite trabalhar com o fato de que a letra tem e faz corpo, possibilitando o afastamento entre a imagem e a letra. Caso a letra não faça corpo, não tem como se dar o letramento. O Caligrama⁵⁷ é um recurso usado na poesia concreta em que se joga com a imagem e a letra; é um texto escrito cuja forma pretende representar visualmente o conteúdo, como vemos no exemplo deste jacaré letrado.

⁵⁷ Michel Foucault (2002), no livro *Isso não é um cachimbo*, partiu da análise do quadro de Magritte, pintor surrealista, para questionar a relação entre o texto e a figura a partir das relações: *mostrar e nomear, figurar e dizer, imitar e significar, olhar e ler*. A análise foi realizada partindo da ideia de que ali havia um caligrama construído e depois desfeito, com a constatação do fracasso de seus restos irônicos. O questionamento de Foucault se refere à tradição ocidental em relacionar a imagem à legenda, ou seja, sobre a própria função de representação. O interessante é que justamente tal tradição é o que sustenta as práticas pedagógicas de várias maneiras, como vemos, por exemplo, comumente nas paredes das salas de aula, o alfabeto apresentado a partir da letra inicial que corresponde à determinada imagem.

jacaré letrado



Sérgio Capparelli

Figura 9 – Jacaré Letrado

Fonte: Capparelli (1995, p. 32)

O caligrama não diz e não representa nunca no mesmo momento – a coisa que se vê e se lê é atada na visão, mascarada na leitura. Se eu olho para o desenho, eu não leio, demonstrando como a letra precisa ascender ao registro simbólico para fazer função de escrita. Primeiramente, há uma aproximação entre texto e figura, mas inversamente é imposto à escrita que se distribua como forma, esvaziando o seu fonetismo. Assim, rompe-se com a ideia de representação, pois nem o desenho representa a palavra escrita nem a escrita representa a fala. Para ver a imagem do caligrama, o olhar precisa estar acima de todo deciframento possível; as letras permanecem pontos, as frases, linhas, os parágrafos, superfícies ou massas. O texto não pode dizer nada a esse sujeito olhante – ele é “voyeur”, não leitor.

No letramento, a criança precisa fazer um trânsito da imagem à letra, e a poesia concreta pode ser uma ponte para essa passagem, pois opera no jogo entre as imagens e as palavras. A poesia concreta possibilita trabalhar com o fato de que a letra tem corpo e faz corpo. A corporeidade da letra está em jogo na linguagem, pois, se a letra não tem corpo, não tem como se dar o letramento.

Privilegiamos a poesia para explicitar a poética do letramento. Porém, é através da interação com vários tipos de textos que o sujeito poderá gradativamente se apropriar das peculiaridades grafoespaciais e simbólicas da escrita. A escrita se constitui no *entre* a leitura feita pela voz do Outro e a capacidade do sujeito em deixar marcas e saber fazer com a linguagem escrita.

Esses modos de saber fazer com a escrita advêm do encontro do sujeito com textos, inicialmente lidos pelo outro/Outro. Ao ler as narrativas em prosa e em verso para as crianças, transmite-se ao sujeito que escuta, através da prosódia, o encantamento vivido pelo leitor.

Também, antes de saber escrever, o sujeito deixa marcas. Na relação com o outro/Outro, que as significam, encontramos a semente da construção do sistema gráfico como uma linguagem. O outro que oferece o texto e significa as marcas comporta o Outro no letramento. Por isso, na clínica com crianças com problemas na escrita, ao invés de ensinar o código escrito colocando a ênfase na fonetização, a psicopedagoga se coloca no lugar do outro/Outro, oferecendo textos e brincadeiras que impliquem a criança com o jogo da letra. Assim, a oferta de textos escritos é fundamental, pois, pela sua natureza simbólica, o texto ocupa o lugar do Outro no processo de alfabetização/letramento.

Ao retirar o véu da fonetização que encobre as práticas alfabetizadoras apoiadas na substancialização do sujeito e do objeto, consideramos que é preciso partir de experiências com a escrita para abordá-la como um evento de linguagem, sustentada nos processos simbólicos e imaginários subjacentes à sua natureza subjetivante. É pela própria experiência como leitor que o professor ou psicopedagogo fará ofertas que não sejam meramente instrumentais, vencendo o desafio de dar vida aos textos que oferece.

6.3 OS TEXTOS DE LEITURA

Há uma natureza subjetivante do texto, dada pela sua natureza simbólica, que extrapola as suas possibilidades lógicas de representação. Borges (2006) destacou que a criança não pode ser vista como mera usuária ou veículo de um sistema em que se espera dela que aprenda a partir da representação de regras previamente definidas e que regulam as relações entre oralidade e escrita. O texto pode ser pensado como o Outro do leitor, na medida em que, nas suas variações, coloca a criança em relação com o funcionamento linguístico-discursivo em diferentes modalidades de textos, produzindo efeitos de linguagem no sujeito, colocando-o dentro da escrita. Eis a importância do texto desde o início do processo de alfabetização/letramento:

Neste sentido, as marcas que no texto da criança remetem ao texto do Outro materializam o funcionamento da língua, dissolvendo tanto a concepção de texto como “todo unificado” – senso comum na Linguística – como a do sujeito-autor, ou de sujeito que controla a sua escrita. É o mesmo que dizer que estar na linguagem não equivale, para o homem, a possuir um saber sobre a linguagem. Nesse sentido, podemos dizer que o texto tem o papel de apenas transmitir outra fala, outro texto. O seu lugar seria então, o do intervalo entre o texto de que se parte e o texto engendrado: lugar vazio, portanto, e, como tal, condição da subjetividade (BORGES, 2006, p. 229).

A escolha dos textos de leitura oferecidos para as crianças precisa ser feita com muito cuidado. Como aborda Filidoro (2008), diferentes textos apresentam problemas diversos, e ao selecioná-los é preciso reconhecer as suas características para refletir sobre os problemas que a criança poderá encontrar com cada tipo de material escrito, dirigindo assim as intervenções pedagógicas e psicopedagógicas. O ideal é que a escolha de textos de leitura seja guiada pela seleção de assuntos significativos, mas também pela análise didática do material.

Há elementos lógicos e linguísticos que são facilitadores para o leitor iniciante: o ritmo, dado pela repetição de sílabas ou palavras encontradas em canções, poesias e histórias infantis; assim como o formato da letra e a organização espacial do texto. Os leitores iniciais se beneficiam dos jogos poéticos entre a diferença e a repetição, que dão a ver e propiciam acessar as regularidades e surpresas que constituem a escrita⁵⁸.

Além dos diferentes estilos de texto, algumas características precisam ser levadas em conta, como o seu tamanho, a organização espacial, a complexidade do vocabulário, da sintaxe e da semântica do material apresentado. As formas materiais, como a paginação, os caracteres, ilustrações, participam dos efeitos de sentido. Também é importante privilegiar temáticas significativas considerando que jovens em processo de letramento não devem ser submetidos a textos infantilizados.

Como vimos até aqui, infância, experiência e linguagem são elementos circulares, e não é apenas a faculdade do pensamento que reside na linguagem, pois ela é também porta para o desentendimento da razão consigo mesma. Para que os textos oferecidos às crianças sejam encantadores, é preciso partilhar de sua experiência. Só é possível narrar e encantar através da experiência, pois é ela que concede autoridade sobre o que é dito, dando-lhe significação.

As experiências com a linguagem se atualizam no encontro com outras formas de usar, de saber fazer com a linguagem. Assim, o que deve guiar a escolha de textos, tanto na sala de aula como na clínica psicopedagógica, é a apropriação significativa dos eventos, que nos torna sujeito da própria experiência e possibilita exercer a autoridade da narrativa. É preciso estar aberto ao novo, ser afetado para compartilhar, já que a condição de infante é um exercício de

⁵⁸ Esses jogos poéticos podem ser encontrados por vezes no título de um livro, como *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, que joga com o sentido das palavras com a mudança de uma letra. Outras duas escritoras (que também foram professoras), Mary França e Cecília Meireles, escreveram livros infantis com temáticas ricas e que contemplam a variação e repetição, ritmo e métrica e espaçamento no curso de suas histórias ou poesias. A coleção *O gato e o rato*, escrita por Mary França e ilustrada por Eliardo França, é apresentada em forma de prosa e aborda temas complexos de forma simples, com ritmo e leveza. *Ou isso, ou aquilo*, de Cecília Meireles, é um livro em que as regularidades lógicas da escrita, assim como as suas dificuldades ortográficas, são abordadas de forma poética e lúdica, também com temáticas significativas.

ausência e busca da linguagem em que, ao abrir-se para novos significados, cria-se e partilha-se com as crianças a perplexidade vivida no encontro com os diferentes textos. A experiência da infância é vivida pelo adulto diante do inusitado da linguagem quando, ao mergulhar nela, ele se permite sair como o “menino que caiu dentro do rio, tiburão, e saiu todo molhado de peixe” (BARROS, 2010, p. 9).

Chegamos até aqui com a ideia de que a aquisição da escrita não se reduz à construção de uma representação perceptual-cognitiva sobre as relações de representação entre escrita e oralidade. A entrada na escrita depende do modo como o sujeito entrou na relação com o Outro do texto, que, por sua vez, depende da experiência de linguagem do outro/Outro no processo de alfabetização e letramento. A seguir apresentaremos *Paloma, meio fada, meio humana*, que se apropriou da escrita no decorrer do trabalho psicopedagógico, e colocaremos o foco nas relações entre corpo e escrita.

7 CORPO

A maneira que uma criança tem – a única consistente – de se alojar num lugar é através das marcas que faz e deixa nele. A criança é um ser marcante, ser de marca, demarcado pelas marcas que é capaz de escrever (RODULFO, 2004, p. 33).

Até agora procuramos expor um quadro que compusesse as lentes teóricas utilizadas na investigação psicopedagógica para realizar uma análise sobre a escrita, ao longo da alfabetização e letramento de crianças e jovens em acompanhamento psicopedagógico, distanciando-nos de uma posição logofonocêntrica, através da crítica ao conceito de representação como produto de uma relação direta ou mediada entre sujeito e objeto. A escrita não é a representação da coisa, nem mesmo da oralidade; ela se constitui por ela mesma.

Acompanhamos a desconstrução realizada por Derrida (1999) ao considerar que não se pode excluir a *écriture* da experiência geral das relações estruturais entre os traços, o que vem a *re-formar* o conceito de escrita.

Na verdade, mesmo na escritura dita fonética, o significante “gráfico” remete ao fonema através de uma rede com várias dimensões que o liga, como todo significante, a outros significantes escritos e orais, no interior de um sistema “total”, ou seja, aberto a todas as cargas de sentidos possíveis. É da possibilidade desse sistema total que devemos partir (DERRIDA, 1999, p. 55).

Não por acaso, aderimos a essa *re-forma* realizada por Derrida a partir de sua leitura de textos clássicos da filosofia e de alguns textos freudianos. A partir da crítica à representação, Derrida desconstruiu as concepções clássicas de percepção, memória, espaço e tempo articuladas à tradição epistemológica que supõe a existência ideal de uma escrita fonética, secundária à língua, técnica e instrumental. A alfabetização sustentada nesse ideal sofre uma desarticulação, e como efeito arrasta junto as concepções de transtornos de leitura e escrita⁵⁹ que se construíram em torno dela.

Tradicionalmente, a memória é comparada a um arquivo, e a percepção é abordada em uma relação direta com os órgãos (olho, ouvido) e as coisas do mundo. Já para a psicanálise, a partir da noção de traço mnêmico, a percepção e a memória são consideradas como efeito da inscrição do traço, do trilhamento do aparelho psíquico que se dá pela ordem da linguagem que enlaça o corpo do sujeito na sua constituição.

⁵⁹ Questionaremos, no último capítulo, sob que bases lógicas e epistemológicas se constituem os chamados transtornos, destacando uma crítica às categorias relacionadas à hiperatividade e à dislexia.

Há uma recorrência de situações de crianças que chegam à clínica psicopedagógica, que sabem os nomes das letras e também conseguem estabelecer as relações entre elas e seus sons. Mas, mesmo aparentemente reconhecendo a lógica alfabética da escrita, algumas delas são incapazes de ler, ficando detidas na decodificação, assim como não conseguem escrever qualquer coisa que não seja a partir da cópia. *Por que elas não juntam as letras?* é a pergunta recorrente de pais e de professores. Como vimos até aqui, não se pode reduzir a escrita a um código a ser decifrado, mesmo que as letras tenham relação com os sons da fala. Descobrir essa chave não é o suficiente para aprender a ler e escrever.

Outra questão recorrente na clínica psicopedagógica é acerca de crianças fora do tempo da alfabetização escolar⁶⁰ que não conseguem sequer copiar do quadro (fato ainda muito relevante na escola tradicional). Elas apresentam dificuldades na passagem de um espaço para outro, assim como no ordenamento da sequência das folhas no caderno e na organização espacial da página: de cima para baixo, da esquerda para direita. Ao investigarmos como essas crianças produzem no desenho, podemos constatar que algumas delas ainda não configuraram a forma de um corpo, graficamente.

A escrita é espaçamento e diferença; os traços gráficos se transformam em diferentes letras pela variação de posição e de direção. Quando as crianças demoram para definir a lateralidade corporal, e o eixo de sua organização espacial, podem ficar presas às letras por ficarem confusas quanto a sua discriminação espacial. O mesmo ocorre com a diferenciação das letras que possuem o mesmo ponto de articulação, *v/f*, *d/t*, *c/g*, em relação à sua discriminação auditiva. Algumas das dificuldades de escrita se referem ao espaçamento, ao ordenamento da sequência das letras, em seu jogo de posições nas palavras (*pro/por*; *bra/bar*), e ao direcionamento (*b/d*, *p/q*, *a/e*).

Outra dificuldade na apropriação da escrita se refere à segmentação nas frases, ou seja, no reconhecimento do intervalo entre as unidades ou palavras, o que demarca a significação na escrita. Podemos observar em algumas situações que não há espaço entre as palavras (*acadeiraquebrou*) ou que a segmentação é aleatória à significação (*aca deiraque brou*).

Na sua pesquisa sobre alfabetização, Borges (2006) descreveu o estranhamento que lhe provocou o encontro com formas não categorizáveis e heterogêneas na escrita inicial de crianças por não caberem nas categorias descritas pela psicogênese da língua escrita, criadas por Ferreiro (1985). A pesquisadora expôs situações de escrita em que as crianças aglutinam

⁶⁰ O governo brasileiro, em 2013, vem divulgando amplamente uma campanha acerca da alfabetização no tempo certo, considerando os três primeiros anos do ensino fundamental como o tempo ideal para todas as crianças brasileiras estarem lendo e escrevendo, o que corresponde à idade de oito anos.

as letras em blocos, ou textos em que as unidades são elementos manifestos de cadeias latentes que se implicam e “que fazem parte de um funcionamento de ordem inconsciente que não obedecem às leis do espaço e do tempo cronológico” (BORGES, 2006, p. 133).

Concordamos com Borges (2006) ao destacar a importância da inovação de Ferreiro (1985), principalmente pela atenção dada aos primeiros traçados das crianças, considerando-os como um período pré-silábico do processo de alfabetização. Mas o próprio nome desse e dos demais períodos descritos pela psicogênese da alfabetização – silábico, alfabético, ortográfico – evidencia que a aquisição da base alfabética é o objetivo principal na perspectiva psicolinguística. Borges (2006) considerou que isso se deve ao fato de não haver o reconhecimento da alfabetização em seu valor linguístico-textual.

A pesquisa realizada por Borges (2006) apontou para uma série de novos elementos que possibilita realizar a análise da aquisição da escrita, porém ela foi feita com crianças que já apresentavam em seu grafismo a construção da forma. Nossa pesquisa decorre do enigma que se colocou no acompanhamento psicopedagógico de crianças que chegam à clínica em idade escolar para alfabetização, com um grafismo que ainda não adquiriu a forma, ou seja, que apenas garatujam.

Na clínica psicopedagógica, as produções escriturais, contextualizadas à história do sujeito, são consideradas como um acontecimento sintomático; logo, podem ser tomadas como elemento diagnóstico na investigação sobre a aquisição da escrita no decorrer da alfabetização/letramento das crianças. Propomos que a estruturação das funções simbólicas é o caminho a ser percorrido para se chegar à aquisição do sistema da escrita. Acompanhando a trajetória de cada criança singularmente, a psicopedagoga, como outro/Outro, pode situar o andamento dessas funções e operações lógicas através do brincar e do grafismo, dirigindo assim suas hipóteses clínicas e intervenções acerca da alfabetização/letramento.

Antes de adquirir o valor linguístico-textual, a escrita implica o enlace do corpo ao registro simbólico, operado pela inscrição significativa do sujeito no laço social. A escrita é um sistema em que o traço é ordenado em um espaço bidimensional, mas que implica na passagem à tridimensionalidade, na constituição do corpo da criança para que venha a adquirir seu valor como sistema.

A grafia implica a possibilidade comum a todos os sistemas de significação, a instância do rastro constituído; a um significante remetendo a um significante por ele significado (DERRIDA, 1999). O traço escrito é uma marca de diferença que constitui a significação, inerente a qualquer linguagem. Assim, consideramos a escrita como um

desdobramento da relação do sujeito com o significante, cujas primeiras inscrições se dão no corpo, enlaçado pela linguagem.

A partir da premissa de que *o que se escreve é da ordem do traço e não da mera percepção*, trazemos Paloma à cena e propomos investigar as relações entre os traçados iniciais, a constituição do corpo e espaçamento no seu processo de alfabetização/letramento. Interessa-nos destacar, nas suas produções, os *modos de incidência da instância da letra na escrita*, considerando que o desenvolvimento da simbolização passa pela prática significativa do jogar e pela possibilidade do sujeito de deixar marcas⁶¹ (RODULFO, 2004).

Inicialmente propomos investigar a constituição do corpo – imagem e esquema corporal – para a seguir relacionarmos espaçamento e escrita. Enfim, abordaremos a passagem das garatujas às letras e a poética dos jogos de linguagem no letramento. Orientados inicialmente pelas narrativas trazidas pela família, propomos a análise do material escolar pregresso e das produções realizadas por Paloma no seu acompanhamento psicopedagógico, que durou de 2006 a 2010.

7.1 PALOMA EM CENA EM: SEM PÉ NEM CABEÇA

7.1.1 Imagem e Esquema Corporal

Paloma era uma garota com seis anos quando chegou à clínica psicopedagógica. Na época estava cursando o Jardim nível B⁶² em uma escola privada. Seus pais estavam preocupados com a proximidade da passagem do ensino infantil ao fundamental, em que se começa oficialmente o período de alfabetização na escola. Verificamos que algumas das relações entre a construção do corpo, a organização do espaço e do tempo⁶³ já apareceram no material escolar dos anos anteriores à sua chegada à clínica. Aos quatro anos, na escola infantil, Paloma realizou a seguinte tarefa: Monte o Pinóquio.

⁶¹ Vale a pena destacar que, no decorrer do trabalho em psicopedagogia, a numeralização e os aspectos lógico-matemáticos, além de outras áreas do conhecimento, também são investigados e abordados, mas não nos deteremos nesses aspectos pela especificidade do tema de pesquisa.

⁶² Nesse período, o ensino fundamental se organizava em oito séries, e geralmente as crianças ingressavam na primeira, entre seis e sete anos. Atualmente, o regime é de nove anos, e as crianças obrigatoriamente têm que começar o primeiro ano aos seis anos de idade.

⁶³ A nossa hipótese sobre as dificuldades de Paola afasta-se do diagnóstico de dislexia e de hiperatividade, conforme a hipótese das professoras da escola, embora pela lógica classificatória, que avalia pela recorrência de alguns fenômenos, ela se encaixasse neles. No próximo capítulo analisaremos as diferentes direções que o processo diagnóstico pode tomar na clínica psicopedagógica.

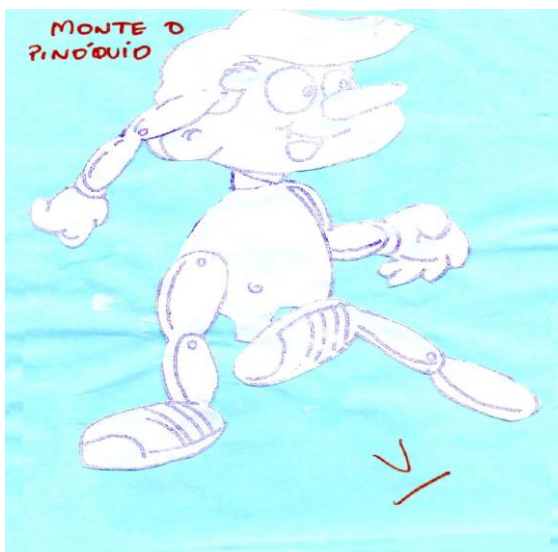


Figura 10 – Monte o Pinóquio
Fonte: Paloma (4 anos, 2004)

Tomamos as produções escolares como uma coleção, um arquivo para construir um diagnóstico que se fechará no *a posteriori*. Uma primeira questão que colocamos: Como pode ser realizada a análise dessa atividade escolar, aparentemente tão simples? As aparências enganam, pois essa produção não é nada fácil para crianças com questões relacionadas à edificação do corpo, à aquisição do volume e à unarização corporal, como podemos analisar nas produções de Paloma. Para avançarmos em nossa análise, inicialmente é importante conhecer um pouco mais da história de Paloma.

