

GABRIELA LARA DA CRUZ LUCAS

**ORALIDADE, PSICANÁLISE E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS ORIUNDAS DE AMBIENTES
DESAVORECIDOS**

SÃO PAULO

2010

GABRIELA LARA DA CRUZ LUCAS

**ORALIDADE, PSICANÁLISE E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS ORIUNDAS DE AMBIENTES
DESFAVORECIDOS**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FEUSP)
COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO, SOB ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. CLAUDEMIR BELINTANE.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: PROF. DR. CLAUDEMIR BELINTANE

SÃO PAULO

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

LUCAS, Gabriela Lara da Cruz,

Oralidade, psicanálise e ensino de Língua Materna: experiências com crianças oriundas de ambientes desfavorecidos./ Gabriela Lara da Cruz Lucas; orientador Claudemir Belintane. – São Paulo, 2010.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação.) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

1. Leitura – Aquisição. 2. Subjetividade – Linguagem. 3. Ensino – Aprendizagem. 4. Psicanálise. 5. Oralidade.

Nome: LUCAS, Gabriela Lara da Cruz

Título: Oralidade, psicanálise e ensino de Língua Materna: experiências com crianças oriundas de ambientes desfavorecidos

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aprende-se desde cedo a amar. Com minha mãe, aprendi que se amam as pessoas; com meu pai, aprendi que se amam as flores. Ao papai Jozimas e à mamãe Vera, pela vida amorosa e pela dedicação quase integral de suas vidas à minha alegria. Dizem que filha única é um problema, eu diria que o amor vem em dobro. E o resto também – mas isso é detalhe. Por me amarem, inclusive, quando eu não mereço.

Em meio a biscoitos e garrafas d'água, encontra-se um (re)canto para ser-atrevida. Atrever-ser – a-ter-vida. À Vera que me empresta sua escuta atenta, sua sensibilidade sábia e seu olhar terno. Aos milagres da transferência, que possibilitam o entrelace de desejos que levam a caminhos autênticos e à amizade. Obrigada, Vé.

Uma menina-moça deseja muitas coisas, dentre elas, alguém pra amar. Nos seus devaneios mais pueris, ela tece um amor. Eu teci Marcelo e ele veio. Então, é ao Marcelo que eu dedico este trabalho. São dele e por ele as letras impressas – aqui e na vida.

AGRADECIMENTOS

À Karyn, pela infância e pela vida adulta. Ao Claudemir, que permaneceu lado a lado na labuta do cotidiano e, simultaneamente, apresentou-me a via régia do inconsciente, a meu ver a maneira mais profunda de compreender os caminhos que se dá à vida. Enfim, ao casal que soube compreender que “retribui-se mal a um mestre, quando se permanece sempre e somente discípulo” (Nietzsche).

À Juliana Diniz, amiga tão querida, que me cedeu generosamente o seu humor e a sua sensibilidade nos dias de trabalho que deram origem a essa dissertação. É bom saber que, assim como eu, as crianças encontram e contam com você.

À Escola Estadual Keiso Ishirara, que cedeu seu espaço, seus profissionais e suas crianças para a implementação deste projeto. E ao Ateliê Acaia, mais especificamente à Elisa Bracher, à Olga e à Ana Cristina, que acolheram esta pesquisadora, confiando nas potencialidades de um trabalho que antevê na Letra poética a possibilidade de transformações efetivas.

À Itauane, menina doce, que tão nova já sabe cultivar os laços de afeto. Personificada na presença marcante de Itauane, agradeço às crianças participantes desta pesquisa. Hoje, eu entendo o que é saudade: é a certeza de ter sido alegre.

À Anna Sartore, à Idméa Semeghini-Siqueira e à Celeste, que leram minuciosamente meu texto, apontando, com carinho, os caminhos que eu poderia seguir. Às minhas amigas participantes ativas desta dissertação: Julia Krein, amiga querida, que traduziu meu resumo; à Flavinha, sempre presente, que me dá aulas até hoje; e à Lucy, pessoa apaixonante, que me lembra sempre do que eu sou capaz.

À família Lara que constitui o imaginário infantil que abre esta dissertação: vovó, primas Cecília e Lívia, Quêro, tio Sérgio e tia Teresa. Também à minha família do coração: meus avós Seu Claudio e Dona Octávia e à Rosângela, que deu um novo nome ao estigma de sogra: amiga.

No pátio, dois alunos brincavam com o pião novo feito na Oficina de marcenaria. Erick, 11 anos, jogava sem habilidade o pião no chão. Seu colega ensinava a brincadeira, repetindo “é fácil, é assim, óh...”, e jogava o pião no chão com um movimento rápido e certo, e o brinquedo girava bonito... Erick observava atento e se arriscava em novas tentativas. Nada. Seu pião se negava a rodar com sintonia. O amigo, irritado, disparou: “Você sabe tanta coisa, até ler! E não sabe girar um pião!?”. Erick, o leitor, nada respondeu, permanecendo sozinho no meio do pátio, enquanto o colega ia embora, impaciente.

RESUMO

Partindo do entrecruzamento entre a Psicanálise freud-lacaniana, a Linguística, a Educação e estudos que se convencionou chamar de equação oralidade-escrita (HAVELOCK, ONG), apresenta-se o relato de experiências com alunos de 1ª à 4ª série em uma escola pública estadual e em uma ONG, ambas situadas na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Nas instituições citadas, implementou-se um projeto de linguagem que parte do pressuposto central de que o arcabouço de textos orais funciona como possibilitador da leitura fluente e significativa, assim como da escrita autoral que dialoga com os textos da memória. Acredita-se ainda que nem sempre a relação dinâmica entre a oralidade e escrita é considerada pelas escolas e pelos métodos de alfabetização que focam a aprendizagem de modo preponderante na escrita nos anos iniciais. A partir de diagnósticos baseados na cultura oral de alunos que, mesmo após os anos dedicados à alfabetização, apresentavam dificuldades de aprendizagem de leitura, procurou-se criar e ministrar estratégias pedagógicas capazes de fundamentar um programa de ensino que considerasse a transição dinâmica entre cultura oral e cultura escrita, através de um conceito de língua mais amplo, baseado nos diálogos entre a Linguística e a Psicanálise, e que desse modo também levasse em conta as manifestações subjetivas que não se enquadram em classificações estanques propostas pelos métodos de alfabetização. Para traçar o percurso teórico-metodológico, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e por um paradigma mais amplo que considerasse os indícios sutis que davam sinais das dificuldades renitentes dos alunos, para o que recorreu-se à Psicanálise e ao paradigma indiciário de Ginzburg. Os relatos de caso têm como objetivo demonstrar a aplicação da metodologia, apresentando reflexões e possíveis intervenções que podem contribuir para a elaboração de programas de ensino que tenham como preocupação a heterogeneidade da sala de aula brasileira.

Palavras-chave: oralidade, psicanálise, linguagem, leitura.

ABSTRACT

Starting from the crossing of Freud-Lacanian Psychoanalysis, Linguistic, Education (HAVELOCK, NGO) and studies that were formally called oral-literate equation, this paper presents the report of experiments with students from 1st until 4th grade in a state public school and in a NGO, both situated in the West Zone of the city of São Paulo – Brazil. Was implemented, in the institutions mentioned, a linguistic learning project that departs from the central conjecture that the repertoire of oral texts works as a enabler of fluent and significant reading, as the authorial written that dialogues with the memory texts. It is believed still that not always the dynamic relationship between orality and written is considered by schools and by the literacy methods, which focus education in a preponderant manner in the written part in its initial years. Based on diagnostics built on the oral culture of students that, even after years dedicated to literacy, presented difficulties in learning how to read, there was an attempt to create and minister pedagogical strategies capable to fundament a teaching program that would consider the dynamic transition among oral culture and written culture, by means of a wider concept of language, based on dialogues between Linguistic and Psychoanalysis, and that at the same time took into account the subjective manifestations that do not fit in rigid classifications proposed by the literacy methods. To outline the theoretical-methodological trajectory, were opted a qualitative research and a wider paradigm that considered the subtle traces that signalized the persistent difficulties from the students, here applied as Psychoanalysis and the Indiciary Paradigm of Ginzburg. The case reports intent to demonstrate the application of the methodology, presenting reflections and possible interventions that can contribute to the elaboration of programs of literacy that have as a concern the heterogeneity in the Brazilian classroom.

KEY-WORDS: orality, psychoanalysis, language, reading.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM OS DÍGRAFOS.....	11
EXPLICITANDO A NATUREZA DA PESQUISA.....	12
APRESENTANDO OS CAPÍTULOS	18
CAPÍTULO 1: TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICANÁLISE, A CIÊNCIA E A LINGUAGEM	20
1.1. REVISITANDO OS SUJEITOS: DO SUJEITO CARTESIANO AO SUJEITO DA PSICANÁLISE.....	25
1.2. LETRA, TRAÇO E ESCRITA – RELAÇÕES ENTRE PSIQUISMO E LINGUAGEM.....	36
CAPÍTULO 2: RELATOS DE UMA ESCUTA: O DESVELAR SIGNIFICANTE E A APRENDIZAGEM DE LEITURA	53
2.1. GC E A CASA DE GUERRA	61
2.2. O “BUM” DE I: ENTRE O CORPO E A LETRA	87
CAPÍTULO 3: CONTINUANDO O TRAÇADO: A EQUAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA	99
3.1. A ORALIDADE QUE ESCREVE: DIÁLOGOS ENTRE ORAL E ESCRITO.....	101
CAPÍTULO 4: “MEULÁ”: ENTRE O LAR DE CÁ E O DE LÁ – CONFLITOS ENTRE O ORAL E O ESCRITO.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	148
ANEXO 1	152
ANEXO 2	170

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM OS DÍGRAFOS

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”...

Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!” “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!” (PENNAC, 1993, p. 13)

Criança, lembro-me da lousa no quartinho de brinquedo da casa de minha prima. Éramos três: eu, a caçula, Cecília, a do meio, e Lívia, a mais velha e professora da escolinha de brincadeira. Sentadas no banco, de olhos grudados à lousa, Lívia apontava as sílabas desenhadas no quadro negro. Enigma. Cecília entoava em um hino melancólico, porém altivo: tra, tre, tri, tro, tru. Eu – já implicada em minha fantasia – dizia: ta, te, ti, to tu. Ou melhor: não dizia nada. Os olhos assustados. E veio a bronca: eu não sabia nada, como é possível não aprender? A brincadeira acabou e a escolinha fechou. Só por que eu não sabia as sílabas complexas? Só por isso. Saímos do quartinho de brinquedo, elas, bravas com a minha ignorância, eu, silenciosa, com os olhos marejados. Não tenho mais nenhuma lembrança da escolinha da professora Lívia.

Mas o meu primeiro aluno também não foi poupado: Quêro. O cachorro das minhas primas, um salchichão, cachorro criado solto, sem coleira. Quando ia à casa de minhas primas e elas se ausentavam, do que brincar? De escolinha, ora. E eu empilhava as vassouras, impedindo que o Quêro fugisse da sala de aula, geralmente o seu tapetinho sujo e encardido. Eu sentava no chão, escolhia os livros didáticos mais novos e coloridos e dava aula pro cachorro. Como ele se atrevia a desviar o olhar dos livros? Danado. Eu segurava no rostinho do Quêro e voltava o seu focinho para os livros. Em geral, Quêro foi sempre um cachorro atento e afetuoso. Bicho-humano, censurava minhas ações e, pacientemente, deitado em seu tapetinho, ouvia as sílabas que eu sussurrava com voz autoritária. Mas, certo dia, ele indignou-se: rosnou, ameaçou uma mordida e deu o fora.

Evitei, o mais que pude, o papel de professora nas brincadeiras de criança. Mas a repetição freudiana, a cadeia significativa lacaniana e o conceito kleiniano de reparação não falham: é o sintoma produzindo conhecimento e dando seus contornos à história singular de cada sujeito. Lá fui eu parar, recém-formada como professora de Língua Portuguesa, no Ateliê Acaia, trabalhando com crianças que, muitas vezes, morderam-me e deram o fora de minhas aulas – literalmente. Tive sorte: eram crianças que, adultecidas pela miséria, no seu retorno à infância, eram capazes das maiores manifestações de afeto. Solidárias, essas mesmas crianças que, na maioria das vezes, abriam mão de seus desejos infantis, acolhiam a minha infância. E com elas, tive a oportunidade de, enfim, aprender as tais sílabas complexas.

A possibilidade de pesquisar um modelo de trabalho docente que contemple a intimidade entre linguagem e psiquismo e, sobretudo, as manifestações subjetivas que permeiam a relação entre ensino-aprendizagem, permitiu-me desenvolver uma escuta interna que me levou, adiante, ao encontro com um percurso criativo que abriu as portas das minhas primeiras escolas: a Psicologia.

Portas abertas, a gente vai e volta.

EXPLICITANDO A NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho faz parte de um projeto mais amplo do Prof. Dr. Claudemir Belintane, iniciado em 2006 e ainda em vigor na Escola Estadual Keiso Ishirara e implementado, também, pelo período de dois anos (2007 e 2008) na ONG “Ateliê Acaia”, instituição que atende a comunidade da favela do Ceasa, ambas situadas na Zona Oeste de São Paulo. Conforme se pode ler no relatório do projeto em anexo, ele tem como preocupação central pesquisar as possibilidades de um modelo de trabalho docente para o campo do ensino da leitura, considerando que o percentual de alunos que não dominam a leitura fluente, apesar dos quatro anos de alfabetização, é alto: 55,4%, segundo as avaliações do SAEB, BRASIL, 2003. Dados mais recentes apontam para um percentual de 20% de alunos de quarta-série que

ficaram abaixo da pontuação mínima das escalas de avaliação, ou seja, comporiam o percentual cuja pontuação ficaria entre 120 e 150 pontos na escala do SAEB (2007).

Acredita-se que a entrada na leitura configura-se como um processo complexo, abarcando uma série de fatores psíquicos que nem sempre são levados em conta no ensino das primeiras letras. Além disso, o arcabouço de textos orais capaz de estabelecer um interjogo psíquico entre os textos conhecidos pela criança tem se manifestado, nesta pesquisa, como uma condição essencial para o aprendizado da leitura:

O projeto partiu do pressuposto “de que é possível detectar na infância um conjunto de atividades languageiras orais que estabelecem as bases linguísticas para o domínio da leitura fluente e significativa”. O objetivo principal era o de analisar as possíveis influências de determinados gêneros oriundos da cultura oral infantil na preparação das bases languageiras para a entrada da criança na dinâmica da escrita alfabética. Assimilando também o pressuposto de que a escola pública nem sempre dá a atenção devida à relação oralidade-escrita, procurou-se elaborar diagnósticos que fornecessem dados significativos sobre as habilidades languageiras (domínio de brincadeiras linguísticas, de narrativas, de jogos lúdicos com palavras etc.) de alunos considerados pela escola em situação complexa quanto ao domínio do alfabeto e da leitura. (BELINTANE, 2008, p. 1)

Considerando a equação oralidade-escrita¹, este trabalho apresenta relatos de casos que evidenciam a necessidade de uma reflexão acerca dos métodos de alfabetização que focam em demasia o processo de aprendizagem da escrita, priorizando o aprendizado da leitura pela escrita e, portanto, desconsiderando que a leitura e a oralidade antecedem a escrita e dão suporte para a leitura fluente e para o escritor-autor, capaz de relacionar textos, jogando com os eixos metafóricos e metonímicos, efeitos de intertextualidade que constituem uma memória languageira.

Encontrou-se, nesta pesquisa, uma grande quantidade de alunos copistas, que afirmavam com frequência saber escrever e não saber ler. A premissa “sei escrever, mas não sei ler” faz parte de uma série de enunciados que o grupo de pesquisa vem recolhendo a fim de verificar as diversas posições subjetivas do aluno.

Por trás de textos como esse estão indivíduos que se reconhecem como sujeitos em determinadas situações escolares: “sou aluno, pois sou copista”. Da mesma maneira, o professor coloca-se em uma postura de conivência, pois a lição passada na lousa, o texto morto, sem a vivacidade de sua leitura, vela os conflitos vividos em sala de aula: fixa o aluno na cadeira e na cópia. Não raro, em contextos de aulas com textos orais, brincadeiras com o

¹ Termo utilizado por Havelock (1995)

corpo e com a memória, os alunos abordavam a autora deste projeto assim: “Professora, eu quero lição! Você não passa nada na lousa!”; “Isso não é aula, eu quero copiar da lousa!”. Afirmações como essas podem não ser escutadas, desprezando-se as possibilidades que estes alunos proporcionam aos educadores de repensar a prática docente e os métodos adotados.

Acredita-se que a oralidade e a escrita são fenômenos de linguagem, portanto não constituem uma dicotomia. Há, na dinâmica linguageira da oralidade, funcionamentos que pertencem à escrita, sendo assim, a escrita aproxima-se da oralidade que a cultura vem peneirando no decorrer dos tempos: textos poéticos como cantigas, trava-línguas, entre outros. A oralidade, referida neste trabalho, distancia-se da fala cotidiana e se aproxima de textos formulares com técnicas complexas: rimas, repetições, aliterações e assonâncias. Desse modo, o domínio da oralidade já é em si um processo de escrita.

Os textos orais e seus ricos recursos mnemônicos possibilitam ao aluno “decantar” as palavras e jogar com o significante que se desvela em uma cadeia subjetiva. Esse jogo propicia processos de escrita internos, apoiados em textos poéticos calcados na sabedoria popular, que não só possibilitam os delírios dos sons, mas funcionam como um cinturão protetor de valores éticos e morais que auxiliam na constituição dos vínculos civilizacionais básicos.

Mas por onde anda o (in)útil da poesia? Os diagnósticos feitos com as crianças participantes deste projeto revelaram que os alunos não possuem matrizes textuais suficientes para a entrada na leitura. Muitos alunos de escolas públicas e estaduais vivem imersos na cultura escrita, porém, paradoxalmente, repudiam essa cultura, criando um conflito que permanece velado nas salas de aula: a cultura enlaça com seus avisos, placas e burocracias e essas crianças negam com o corpo e com uma oralidade pobre aquilo que a escola fornece

A fim de atenuar esse conflito entre cultura escrita e cultura oral e de possibilitar ao aluno um repertório rico de textos orais, acredita-se que a escola deva assumir, sobretudo no Ensino Infantil, um papel de suplência, pois o manhês, as brincadeiras de linguagem que eram aprendidas no meio parental, sempre permeadas pela palavra de afeto, mostram-se, cada vez mais, ausentes. Mais que facilitar a entrada da criança na leitura e na escrita por meio de um arcabouço de textos orais, a palavra em si mesma, para a psicanálise freud-lacanianana, tem um papel essencial na constituição psíquica da criança.

Considerando esse quadro, a psicanálise freud-laciana e, sobretudo, psicanalistas lacanianos como Safouan (1987), Pommier (1993) e Rego (2006) partem de uma ideia de escrita que supera o grafismo. O sujeito, para a psicanálise freud-laciana, é traçado por uma escrita já constituída antes do seu nascimento e que assumirá um valor essencial à sua história. O psiquismo funciona como uma escrita: o sintoma escreve e fala pelo sujeito. De tal maneira, que, antes de qualquer grafismo, a escrita já estava lá: nas entranhas, fazendo textos.

A releitura efetuada por Lacan da obra de Freud deflagrou o que já estava explícito na psicanálise freudiana: a relação constitutiva entre linguagem e psiquismo. A aproximação efetuada por Lacan entre a Psicanálise e a Linguística propiciou aproximações entre Psicanálise e Ensino de Língua Materna, pois, além da concepção de sujeito da psicanálise – o sujeito do chiste, do lapso e do ato falho, fendido pela sua própria condição de ser da linguagem –, a psicanálise francesa e sua dimensão da *lalangue/alíngua* – a língua que fala à revelia do sujeito, o sujeito à mercê da lei significante – possibilitam que se encontrem, na própria oralidade, na fala, resquícios desse sujeito fraturado: a poesia de seu sintoma – ou seja, a escritura que já permeia, divide e constitui o sujeito.

Como fazer emergir essa escritura? Ao contrário do que acreditam os sociointeracionistas, estar imerso em um universo de escrita que, teoricamente, daria condições ao letramento, nem sempre pode significar abrir-se efetivamente para a leitura, já que, a partir de um referencial e de uma metodologia psicanalítica, concebe-se tal abertura como um movimento subjetivo que extrapola a concepção de leitura e escrita como domínio do código. Assim, estar imerso no universo das letras, frente à frustração dos primeiros anos de alfabetização, poderá antes simbolizar dor ao invés de condições favoráveis ao letramento.

Atendendo a essas crianças e escutando essas frustrações, é muito comum os alunos elaborarem teorias sobre si mesmos ou repetirem textos de pais e professores sobre a não aprendizagem da leitura: “Professora, eu já sabia ler, caí no buraco quando era pequeno, uma semana depois o fogão caiu em cima de mim, aí esqueci tudo”, afirmou Vg. Textos como os de Vg podem ser janelas de oportunidades que, se perdidas, dificilmente se abrem para serem aproveitadas em outros momentos, pois, por trás dessas afirmações, há, muitas vezes, indícios que podem elucidar possíveis razões das dificuldades renitentes relacionadas ao aprendizado de leitura. O acontecimento dessas narrações possibilita certas intervenções que auxiliam na simbolização e, a partir daí, a construção de novas histórias, ainda que inventadas, ficcionais,

como se verá no encaminhamento dado à história de Vg, relatado no capítulo 2 desta pesquisa.

Também é comum ouvir falas que capturam o discurso dos professores: “repeti por causa dos dígrafos”, “sou ‘presilabis’”. Além de trazerem justificativas ou histórias de dor e sofrimento, tais falas carregam marcas do prosaico e da violência do cotidiano. Pode-se dizer que os alunos, apesar de viverem em uma sociedade na qual a escrita impera, fazem parte de uma cultura oral, que passa pelo filtro das mídias baratas da cultura de massa. Essa oralidade, fragmentária e pobre, apresenta resquícios de falas parentais de autoridade, dos programas midiáticos e de manifestações, em geral, da cultura de massa como programas de auditório, novelas, funk e axé.

Se os textos midiáticos auxiliassem no processo da alfabetização, os meios de entretenimento pregnantes, como a televisão, já teriam dado grandes contribuições à educação. Que texto vale? Que língua vale? É necessário – é vital – ao ensino de Língua Materna que as concepções de língua e linguagem sejam repensadas. Este trabalho aposta que vale a pena investir em concepções mais amplas que considerem a linguagem como inerente à subjetividade da constituição humana e dos laços civilizacionais os quais, embora tão importantes nas culturas orais, mostram-se como uma problemática nesta pesquisa.

Partindo da concepção de discurso em Lacan (1998), como fator de constituição da civilização, fica perceptível a fragilidade dos laços estruturantes dos vínculos civilizatórios na favela, onde se vive o pragmatismo do traficante, a lei do mais forte e a arbitrariedade da polícia.

O primeiro código civilizacional que marca o sujeito é o nome próprio, cujo enredo indica que o indivíduo já nasce embebido em sua própria história psíquica e social. Lacan (1998) denomina o nome próprio como essencial à constituição da identidade e imersão no Simbólico, registro lacaniano que higieniza o gozo pleno e insere o sujeito nos laços sociais constituídos na e pela linguagem. Assim, o nome que representa o sujeito em sua ausência é sua existência enquanto linguagem. De acordo com os historiadores da escrita (Février, 1948; Gelb, 1976), o nome próprio foi essencial para a emergência da escrita; mas, sintomaticamente, o que se percebe é que a grande maioria das crianças não domina, no registro oral, seus nomes completos e, nem sempre, os primeiros nomes dos pais e dos colegas.

A dificuldade recorrente na escrita de seus nomes ou em letras do nome e sobrenome tem se manifestado como um interessante objeto de pesquisa. Afinal, essas dificuldades mostram-se muito além de enroscos silábicos, pois se relacionam com questões parentais, vinculadas à identidade. Os apelidos que nomeiam os próprios pais, “Zoião”, “Zumbi”, “Netinha”, já manifestam um conflito velado entre o universo oral, dos apelidos, e o escrito, datado e registrado na certidão de nascimento.

Elisa Bracher, diretora e fundadora da ONG chamada “Ateliê Acaia”, quando discorre sobre os fatores que a levaram a contratar uma equipe de linguagem, conta que um dos alunos, habilidoso nas artes manuais, revelou-se talentoso na Oficina de Xilogravura. Bracher o encaminhou para uma entrevista de trabalho. No decorrer da entrevista, perguntaram ao menino: “Há quanto tempo você faz xilogravura?”, “Uma cara...”, “Sim, mas há quanto tempo?”, “Uma pá de tempo...”, mostrando que não dominava elementos básicos que lhe permitiriam localizar-se no espaço e no tempo.

Se a linguagem falha e os discursos não amarram, emerge a força bruta e erótica do corpo que se mescla a uma sexualidade violenta e desprovida de laços de afeto. Dessa maneira, a relação entre corpo e leitura também é abordada nesta pesquisa, pois parte-se do pressuposto de que a leitura recalca o corpo e requisita a abstração, demandando movimentos sutis: o vaivém dos olhos ou da caneta acompanhando o texto. Na leitura, o universo erótico estará presente no toque e no manuseio dos livros ou nas metonímias e metáforas poéticas, levando a um mundo onde o Simbólico deve fazer laço com o Imaginário.