Ela passou pela separação mais abrupta que uma criança pode ter, nos primórdios de sua vida e de sua constituição subjetiva. Aos dois meses de idade, perdeu sua mãe e foi deixada pelo pai para uma vizinha “tomar conta”. Porém, foi realizada uma denúncia por negligência. Paloma foi encaminhada para uma casa de passagem, onde aguardou por três anos até ser adotada. Paloma somente encontrou referências parentais estáveis aos quatro anos, quando foi acolhida pelos seus pais adotivos.

Sabemos que o bebê humano quando nasce é deficiente instintivo e que não basta cuidar de sua nutrição, higienização e evacuação, sendo preciso que esses cuidados sejam acompanhados pela fala afetiva, que significa, através de sua prosódia, os atos de quem exerce a função materna, inscrevendo os significantes no corpo da criança. Para que isso se realize é preciso que haja a constância de uma pessoa que se proponha a exercer essa função de forma estável.

Entre a mãe e seu filho não se repete somente a ação de ver, sim de olhar, não se repete somente o dar leite, sim o ato de mamar, não se repete somente a emissão de um som, sim o ato da palavra, não se repete somente a ação de mover a criança, sim o gesto significante (LEVIN, 1995, p. 32).

Não sabemos exatamente o que aconteceu nos anos iniciais da vida e da estruturação psíquica de Paloma. Não temos acesso a essas memórias, a não ser pelo que ficou inscrito no seu corpo, pelo tempo lógico de suas aquisições simbólicas. O período de aparição de alguns fenômenos, fora do tempo de emergência, esperado na estruturação do sujeito, foi um critério na sua investigação clínica, em que destacaremos inicialmente a constituição da unarização que vai permitir ao sujeito produzir o espaçamento na escrita. Situações como a de Paloma, em que há privação de referências primordiais, levam ao desgaste das energias libidinais da criança, que as usa para se defender de uma situação patógena como essa, ao invés de investilas em seu crescimento como ser do desejo (RODULFO, 2004).

Retomando a nossa pergunta, como realizamos a análise da montagem “sem pé nem cabeça” do Pinóquio, realizada por Paloma? Vemos que há algumas dificuldades lógicas e simbólicas que se referem à problemática da unarização do corpo e da formação inconsciente da imagem corporal, decorrentes de questões referentes ao espaçamento, ao ordenamento perceptivo e à percepção do seu *eu*. Não é possível montar o esquema de um corpo, como o do Pinóquio, sem o armado do seu próprio esquema corporal.

A imagem corporal se constitui além do campo da percepção e da representação, e se compõe a partir da operação do estágio do espelho (LACAN, 1949)⁶⁴, em que o *eu* se organiza como *um*, vivenciando uma ilusão de completude. No estágio do espelho, a forma total do corpo é dada como *Gestalt* em uma exterioridade em que a forma é mais constituinte do que constituída.

A assunção jubilatória de sua imagem especular pelo ser ainda mergulhado na impotência motora e da dependência da lactância pelo homenzinho neste estágio de infans nos parecerá desde então manifestar, em sua situação exemplar, a matriz simbólica onde o [eu] precipita-se em forma primordial antes de se objetivar na dialética da identificação ao outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1998, p. 2).

O sujeito antecede a maturação de sua potência como uma miragem a partir do exterior. Essa exterioridade aparece num relevo de estatura que a imobiliza sob uma simetria

⁶⁴ Conforme foi referido no capítulo três, aqui desenvolvemos o estágio do espelho (LACAN, 1949).

que a inverte, em oposição aos movimentos descoordenados da criança. A noção de *eu* como centrado sobre o *sistema-percepção-consciência* e organizado pelo princípio da realidade sofre um desvio, opondo-se à dialética do conhecimento – “para nos indicar no ponto de partida a *função de desconhecimento*” (LACAN, 1998, p. 5).

O espelho deve ser tomado como uma metáfora, pois o que unariza o corpo é o desejo materno. Sem imagem do corpo inconsciente, não há esquema corporal, pertencente à ordem do pré-consciente (YAÑES, 1996). A imagem do corpo precisa se constituir para ser recalcada pela operação de linguagem que, ao produzir laço entre o imaginário e o simbólico, contorna o corpo, ordenando as percepções e constituindo o tempo e o espaço.

O mapeamento do corpo da criança se desenha de acordo com o modo que o outro/Outro ofereceu sua estrutura na constituição do psiquismo. O esquema corporal se refere ao conhecimento sobre o próprio corpo, que provém das informações propioceptivas, introceptivas e exteroceptivas. “É de ordem evolutiva, porque o corpo muda de tamanho, peso, medidas; em consequência mudam as possibilidades e coordenações funcionais” (YAÑES, 1996, p. 29). O esquema corporal implica uma representação, pois é possível falar em suas partes e dimensões e das suas relações com o tempo e espaço.

Há uma anterioridade lógica à possibilidade de projetar o corpo espacial e graficamente, que corresponde à operação de construção da superfície do corpo e de constituição de bordas corporais. O que funda o olhar, o visual, enquanto capacidade de simbolizar uma imagem, é o desvio entre a imagem e a realidade, ou seja, a possibilidade que o sujeito que olha tem de delimitar e recompor, na estrutura especular de uma imagem. Para realizar a montagem do esquema do corpo do Pinóquio, apresentou-se um hiato entre a capacidade de percepção das imagens e a de simbolizá-las, pois o mapa corporal de Paloma ainda não havia sido devidamente traçado.

A discriminação e configuração do corpo se dá pelo enlaçamento dos três registros: Real, Simbólico e Imaginário (RSI). A construção do esquema e a constituição da imagem do corpo de Paloma ainda não havia se consolidado, talvez porque, no tempo lógico do estádio do espelho, houve um desencontro entre o seu olhar e o olhar do outro, agente do desejo que promove a unarização do corpo. É a partir da imagem inconsciente do corpo e dos movimentos que se constituem na relação com o Outro que se originam o esquema corporal e o projeto motor (LEVIN, 1998).

O corpo se constitui ao longo de momentos cruciais no desenvolvimento do bebê, quando se realizam demarcações de territórios simbólicos, inicialmente em jogos de fazer

superfície corporal até chegar à edificação do volume do corpo, no jogo do *Fort-Dá*. Através desse jogo é que se dá a passagem da bidimensionalidade para a tridimensionalidade do corpo, graças à rejeição de um significante primordial, enquanto a superfície narcísica do estágio do espelho sofre um corte, propiciando o surgimento do espaço.

Como no estágio do espelho o bebê vê muito melhor do que se move, o que acontece diante do espelho é uma estimulação de um funcionamento que tem a ver não com uma representação, mas com alguma coisa da ordem da imago, com o fato de tomar uma forma. “A forma, eu posso também tomá-la com os braços, me colar ao espelho; é isto que fazem algumas crianças que vêm colar ao corpo daquele que faz os gestos, por exemplo. O funcionamento padece da imaturidade da função” (BERGÈS, 2008, p. 37).

7.1.2 Vir a ser espaço, vir a ser tempo

Segundo as informações dadas pela escola, aos seis anos, Paloma não conseguia copiar do quadro e havia uma queixa constante acerca de sua agitação corporal. Seu grafismo, nessa época, sugeriu à professora do Jardim B que ela era uma criança disléxica⁶⁵. Perdida no tempo, para Paloma todas as referências temporais se reduziam ao amanhã. Ela caía com frequência, quebrou mais de uma vez o braço e não havia definido a lateralidade preferencial do corpo. Como tivemos acesso ao seu material gráfico referente aos quatro anos de idade, podemos pensar que houve possíveis falhas na demarcação de territórios simbólicos que se dão inicialmente através dos jogos de fazer superfície corporal até chegar à tridimensionalidade corporal. Aos quatro anos, dois antes de chegar ao atendimento psicopedagógico, Paloma realizou as seguintes produções gráficas.

⁶⁵ Veremos no capítulo final como Paloma se encaixaria facilmente em quadros classificatórios nosológicos. Porém, discordamos dessa hipótese baseada na descrição de fenômenos e seguimos nossa investigação a partir das lentes que viemos confeccionando durante esta tese.



Figura 11 – Garatuja inicial
Fonte: Paloma (4 anos, 2004)



Figura 12 – Figura humana
Fonte: Paloma (4 anos, 2004)

Várias questões referentes ao espaço e ao tempo acompanharão Paloma no decorrer de sua alfabetização/letramento, e supomos que elas sejam efeito da constituição de funções relacionadas à edificação e ao espaçamento corporal. O movimento de espaçamento se opera pela inscrição de uma diferença, mas essa diferença não é uma distinção ou uma oposição; ela não tem essência. A inscrição se dá pelo movimento de repetição do mesmo, mas que não é

idêntico e que implica “tornar-se-espaço no tempo” e “tornar-se-tempo no espaço” (DERRIDA, 1999).

Freud (1974) já havia mostrado como a vivência primordial da criança é de continuidade entre exterior e interior. A diferença se instala e se inscreve pela abertura de vias facilitadas ou de caminho – *Banhung* –, feita pela descarga de tensão e a sua satisfação prazerosa. Essas experiências deixam traços mnemônicos que se repetem por sucessão, criando um compasso de repetição e constituindo uma série.

A trilha pulsional, efeito das primeiras marcas inscritas e rasuradas no aparelho psíquico, constituem a memória e a percepção. Essas marcas que foram rasuradas não podem ser apreendidas e emergem sob a forma de repetição. O esquecimento, tomado como recalçamento, é condição para a integração simbólica.

O jogo entre tensão e distensão, vivido nos primórdios da vida do bebê, não remete a nenhum sentido, mas já há uma diferença de onde se definirá o significante, pelo princípio de oposição: noite/dia, branco/preto, alto/baixo.

Se bem entre estes espaços e tempos entre a estrutura e o desenvolvimento opera a disjunção, não podemos deixar de corroborar que há verdadeiros pontos de entrecruzamento e enodamentos que provocam efeitos em uma e outra lógica e entre um e outro tempo (LEVIN, 1995, p. 19).

A percepção do espaço se organiza no bebê a partir da coincidência entre a representação de desejo e a percepção do objeto de satisfação, que é sempre parcial. Essa parcialidade leva à repetição do movimento que gera uma série de representações. A representação do desejo, imagem do objeto de satisfação alucinada, dá origem às representações inconscientes, e, à medida que a alucinação vira representação, surgem as representações conscientes. O campo da percepção fica liberado para se voltar ao mundo externo, o que gera a atenção psíquica como um estado de expectativa (FREUD, 1895). Assim, não há uma relação direta entre o que se percebe (seja o próprio corpo, sejam as letras) e sua representação. No limite do dentro e do fora, da percepção e da fantasia, o corpo é um esquema de representação que se encarrega de estruturar a experiência do mundo nos níveis consciente, pré-consciente e inconsciente. A estrutura dos significantes que ordena o mundo exterior é a mesma que constitui o sujeito.

Enfim, a constituição do espaço e do tempo corresponde a uma operação significativa que depende do apagamento da inscrição do traço, que possibilita que os significantes se ordenem em uma cadeia. Os estudos precoces de desenvolvimento descrevem o espaço regido

pela dupla oposição fora/dentro, continente/conteúdo em um campo espacial desprovido de profundidade em que a atividade perceptiva opera de acordo com princípios diferentes da realidade. Há uma realidade espacial onde tudo se repete indefinidamente dentro e fora, e onde o tempo gira sobre o mesmo e se reduz ao espaço; de irreversíveis, as relações temporais se fazem reversíveis, quer dizer, espaciais (SAMI-ALI, 1974).

Derrida (1999) utilizou o termo *brisura*, que quer dizer ao mesmo tempo diferença e articulação. Esse termo é introduzido⁶⁶ pelo filósofo em seguida à discussão sobre “o fora e o dentro” e “o fora é o dentro”. Uma *brisura* é fora e dentro, e nunca fora ou dentro; é presença e ausência, vida e morte. Um dos seus principais quase conceitos, o rastro – a presença-ausência do rastro – é apresentado, justamente, através de uma *brisura*.

Propomos pensar que a primeira vivência de espaço pelo sujeito é uma *brisura*. A inscrição espaço-temporal se ordena a partir da constituição do psiquismo. Sami-Ali (1974) definiu o espaço como uma entidade originalmente imaginária resultante do ordenamento corporal motriz, e considerou que na origem da percepção do tempo há um vazio que não é memória de ausência, mas sim ausência de memória. Há um sistema de relações que corresponde a uma temporalidade pertencente ao aparato psíquico em vias de formação.

A psicologia genética de Jean Piaget se afasta dessa concepção ao excluir toda referência teórica da projeção. Para Piaget (1959), o espaço representacional provém da imitação interiorizada, tendo início nos movimentos corporais, terminando como uma configuração mental calcada em dados sensíveis. Para Sami-Ali (2006), a passagem do espaço corporal para o espaço representacional está assegurado por um processo de projeção sensorial que confere ao próprio corpo a função de esquema de representação. A memória se apoia em coordenadas do corpo (dentro/fora, esquerda/direita, acima/diante, adiante/atrás). O espaço representacional mental se configura através do constante recriar de realidades faltantes intermediadas pelo corpo através da projeção sensorial.

O corpo, sexualmente identificável, é regido por uma dialética pulsional cujas possibilidades e limitações se situam nas zonas erógenas. Atendendo à gênese inconsciente da imagem do corpo, há “uma persistente tensão, que se retarda em momentos privilegiados, a põe em movimento, na qual resulta um duplo processo de identificação e de projeção: ser um mesmo, sendo o outro e ser um outro sendo o mesmo” (SAMI-ALI, 2006, p. 15).

Sendo simultaneamente ele mesmo e, no entanto, estranho, o sujeito é aquele que não tem rosto e cujo rosto começa a existir desde o ponto de vista do outro. O corpo, tão logo

⁶⁶ Trata-se da série de títulos contidos no livro *Gramatologia* (1991 [1967]).

sujeito, tem a particularidade de ser um rosto que não é visível senão para o outro, e que começa pelo rosto do outro. Sobre a base da identificação primária, o lactente tem o rosto da mãe, pois tem a experiência perceptiva modelada segundo a experiência do espelho. O espelho é este outro que se situa, como potencialidade pura, na estrutura imaginária do próprio corpo e que se concretiza através de um processo de projeção que transforma o percebido em rosto do sujeito (SAMI-ALI, 2006).

A experiência primordial do espaço tem essa estrutura imaginária. É o próprio corpo que dá origem tanto à forma como ao conteúdo da representação, e é a sua transposição parcial a esse marco de referência que coincide com a realidade do mundo. Não percebemos o real, sendo a percepção um processo de projeção. A imagem é às vezes projeção e às vezes ausência de projeção, o que mediatiza o corpo próprio enquanto esquema de representação (SAMI-ALI, 2006). A linha de demarcação entre o real e o imaginário aí se constitui.

Tanto a gênese do espaço como a gênese dos objetos e como o corpo apreendido por vias de seu poder de estruturação se tornaram perceptíveis porque se criaram um dentro e um fora e porque se modelaram objetos que formam parte de si mesmo. O corpo tem o poder original de projeção, implícito na separação do sujeito e do objeto, que é deduzido partindo das pegadas deixadas na tela do real. Os objetos começam a surgir do caos perceptivo na medida em que o corpo exerça uma motricidade que vá recortando formas e estabelecendo relações. Situados na prolongação das percepções corporais, os objetos não simbolizam o corpo ou suas partes – são *objetos-imagens do corpo* que continuam as linhas de força que atravessam o corpo (SAMI-ALI, 2006).

Rodulfo (2004) desenvolveu sua tese sobre o jogar, considerando que há alguns jogos primordiais que correspondem a uma anterioridade ao *Fort-Dá*. Esses jogos primordiais se referem inicialmente ao achatamento do espaço em sua bidimensionalidade, antecedendo à percepção de profundidade. O primeiro tempo corresponde a fazer superfície.

7.2 AS TESES DO BRINCAR

7.2.1 Primeira tese do brincar: tempo de fazer superfícies

Durante o primeiro ano de vida, quando a criança está construindo seu corpo, ela conta com os olhos e a boca, que são órgãos de incorporação, cuja atividade extrativa começa antes mesmo das mãos estarem neurologicamente maduras. O tempo de fazer superfícies

corresponde a esse período em que a superfície corporal do bebê é como um *continuum* ao corpo da mãe, e os objetos também são percebidos como um espaço contínuo, sem volume. A criança tem necessidade de extrair materiais do corpo do outro, fazendo buracos e superfícies para fabricar o seu próprio corpo.

No mesmo ato de dar de mamar, a mãe circunscribe o buraco da boca, libidinizando esse espaço (a boca da criança), em um encontro primordial entre ela e seu bebê. A boca se desenha como o primeiro mediador entre o sujeito e o outro, a primeira zona de referência, o primeiro contato. Essa noção inicial de um espaço elementar é a do próprio corpo, e antes de se constituir a noção de volume, ou a sensação de *dentro/fora* do corpo, a vivência corporal da criança é a de uma película em fita contínua, como uma *banda de Moebius*⁶⁷:

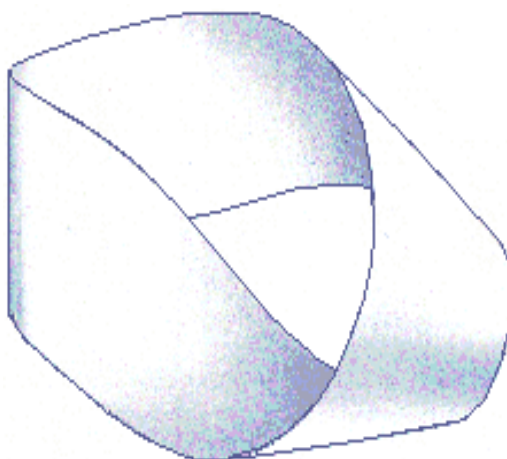


Figura 13 – Banda de Moebius

Fonte: www.sitographics.com/conceptos/notas/moebius.html

“A banda de Moebius vem justamente proporcionar uma ilustração conceitual deste espaço, ao causar a inflexão na sua curvatura da desapareição da oposição entre a face externa e a face interna” (RODULFO, 2004, p. 140).

O espaço da experiência perceptiva começa reduzido às coordenadas do próprio corpo, ou seja, é um espaço corporal; uma mesma estrutura espacial, que se reduz à relação das inclusões recíprocas (A inclui B e B inclui A). Nesse tempo primordial, fim e começo, superfície e profundidade se confundem em uma organização particular do espaço que se reduz ao dentro e ao fora, e que o dentro é também o fora. Trata-se do nível do espaço

⁶⁷ Essa figura topológica utilizada por Lacan mostra uma banda torcida em que o dentro e o fora se constituem continuamente, sem separação.

sensorial estruturado normalmente pela vista que, graças a seu funcionamento binocular, determina a terceira dimensão (SAMI-ALI, 2006).

Essa experiência perceptiva referente aos tempos primordiais da constituição do sujeito se dispõe progressivamente em função da visão binocular e através da projeção sensorial em que surgirá o objeto, o espaço tridimensional e o próprio corpo, idêntico a si mesmo (SAMI-ALI, 1974). O espaço tridimensional pode ser definido como tendo três dimensões: altura, largura e profundidade. A profundidade é o que constitui o volume. O artista sul-africano William Kentridge utilizou o visor estereoscópico para mostrar como duas imagens complementares criam a ilusão de profundidade, comparando-o ao funcionamento de nossa visão:

Quando você olha para um visor estereoscópico, tem consciência de estar vendo duas imagens complementares e que tudo que está acontecendo é uma ilusão de profundidade tridimensional construída pelo nosso cérebro. Isso é o que fazemos o tempo todo no mundo. Nossas retinas receberam imagens planas e nosso cérebro combina as duas imagens nessa ilusão coerente de profundidade. Como fazemos isso tão bem, acreditamos estar vendo essa profundidade em vez de construirmos profundidade a partir de duas imagens planas. Trata-se tanto do fenômeno quanto do fator de impressão – porém, mais da faculdade que temos, queiramos ou não, de ver sentido no mundo (WILLIAM KENBRIDGE, 2013)⁶⁸.

O invólucro que separa o corpo do bebê do *mundo exterior* constrói-se na medida em que essa superfície se constitui. São bordas corporais promovidas pela separação entre o sujeito e o Outro primordial encarnado na mãe ou em quem exerça suas funções. As bordas são desenhadas pela linguagem sobre um corpo cuja vivência inicialmente é a de uma bidimensionalidade espacial sem volume.

O tempo de fazer superfície corporal trata de uma anterioridade lógica ao estágio do espelho, necessária para que o bebê assuma uma primeira imagem como sua, através da imagem refletida no espelho, identificando-se a ela e construindo a base das identificações posteriores. Essa operação lógica é necessária para abandonar o corpo do outro, para que o bebê crie uma espacialidade distinta de sua mãe. A saída do estágio do espelho desembocará na construção de um corpo unarizado e pela intervenção do outro/Outro que se torna possível ao sujeito saber quem ele é, reconhecer-se e identificar-se a si e pelo seu nome próprio.

A mãe empresta seu imaginário e simbólico para realizar a leitura de seu bebê, supondo, pelas suas expressões, o que ele demanda. Vai antecipando o significado das diferentes

⁶⁸ Exposição realizada na Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre, no ano de 2013.

sensações do corpo de seu filho, possibilitando que ele vá diferenciando *o dentro* e *o fora* do corpo. É pela construção das bordas corporais associadas às palavras que se dá o contorno do corpo do *infans*. A inscrição da letra⁶⁹ faz litoral entre o gozo e o saber, na heterogeneidade do corpo e linguagem (LACAN, 2007). O gozo está associado à busca do prazer, dado pela repetição em que há uma perda originária, perda do objeto *a*, causa do desejo. O que é perdido para o sujeito é sua posição objetal, de gozo da mãe. Essa operação é fundante de todo o desenvolvimento metafórico que virá posteriormente.

Tanto para constituir os polos *interno/externo*, como as categorias de *passado/futuro*, *antes/depois*, é preciso que haja volume, espessura. Para que essas categorias espaço-temporais se tornem operativas para a criança é preciso que a superfície corporal se forme.

No início do trabalho psicopedagógico, Paloma pedia reiteradamente para tatuar as mãos em superfícies com tinta e adorava se melear e tatuar diferentes superfícies. Inevitavelmente, os seus registros viravam um jogo em que ela contornava a superfície de partes de seu corpo e carimbava em quadros de fórmica presos à parede e em diversos tipos de folhas colocadas no chão, ou na mesa, deixando assim suas pegadas. A pintura traz o reencontro com as primeiras manchas impressas sobre o corpo. A mancha é forma, e os desenhos se abastecem dos espaços que as linhas separam. A linha cria uma presença simultânea ao movimento da mão, que é perdurável. O movimento da mão é simultâneo às marcas deixadas na folha (CALMELS, 2001).

Fazer arte tem um duplo sentido na língua portuguesa. Remete à criação artística, mas também se refere aos momentos em que a criança transborda certos limites definidos pelo adulto. As paredes de uma casa com crianças costumam ser estampadas pela arte dos pequenos, que têm uma tendência a deixar suas marcas em diferentes superfícies. Como as primeiras marcas da criança são uma extensão de seu corpo, também é comum que elas usem tinta e tatuem o corpo, carimbando, passando da pintura da superfície do corpo (mão, braços, pés, pernas) à superfície do chão, da mesa, do papel. Trata-se de fazer do espaço uma extensão do próprio corpo. Ao mesmo tempo que fazem essa arte, as crianças também estão armando suas bordas corporais.

O uso da tinta por Paloma inicialmente parece corresponder à necessidade de constituir uma superfície corporal, em uma mesma operação em que fabricava e armava o seu aparato tônico postural e seu funcionamento motor, ligando, investindo e enlaçando o corpo motor à sua representação por meio da repetição significativa (LEVIN, 1995). Era importante

⁶⁹ A noção de letra atualiza a pulsão em Freud, como um conceito fronteiro entre o psíquico e o orgânico.

oportunizar a repetição dessa experiência que possivelmente auxiliou Paloma a compor, pela via da relação transferencial, as polaridades espaciais que organizam o psiquismo e que implicam a separação entre eu/outro, dentro/fora, sujeito/objeto.

Embora, aparentemente, nos distanciássemos no sentido estrito de produções “pedagógicas” relacionadas à alfabetização e ao letramento, as atividades com tinta, repetidas vezes escolhidas por Paloma, colocavam em jogo a sua necessidade de construção de uma superfície e de bordas corporais que situassem o dentro e o fora de seu corpo. Paloma, perdida no espaço e no tempo, precisava realizar uma longa trajetória de organização do corpo até chegar ao ordenamento gráfico e à simbolização da escrita.

Assim como a representação do espaço, a representação do tempo, antes de refletir o jogo sutil dos esquemas intrapsíquicos, se elabora na relação primordial do sujeito com a figura materna. A figura materna se encarrega da organização temporal, dando-lhe o ritmo da atividade em seu desenvolvimento mais trivial. A mãe assume a organização da temporalidade enquanto seu filho não adquirir sua autonomia temporal, que se dá pela interiorização das imagos parentais. O tempo do corpo se constitui através das trocas precoces entre mãe e bebê, e o tempo objetivo, projeção do corpo materno, aparece como a prolongação e transformação do tempo inscrito no corpo (SAMI-ALI, 2006). O primeiro registro do tempo na criança ocorre pela intermitência do outro, entre a necessidade e sua satisfação, a primeira pulsação dada pelo jogo entre tensão/distensão, presença/ausência.

Freud (1974) abordou o conceito de tempo como espaçamento, derivado da estrutura e do funcionamento do aparelho psíquico, que se compõe de camadas sobrepostas, à semelhança do bloco mágico. Lembrando esse brinquedo, a receptividade do aparelho psíquico é inesgotável para as percepções, embora seja capaz de conservar pegadas mnêmicas permanentes dessas percepções. O tempo freudiano é periodicidade e apagamento, e a temporalidade como escrita psíquica é interrupção entre as camadas psíquicas. Como já referimos, “o material presente em formas de traços da memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo, segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição” (FREUD, 1974, p. 25).

Essa dupla particularidade significa que o aparato psíquico deve simultaneamente esvaziar-se para perceber e encher-se para recordar. Dois sistemas diferentes – o da percepção-consciência, que recebe as excitações, e o mnêmico inconsciente, que conserva os traços das excitações duravelmente – assumem essas funções aparentemente incompatíveis.

Nos primórdios da constituição psíquica há uma prevalência da função de apagar sobre a de registrar, e será pela condição de fixar os fatos que se ordenam as séries temporais.

Quanto mais nos aproximamos dos primórdios da estruturação psíquica mais prevalecerá a função de apagar-se sobre a função de registrar (o que não impede que o registro, quando se realiza cedo, se realize com força). Os fatos não se fixaram em séries temporais, porque o aparato psíquico, em seu lento desenvolvimento, não está todavia em condições de fixá-lo. É o vazio da não constituição (SAMI-ALI, 1975, p. 45).

O traço, ou rastro, resultante desse processo em que o conjunto de forças diferenciais se produziram, se inscreve conforme a excitação vivida pela criança. No jogo de relações entre as forças é que se produz o sentido que formará o traço, que por sua vez, em relação a outras marcas, inscreve um novo traço de memória para a inscrição de outro e assim sucessivamente. Na medida em que as marcas do outro/Outro se inscrevem e são gradativamente apropriadas, pelo compasso em que, com o passar do tempo, as experiências se repetem (a diacronia), é que o psiquismo se constitui.

Uma das brincadeiras preferidas por Paloma, muitas vezes repetida ao longo do atendimento psicopedagógico, era a produção do mapa do seu corpo. Ela se deitava sobre uma folha de papel pardo colocado sobre o chão, e a psicopedagoga contornava o seu corpo⁷⁰. Depois Paloma pedia-lhe que fizesse cosquinhas, e, na superfície projetada da folha, ela realizava o que se chamou “o mapa das cosquinhas”, em que registrava com cores as partes do corpo que a fizeram rir, ou seja, registrava as vias de prazer corporal que transferencialmente vivenciava com a psicopedagoga.

A insistência nessas atividades poderia ser tomada, do ponto de vista do empirismo, como uma perda de tempo. “Ao invés de ensinar as letras, a psicopedagoga só ficava brincando?” A construção do corpo que se dá pelo trabalho psíquico exigido pelas pulsões e pela história de prazer e desprazer dele provenientes, e através dessas experiências vividas pela via transferencial se favorece a vivência de um prazer corporal que implica o processo de unarização do corpo e a inscrição do ordenamento simbólico do espaço-tempo. O toque significativo, a entonação e as palavras dirigidas à criança vão dando corpo ao sujeito, criando uma modalidade de sua relação com o outro/Outro, mediador da relação com os objetos. Nesse momento, essa era a função dos jogos que Paloma escolhia e que repetiu durante muitos meses do trabalho, retomando-os em momentos em que a demanda escolar ou

⁷⁰ A mesma brincadeira que foi descrita no trabalho com Mariana.

o ambiente a exigiam além de suas condições e em que ela novamente precisava reconstituir as suas bordas corporais.

O sujeito se apropria da realidade, saindo do puro automatismo maturativo e biológico, pelo funcionamento das funções imaginárias operadas pelo discurso; ou seja, são os laços discursivos que enlaçam o sujeito ao social. Sujeito e objeto se constituem concomitantemente e se separam na mesma operação de linguagem em que o corpo se unifica, na medida em que os buracos pulsionais são mapeados e se integram. A partir disso é que será possível ao sujeito significar os objetos do mundo, que assim como *as letras* não são perceptíveis em si pelos órgãos do sentido.

7.2.2 Segunda tese do brincar: o espaço das distâncias abolidas

A segunda tese sobre o brincar de Rodolfo (2004) foi denominada de *Espaço das distâncias abolidas*, e corresponde ao que Sami-Ali (2006) chamou de *espaço de inclusões recíprocas*. O espaço das inclusões recíprocas é o momento da estruturação psíquica em que o corpo ainda não adquiriu seus contornos, em que há duplicações imaginárias que determinam um espaço de contiguidade absoluta, onde tudo participa de tudo, o *dentro* e o *fora* se implicam mutuamente. A percepção do espaço pressupõe uma operação lógica de reversibilidade, pois o dentro pode ser fora, e o menor pode incluir o maior. O espaço de relações recíprocas se refere à experiência perceptiva que começa reduzida às coordenadas do próprio corpo, ou seja, é um espaço corporal em que uma somente e mesma estrutura espacial pode reduzir-se à relação das inclusões recíprocas (A inclui B e B inclui A).

Esse segundo momento da estruturação psíquica se estende até o *Fort-Dá*. Nessa passagem, o espaço se constrói em tubo, em um jogo em que continente e conteúdo não se diferenciam até a aquisição da noção de volume. A presença de uma terceira dimensão é que possibilitará a construção de bordas, nessa vivência corporal de uma massa sem solução de continuidade, propiciando a constituição da relação *interior/exterior*. É um período intermediário em que há a passagem da dimensionalidade ao tridimensional, na construção do volume em andamento (RODULFO, 2004) – uma passagem que aqui vindo se apresenta de forma instável.

As brincadeiras de esconder-se e esconder objetos pela sala também foram muitas vezes repetidas no trabalho com Paloma. Entrar e sair da sala era necessário para que um objeto pudesse ser escondido sem que a outra visse. As primeiras cenas de esconde-esconde

implicaram a repetição do lugar. O lugar em que a psicopedagoga escondia objetos era o mesmo em que Paloma esconderia depois. Isso era pontuado, e aos poucos Paloma foi criando seus próprios esconderijos. Eram trabalhadas as categorias longe/perto, está quente/está frio, dentro/fora, em cima/embaixo. Quando uma saía, a outra esperava na sala, e as duas conversavam com a porta fechada, inserindo uma presença/ausência, que era presentificada pela voz no entreporta. Aos poucos, brincar de esconde-esconde se transformou em caça ao tesouro, e para chegar ao objeto escondido era preciso trilhar um caminho cheio de pistas e mistérios.

7.2.3 Terceira tese do brincar: a desapareição simbolizada

A terceira função do brincar implica um corpo em um estado de relativa continuidade como superfície, entubado através de algumas relações oscilatórias, continente/conteúdo, que insinuam a passagem ao volume. Os jogos de esconder, práticas de aparição e desapareição levam a outras mais complexas, com regras em que o cerne está na brincadeira de esconder. O desaparecimento, que até aqui gerava angústia para a criança, passa a gerar prazer, como um acontecimento libidinal, em que o pedido para que se faça de novo repete-se muitas vezes.

Rodulfo (2004) ofereceu um inventário das brincadeiras que aparecem mediante essa operação simbólica, como: deixar cair coisas e, mais tarde, com a aquisição motora e simbólica, jogá-las; descobrir a porta e sua função de fechar; tapar-se, tematizando o gozo de uma desapareição e o desaparecimento do olhar do Outro e sua forte ligação com o ser: *se sou olhado, existo*. Esse jogo produz a possibilidade de separação entre *eu/não eu, externo/interno*.

Anteriormente ao jogo do *Fort-Dá*, a criança, que aparentemente está executando uma ação sobre um objeto externo, ela está realizando sobre seu ser mais íntimo, pois não há oposição entre *dentro* e *fora*. “Para uma criança muito pequena não há nenhuma operação entre o espaço que não seja sobre seu corpo” (RODULFO, 2004, p. 139), e isso só será superado devido à possibilidade de simbolizar uma desapareição, uma perda, dar representação à ausência, no caso a ausência da mãe.

Como vimos até aqui, o espaço na criança, no estádio do espelho, se dá em continuidade ao corpo da mãe. A criação de uma espacialidade que situe a criança em outra, distinta de sua mãe e em que ela constitui seu *eu*, é dada pela operação lógica do *Fort-Dá*, e o

estádio do espelho⁷¹ funciona como uma plataforma para isso. Se, ao se olhar no espelho, não há o outro (Outro) que confirme sua existência, a criança se encontrará em um espaço que facilmente será vivenciado como fragmentado, correspondendo ao período anterior em que se dá a unarização do corpo. Mas como se dará para a criança a separação do corpo da mãe se não há função materna estável?

As brincadeiras anteriores ao *Fort-Dá* propiciam que se constitua na mesma operação a tridimensionalidade que dá volume ao corpo e o espaçamento (RODULFO, 2004). O jogo do *Fort-Dá* é paradigmático na construção do espaçamento e é como uma via de acesso do porvir da escrita. As consequências do descompasso da alternância entre presença e ausência metaforizada pelo jogo do *Fort-Dá*, dado pela falta de uma referência materna estável, são encontradas: no modo de o sujeito separar-se do objeto (apropriando-se ou não dele, como algo exterior a si), na percepção do *dentro* e do *fora* no espaço e dos intervalos espaciais; assim como da sequência temporal. Essas categorias, objeto, tempo e espaço, aparentemente objetivas, são efeito da constituição do psiquismo, e as falhas em algumas delas só serão reconhecidas no tempo de alfabetização/letramento.

Retornando à história de Paloma, algumas de suas dificuldades se referiam à organização espacial e temporal, indefinição da lateralidade e agitação corporal, falhas no armado do esquema do corpo aos seis anos e a não copiar do quadro (não armava o esquema visomotor de reproduzir formas gráficas de um espaço para outro). Todas essas questões podem ser relacionadas à edificação do corpo. A tridimensionalidade se constrói na medida em que se constitui o volume do corpo. Solidária ao espaçamento, ela se efetiva a partir de uma alternância – é entre o ir e o vir do carretel que se constitui o espaço. A tridimensionalidade dada pela construção psíquica do volume do corpo serve como uma plataforma de lançamento para a escrita.

7.3 DAS GARATUJAS ÀS LETRAS

O corpo entra em jogo na escrita ao pé da letra: o corpo do texto, o cabeçalho, o pé de página, a orelha da folha, o rodapé. Usamos o corpo para escrever, e em todos os sentidos a escrita toma corpo a partir do corpo de quem escreve. Escrevemos com nossa postura e com o nosso tônus corporal. Os movimentos do corpo se dissociam e se coordenam, possibilitando que a mão trace as letras que se alinham na superfície da folha.

⁷¹ Conforme foi colocado no capítulo anterior, aqui desenvolvemos a operação lógica do estágio do espelho.

Paloma precisava trabalhar suas praxias para que seu esquema motor se aprimorasse e seus movimentos de ordenassem. A indefinição da lateralidade e as dificuldades de traçado, como as falhas na consolidação do corpo de Paloma, estavam no foco do olhar da psicopedagoga. A percepção do espaço e posteriormente do espaçamento entre letras/palavras se tornará possível pelo intervalo entre o aqui e o ali do jogo do Fort-Dá. A categoria presença/ausência, descrita nesse jogo, em que se efetiva a construção do volume corporal, é viável pela possibilidade de simbolizar um retorno. As separações abruptas ocorridas antes de se estabelecer essa condição podem retornar sob forma de real no corpo, gerando diferentes problemas à criança. Como já vimos, Paloma passou pela separação mais abrupta que uma criança pode sofrer com a morte da mãe, com uma longa espera até voltar a encontrar quem se ocupasse das funções parentais.

A escrita depende do movimento da mão, seja no traçado das letras que surgem a partir de um gesto, através da preensão do lápis ou caneta e da pressão do instrumento sobre a superfície; ou ainda pelo toque dos dedos no teclado de uma máquina de escrever ou de um computador. Na aprendizagem do traçado da escrita, a criança precisa renunciar à liberdade do movimento e circunscrevê-lo, demarcá-lo sem deixar escapar da folha, acatar os caminhos da linha e respeitar as margens (CALMELS, 2001).

A escrita também coloca em jogo o corpo em relação ao espaço na medida em que as letras se ordenam linearmente, uma de cada vez e uma depois da outra, instituindo uma temporalidade nesse movimento diacrônico. Ainda na escrita alfabética do português, há um jogo de alternância e repetição em que as letras se alinham da esquerda para a direita e de cima para baixo no espaço gráfico.

É preciso coordenação perceptomotora⁷² entre as mãos e os olhos para ler e escrever. Na escrita o olho segue a mão, e na leitura o olho segue o alinhamento de letras, cujas unidades, palavras, frases e parágrafos adquirem sentido pelo espaçamento deixado entre eles. Os espaços em branco recortam as unidades de significação, ou seja, o não sentido do espaço vazio entra em jogo na significação do que é lido. Para ler, ao contrário do que parece, o olhar não se dá letra a letra, sendo preciso que os olhos realizem saltos, dirigidos pela antecipação da significação, o que possibilita ao leitor utilizar estratégias tais como: seleção de índices, predição e correção na leitura (GOODMAN, 1990).

⁷² Tradicionalmente, as pesquisas sobre os problemas de leitura e escrita são relacionadas com dificuldades psicomotoras, destacando os aspectos práxicos e espaço-temporais. Mas há uma variação sobre como se tramam essas relações, dada pela diferença de critérios lógicos utilizados na construção do diagnóstico. Isso será desenvolvido no próximo capítulo, em que destacamos os estudos de Ajuriaguerra realizados na França, desde a década de sessenta do século passado.

As praxias se organizam, passando do movimento desordenado da mão ao gesto, que se coordena para traçar. O desenvolvimento segue uma certa regularidade neuromotriz. “A maturação invariavelmente é cefalocaudal, próximo-distal. Progredindo do simples ao complexo, do geral ao específico, do extenso ao seletivo na obtenção da informação, e do homogêneo ao heterogêneo” (LEVIN, 1995, p. 21). Porém, não há um desenvolvimento igual ao outro, pois a estrutura subjetiva os torna singulares, como aponta o psicomotricista Levin (1995, p. 18): “Na estrutura não há tempo generalizável nem cronológico; opera o tempo lógico próprio do universo significativo. Sem estrutura não há desenvolvimento psicomotor possível. É a estrutura que virtualiza essa possibilidade.

Há uma série de operações lógicas e psicomotoras que ocorrem na progressão do grafismo como subjacentes à estrutura do sujeito. Levin (1995) diferenciou as noções aristotélicas de *automaton*, aquilo que pertence à ordem natural, e *tyché*, o que pertence à ordem humana. *Tyché* é tomada como o encontro que singulariza as funções corporais do sujeito. O desenvolvimento psicomotor se dá nesses pontos de encontro, *tyché*, onde o sujeito se representa em organizações que são as suas funções motrizes e corporais. Há momentos singulares do desenvolvimento em que o sujeito organiza diferentes aspectos, conforme se dá o enlace entre o seu desenvolvimento e estruturação. “Desse modo, nos afastamos uma vez mais da concepção da ontogênese, da sucessão de supostos estádios psicológicos e psicomotores” (LEVIN, 1995, p. 21).