Se o Simbólico é o registro psíquico que assimila as leis civilizatórias constituídas pela linguagem, o Imaginário é o registro que tem o narcisismo em sua dimensão mais primitiva, na qual impera a dimensão matricial e a imagem especular do próprio corpo ainda não ressignificado pela linguagem. O corpo, na relação com o Outro, deve dar vazão à linguagem. (LACAN, 1998)

Como dar conta? Alguns alunos caem e se jogam da cadeira, gritam, rastejam pelo chão e simulam coitos, negando, com a força do corpo, aquilo que lhes é oferecido: a letra. O conflito entre corpo e letra também pode manifestar-se em elementos mais discretos como a pregnância na imagem: querer desenhar durante as aulas, reter-se na imagem de livros ou na própria leitura subvocalizada, aquela que se fixa no traçado da letra. A relação do corpo e da leitura é pertinente não só aos estudiosos da psicanálise como também aos especialistas em

oralidade. Ong (1998) e Havelock (1996), estudiosos da cultura oral, viram no recalque do corpo pela escrita uma das maiores violências sofridas pelas civilizações orais.

Abraçando a afirmação heideggeriana: “a linguagem é a casa do ser” (2008), este trabalho reitera a importância, acerca da alfabetização no Brasil, de as pesquisas irem a campo, escutarem o aluno e os contextos brasileiros – no sentido da escuta que deflagra e acolhe. Por isso, é possível observar que os relatos de caso, de natureza qualitativa, revelam que os conceitos de “envolvimento” e de “escuta” nascem de uma perspectiva psicanalítica, mas orientada para o campo da educação, recebendo ao mesmo tempo contribuições de outras áreas, como da Linguística, da Sociologia e dos estudos que se convencionou chamar de equação oralidade-escrita.

Além do mais, a psicanálise e o conceito de paradigma indiciário, teorizado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (2004, 2009), dão a esta pesquisa um percurso teórico-metodológico que valoriza os indícios e sutilezas da relação de ensino-aprendizagem, sobretudo quando se considera que é sempre interessante pesquisar a partir das necessidades cruciais do Brasil. Escutar a realidade da educação brasileira impede discursos arraigados que depositam, insistentemente, a problemática no cenário social e econômico; muitas vezes, mesmo neste cenário, apesar de alarmante, se oferecem aos educadores e pesquisadores indícios que contribuem para traçar caminhos de trabalho que valorizem a heterogeneidade das manifestações subjetivas presentes em sala de aula.

APRESENTANDO OS CAPÍTULOS

Este trabalho está organizado de maneira que os relatos de caso ilustrem os capítulos esclarecedores do referencial teórico e da metodologia empregados. Assim, o Capítulo 1 “Traçando o percurso teórico-metodológico: considerações sobre a psicanálise, a ciência e a linguagem” busca explicitar conceitos essenciais a essa pesquisa como os de ciência, sujeito e linguagem. O Capítulo 2 “Relatos de uma escuta” discorre sobre duas experiências que esclarecem os conceitos trabalhados no capítulo 1, enfatizando sobretudo a aplicação dos

conceitos psicanalíticos na educação. O Capítulo 3 “Continuando o traçado: a equação oralidade-escrita” trata de outros conceitos emprestados da história da escrita e de estudiosos das comunidades orais, também pertinentes ao percurso teórico-metodológico. Por fim, o capítulo 4 “Meulá: entre o lar de cá e o de lá – conflitos entre o oral e o escrito”, assim como o capítulo 2, narra um caso com alunos oriundos de culturas orais. A experiência tem como objetivo elucidar os conceitos explicitados no capítulo 3, mostrando como a dicotomia entre oral e escrito apresenta-se pouco produtiva à aprendizagem de Língua Materna.

CAPÍTULO 1: TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICANÁLISE, A CIÊNCIA E A LINGUAGEM

Esta pesquisa situa-se entre diversas perspectivas teórico-metodológicas, possibilitando um entrecruzamento entre diferentes campos do saber, o que tem se mostrado exitoso ao campo da Educação e, sobretudo, à complexidade da escola contemporânea. Acredita-se que a segmentação do conhecimento apresenta-se, cada vez mais, como danosa à produção científica, servindo muitas vezes como meio de institucionalizar o conhecimento ou como reserva de trabalho. Assim, assiste-se a uma necessidade de promover pesquisas com um viés interdisciplinar que colabore para estreitar os laços entre as diferentes ciências e, simultaneamente, estimulá-las a progredir enquanto conhecimento autônomo.

Daí que a Psicanálise, muitas vezes limitada à clínica, tem um papel crucial neste trabalho, assim como a Linguística, a Filosofia, a Sociologia e a Etnografia, pois é dessas ciências que se emprestam alguns conceitos essenciais à análise dos dados: ciência, sujeito, linguagem, oralidade, escrita e escuta. A preocupação em investigar as manifestações sutis ou indícios da postura subjetiva dos alunos frente à aprendizagem de Língua Materna exigiu um paradigma mais amplo que levasse em conta a heterogeneidade dos dados que surgiam e que auxiliasse a vislumbrar as limitações para a reconceitualização de procedimentos, técnicas e conceitos.

A metodologia desta pesquisa busca valorizar os indícios sutis, coletados a partir da escuta, para que suscitem reflexões e inferências que possibilitem formas de intervenção e de manejo que deem conta das inúmeras manifestações de resistência dos alunos e simultaneamente das principais dificuldades diagnosticadas. Assim, a intervenção era orientada a partir de três eixos: 1) uma entrevista semiestruturada com o objetivo de obter dados objetivos e uma avaliação escrita para observar as potencialidades orais e escritas dos alunos; 2) escuta singular de cada aluno em atendimento individual ou em grupo, assim com as anotações nos diários de campo; 3) supervisão semanal do coordenador do projeto.

Além do mais, os relatos de caso, de natureza qualitativa, implicam diretamente o pesquisador e o aluno em uma relação transferencial que, embora difira da transferência

clínica, apresenta correlatos com a relação de amor que opera no vínculo transferencial entre analista e analisando, já que os profissionais-pesquisadores, estudiosos da psicanálise, partem de uma metodologia que compreende a linguagem, o sujeito e o Outro em sua dimensão inconsciente.

A partir dessas conceituações, as análises dos dados obtidos nas vivências diferem do que se considera uma verificação “empírica”, afinal, neste trabalho, o que é passível de análise é o traço, a sutileza e o pormenor que se manifestam como singularidade na atuação momentânea, mas que se esvaem no momento em que aparecem. A valorização do traço não despreza o genérico, pelo contrário, permite, posteriormente, um retrocesso que possibilita a coleta de dados objetivos para a construção de uma metodologia de trabalho.

A escolha por um percurso teórico-metodológico mais amplo permitiu objetividade e rigor na análise de dados, o que, paralelamente, caminhou com a concepção psicanalítica de que não há discurso sem perda e sem esquecimento. Como se sabe, a perda para a psicanálise é condição para a sobrevivência do sujeito, além de uma necessidade sem a qual o discurso fechar-se-ia sobre si mesmo, sem a possibilidade de vacilação, de modificação, de mudança de rumo – o que estagnaria o trabalho e os sujeitos da pesquisa. A ilusão do dizer tudo seria o prenúncio de que há o risco de se proferir o último significante, o que fecharia a cadeia sobre a qual se desvela a subjetividade – condição para a existência do desejo.

A concepção de um discurso que admita a perda torna-se essencial quando se pensa em um paradigma que considere as contradições e a estranheza: é importante falar sobre o que não se sabe, é importante partir do desconhecido, buscando lidar com as contradições e com a singularidade do Outro. Por isso, pesquisar e escutar são indissociáveis, uma vez que a pesquisa preocupa-se em criar grandes categorias a partir da análise de dados, enquanto a escuta dos indícios supõe a perturbação da teoria: toda teoria deixa restos, lacunas, sobras que podem funcionar como novos espaços de atuação e de pesquisa.

A escuta, processo anterior à sistematização da teoria, dá um enfoque importante ao processo, descrevendo e narrando o que a escuta deflagrou: a singularidade do ato momentâneo e fugaz. E o que sobra? Ou o que se narra? Muitas vezes, uma narrativa quase ficcional. A questão é se a ciência está preparada para lidar com a ficção (apesar de inerente à sua própria estrutura) – estórias, histórias. Nesse ponto, retomar o estilo ensaístico de Lacan torna-se imprescindível, já que o psicanalista opta pelo meio-dizer: digressões, antecipações,

retorno, assonâncias; para Lacan, a linguagem contorna sempre o indizível, mas é a partir da fala que se esvai, que burla a própria concepção de discurso fechado e amarrado, que alguma coisa se torna pertinente ao ensino da própria psicanálise.

Também Carlo Ginzburg (2004) aposta no ensaio, no “fio do relato”, referindo-se ao mito de Ariadne (é importante lembrar que Lacan (2008) também aproxima a psicanálise às artes liberais, especificamente, ao mito), para propor uma escrita que dê conta das relações entre passado, presente e futuro, ou ainda, do limite tênue entre verdadeiro, falso e ficção, já que o autor, ao teorizar sobre o paradigma indiciário, mostra um certo incômodo com

[...] a tendência do ceticismo pós-moderno de eliminar os limites entre narrações ficcionais e narrações históricas, em nome do elemento construtivo que é comum a ambas, eu propunha considerar a relação entre umas e outras como uma contenda pela representação da realidade (GINZBURG, 2004, p.334)

A psicanálise freudiana dá um grande passo à aproximação de ficção e ciência, já que ao dar um estatuto conceitual à realidade interna e subjetiva, nomeando-a como realidade psíquica (*Wirklichkeit*, verdade literária) que não é menos verdadeira que a realidade objetiva (*Realität*), o psicanalista alemão aproxima o conceito de ficção do conceito de verdade. Assim, frente aos questionamentos positivistas, a psicanálise articula a verdade como ficção, e esta passa a ser um facilitador, e não um impedimento, para a apreensão da verdade, do mesmo modo como acontece com o erro e a mentira.

O sonho, o lapso, o ato falho são atos de fala da Verdade. Ela se diz, em um momento fugaz, não apreensível – por inteira. Se a incerteza, a dúvida, o esquecimento, a mentira, o erro e, finalmente, a ficção forem considerados barreira à produção científica, o que fazer de Freud? Mais nada. A psicanálise e sua técnica nascem dos relatos dos sonhos do próprio Freud, de seus pacientes e conhecidos. E onde está a verdade? Onde se fundamenta a técnica psicanalítica? É o que um dos interlocutores de Lacan, com “uma espécie de desprezo” (LACAN, 2008, p. 15), questiona:

A técnica, dizia ele [interlocutor], é nelas tão inepta quanto arcaica. Isso quem sabe se sustenta se pensarmos nos progressos que fizemos ao tomar consciência da relação intersubjetiva e só interpretar através das relações que se estabelecem entre sujeito e nós na atualidade das sessões. Mas será que meu interlocutor deveria levar as coisas até o ponto de dizer que os casos de Freud eram mal escolhidos? Pode-se decerto dizer que estão todos incompletos, que para muitos são psicanálises que pararam no meio do caminho, pedaços de análise. Porém, justamente isso deveria nos incitar a refletir e a nos perguntar por que Freud fez tal escolha. Isso, bem entendido, se confiarmos em Freud. E é preciso confiar nele. (LACAN, 2008, p. 16)

É necessário ler Freud com um certo cuidado, pois nele não se encontra a busca fállica do “cientificamente comprovado” da ciência positivista. Confiar em Freud é admitir que há critérios de análise que se diferenciam dos critérios determinados até então. Com Freud, as noções de verdade, de saúde, de ciência e, inclusive, de medicina sofrem drásticas modificações que, até hoje, precisam ser elaboradas. O interlocutor de Lacan, ao questionar a validade, e mesmo a cientificidade da técnica psicanalítica, desconsidera, segundo o psicanalista francês, o que todo o percurso freudiano e os progressos significativos que obteve na clínica – para Lacan, Freud é um caminho sem volta:

Não basta dizer, como prosseguia aquele que emitia as afirmações que lhes relatei, que isso certamente tem pelo menos o caráter estimulante de nos mostrar que basta um grãozinho de verdade em algum lugar para que ele transpareça e surja a despeito dos entraves que a exposição lhe opõe. Não considero ser esta uma visão correta das coisas. Na verdade, a árvore da prática cotidiana escondia do meu colega o crescimento da floresta que surgiu dos textos freudianos. (LACAN, 2008, p. 16)

É dessa mesma floresta que Carlo Ginzburg (2009) acredita que emerge, silenciosamente, um novo paradigma baseado na sutileza do traço. À luz desse novo modelo epistemológico, fariam sentido os métodos utilizados pelo italiano Giovanni Morelli, por Sherlock Holmes em Conan Doyle e por Freud, retomados pelo historiador para ilustrar o paradigma indiciário.

Giovanni Morelli, um decifrador de quadros antigos, usava um método baseado no traçado sutil para designar a autoria de quadros em má conservação ou não assinados. Na decifração da autoria, o “método morelliano” consiste em não se basear nas características vistosas do objeto pictórico, por isso mais facilmente imitáveis, e sim, em aspectos imperceptíveis em uma análise imediata. Assim,

é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés (GINZBURG, 2009, p. 144).

Assim como Morelli, o personagem Sherlock Holmes desvendava os crimes a partir dos indícios, até então imperceptíveis e insignificantes para aqueles que se detêm nas generalizações. Da mesma forma, Freud vê o sujeito não nas suas ações corriqueiras e cotidianas, ensaiadas, demarcadas e, na maioria das vezes, educadas pelos vínculos morais e éticos; para o psicanalista, o sujeito aparece em seus escorregões inconscientes. Não é de estranhar que o “método Morelli” tenha chamado a atenção de Freud, o que o levou, em seu

ensaio “O Moisés de Michelangelo” (1914), a traçar analogias entre o método psicanalítico e a decifração dos quadros do italiano Morelli:

[...] Creio que o seu método [o de Morelli] está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou “refugos” da nossa observação. (FREUD apud GINZBURG, 2009, p. 147)

O procedimento ou princípio construtivo que tem guiado os ensaios de Ginzburg é sempre um “achado”, proveniente das margens de investigações que partem da estranheza e da intuição. Para o autor, esses achados constituem-se como uma prática investigativa de um personagem já conhecido pela história e pela literatura: o caçador. O caçador foi o primeiro narrador devido à sua leitura minuciosa dos sinais da natureza. Assim, o paradigma indiciário parece indissociável da leitura desses “achados”, definidos pelo historiador como

frutos do acaso e não da curiosidade deliberada. Surge [o indício] em algum momento da pesquisa onde a sensação é de ter encontrado uma pista relevante e ao mesmo tempo a consciência aguda da ignorância sobre o que é ou significa. (GINZBURG, 2004, p.11)

A atitude científica desta pesquisa seria a suspensão, por meio da qual se espera pela singularidade que abre janelas de oportunidade para uma intervenção que por sua vez leve a um deslocamento e não a uma mera interpretação – todo o trabalho pressupõe um deslocamento, uma mudança de posição que beneficie a relação educativa.

Este capítulo, atrelado aos relatos de caso que o seguem, tem como propósito elucidar conceitos teóricos e sua aplicação nas vivências com as crianças em período de alfabetização. Propõe-se elucidar os conceitos teóricos de ciência, sujeito e linguagem, essenciais ao percurso teórico-metológico desta pesquisa.

O primeiro subitem deste capítulo, intitulado “Revisitando os sujeitos: do sujeito cartesiano ao sujeito da psicanálise”, transita entre os conceitos de sujeito cartesiano e psicanalítico com o propósito de tecer reflexões sobre o papel da psicanálise na modernidade. Frente aos moldes em que a ciência está arquitetada, Lacan questiona-se sobre a possibilidade da ciência moderna acolher a subjetividade inconsciente. Construída às luzes do pensamento e à deriva do delírio, a ciência parece não estar preparada para receber a psicanálise; porém, paradoxalmente, o saber científico é produzido por um sujeito delirante que constrói os enunciados científicos baseados na ilusão de uma pretensa plenitude: a verdade.

Já o segundo subitem preocupa-se em verificar possíveis teorias da letra, do traço e da escrita em Freud e Lacan, a fim de explicitar a proximidade entre psicanálise e linguagem, sobretudo, quando se trata da própria constituição do psiquismo e do seu funcionamento. Da mesma maneira, as teorias psicanalíticas e filosóficas da linguagem apontam para o discurso como o responsável pela organização social e pela tentativa de evitar o acontecimento aleatório.

1.1. REVISITANDO OS SUJEITOS: DO SUJEITO CARTESIANO AO SUJEITO DA PSICANÁLISE

A verdade essencial
é o desconhecido que me habita
e a cada amanhecer me dá um soco.
(O Outro, Carlos Drummond de Andrade)

O tempo presente, a vida presente, o sujeito presente – como denominá-los? Contemporâneos, Pós-modernos, Modernos? Mundos e sujeitos – a impossibilidade de nomeação, o encontro com o estranho: é o Real lacaniano fraturando o sujeito.

É a partir da fratura e do estranhamento que filósofos como Lyotard pensam a modernidade. De acordo com o filósofo, *Pós-moderno* não seria um termo adequado para definir uma dada época histórica, pois *pós* apagaría o *antes* e o *depois*, quando não há uma substituição de um tempo por outro; ao contrário, existem restos que convivem, imbricam-se, impedindo uma possível totalidade psicotizante.

Lyotard (1987, p. 33), na obra “O Pós-Moderno explicado às crianças”, refere-se aos termos *pós-modernidade*, *pós-modernismo* e *pós-moderno* como equívocos inocentes, infantis, quase pueris. O autor propõe certos deslocamentos: o prefixo *pós* transformar-se-ia em *re*, o substantivo *modernidade* deveria ser substituído pelo verbo escrever: reescrever. O verbo *escrever* deflagra a necessidade de se pensar a modernidade em curso, em continuidade, “grávida de seu pós-modernismo” (LYOTARD, 1987, p. 34). O prefixo *re* antecipa a proposta de Lyotard: a perlaboração freudiana.

Se o tempo presente consolida-se com toda sua estranheza e impossibilidade de nomeação, não se está, simplesmente, no vazio, afinal o estranho não dá o sentido, mas alude, anuncia, indicia. O que Lyotard oferece é a possibilidade de partir do estranho, daquilo que é indizível, ou seja, do Real Lacaniano.

O Real constitui-se como a instância psíquica que abriga o impossível, o sem sentido, porém “não para de não se escrever” (LACAN, 1985, p. 127). A impossibilidade de dizer, a partir do trabalho de perlaboração freudiana, contorna o indizível, levando à simbolização, e o resultado disso é indeterminado.

A perlaboração foi proposta por Lyotard (1987) para compreender o conceito de pós-modernidade. Para o autor, a busca do *sempre novo* causa a frustração, pois não há deslocamento, mas repetição e, portanto, recalçamento. O que o autor oferece é o próprio trabalho analítico, a perlaboração, na qual a dialética entre negação, resistência e transferência faz com que haja a possibilidade de *reescrever* a própria história. Daí o título de um de seus textos “Reescrever a Modernidade”, elaborando um esquecimento inicial, o recalçado:

Percebes que, entendido assim, o “pós” do “pós-moderno” não significa um movimento de come back, de flash back, de feed back, ou seja, de repetição, mas um processo de “ana”, um processo de análise, que elabora um “esquecimento inicial” (LYOTARD, 1987, p. 98).

O processo de elaboração analítica é um processo sem fim, mas não sem finalidade. Logo, a modernidade não é a mera memorização de um passado, nem a emergência do inaugural, o “achado” do presente, ela é um trabalho reflexivo que “abriria o canto do outro novo” (LYOTARD, 1989, p. 39).

Nesse sentido, a verdade sobre os tempos modernos não estaria no passado (passado presente em discursos conservadores calcados no “resgate de valores”); da mesma maneira, não se encontraria no futuro como o prefixo pós indica. O futuro está vazio, presentificando, assim, o tempo moderno.

Dessa forma, pensar o *agora*, apalpar o agora, “não é menos impossível” (LYOTARD, 1989, p. 33). Lyotard abarca/abraça o presente, o lugar da enunciação e das invenções humanas, concebendo-o como um “projecto de apreender e reconhecer um ‘sendo’ que seja ‘aqui e agora’, a própria coisa em si” (1987, p.34).

Não pensar o antes nem o depois, a atitude moderna é pensar o agora. Essa atitude já foi intuída em Kant e retomada por Foucault. A imanência, estar no mundo/persistir no mundo, é a matéria do sujeito moderno, nela há o transitório e o permanente. A atitude moderna não é a nostalgia do que se foi, nem a espera de um futuro, ela é a abertura às vivências e experiências do agora.

Nesse sentido, o termo *pós-moderno* nega o presente, remetendo à ideia de instauração do novo, “o progresso está no futuro”, e do abandono ao anterior. A concepção de *novo do novo* é equívoca, o novo nada mais é que *reiteração* ou ainda *realização* em vez de substituição. O termo pós-moderno, de acordo com Bürger (1988), nomeia o novo período de forma apenas abstrata, além do modo predominante de produção de capitais ser o mesmo da metade do século XIX. Por essa razão, afirma o autor, “nossa atitude deve ser de cautela na interpretação das atuais mudanças, evitando defini-las prematuramente como sinais de uma transformação capaz de configurar uma nova época” (BÜRGER, 1988, p. 81).

A concepção de novo inaugural relaciona-se com duas características essenciais para se pensar o moderno: o efêmero e o transitório. Efemeridade e transitoriedade reportam à noção de fragmentação, mas é importante considerar que onde há ruína e morte, há permanência e vida ativa. Ou seja, se há fragmentos, é porque houve o uno – fragmento e totalidade implicam-se.

As noções de efemeridade e transitoriedade são formações humanas que refletem uma sensação de autonomia, de emancipação e de liberdade. Libertar-se de quê? O sujeito moderno desvincula-se dos mitos de criação, nega a metafísica, a transcendência e toda dimensão teológica que vigorava com força na Idade Média, fortalecendo a sensação de autonomia do sujeito do conhecimento.

Autonomia implica emancipação, sujeito do conhecimento implica objeto do conhecimento – raízes do racionalismo moderno e da ciência do século XVII, inaugurados por Descartes, Newton e Francis Bacon. Descartes tinha como missão unificar os conhecimentos humanos em bases seguras, sólidas, iluminadas pela verdade, ou seja, pelas certezas racionais. A ambição do filósofo era estender a precisão das matemáticas aos problemas humanos, excluindo qualquer vacilação. Todos os problemas propostos à investigação científica deveriam formar um conjunto unitário e claro:

Comprazia-me sobretudo com as Matemáticas, por causa da certeza e da evidência das razões; mas não notava ainda seu verdadeiro emprego, e, pensando que serviam apenas às artes mecânicas, espantava-me de que, sendo seus fundamentos tão firmes e tão sólidos, não se tivesse edificado sobre eles nada de mais elevado (DESCARTES, 1973, p. 40).

Nesse âmbito, o sujeito cartesiano consolida-se na existência do “eu”, enquanto pensante, em uma relação: *Cogito, ergo sum*. O *cogito* configura-se como uma constatação de um fato, o termo “logo” atribui ao *cogito* o aspecto do raciocínio a fim de relevar o caráter de ligação entre pensar e existir, constituindo-se como um matema, pois envolve as relações de causalidade da física, “penso”, conseqüentemente/“logo”, “existo”. Dessa forma, o *cogito* é o domínio do pensamento em sua objetividade e racionalidade como método científico para o alcance da verdade:

[...] mas, por desejar então ocupar-me somente com a pesquisa da verdade, pensei que era necessário agir exatamente ao contrário, e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, após isso, não restaria algo em meu crédito, que fosse inteiramente indubitável. Assim, porque nossos sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar [...] E enfim, considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertados nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas, logo em seguida, adverti que enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que, eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: Penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava (DESCARTES, 1973, p. 54).

Descartes, em sua busca pela precisão científica, rejeita o sentido, o engano, a ilusão dos sonhos, na tentativa de encontrar os fundamentos capazes de fundar uma ciência. Só o pensamento, na lógica cartesiana, é capaz de ordenar o mundo, mas para isso é necessário negar os sentidos e o universo onírico, centralizando o sujeito na razão: “[...] a nossa imaginação ou os nossos sentidos nunca poderiam assegurar-nos de qualquer coisa, se o nosso entendimento não interviesse” (DESCARTES, 1973, p. 57).

O paradigma cartesiano, evocado como o grande paradigma do Ocidente, nasce da necessidade humana de negar a filosofia platônica e a dimensão teológica. Os tempos modernos evidenciam a dessacralização: no lugar da origem divina, a origem da razão. O que Descartes, em “Discurso do método” e Kant, em “Crítica da Razão Pura” realizam é a legislação da razão, a qual deve dar conta de seu próprio processo para vigorar com toda sua força.

Descartes reafirma o sujeito como dono de seus pensamentos e capaz de produzir conhecimento sem o auxílio divino; se Deus é a finalidade do método cartesiano, é plausível acreditar que a Inquisição o levou a colocá-lo como fim. No centro, as verdades produzidas pelos homens e não por Deus. Essa descentralização, ou seja, a emergência do sujeito cartesiano, configura-se como condição necessária à ciência moderna.

A ciência moderna, considerando o quadro exposto, é fruto de um cenário no qual a modernidade caracteriza-se pela razão, pela autonomia e pela perfectibilidade. Os tempos modernos são uma promessa iluminista. A ciência moderna é uma promessa. E a grande promessa está, sem dúvida, calcada no progresso.