Os momentos singulares de cada sujeito ocorrem conforme o enlace entre o seu desenvolvimento e estruturação. Há uma demarcação de territórios simbólicos estabelecida na infância. A criança inicialmente ocupa um lugar de objeto primordial do Outro. Na medida em que sai dessa posição é que ela constituirá um *eu*. A simbolização e o corpo constituem-se gradativamente na medida em que o bebê, cativado, foi resgatado do orgânico, organizando o corpo no laço primordial, sustentando as sínteses da parcialidade pulsional, que garante o direcionamento do encadeamento significativo.

Referida ao registro simbólico, a linguagem cria e gera cortes, produzindo superfícies. O corpo é esburacado pela dimensão da linguagem e se constitui em falta e pela falta do objeto, que determina sua condição de corpo castrado e de corpo receptáculo (LEVIN, 1995). A linguagem instala o corpo no campo simbólico, pelo jogo entre o desejo e a falta. A falta de objeto é um dos eixos que delinea e determina tanto a estrutura como o desenvolvimento psicomotor. Ele está situado no campo do Outro em sua função de linguagem. A constituição

psíquica será guiada a partir da inscrição e apagamento do traço e pela operação de recalque sobre as representações.

Enquanto a criança se apropria simbolicamente do corpo, vai construindo e conquistando a realidade. A simbolização se torna possível pelo desdobramento da pulsão, colocada em movimento pelo Outro e pela posição que o sujeito é tomado nesse campo em que se outorgam significações aos objetos, possibilitando que eles sejam posteriormente tomados como objetos lógicos. Pela presença de uma descontinuidade é que o sujeito constitui um *eu*, enlaçando uma imagem unarizada a um lugar de enunciação na linguagem.

Desde seu nascimento, a criança se constitui pelo enlace do real do corpo à sua dimensão imaginária, dada pela constituição da imagem, e à dimensão simbólica, dada pela inscrição na linguagem em uma cadeia significante. O diálogo tônico *ex-siste* nessa experiência do intocável do toque, e, a partir da experiência de satisfação, o tônus muscular e sua postura adquirem sentido no movimento do desejo do sujeito. O desejo é o desejo do Outro, e se constitui a partir da inscrição da função paterna, ou a castração. Pela inscrição da função paterna se instaura a possibilidade da alternância entre presença e ausência, experimentada inicialmente de forma passiva pelas vivências de prazer e desprazer, tensão e distensão.

A maturação das estruturas que suportam a função motora permite a evolução das praxias, o que subjaz ao desenvolvimento da imagem corporal. A imagem do corpo se funda, se organiza e se aperfeiçoa pela ação do corpo sobre o espaço e os objetos. As praxias evoluem junto com a imagem do corpo, e o funcionamento práxico do corpo virá perfazer sua imagem no sentido do esquema corporal. As funções práxicas se tornam mais finas, mais conseqüentes por meio de aperfeiçoamento da imagem; a motricidade se torna praxia e redundante em gesto (BERGÈS, 2008).

Do lado do gesto, destacamos a importância da antecipação, do projeto motor em suas relações com a própria relação tônica. Neste dispositivo estratégico posto no lugar pela estrutura que subjaz à função, o funcionamento motor e a motricidade criando seu campo de onde pode emergir o gesto, desencadeando embreado na linguagem ou também na fala. O gesto é tomado ao pé da letra do dito, e a melhor ocasião de se dar conta é precisamente observar os gestos do leitor, mais que do narrador. Não é do gesto que emergirá o sentido, é o que vem em seguida, que modela o gesto (BERGÈS, 2008, p. 40).

As praxias da escrita se ordenam sustentadas na constituição da imagem corporal. O espaçamento, direita e esquerda, acima e abaixo, como a conquista do espaço da folha de

papel, são formas de repetição, em suas transposições, vicissitudes mais arcaicas do corpo no espaço.

7.3.1 Garatuja: a conquista do espaço gráfico

Muito pequenas, por volta dos dois anos, as crianças são capazes de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos: é a fase de fazer rabiscos conhecidos como garatuja⁷³ (LEVIN, 1995). Os movimentos da garatuja fazem a ligação do movimento corporal com a estrutura do sujeito. É um momento em que o real do corpo, projetado em uma superfície, é enlaçado simbolicamente ao imaginário através das palavras do outro/Outro (SAMI-ALI, 1976).

A garatuja é um ato de escrita não figurativa em que linhas, traços e marcas se entrecruzam sem um sentido estabelecido. Surge do esforço de representar o corpo e mais tarde encontrará a possibilidade da escrita alfabética. As garatuja iniciam de forma desordenada, e será pela intencionalidade do sujeito em traçar algo que a praxia se tornará gesto. O traço cria espaço, marcando a textura da folha, e cria o tempo, possibilitando voltar ao passado de uma marca.

Mas o garatujar é um ato que implica o Outro que confirme o que a criança fez, nomeando o seu traçado. *Isso é um avião, um carro, ou um cachorro.* Traços se espalham pela folha, recortando o espaço gráfico, indicando a tentativa de fechamento de formas, relacionada à constituição de uma superfície corporal e o *dentro/fora* do próprio corpo. A garatuja como uma primeira forma de escrita inscreve o sujeito no discurso, resulta de uma ação motora que inicialmente reflete o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir sobre uma superfície gráfica pelo esforço de representar o corpo, e mais tarde se encontrará a possibilidade da escrita alfabética.

Mais adiante, o traço das garatuja será recalcado, dando lugar ao desenho figurativo, que, posteriormente, ao ser recalcado dará lugar à letra, e esta, por sua vez, à leitura (LEVIN, 1995). A aparição do figurativo no desenho é sujeita à antecipação do Outro que leva o sujeito ao esforço de controlar seu corpo transformando o movimento em gesto voluntário. As

⁷³ Se buscarmos no dicionário, a definição de garatuja é: escrita, letra muito malfeita; rabiscos, garafunhas; boneco maldesenhado. Porém adotaremos garatuja conforme o educador da arte Viktor Lowenfeld, Jean Piaget e Estevan Levin, como será desenvolvido neste subcapítulo.

garatujas são vestígios das letras, e os desenhos são como a memória inscrita no corpo de como foram inscritas as suas bordas corporais (LEVIN, 1998).

Nas formas gráficas vistas nas garatujas iniciais de Paloma observamos o fechamento de círculos. No canto direito da folha, em azul, vimos uma forma circular, dentro de outra, e duas “perninhas saindo da maior”. Do ponto de vista visomotor, Paloma já tinha condições de fazer uma figura humana, ou a letra A. Para ingressar na escrita é preciso que se constitua o eu, que haja uma consolidação do corpo. A passagem do jogo de esconder ao plano gráfico implica também suportar uma perda no plano gráfico, que implicará a abstração da letra. Da mesma garatuja que será recortada a forma de um corpo também sairão as letras. O desenho de Paloma passou da garatuja para a configuração do corpo, como vemos da passagem nas figuras abaixo.



Figura 14 – O surgimento da figura humana
Fonte: Paloma (4 anos, 2004)

As garatujas são vestígios das letras, e os desenhos são como a memória inscrita no corpo, de como foram inscritas as bordas corporais (LEVIN, 1998). A conquista do espaço gráfico é efeito da organização primordial do espaço, dado pela diferenciação entre eu/outro, dentro/fora. A eleição de um dos lados do corpo como dominante possibilita que a criança referencie o espaço em relação ao seu corpo, e será a sustentação das projeções espaciais gráficas. Conforme o corpo se organizar, será possível fazer a sua projeção no espaço gráfico, assim como dos trajetos, através de mapas das brincadeiras feitas. As projeções espaciais de

situações vividas são formas de exercitar a passagem de um espaço vivido para um espaço representado graficamente.

Aos dez anos, após realizar uma brincadeira de sapata, a psicopedagoga pediu a Paloma que ela fizesse o desenho do jogo.



Figura 15 – Sapata
Fonte: Paloma (10 anos, 2010)

Veremos adiante que nessa mesma época, na escrita, algumas questões relacionadas ao espaçamento a acompanhavam. O espaço da folha é um território a ser conquistado, assim como vinha sendo a espacialidade de seu próprio corpo.

7.4 MARCAS DA SINGULARIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITURAS DE PALOMA

O processo de unarização do corpo de Paloma se armou no decorrer do trabalho em psicopedagogia. A memória das dimensões espaciais e da temporalidade foi registrada no corpo e organizou a relação dele com o real. Essa memória foi inscrita e significada pelo Outro, indissociável da linguagem. O corpo unarizado e a antecipação de sentido ao garatujar propiciaram que as marcas gráficas, inicialmente desordenadas, se aprimorassem e adquirissem a forma de um corpo unarizado. O espaço, como projeção de uma superfície corporal, levou à conquista do espaço gráfico, como podemos ver no desenho que Paloma fez junto à psicopedagoga:



Figura 16 – Aves letras
Fonte: Paloma (6 anos, 2006)

O espaçamento nesse desenho se organizou a partir de critérios topológicos oriundos do corpo: em cima o céu, abaixo a pessoa e a casa. No céu há nuvens e pássaros voando que, se observamos bem de perto, também podem ser vistos como letras: MAMA. Porém, não houve intencionalidade de escrever a palavra mamãe, e esse traçado de letras é mera imagem, com caráter figurativo⁷⁴.

Essa produção pode ser analisada a partir da ponte que existe entre a garatuja e a escrita alfabética, considerando que as letras saem do mesmo tecido dos rabiscos iniciais da criança. Assim como a repetição de um trilhamento faz sulcagem, ordenando o psiquismo, os traços gráficos iniciais de uma criança, que se identifica neles, inauguram o espaço gráfico.

A separação entre desenho e escrita acontece quando há a queda da imagem. Foi deixando a imagem cair que Champollion decifrou os hieróglifos egípcios. Como vimos, há um jogo entre imagem e letra que pode ser pensado a partir do caligrama.

O psicanalista Jean Bergés (1999) analisou o uso das imagens das letras nos livros infantis, questionando-as. As imagens podem ser reconhecidas sem serem lidas, levando à imaginarização da letra. O psicanalista exemplifica o real da letra, associando-a aos nomes dos continentes e oceanos que são escritos em meio aos traços de que é feito o mapa-múndi. A letra no real se torna ilegível. Tomada em diferentes direções, as letras na leitura precisam cair, e na escrita as letras que caíram precisam ser reencontradas.

⁷⁴ Na história da escrita, foi pelo efeito da estilização, pelo qual o desenho perdeu sua função de representar o objeto, e o caractere passou a ser tratado pelo nome ou pela ideia ligados a ele, que a escrita adquiriu seu estatuto simbólico.

É ali onde se faz a economia da metonímia, porque, para ler e encontrar o sentido, está-se obrigado a abandonar as letras. O significado se desliza sem cessar sob o significante e acede ao sentido graças a todas as letras que caem. Por outra parte, quando há que se transcrever todas as letras, estas devem ser situadas no lugar correto. As letras que caíram na leitura devem ser reencontradas na escrita (BERGÈS, 1999, p. 139).

Os desenhos não são uma representação direta da realidade, porque a realidade é uma construção do sujeito – eles são uma forma de registro imaginário-simbólico. Já as letras, ou grafemas, também podem ser tomadas no estatuto imaginário. As letras operam no simbólico quando ascendem ao estatuto de significante, entrando em série como um sistema de relações. Na medida em que desenho e escrita se distanciam, pela operação de recalçamento da imagem da letra é que a escrita irá adquirir seu status simbólico.

Um saquinho com cinco pequenas almofadas de pano cheias de arroz, que cabem em uma mão, chamou a atenção de Paloma. O jogo de cinco marias consiste em jogar um dos saquinho ao ar, pegar outro do chão e pescar no ar o primeiro saquinho lançado, durante sua queda. Não é fácil! Paloma e a psicopedagoga jogaram cinco marias repetidas vezes. As risadas durante o jogo valiam tanto para as marias que eram pegas como para as que caíam. Para Paloma, o exercício de usar sempre a mesma mão para pegar o saquinho no ar já era uma forma de ajudá-la a definir a dominância lateral. O movimento descontrolado de suas mãos inquietas se acalmavam com a repetição divertida em que a psicopedagoga e a menina se lançaram. Não havia certo ou errado, mas sim o esforço de controlar o movimento das mãos, dissociando-a do resto do corpo. Depois da brincadeira, realizamos o seu registro.



Figura 17 – Cinco marias
Fonte: Paloma (6 anos, 2006)

Nessa figura vemos os primórdios de configuração de letras no lado esquerdo, que é o lado de fora do saquinho que contém as marias. Dentro do invólucro estão os objetos, ainda sem correspondência de quantidade com as marias, contendo sete elementos. Fora do invólucro está escrito, segundo Paloma, o nome do jogo, cinco marias. A diferenciação entre dentro e fora está demarcada. Fora do círculo estão as letras, que correspondem às do nome de Paloma: P, M, A. As letras, como puro traço, são vazias de sentido. Elas precisam entrar em um sistema de diferenças, dado pela operação significativa que possibilita que entrem nos seus jogos metafóricos e metonímicos. Aqui Paloma já sabe que as letras de seu nome servem para escrever. Logo, ela passou a registrar através das letras, prescindindo do desenho. Na figura abaixo, as letras aparecem bem definidas, com variabilidade de formas.

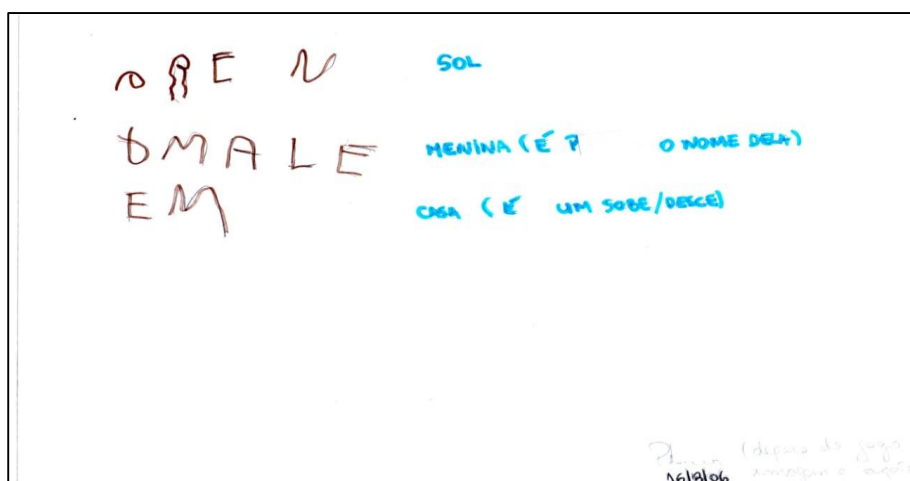


Figura 18 – Escrita livre
Fonte: Paloma (6 anos, 2006)

Aos sete anos, Paloma começou a frequentar a primeira série e teve um bom encontro com a nova professora. O trabalho em psicopedagogia seguia com o foco nas possibilidades de espaçamento e no seu processo de alfabetização/letramento e numeralização. Uma das brincadeiras que se repetia como uma variação dos jogos de esconder era “A caça ao tesouro”⁷⁵. Nesse jogo, algum objeto é escolhido ou confeccionado como um tesouro e é escondido. Há variações de como fazer para procurá-lo. Uma delas é através de um mapa do espaço (a sala ou a casa), que conforme o contexto vira um cenário de história. Pode ser uma ilha de piratas, ou um reino encantado. Depende da narrativa que se cria entre a psicopedagoga e a criança.

⁷⁵ As brincadeiras que experimentamos na infância se tornam um recurso clínico: a sapata, as cinco marias e a caça ao tesouro são alguns exemplos delas. A caça ao tesouro como abordagem clínica foi desenvolvida pela psicopedagoga Dalva Leonhardt.

O mapa pode indicar os lugares em que a criança precisa procurar as pistas para fazer o caminho que leva ao tesouro. Essas pistas são espalhadas e escondidas pela sala. É preciso encontrar uma pista, ler o que se deve fazer, o que leva até a outra. Dependendo da criança, as pistas podem ser mais complexas ou mais simples, como: pule, pule, pule. Outra forma de fazer a caça ao tesouro é seguir as pistas e depois fazer o registro no mapa de onde elas estavam. É um jogo de passagem do corpo e suas referências no espaço, projetando-as no espaço da folha. Outra variação da caça ao tesouro é reproduzir o caminho em forma de maquete, utilizando material reciclado, como caixas, palitos e argila, tinta, etc.

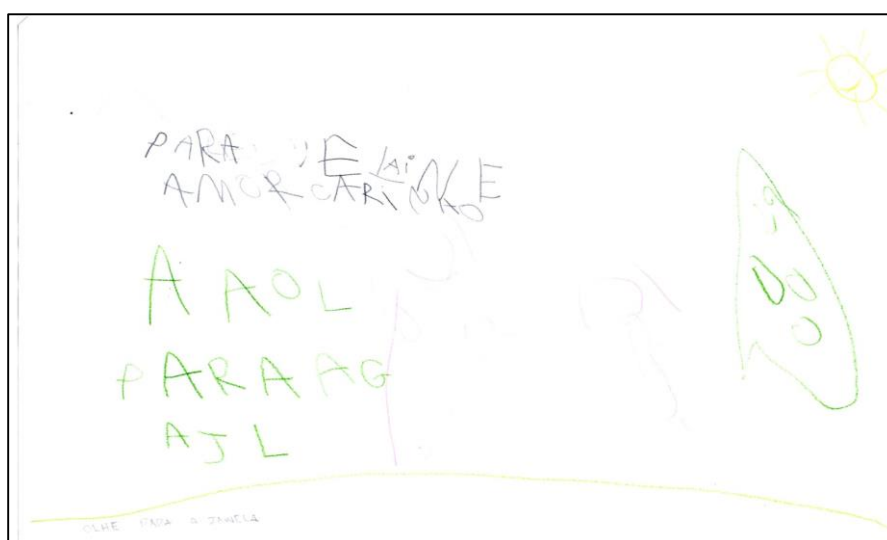


Figura 19 – Caça ao tesouro
Fonte: Paloma (7 anos, 2007)

A figura anterior foi realizada a partir da caça ao tesouro feita por Paloma para a psicopedagoga. Ela escreveu as pistas, mas uma pista não levava ao lugar onde estava a outra. Havia um desencadeamento espaço-temporal, e Paloma ficava atônita, pois não conseguia armar a sequência ou a cadeia de pistas. Por exemplo, se dizia “olha a janela”, quando a psicopedagoga chegava ao local, a próxima pista não estava, e a brincadeira se desarticulava. A escrita vista na figura acima: AAOL PARA AG AJL (Olhe para a janela) é espontânea, e PARA ELAINE AMOR CARINHO é feito com suporte da psicopedagoga.

Podemos encontrar formas indeterminadas e heterogêneas nessa escrita (BORGES, 2006). De fato, se procurarmos, encontraremos quase todas as hipóteses de escrita descritas por Ferreiro (2001) ao mesmo tempo no registro de Paloma. O suporte dado pelo outro produz diferentes possibilidades de pensar a linguagem escrita, quando a criança está se apropriando dela.

Até aqui já vimos que a escrita alfabética depende do isolamento do traço significante e do recalçamento da imagem, ambos submetidos à travessia da constituição do sujeito. A partir da inscrição de um traço e de sua rasura é que a cadeia significante se ordena e instaura uma modalidade singular de acesso do sujeito ao *mundo exterior*. Os grafemas são um conjunto de traços que se ordenam espacialmente e adquirem sentido a partir da inscrição da diferença entre eles. A linguagem escrita se constitui a partir de leis simbólicas, de jogos metafóricos e metonímicos, que se tornarão convenções sintáticas e semânticas, através dos quais esse conjunto de traços que se ordenam espacialmente adquirirá sentido. Podemos ver novamente a heterogeneidade da escrita de Paloma no registro do jogo do tapa.

É comum no espaço da clínica que as crianças se encontrem e queiram brincar junto. Paloma convidou a Juju, outra garota que encontrava antes de seu horário, para jogar tapa. O jogo consiste em ir virando as cartas do baralho, contando até dez, e quando o número contado coincide com o número que saiu na carta tem que dar um tapa sobre o monte. Quem bater antes leva todo monte. Abaixo está o registro do jogo feito por Paloma. O que vemos escrito em sequência é: tapa, mão, vencedora, números, jogo e a Juju é vencedora.