Só a razão levaria ao progresso. E aí estaria o grande perigo: se não há mais metafísica, nem mais deuses, a razão tem de dar conta de si, fechar-se em si mesma, tornando-se, assim, redutora. Extirpa-se todo e qualquer indício de subjetividade – impossibilitando a ideia de liberdade presente na modernidade. A razão escraviza. Descartes cria um Deus fictício. O Deus do paradigma cartesiano.

O paradigma cartesiano, ao extirpar a subjetividade, acaba por extirpar o próprio sujeito. Mas que sujeito? O sujeito do equívoco, da ilusão – das manifestações inconscientes denunciadas por Freud. Lacan, na tentativa de resgatar a subjetividade inconsciente, tece reflexões a respeito da ciência tradicional com o objetivo de instaurar a psicanálise como ciência, preocupação já manifestada por Freud. Para isso, Lacan vira do avesso o sujeito cartesiano, acreditando que a visão de um sujeito senhor de seus próprios pensamentos é um tanto utópica. O psicanalista francês denomina, ainda, esse sujeito como um “falso-ser” (LACAN, 2008).

O sujeito cartesiano é, segundo Lacan (1998), pontual e evanescente. Descartes conceitualiza um ponto no qual o pensamento e a existência se sobrepõem: quando o sujeito cartesiano diz para si mesmo “Eu penso”, *ser* e *pensar* coincidem naquele momento – o que está em jogo aqui é a relação do sujeito com o saber. Essa relação com o saber, denominada cogito, defende o fato de o sujeito pensar como base de sua existência. Percebe-se que a lógica cartesiana postula que o sujeito da enunciação não é só o autor de suas próprias ideias, como também que suas percepções correspondem à realidade externa.

Considerando o contexto da ciência dita cartesiana, o pensamento só existe atrelado à realidade externa. O que Descartes questiona, com a formulação do sujeito cartesiano, é o valor objetivo da ciência. Se o pensamento aproximar-se das manifestações da consciência – do mundo interno –, a ciência nada mais é que uma representação fictícia, nada garante o encadeamento lógico de suas representações.

Evidentemente, Descartes simboliza um grande avanço para a ciência, pois o cogito funda-se para o sujeito num certo ancoramento do ser (LACAN, 1998):

Face à sua certeza, há o sujeito, de que lhes disse há pouco que está aí esperando desde Descartes. Ouso enunciar, como uma verdade, que o campo freudiano não seria possível senão certo tempo depois da emergência do sujeito cartesiano, por isso que a ciência moderna só começa depois de que Descartes deu seu passo original (LACAN, 1987, p. 47)

O cogito vai além da ciência platônica que postulava a alma como detentora do ser e define um sujeito dono de sua razão. Mas a verdade continua de fora. De fora, como sempre esteve. Para dar conta da verdade, Descartes postula aquele que detém a verdade – Deus:

Para Descartes, no cogito inicial – os cartesianos convirão comigo neste ponto, mas eu adianto à discussão – o que visa o eu penso no que ele bascula para o eu sou, é um real – mas o verdadeiro fica de tal modo de fora que é preciso que Descartes em seguida se assegure, de quê? – senão de um Outro que não seja enganador e que, por cima de tudo, possa garantir, só por sua existência as bases da verdade, possa lhe garantir que há em sua própria razão objetiva os fundamentos necessários para que o real mesmo de que ele vem de se assegurar possa encontrar a dimensão da verdade (LACAN, 2008, p. 43).

Nesse sentido, pode-se afirmar que Descartes coloca saber e verdade em uma relação de apoio, efetuando um corte em relação à dimensão teológica do conhecimento, na qual o saber estava subordinado à verdade divina. Descartes pensa a subjetividade sem relacioná-la à alma, retirando, assim como Copérnico e Galileu, o divino de sua centralidade, contrariando a verdade teológica – essa verdade divina que tem o saber como seu subordinado.

Lacan, em sua releitura do sujeito cartesiano, observa que o sujeito da psicanálise é pontual e evanescente como o sujeito cartesiano. Da mesma forma, Lacan afirma que sujeito cartesiano e sujeito da psicanálise encontram-se divididos, conquanto seus centros são diferentes: assim como o sujeito cartesiano está cindido entre pensar e existir, mas equacionado à ideia de *existir*, revelando o *pensar* como centro, já que é o próprio pensamento que condiciona a própria existência, também o sujeito psicanalítico manifesta-se fendido entre consciente e inconsciente, porém seu centro é outro: a própria dimensão

inconsciente. E, finalmente, o detentor da verdade do sujeito da psicanálise também é um Outro que pode, inclusive, ganhar a dimensão dos Deuses.

A ciência moderna constitui-se, para Lacan, como pré-condição necessária para o desenvolvimento da psicanálise; porém, apesar de o discurso psicanalítico ter suas raízes no discurso científico, a psicanálise não se configura como uma ciência nos moldes da tradição, pois a ciência imagina um sujeito totalitário e detentor da verdade, enquanto a psicanálise pressupõe um sujeito dividido e não possuidor de verdades totalizantes.

Porém, de acordo com o psicanalista francês, por mais que fosse pertinente a existência de um sujeito da ciência, esse sujeito *imaginado*, lógico e a salvo do Real (novamente, é necessário resgatar o conceito de Real como um dos três registros psíquicos lacanianos que abriga o estranho e o desconhecido, mas que fala e atravessa o sujeito), o sujeito da ciência é o mesmo sujeito da psicanálise – fraturado:

Era pertinente, o sujeito da ciência – mas é claro que a coisa não é tão simples. Eles levaram umas palmatoadas, e se lhes explicou que, o sujeito da ciência, isso não existia, no ponto sensível em que tinham pensado fazê-lo surgir, quer dizer, na relação do zero a um no discurso de Frege. Demonstrou-se-lhes que os progressos da lógica matemática haviam permitido reduzir completamente – não suturar, e sim evaporar – o sujeito da ciência (LACAN, 1992, p. 98-99).

Esse sujeito evaporado é o sujeito da psicanálise. Não há sutura, há evaporação; e o que evapora retorna em sua forma líquida, mais visível e tangível. O que se coloca para fora e, simultaneamente, se coloca para dentro ou, dizendo em palavras lacanianas, o que se *foracelui* é a verdade sobre o sujeito: a sua constituição desejante. O desejo é recalcado pela ciência, mas, em sua liquidez, ele atravessa a censura e burla o recalque. É na sua negação que o desejo insiste.

Esse ponto é um nó. O sujeito da ciência é o sujeito da psicanálise e mais: o sujeito sobre o qual opera a psicanálise é o sujeito da ciência. Os dois sujeitos são um. No entanto, a diferença está em como esses discursos, o científico e o psicanalítico, tratam a questão da *verdade*. A ciência, nos moldes tradicionais, arquiteta o discurso de tal modo que se produz a ilusão de que o discurso científico possui o saber, o saber sobre a verdade. O discurso científico fala sobre a verdade, quando Lacan acredita que é a verdade quem fala: “Eu, a verdade, falo”:

Emprestar minha voz ao sustento dessas palavras intoleráveis, “Eu, a verdade, falo...”, ultrapassa a alegoria. Isso quer dizer, muito simplesmente, tudo o que há por dizer da

verdade, da única, ou seja, que não existe metalinguagem (afirmação feita para situar todo o lógico-positivismo), que nenhuma linguagem pode dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro, uma vez que a verdade se funda pelo fato de que fala, e não dispõe de outro meio para fazê-lo (LACAN, 1966, p. 882).

A única verdade é a inexistência de metalinguagem. Não existe nenhum discurso capaz de dizer a verdade sobre o outro. Nenhum discurso é capaz de abranger o outro. A verdade não é apreendida por inteira, pois ela é um fato de fala, é um ato, um momento temporal do saber. No momento em que uma verdade é revelada, não há saber, mas há a realização de um saber, é a verdade sobre o desejo que emerge (LACAN, 1966). Pêcheux (1998), estudioso da Análise do Discurso, acredita que há um equívoco na ciência, pois “ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’”:

[...] O fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão de que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece (PÊCHEUX, 2008, p. 55).

É necessário atentar-se para o que esse fantasma significa no âmbito da psicanálise. Lacan considera que a ciência moderna nega a relatividade da verdade, nega a impossibilidade de apreensão da verdade por inteiro. “Saber do que se fala” não só se caracteriza como um desencontro teórico, paradigmático ou ideológico, é mais do que isso, a “certeza”, para a psicanálise, pode se constituir como o “fantasma” da clínica, aniquilando o sujeito – a questão está em outro campo de ação: a ética da psicanálise.

A clínica psicanalítica também é feita da experiência, mas da experiência que se perde no momento em que aparece. A clínica, portanto, não é feita de certezas, quando há certeza, quando há enciclopédia sobre o paciente, algo está errado. Lacan, ao questionar a própria concepção de ciência, tece reflexões acerca da ética no tratamento psicanalítico – não há discurso capaz de decifrar o sujeito no divã: “o inconsciente é um nó – isso é o Real” (LACAN, 1985, p. 80).

Enquanto a ciência não admitir a relatividade da verdade, não há ciência da psicanálise. Concebida como ciência tradicional, a psicanálise constituir-se-ia como um discurso perverso, aquele que tapa o buraco do outro, negando, violentamente, a sua subjetividade (LACAN, 2002, p. 239). A subjetividade inconsciente, o desejo como motor da subjetivação configura-se como a verdade sobre o sujeito, e essa verdade, de acordo com Lacan, está foracluída da ciência.

Dizer que a ciência foracelui a verdade significa que ela recusa a verdade do inconsciente. A ciência mascara a verdade do sujeito, a verdade da afirmação sobre o sujeito, “Sou onde não penso”, diz Lacan. Sou onde não articulo, onde não produzo sentido, onde o discurso inconsciente toma conta de mim – atravessa e ludibria o sujeito. A verdade da ciência é a verdade do discurso articulado, a verdade que assimila o Outro, enquanto, de acordo com a psicanálise lacaniana, o Outro não se pega, não se assimila, e isso é condição para a sobrevivência do desejo. A ciência régia prega um sujeito totalitário, detentor do Outro, da verdade absoluta:

O passo da ciência constituiu em excluir o que implica de místico a ideia do conhecimento, em renunciar ao conhecimento e em constituir um saber que é um aparelho que se desenvolve a partir do pressuposto radical de que não lidamos com outra coisa senão com os aparelhos manejados pelo sujeito, e, mais ainda, de que este pode depurar-se como tal, até não ser nada além do suporte do que se articula como saber ordenado num certo discurso, um discurso separado do da opinião, e que se distingue deste como sendo o da ciência (LACAN, 2008, p. 272).

Esse sujeito totalitário e poderoso, que apenas maneja, pois está a salvo de ser manejado, inexistente. O sujeito da psicanálise é fendido. A divisão, a fenda, é condição para a existência. Nesse sentido, a concepção de sujeito pode ser dividida em dois momentos. Antes, quando a consciência expressava-se com fluência, o dito era dito; e depois, quando o “não quis dizer”, o dito não dito, o chiste, o lapso superam a intencionalidade. Por esse segundo momento, tem-se um sujeito que não fica indiferente às trapaças da linguagem, da alíngua (Lacan transforma “Langue/língua” em “Lalangue”, “alíngua”: a língua que fala à revelia do sujeito, a linguagem sem recalque, expressão do desejo, o *nonsense* da língua), afinal, ao dizer mais que o esperado, revelou-se um desejo antes oculto.

É desse discurso que trata a psicanálise. A psicanálise instaura o discurso do acaso, da falta de sentido: dos lapsos, chistes e sonhos. A psicanálise faz do acaso, enunciado por esse sujeito fendido e fadado ao gozo parcial, objeto de estudo:

Não é menos verdadeiro que há um estatuto a dar a esse novo discurso à sua aproximação da besteira. Seguramente ele chega mais perto, pois, nos outros discursos, a besteira é aquilo de que a gente foge. Os discursos visam sempre à menor besteira, à besteira sublime... (LACAN, 1998, p. 23).

O discurso científico, ancorado no sujeito cartesiano, também é produzido por um sujeito dividido que tem seus enunciados baseados na ilusão de plenitude, ou seja, um sujeito produtor de besteiras, sejam elas sublimes ou derradeiras:

Já que estou hoje sendo arrastado pelas trilhas do inconsciente como uma linguagem, saiba-se disto – esta fórmula muda totalmente a função do sujeito como existente. O sujeito não é aquele que pensa. O sujeito é, propriamente, aquele que engajamos, não, como dizemos a ele para encantá-lo, a dizer tudo – não se pode dizer tudo – mas a dizer besteiras isso é tudo. (LACAN, 1985, p. 33)

O psicanalista francês acredita que os enunciados científicos, as “besteiras sublimes”, baseiam-se em uma fantasia de plenitude, articulando a linguagem para contornar o indizível: a relação sexual. O que não se pode proferir é a relação sexual *plena*, a verdade totalizante, pois a plenitude não só não existe como está fora do discurso.

Fora do discurso, pois, de acordo com umas das premissas da teoria lacaniana, “a relação sexual não existe”. O que não existe e, portanto, não se pode proferir é a plenitude, por isso Lacan, no livro 20 (1985), apresenta o discurso científico como parte de uma fantasia de inscrição do liame sexual:

[...] Até agora, nada do conhecimento [científico] se concebeu que não participasse da fantasia de uma inscrição do liame sexual – e nem se pode dizer que os sujeitos da teoria antiga do conhecimento não sabiam disso. (1985, p.110)

E também:

[...] é visível, tangível, que esses enunciados [os científicos] só se baseiam em uma fantasia com a qual eles tentaram suprir ao que de certa maneira não se pode dizer, isto é a relação sexual (LACAN, 1985, p. 110)

A plenitude, ou seja, o mundo eterno, como Um, como um todo, constituiu-se, através dos tempos, como natural. Mas isso é somente uma concepção,

[...] Esse mundo, concebido como um todo, com tudo aquilo que este termo comporta, qualquer que seja a abertura que lhe deem, de limitado, continua sendo uma concepção – é mesmo esta a palavra – uma vista, um modo de olhar, uma tomada, imaginária. (LACAN, 1985, p.60).

Se tomada imaginária, essa concepção está inscrita na fantasia; em vista disso, para Lacan, antes de pensar a Psicanálise como ciência, é necessário abandonar certas tomadas de vista: “ao contrário, não será que no discurso analítico há algo com que nos introduzirmos a que toda substância, toda persistência do mundo como tal, deve ser abandonada?” (LACAN, 1985, p.60).

A pergunta de Lacan sugere uma ruptura com a lógica cartesiana e a empírica Aristotélica, baseada na materialidade das coisas. A partir daí, o psicanalista francês apresenta sua concepção de sujeito atrelada à linguagem, à sua linguagem – à língua:

A linguagem – a língua forjada do discurso filosófico – é tal que, a todo instante, como vocês veem, nada posso fazer senão tornar a escorregar para dentro desse mundo, desse suposto de uma substância impregnada da função do ser. (LACAN, 1985, p. 60-61).

E ainda:

Seguir o fio do discurso analítico não tende para nada menos do que refratar, encurvar, marcar com uma curvatura própria, e por uma curvatura que não poderia nem mesmo ser mantida como sendo como a das linhas de força, aquilo que produz como tal a falha, a descontinuidade. Nosso recurso é, na alíngua, o que a fratura. (LACAN, 1985, p. 61).

A linguagem, impregnada da função de ser, é aquela que fratura o sujeito totalizante. É a língua que fala à revelia do indivíduo: chistes, lapsos ou, como diria Lacan, “besteiras”. Assim, em oposição a Descartes, o sujeito lacaniano não é aquele que enuncia, pelo contrário, o sujeito é a aparição fugaz das besteiras, daquilo de que ele não tem dimensão. Aquilo que faz a troca de discursos, que mexe e atravessa o sujeito.

Estaria a ciência preparada para trocar de discurso? Incluir, em seu discurso, a verdade sobre o sujeito? A besteira do sujeito? Certamente, a psicanálise não se acomodaria na ciência tradicional, dita lógica. Lacan postula que não há ciência do homem. Enquanto não houver, os discursos estão todos à margem, afinal, a única ciência necessária é a do homem.

Se *do homem*, essa ciência admitiria o narcisismo como constitutivo das práticas científicas. Evidentemente, é necessário compreender o narcisismo como condição imprescindível para a constituição do sujeito à imagem de si mesmo, é a própria noção de estar no mundo e a possibilidade de amar-se e reconhecer-se, para, só assim, amar e reconhecer o Outro em sua singularidade também narcísica. Lacan diria que o objeto da ciência, investido libidinalmente, fala.

O conhecimento implica toda a complexidade das tramas inconscientes, sobretudo a projeção e a identificação – o narcisismo está e sempre esteve ali. O narcisismo, busca de uma pretensa totalidade do sujeito, tem correlatos com os conhecimentos epistêmicos. É plausível, é ético, compreender o conhecimento como uma implicação narcísica. Toda forma de conhecimento põe na sombra algo daquilo que se conhece ou daquilo que é conhecido – inclusive esse que vos fala.

Lacan acredita que a ciência tradicional não está preparada, nos moldes em que está organizada, para receber a psicanálise, por isso o psicanalista aproxima a psicanálise das artes liberais, da própria concepção de mito, já que

O mito é o que dá uma formulação discursiva a algo que não pode ser transmitido na definição da verdade, porque a definição da verdade só pode se apoiar sobre si mesma, e é na medida em que a fala progride que ela a constitui. A fala não pode apreender a si própria, nem apreender o movimento de acesso à verdade como uma verdade objetiva. Pode apenas exprimi-la – e isso de forma mítica. (LACAN, 2008, p. 13)

A psicanálise, como discurso articulado que acolhe a subjetividade inconsciente, parece estar diretamente relacionada à emergência silenciosa de um paradigma do traço, do indício e das evidências sutis (GINZBURG, 2000, p. 143). Acolhida em um paradigma que considere o traço e a ficção como alicerces para o alcance e a construção da(s) verdade(s), a psicanálise se constituiria como um saber científico. Nesse sentido, a psicanálise é perfeitamente lógica, sua experiência não se baseia no inefável, pelo contrário, o tratamento analítico opera racionalmente, mesmo quando a razão *delira*.

1.2 LETRA, TRAÇO E ESCRITA – RELAÇÕES ENTRE PSIQUISMO E LINGUAGEM

Não sou eu quem descrevo, eu sou a tela.
E oculta mão colora alguém em mim...
De quem é o olhar que espreita por meus
olhos?
(Fernando Pessoa)

No princípio era o Verbo
e o Verbo estava junto a Deus,
e o Verbo era Deus.
(João 1:1)

Pessoa remete para uma concepção de escrita, de letra e de sujeito psicanalíticos. Quem (d)escreve é a escrita inconsciente – é o desejo que “colora” a tela. O olhar misterioso

que espreita pelos olhos do eu-lírico e imprime cor à tela é a dimensão inconsciente e inscritora denunciada por Freud.

Nos primórdios da Pré-história, em uma época cujas marcas temporais mostram-se indetermináveis, o homem passa a emitir sons, sinais, gestos que revelam tanto as suas necessidades cotidianas e demarcação de território e propriedade quanto necessidades transcendentais, como os ritos de celebração da vida e da morte. O homem cria o símbolo que rompe com a concretude, instaurando a abstração que dá espaço à palavra. A natureza, até então, detentora do homem, é ressignificada pela linguagem, que se instaura como condição primeira para a civilização e para a emergência da própria constituição humana.

A caminho da linguagem, ainda que por um percurso histórico não linear-evolutivo, o homem não se vê mais fora das amarras languageiras: “Nenhuma coisa é onde falta a palavra” (HEIDEGGER, 2008, p. 43). A fala, enquanto expressão quase palpável, verificável, da linguagem, vai além de uma faculdade humana, ela é o que sinaliza o homem enquanto homem. O que diferencia o homem, o que marca a sua singularidade, é a possibilidade de tagarelar por todas as partes e, mesmo assim, terminar o dito, sentindo que certas palavras são impronunciáveis:

somos, antes de tudo, na linguagem e pela linguagem. Não é necessário um caminho para a linguagem. Um caminho para a linguagem é até mesmo impossível, uma vez que já estamos no lugar para o qual o caminho deveria nos conduzir. (HEIDEGGER, 2008, p. 191).

Por isso Heidegger conceitua a linguagem como a casa do ser. A linguagem, nesse sentido, assinala o rompimento com a lógica natural da sobrevivência e da procriação. Cisão essa que foi o imperativo para que o homem passasse a recalcar os seus instintos e se concebesse como um sujeito fadado a um prazer sempre parcial, já que as necessidades, antes instintivas e naturais, foram barradas por um Outro languageiro, enigmático e misterioso, que nem sempre atende às demandas do outro. Terá surgido a aprendizagem da negação, da mentira, do fingimento? Ou terá surgido o mero autoengano?

A linguagem, personificada no Outro, aparece como intermediária: tudo é representação, nada mais é. Sua interferência barra o contato direto entre homem e mundo. Intrometida, a linguagem revela a condição eterna de insatisfação humana, traduzida por Freud como a tríade entre pulsão-inconsciente-desejo. (SARTORE, 2009, p. 54)

Trieb, ou seja, pulsão, surge pela primeira vez na obra de Freud em 1905 em “Três Ensaios sobre uma Teoria da Sexualidade”. Após uma revisão, o psicanalista publica em 1915 o artigo “As pulsões e o destino da pulsão”. Nesse ensaio, Freud define a pulsão como responsável por conectar corpo e mente e se preocupa em diferenciar pulsão de instinto:

Se agora nos dedicarmos a considerar a vida mental de um ponto de vista biológico, a *pulsão* nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente no sentido de trabalhar sua ligação com o corpo. (FREUD, 2004, p. 149)

A pulsão não está, portanto, nem no corpo e nem no psíquico. Do corpo, fonte das pulsões, surgem os estímulos com impacto constante sobre o organismo, forçando um trabalho mental exaustivo, já que dos estímulos endógenos não se pode escapar. O aparelho psíquico será impulsionado a dar uma ordem ao caos imposto, buscando equilibrar as sensações penosas que causam desprazer.

O objeto da pulsão, *Objekt*, é o elemento mais variável e inespecífico, mas é importante ressaltar que ele não se confunde com o objeto da necessidade, pois é concebido como uma síntese entre as representações sensoriais e a palavra. Assim, a conceituação freudiana de pulsão, situada na fronteira entre corpo e psiquismo, e representada pelas sensações e pela linguagem, leva a considerações que vão além da diferenciação entre pulsão e instinto: a pulsão marca o desvio do instinto. O instinto naturaliza as ações do homem na forma de necessidades, portanto, passíveis de realização plena; a pulsão humaniza as demandas do homem a partir de desejos complexos, passíveis de não serem realizados e que, portanto, levam à emergência de afetos que remetem a não satisfação das pulsões.

Como desvio do instinto, a pulsão exclui o objetivo sexual do aparelho pulsional, já que o que organiza as pulsões são os laços languageiros. Freud reconhece o poder das palavras como técnica psicanalítica que “dissipa os males”, mas, no trecho abaixo, o importante é o poder que Freud, assim como Lacan, conferem à palavra como fator de organização social:

“Assim é uma espécie de mágica”, comenta ela: “O senhor fala e dissipa seus males.” Isto mesmo. Seria mágica se surtisse efeito um pouco mais rapidamente. Um atributo essencial de um mágico é a rapidez — poder-se-ia dizer a subtaneidade — do sucesso. Mas os tratamentos analíticos levam meses e mesmo anos: mágica tão lenta perde seu caráter miraculoso. E incidentalmente não desprezemos a palavra. Afinal de contas, ela é um instrumento poderoso; é o meio pelo qual transmitimos nossos sentimentos a outros, nosso método de influenciar outras pessoas. As palavras podem fazer um bem indizível e causar terríveis feridas. Sem dúvida “no começo foi a ação” e a palavra veio depois; em certas circunstâncias ela significou um progresso da civilização

quando os atos foram amaciados em palavras. Mas originalmente a palavra foi magia — um ato mágico; e conservou muito de seu antigo poder. (FREUD, 1996, p. 183)

Lacan elabora uma complexa teoria dos discursos, o discurso do mestre, da universidade, da histórica e do analista. Mas o que interessa aqui é que o discurso seria estruturante do psiquismo e da civilização. É a partir dos discursos que nasce uma organização psíquica que permite ao sujeito sua constituição desejante e a emergência da civilização. Em torno da função sexual humana, ou seja, da procriação, o que se organiza, afirma Lacan, não é o instinto e sua realização, mas os próprios aparelhos discursivos que compõem a sociedade:

[...] Nada é mais fácil do que ver a pulsão satisfazer-se fora de seu objetivo sexual. Esse objetivo, como quer que seja definido, está fora do campo do que é essencialmente definido como o aparelho da pulsão.

Para concluir, vou pedir-lhes apenas uma coisa: que vejam a que isso leva, em todos os lugares em que, em torno da função sexual, organiza-se não o instinto, que teríamos bastante dificuldade de situar em algum lugar a partir de hoje, mas uma estrutura social. (LACAN, 2008, p. 209-210)

O homem contorna a todo instante a sua condição fisiológica, cerceia todos os sinais que o ligam à natureza. Se o instinto clama pela sobrevivência, o corpo é capaz de não comer e de, inclusive, adoecer: a anorexia enquanto marca da pulsão de morte. Por isso, Lacan, ironicamente, resgata, no Seminário 16, a organização da *Pólis* ideal de Platão, a sociedade das abelhas e das formigas. Para o psicanalista, a *Pólis* platônica só poderia ser ideal, pois vive apenas no mundo das ideias: do gozo pleno. As sociedades das abelhas e das formigas centram-se naquilo que a linguagem barrou aos homens: a sexualidade como procriação e preservação da espécie:

É de admirar que aqueles que se dedicaram a nos mostrar as sociedades das abelhas ou das formigas só se tenham ocupado dos grupos delas, de suas comunicações, seus embates, sua maravilhosa inteligência, e que ninguém tenha enfatizado que o formigueiro, assim com a colmeia, são inteiramente centrados na realização da relação sexual. É precisamente na medida em que essas sociedades assumem a forma de uma fixidez em que se revela a não presença do significante que elas diferem das nossas.

Foi por isso mesmo que Platão, que acreditava na eternidade de todas as relações ideativas, criou uma *Politeia* ideal em que todas as crianças seriam educadas em comum. A partir desse momento, vocês têm certeza daquilo do que se trata: trata-se, propriamente falando, de centrar a sociedade no que acontece com a produção sexual. O horizonte de Platão, por mais idealista que vocês o imaginem, não era outra coisa — à parte, é claro, uma série de consequências lógicas, que indubitavelmente dão frutos, que anulariam na sociedade todos os efeitos de seus *Diálogos*. (LACAN, 2008, p. 210)

O *banho de significantes* ou os *diálogos*, responsáveis pela humanização e, conseqüentemente, pela construção de uma sociedade discursiva, efetuam uma cisão sem volta entre homem e natureza. Nada mais escapa dos discursos formulares que ensinam ao homem as regras de convivência social, as limitações e os resultados de suas ações no mundo. Para garantir essa estrutura, garante-se, ainda, o status de louco e de perverso, que muitas vezes se misturam e aterrorizam os *neuróticos*:

O discurso como laço social é um modo de aparelhar o gozo com a linguagem, na medida em que o processo civilizatório, para permitir o estabelecimento das relações entre as pessoas, implica a renúncia da tendência pulsional em tratar o outro como um objeto a ser consumido: sexual e fatalmente. Pois a inclinação do homem é ser o lobo do outro homem, ou seja, abusar dele sexualmente, explorá-lo, torturá-lo, matá-lo, saciando no outro sua pulsão de morte erotizada. A civilização exige do sujeito uma renúncia pulsional. Todo laço social é portanto um enquadramento da pulsão, resultando em uma perda real do gozo. (QUINET, 2006, p. 17)

É nesse sentido que Foucault resgata os textos religiosos, os jurídicos e os científicos como exemplos claros de manifestações discursivas que organizam a estrutura social – (e o que faz o homem além de rezar, cumprir/violar a lei e fazer ciência?) – e que têm como objetivo controlar o acontecimento e o acaso:

Eis a hipótese que gostaria de apresentar esta noite, para fixar o lugar – ou talvez o teatro muito provisório – do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p.8)

Se o discurso tem como função primordial dominar o acontecimento aleatório e organizar os vínculos sociais, torna-se, evidentemente, objeto de desejo, pois as palavras carregam um poder inimaginável. Bakhtin (1999) viu muito bem a relação entre as palavras e as estruturas sociais. A língua, para Bakhtin, é a expressão das relações e das lutas sociais, veiculando e sofrendo os efeitos das lutas de classe; simultaneamente, é instrumento ideológico de luta e de poder, por isso, objeto de desejo.

O que Freud viu é que pelo mesmo aparato discursivo que se foge do acaso se engendra o acaso: das besteiras de que se foge advém o saber psicanalítico. A linguagem estrutura e desestrutura, pois é, além de objeto de desejo, expressão clara do desejo: chistes, lapsos, atos falhos – o discurso inconsciente que fala à revelia do sujeito. Assim, a linguagem torna-se o elemento central não só da constituição do homem e da civilização, mas também da constituição do próprio inconsciente.

A proposta lacaniana, a partir da releitura de Freud, de aproximar inconsciente e escritura, levou à síntese “o inconsciente funciona como linguagem” (LACAN, 1998). Atribuir ao inconsciente o funcionamento operatório da linguagem permite dar um novo estatuto a essa instância psíquica. O inconsciente deixa de ser a instância que apenas se sobrepõe ao consciente, mergulhada nas profundezas obscuras, portanto, “intocável” e não verificável, para ser uma instância autônoma que possui um funcionamento lógico e ativo na constituição do sujeito: as mesmas leis que regem a linguagem governam o desejo e o seu desvelar em uma cadeia de subjetividade:

Nosso título [“A Instância da Letra no inconsciente e a Razão desde Freud”] que, para-além dessa fala, é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente. Pondo desde logo o espírito prevenido em alerta, porquanto é possível que ele tenha de reavaliar a ideia segundo a qual o inconsciente é apenas a sede dos instintos.

[...]

Pela razão primeira de que a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento natural. (LACAN, 1998, p. 498)

O sujeito é servo da linguagem antes mesmo de nascer, pois, em sua existência no Outro, já lhe dão nome e destino, imprimindo-lhes os desejos parentais, “eu desejo o desejo do Outro”, afirma Lacan. Assim, a condição desejante é uma seqüela dessa constituição no Outro enquanto linguagem. O sujeito é fadado ao desejo como falta, afinal, o que é do Outro é sempre enigmático e passível de engano.

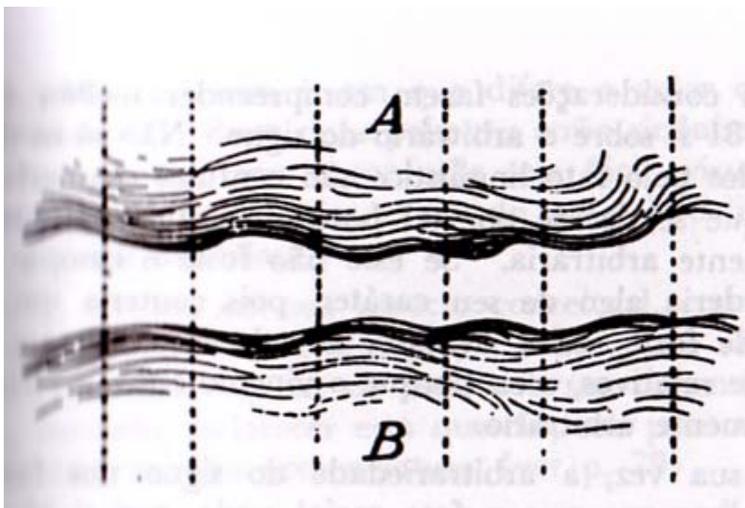
O desejo como falta é responsável pela existência humana como tensão permanente. Essa tensão constitui-se por meio da ideia de perda, de corte e de limitação. O sujeito se vê em uma luta infinita pela recuperação de um gozo perdido. O desejo, portanto, está fadado a deslizar em uma cadeia de subjetividade, fazendo um percurso que dá sinais do recalado – esse paraíso perdido. Para burlar o recalado, o desejo vale-se de recursos linguageiros que insinuam, mas nunca dão a sua real significação.

Por isso, a aproximação da Psicanálise e da Linguística, ciência inaugurada por Ferdinand de Saussure (2006), possibilitou reflexões profícuas à Psicanálise, mas também ao estado da arte de outras áreas do saber, entre elas, o ensino de Língua Materna. A inversão do signo de Saussure efetuada por Lacan, sobrepondo o significante ao significado, busca comportar, na estrutura da língua, o conceito de *subjetividade*, já que o significante passa a ser o elemento que dá sinais do desejo em seu desvelar pela cadeia de subjetividade, dando

sentido ao que o sujeito insiste em dizer que não tem sentido: a elipse, o hipérbato, a aglutinação, a assonância – o “eu não quis dizer”.

Uma vez que, de acordo com Lacan, o inconsciente opera como a linguagem, a psicanálise trata de fenômenos de linguagem, assim como a leitura e a escritura. A fim de fazer a releitura do conceito de inconsciente de Freud, o psicanalista francês vai em busca de Saussure e da Linguística, colaborando no estreitamento da relação entre linguagem e psiquismo.

Do signo de Saussure, Lacan (1998) efetua uma torção. Ele questiona a moeda de face dupla do significado-conceito e do significante-acústico. Nela, um significado (conceito, sentido) corresponde a um significante (imagem acústica), nos quais a relação seria fixa e rígida:



A: significado/conceito

B: significante: acústico

Traçado pontilhado: ligação linear e rígida entre significado e significante.

Ondas: caos do pensamento

(SAUSSURE, 2006, p.131-133)

Para Lacan (1998, p. 500), o significante tem predominância sobre o significado e as relações entre ambos não são rígidas, como configura a barra que impede acesso entre significado e significante:

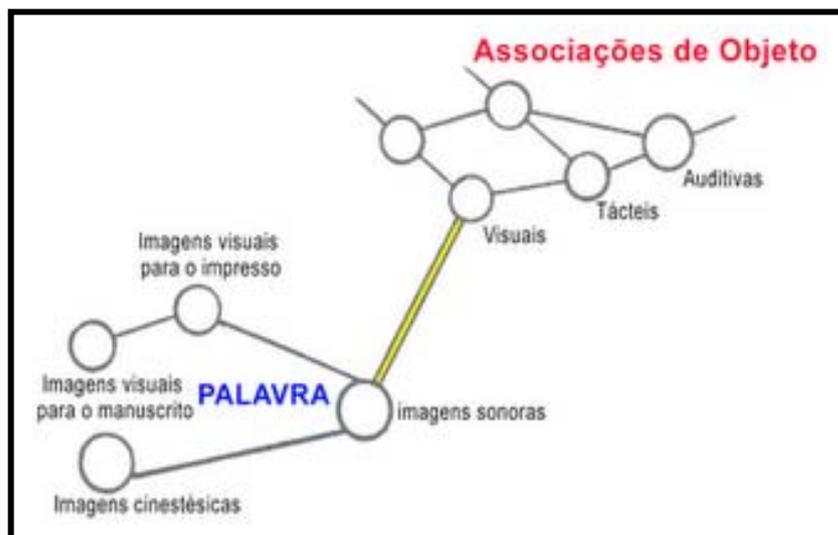
S
s

Tesoura pode significar tesouro, ou seja, a imagem sonora nem sempre levará ao significado correspondente e esperado. O significante passa, então, a constituir, para a psicanálise francesa, o elemento que se sobrepõe ao significado, representado em uma cadeia na qual se desvela a subjetividade: **S1 – S2**. Tal expressão usada por Lacan (1998), calcada na lógica, representa uma cadeia originada no “significante um”, cujo sentido primordial ficará perdido, apenas mantendo com os outros significantes da cadeia um elo metafórico e metonímico:

A centelha criadora da metáfora não brota da presentificação de duas imagens, isto é, de dois significantes igualmente atualizados. Ela brota entre dois significantes dos quais um substituiu o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia. (LACAN, 1998, 510)

Mas é importante ressaltar que a teoria do traço, da letra e da escrita, elementos estruturantes do psiquismo, já estava em Freud. Lacan percebeu a necessidade de voltar a Freud para ler além da patologia, buscando o âmago de suas teorias; em sua releitura, o psicanalista francês percebeu que a proximidade entre psiquismo e linguagem permeia muitos dos textos de Freud.

No texto “A interpretação das afasias”, escrito em 1891, Freud ratifica uma posição de extrema importância à Psicanálise. Dialogando com a neurologia, o psicanalista ressalta a dependência entre o físico, as manifestações sensoriais relacionadas às regiões do cérebro, e o psíquico. Mas o que se desprende dessa dependência é, sobretudo, o estatuto dado ao sistema psíquico: o psiquismo é descrito não mais como mera manifestação do físico, por isso sua preocupação em criar um esquema que cuidasse da representação, já que as impressões seriam sensoriais e as representações, psíquicas. E, em seu esquema, onde Freud esbarra? Na palavra. Abaixo, o esquema denominado “Esquema psicológico da representação palavra” (FREUD, 1977, p. 71):



Assim, Freud denomina a representação-palavra como correspondente a um emaranhado complexo entre elementos acústico, motor (escrita e fala) e visual (leitura) e a representação-objeto, chamada no esquema de “associações de objeto”, e associada aos componentes visuais, táteis e auditivos:

A palavra é portanto uma complexa representação que consiste nas imagens mencionadas ou, por outros termos, à palavra corresponde um intrincado processo associativo em que vêm a entrar os elementos já mencionados, de proveniência visual, acústica e cinestésica.

Mas a palavra adquire a sua denotação pela ligação com a “representação objectual”, pelo menos se nos limitarmos à consideração dos substantivos. Por outro lado, a representação objectual é por sua vez um complexo associativo das mais diversas representações visuais, acústicas, táteis, cinestésicas, etc. Da filosofia aprendemos que a representação objectual não compreende senão isso, e que a aparência de uma “coisa”, de cujas diferentes “propriedades” falam aquelas impressões sensoriais, surge apenas na medida em que no leque das impressões sensoriais obtidas por um objecto incluímos também a possibilidade de uma longa sucessão de novas impressões na mesma cadeia associativa. (FREUD, 1977, p. 71)

Rego (2006) acredita não ser possível ver já aí o significante, ou ainda, estabelecer uma relação entre a cadeia associativa à cadeia significante teorizada, mais tarde, por Lacan. Porém é inegável que, em sua preocupação com as perturbações de linguagem, Freud inicia a teorização de um sistema psíquico, cujo ponto central seria a linguagem. Além do mais, segundo Garcia-Roza (2004, p. 66), a própria noção de inconsciente já está aí, o que fica explícito na definição dada por Freud à parafasia como um sintoma meramente funcional, ou seja, nada se distingue de perturbações de linguagem em pessoas submetidas a afetos intensos:

Por parafasia, devemos entender uma perturbação da linguagem na qual uma palavra adequada é substituída por outra que é menos adequada mas que mantém uma certa relação com a palavra exata. (FREUD, 1977, p. 71-72)

Assim, Garcia-Roza (2004, p. 67) afirma que a parafasia implica um resíduo, um resto de linguagem que aponta para o conceito de inconsciente. A parafasia seria um efeito do sujeito, um *ato*, que caracteriza a clivagem do sujeito:

Os restos de linguagem que caracterizam os vários tipos de parafasia não são efeitos absurdos devidos a uma destruição dos princípios de funcionamento do aparelho de linguagem, mas correspondem a possibilidades perfeitamente legítimas do funcionamento desse aparelho. Esses restos são efeitos *sobredeterminados* do funcionamento do aparelho de linguagem, e implicam uma divisão do sujeito que aponta inevitavelmente para o conceito de inconsciente. Pode parecer estranho falarmos em inconsciente, concebido como um domínio psíquico, num texto de 1891. No entanto, se aceitarmos como legítima a autoria do artigo “Histeria”, escrito para a Enciclopédia Villaret em 1888, encontramos a afirmação de Freud segunda a qual “a evolução dos distúrbios histéricos muitas vezes exige uma espécie de incubação, ou

melhor, um período de latência, durante o qual a causa desencadeante continua atuando *no inconsciente*” (Freud, S., AE, 1, p. 58; ESB, 1, P. 78, grifo meu). O termo é empregado assim mesmo, na forma substantiva, “o inconsciente” (*das Unbewusst*). Portanto, pelo menos três anos antes da publicação de *Afásias*, Freud já fazia referência a um lugar psíquico, “lugar onde uma incubação é possível” (Nassif, J, op.cit., p. 262), lugar a partir do qual esses restos de linguagem, ou esses efeitos de sujeito, são possíveis. (GARCIA-ROZA, 2004, p. 67-68)

Torna-se imprescindível salientar que esses restos, ainda que sinalizadores do inconsciente, são encarados por Freud como manifestações de um aparelho falho, por isso devem ser eliminados; na verdade, ainda se tem um Freud mais médico que psicanalista, porém ele já manifesta certa inquietação com a lógica certa da Medicina, pois se esse mau funcionamento é pertinente a pessoas saudáveis, Freud se contrapõe ao localizacionismo das áreas danificadas do cérebro, o que assinala um movimento que busca uma outra lógica que incorpore os “erros” (ou “os restos”) de linguagem. Sabe-se que, mais tarde, isso desembocará em uma teoria do traço que dará sinal do inconsciente:

Ora, Freud escreve esse texto com o intuito de propor uma concepção processual ou funcional das afásias, diferente do localizacionismo vigente. Nesta concepção, Freud pode dar conta não apenas das grandes afásias, mas de toda uma série de fenômenos que afetam o cotidiano do sujeito: *lapsus linguae*, troca de letras, esquecimento etc. Contudo, todas estas produções linguageiras são expressão de um funcionamento patológico do aparelho. Embora capaz de produzir signos, não parece um aparelho muito eficiente, uma vez que falha tanto. (REGO, 2006, p. 93)

A tentativa de incluir a falha aparece, portanto, de acordo com Rego (2006), no “Projeto para uma psicologia científica”, texto de 1895, que, assim como “A interpretação das afásias”, era desconhecido até 1950. No Projeto, para além das representações, foco do texto sobre as afásias, Freud elabora uma teoria do *traço*, na qual já é possível estabelecer certas associações entre o percurso *traçado* pelas quantidades de energias psíquicas e o desvelar do significante na cadeia significante de Lacan. (REGO, 2006)

Uma leitura atenta do Projeto capta os elementos centrais da teoria psicanalítica: a presença do Outro como essencial à constituição do sujeito, as instâncias psíquicas, a pulsão e a sublimação. Mas, neste ponto, o que interessa é, sobretudo, o funcionamento psíquico descrito por Freud como redes, ramificações, emaranhados, trilhas percorridas por quantidades de energias que superam barreiras de contato. Freud traz o princípio de inércia das quantidades de energia que tensionam o aparelho psíquico e, por isso, precisam ser descarregadas. Para isso, o psicanalista, em vários trechos, teoriza acerca de uma possível cadeia de associação percorrida pelo desejo a partir dos mecanismos de condensação e deslocamento:

Assim, como resultado da experiência da satisfação, há uma facilitação entre duas imagens mnêmicas e os neurônios nucleares que ficam catexizados em estado de urgência. Junto com a descarga da satisfação, não resta dúvida de que a *Qn'* se esvai também das imagens mnêmicas. Ora, com o reaparecimento do estado de *urgência* ou de *desejo*, a catexia também passa para as duas lembranças, reativando-as. É provável que a imagem mnêmica do objeto será a primeira a ser afetada pela *ativação do desejo*. (FREUD, 2006, p. 371)

As imagens mnêmicas relacionam-se ao desejo por um elo metonímico, enquanto o desejo sustenta esse funcionamento em um elo metafórico, reativando as lembranças quando surge o estado de urgência – Freud discorre aqui sobre o funcionamento da memória. Isso fica ainda mais claro em uma parte do Projeto dedicada à “Análise dos sonhos”, onde trechos reiteram o mecanismo descrito acima e esclarecem o que, mais tarde, será aprofundado em “Interpretação dos Sonhos”:

[...] O enigma dos vínculos intermediários inconscientes se aplica também ao pensamento desperto, no qual eventos semelhantes são uma ocorrência cotidiana. Mas o que persiste como característica dos sonhos é a facilidade com que a *Q'n* se desloca (neles) e, com isso, a substituição de B por um C que lhe é quantitativamente superior.

Algo parecido ocorre, geralmente, com a realização dos desejos no sonho. O que acontece, por exemplo, não é que o desejo se torne consciente e sua realização seja, então, alucinada, mas apenas esta última: o vínculo intermediário fica por interferir. Não resta a menor dúvida de que ele foi percorrido, sem que tivesse oportunidade de se desenvolver qualitativamente. (FREUD, 2006, p. 395)

Fica claro que, para além do funcionamento do sonho, Freud ressalta que os mecanismos para burlar as barreiras de contato (ou do recalque), o deslocamento e a condensação – no trecho acima, transcrito como substituição –, são pertinentes à vigília e ao sono. Pode-se pontuar também que, no Projeto, Freud reafirma a impossibilidade de realização do desejo, deixando restos que continuam seu percurso pelas cadeias de associação – aqui, os “restos” são pertinentes ao funcionamento do aparelho e não como uma falha a ser “corrigida”. É importante frisar que a noção de resto torna-se essencial à teoria lacaniana enquanto marca da impossibilidade de ser um, pleno e todo, marcando a divisão do sujeito e o gozo parcial.

Vê-se, assim, que, em “A Interpretação das afasias”, Freud preocupa-se em teorizar o aparelho psíquico em torno das representações; já no “Projeto”, o psicanalista inicia a sistematização do funcionamento do aparelho psíquico: o desejo deixando sinais, *traços*, que compõem um percurso lógico por meio dos mecanismos de deslocamento e de condensação.

Freud, em *O bloco mágico*, traça uma articulação entre a escrita e a memória, observando um funcionamento psíquico de inscrição e apagamento semelhante ao que ele já

havia postulado para o psiquismo desde o Projeto, visto que "(o bloco mágico) pode fornecer tanto uma superfície receptiva sempre pronta, como traços permanentes das notas feitas sobre ela" (FREUD, 1996, p. 253, grifo meu). O bloco mágico é constituído por uma prancha de cera ou resina sobre a qual existe uma dupla folha transparente. Essa folha possui uma camada mais exterior, um pedaço transparente de celulose, e uma camada mais interior, um papel encerado fino e também transparente. Essas diferentes superfícies se unem nas extremidades e repousam sobre a prancha:

Assim, o Bloco fornece não apenas uma superfície receptiva, utilizável repetidas vezes como uma lousa, mas também traços permanentes do que foi escrito, como um bloco comum de papel: ele soluciona o problema de combinar as duas funções **dividindo-as entre duas partes ou sistemas componentes separados mas interrelacionados**. Essa é exatamente a maneira pela qual, segundo a hipótese que acabo de mencionar, nosso aparelho mental desempenha sua função perceptual. A camada que recebe os estímulos - o sistema Pcpt.-Cs - não forma traços permanentes; os fundamentos da memória ocorrem em outros sistemas, contíguos (FREUD, 1996, p. 289 - grifos do autor).

A analogia freudiana segue adiante. No bloco mágico "a escrita se desvanece sempre que se rompe o íntimo contato entre o papel que recebe o estímulo e a prancha de cera que preserva a impressão" (FREUD, 1996, p. 289), assim a escrita inconsciente é, simultaneamente, indelével e evanescente. Freud afirma, então, que o desvanecer da escrita tem como função a "não excitabilidade periódica do sistema perceptual" (FREUD, 1996, p. 290). Aqui, a falha aparece como inerente ao sistema psíquico, já que a memória é apresentada como um sistema no qual não se pode confiar, devido à sua própria estrutura viva, permanentemente reescrita (REGO, 2006).

Para Rego (2006), o bloco mágico simboliza um momento importante no qual Freud não recorre a campos exteriores para legitimar sua teoria da escrita, uma vez que para ele a escrita seria a exteriorização do aparelho psíquico. Talvez o bloco mágico assinale a internalização da escrita como funcionamento psíquico inerente à própria psicanálise, encaminhando, assim, uma possível superação das analogias e possibilitando a instauração de um modelo.

É importante, porém, voltar à obra "A interpretações dos sonhos" para compreender como conceitos emprestados de outras áreas do saber levam, de fato, a uma teoria da *escrita*. O fundador da Psicanálise traz a história da escrita e o seu conceito de rébus – a imagem funcionando com valor sonoro – para discorrer sobre os mecanismos do trabalho do sonho. A sua analogia entre sonho e escrita hieroglífica pedem um leitor que conceba as manifestações

inconscientes do sonho como uma escrita que precisa ser decifrada. “A interpretação dos sonhos” constitui-se como uma das contribuições decisivas da psicanálise freudiana e que levou, mais tarde, à premissa lacaniana, já abordada aqui, de que “o inconsciente é estruturado como linguagem” (1998):

O retorno ao texto de Freud mostra, ao contrário, a coerência absoluta de sua técnica com sua descoberta, ao mesmo tempo que permite colocar seus procedimentos no devido lugar.

[...]

Pois, na análise do sonho, Freud não pretende dar-nos outra coisa senão as leis do inconsciente em sua extensão mais geral. [...] (LACAN, 1998, p. 500)

Freud aponta para o erro daqueles que interpretavam o sonho de acordo com o simbolismo, pois o

conteúdo do sonho é como uma transcrição dos pensamentos oníricos em outro modo de expressão cujos caracteres e leis sintáticas é nossa tarefa descobrir, comparando o original e a tradução (FREUD, 1987, p. 270).

Nesse trecho, fica perceptível que Freud vê o funcionamento do sonho de acordo com leis sintáticas que permitem a manifestação do desejo antes oculto. Para introduzir “as leis sintáticas do sonho”, ou seja, os seus mecanismos de funcionamento – condensação e deslocamento –, Freud adverte para o fato de que, por trás das imagens do sonho, há recursos do discurso literário que se configuram como instrumentos do sonho para burlar o recalque:

O conteúdo do sonho, por outro lado, é expresso, por assim dizer, numa escrita pictográfica cujos caracteres têm que ser individualmente transpostos para a linguagem dos pensamentos do sonho. Se tentássemos ler esses caracteres segundo seu valor pictórico, e não de acordo com sua relação simbólica, seríamos claramente induzidos ao erro [...] Obviamente, porém, só podemos fazer um juízo adequado do quebra-cabeças se pusermos de lado essas críticas da composição inteira e de suas partes, e se, em vez disso, tentarmos substituir cada elemento isolado por uma sílaba ou palavra que possa ser representada por aquele elemento de um modo ou de outro. As palavras assim compostas já não deixarão de fazer sentido, podendo formar uma frase poética de extrema beleza e significado. O sonho é um quebra-cabeças pictográfico desse tipo, e nossos antecessores no campo da interpretação dos sonhos cometeram o erro de tratar o rébus como uma composição pictórica, e como tal, ela lhes pareceu absurda e sem valor. (1987, p. 270-271)

Freud retira o leitor do sonho de suas interpretações simbólicas, calcadas na imagem. Dessa maneira, o sonho deve ser lido não como imagem, mas como valor sonoro. O rébus marca, principalmente, o descolamento entre significado e significante, o que é reiterado por Lacan tanto em sua inversão do signo de Saussure quanto à implicação que faz disso, de que o sonho deve ser lido – literalmente:

Freud exemplifica de todas as maneiras que esse valor de significante da imagem nada tem a ver com sua significação, e recorre aos hieróglifos do Egito [...]. Freud encontra meios de se orientar, nessa escrita, por certos empregos do significante que se apagaram na nossa, como o emprego do determinativo, acrescentando o expoente de uma figura categórica à figuração literal de um termo verbal, mas para melhor nos remeter ao fato de que estamos numa escrita em que até o pretense “ideograma” é uma letra.