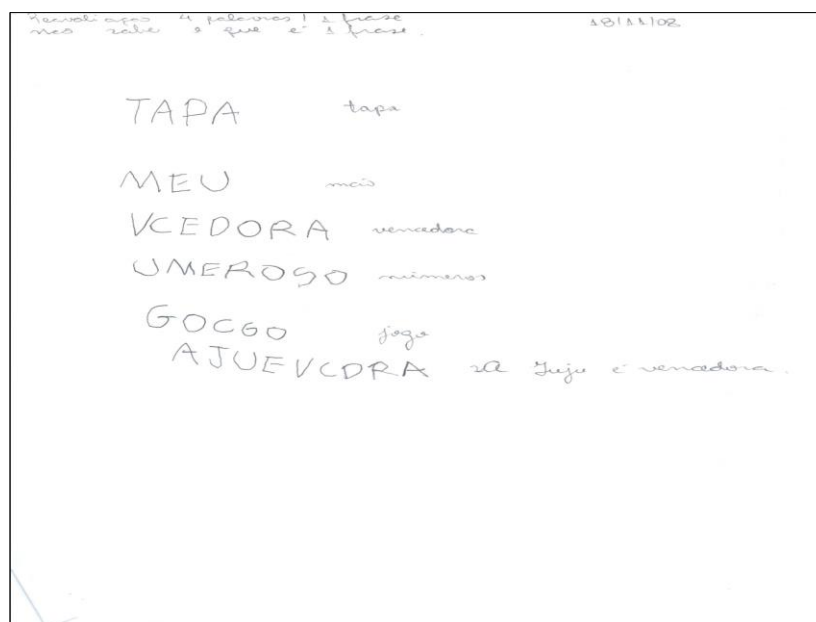


Figura 20 – Jogo do tapa (8 anos, 2008)

Fonte: Paloma (8 anos, 2008)

Ao chegar na segunda série, em 2008, Paloma não teve a mesma sorte que no ano anterior. Ainda apresentava uma escrita bastante heterogênea e instável. Com o desencontro

com a nova professora, aumentou sua agitação. A professora a diagnosticava como hiperativa. Nesse ano, Paloma começou atendimento psicanalítico. As memórias de Paloma acerca de sua mãe biológica começavam a surgir como “lembranças reais”, e ela expunha muitas vezes sua história em sala de aula. As conversas entre a psicopedagoga, a psicóloga, a equipe pedagógica da escola se tornaram difíceis, pois não havia para a professora nenhum argumento que a convencesse de que o funcionamento de Paloma não tinha relação com algo que não fosse de origem orgânica. Os professores são os mediadores para as crianças das crenças e dos ideais éticos da escola. Paloma recebeu o apelido de adotativa pelos colegas (talvez um eufemismo adotada+hiperativa). Os pais decidiram trocar de escola no meio do ano.

O tipo de letra adotada por Paloma era de imprensa maiúscula, também chamada de caixa alta. Desde a invenção da imprensa gráfica até nossos dias, com o uso do computador doméstico, cada vez menos encontramos escritas cursivas no espaço social. Placas, jornais, revistas e todos os textos oferecidos, inclusive na escola, são realizados em letra de imprensa. Porém, ainda se exige a aprendizagem e uso da letra cursiva, mesmo quando as crianças estão em pleno processo de aquisição do sistema de escrita. A letra cursiva é um tipo de grafismo que exige uma coordenação motora tão fina que para muitas crianças provoca grande tensão. Além disso, a cursiva encobre o espaço entre as letras, o que dificulta ainda mais a exploração do espaçamento entre as palavras. Para escrever, é preciso que a mão seja esquecida. A dor, a tensão e o desconforto fazem com que o corpo esteja presente, dificultando que as letras que caíram na leitura sejam reencontradas na escrita.

Na nova escola, Paloma passou de ano. Um dia, ela chegou contanto para a psicopedagoga que ganhou uma boneca de Natal. Nesse relato, aparece uma confusão temporal ainda presente para ela, que se refere a si mesma como tendo cinco anos. O texto foi escrito quando ela já estava na terceira série. A psicopedagoga começou escrevendo sobre a novidade trazida, utilizando a cursiva, pois com esse tipo de letra é que ela era convocada a ler na escola. Depois, ela continuou.

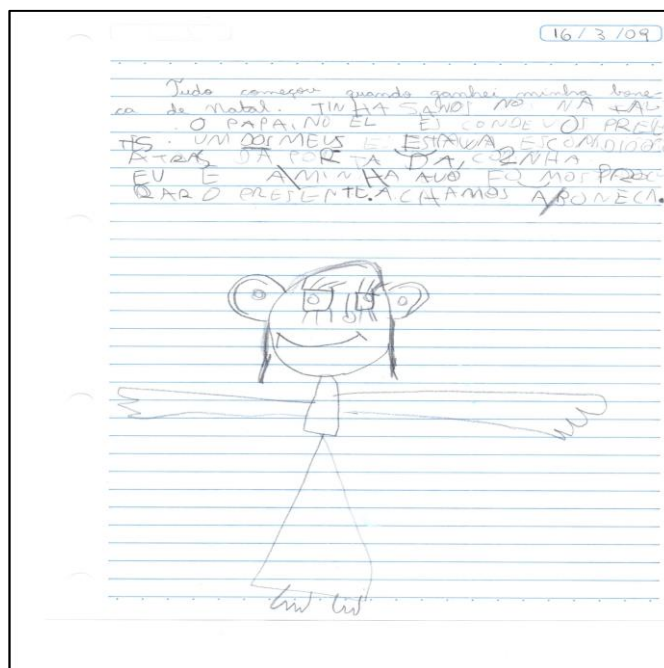


Figura 21 – Escrita a quatro mãos
Fonte: Paloma (9 anos, 2009)

Na releitura do texto, Paloma e a psicopedagoga fizeram marcas com o lápis, na medida em que não havia separação entre as palavras. A ideia era ir mostrando as segmentações e pontuações que precisavam ser revisadas. O texto escrito, alternando as mãos de Paloma e as da psicopedagoga, ficou assim:

Tudo começou quando ganhei minha boneca de Natal. Eu tinha cinco anos no Natal. O Papai Noel escondeu os presentes. Um dos meus estava escondido atrás da porta da cozinha. Eu e a minha avó fomos procurar o presente e achamos a boneca.

A separação entre as palavras situa as unidades de sentido na frase, assim como a organização em parágrafos auxilia na compreensão da leitura. Quem regula a leitura é o Outro, incorporado pelo escritor. O *espaçamento* entre letras/palavras também tem essa estrutura mínima de funcionamento do significante – entre aqui e lá há um espaço. Paloma ainda não conquistou o espaçamento entre as palavras, que regulam as unidades de sentido na cadeia sintática da frase. Para segmentar a cadeia sintagmática escrita, é preciso recortá-las em unidades de sentido. A *pontuação* também ainda não foi incorporada, ordenando as pausas de sentido, através da escansão, presentificando o Outro na escrita. Os elementos não fonéticos – o espaço, o uso significativo de letras maiúsculas e minúsculas e a utilização da

pontuação – são elementos que fazem parte do jogo simbólico da escrita, sendo ainda conquistadas a serem feitas por Paloma.

Como referem Corso D. e Corso M. (2011, p. 304), inspirados no escritor Borges, “nossas leituras nos colocam no contexto de uma grande obra coletiva, que se recria em cada um de nós. Sobre um palácio, que como um castelo imaginário, pode ser a morada de nossos sonhos mais estranhos, belos e sinistros [...]”.

Aos nove anos, Paloma se dedicava a escrever sua versão dos contos que costumava escutar repetidas vezes e em que ela era uma princesa. Tanto em casa quanto no acompanhamento psicopedagógico, seu universo foi povoado dessas histórias.

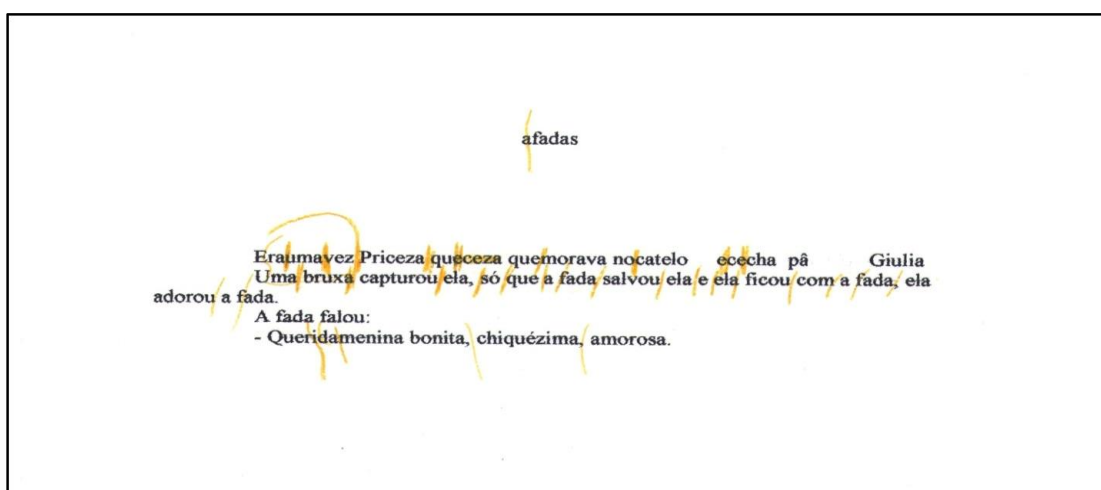


Figura 22 – Afadas
 Fonte: Paloma (9 anos, 2009)

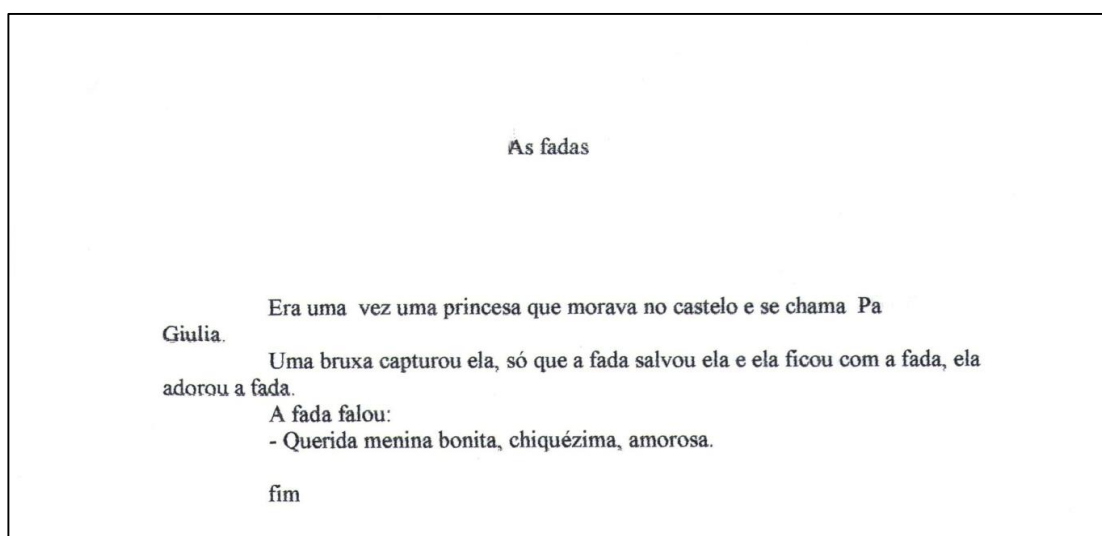


Figura 23 – Reescrita: As fadas
 Fonte: Paloma (9 anos, 2009)

Depois de escrito o texto, foi feita sua reescrita no computador. Durante a reescrita, a psicopedagoga ia lendo em voz alta o texto e procurando marcar as pausas, pensando junto com Paloma o tipo de pontuação. Na escrita inicial do texto, pelo tipo de espaçamento, criou-se um fluxo sem cortes, dificultando a sua leitura. Nesse período, como vimos, a produção gráfica de Paloma ainda evidenciava uma forma singular de ocupação do espaço da folha. “Não enxergava” as linhas, não segmentava as palavras adequadamente, unindo às vezes duas ou mais delas, ou dividindo uma palavra em duas. A escrita no computador é uma outra possibilidade de ocupar uma superfície e de se colocar em relação com o espaço. A psicopedagoga alternava, lia em voz alta e também pedia que Paloma relesse o que escreveu. A entonação dada na leitura é uma modulação de sentido. Lê-se numa melodia, que inscreve uma musicalidade na escrita, demarcando as pausas de sentido.

A estratégia utilizada de reescrita foi marcar em amarelo as partes do texto em que Paloma achava que deveria haver espaço entre as palavras, ou onde deveria juntá-las. O espaçamento marca o ritmo do texto e facilita o intercâmbio entre escritor e leitor, pois, junto à pontuação, regula o sentido na escrita. As diferentes possibilidades relacionadas à ortografia também eram discutidas. Princesa poderia ser com z, pois tem o mesmo som, mas é com s. Por quê? É uma convenção, a lei da escrita.

Na escrita, entre jogos metafóricos e metonímicos, as letras brincam, usufruindo de propriedades que tradicionalmente foram atribuídas à língua. O brincar é a via de acesso a esses jogos em que é preciso se sujeitar à lei da linguagem: “a lei do homem é a lei da linguagem” (LACAN, 1998, p. 273). Na leitura em voz alta, o olho e o ouvido fazem a ponte entre o escrito e o oral, e o sentido rege a musicalidade da leitura. Isso tudo acontece quando o sujeito, enlaçado ao social, destina sua escrita ao Outro, ou lê considerando o Outro no texto.

Destacamos na análise de Paloma a questão do espaçamento na sua aquisição da escrita, levando em conta os primórdios da constituição do espaço, que passa pela construção do próprio corpo. Como vimos, a função significante tem a ver com a alternância do jogo estrutural de presença-ausência, metaforizado no *Fort-Dá*. O que se lê é da ordem do traço, não havendo relação direta entre o que se percebe visualmente (os traçados gráficos e das letras) e auditivamente (a discriminação de fonemas). Sujeito e objeto não contêm, em essência, suas possibilidades de representação, sendo preciso levar em consideração o Outro, presente efetivamente no letramento, cuja primazia é a do trabalho significante.

O último trabalho feito por Paloma foi aos dez anos, quando interrompeu o acompanhamento psicopedagógico. Ela escreveu o seguinte: Elaine, metade bonita e corajosa, metade umana.

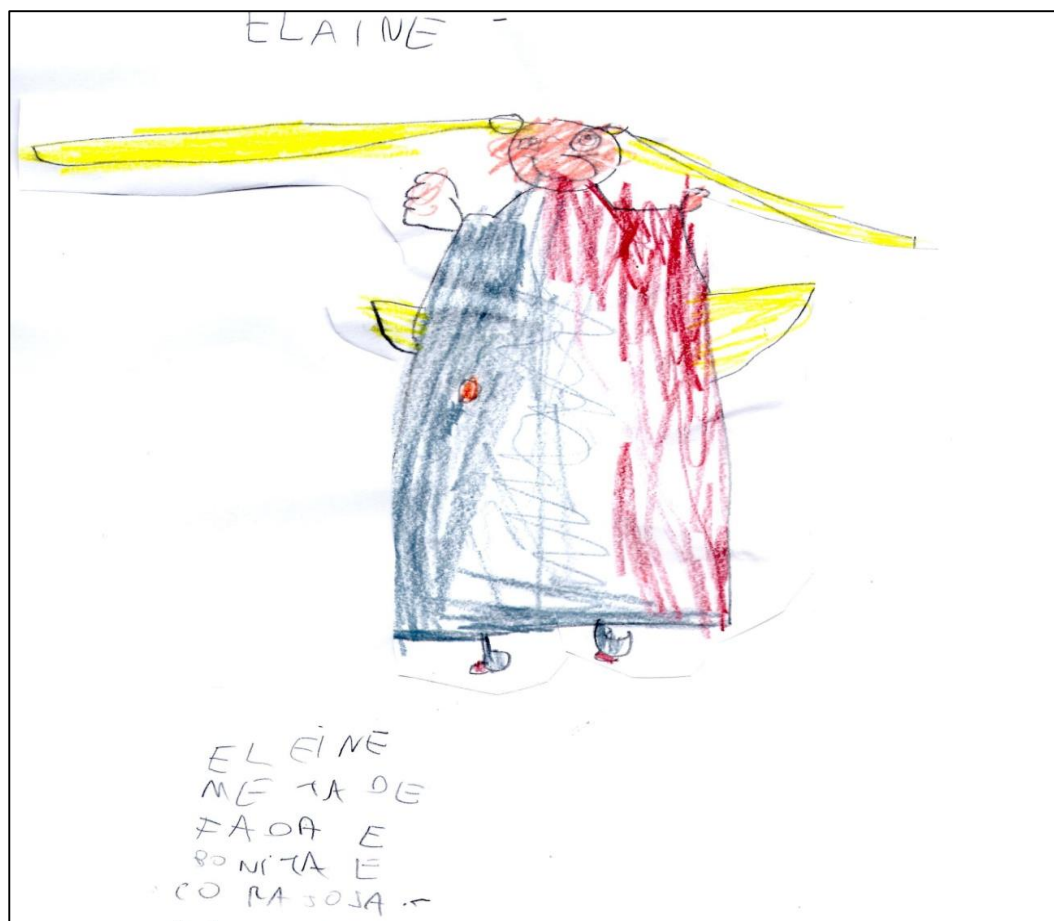


Figura 24 – Metade fada, metade umana

Fonte: Paloma (10 anos, 2010)

A escrita é composta por continuidades e descontinuidades, corte, escansão, representados por espaços vazios, e se ordena numa sequência que tem uma ordem espacial, alternância e repetição, um código e seu enigma. O sentido se encontra na possibilidade do encontro com o Outro no texto. O espaçamento se constitui a partir da inscrição das diferenças e depende das referências simbólicas do corpo no espaço/tempo.

A aquisição da escrita não se reduz à construção de uma representação perceptual-cognitiva sobre as relações de representação entre escrita e oralidade; ela depende da linguagem como estruturante das funções psíquicas e do ordenamento da percepção. O funcionamento na linguagem mostra como cada um entrou em relação com o Outro, ou seja, como cada um foi estabelecendo a relação com as significações que foram previamente estabelecidas e apresentadas.

O lugar do sujeito e o traço que o confirma para os outros se atualiza constantemente em seus atos. Conforme o funcionamento significante, podemos situar a posição do sujeito na linguagem e, na escrita, encontramos algumas evidências desse funcionamento através do uso da acentuação, ortografia, espaçamento. Esses elementos, que parecem ser *a priori* determinados pela ordem da percepção, na realidade são condicionados à inscrição do sujeito na linguagem, pois a percepção é corrigida a partir da inserção da palavra na série significante e a partir dessa inserção.

Como Derrida (1999) destacou, a pontuação e o espaçamento em geral dificilmente podem ser considerados como simples acessórios da escrita: “assim como na ortografia, nenhum grafema corresponde aos acentos de pronúnciação [...] e, na pronúncia, nenhum fonema corresponde ao espaçamento entre as palavras escritas” (DERRIDA, 1999, p. 72). A pontuação regula o ritmo, pelas pausas e entonações que imprime ao texto. Espaçamento, letras maiúsculas e minúsculas e pontuação são alguns elementos não fonéticos que regulam o sentido na escrita e que indicam um caminho ao leitor em um jogo espacial de alternância e repetição.

Apesar da conquista do código alfabético, a possibilidade de se apropriar do espaço da folha em branco diz respeito à própria apropriação do corpo pela criança. Corpo, espaço e sentido se enlaçam. A unarização e o espaçamento do corpo propiciam que haja a gradativa apropriação do espaço gráfico. O esquecimento pelo recalçamento é que possibilita que os ouvidos possam escutar, que os olhos possam mirar, que o movimento possa ser controlado e se transforme em gesto. Foi preciso algo do apagamento da letra (da voz do Outro) para que as letras se integrassem simbolicamente.

8 FLASHBACK: MOMENTO DE CONCLUIR

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a esta parte de ti que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nesta intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2001, p. 41).

Chegado o momento de concluir, recordamos que esta tese partiu de uma questão: *Quais os modos de incidência da escrita no transcurso do letramento de crianças com problemas psíquicos e/ou orgânicos, considerando as relações entre escrita, corpo e linguagem?* Partimos de um lugar de ignorância sobre a singularidade da escrita de crianças

com problemas orgânicos e/ou psíquicos, tradicionalmente consideradas incapazes de aprender a ler e escrever ou com um “distúrbio”⁷⁶ de escrita.

Para apresentar nosso *método* de pesquisa sobre as singularidades na escrita, propusemos uma reflexão sobre a experiência de investigação de alguns diretores de cinema em seus *quase documentários* (AMORIM, 2000). Destacamos, na direção do filme/investigação, o jogo entre a alteridade/identidade no encontro entre quem filma e o outro, e, no caso desta pesquisa, o acolhimento no encontro do psicopedagogo-pesquisador com a criança. Como ponto de partida, tomamos a própria diferença e o outro como um enigma, em um caminho desconhecido a ser seguido.