Mas não é necessária a confusão atual a respeito desse termo para que, no espírito do psicanalista sem nenhuma formação linguística, prevaleça o preconceito de um simbolismo que deriva da analogia natural ou então da imagem redutora do instinto [...] (LACAN, 1998, p. 514)

O posicionamento de Freud, contrário ao simbolismo e a uma leitura reduzida às imagens como marcas do instinto, fica ainda mais explícito quando ele discorre sobre os recursos de escrita (ou de escritores habilidosos) utilizados pelo sonho, nos quais os desejos são irreconhecíveis. Para isso, traça um paralelo entre a defesa do desejo e as distorções com as palavras feitas pelos escritores:

O escritor tem que estar precavido contra a censura e, por causa dela, precisa atenuar e distorcer a expressão de sua opinião. Conforme o rigor e a sensibilidade da censura, ele se vê compelido apenas a se abster de certas formas de ataque, ou a falar por meio de alusões em vez de referências diretas, ou tem que ocultar seu pronunciamento objetável sob algum disfarce aparentemente inocente: por exemplo, pode descrever uma contenda entre dois mandarins do Império do Meio (na China), quando as pessoas que de fato tem em mente são autoridades de seu próprio país. Quanto mais rigorosa a censura, mais amplo será o disfarce e mais engenhoso também será o meio empregado para pôr o leitor no rastro do verdadeiro sentido. (1987, p. 158)

Dessa maneira, alusões, metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles são recursos estéticos presentes na poesia e no psiquismo. A psique vale-se desses recursos como estratégias, a fim de ludibriar o desejo. Assim, decifrar a linguagem poética dos sonhos – “o poeta se queixa da necessidade dessas distorções, com as palavras: ‘Afinal, o melhor do que você sabe não pode ser dito aos meninos (Goethe)’” (FREUD, 1987, p. 157) – constitui-se como um dos caminhos para a interpretação dos sonhos. Pode-se dizer: o psiquismo escreve.

Mais adiante, Freud expõe os dois mecanismos do sonho: condensação e deslocamento, que podem ser equiparados às figuras de linguagem, metáfora e metonímia, o que equivale aos eixos de similaridade e de contiguidade de Jakobson (1989) – eixos que já estavam presente no texto “A interpretação das afasias” –, também estudados por Lacan para compreender o funcionamento psíquico.

É necessário atentar para o que isso significa. A linguagem configura-se como produto do recalque, também sendo manifestação do inconsciente. É nesse ponto que Lacan lê Freud,

nas relações efetuadas por este último entre psiquismo e linguagem. Esse é o caminho efetuado por Lacan: da análise dos chistes freudianos chegou ao conceito de *lalangue*, alíngua, neologismo criado para exprimir a linguagem sem recalque, expressão do desejo: o *nonsense* da língua. Desse modo, Lacan bem viu a intimidade entre psicanálise e linguagem:

E como não haveria até mesmo um psicanalista de hoje de sentir que chegou a isso, a tocar na fala, quando sua experiência recebe dela seu instrumento, seu enquadre, seu material e até o ruído de fundo das suas incertezas? (1998, p. 497)

Lacan redefiniu os dois mecanismos essenciais do sonho (do inconsciente) com figuras retóricas. A condensação, na qual um termo é substituído por outro, à metáfora; e o deslocamento, a combinação de um termo com outro, à metonímia. Assim, Lacan viu no sonho não uma pantomima, simples gestos mímicos, mas uma escrita, pois como ele afirma:

é justamente quando o jogo e também o sonho esbarrarem na falta de material taxêmico para representar as articulações lógicas da causalidade, da contradição, da hipótese etc., que eles darão provas de ser um e outro, uma questão de escrita, e não de pantomima. (1998, p.515)

Enquanto no texto “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud” (1998) Lacan marca a teoria da Letra, revelando, a partir da aproximação entre a Linguística e a Psicanálise, as leis de funcionamento psíquico, inscrição do desejo e traço do sintoma, é no texto “A carta roubada” (1998) que aparece pela primeira vez a palavra “Letra/lettre”. A partir do conto de Edgar Allan Poe “A carta roubada”, transitando entre análise literária e esboço de conceitos pertinentes à psicanálise, o autor diferencia a Letra do significante: a Letra é pertinente ao Real, enquanto o significante diz respeito ao Simbólico.

Essa diferenciação torna-se essencial para compreender a afirmação em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”: a letra insistente (“instância”) no inconsciente é o que determina a compulsão à repetição, o que fica ainda mais claro no seminário sobre a carta roubada. O conto de Poe tem como protagonista uma carta que se desloca de mão em mão em um movimento que contorna o significado, ou seja, o próprio conteúdo da carta. Se o significado permanece obscuro e não é revelado, é justamente seu conteúdo poderoso e enigmático que origina o percurso da carta: o desvelar significante.

A Rainha recebe uma carta, ao que tudo indica, comprometedora para o Rei e para o reinado, pois seu conteúdo parece tratar de um envolvimento da Rainha, provavelmente amante e amada, marcado pela sexualidade. É essencial notar que as ações de todos que detêm a carta são retratadas de maneira supostamente feminina, já que a carta, enquanto

marca do significante (Simbólico), tem uma relação próxima à Letra (Real), pois a mulher para Lacan escapa à questão fálica, ela não é toda castrada.

Enquanto a Rainha lê a carta, o rei entra nos aposentos reais, onde também está o Primeiro-Ministro. A rainha coloca a carta sobre a mesa, com o conteúdo para cima, despistando sua *real* importância. O rei nada vê, mas o Ministro se dá conta da sua importância, e, num gesto de quem aparentemente não quer nada, essencialmente feminino e ardiloso (o que remete à Eva bíblica e a maçã do Antigo Testamento), apropria-se da tal carta, deixando outra, parecida, em seu lugar. A Rainha nota o gesto, mas nada pode fazer diante do Rei. Posteriormente, aciona o seu Chefe de Polícia para tentar reaver a carta comprometedora, que aumenta os poderes do Ministro. O Secretário de Segurança tenta reaver a carta, seus subordinados vasculham todo o Gabinete Ministerial, nos melhores esconderijos, mas não a encontram. É então que o detetive M. Dupin, em uma entrevista com o Ministro, descobre a carta deixada bem visível num porta-cartas. A missiva sempre estivera ali, a olhos nus, o que pode revelar a metáfora do inconsciente como o indício óbvio e visível demais, reiterando a afirmação lacaniana: “sou, onde não penso”. Dupin consegue, então, nova entrevista com o Ministro, tendo tido o cuidado de preparar, simultaneamente, com ajuda de um auxiliar, um tumulto exatamente em frente ao local da entrevista. Enquanto o Ministro se dirige à janela para ver o que estava acontecendo na rua, M. Dupin troca a carta da Rainha por uma carta similar, levando consigo a dela. O gesto se repete, com êxito, ainda que de modo diferente. O detetive deixa, em lugar da carta, um verso, no qual o Ministro certamente reconheceria o detetive como autor do gesto.

O conto escolhido para explicitar o automatismo da repetição esclarece, em parte, alguns conceitos que se confundem e se misturam na teoria lacaniana. A primeira carta seria o *SI*, sempre substituída por outra carta que não serve para nada, deixando um resto que Lacan equipara ao Real:

Um resto, que analista algum há de desprezar, preparado como está para reter tudo o que é da alçada do significante, ainda que nem sempre saiba o que fazer com isso: a carta, deixada displicentemente pelo ministro, de que a mão da rainha pode fazer uma bolinha de papel (LACAN, 1998, p.15)

Esse resto será retomado posteriormente no seminário pelo conceito de *caput mortuum*, quando Lacan faz uma série numérica, representando a relação entre contingência e regra. A série se lembra, se repete, tendo um tanto de combinações das quais não foge. O conceito de *caput mortuum*, cabeça morta, se refere à marca do furo e da ausência que obriga

o significante a repetir o seu contorno – o que, mais tarde, irá desembocar na “estrutura de borda”:

O que significa isso [o *caput mortuum*]? Literalmente, é a cabeça dos mortos ou cabeça morta. Trata-se de uma expressão usada pelos alquimistas para designar o resíduo não líquido de suas análises. É o bagaço; figurativamente, uma cabeça esvaziada do espírito ou da vida. Portanto, Lacan, ao dizer, “o *caput mortuum* do significante” dando a ele o poder de obrigar o sujeito se repetir, faz uma distinção entre letra e significante que será retomada no seminário 18, de forma já bem mais elaborada. Neste tempo, *o caput mortuum, que não é o significante, mas seu resíduo, é a letra que fica fora da cadeia, que está logicamente proibida de aparecer, mas que causa toda a insistência, toda a repetição.* (REGO, 2006, p. 179)

Lacan faz referência a uma sintaxe que emerge do acaso e da contingência, mas não renuncia à precisão. A associação livre marcaria a contingência como inerente à análise, porém as regras estruturais estão lá, a associação livre sendo portanto um fato de estrutura, baseada em leis estruturais, que levam ao automatismo de repetição.

Fica claro que a repetição, que também intrigava Freud, leva às postulações dos conceitos de traço, letra e escrita, essenciais à teoria lacaniana. No seminário da Identificação, Lacan retoma esses conceitos, mostrando que o que se reconhece no Outro são traços, notações mínimas que revelam o Outro como espelho, pois aquilo que se identifica no Outro enquanto espelho são os traços psíquicos referentes à constituição de si próprio.

A verificação de uma teoria da letra, do traço e da escrita em Freud e Lacan pressupõe um percurso que também só se dá pela repetição: compreender a releitura de Lacan sobre Freud. As aproximações feitas por Lacan reiteram a sua hipótese de que Freud já falava do funcionamento e da constituição psíquica como linguagem, porém a releitura de Lacan sobre a obra de Freud não se reduz somente a uma tradução do que já estava lá, em Freud. A teoria da letra, do traço e da escrita em Lacan pressupõe fundamentos teóricos e clínicos que levam a uma obra e a uma prática clínica essencialmente lacanianas, porque, para além da obra de Freud, só existe a de Lacan.

As possibilidades que se abrem a partir da obra lacaniana não seriam as mesmas vindas de uma obra apenas freudiana. Dizer-se original ou inaugural é fantasia, já que tudo é repetição com alguns sinais de autoria (FOUCAULT, 2005). O que se extrai do percurso lacaniano são outras possibilidades de escrita. As aproximações efetuadas por Lacan entre a Linguística, a Filosofia e a Antropologia e sobretudo sua busca pela essência da teoria psicanalítica possibilitaram diálogos com diferentes áreas do conhecimento.

CAPÍTULO 2: RELATOS DE UMA ESCUTA: O DESVELAR SIGNIFICANTE E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Na impressora da sala, um papel advertia com letras em caixa alta: A IMPRESSORA ESTÁ SEM TINTA. Vg dispara: “Professora, como assim? A impressora está sentindo?”

As experiências vividas com os alunos demonstram que a escuta possibilita a apreensão daquilo que se aproxima da subjetividade constitutiva do desejo. Evidentemente, a sala de aula não deve ser e nem é um ambiente que propicie o tratamento analítico, porém o ambiente educativo também se constitui como espaço de subjetivação que tem como finalidade a aprendizagem. Em nossa sala de aula, a preocupação centrava-se no aprendizado de linguagem, especificamente nas habilidades de leitura e escrita. Mas há uma outra dimensão da linguagem, objeto de estudo da psicanálise freud-lacanianiana, especificada no item 1.2 desta pesquisa, que ensina que a concepção de linguagem é mais abrangente, devido à sua relação íntima com a constituição psíquica, assim como o funcionamento do inconsciente como linguagem, por meio dos eixos metafórico e metonímico. Outra contribuição à Educação de Língua Materna advinda da concepção psicanalítica de linguagem é a sua articulação com o desejo no ponto em que ela tropeça.

O ato falho, o lapso, os *nonsenses*, enfim, os momentos em que a linguagem se equivoca, derrapa e toca em questões sintomáticas do sujeito abrem possibilidades de intervenção que desestabilizam o aluno, levando ao deslocamento de posições rígidas. Os professores lidam constantemente com posições persistentes: “a gente não qué”, respondiam os alunos de uma das turmas que resistiam às aulas, negando-se a frequentá-las. Preparávamos o material, propúnhamos atividades diversificadas e o que ouvíamos era “a gente não qué”. Ao pé da letra, escutávamos as negações recorrentes dos alunos. Ou também poderíamos escutar um outro enunciado. Certa aula, trouxemos para a sala o “agente Nãoqué”, detetive amigo que, com sua lupa, tentava descobrir as dificuldades de cada aluno:



AGENTE NÃOQUÉ

Primeiramente, os alunos manifestaram um estranhamento, entreolharam-se, compreendendo que o agente Nãoqué era um conhecido deles, mas travestido. Explicamos como era importante ter um agente Nãoqué como amigo, já que ele poderia auxiliar a descobrir as dificuldades de cada e, assim, seria mais fácil aprender a ler. A imagem do agente ficou projetada na parede durante a aula, as fichas com as atividades foram entregues e nenhum aluno manifestou resistência ou tampouco proferiu a premissa insistente: “a gente não qué”.

O que se fez foi esvaziar um sentido inicial e atribuir um outro, com o propósito de deslocar os alunos da insistente negação. Esse vazio que propicia movimentação é o que se pode chamar de vazio operante, pois é ele que proporciona o deslocamento na cadeia de subjetividade e, conseqüentemente, o descolar do sentido, o significado, de seu significante. Ou seja, “a gente não qué” funcionava como um enunciado agressivo, de repúdio à aula e, muitas vezes, proferido para não lidar com outra premissa também insistente, que lembrava as dificuldades de cada um e atravessava todas as aulas, “eu ainda não sei ler”. Por outro lado, o “agente Nãoqué” era o contrário disso tudo, amigo que se dispunha ao desafio a que os alunos se negavam: desvendar e encarar as dificuldades renitentes.

Em outro caso, em um atendimento em dupla na Escola Estadual Keiso Ishihara, enquanto memorizávamos a parlenda “Hoje é domingo”, um dos alunos interrompeu a aula e disse: “Professora, você sabia que eu já sabia ler, mas aí eu cai no buraco e esqueci tudo?”. Ficou evidente que a partir do significante “buraco”, Vg, 10 anos, aluno da 3ª série ainda não

alfabetizado, relacionou algum episódio da infância à sua não aprendizagem de leitura. Ao ouvir sua justificativa, de prontidão, sua colega BA começou a rir e disse: “Ah, tá bom! Semana passada, professora, ele disse que não sabia ler porque um fogão caiu na cabeça dele!”. Vg prontamente solucionou a contradição, “Não, mas isso foi uma semana depois... Eu já sabia ler, caí no buraco quando era pequeno, uma semana depois o fogão caiu em cima de mim, aí sim esqueci tudo... É verdade, olha aqui”, falou Vg, apontando para uma cicatriz na testa.

De imediato, eu repeti a história enquanto ele confirmava e propus, “Vamos fazer a parlenda do Vg!”. Os dois toparam e foram ditando, tentando manter o ritmo da parlenda aprendida, enquanto eu digitava a história no computador. Abaixo, seguem a parlenda “Hoje é domingo”, tal qual apresentada à dupla e a parlenda do Vg que foi posteriormente ilustrada por ele:

PARLENDA “HOJE É DOMINGO”

HOJE É DOMINGO



PÉ DE CACHIMBO



CACHIMBO É DE OURO



BATE NO TOURO



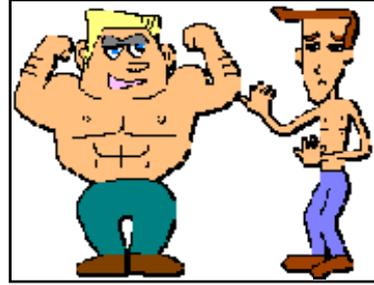
O TOURO É VALENTE



BATE NA GENTE



A GENTE É FRACO



CAI NO BURACO



O BURACO É FUNDO



ACABOU-SE O MUNDO



A história do Virgílio

Hoje é Domingo

O fogão é um foguinho

Virgílio foi mexer

O fogão caiu

Na outra segunda

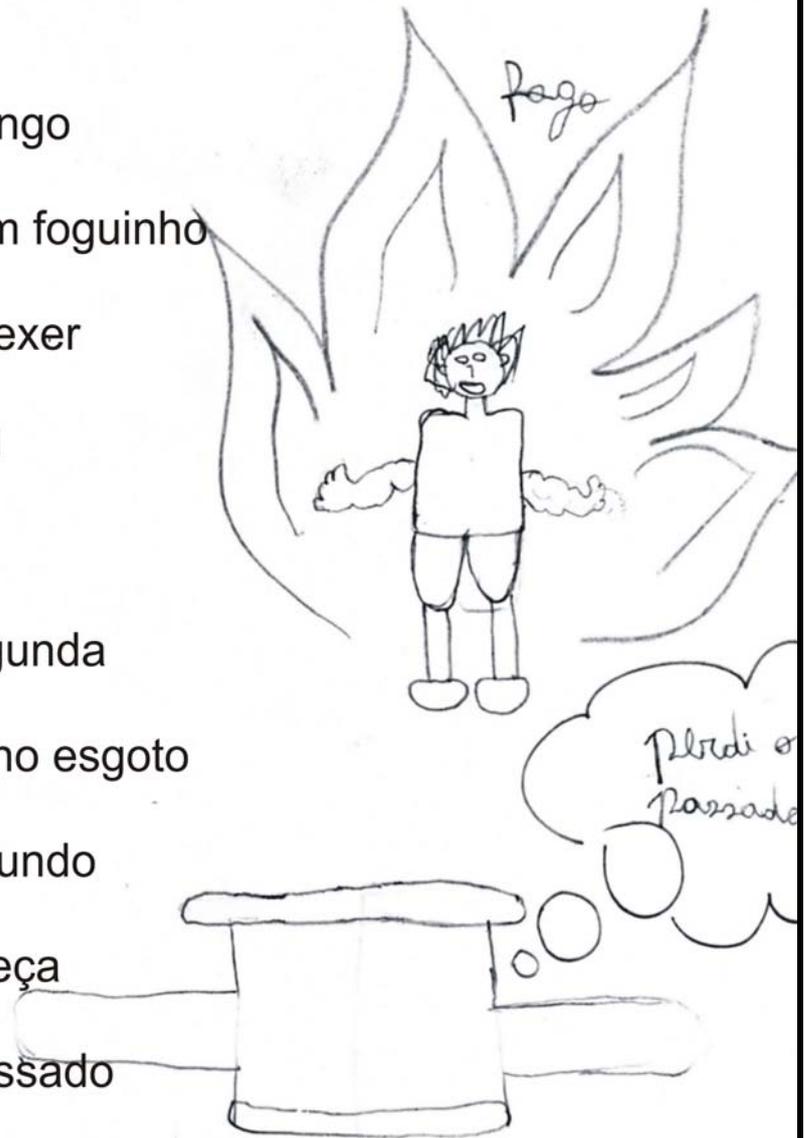
Virgílio caiu no esgoto

O buraco é fundo

Bateu a cabeça

Perdeu o passado

Acabou-se o mundo



A partir do significante “buraco” da parlenda “Hoje é domingo”, Vg trouxe a sua história, que foi recriada a partir do texto da aula, dando uma nova significação à sua história fantástica. As narrações que justificam o fracasso escolar dos alunos podem ser denominadas como a história de bolso dos alunos, ou seja, histórias criadas na tentativa de compreender o sofrimento. Depois de ilustrar a sua parlenda, Vg emendou: “Minha mãe diz que eu nunca vou

aprender a ler, mas eu digo que sou mais esperto do que ela, porque ela nunca aprendeu, eu pelo menos já aprendi e esqueci, se eu não tivesse caído no buraco, aprenderia muito antes”. Confirmei, dizendo “mas é claro que você vai relembrar tudo”.

Alguns elementos da história de Vg como o “esquecer” de maneira dolorosa e violenta, a cicatriz enquanto marca corporal do esquecimento da leitura, levam a crer que o processo de aprendizagem de linguagem vai além do domínio do código, já que sua história favorece a percepção da estreita relação entre os elementos constitutivos do psiquismo – o desejo e o sintoma – e a aprendizagem. Para a psicanálise, a ficção é aquilo que tem estreita relação com a verdade do sujeito, a verdade sobre o seu desejo; nesse sentido, a psicanálise considera que a verdade está estruturada como uma ficção. Assim a ficção, a mentira e o erro deixam de ser empecilhos para a apreensão da verdade, já que, a partir de Freud e de seu conceito de realidade psíquica, tem-se a verdade subjetiva, aquilo que dá sinais da dimensão inscritora do inconsciente. Como diria Lacan, do que não se pode falar é do que mais se fala, pois a verdade inconsciente toca no Real – no estranho não simbolizado.

Nasio (1993, p. 13) enfatiza a importância das histórias criadas pelos pacientes para refletir sobre o sintoma que causa dor e sofrimento. São essas histórias que propiciam a elaboração e a simbolização, impedindo uma fixação que não permita ao paciente deslocar-se da condição que o leva a sofrer e a procurar análise. O psicanalista ainda diz que se o paciente não tem ideia de seu sofrimento, uma vez que está à mercê do funcionamento do sintoma e, por conseguinte, não consegue simbolizar a dor, cabe ao próprio analista criar espaços de simbolização nos quais o paciente seja capaz de elaborar uma teoria sobre o seu sofrimento, para só assim ser capaz de lidar com o mal-estar:

[...] o paciente também constrói sua teoria inteiramente pessoal, sua teoria de bolso, para tentar explicar seu sofrimento. O sintoma é um acontecimento doloroso, sempre acompanhado da interpretação, pelo paciente, das causas de seu mal-estar. Ora, isto é fundamental. Tão fundamental que quando, numa análise, nas entrevistas preliminares, por exemplo, o sujeito não é espicaçado por seus próprios questionamentos, quando não tem ideia da razão de seu sofrimento, cabe então ao psicanalista favorecer o surgimento de uma “teoria”, levando o paciente a se interrogar sobre si mesmo. (1993, p. 13-15)

À medida que os alunos contam suas histórias de dor e sofrimento relacionadas às suas dificuldades de aprendizagem, o professor passa a fazer parte de sua história e de seu sofrimento, de modo que o vínculo transferencial (também explicitado no item 2.1 deste trabalho) se constrói apenas se o professor estiver implicado naquilo que o aluno traz:

[...] O psicanalista, portanto, faz parte do sintoma. É esse terceiro traço do sintoma que abre as portas para o que chamamos transferência analítica e distingue a psicanálise de qualquer psicoterapia. Justamente, se vocês me perguntassem o que é a transferência em psicanálise, uma das respostas possíveis consistiria em defini-la como o momento particular da relação analítica em que o analista participa do sintoma do paciente. (1993, p. 15)

Se não há abertura para a formação do vínculo transferencial – resguardadas as diferenças entre a prática educacional e a prática clínica –, ou seja, se essas enunciações são desprezadas, não escutadas ou desmascaradas exatamente pela sua estrutura ficcional, perde-se a oportunidade de deslocar o aluno de posições rígidas e dolorosas que o distanciam das atividades escolares. Mas é importante ressaltar que o conceito de transferência não se confunde com o discurso constantemente veiculado nas práticas educativas sobre a “afetividade em sala de aula”, a transferência implica o professor em uma relação ética, na qual há o vínculo amoroso envolve o conflito, a projeção e a identificação.

Quando Vg dirige sua teoria a uma professora, ele a elege como aquela que detém o saber e que pode auxiliá-lo em seu sofrimento: a não aprendizagem de leitura. A esse sujeito, eleito pelo outro como aquele que sabe, Lacan (1992) dá o nome de sujeito-suposto-saber, suposto, pois o saber é o lugar em que o outro o coloca. E mais: o sujeito-suposto-saber não é somente aquele que detém o saber sobre o outro, mas também aquele que está na causa do seu sofrimento ou de qualquer acontecimento inesperado – inesperado como aprender, ou não, a ler. Assim, a transferência antevê uma comunicação de inconscientes, na qual a relação entre os sujeitos – professor e aluno – propicia deslocamentos de posições que beneficiam a prática educativa.

Vg mostrou-se mais alegre nos atendimentos, requisitando atividades e livros para serem levados para casa. Em nosso último dia fizemos um fechamento, mostrei todas as suas atividades e perguntei como ele se sentia, ao que ele respondeu: “Antes eu só queria ir pro clube, empinar pipa, agora, às vezes, quero ir fazer lição, porque quero aprender a ler, hoje eu sei que felicidade também é ler. Minha mãe não sabe de nada disso aqui”, falou apontando para seus trabalhos. Felicidade saiu embargado, baixo, eu perguntei: “o que você disse sobre felicidade?”, ele repetiu prontamente, “que felicidade também é ler”.