O material empírico apresentado na tese foi produzido nos encontros, no decorrer do acompanhamento psicopedagógico de três crianças/jovens, com questões na estruturação psíquica ou orgânica, que ficaram fora do tempo esperado pela escola para a alfabetização. As produções escriturais mostradas foram realizadas no cenário clínico, a partir da operação de transferência entre cada um deles e a psicopedagoga-pesquisadora. Através do enlace pelo desejo, a psicopedagoga acompanhou a aquisição e a construção da escrita de Mariana, Gabriel e Paloma, colocando-se ativamente nesse laço ao invés de tomá-los como “objeto de estudo” para nomear, compreender e classificar. A emergência desse enlace é uma experiência de acolhimento, já que cada criança foi recebida e reconhecida desde sua posição na linguagem, em vez de ser reduzida a uma classe diagnóstica.

Assim, a proposta desta pesquisa e a forma de investigação psicopedagógica se confundem, já que partimos de uma experiência clínica que ciclicamente nos coloca em uma posição de ignorância sobre o outro e que nos levou a elaborar esta tese. Cada uma dessas três crianças⁷⁷ acompanhadas no trabalho em psicopedagogia participou como protagonista de nossa pesquisa devido aos interrogantes produzidos a partir de sua singularidade na aquisição e de seus modos de usar a escrita. Ao revistarmos os casos, compreendemos que estamos fazendo uma construção ficcional, em que a questão colocada definiu a escolha das lentes teóricas usadas, assim como delineou o “corte/costura” na escolha das cenas que elegemos apresentar⁷⁸.

É preciso se deixar conduzir na investigação, como um diretor que convida os atores a construir a sua própria cena. Assim, não partimos de verdades absolutas, já que os erros, tanto

⁷⁶ O termo distúrbio será discutido neste capítulo.

⁷⁷ Gabriel já era um jovem quando recebeu o convite para participar da pesquisa.

⁷⁸ Lembramos o destaque dado ao diretor Pedro Costa, na filmagem *O quarto de Vanda*, que nos mostra a linha indefinida que há entre ficção e realidade, que a forma como se conduz uma câmera também produz o recorte da realidade de quem a guia.

da criança como do investigador, fazem parte do traçado dessa trajetória: “Um dos prazeres que sinto ao produzir um filme é constatar que muitas vezes uma cena inesperada – ou até mesmo errada – acaba dando certo” (CHAPLIN, 1986).

Para situar o cenário empírico e o contexto de nossa pesquisa, rememoramos uma trajetória na educação especial e na clínica psicopedagógica trazendo questões que se atualizam através da história. Buscamos novos territórios teóricos que nos orientassem, não para encontrar todas as respostas, mas para deslocar as nossas perguntas sobre o que é escrita e o que implica sua aquisição em crianças que tradicionalmente não se esperava que aprendessem a ler e escrever, ou que são consideradas com “distúrbios” específicos de escrita.

Na história da educação de Porto Alegre, nos anos oitenta, as questões acerca do fracasso escolar e da divisão existente entre regular/especial foram amplamente discutidas, em meio à transformação de toda uma rede de ensino. Na época, questionamos a ideia de que os alunos para escola especial eram restritamente “crianças com deficiência mental treinável”, revisando as concepções vigentes sobre inteligência, aprendizagem e educação.

Fecharam-se as classes especiais municipais e abrimos as portas das escolas especiais para aqueles que estavam fora de todo e qualquer sistema educacional. Aboliu-se o pedido de um diagnóstico médico-psicológico que definia quem eram os alunos das escolas especiais, e os professores assumiram uma postura de pesquisadores com os seus alunos, inaugurando um movimento de vanguarda que infelizmente se esvaneceu no tempo. É importante ressaltar que nesse período se discutia a importância de uma articulação intersetorial entre saúde e educação, e a crítica recaía sobre o caráter hegemônico e determinista do orgânico e do psicológico sobre a aprendizagem. Buscava-se restituir aos educadores um saber sobre *como se aprende*. Ou seja, não se descartava a importância de nenhum campo clínico, mas sim se questionava como os campos se articulavam entre si.

Na segunda metade da década de noventa, quando o projeto de educação nacional propõe, através da LDB 9.394/96⁷⁹, que se deve atender preferencialmente todos os alunos no sistema regular de ensino, atualizam-se novas categorizações para definir o “público-alvo da ASZhabilidades/superdotação. O uso dessas categorias, em vez de questionar a dicotomia entre normal/anormal, a enfatiza. Sob a égide da normalização e da homogeneização, a “educação regular” restringe a possibilidade de adequação de currículos, avaliação,

⁷⁹ A lei 9394/96 foi alterada pela Lei 12.796/13, não sendo mais utilizado o termo necessidades especiais, e sim, atendimento especializado a educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Estas modificações aparecem nos artigos 4 e nos artigos 58 e 59, quando fazem referência a este tipo de educando.

progressão, assim como terminalidade específica⁸⁰ somente para aqueles que se enquadram em alguma dessas categorias. O problema é que a mesma política educacional que se propôs a mudanças tão significativas não revisou seus alicerces ideológicos e pedagógicos. Se a escola é para todos, por que é preciso um diagnóstico?

As crianças ficam entre a cruz e a espada: com um diagnóstico, são estigmatizadas; sem ele, não têm sua singularidade reconhecida. A médica Maria Aparecida Moysés (2001) considera que há uma forma de institucionalização invisível, que transforma alunos em reféns de seus diagnósticos, tornando-os culpados por não aprenderem na escola. Ao destacar os alunos de inclusão pela via de classificações estigmatizantes, dilui-se a discussão sobre a metade da população escolar que não aprende a ler e escrever ao longo do ensino fundamental, ou ainda sobre aqueles que aprenderam a ler como uma técnica instrumental, mas sem estarem efetivamente letrados⁸¹.

Esses impasses se colocam no cotidiano da clínica psicopedagógica que se propõe a trabalhar com crianças com problemas orgânicos e psíquicos, frequentando as escolas regulares. No lugar de propormos um diagnóstico para ir à escola, acreditamos que é preciso uma investigação contínua sobre a singularidade e, especificamente nesta pesquisa, sobre os modos de relação do sujeito com a linguagem escrita. Na investigação é preciso estar aberto ao desconhecido, pois cada criança porta em si algo de inexplicável e surpreendente.

“[...] Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação. Só buscar sentido faz, realmente sentido. Tirando isso, não tem sentido” (LEMINSKY, 2011).

Buscamos na nossa investigação *o que é dado a ver* do modo de relação do sujeito com o significante em suas produções escriturais. Para isso, visitamos os territórios da filosofia derridiana e da psicanálise freudo-lacaniana, da qual importamos os elementos constituintes de nossas lentes teóricas investigativas, buscando romper com os alicerces construídos no marco do positivismo lógico. Seguimos a linha da pesquisadora Rego (2006), que articulou a psicanálise à leitura de Derrida, considerando que há uma teoria do traço, da letra e da escrita implícita em Freud e Lacan. Inicialmente, tais termos serviram como metáforas que passaram a ter sentido próprio, e que nessa virada trouxeram elementos para pensar a escrita em si. A partir desse movimento, configurou-se uma estrutura comum aos

⁸⁰ Segundo o artigo 59, inciso V, da LDB 9.394/96.

⁸¹ Relembramos a citação do Documento Subsidiário da Educação, de 2005, que diz que mais de 50% das crianças ao final de quatro anos de ensino fundamental não se alfabetizam. Além disso, há a pesquisa de Masagão (2000) que mostra que 25% de jovens entre 15 e 24 anos em São Paulo não conseguem interpretar um texto simples de um anúncio de emprego.

dois campos, psíquico e escritural, que dá conta do funcionamento do inconsciente, da constituição do sujeito e das produções subjetivas e coletivas.

A partir dessa virada, chegamos à noção de que a escrita *se define pelo isolamento do traço significante*. A escrita é um jogo significante cujos traços se colocam espacialmente em cadeia. Os traços gráficos viram letras, que entram em uma cadeia significante, a partir da possibilidade da inscrição na linguagem, e estão sujeitos às mesmas leis do funcionamento da língua, a da metáfora e da metonímia. Comparamos o funcionamento dos ideogramas à poesia concreta, em que se destacam os jogos metafóricos e metonímicos que caracterizam a linguagem escrita. Também destacamos a operação do rébus de transferência, em que as imagens perdem seu valor figurativo para representar outra coisa, podendo ser acionado pela voz. Essa operação demarca a importância da passagem da imagem ao simbólico na aquisição da escrita pela criança. Para ascender à linguagem escrita, é preciso que haja paulatinamente um apagamento da imagem. O valor de dois elementos na língua, assim como entre os grafemas na escrita, vale por sua diferença, e a lei final da linguagem consiste no fato de os símbolos linguísticos não terem relação com aquilo que devem designar.

As lentes teóricas elaboradas através das ideias do filósofo Jacques Derrida nos auxiliaram a ir além do pensamento alicerçado em uma tradição logofonocêntrica. Dele, importamos a definição de *écriture* como a totalidade que possibilita a inscrição. A partir disso, repensamos a noção de alfabetização enquanto ensino de uma técnica instrumental que coloca no centro a decodificação e propusemos adotar o termo letramento (MARASCHIN, 1995; TFONI, 2010).

O letramento é uma noção mais ampla que a de alfabetização, que, circunscrita a práticas que fonetizam a escrita, pode levar ao iletrismo. Apesar da regularidade encontrada nas hipóteses de algumas crianças na construção da escrita, constatamos que elas são efeito de uma prática pedagógica, ou seja, de como socialmente se oferece a escrita para elas. Já aquelas que entram de uma forma singular no laço social por problemas orgânicos ou psíquicos, demonstram que há uma heterogeneidade na travessia da inscrição na linguagem escrita. Para que a criança passe pelas hipóteses na escrita descritas pela psicolinguística, é preciso que o seu corpo seja enlaçado à linguagem. Os traços gráficos são como uma extensão do seu corpo, e a linguagem escrita se origina de um tecido de rabiscos, que surge do corpo antes de entrar em sua versão fonética. Como vimos na operação do rébus de transferência, há uma chave tanto na história como na aprendizagem da escrita, na qual o figurativo precisa cair para que as letras ascendam ao simbólico.

Tradicionalmente, o termo *alfabetização* traz em si embutido a ideia de que há uma relação de subordinação da escrita à oralidade, em que uma se reduz à representação da outra. Já o termo *letramento* parece contemplar a importância do Outro na aquisição da escrita, considerando os aspectos sócio-históricos implicados na apropriação de um sistema em que as pessoas participam da organização social fundada no seu uso. Ao considerarmos a escrita como a totalidade que possibilita a inscrição, o letramento pode ser pensado como um lugar de enunciação. Assim, podemos seguir as marcas escriturais deixadas pelo sujeito, desde os seus registros nas garatujas até nos textos, investigando as relações entre corpo, linguagem e escrita.

Em nossa pesquisa, fomos guiados pelos protagonistas Mariana, Gabriel e Paloma, que entraram em cena em diferentes momentos da tese. Mariana, que só rabiscava no terceiro ano do ensino fundamental, nos remeteu à indissociabilidade entre o sujeito e o objeto, nos primórdios da constituição do psiquismo. O fato de ela ainda não dar forma ao desenho, nem perceber ou significar as letras, não podia ser justificado pela alteração genética, já que conhecemos muitas outras crianças com Síndrome de *Down*⁸² que aprenderam a ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental. O que se colocava em jogo para Mariana era justamente a labilidade da constituição do *eu* e de seu corpo próprio. Isso ficava invisível para a sua professora, pois a escrita não é *a priori* um objeto de conhecimento a ser (re)construído. Para que as letras sejam percebidas como letras e tomadas como “objeto cognoscente”, é preciso que elas sejam enlaçadas à rede simbólica da linguagem, a mesma na qual se constitui o sujeito.

Gabriel é um jovem que iniciou o trabalho em psicopedagogia aos seis anos de idade e que no período da escrita desta tese, aos 23 anos, fazia sua inserção no mercado de trabalho em um curso de aprendizagem⁸³. Trouxemos recortes de uma longa trajetória clínica desse rapaz, diagnosticado pela psicanálise como estruturado em uma psicose⁸⁴. Dessa trajetória,

⁸² Lembramos que as crianças com trissomia do cromossoma 21, em diferentes momentos históricos, “não aprendiam a ler e escrever”, ou melhor, não eram colocadas em situações de letramento, já que *a priori* não teriam condições intelectuais para aprender. Hoje sabemos que muitas delas aprendem na medida em que se aposta nessa possibilidade, já que nada mudou em relação ao quadro orgânico.

⁸³ O artigo 58 do capítulo 5º da LDB 9.394/96 prevê a educação para o trabalho.

⁸⁴ O diagnóstico de psicose vem diminuindo, dando lugar ao de autismo devido às mudanças ocorridas na abrangência que a classificação dos transtornos mentais sofreu no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM). Na terceira edição do DSM, houve uma alteração no conceito de psicoses na infância, fazendo do autismo a síndrome base dos diferentes quadros comportamentais que compõem o capítulo das Perturbações Difusas do Desenvolvimento Infantil. Até 1980, com o surgimento do DSM-III, o autismo era tido como um subtipo das psicoses precoces na infância. Com isso, a noção de psicose infantil é abandonada pela psiquiatria, diferentemente do que ocorre na psicanálise, que a considera uma forma de estruturação do sujeito e que, por se tratar da infância, ainda é indecisa (SIBEMBERG, 2011).

destacamos a importância da emergência do laço no acolhimento clínico, o respeito pelo tempo de cada um e o eixo clínico do brincar. Mostramos como a antecipação de sentido ao traço feito pelo outro/Outro oportunizou que as garatujas se desdobrassem em desenhos e em letras, que vieram mais tarde a compor um sistema de escrita. Seus textos mostram as possibilidades estruturais de Gabriel e, mesmo estando fora do regramento ortográfico, produzem efeitos de sentido.

O brincar é um eixo da prática clínica, pois é fundamental para a estruturação do eu e da realidade. Através dessa atividade constitutiva há a abertura de um terreno de jogo com fronteiras indeterminadas, fazendo da realidade uma zona psíquica intermediária, matriz da experiência cultural. O *Fort-Dá* é considerado paradigmático como um jogo estruturante, pois evidencia como o sujeito nasce para a linguagem na medida em que o objeto é incorporado no par simbólico de dois dardejamentos elementares. Com esse jogo, inaugura-se para a criança um ato de linguagem em que som e movimento se enlaçam ao sentido, possibilitando a simbolização na medida em que a palavra é uma presença feita de ausência.

Gabriel precisou de todo o tempo do ensino fundamental e médio para se apropriar da linguagem escrita, o que supostamente acontece nos anos iniciais da escolarização. Foi um trabalho persistente que possibilitou a aceitação da ideia de que sua passagem pela escola tinha um sentido diferente do que tradicionalmente é esperado no contexto social, mostrando como o acolhimento é um dos eixos tanto da prática clínica como de uma proposta educacional inclusiva. O final do ensino médio de Gabriel foi uma comoção para seus colegas e para seus professores, mostrando que aquilo que se aprende vai muito além do que propõem as grades curriculares.

A importância do Outro para a produção da escrita tomou relevo na medida em que Gabriel pôde se repositonar em relação à legalidade da escrita em seus textos, quando foi convidado a participar desta tese. Procuramos destacar os efeitos produzidos pela singularidade de Gabriel na linguagem⁸⁵ em suas produções escriturais. Há uma série de aspectos na escrita que se relacionam à posição do sujeito na linguagem, entre os quais destacamos: endereçamento, espaçamento, ortografia, pontuação, o funcionamento sintático e semântico nas orações e o uso dos pronomes.

Paloma foi trazida à cena nesta tese para contemplarmos as relações entre o corpo e a escrita. Os traços gráficos são como uma extensão do corpo da criança, e a linguagem escrita

⁸⁵ Lembramos que a singularidade na estruturação psicótica, segundo a psicanálise, é efeito da forclusão da função paterna, e afeta toda a extensão de significações à qual se pode acessar e transitar.

se origina de um tecido de rabiscos que surge do corpo antes de entrar em sua versão fonética. Destacamos a importância da passagem pelo estágio do espelho para a constituição da imagem inconsciente do corpo e consideramos a construção da tridimensionalidade do corpo com volume, como uma plataforma de lançamento para a aquisição da dimensionalidade da escrita, como marca em uma superfície. Ao revisitarmos a trajetória clínica de Paloma, descobrimos a importância dos jogos anteriores ao *Fort-Dá* na constituição do volume corporal e os efeitos que a inscrição inconsciente do corpo produz nas produções escriturais, tanto no desenho como no letramento.

Grande parte de encaminhamentos feitos à psicopedagogia são de crianças que não leem, nem escrevem no tempo esperado pela escola, como Paloma. Muitas chegam com as mesmas suposições diagnósticas que foram feitas durante sua escolarização: hiperatividade e dislexia. Acreditamos que, através da análise da aquisição e dos modos de usar a escrita por Paloma, pudemos mostrar os impasses enfrentados em sua estruturação psíquica, distanciando-nos da perspectiva tradicional que toma fenomenologicamente e que reduz os “distúrbios de aprendizagem” a uma disfunção cerebral.

Uma das pretensões de nossa pesquisa foi esclarecer o porquê de não considerarmos que Paloma fosse portadora de um distúrbio como hiperatividade ou dislexia, apesar dos seus traços de desatenção, agitação, atraso na aquisição da escrita, traçado gráfico irregular, problemas de espaçamento, trocas e omissões de letras. Como colocou Vasques (2008), o desafio está em construir um novo olhar sobre os modos de uso do diagnóstico, “trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e impossibilidade” (VASQUES, 2008, p. 183).

Consideramos que as lentes teóricas confeccionadas para a investigação da singularidade da escrita trouxeram uma virada que permitiu redimensionar os distúrbios de aprendizagem, e como nossa temática tratou da escrita, propomos a desconstrução da dislexia, redimensionando a dimensão diagnóstica. Assim, chegando o momento de concluir, colocamos a dislexia em questão por considerá-la como paradigmática no cenário dos diagnósticos na infância.

8.1 DISTÚRBIOS DE ESCRITA? UMA HISTÓRIA MAL CONTADA

Com base nas relações entre a escrita e a constituição do sujeito, questionamos os diagnósticos como formas de classificação que fixam o sujeito fenomenologicamente a um

quadro de distúrbio ou transtorno. Como ponto de chegada propomos uma discussão acerca da dislexia, como paradigmática do questionamento dos critérios, fundamentos teóricos e ideológicos na construção lógica que definem os diagnósticos a partir da virada conceitual sobre a escrita.

As características gerais do que é considerado um quadro psicopatológico acaba aderindo-se a qualquer um que, numa posição frágil, seja por ele nomeado. Paloma teve acompanhamento psicopedagógico por quatro anos, período em que a escola trouxe diferentes suposições diagnósticas para justificar suas dificuldades na aquisição da escrita: surdez, dislexia e hiperatividade. Nós não respaldamos essas hipóteses diagnósticas pelo fato de acreditarmos que elas se construíram sob uma lógica classificatória que se sustenta em representações sobre aquilo que estava faltando a Paloma: se ela não respondia, era surda; se tinha o traçado lábil e instável, era disléxica; e se era agitada e caía, era hiperativa.

A suspeita de dislexia recaiu sobre Paloma quando ela estava cursando o Jardim B na escola. Mas, como uma professora pode supor que ela, que ainda nem sequer havia iniciado o período escolar de alfabetização, era disléxica? Encontramos várias informações a respeito da dislexia em revistas, jornais, programas de televisão e na internet. Em seu site, a Associação Nacional de Dislexia (2012) recomenda que se fique atento a alguns elementos que evidenciam, segundo eles, que a criança é disléxica. Destacamos alguns em que Paloma se encaixava na época do Jardim B: *falou mais tarde, teve dificuldade em seguir ordens e na motricidade fina*. Na classe de alfabetização eles destacam outros sinais que também encontramos em Paloma: *dificuldade no planejamento motor de letras e números, dificuldade em orientação espaço-temporal, dificuldade em letra cursiva e dificuldade de copiar do quadro*. No caso, há uma ideia segundo a qual, mesmo antes de adquirir a escrita, se pode prever que uma criança terá um distúrbio para ler/escrever e quase qualquer impasse pode ser sinal de que há um distúrbio.

A dislexia é considerada uma alteração patológica no sistema nervoso central que afeta a aquisição/domínio da linguagem escrita, ou seja, é considerada de etiologia orgânica. O diagnóstico da dislexia é feito, na maior parte dos países, a partir da definição proposta pelo DSM-IV-TR (2002), que situa essa condição no quadro das perturbações de aprendizagem. De acordo com o manual, a dislexia se define como um desempenho na leitura substancialmente abaixo do esperado em termos de exatidão, velocidade ou compreensão. Isso é medido conforme os resultados de medidas estandardizadas de avaliação individual – em função da idade cronológica, do Q.I. e do nível de escolaridade. Também, considera-se

que as dificuldades de compreensão são uma consequência dos problemas para ler palavras com precisão e fluência, e não uma característica primária da dislexia.

Em 2002, a Associação Internacional de Dislexia, sob direção de G. Reid Lyon (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003) focaliza as investigações considerando que os principais problemas da dislexia se situam nas dificuldades de leitura e escrita de *palavras*. Essas dificuldades seriam efeito de um déficit no componente fonológico da linguagem. Com a ideia de que a dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem, manteve-se a noção de discrepância entre nível de leitura e Q.I. Assim, pelo viés médico, a dislexia é considerada um distúrbio manifestado pela dificuldade na aprendizagem da leitura e por problemas na escrita, independentemente da instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade social.

O termo *distúrbio* significa *anormalidade patológica por alteração da ordem natural da aprendizagem*, e é tomado como disfunção conhecida ou presumida no sistema central. Moysés e Collares (1992) criticam o uso da expressão *distúrbio de aprendizagem* porque ela se refere a uma doença que acomete o aluno, ou seja, exclui todos os demais fatores envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Assim como Moysés e Collares (1992) trouxeram a crítica ao termo *distúrbio*, Jerusalinsky (2010)⁸⁶ diferencia o termo *transtorno* do termo *problema*. O transtorno obedece a uma desordem, e por isso supõe que haja uma ordem correta ou ideal; já o termo *problema* se refere àquilo que não foi produzido pelo efeito de um significante, ou seja, que inclui a dimensão simbólica implicada em todas as produções de um sujeito.

Para compreender essa crítica, vamos acompanhar a história não contada dos distúrbios de aprendizagem apresentada por Moysés e Collares (1992). Os distúrbios de aprendizagem são uma construção do pensamento médico que surgem como entidades nosológicas e continuam até hoje sendo consideradas doenças. A *dislexia específica de evolução*, considerada como alteração patológica na aquisição/domínio da linguagem escrita, começou sua história em 1895, quando foi chamada de *cegueira verbal congênita* pelo oftalmologista James Hindseshelwood, em Glasgow.

No “raciocínio clínico tradicional” se deduz que, na medida em que há doenças neurológicas que comprometem o domínio da linguagem escrita, se uma criança não aprende,

⁸⁶ Em reunião de equipe interdisciplinar do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, ocorrida em novembro de 2010, Alfredo Jerusalinsky diferenciou os termos *problema* e *transtorno*, levando à mudança no nome do curso de especialização que é realizado pelo centro. No lugar de *Diagnóstico e tratamento dos transtornos de desenvolvimento*, o curso passa a chamar-se *Diagnóstico e tratamento dos problemas de desenvolvimento*. Aqui, trago um exemplo muito claro de como os conceitos marcam e interferem nas concepções e práticas na clínica. Essa definição foi registrada, em reunião clínica, pela psicanalista Silvia Molina.

deduz-se que é por uma doença neurológica. Assim, a *dislexia* foi considerada um defeito genético, embora o que se podia observar nos relatos feitos pelo médico era que os supostos disléxicos enfrentavam problemas de ensino-aprendizagem, ou seja, de ordem pedagógica (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

Em 1918, o neurologista americano Strauss lançou a hipótese de que haveria uma lesão cerebral mínima causadora de distúrbios de comportamento e de aprendizagem. Assim como na pesquisa de Hinsdeshelwood, não havia evidência empírica em sua hipótese, mas seguia o “raciocínio clínico tradicional”, por dedução. Em 1925, outro neurologista americano, Orton, ressuscita James Hinsdeshelwood e cria a teoria da *strephosymbolia*. Ele descreve muitos casos de *cegueira verbal congênita*, considerando que neles havia falência em estabelecer a dominância da linguagem no hemisfério esquerdo. Por haver uma dominância mista, haveria confusão na percepção, na orientação espacial e na direção da leitura, que segundo Orton impediria o reconhecimento imediato de diferenças entre pares de palavras. O interessante é que todas essas conclusões foram deduzidas estritamente a partir da observação de leitura de crianças (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

Nem Hinsdeshelwood nem Orton tiveram reconhecimento nos meios científicos, e foram bastante criticados em 1950 pelo psicólogo inglês Verno. Ele concluiu que não havia nenhuma evidência de qualquer condição orgânica inata para a *cegueira verbal congênita*, e não reconheceu o termo *dislexia*. No entanto, em 1957, com a criação do conceito de *disfunção cerebral mínima*, ou *síndrome hipercinética*, ou *hiperatividade*, surgiu uma hipótese explicativa que considerava que, no lugar de uma lesão, o que havia era um problema de funcionamento. A hipótese era que havia um problema no “filtro”, a Substância Reticular Ativadora Ascendente (SRAA), que sob controle voluntário determina os estímulos que chegarão ao córtex cerebral.

Essa hipótese surgiu de uma experiência considerada altamente antiética, realizada por Bradley, que usou substâncias químicas em crianças institucionalizadas, sem solicitar nenhuma autorização familiar. Embora essas experiências tenham sumido na história oficial, a hipótese apresentada por ele ressuscitou sem nenhuma crítica. Ela foi apresentada como uma teoria científica em 1962, no Congresso Internacional de Oxford, em que a expressão *disfunção cerebral mínima* foi consagrada. A crítica das médicas Moysés e Collares (1992) é contundente:

Realmente trata-se de uma doença meio esquisita, que se baseia na ausência obrigatória de qualquer alteração objetiva. Enfim, baseia-se na normalidade, o

oposto do objeto normal da medicina. Porém, ao recuperar a história da DCM, a impossibilidade de comprovar a existência de anormalidade biológica é gritante. Daí, a única saída dentro do campo médico é presumir uma disfunção (alteração na função sem correspondência anatômica). Porém, quando se fala em qualquer outra patologia por disfunção, existem muito bem estabelecidos, os critérios para seu diagnóstico, que incluem alterações laboratoriais determinadas (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 38).

Embora sem nenhuma evidência empírica, os cientistas passam a olhar a realidade pelo viés de uma crença, buscando elementos que confirmem sua hipótese inicial. Assim, “deformam a própria realidade e essa realidade deformada é por sua vez, a comprovação empírica da hipótese, conferindo-lhe o estatuto de doença” (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 38). Nessa história mal contada, tanto a *dislexia* como a *disfunção cerebral mínima* (atualmente conhecida como hiperatividade) foram produzidas pelo discurso médico, reconhecidas como verdade e se transformaram em “quadros absolutamente comuns” que facilmente (e equivocadamente) são “detectados” pela escola, como vimos no caso de Paloma.

Moysés (2001), em seu livro *Institucionalização invisível, crianças que não aprendem na escola* mostra como o discurso médico e o pedagógico se retroalimentam. Nessa pesquisa ela analisou os encaminhamentos de crianças que, marcadas pelo fracasso escolar, chegavam à sua clínica. Escutando os professores, a família e as próprias crianças, na maioria dos casos apresentados ela não encontrou nenhum problema orgânico nesses alunos que já vinham rotulados e institucionalizados pelo próprio sistema⁸⁷. A médica questionou as práticas que se baseiam em olhar, classificar e diagnosticar: “A doença, no pensamento classificatório, é estranha ao espaço da sociedade, possuindo uma natureza selvagem, que é a verdadeira e constitui o caminho mais sábio; no espaço social, quanto mais complexo ele se torna, mais ele se desnaturaliza” (MOYSES, 2001, p. 146).

Articulada à concepção médica, muitos psicopedagogos consideram a dislexia um problema de processamento fonológico que incide nas operações que implicam no reconhecimento de palavras e pseudopalavras. Assim, consideram que o disléxico apresenta dificuldades importantes na leitura de palavras não familiares, muita dificuldade na escrita, e que a dislexia possui uma moderada evidência de origem genética. Segundo Moojen (2013), o distúrbio afeta um subconjunto minoritário, 3% dos alunos com problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, e representa o extremo de um contínuo com a população normal em

⁸⁷ Segundo Moyses (2001), pelos dados da UNESCO, a escola brasileira tem o pior desempenho educacional em todo o mundo.

que os disléxicos não diferem *qualitativamente* dos demais leitores, embora tenham um prognóstico reservado, o que leva a concluir que se trata de um problema persistente.

O raciocínio médico parte da lógica classificatória que define a dislexia como um distúrbio de leitura/escrita feita por exclusão de possíveis causas: a instrução dada, a inteligência e a oportunidade social. Assim, ao não ser portadora de problemas sensoriais, psíquicos ou orgânicos graves, sendo excluídas essas causas, a criança que lê com problemas é uma disléxica. Mas é preciso considerar que cada um desses fatores envolve aspectos complexos. Entre eles concorrem: os fatores socioeconômicos e diferenças culturais que interferem na aprendizagem e a particularidade da concepção de inteligência que é adotada.

A avaliação da leitura e da escrita nesse tipo de diagnóstico é feita através do reconhecimento de palavras e de pseudopalavras, excluindo os recursos contextuais que sustentam o letramento e filtrando os casos de crianças que ficam detidas na decodificação. Essa concepção vai na contramão de pesquisas (MARASCHIN, 1995; BORGES, 2006) que, ao seguirem o movimento de descentralização da razão, interrogaram a noção de alfabetização e de escrita. Por um lado, há a crítica de Maraschin (1995) ao fonocentrismo escolar, em que a ênfase é colocada na relação entre fonemas e grafemas, o que na hipótese da pesquisadora gera o iletrismo. Borges (2006), por sua vez, concebe que a unidade mínima da escrita é o texto, ou seja, partir da avaliação de leitura de palavras e de pseudopalavras retira todo e qualquer apoio do uso do contexto e do sentido na leitura, obrigando o leitor a utilizar a estratégia de decodificação.

Seguindo adiante na análise da concepção tradicional de dislexia, questionamos o critério utilizado para definir a inteligência. O disléxico deve ter a capacidade intelectual normal (acima de 85 na escala WISC). Nesse caso, a inteligência é concebida quantitativamente, e o quociente intelectual é medido por testes psicométricos. Mas o que é uma inteligência normal ou adequada? Um conceito que define a inteligência quantitativamente supõe que ela seja inata e potencialmente mensurável. Filidoro (2005) aborda a inteligência como um sistema de instrumentos que permite significar os objetos de conhecimento de um domínio específico, num determinado contexto “cujo funcionamento anterior e mais geral emerge do encontro entre os processos biológicos e os processos de subjetivação” (FILIDORO, p. 34). A inteligência, tomada como um processo de construção de conhecimento, considerando o contexto cultural e a dimensão do Outro, não tem como ser medida quantitativamente.

Ainda outro critério questionável na definição da dislexia é *a oportunidade social adequada*. Será que Paloma teve uma oportunidade social adequada ao ser institucionalizada na primeira infância? E ao ser rotulada pela escola? E se metade da população de crianças no Brasil não aprende a ler e escrever, cursando até a quarta série nas escolas públicas, podemos afirmar que a instrução formal foi adequada para elas? Vemos como nesse tipo de concepção sobre dislexia considera-se que haja um distúrbio que ocorre na escrita como um problema em si, tomado como um fenômeno isoladamente, tanto da perspectiva sócio-histórica como da proposta didático-pedagógica em jogo.

Embora possa parecer uma novidade, o questionamento acerca da dislexia não é tão recente. Na década de setenta, na França, foi organizado um encontro entre os principais pesquisadores do tema naquele país, organizado por Ajuriaguerra (1990). Esse médico foi quem iniciou a neuropsiquiatria da criança no hospital Sainte-Anne, na França. O resultado desse simpósio foi apresentado no livro chamado *A dislexia em questão*, que mostra as controvérsias em relação aos quadros psicológicos apresentados por crianças designadas como disléxicas. Alguns deles são: dificuldades perceptivas, de organização gráfico-espacial e de organização temporal, bem como as dificuldades grafomotoras. Na conclusão do encontro, considerou-se que nenhum dos fatores eram constantes na dislexia, pois quaisquer deles poderiam ser encontrados sem virem acompanhados de dislexia e agrafia. A dislexia se dissolvia em uma multiplicidade de sintomas, de mecanismos psicológicos, de origens etiológicas e de enfoques reeducativos diversos. Nessa análise científica, já não se reconhecia na dislexia uma realidade objetiva analisável.

Jean Bergès (2008)⁸⁸, sucessor de Ajuriaguerra no hospital de Sainte-Anne, dirigiu-lhe uma crítica por ele não ter insistido suficientemente na estrutura da linguagem em suas pesquisas: “Nesse ponto, a grande decepção que tive com Ajuriaguerra foi não ter sabido colocar suficientemente a tônica na linguagem” (BERGÈS, 2008, p. 11). Relacionar a escrita com a constituição do sujeito é uma forma de contemplar essa tônica, já que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. Nessa direção que produzimos a nossa pesquisa acerca da escrita. Considerando-a como uma linguagem, questionamos a dislexia, e no lugar desse termo, que supõe uma disfunção, optamos por adotar a expressão *problemas de escrita* ao nos referirmos às questões que constituem obstáculos ao letramento de um sujeito.

⁸⁸ Bergès foi quem deu continuidade, depois de 1960, ao trabalho de Ajuriaguerra no hospital de Sainte-Anne, em Paris. Ele era neurologista e psicanalista, e privilegiou, em suas pesquisas, os estudos sobre o corpo e a psique.

Em sua pesquisa sobre escrita, Frageli (2011) também questionou as pretensas concepções científicas que enquadram os problemas de escrita como manifestação de dislexia. A psicanalista aponta que a dislexia é considerada um conceito semblante em que “os acontecimentos que perturbam a relação da criança com a escrita não estão exclusivamente circunscritos pelos processos linguísticos, cognitivos e pedagógicos implicados na aquisição” (FRAGELI, 20011, p. 9). Isso é, há elementos referentes à estruturação do sujeito que se colocam em jogo na aquisição da escrita. Quando analisamos as dificuldades de leitura e escrita de crianças que chegam à clínica psicopedagógica, na maioria dos casos eles independem dos signos gráficos, pois as dificuldades se relacionam a questões referidas à singularidade de sua estruturação psíquica. Foi sob essa perspectiva que trabalhamos com Mariana, Gabriel e Paloma.

É comum situações como a de Paloma, que durante a apropriação da escrita apresentou características recorrentes, como as trocas de letras, inversões, leitura silabada e vacilante. O interessante é que, com todas essas dificuldades, no final Paloma conseguia abordar o que havia lido, ou seja, não apresentava problemas para ascender ao sentido na leitura. Há outras situações, no entanto, em que o sujeito preso ao real da letra ou na letra como imagem chega ao final de uma laboriosa leitura sem compreender o que leu. Ainda há outras crianças que podem ler fluentemente em voz alta, mas são incapazes de se colocar no texto, retirar as suas ideias principais e fazer interpretações.

Há diferentes quadros que podem ter um traço em comum. Para realizar um diagnóstico, é preciso que o traço adquira o estatuto de significante, entrando em relação numa rede. Ao considerarmos que, nos anos iniciais de sua estruturação, Paloma foi criada em uma instituição, supomos que tenha havido falhas no exercício das funções parentais. Assim, os traços descritos (desorganização espaço-temporal, trocas e inversões de letras, instabilidade no traçado gráfico) não podem ser pensados fora da dimensão simbólica. Em vez de tomar cada um desses traços, relacionando-os univocamente a um distúrbio, compreendemos que Paloma enfrentou dificuldades lógicas e simbólicas que se referiam à problemática da unarização do corpo e da formação inconsciente da imagem corporal. Ou seja, sua dificuldade para acompanhar a proposta de alfabetização na escola estava ligada às vicissitudes de sua estruturação psíquica, e não a um distúrbio orgânico específico.

Na nossa pesquisa, colocamos em foco “a escrita de crianças que não escreviam” com o objetivo de romper com os paradigmas vigentes sobre a normalidade/anormalidade e a educabilidade de crianças e jovens que eram considerados ineducáveis. Na medida em que

investigamos a singularidade das crianças na aquisição da escrita, considerando-a como uma dobra da linguagem, incluímos a dimensão do sujeito, que foi totalmente excluída da lógica classificatória que criticamos. A psicanálise permite pensar no sujeito em sua relação com a linguagem e no porvir da criança em estruturação. Nessa perspectiva, é possível conceber o diagnóstico como um gesto de leitura que permite a invenção de possibilidades, em vez de utilizá-lo como rótulo.

8.2 PRINCÍPIOS PARA AS READEQUAÇÕES CURRICULARES

Como último tópico a que a escrita da tese nos leva, destacamos a discussão acerca das readequações curriculares, que surgem como uma forma de flexibilização que a LDB 9.394/96 propõe para o público-alvo da inclusão. O fato de que haja diferenças na proposta curricular para aqueles considerados como público-alvo traz o impasse que apontamos na discussão sobre dislexia. Quem precisa se beneficiar de um currículo adequado às suas condições de aprendizagem? A resposta seria: Todos precisam!

Ao definir-se que todos os alunos devem ser matriculados prioritariamente na escola regular, atualizou-se a necessidade de nomear quem é o tal “público-alvo da educação especial”. Relembremos seus nomes: excepcionais, idiotas, portadores de deficiências, portadores de necessidades especiais, pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e tantas outras nomenclaturas que buscam o politicamente correto. Como podemos simplesmente nos aproximar da experiência do outro, sem nos perder nos labirintos dos nomes e das técnicas? Skliar (2006) propõe a aproximação das experiências dos outros, sem tentar adequá-los, normalizá-los ou integrá-los.

Sabemos que a escola responde a determinados ideais de sociedade, aluno e cidadão. A produtividade, o ritmo acelerado, o tempo medido em minutos, a competição são características de um modelo de sociedade sustentada na produção industrial e no consumo. Para cumprir esse ideal, a seleção e a distribuição curricular sustenta-se em uma meta maior, a aprovação no vestibular como suposta garantia de sucesso na nossa sociedade. É importante conhecer outras realidades educacionais para desnaturalizar as práticas escolares.

Em uma cidade italiana devastada no pós-guerra, Reggio Emilia⁸⁹, encontramos uma das dez melhores experiências educacionais do mundo. Nessa escola, a pedagogia é centrada na arte, não havendo provas, notas ou reprovações. Os alunos, famílias e professores são protagonistas, em um espaço em que a escuta, o prazer e o brincar estão no centro da proposta. Mas como os alunos são avaliados? Através de documentação, registros escritos e gravados. Não importa o ponto de chegada, mas como cada um faz sua trajetória. A escola é um espaço de investigação, e a documentação é um meio de conservar a memória dos processos dos alunos. Desde que as crianças lá chegam, suas produções são fotografadas, gravadas, registradas e guardadas. A avaliação é feita no momento de compartilhar com o aluno e a família essa documentação, que possibilita que todos acompanhem o processo. Não é isso que a proposta de educação inclusiva propõe? Que as crianças sejam olhadas em seu processo e avaliadas a partir de seu próprio parâmetro?

Porém, nossa realidade educacional é muito diferente, e precisamos realizar as adequações. Elas têm a potência de levar a repensar *o que é o currículo*. Todos precisam trabalhar da mesma forma na sala de aula? Precisam ser avaliados do mesmo jeito, ter os mesmos objetivos durante toda a escolarização? Como vimos, o currículo se organiza a partir dos ideais que uma determinada sociedade instituiu conforme a época e os valores de sua cultura. Evidentemente, há diferentes propostas pedagógicas, e umas favorecem mais as adequações curriculares do que outras. Propostas excessivamente voltadas para o sucesso, a competição, a produtividade, centradas no conteúdo e com material didático pré-formatado dificultam a investigação e intervenção sobre as formas de produção das crianças.

Ao contrário, as propostas pedagógicas voltadas para a singularidade e processo de cada aluno, em que o planejamento curricular é abordado como uma construção coletiva, favorecem as adequações curriculares. Esperamos que nosso estudo sobre a singularidade da inscrição na escrita de crianças com problemas orgânicos e psíquicos sirva como um modo de operar a proposta pedagógica na escola, redimensionando a noção de letramento. Para isso, consideramos alguns eixos para a construção de uma proposta curricular inclusiva.

⁸⁹ Relembramos que Reggio Emilia é uma cidade no nordeste da Itália, referencial de excelência no campo educacional, idealizada por Loris Magaluzzi. A proposta se baseia na pedagogia da escuta, e os alunos são colocados como protagonistas de seu próprio processo de conhecimento.