Assim como a experiência com o Vg, os itens a seguir relatam experiências nas quais a escuta delicada do professor possibilitou encaminhamentos que auxiliaram no processo de aprendizagem. As vivências expostas aqui também têm como objetivo relacionar a metodologia e os conceitos psicanalíticos explicitados no capítulo 1 à prática da sala de aula.

2.1. GC E A CASA DE GUERRA

Mulher Barriguda
(João Ricardo – Solano Trindade)

Mulher barriguda, que vai ter menino
Qual o destino
que ele vai ter?
O que será ele
quando crescer?

Haverá guerra ainda?
tomara que não!
mulher barriguda,
tomara que não...

GC, 13 anos, morador da favela do Ceasa e aluno da Escola Estadual Dilermando, começou a frequentar a Oficina de Linguagem do Ateliê Acaia tardiamente. Os alunos iniciam suas atividades na ONG no período alternativo ao da escola. Os alunos de 1ª à 4ª séries frequentam a ONG pela manhã e estudam na escola à tarde, o inverso ocorrendo com os alunos de 5ª série a 3º colegial. GC passou a participar da Oficina de Linguagem no período matutino só no final de março, pois a escola decidiu a sua reprovação da 4ª série quando ele cursava os primeiros meses da 5ª série.

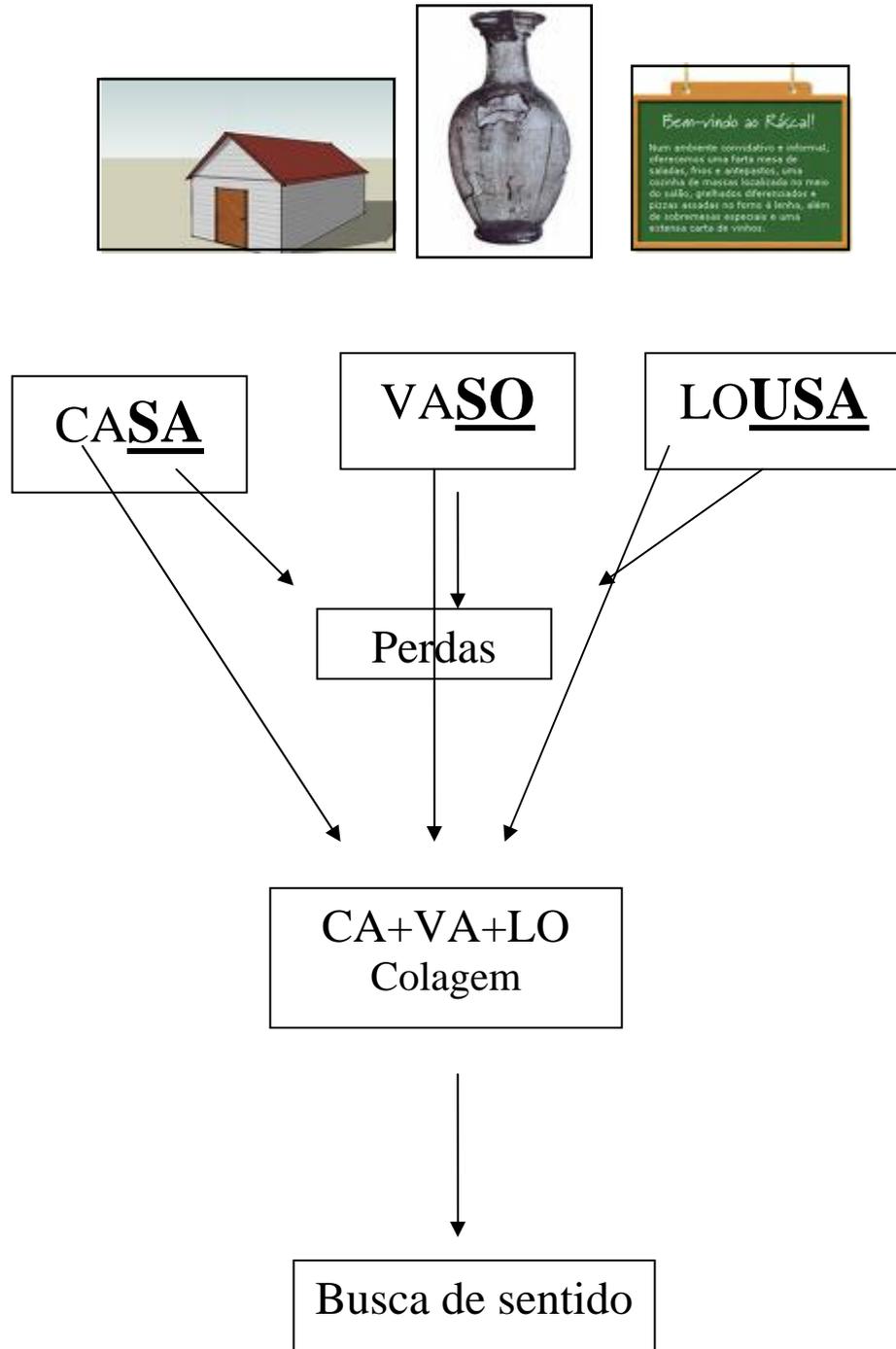
Inicialmente, assisti às aulas com a turma sem ser diagnosticado pela equipe, já que seu ingresso na turma da manhã se deu depois do período de diagnóstico. Quando o abordei para uma conversa, ele afirmou ter problemas com a leitura, não saber onde enroscava e disse que não o passaram para a 5ª “só porque” não sabia ler.

No decorrer de nossa conversa, pareceu-me descrente da possibilidade de aprender a ler, porém não se negou a comparecer aos dois encontros semanais. Inicialmente, sua disposição resumia-se ao corpo presente, aos sorrisos sem graça e à recusa de levar qualquer trabalho para ser realizado em casa, já que sua mãe o obrigava a copiar textos em letra cursiva depois da escola.

Frente à dificuldade manifestada por GC na turma de alunos já alfabetizados, ele passou a ser atendido em dupla com seu colega DA para, posteriormente, ser colocado em uma turma. Nos primeiros atendimentos, GC mostrava domínio do alfabeto e facilidade para a segmentação de sílabas. Suas dificuldades eram pontuais, concentravam-se nos dígrafos e nas vogais nasalizadas. Apesar de poucas dificuldades, ficava perceptível que o empecilho para que GC deslanchasse na leitura era a sua aversão pelas letras no papel.

Devido à sua resistência aos textos apresentados, elaborei inicialmente um material que privilegiasse a aprendizagem da letra por intermédio da imagem, evitando trabalhar com pequenos textos ou palavras. Nesse sentido, a utilização do rébus, juntamente com o trabalho usando os textos orais, aceleraram seu processo de alfabetização, pois ambos os trabalhos evitavam o contato direto com a escrita, o primeiro por meio da imagem e o segundo pela oralidade.

O rébus é uma forma de escrita que se vale de imagens para formar um enigma, uma vez que as imagens sejam tomadas pelo seu valor sonoro e não imagético. Por vezes, o valor sonoro das imagens é obtido por fragmentação, ou seja, pode-se considerar apenas uma das sílabas da palavra, notadamente a inicial, como se vê no exemplo abaixo:



Para ler a palavra acima, posta como enigma ao aluno, tem-se que perder a imagem da casa, do vaso e da lousa para internalizar o valor sonoro. Feito isso, deve-se perder a palavra inteira e manter somente as primeiras sílabas, “ca”, “va” e “lo”, para, por fim, perder-se o valor de sílabas isoladas e sua leitura fragmentada para conseguir enlaçá-las de modo a encontrar a palavra “cavalo”.

Embora sejam raros os alunos que têm dificuldade com a leitura do rébus, sua leitura é complexa, já que para decifração do enigma o aluno realiza uma leitura parecida com a da letra. Além do processo descrito acima, a leitura do rébus, assim como a leitura da letra, exige sucessivas perdas. Na leitura, perde-se a imagem para internalizar a letra e o seu som para a leitura ágil, além de outras perdas não tão evidentes: o sentido denotativo dissipa-se para dar vazão à conotação, à subjetividade e vice-versa.²

Primeiramente, a fim de atenuar a resistência do aluno aos atendimentos, apresentamos uma ficha com um rébus preparado com as sílabas de seu nome, iniciando dessa forma um primeiro vínculo, pois o aluno se surpreende com o seu nome e com a preocupação da professora em preparar um material de acordo com as suas dificuldades. Sendo o vínculo transferencial imprescindível para o bom andamento do trabalho, apresenta-se ao GC o meu desejo: gostaria que você aprendesse a ler, e espera-se que o outro se aproprie desse desejo – um enlace de desejos. Segundo Lacan, a transferência concretiza-se em desejar o desejo do Outro e esse Outro é aquele que detém o saber sobre o meu desejo (1992). Abaixo, a primeira ficha apresentada ao GC:

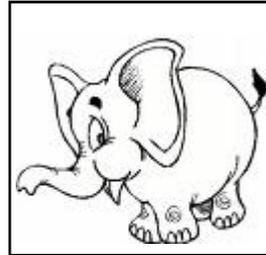
² Para Barthes (2004, p.11), o prazer da leitura está exatamente na perda: “Sade: o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas (ou certas colisões): códigos antipáticos (o nobre e o trivial, por exemplo) entram em contato; mensagens pornográficas vêm moldar-se em frases tão puras que poderiam ser tomadas por exemplo de gramática. Como diz a teoria: a linguagem é redistribuída. Ora essa *redistribuição se faz sempre por corte.*”

Nome: _____

Data: _____

Data de aniversário: _____

Data de nascimento: _____



+ L



+ ÇÃO

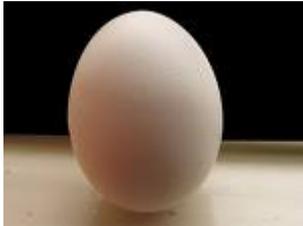
É importante ressaltar que todas as fichas assinalam a necessidade do aluno de se localizar no tempo, para o quê se pede, no cabeçalho, o nome, a data e a data do aniversário. Depois de feito oralmente, o aluno, quando já domina a escrita das sílabas, escreve as sílabas abaixo dos desenhos. Depois do trabalho com palavras isoladas, inicia-se o trabalho com pequenos textos escritos em forma de rébus:

Nome: _____

Data: _____

Data de aniversário: _____

Data de nascimento: _____





















O rébus, como é possível verificar a partir do exemplo acima, constitui-se como uma representação adaptativa, na qual não prevalece uma representação ponto a ponto, já que o objetivo é a adivinhação de um “enigma”. O rébus e seu valor de texto, como foi enfatizado no subitem 1.2 deste trabalho, foi proposto por Freud, enfatizando, inclusive, a escrita inconsciente. Ele afirmou que as imagens do sonho devem ser encaradas como rébus, mostrando que o sonho funciona como uma escrita; a simbolização não cabe como interpretação, pelo contrário, para interpretar o sonho é preciso lê-lo:

A Primeira Cláusula, articulada logo no capítulo preliminar, posto que a exposição não pode suportar sua demora, é que o sonho é um rébus. E Freud trata de estipular que é preciso entendê-lo, como afirmei a princípio, ao pé da letra. O que se prende à instância, no sonho, dessa mesma estrutura literante (em outras palavras, fonemática) em que se articula e se analisa o significante no discurso. Como as figuras não naturais do barco sobre o telhado ou do homem de cabeça de vírgula, expressamente evocadas por Freud, as imagens do sonho só devem ser retidas por seu valor significante, isto é, pelo que permitem soletrar de ‘provérbio’ proposto pelo rébus do sonho. Essa estrutura de linguagem que possibilita a operação da leitura está no princípio da *significância do sonho*, da *Traumdeutung*. (LACAN, 1998, p. 514)

A Interpretação dos Sonhos foi um dos textos de Freud que levou Lacan a aproximar os processos de escrita dos processos inconscientes. A Ciência dos Sonhos, como afirmou Lacan, abriu a via régia para o inconsciente e, conseqüentemente, o levou a postular que o “inconsciente é estruturado como linguagem” (1998). Lacan, a partir da releitura de Freud, defende a primazia do significante sobre o significado. O rébus, inicialmente, é a apreensão do significante, para, posteriormente encontrar o sentido. Para decifrar a escrita do sonho é necessário ler ao pé da letra.

É importante ressaltar que, para muitos alunos que passam por um processo de alfabetização doloroso, o texto inteiro nada mais é que uma mancha preta de tinta no papel. Por isso, o método construtivista que defende a apresentação de textos inteiros, evitando (ou proibindo), atividades nas quais o aluno tenha contato com sílabas isoladas, dificulta a inserção do aluno no universo da leitura. A imagem, assim, configura-se como um bom recurso, pois ela funciona por verossimilhança, constituindo-se como extensão do corpo.

Aqui, torna-se importante resgatar a compreensão do conceito de “imagem” nesta pesquisa: ela deve ser acompanhada da noção de Imaginário, um dos três registros psíquicos lacanianos. O Imaginário abarca a relação a dois, a relação especular, a relação mãe e filho e a relação narcísica do sujeito com seu corpo. Relações nas quais, de certa forma, há um sujeito evanescido, pois os limites entre eu/outro estão debilitados: “Ali onde a imagem especular é aplicada ao máximo, o sujeito não passa do reflexo de si mesmo” (LACAN, 2005, p. 43).

Lacan afirma que há a necessidade de um terceiro termo que interrompa a relação narcísica e possibilite a emergência do sujeito. Esse terceiro termo seria o registro do Simbólico, ou seja, a linguagem:

Para que uma relação assuma seu valor simbólico é preciso haver a mediação de um terceiro personagem que realize, em relação ao sujeito, o elemento transcendente graças ao qual sua relação com o objeto pode ser sustentada a certa distância. (LACAN, 2005, p33)

O trabalho de alfabetização constitui-se como a busca pelo universo da linguagem, pelo Simbólico laciano. Porém, inicialmente, a apresentação de textos, tanto para GC como para muitos alunos do Acaia, reafirmavam a aversão pela leitura. Muitos alunos rasgavam as fichas preparadas e iam embora em disparada da Oficina de Linguagem.

Dessa maneira, o rébus como palavra isolada, depois o nome inteiro e, posteriormente, textos inteiros, como trava-línguas, adivinhas, quadras populares, simbolizaram para GC seu primeiro contato com a leitura. Aos poucos, a página seguinte ao rébus vinha acompanhada do texto. Diante das manchas pretas, dos esqueletos mortos no papel, seu olhar logo nos dizia: “é coisa demais, não dá”.

GC começou a encarar os pequenos textos em caixa alta, negando-se, no entanto, com agressividade, a ler letras que se assemelhassem à cursiva – as mesmas que a mãe o obrigava a passar horas copiando, em casa. Assim, apresentávamos o texto escrito em forma de rébus e, na aula seguinte, trazíamos o mesmo texto sem a imagem, como é exemplificado abaixo:

Nome: _____

Data: _____

Data de aniversário: _____

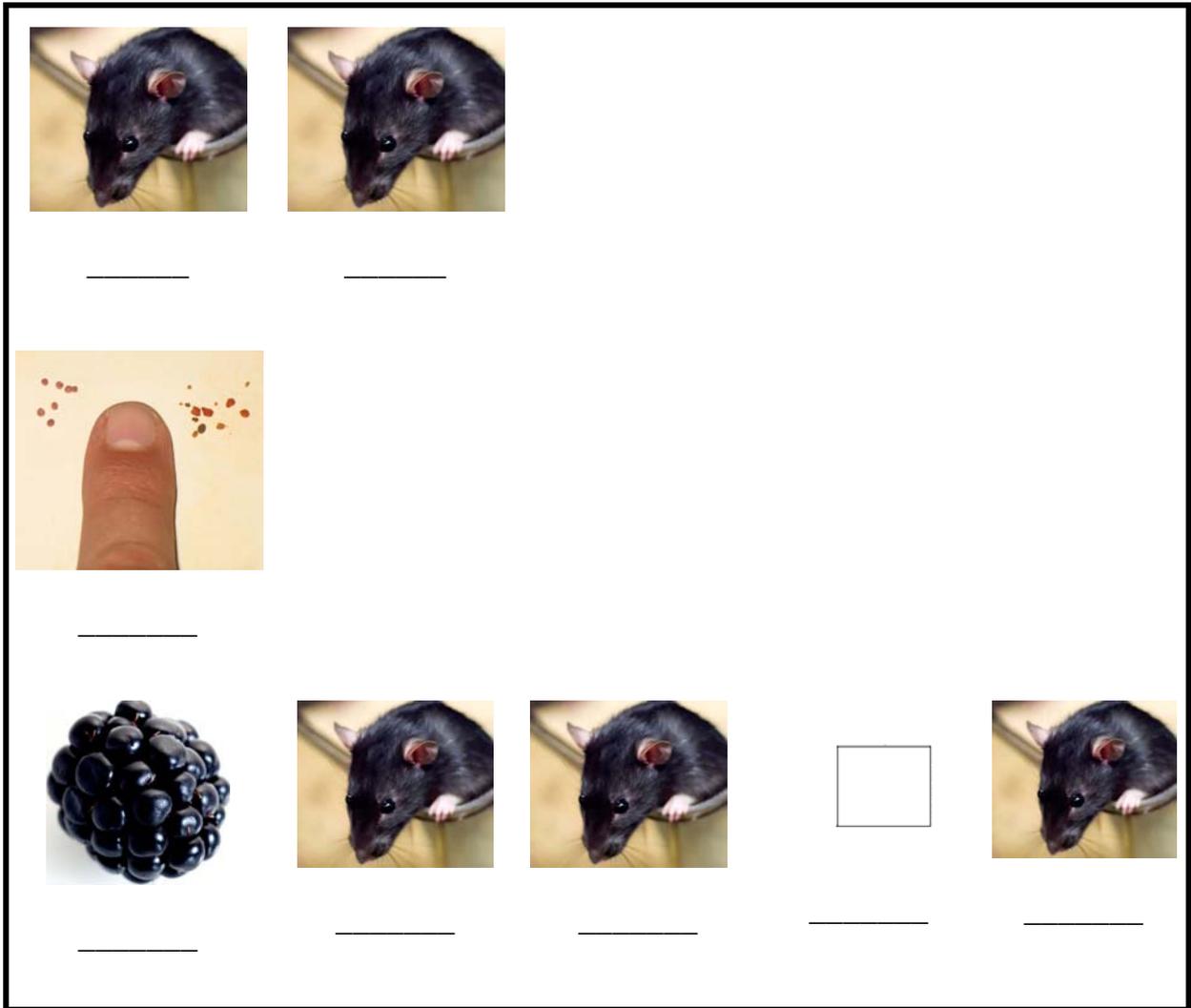
Data de nascimento: _____











Na aula seguinte, o segundo passo era trazer o mesmo texto sem o auxílio do rébus, apenas com alguma imagem que sugerisse a temática do texto:

Nome: GABRIELA CONCEIÇÃO
Data: 12/7/2008
Data de nascimento: _____

A ARARA RARA DE
ARARAQUARA.



Na atividade acima, GC grifou com cores mais fracas os “r’s” fracos e com uma cor mais forte o “r” forte. No dia seguinte, apresentou-se um novo texto com a mesma família silábica, mas apresentando os dois “r’s”. Como ele já mostrou domínio dos primeiros textos, optou-se por apresentar o texto já sem o auxílio do rébus:

CONCEIÇÃO
AÇÃO

Ateliê Acaia

Nome: Guilherme DA CONCEIÇÃO

Data: 13/5/2008

Data de nascimento: _____



A ARANHA ARRANHA O JARRO
 O JARRO ARRANHA A ARANHA
 NEM A ARANHA ARRANHA O JARRO
 NEM O JARRO ARRANHA A ARANHA

ARANHA
 ARRANHA

~~ARRANHA~~

É possível observar que o a perspectiva metodológica não despreza o trabalho com as sistematizações das sílabas. Apresentam-se textos inteiros ao aluno, primeiramente pelo

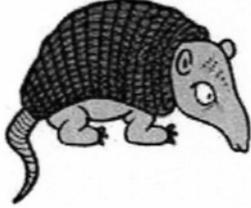
contato oral, depois escrito, mas, se for necessário, os alunos também realizam atividades para diferenciar as famílias silábicas simples e os dígrafos:

Ateliê Acaia

Nome: Geziel DA CONCEIÇÃO

Data: 20/5/2008

Data de nascimento: 24/8/1995



IA



IRA



IE



IRE



Ii



IRI

A essa altura, com cerca de um mês de acompanhamento, GC já frequentava não só o atendimento, por vezes individual, outras vezes em dupla com seu colega DA, como também fazia parte de uma turma de seis alunos que não correspondiam às expectativas nível-série.

Além do trabalho sistemático feito duas vezes por semana, a guinada de GC, que parecia ser tão repentina, mostrou-se também uma trama complexa de sentimentos, momentos e diálogos que simbolizavam sua abertura à transferência, um laço firme que se formava. GC respeitava os horários do atendimento, trancava a porta para que os colegas não interrompessem e enfatizava que aquele momento era “dele”.

Iniciou-se também um movimento interessante com sua mãe, pois escrevi três bilhetes consecutivos pedindo a certidão de nascimento de GC para darmos continuidade ao módulo de trabalho “Identidade: quem eu sou, o que quero ser – convém observar que algumas das fichas de GC não apresentam a data de nascimento. O módulo “Identidade” foi preparado para enfatizar a origem dos nomes próprios das crianças a partir da certidão de nascimento e fortalecer os vínculos parentais. A mãe de GC esquecia, não lia o bilhete e se negava com rispidez, segundo GC, a colaborar. Mas o trabalho de linguagem já transbordara para a casa de GC. Por fim, após haver dito que a mãe não devia ter sua certidão, foi o pai, então, que mandou anotada em um papel a data de nascimento de GC.

GC dificilmente comentava sobre suas questões em casa, mas nossas atividades o levaram a falar gradualmente sobre suas dificuldades em levar lições para casa e, sobretudo, sobre o seu relacionamento com a mãe. O vínculo transferencial foi essencial para o avanço de GC.

A transferência, para Freud, constitui-se como a repetição dos protótipos infantis, na qual o afeto sofreria um deslocamento de uma representação para outra, possibilitando a repetição das vivências traumáticas no ato analítico. Assim, a relação do analisando com suas figuras parentais seria revivida na relação com o analista, permitindo a simbolização de eventos traumáticos; nesse sentido, a relação com o analista é marcada pela ambivalência amor-ódio. É a transferência que possibilita elaborar o indizível, pois o vínculo transferencial permite que se encene (não se diga ou se recorde!), no ritmo da repetição freudiana, aquilo que não é dito.

Lacan caracteriza o vínculo transferencial como uma experiência dialética do desejo, na qual a demanda do sujeito é de um Outro: o Sujeito Suposto Saber, aquele que é colocado na posição de saber a verdade sobre o desejo. O assujeitamento ao outro é condição para a própria subjetivação do desejo indizível. O inconsciente é o próprio analista que deve se colocar na posição que requisita a estrutura psíquica do analisando, mas é importante ressaltar

que o papel do analista é fazer *semblant*, ou seja, ele não é o desejo do Outro, mas o semblante desse desejo.

Aqui, cabe relatar um dos atendimentos. No final de uma aula, cuja temática eram as vogais nasais, GC e seu colega DA saíram com um texto, o primeiro que GC aceitou levar para sua casa. O texto era um trava-língua com o objetivo de treinar as vogais nasais. Como GC, apesar de seu avanço, se negava a fazer lições de casa ou a levar material para casa, a saída encontrada foi uma brincadeira a partir da qual ele aceitou levar o texto, não para treinar a leitura, nem como qualquer lição de casa: usamos uma carta endereçada à tia, na forma de um trava-língua:

“Tinha tanta tia tantã. Tinha tanta anta antiga. Tinha tanta anta que era tia. Tinha tanta tia que era anta.”

No dia seguinte, GC veio ao ACAIA normalmente, participou com alegria da oficina e terminada a atividade, abordou-me já na escada e disse: “Gabriele, sabe o que minha mãe disse do texto lá? Você decorou, seu trouxe!”. Sem me dar chance de falar qualquer coisa, correu escadas abaixo. Mais tarde, desci e retomei o assunto enquanto ele modelava argila:

- O que aconteceu na sua casa, GC?
- Eu tava lendo o texto pra minha mãe, aí ela disse: “Você decorou, seu trouxe...”
- Você ficou chateado, não é mesmo?

Silêncio, olhos marejados de lágrimas.

- Olha GC, o importante é que você saiba que aquilo não é decoreba, você está lendo.

Silêncio.

Distanciei-me, voltando em seguida, foi quando perguntei a ele:

- O que você está fazendo com argila?
- É uma casa.
- Casa? Que casa?

- Aqui vou fazer o teto e aqui dentro a guerra.

- Guerra? Guerra onde?

- Aqui dentro ué – respondeu GC, apontado para o interior da casa – Vai ser uma casa de guerra.

A “casa de guerra” de GC evidenciou não só os problemas de sua relação com a mãe, mas a ideia de que a sua dificuldade com a leitura estava intimamente ligada à aceitação e ao desprezo de sua mãe. No decorrer dos nossos encontros, essa situação ficou ainda mais patente. Desse acontecimento, aprofundou-se nosso vínculo e Gabriel me falou abertamente sobre sua casa de guerra.