- a) **As adequações devem beneficiar a todos:** Geralmente, a proposta de adequações curriculares e avaliativas gera um incômodo na escola. O pedido de um diagnóstico funciona como uma moeda de troca para garantir que se trata de uma exceção, e é só para poucos alunos, o tal público-alvo da educação especial. Mas as adequações podem beneficiar a todos, tendo a potência de desfazer a *mesmice* curricular. No momento em que se propõe a discussão sobre as adequações curriculares, coloca-se em cheque uma verdade: a de que todos têm que andar no mesmo ritmo até a linha de chegada. Quando as instâncias administrativas orientam que haja flexibilização curricular, oportunizando repensar os objetivos, conteúdo, métodos de ensino, estratégias de avaliação, de temporalidade e de organização em função das diferenças de vários alunos, acabam oportunizando uma reflexão sobre a falsa necessidade de homogeneização em sala de aula. Nem todos precisam ter o mesmo objetivo na escolarização, embora seja preciso definir os objetivos para cada aluno e para o grupo.
- b) **Privilegiar a flexibilidade no planejamento pedagógico:** É preciso pensar os objetivos caso a caso, pois as adequações curriculares não funcionam como receitas, e sim partem da possibilidade de realizar uma leitura da singularidade dos alunos. A partir dessa leitura, o professor pode selecionar alguns objetivos, eliminando outros que são inacessíveis naquele momento, ou mesmo abandonar a maioria. A proposta pedagógica deve ser flexível, mas tem que se manter dentro da temática desenvolvida na sala de aula para que favoreça trocas entre os colegas e o laço ao social. Os alunos não devem ser forçados a responder a demandas excessivas construídas a partir de um ideal de normalidade. Não adianta receber um aluno e colocá-lo sistematicamente em uma situação de fracasso, com exames e recuperações de conteúdos que sabemos de antemão que ele não compreende. Lembramos que a *ilusão do controle da aprendizagem* é um dos obstáculos epistemológicos apresentados por José Antonio Castorina (1988), que nos ensinou que a aquisição de conhecimentos não é estritamente da ordem da consciência, nem determinado por estímulos oferecidos indiscriminadamente, ou pela sua repetição sem sentido.
- c) **Considerar a temporalidade:** Como vimos com Agamben (2005), a infância não é uma etapa cronológica, nem uma idade que possa ser construída de forma independente da linguagem, mas sim como uma condição da experiência humana.

Como a construção da linguagem não ocorre apenas nos anos iniciais da criança, sendo constitutiva do sujeito, nem sempre o letramento ocorre no tempo cronológico predeterminado, como vimos no caso de Gabriel. Novamente propomos pensar que o letramento pode e deve transversalizar toda a escolarização.

- d) **Oportunizar o enlaçamento ao social:** A escola é a instituição social responsável pela transmissão das marcas da cultura, do ordenamento das relações sociais e da legalidade dos objetos de conhecimento que se organizam em forma de um currículo. O laço com o outro se dá com os colegas, mas também através da legalidade dos conhecimentos oferecidos. Por mais alterações que o currículo sofra, é importante que seja pensado a partir do contexto de sala de aula. Ao mesmo tempo em que os alunos podem estar diante de demandas pedagógicas diferenciadas, é importante manterem-se claras as combinações que regem os laços sociais na sala de aula, na escola e na sociedade. Ser incluído no regramento simbólico da escola é estruturante para a criança, mas isso não significa ter que realizar as mesmas tarefas ao mesmo tempo, ou ser avaliado independente de sua singularidade.
- e) **Propiciar a cooperação:** Todos em sala se ajudam e aprendam uns com os outros. A *cooperação* é contemplada no lugar da *competição*, indo na contramão do discurso social sobre a eficiência e o sucesso, que determina o ritmo e a pressão que experimentamos, na escola, no trabalho e na vida. Quando o professor recebe uma criança, ele prepara o grupo para acolher um amigo novo que precisa de ajuda. *Mas, quem não precisa?* Ele necessita de algumas coisas diferentes: uma cadeira de rodas, um acompanhante para ir ao banheiro, material em braile, um tradutor de libras, ou precisa do computador ou de ajuda para anotar o que a professora escreveu no quadro... seja o que for. A professora vai organizar o grupo para que todos cooperem uns com os outros na sala de aula, privilegiando o trabalho coletivo em prol do individual. E fora da sala também é preciso cooperação, da diretora, da orientadora, da família, dos profissionais clínicos que acompanham a criança. Os professores que virão nos anos seguintes precisam estar a par do que foi feito nos anos anteriores, dos objetivos estabelecidos, mesmo que a criança se distancie do grupo, ainda que ela não deva ser sistematicamente retida em um ano escolar com a ilusão de que “vai alcançar os outros”.

- f) **Buscar o espaço de acolhimento:** Esse é o principal eixo do trabalho. É o primeiro passo, fazer o convite para a criança/aluno entrar no laço com o outro/Outro. As adequações curriculares só podem ser realizadas pelo professor quando ele se coloca disponível para acolher a criança desde sua estrutura de linguagem, senão qualquer proposta de adequação se transforma em uma lista de atividades e técnicas sem sentido. Conhecer os modos de produção escrita e sua relação com a singularidade é uma forma de propiciar o acolhimento. Ao compreender os efeitos da instância da letra na estruturação do sujeito, o seu funcionamento na linguagem, o professor poderá pensar nas propostas pedagógicas e se colocar no papel de tradutor entre as crianças do grupo. Rinaldi (2012), na experiência educacional de Reggio Emilia, denominou a pedagogia da escuta como a forma ética na educação: “Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual” (RINALDI, 2012, p. 43). O acolhimento implica essa relação ética.
- g) **Colocar-se na posição de investigador:** Um dos papéis da psicopedagoga clínica é realizar uma interlocução com a escola, fazendo uma ponte entre o professor e a criança a partir de sua investigação sobre os modos de relação da criança com a escrita, com o conhecimento e com o Outro. Na investigação psicopedagógica, consideramos as relações entre o sujeito e a escrita, em que a instância da letra se refere a certo modo em que o sujeito se constitui na relação com o Outro. Compreendemos que a singularidade na estruturação do sujeito modaliza sua forma de entrar na escrita, conforme sua inscrição na linguagem enlaçada à constituição de seu corpo. Temos a oportunidade na clínica de acompanhar os registros gráficos iniciais da criança até chegar às suas produções textuais, que servem como um guia para situarmos qual a posição do sujeito na linguagem através da escrita. A partir da coleção dessas marcas, fazemos a análise da progressão das relações entre corpo, linguagem e escrita: se a criança se reconhece no seu próprio traçado, se houve a passagem das garatujas ao desenho figurativo e às letras, os modos de usar o espaçamento, as suas hipóteses sobre o que é a escrita, a ortografia, a pontuação, as formas de produzir sentido e o ordenamento sintático e semântico no texto. A clínica, nos tempos da educação inclusiva,

demanda do psicopedagogo, assim como do educador, o papel de um investigador, e a ética que se coloca é a mesma que consideramos nesta pesquisa acadêmica: não podemos estar desimplicados como sujeitos de nossa pesquisa. É uma ética do encontro, em que abrimos mão de classificações, testes ou estágios de desenvolvimento que apagam a alteridade e investigamos o sujeito, no caso da escrita, desde as suas primeiras marcas gráficas.

Esperamos que esta pesquisa sobre a linguagem escrita possa contribuir ao debate sobre o planejamento e intervenções didáticas que auxiliem na formação de leitores e escritores. O trabalho de letramento não se esgota nos anos iniciais da escolarização, nem a escrita se reduz a sua representação perceptual cognitiva, nem às relações de representação entre a escrita e a oralidade. Ela se exprime pelas suas propriedades que a fazem jogos de relações: polissemia, deslizamento, mudança de estatuto das unidades conforme o estatuto da *diferância* que se estabelece entre elas. O letramento transversaliza toda a educação.

O letramento não se esgota, como percebemos ao escrever uma tese que nos coloca diante da insuficiência de nossa relação com a escrita e exige que façamos um novo mergulho na linguagem. Como o menino que caiu dentro do rio e ficou todo molhado de peixe (BARROS, 2010), precisamos cair no rio da linguagem escrita. No letramento, o rio pode ser pensado como o universo que inclui narrativas, contos de fadas, poesias, histórias em quadrinhos, romances, crônicas e todas as formas literárias. A literatura não é instrumento: ela é o próprio rio.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Destrução da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AJURIAGUERRA, J. e cel. **A dislexia em questão**. Dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

AMORIM, M. **O pesquisador e o seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa editora, 2004.

ANTUNES, A. **Como se chama o nome disso**. Antologia. São Paulo: Publifolha, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**; Poética / Aristóteles ; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; v. 2).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/>> Acesso em: 13 out. 2013.

BARROS, M. **Memórias inventadas** - A segunda infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BERGÉS, J. Leitura e escritura literais. **Publicação do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre**: Porto Alegre, n. 2, p. 8- 15, 1997.

_____. **O corpo na neurologia e na psicanálise**: lições clínicas de um psicanalista de crianças. Porto Alegre: CMC, 2008.

BORGES, S. **O quebra-cabeça da alfabetização**: alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

CALMELS, 2001. **El cuerpo en la escritura**. Capítulos de psicomotricidade. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L, 1998.

CALVET, L. J. **História de la escritura**. Buenos Aires: Paidós Editores, 2008.

CAMPOS, A. **Poesia 1949 – 1979**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

CAMPOS, Augusto de. **Poesia concreta**: um manifesto. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poesiaconc.htm>> Acesso em: 24 set. 2013.

CAMPOS, H. (org). **Ideograma**. Lógica, poesia, linguagem. São Paulo: Cultrix, 1986.

CAPPARELI, S. Jacaré Letrado. In: AGUIAR, V. (coord); ASSUMPCÃO S.; JABOBY, C. **Poesia fora da estante**. Porto Alegre: Editora Projeto, 1995.

CARRIÈRE, J. C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995 (1931).

CASTORINA, J. A. **Psicologia genética**: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CHAPLIN, C. **O pensamento vivo de Chaplin**. São Paulo: Editora Martin Claret, 1986.

CHEMANA, R. **Dicionário de psicanálise Larousse**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1993.

CORSO, D; CORSO, M. **A psicanálise da terra do nunca**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

COUTO, M. **Antes de nascer do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo. Editora: Perspectiva, 1999 (Original de 1967).

_____. Freud e a cena de escritura. In: **A escritura e a diferença**. p. 293–338. São Paulo. Editora Perspectiva, 2009 (Original de 1967).

_____. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005 (Original de 1972).

DSM-IV-TR (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – Texto Revisto (American Psychiatric Association).4.ed. Lisboa: Climepsi Editora.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO E.; TEBEROTSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILIDORO, N. **Diagnóstico psicopedagógico, uma caracterización de la inteligência**. Diagnósticos en la infância. En busca de la subjetividade perdida. Coord. Gisela Untoiglich. Buenos Aires: Noveduc, 2005.

_____. O gravador que só gravava o que lhe dava vontade. **Revista Estilos da Clínica**. USP: São Paulo, n. 1, p. 18-33, 2º semestre de 1996.

_____. **Psicopedagogia**: conceitos e problemas. A especificidade da intervenção clínica. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2002.

_____. **Diagnóstico psicopedagógico**: los contenidos escolares. La lectura. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

FOUCAMBERT J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAULT, M. **Isso não é um cachimbo**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2002.

FRAGELI, I. **Alfabetização**: perspectivas da articulação sujeito e escrita. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2011.

FRANÇA M; FRANÇA E. **O rabo do gato**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREITAS; PAULON; PINHO. **Documento subsidiário da Educação, Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2005.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XVIII, p. 17-85 (Original de 1920).

_____. A interpretação dos sonhos. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. IV e V, p. 17-85 (Original de 1900).

_____. A negativa. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XIX, p. 295-302 (Original de 1925).

_____. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. VIII. (Original de 1905).

_____. Carta 52. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. I. p. 254-258 (Original de 1925).

_____. Uma nota sobre o bloco mágico, In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, vol. XIX. p. 283-192 (Original de 1925 [1924]).

_____. O interesse científico da psicanálise, In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XIII. p. 199-224 (Original de 1913).

_____. Projeto para uma psicologia científica (1895). In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. I Edição. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. I. p. 315-409 (Original de 1895).

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. VII. p. 123-133 (Original de 1905).

_____. O instinto e suas vicissitudes. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XIV, p. 123-164 (Original de 1915).

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GERBASE C. **Cinema primeiro filme**. Descobrimdo, fazendo, pensando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

GOODMAN K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GRAVE, J; COELHO, N. **Lello Universal. Novo Dicionario Encyclopédico Luso-Brasileiro**. Pôrto: Pôrto e Irmãos Editores, s.d.

GULLAR F. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguillar, 2008.

_____. Mar azul. In: AGUIAR, V (coord.), ASSUMPÇÃO S., JABOBY, C. **Poesia fora da estante**. Porto Alegre, Editora Projeto, 1995.

HICKEL, NEUZA. A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. **Revista paixão de aprender**. Porto Alegre: SMED, 1991. p. 33-35.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**, Company Disc Data Storege. Editora Objetiva Ltda. FHW030. 2009.

HSUAN-AN, TAI. **Ideogramas e a cultura chinesa**. São Paulo: Realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda., 2006.

JEAN, G. **A escrita**. Memória dos homens. Rio de Janeiro: Editora objetiva, 2002.

JOYCE, J.; **Finnegans Wake/ Finnicius Revén**. São Paulo: Ateliê Editorial. Casa de Cultura Guimarães Rosa, 1999.

JERUSALINSKY, A. e cel. **Psicanálise do desenvolvimento infantil**. Buenos Aires: Editora Nueva Visión, 1988.

_____. O outro do pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. In: **Psicanálise e educação: uma transmissão possível**. Revista da Associação psicanalítica de Porto Alegre. Publicação interna. Ano IX, n. 16. p. 7-13, 1999.

_____. A ortografia e as formações do inconsciente: novas considerações sobre a instância da letra. In: VORCARO, A. (org). **Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala**. Salvador: Álgama, 2004.

_____. **Saber falar**. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

_____. Gotinhas e comprimidos para crianças sem história. In: **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. São Paulo: PUC, 2009. (Tese de doutorado).

JOLIBERT, J. e col. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KENBRIDGE, W. **Exposição realizada na Fundação Iberê Camargo**. Porto Alegre: [S.ed.], 2013.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

KUPFER, M. C. Freud e a educação, dez anos depois. In: *Psicanálise e educação: uma transmissão possível*. **Revista da Associação psicanalítica de Porto Alegre**. Publicação interna. Ano IX, n. 16. p. 14 -26, 1999.

LA BANDA de MOEBIUS. Disponível em:

<<http://www.sitographics.com/conceptos/notas/moebius.html>> Acesso em: 24 set. 2003.

LACAN, J. O Seminário sobre a “Carta Roubada”. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 13-66 (Original de 1956).

_____. A ciência e a verdade. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 869-892.(Original de 1965/1966).

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 496-533. (Original de 1956).

_____. De uma questão preliminar de todo tratamento possível da psicose. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. (Original de 1955/1856).

_____. **A identificação**. Seminário 9. Centro de estudos freudiano de Recife. Recife: Publicação para circulação interna, 2003. (Original de 1961/1962).

_____. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Seminário 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1998. (Original de 1963/1964).

_____. **De um discurso que não fosse semblante**. Seminário 18. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

_____. **Mais ainda**. Seminário 20. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Original de 1972/1973).

_____. **O sinthoma**. Seminário 23. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Original de 1975/1976).

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p.96-103. (Original de 1949).

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud**. A psico(pedagogia) entre o conhecimento e o saber. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996**
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>5a edição45>. Acesso em: 04 jul. 2013.

LYON, G.; SHAYWITZ, S.; SHAYWITZ, B. (2003). **A definition of dyslexia**, 53. 1- 14.
Disponível em:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000085&pid=S1645-7250201100020000400006&lng=pt>Acesso em: 22 set. 2013.

LEMINSKY, P. **Ensaio e anseios crípticos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

_____. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEVIN, E. **La infancia en escena**. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

_____. **A garatuja como vestígio das letras**. São Paulo: Estilos da clínica, 1998.

LEVY, E. Analisis de los procesos de construcción de la lengua escrita en niños con el síndrome de Down. Abordaje Psicogenético. In: **Psicoanálisis en problemas de desarrollo infantil**. Org. Alfredo Jerusalinsky. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1977.

MARASCHIN, C. **O escrever na escola**. Da alfabetização ao letramento. Porto Alegre: UFRGS, 1995. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1995.

MEIRELES, M. **Ou isso ou aquilo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MILÂN-RAMOS, J. GU. **Passar pelo escrito**. Uma introdução ao trabalho teórico de Jacques Lacan. Mercado Letras, Campinas, 2007.

MILMANN, E. **A instância da letra na leitura**: o transbordamento da subjetivação psicótica no texto. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS: Porto Alegre, 2003.

MOLINA, SILVIA. A organização das construções cognitivas a partir da constituição subjetiva. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, n. 4, p. 13-18, 1996.

MOOJEN, Sonia. **Orientações para o trabalho com o disléxico na escola**. Disponível em: <<http://www.psicosol.com/orientacoes-para-o-trabalho-com-o-dislexico-na-escola/>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

MORAIS, A.G. (org). Ortografia: Esse peculiar objeto de conhecimento. In: **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte, 1999.

MOSCHEN, S. Riscos e Tempos. In: COSTA, Ana; RINALDI, Ana. **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia de Freud: 2006. p. 65-78.

MOSCHEN, S.; SIMONI, A. C. Do (des)encontro como método. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, pp. 97-113, Jul./Dez. 2008. ISSN 1645-1384 (on-line) www.curriculosemfronteiras.org.

MOSKA, P. **Tudo novo de novo**. Rio de Janeiro: Mercado livre, 2003. 1 CD-ROM

MOSTARDEIRO, G. C. Historicizando a educação especial na SMED. In: **Fazendo diferença: a educação na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Cadernos Pedagógicos n. 20, p. 7-12, 2000.

MOYSES, M. A. **A institucionalização invisível**. Crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado Letras, 2001.

MOYSES, M. A.; COLLARES, C. A. L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Cadernos Cedes, n. 28, 1992.

OHLWEILER, L; RIESGO, R.S.; ROTTA, N. T. **Transtornos da aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAES, J. P. Convite. AGUIAR, V. (coord.), ASSUMPÇÃO S., JABOBY, C. **Poesia fora da estante**. Porto Alegre: Editora Projeto, 1995.

PAIM, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIATELLI-PALMARINI, M. (org.). **Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky – Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cultrix, 1983.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PIAGET; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1985.

POMMIER, G. **Nacimiento y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

PORGE, É. **Transmitir a clínica psicanalítica**. Freud, Lacan, hoje. Campinas, Editora Unicamp, 2009.

REGO, M. **Traço, letra, escrita**. Freud, Derrida, Lacan. Rio de Janeiro: 7 letras Editora, 2006.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODOULFO, M. **El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico**. Del grafismo y sus funciones em la construcción temprana del cuerpo. Buenos Aires: Editora Paidós, 2008.

RODRIGUES, F.V. **Singularidades no processo a escrita de sujeitos em estruturação psicótica**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2009.

RODULFO, R. _____. **Desenhos fora do papel**. Da carícia à leitura-escrita da criança. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

_____. **O brincar e o significante**. Porto Alegre: Editora artes Médicas, 1990.

SALOMÃO, W. In: CALCANHOTO, Adriana. Remix século XX. faixa 15. **Chamado público ao vivo**. gravadora BMG. 1999-2000. 1 CD-ROM

SAMI-ALI. **Cuerpo real, cuerpo imaginário**. Buenos Aires: Paidós, 1979.

_____. **El espacio imaginário**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, C.; SOUZA, R. M. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re) pensar a educação. In: AZEVEDO, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

SIBEMBERG, N. Autismo e psicose infantil: O diagnóstico em debate. In: JERUSALINSKY, J. E FENDRIK, S. (orgs). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiane (org). **Letramento, escrita e leitura**. Questões contemporâneas. Campinas: Mercado das letras editora, 2010.

TVESCOLA/MEC. Disponível em:

>http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=712:salto-para-o-futuro-a-alfabetizacao-no-brasil-debate-ao-vivo&catid=71:destaque<> Acesso em: 17 out. 2013.

YAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2001.

YANÊS, Zulema. Psicomotricidade e seus conceitos fundamentais: Esquema e Imagem corporal. In: **Escritos da criança**. n. 6. Porto Alegre: Publicação do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1996.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Declaro por este termo que concordo na participação e cessão de dados coletados durante o acompanhamento psicopedagógico de meu filho (minha filha) _____, realizado com Elaine Milmann, para uso na tese escrita pela mesma: “Poética do letramento, problemas de escrita: uma abordagem da psicopedagogia na educação inclusiva”. Tal tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e orientada pela professora doutora Simone Moschen. O objetivo é investigar a singularidade no letramento de crianças com problemas orgânicos e psíquicos, realizando uma ponte entre o campo da psicopedagogia e o da educação inclusiva.

Será assegurado ao participante desta pesquisa:

1. Que os dados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.
2. Que a participação nesta pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, se o participante assim o decidir, sem que isto implique em nenhum prejuízo.

Após ter sido devidamente informado dos objetivos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu, _____, concordo em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo, bem como recebi

a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com a orientadora pelo telefone (051) 333083433.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Testemunha

Responsável