Seu avanço foi ficando cada vez mais explícito – o que parecia repentino auxiliou-me a perceber a postura subjetiva de GC frente à aprendizagem de leitura. E foi exatamente em um de nossos encontros cujo tema era seu avanço tão “repentino” que GC conseguiu enfim chorar e falar sobre sua mãe. Perguntei a ele se estava ciente de sua evolução e se isso o deixava feliz. Ele sorria, mas não conseguia dizer nada:

- GC, como você está se sentindo?

- Eu não sei... Vou desenhar como eu tô me sentindo, tá? – disse pegando a caneta de lousa.

O desenho foi tomando forma, a forma de um cavalo. O desenho tinha relação com a novela “Mutantes”, exibida pela Record. A trama de “Mutantes” era uma febre na ONG. Os alunos fantasiavam-se de mutantes, apelidavam os colegas e travavam combates que se transformavam em brigas reais. Uma das alunas chegou a afirmar que a violência só começou na favela “por causa dos Mutantes”.

GC e DA passaram a me chamar de “Mutante Cavalo”. Depois de ser apelidada e de perceber o sucesso da novela entre as crianças, passei a assistir a alguns capítulos. Era tão difícil contar histórias para aquelas crianças, quais seriam os artifícios usados pela novela?

Logo percebi que as tramas exibidas pela Globo são, de certa forma, complexas comparadas ao enredo daquelas da Record. As personagens são seres humanos dotados de alguma habilidade animal ou possuem algum poder sobrenatural. O enredo é simplista e

maniqueísta, os mutantes do bem lutam para eliminar os mutantes do mal. Antes de iniciar o novo capítulo da novela, há uma retomada de tudo o que aconteceu no capítulo anterior, um resumo que dura por volta de vinte minutos. Além do mais, é difícil compreender qual é o fio da narrativa, quais trechos se constituem como enredo central e tramas secundárias. O principal atrativo parecem ser os inúmeros embates violentos e grotescos durante a novela. Esses embates e outras histórias paralelas chegam a ficar no ar por capítulos a fio, a novela opera por repetição. O que era incansável e grotesco para mim, constituía-se como compreensível e sedutor para os alunos.

Não encontrei a mutante cavalo na novela, mas várias vezes chegava na sala e me deparava com um desenho: a mutante cavalo. Ora, a mutante cavalo tornava-se algo relacionado à sexualidade, como se nota pela afirmação: “ele disse que você tem a bunda de um cavalo”, que logo foi replicada pelo colega: “não disse nada, disse que você é a mutante cavalo”. Ora, eu era, simplesmente, “a mutante cavalo do bem”, como afirmou GC quando questionei o porquê de “cavalo”: “sei lá, importa que você é do bem, não me ataca”.

Quando me deparei com o desenho de um cavalo, retomei a brincadeira dos mutantes:

- A mutante cavalo... – murmurei frente ao seu sorriso – Pois é, GC, o mutante é isso, é alguém que muda, sai de uma posição anterior e vai para outra. Eu acho que você mudou.

- Minha mãe não acha isso. – falou depois de alguns minutos em silêncio.

- E o que ela acha?

- Eu não gosto quando ela me chama de “sem futuro”... Parece até que não gosta de mim.

Nesse interim, GC já chorava, mantinha a cabeça baixa e o nariz escorrendo. Dei papel para ele limpar o nariz e disse que ele deveria se fortalecer e que, se necessário, reagir às ofensas da mãe. Disse a ele que ele era do bem e tão forte quanto um cavalo e teria um futuro bonito, casaria com uma mulher legal e teria filhos. A conversa terminou com sua afirmação: “Não quero ter filho, dá muito trabalho”.

Essas experiências elucidam a relação de GC com a leitura. A leitura constituiu-se para GC, no decorrer dos seus anos de alfabetização, como um processo doloroso, poder-se-ia

dizer talvez traumático. Sua mãe, em certa ocasião, atribuiu a dificuldade dos filhos com a leitura a um problema genético: “parece que isso é de família, a Débora não sabe ler, a Rafaela também não e o GC já está com treze anos, então, né...”.

A leitura, para GC, tinha outras significações muito além das colocadas pela escola. A mãe já o tinha levado, inclusive, para ter aulas com uma voluntária da Igreja que não conseguiu alfabetizá-lo. Assim, ao que tudo indica, a relação traumática de GC com a leitura tem ligação com a mãe. O trauma, como o aborda Fink,

sugere fixação ou bloqueio. A fixação sempre envolve algo que não é simbolizado, sendo a linguagem aquilo que permite a substituição e o deslocamento – a própria antítese da fixação. (1998, p. 45)

Os atendimentos, permeados de textos orais, músicas e diálogos, fizeram com que GC pudesse falar sobre as suas vivências traumáticas, relacionadas às expectativas e ao reconhecimento de sua mãe. Essa é uma das riquezas que o processo de alfabetização propicia: a possibilidade de sublimar – de simbolizar. A linguagem é a única capaz de nomear, de trazer à tona aquilo que nos é obscuro.

A problemática em relação ao nome próprio, por exemplo, ilustra uma dificuldade que extrapola o problema com as sílabas. Em alguns casos, como o de GC, fica explícita a relação do nome próprio com as questões parentais que constituem a identidade. GC sempre oscilou para escrever seu sobrenome, apesar de reconhecer as mesmas sílabas em outros contextos, mostrando dificuldade e, por vezes, até rejeição àquilo que lhe é atribuído pelos pais. Seu nome, por muito tempo, significou um grande desenho.

O que se observa em relação ao nome próprio é sua própria desvalorização: a desvalorização da identidade. Como já explicitado, muitas crianças não sabem ao menos o nome de seus pais. Os alunos apoderam-se de seus nomes e de outros tardiamente e muitos não se apropriam do sobrenome. Por isso, a elaboração do módulo de trabalho “Identidade”.

A grande dificuldade de GC com seu sobrenome parecia simbolizar a sua situação em relação aos seus pais: os pais separados, um pai querido, mas que está longe – “tão longe que eu não sei nem te explicar, Gabriele” – e uma relação conflituosa com a mãe. A tomada de “Conceição”, seu sobrenome, é lenta, mas já apresenta avanços. Ele escreve G em cursiva, Conceição em caixa alta, por vezes, simplesmente não escreve, negando-se e, em alguns

momentos, escreve só quando se requisita, enroscando nas sílabas mais difíceis, o “con” e o “ção”.

Inicialmente, não reconhecia, também, as sílabas de seu primeiro nome em outras palavras, depois, passou a lê-las com facilidade. Vale a pena relatar o dia em que ele escreveu e reescreveu seu nome sobre o meu.

Com o assassinato de um dos alunos do ACAIA pela polícia, o que deixou as crianças agitadas, a aula foi suspensa. Apenas GC e DA passaram a manhã comigo na sala. GC escrevia inúmeras vezes meu nome na lousa, quando o adverti que era só acrescentar o “a” ao seu nome, ele ficou curioso olhando para as garatujas na lousa. De repente, afirmou, “é tudo igual, as sílabas do meu... As do seu”. Com a minha confirmação, ele passou a escrever meu nome e, em seguida, o dele por cima, fez a escrita de nossos nomes por toda a lousa acompanhado de seu colega DA.

A assunção do nome próprio tem se apresentado como um processo complexo nesta pesquisa, manifestando os conflitos parentais e a própria desvalorização da identidade, do laço com o outro, já que muitos não sabem seus nomes, os dos pais e outros nomes que compõem a sua existência, como o nome da rua, do bairro, da professora e da própria instituição ACAIA que é denominada “marcê”, abreviação de “marcenaria”, uma das oficinas da ONG.

O nome próprio, ao qual Lacan atribui grande importância, inicialmente é só um significante como qualquer outro, mas ele se tornará o significante da própria ausência do sujeito, substituindo-o.

Apesar de já saber escrevê-lo, nesse dia GC parece que olhou para o seu nome não mais como um desenho, mas como a união de sílabas capazes de constituir tanto o seu próprio nome, como os nomes de outros, nomes que podem ser enlaçados, que se encontram e que se marcam uns aos outros.

Assim como GC, BRS era atendido individualmente duas vezes por semana, mostrava dificuldades em memorizar as letras e em entender o mecanismo silábico. Fazíamos inúmeras atividades: cartões com letras, colagem dos cartões em objetos iniciados pelas letras, relação com imagens. BRS parava, sempre, na letra do seu nome: “a”, “e agora BRS?” – eu perguntava apontando para ele, insinuando a sua relação íntima com a letra “b” e ele não

prosseguiu. As letras “b”, “r” e “s”, assim como o mês de seu aniversário, não eram memorizadas por BRS, dificultando a aprendizagem do alfabeto e dos meses do ano. Quando eu lhe mostrava que as letras “b”, “r” e “s” eram as letras de seu nome, ele se mostrava enigmático.

KFFF, 11 anos, 3ª série, conseguiu aprender todas as letras do alfabeto, mas mostrou relutância em memorizar e traçar a letra “f”. Ironicamente, todos os nomes deixados por seus pais iniciavam-se com a letra “f”. A nomeação revelava-se como um tópico que merecia atenção, razão pela qual fizemos um trabalho com as certidões de nascimento. KFFF olhou a sua certidão com expressão de dor e, logo depois, jogou-a no chão, descendo em seguida pelas escadas. Por outro lado, alguns alunos traçaram um novo vínculo com as professoras. Um deles, abandonado pelos pais, descobriu no nome do avô um novo vínculo, pois não sabia que tinha o mesmo nome de seu ancestral. Tal descoberta fez com que ele passasse a frequentar as aulas, o que antes se negava a fazer.

Brandão, em “Identidade e Etnia”, define “identidade” como “a consciência de minha continuidade em mim mesmo” (1986, p. 36):

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com os outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos da infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação. (1986, p.37)

Nesse sentido, urge a necessidade de nomear as marcas existenciais. Acredita-se que o nome próprio é a marca que nomeia a singularidade, que sacraliza a existência – a vida. Safouan (1987, p. 36), estudioso da psicanálise, vale-se das reflexões de Lacan quando comenta a utilização de marcas e sinais distintivos, por seus usuários, afirmando que “o próprio sinal é uma propriedade, no sentido em que falamos de ‘nomes próprios’” e dizendo que talvez na orla da linguagem, o nome próprio “faz do sujeito falante outra coisa que uma simples amostra da espécie”.

Por isso, um dos objetivos do trabalho realizado no ACAIA é tratar de questões básicas da cidadania. O preenchimento de uma ficha de trabalho tornou-se, por exemplo, atividade para ser realizada em sala: filiação, data de aniversário/data de nascimento, endereço mostram-se enigmáticos para muitos alunos. Preparávamos apostilas para cada

aluno com seu nome, o nome dos pais, data de nascimento, a fim de acentuar o trabalho com as marcas que garantem a identidade. Abaixo, uma das fichas preparadas para uma aluna:

ATELIÊ ACAIA

DATA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

AQUI É A SUA MARCA REGISTRADA! DESENHE SUA FOTO 3X4:

Escreva o seu nome e ligue o seu sobrenome com o sobrenome dos seus pais:

REINALDO SANTANA SANTOS

EDENISE SANTOS OLIVEIRA

Coloque na ordem a sua data de nascimento:

05

19

2000

____/____/____

Ligue as sílabas com as imagens corretas:

GA BRI E LI



O objetivo é levar os alunos a internalizarem as marcas que garantem a identidade. Se não há questionamentos que os levem à noção de identidade, os alunos tornam-se simplesmente filhos da pátria: “Apenas os ‘mortos pela pátria’ despachamos para um outro mundo despojados de toda identidade. Logo, os *nomes próprios* foram certamente um dos fatores mais poderosos no recurso à escrita, e não somente em sua fonetização” (SAFOUAN, 1987, p. 37).

É importante ressaltar que, antes mesmo de nascer, um dito circunda o sujeito, penetrando sua identidade. Significantes já o fazem, dão vida a ele antes mesmo do seu nascimento. Antes de deixar o ventre da mãe, a criança já existe como linguagem. De acordo com as reflexões de Lacan (1998, p. 21), o ser é falado antes de nascer e depois de morrer. Nasce-se em um universo de discurso que continuará vivo depois de sua morte. Os significantes que dizem o sujeito constituem o Outro como linguagem.

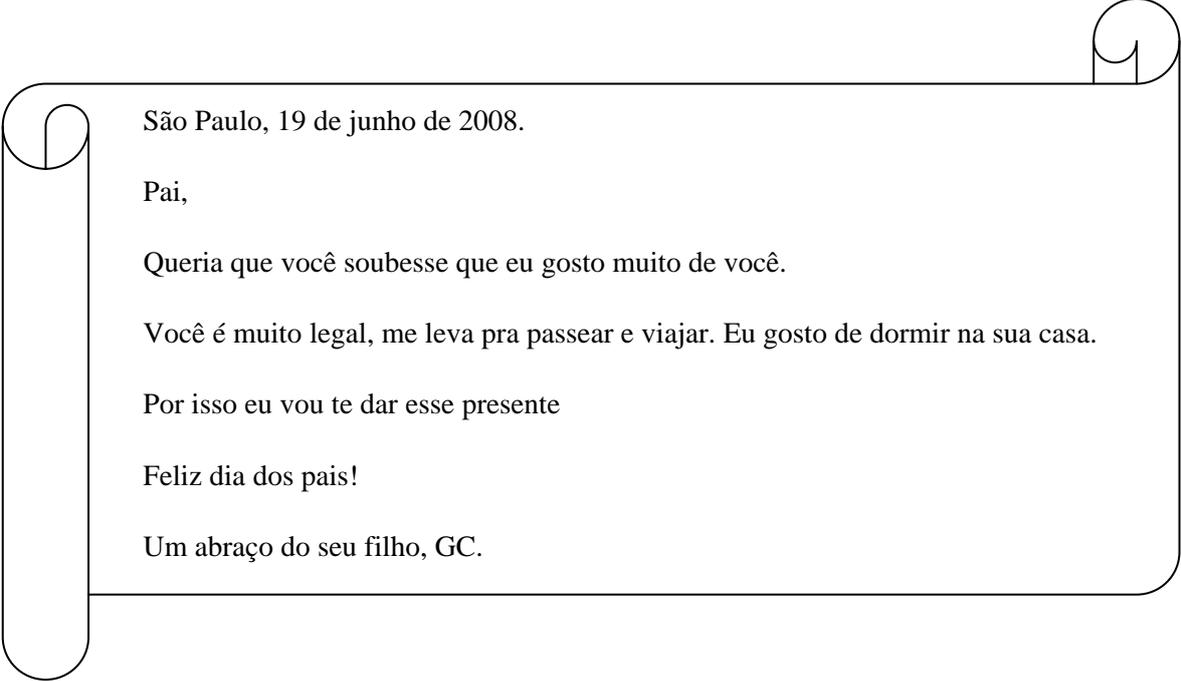
Dizer que há um Outro e que esse outro constitui-se como linguagem aponta para o fato de que não se tem posse da língua, a língua é de um Outro e deve impregnar o sujeito a ponto de possuí-lo.³ Quando se refere à língua materna, já há a clarividência de que a língua é de alguém anterior à existência, segundo Lacan, do Outro materno (*mother*), “e ao falar da experiência da infância, Lacan, muitas vezes, como que iguala o Outro à mãe” (FINK, 1998, p. 24). No caso de GC, houve a necessidade de ressignificar esses significantes outros, essa língua mãe – a língua de sua mãe. Sem tocar nesses pontos fundamentais, o trabalho com GC permaneceria, provavelmente, estagnado.

Por conseguinte, torna-se evidente a necessidade de resgatar os aspectos constitutivos da identidade dessas crianças e jovens. O que fica perceptível é que o processo de aprendizagem vai muito além de categorizar o aluno entre pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético. As relações entre GC e suas marcas subjetivas que o impediam de ler e de traçar “Conceição”, seu sobrenome, mostraram-se muito mais complexas que categorias estanques.

Foi preciso aguçar os ouvidos, a escuta, para perceber suas marcas subjetivas. Em um de nossos encontros, a fala de GC deixou essas marcas mais aparentes. Como ele passa as férias de julho com seu pai, ele queria adiantar o presente de dia dos pais. Perguntou se eu podia comprar um CD sertanejo, como o meu, para seu pai; nesse dia, mostrou-me alguns de seus trocados. Fiz um acordo com GC, gravaria o CD, mas ele deveria fazer alguma atividade de linguagem relacionada. Combinamos, então, que ele escreveria uma carta para o seu pai.

No dia marcado para a escrita da carta, GC chegou mais cedo ao ACAIA para redigir a carta:

³ Barthes (1977, p. 16) pondera que só há liberdade fora da linguagem, mas adverte: “Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado. Só se pode sair dela pelo preço do impossível”.



São Paulo, 19 de junho de 2008.

Pai,

Queria que você soubesse que eu gosto muito de você.

Você é muito legal, me leva pra passear e viajar. Eu gosto de dormir na sua casa.

Por isso eu vou te dar esse presente

Feliz dia dos pais!

Um abraço do seu filho, GC.

Terminada a primeira leitura de sua carta, pedi a ele para reler a fim de que acelerasse sua leitura. Foi quando exclamou: “Para, Gabriela. Assim eu chego em casa e falam: você decorou, seu trouxa!”. Expliquei que ler não era para ser devagarinho, a boa leitura é ágil, funcionando com a memória... Exemplifiquei: “Você já imaginou se a Marta [professora da ONG que lia histórias para as crianças uma vez por semana] chegasse aqui para contar história lendo: e-ra u-ma v-ez...”. Em meio a seus risos, voltamos a treinar.

Nesse encontro, ficou claro que a leitura subvocalizada de GC conferia com o que sua mãe aceitaria como leitura. Ler com agilidade e com entonação, usando sua memória, seria para sua mãe sinônimo de trapaça, de decoreba. Ele seria novamente chamado de trouxa, iria perpetuar a “doença” de sua família: duas irmãs adolescentes analfabetas.

A ligação conflituosa com sua mãe também se mostrou muito estreita quando fui conversar com ela na favela. GC com treze anos ainda dorme com sua mãe na mesma cama: “Foi você quem deu o CD para ele? Nossa, ele quer decorar aquela música, coloca toda noite, é que ele dorme comigo”, falou apontando para a sala com sofá cama. A mãe parecia muito presente, sabia inclusive que o rébus tinha auxiliado em sua aprendizagem, “eu percebi que o GC está aprendendo a ler pelas imagens, vem alguns desenhos, um atrás do outro, aí ele lê”. Também mostra ter ciúmes da relação de GC com seu pai: “Aquele lá ganha ele com um real”. GC ficou surpreso e conteve as lágrimas quando sua mãe disse: “É... Eu não tenho o que reclamar dele” – significantes outros ditos por sua mãe, embora algo mais, talvez, pudesse

ser dito: não há o que reclamar do filho, afirma a mãe. Mas não há nada em que o possa elogiar?

GC ficou muito doente no final do semestre. Vomitou durante o atendimento, “um bolo vencido que minha mãe fez”; esteve febril durante muitos dias, mas isso não o tirou da leitura, esteve sempre atento e interessado. Esse é um dos fatores que nos fazem acreditar na mobilização do desejo para superar certas adversidades. Da mesma maneira, as condições socioeconômicas e emocionais não podem servir como pretexto para a impossibilidade de aprendizagem.

Dizer que as condições às quais os alunos da comunidade do Ceasa estão submetidos não dificultam a aprendizagem é ingenuidade, mas isso não pode funcionar como uma justificativa que emperre o trabalho do professor. É necessário tomar cuidado para que o discurso acerca das tantas desgraças às quais os alunos da favela estão sujeitos não se torne uma barreira, um impedimento ao ensino.

A experiência com GC ensina que o processo de aquisição de leitura envolve tramas muito mais complexas do que meramente as dificuldades com a estrutura da língua. Talvez o apego excessivo aos métodos de aprendizagem e a tentativa de classificação do garoto em alguma das quatro categorias do construtivismo, dificultassem perceber suas marcas subjetivas, aquilo que ele trazia, de forma muitas vezes camuflada: a descrença no aprendizado, a dificuldade com a letra cursiva, a leitura subvocalizada, o vômito durante a aula – marcas de sua guerra que sinalizavam a sua relação dolorosa com a mãe.

2.2. O “BUM” DE I: ENTRE O CORPO E A LETRA

Finura da alíngua – eu me alinho mais do lado do barroco.

Lacan

Considerando as relações estabelecidas entre linguagem e psiquismo abordadas no item 1.2 do capítulo 1 desta pesquisa, relata-se aqui a experiência com o aluno I, de sete anos, aluno da 2ª série da Escola Estadual Dilermando e da ONG Ateliê Acaia. Este relato propõe-se a elucidar como a aproximação entre o Ensino de Língua Materna e a psicanálise freud-lacaniana, vistas a partir de uma teoria do traço, da letra e da escrita como estruturantes do psiquismo, pode contribuir para uma perspectiva de ensino que vislumbre a subjetividade no ensino das primeiras letras, sobretudo quando o conceito de sujeito desta pesquisa é um conceito operativo, que não deve ser equiparado ao “indivíduo” ou “pessoa”, nem com o conceito de sujeito cognitivo, centralizado em si.

Esta experiência possibilita reflexões sobre a escuta em sala de aula – o que, obviamente, não se iguala ao conceito de escuta clínica –, passível de captar manifestações subjetivas que retirem o sujeito de uma condição inicial, facilitando movimentos subjetivos da criança na própria língua. Para isso, a escuta orienta-se em direção às enunciações emitidas por um sujeito dividido, fadado às trapaças da linguagem – à lei do significante. Nesse sentido, o que se propõe é uma prática docente orientada pelas concepções de enunciação, memória e pensamento vinculadas à linguagem em sua dimensão inconsciente.

Além do mais, este relato levanta considerações interessantes sobre um conflito, muitas vezes alarmante, em sala de aula: a relação entre corpo e letra. Esse conflito já se manifestava claramente na predileção das crianças pelas atividades que exigiam a presença do corpo: capoeira, marcenaria, futebol e artes (manusear tintas e argila). Certa vez, surpreendi I no pátio tentando ensinar o colega a girar um pião feito por eles na Oficina de Marcenaria. O colega não conseguia girar o pião, o que irritou I: “Você sabe fazer tanta coisa, até ler, e não sabe girar um pião?”. A leitura, para I, assim como para muitas crianças da ONG, constituía-

se como uma atividade extremamente difícil e desagradável, enquanto outras habilidades, relacionadas ao corpo, eram simples e prazerosas.

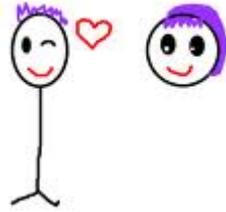
Apesar de sua dificuldade com a leitura e do seu envolvimento nas outras oficinas, I não se negava a frequentar as aulas, mas afirmava não saber ler sempre que requisitado a fazer qualquer atividade na Oficina de Linguagem. Assim como I, os alunos de sua turma manifestavam muita dificuldade com a leitura. A turma, até então com dez alunos não alfabetizados, tinha aula duas vezes por semana. Estudavam juntos alunos da 2ª e da 3ª séries, cuja maioria ainda não sabia ler, apesar do primeiro e do segundo anos dedicados à alfabetização, razão pela qual eles apresentavam muita resistência às aulas da Oficina de Linguagem.

A equipe da Oficina de Linguagem realizava reuniões semanais para buscar estratégias para lidar com as turmas que se mostravam renitentes. Optávamos por usar pouco o suporte do papel e da lousa, privilegiando o suporte eletrônico: o data show ou, nos atendimentos individuais, o computador. Além do mais, fazíamos atividades com o corpo: danças de roda, brincadeiras com corda e gincanas.

Geralmente, a primeira aula da semana era dedicada à memorização de um texto oral e, na segunda metade da aula, a um trabalho que sistematizasse a correlação grafema e fonema, segmentação de palavras ou verificação da memória – com a apresentação, por exemplo, de um mesmo texto, mas em diferentes suportes: papel, música e clipes. O trabalho preocupa-se em privilegiar a oralidade e seus recursos mnemônicos, por isso todas as aulas eram preparadas em torno de um texto oral da cultura popular.

Evidentemente, em boa parte das aulas, lidávamos com as brigas entre os alunos e as manifestações agressivas. Também era comum a equipe se deparar com questões relacionadas à sexualidade, o que, sem dúvida, relaciona-se com o conflito entre o corpo e a letra. I era um dos alunos que trazia, durante as aulas, falas relacionadas à sexualidade: “sua mãe escorrega e meu pai aproveita”, “sua mãe é minha”, “enfiaram na sua bunda”. Em uma de nossas aulas, foi possível mobilizar I a partir de um de seus enunciados. A temática da aula era o estudo das vogais nasais. Inicialmente, as vogais nasais eram passadas no data-show com imagens que aludiam a palavras e a situações hipotéticas; depois, os alunos enumeravam palavras com as vogais nasais que eu escrevia em seguida na lousa:

Quando uma moça bonita passa ou um casal está paquerando, que som a gente faz?



AM

E quando a gente não escuta o que o outro diz?



EM

Quem é no desenho?



IN

Que som a gente faz enquanto medita?



OM

Para fazer um bolo, o que se deve fazer antes?



UM

⁴ A brincadeira de meditar era conhecida das crianças.

Na segunda metade da aula, brincamos com uma adivinha. Depois de descoberto o enigma, cada um iria desenhar uma palavra com uma das vogais nasais. Segue a adivinha:

“Trocando-se a vogal, torna-se uma nova palavra. Tem gente que a transforma em palavrão, tem gente que, como todo mundo tem, nem liga e tem gente que acha muito engraçado. Quais são as palavras?”

No data show, dei aos alunos a primeira palavra para que eles efetuassem a troca de vogais: “bombom”:



BOMBOM

Depois, pedi a eles que descobrissem qual a palavra que estava dentro de bombom:



BOM

Rapidamente, os colegas perceberam e gritaram aos risos: “bumbum”, passei para o próximo slide:



BUMBUM

Depois, pedi a eles que descobrissem qual o som que estava dentro de bumbum:



BUM!

A imagem do bebê já fora escolhida com o intuito de evitar uma erotização desnecessária, mas logo I trouxe uma transformação: “Bunda... Eu vou comê a sua bunda!”. Em meio aos risos da turma, perguntei ao I: “Tem mais uma palavra com ‘um’ e sai do bumbum, você sabe?”, “Pum!”, ele respondeu rapidamente. Confirmei e avisei que ele ficaria com o “um” para desenhar o “bumbum” e o “pum”.

Muitos alunos, assim como I, trazem as manifestações corporais relacionadas à sexualidade como forma de resistência à palavra escrita. IRS, também na 2ª série, chegou a ir até mim, olhar firmemente nos meus olhos e começar a dançar o “Creu” (música que simula a relação sexual), segurando com força as suas partes íntimas. Rastejar pelo chão, simular coitos e gemidos também são comportamentos frequentes. Geralmente, os alunos que trazem a sexualidade para as aulas não estão alfabetizados, o corpo parece funcionar como escudo contra a palavra escrita, contra o universo da abstração, descolado do corpo.

À medida que o trabalho na Oficina de Linguagem caminhava, a relação entre corpo e linguagem tornava-se mais evidente. A necessidade era imprimir linguagem, transformar as ações corporais em palavras, no entanto ficava perceptível a dificuldade de simbolização e contenção de gozo.

O gozo é um conceito psicanalítico que nada tem a ver com a condição natural do homem, pelo contrário, o gozo encontra-se com a dimensão da linguagem humana. O gozo constitui-se em um esforço permanente de reencontro com uma plenitude perdida, mas em seu esforço constante e em virtude do funcionamento psíquico, da própria cadeia significante, algo ocorre em seu lugar, estando fadado a se repetir incessantemente, já que o que acontece em seu lugar é a falta, a falha que reflete o objeto perdido.

Assim, se uma porta está fechada, porque há aula, alguns alunos esmurram a porta, choram quando nos negamos a abri-la, o carinho e o afeto transformam-se rapidamente em raiva e agressão, o que o Outro oferece nunca é suficiente: “ou você abre a porta ou eu não venho mais ter aula”, “se você não leu meu bilhete é porque não gosta mais de mim”, “você não é mais minha mãe”, todos esses enunciados são acompanhados de lágrimas, portas que batem, corridas escada abaixo etc. Todos os sentimentos e desejos, que não são simbolizados, emergem violentamente como uma descarga corporal.

Por isso, muitas vezes o corpo torna-se um recurso para ensinar as primeiras sílabas, colamos um “bum” no “bumbum”, o “Ca” na “cadeira”, a fim de tentar sanar dificuldades arraigadas. A dificuldade de segmentação de sílabas do aluno BRS, já com doze anos, era uma das mais acentuadas dos alunos da ONG. Inicialmente, brincávamos com o corpo, BRS segurava em minhas mãos e movimentava para acentuar as sílabas: “me”-“sa”; “Ca”-“va”-“lo”. Depois de descobrirmos a quantidade de sílabas, invertíamos as sílabas, com o movimento do corpo, eu assinalava a mão que pertencia ao som e ele tentava: “sa”-“me”. Nossas mãos chegavam a ficar vermelhas, tamanha a força de BRS ao segurá-las.

Porém, a relação com o corpo não ressignificado pela linguagem e à mercê de uma sexualidade que chega de forma precoce, avassaladora e desprovida, muitas vezes, de manifestações de afeto, nem sempre significa prazer. Além disso, os alunos não estavam apenas submetidos a um universo erótico precoce, o “pum” de I manifesta o universo escatológico de crianças que conviviam intensamente com isso devido à miséria: a ausência de esgoto e condições de higiene mínimas. I era uma das crianças que cheirava mal e estava sempre com as mesmas roupas.

No decorrer do desenho de I, a posição que manifestava em aula não pareceu mais gozosa. Abaixo, segue o desenho e a descrição do processo:

Nome: _____

Data: _____

Data de aniversário: _____

Data de nascimento: _____

UM

ISAQUIEL

BUM BUM BUM

CASTELO

RATIBUM

BUM BUM

BUNDA - PUM



O traçado para desenhar a bunda foi uma escrita dolorida. I mostrava-se concentrado, já não via graça nem apresentava o tom de deboche. Desenhou as nádegas invertidas, para cima, cortou o ânus, deixou o risco ir fundo. Terminado o corte, fechou, rapidamente, e pintou por dentro, foi quando eu exclamei: “Olhe só, virou um coração”. Frente aos sorrisos de I, perguntei se desenharia o “pum” também. Ele prosseguiu com uma nova bunda, traçando em silêncio, até que virou os olhos para mim e cantou: “Bum, bum, bum, castelo rá-tim-bum!”.

Com o meu encorajamento, I não se continha, chegava a bater as mãos na mesa e a cantar: “Bum, bum, bum!...”. Chamei a atenção da classe para a descoberta de I: “Então, tia, eu vou desenhar um castelo”. Peguei a caixa de lápis de cor, na qual, por acaso, havia o desenho de um castelo bonito, que o fez apontar, animado: “Olha, tia, olha!”. O tom da voz e a sua fala deixavam de lado toda a malícia de uma sexualidade precoce e encarnavam sua volta triunfal à infância.

No desenho, revela-se, com clareza, uma barreira: de um lado, o corpo invadido, sem privacidade, precoce nas descobertas relativas à sexualidade dessas crianças; do outro, o soar prazeroso da linguagem, o prazer que movimentava a cadeia significante – e por que não o resgate da infância?

O lugar do corpo, de sua bunda “arrombada” – gíria utilizada pelas crianças para expressar o ânus penetrado –, ou seja, da sexualidade violenta, não é necessariamente o lugar em que I quer estar. A trincheira entre os desenhos ilustra uma posição anterior prenhe, a do corpo sexualizado prematuramente, e uma nova posição que ele conseguiu atingir naquele momento: o logro da linguagem funcionando por si só.

A passagem de “bunda” para o “castelo rá-tim-bum” revela o significante como o motor desse processo de subjetivação, e o significado anterior, “bunda”, perdido. Fica clara a torção efetuada por Lacan e a supremacia significante que leva a um processo de subjetivação. Essa torção, representada pela faixa de Moëbius, ilustra a relação dinâmica entre significante e significado, representando “o jogo dinâmico de letramento que se dá no nível do inconsciente e do pré-consciente” (BELINTANE, 1998, p.35) – a linguagem falando ou lendo a revelia da gente, sob “a lei do significante”, como a denominaria Lacan.

Lacan elucida essa relação e acrescenta a supremacia do significante sobre o significado: “O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é o significante. O

significado é efeito do significante” (1985, p. 47). O significado de “bunda” não foi o que o levou ao castelo rá-tim-bum, pelo contrário, o significante “bum” foi o precursor de uma nova significação.

Assim, o que se pode observar é que esse processo de subjetivação se dá no nível do significante, já que o significante precede e determina o significado: “Subjetivar, quer dizer que o sujeito se constitui, tem lugar num outro sujeito: o Outro” (LACAN, 1992, p. 35). Esse Outro entendido como linguagem revela o significante como o principal responsável por esse processo que auxilia o recalçamento do corpo pela linguagem – pelo canto que fez com que I configurasse sua própria barra.

Se considerarmos, ainda, a afirmação de que “o significante é aquilo que representa um sujeito para um outro significante” (LACAN, 1998), pode-se considerar que só existe sujeito quando há um significante que o funda, e isso só se dá com um Outro que seja capaz de metaforizar esse significante, pois o significante é uma representação não compreensível ao sujeito que o porta, já que, na verdade, o significante não se dirige ao próprio sujeito, mas ao Outro. É o efeito do significante no Outro: meus textos, minhas falas e enunciações têm efeito sobre um Outro. Assim como o bebê que emite sons guturais ressignificados pelo sentido impresso pela mãe.

A bunda desenhada por I poderia ser simplesmente uma bunda... Ou metáfora de um coração. No momento em que se diz “virou um coração”, esvazia-se um sentido e imprime-se outro. Uma bunda vira um coração – e isso é dito, pontuado. Há um Outro que traz linguagem e que se constitui como linguagem: de um significante a outro significante.

Esse processo de significação do corpo se dá no jogo amoroso com os pais, assim o mamalhês, as brincadeiras de linguagem na infância são de grande importância para que a criança adentre no mundo da letra, deixando para trás a plenitude do corpo. Lemos explica que os enunciados das crianças não devem ser interpretados como “instanciações de categorias e estruturas linguísticas, mas como produto de relações tanto entre os fragmentos não-analisados e os enunciados-textos do adulto quanto entre esses fragmentos no domínio de um mesmo enunciado da criança” (1999, p.7).

O Outro imprime sentido às enunciações da criança, marca a letra em seu corpo, auxiliando a criança no interjogo que ela é capaz de realizar entre os textos que ela conhece e

outros textos. Há um jogo intertextual feito por meio dos eixos de similaridade e contiguidade de Jakobson (1989), que nada mais são que os recursos de linguagem operando: a metáfora e a metonímia.

Além do mais, é necessário considerar um movimento metalinguístico que propicia à criança posicionar-se em relação à própria língua, desenvolvendo a sua capacidade metalinguística:

deve-se inferir dessas relações um movimento de ressignificação desses fragmentos e da própria posição da criança na língua, enfim, uma mudança estrutural do ponto de vista linguístico e subjetivo (LEMOS, 1999, p. 7).

Os jogos languageiros permitem à criança esvaziar sentidos e atribuir novas significações, como aconteceu com I. Belintane (2006, p.76) acredita que esse interjogo possibilita a criação de vazios operantes, de movimentação do significante na cadeia de subjetividade. Essa movimentação é clara quando o significante “bum” puxa outro significante, sem nenhuma relação com o significado primeiro, que traz a música, constatando a importância da arte e de seu poder de fruição e sublimação.

Examinando o movimento subjetivo de I, pode-se dizer que houve um processo metonímico, “a parte pelo todo”, em que apenas uma sílaba da palavra “bunda”, o “bum”, puxou um texto inteiro de sua memória. Esse jogo intertextual que I pôde realizar é um processo de escrita, determinado em um jogo entre consciente e pré-consciente, em uma dinâmica mais inconsciente do que consciente. Para ponderar essa afirmação, traça-se um paralelo com o que expôs Belintane quando narra uma criança que retoma fragmentos da fala de sua mãe, “sacolada cada lado, sacolada cada lado, sacolada cada lado, sacolada cada lado...”: “o que vemos aqui e, em muitos outros jogos infantis, não é a língua comunicação, mas efeitos de alíngua, a dimensão inconsciente, inscritora...” (BELINTANE, 2006, p. 26).

Assim, o valor do significante será determinado não por seu valor totalitário e absoluto, mas por sua posição relativa na cadeia de significantes. Graças à “descompletude” da língua, Lacan vê a possibilidade de subjetivação, já que a língua propicia ao sujeito a lógica do não-tudo da significação, a isso Lacan denomina “tesouro de significantes”. Essa lógica não só constitui a estrutura inerente ao funcionamento da linguagem como também o próprio psiquismo.

Lacan além de efetuar uma torção no signo de Saussure, apropria-se da dicotomia feita por ele: Langue/língua, Parole/ palavra; e transforma langue em “lalangue”, traduzida para alíngua, a língua que fala à revelia do sujeito – a linguagem sem recalque, expressão do desejo. Freud, em “Os chistes e a sua relação com o inconsciente”, demonstra que as técnicas do chiste, que se valem do absurdo, são fontes de prazer:

O período em que uma criança adquire o vocabulário da língua materna proporciona-lhe um óbvio prazer de ‘experimentá-lo brincando com ele’, segundo as palavras de Gross (p.125). Reúne as palavras, sem respeitar a condição de que elas façam sentido, a fim de obter delas um gratificante efeito de ritmo ou de rima. Pouco a pouco esse prazer vai lhe sendo proibido até que só restam permitidas as combinações significativas de palavras. (FREUD, 1996, p. 122)

Esses jogos de *nonsense*, de alíngua, auxiliam na construção “de um modo de ler silencioso, interno, que assume as incursões e exigências da alíngua e da língua” (BELINTANE, 2005, p.40). A alíngua assinala uma ruptura com o “eu” detentor de si e daquilo que ele enuncia. Quando o sujeito diz “eu”, ele não se diz, ele não diz o sujeito da enunciação, “eu” apenas designa aquele que realiza o ato de enunciar: designa, mas não significa. O significante que escapa fará sentido naquilo que falta ao Outro, assim o sujeito é, no ato da enunciação, a ocorrência do que vai produzir no Outro. Daí advêm os enganos e encontros.

Esse panorama pressupõe uma noção de psiquismo que tem seu funcionamento amparado nos recursos languageiros e que, portanto, envolve processos de escrita, sobretudo quando se concebe a palavra falada, o significante, como um *texto* a ser significado, lido, pelo Outro. A linguagem, do ponto de vista da psicanálise freud-lacanian, é inerente à constituição do sujeito: o sujeito se tece e tece o mundo em suas relação intermediadas pela linguagem. Nesse sentido, a experiência com I permite abordar a alfabetização a partir de uma aproximação das concepções psicanalíticas de sujeito, linguagem e psiquismo no Ensino de Língua Materna.

Esse estreitamento entre diferentes áreas do saber alerta para uma possível releitura dos conceitos que circundam a alfabetização no Brasil, repensando-os a partir de algumas perspectivas teóricas que delimitam um trabalho docente: 1) a noção de significante e do seu deslizamento na cadeia de subjetividade pede uma percepção de língua não só como instrumento de comunicação; 2) a linguagem como uma manifestação subjetiva que implica o Outro e sua disponibilidade para escutar os indícios dessas manifestações; 3) a linguagem como aquela que possibilita retirar a criança de sua relação narcísica com o corpo dá uma

diretriz ao trabalho de alfabetização que considera a primazia das manifestações de linguagem que dão espaço aos jogos de alíngua; 4) e, finalmente, a aproximação do oral e do escrito, já que há na própria palavra oral um processo complexo de escrita que prepara a chegada da escrita gráfica.

CAPÍTULO 3: CONTINUANDO O TRAÇADO: A EQUAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA

Alguns estudiosos da psicanálise, como Pommier (2006), abordam as dificuldades de inserção no universo da leitura e da escrita a partir de um viés psicanalítico que enfatiza a castração como um dos dificultadores para a emergência da letra. O psicanalista relata casos nos quais a escuta psicanalítica colabora para elucidar algumas dificuldades que se mostram insistentes no processo de aprendizagem de Língua Materna.

No capítulo “Problemas clínicos de la escritura” (2006, p. 256), Pommier estabelece, por exemplo, uma ponte entre a pregnância na imagem e a fase edípica. Nessa fase, a imagem seria a extensão do corpo e revelaria o desejo do gozo pleno. O psicanalista relata, ainda, o caso de um menino com dificuldade no “enlace” entre o som, a imagem e as imagens entre si; o autor relaciona suas dificuldades com questões no terreno da sexualidade. A guerra entre as letras, de acordo com o autor, seria da mesma natureza do confronto com sua relação edípica: “Como se sua capacidade de escrever fosse proporcional à simbolização de algo irrepresentável, a proibição do incesto.” (p. 257). É nesse contexto que o autor nos aponta a relação simbólica entre a letra e o sintoma:

Esta relação entre a letra e o sintoma tem importância porque mostra que a letra não se reduz fundamentalmente ao rébus e ao hieróglifo e tampouco ao som, sem que essas três ocorrências tomadas conjuntamente procedam da mesma origem: perda do gozo do corpo e o corte do traço. Nesse sentido, a letra não vem do fonema. Sua existência material depende menos da sua função de noção fonemática do que de sua referência à imagem. Tampouco definir-se-ia pela estilização de um desenho, ela recorda a repressão da imagem de um corpo preso à castração. (POMMIER, 2006, p. 266)

O trecho acima ilustra a perda subjetiva, a castração, presente no processo de aquisição da linguagem. O que se percebe é que o psicanalista vê na letra a possibilidade de ir além das correlações entre grafema e fonema. A letra também não se reduziria ao rébus ou ao hieróglifo – a origem do traço abstrato das letras do alfabeto como ensina a História da Escrita. O psicanalista aponta para questões referentes à escrita que transcendem, por exemplo, o método fônico, dando relevância ao corpo preso na letra que recorda a imersão no universo imaginário.

A partir de uma perspectiva teórico-metodológica que se baseia na História da Escrita e na Psicanálise freud-laciana, Pommier narra inúmeros casos nos quais as relações entre letra, sexualidade e desejo mostram-se intrínsecas, defendendo, de certa maneira, que a escuta clínica pode esclarecer algumas dificuldades que se mostram insistentes.

Isso fica ainda mais evidente quando o autor aborda a evolução do traço pictográfico para a letra, processo pertinente à História da Escrita que também se manifesta no processo evolutivo infantil. A escrita exige o recalque da imagem e insere o sujeito no corte do traço, requisitando, portanto, que o sujeito abandone a pregnância do Imaginário e aceite aquilo que o Outro lhe traz de maneira impositiva: a linguagem – o Simbólico. Aqui, o traço pictográfico perderia seu valor de desenho para dar vazão ao sentido do texto.

Como foi enfatizado, essa passagem do traço pictográfico ao traço da letra constitui-se também como uma das fases da própria evolução da escrita, razão por que Gelb (1976), estudioso da história da escrita, recomendava aos pesquisadores de antigas escritas que estudassem o modo como os afásicos, os povos orais e as crianças se apropriam da escrita, pois, de certa maneira, a filogênese pode dar sinais de como se dá a ontogênese. Ou seja: os estudos acerca da história da escrita podem elucidar singularidades do processo de aquisição da linguagem escrita do sujeito.

Pommier, apropriando-se da História da Escrita, efetua relações entre as fases de evolução da escrita e o seu processo de aprendizagem. Recalca-se a imagem (ideogramas e pictogramas), as vogais (alfabeto consonantal) e, finalmente, a volta do recalcado, com a emergência do alfabeto fônico. O psicanalista insiste em relacionar a aprendizagem da escrita e as fases evolutivas da sua história aos três tempos da castração de Lacan; muitas vezes, narrando casos clínicos, nos quais a aprendizagem assemelha-se à cura, em um processo quase “mágico”.

Por isso, recorreu-se a outros autores, como Havelock e Ong, que têm se revelado profícuos para a compreensão de um embate talvez mais violento do que o conflito entre a imagem e a letra de Pommier – o choque entre cultura escrita e cultura oral:

Ao trazer para nossa pesquisa os enfoques que redescobriram na história da escrita o embate entre oralidade e escrita (Havelock e Ong), podemos acrescentar uma dúvida ao quadro de Pommier (1993, p.245), já que em seus esquemas, ao privilegiar a passagem da imagem e do pictograma para a escrita fonética, deixa de fora a oralidade ritualística e, ao fazer isso, exclui a possibilidade de o recalque se pôr entre o que imobiliza o corpo e fixa os olhos (a leitura silenciosa) e o que põe verdadeiramente o

corpo em gozo, a catarse por meio da voz, a escrita que se faz com o corpo, aquela que se produz a partir do contato direto com os deuses ou com o real do corpo, a escrita da inspiração. (BELINTANE, 2008, p. 11)

Neste trabalho, o recalque da imagem como gozo pleno, dificultando a inserção na leitura, revela-se, talvez, secundário frente a outro recalque possibilitador de reflexões acerca da alfabetização no Brasil: a escrita que pede, a todo custo, que a oralidade, que se inscreve no corpo e na voz, dê espaço às manifestações escritas que requisitam o silêncio do corpo, os movimentos delicados dos traços das letras e dos olhos.

Por isso, a necessidade de dedicar um capítulo à equação oralidade-escrita, a fim de enfatizar que a dicotomia entre oralidade e escrita em nada contribui para o ensino de Língua Materna e que é possível construir uma metodologia de trabalho que, de fato, valorize o trabalho com a oralidade, concebendo-a não apenas como uma passagem à escrita gráfica, mas já em si como um processo de escrita.

3.1. A ORALIDADE QUE ESCREVE: DIÁLOGOS ENTRE O ORAL E O ESCRITO

Leitura

[...] Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: ‘A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrito, resumo da ciência anunciada por meu pai.

- Mocinha, quem é o Terteão?

[...]

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções. (RAMOS, Infância, 2003, p. 114)

Graciliano Ramos, em seu livro “Infância”, dedica um capítulo para sua aprendizagem das primeiras letras e outro para sua traumática experiência com a escola. O autor, ao narrar

suas lembranças acerca do universo das letras, suscita algumas reflexões sobre a alfabetização.

Alagoano, Graciliano Ramos traz uma série de reminiscências de sua cultura oral: os textos que o embalavam afetivamente, a dificuldade com os registros do mundo escrito, as soluções para memorização de letras, sua relação com a cartilha e sua curiosidade em conhecer os livros. O escritor relembra uma cantiga de ninar, um texto inteiro de sua infância e retrata, de maneira bela, porém não menos dolorosa, sua relação com o texto oriundo da cultura popular:

[...] Não se distinguia nenhum ruído fora a cantiga dos sapos do açude da Penha – vozes agudas, graves, lentas, apressadas, e no meio delas o berro do sapo-boi, bicho terrível que morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca... Só, encolhido, o jeito que tinha era ocupar-me com o sapo-boi, quase gente, sensível aos sinos. Nunca os sinos me haviam impressionado.

*Sapo cururu
Da beira do rio
Não me bote na água,
Maninha:
Cururu tem frio.*

Cantiga para embalar crianças. Os Cururus do açude choravam com frio, de muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também tinha frio e gostava de ouvir os sapos. (RAMOS, 2003, p. 63)

Rosenda lavadeira contou sobre o sapo-boi para Graciliano. Metonimicamente, o “sapo-boi”, significante de uma história popular, resgata o significante “sapo cururu” de uma cantiga. O autor relata ao leitor um movimento subjetivo que se desvela em uma cadeia cujos significantes ganham novas significações. Deitado, solitário, Graciliano tinha medo do sapo-boi, bicho ruim que despertava horror, mas o significante “sapo” retoma de sua memória uma cantiga popular que canta sobre outro sapo, bicho bom que também sentia frio. Um jogo entre textos que esvazia significados e permite novas significações, levando o escritor, na oscilação entre o horror e o amor, a se identificar com o sapo cururu em um movimento linguageiro que o acolhe em sua solidão.

Graciliano Ramos, autor e personagem de seu romance autobiográfico, lembra muitos alunos da periferia de São Paulo. Assim como Graciliano Ramos, muitas famílias saem do sertão e partem em busca do progresso. Apesar de imersos em centros urbanos nos quais as mensagens gráficas estão em todos os cantos, as crianças da favela manifestam um

estranhamento em relação ao universo da escrita, travando, muitas vezes, um conflito que repudia esse universo.

As manifestações escritas que orientam as relações burocráticas, espaciais e temporais – documentos, placas, registros, livros, agenda – constituem-se, para o aluno oriundo de uma cultura oral, como algo de um Outro que, nem sempre, mostra-se acolhedor. Nesse sentido, a organização em torno de todo universo escrito é do outro – muitas vezes, do outro antagônico, que não pertence ao universo da fala oral.

Esse conflito também é exposto em um outro romance do escritor alagoano. No livro “Vidas Secas”, romance que, com uma linguagem enxuta e precisa, retrata a seca e suas implicações na vida dos retirantes, mas cujo foco essencial é a ausência de linguagem dos personagens, contornada por um narrador em terceira pessoa – alter-ego do próprio autor. No capítulo “Festa”, os filhos de retirantes sertanejos observam os objetos dispostos nas prateleiras de uma loja, perguntando-se: “Seria que aquilo tinha sido feito por gente?” A indagação dos meninos revela o estranhamento de crianças que se deparam com organizações calcadas na palavra escrita, sentindo-se à parte da construção de uma civilização que baseia as suas relações em torno de contratos escritos: “Provavelmente aquelas coisas tinham nomes. [...] Como podiam os homens guardar tantas palavras?”.

A partir do discurso indireto livre e do cruzamento entre tempo psicológico e cronológico, o narrador segue no ritmo do pensamento dos meninos, mostrando que, marginalizados da cultura escrita, os meninos idealizam os códigos linguísticos, divinizando-os e sendo despertados, assim, por um misto de admiração e de horror:

Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes, as coisas ficam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudências. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem. (RAMOS, p. 83, 2009)

As reações das crianças observadas nesta pesquisa durante as aulas de linguagem também transitavam entre a admiração e o repúdio. Ambos os sentimentos contribuem para afastar o aluno do universo das letras. Algumas crianças, por exemplo, tinham cuidado ao tocar nos livros, viravam as páginas lentamente, outras jogavam os livros no chão, rasgavam as fichas preparadas e agrediam as professoras – símbolo do processo doloroso de “acultramento”.

Além disso, os ambientes frequentados pelas crianças da Favela do Ceasa nada contribuem para auxiliá-las na imersão da leitura: na escola pública em que estudam, os muros de concreto dominam o espaço, as paredes em silêncio, apenas algumas mensagens publicitárias, desenhos e pseudotextos, ou seja, textos que não dialogam com a subjetividade, com o desejo dessas crianças e adolescentes.

Assim, a maioria dos moradores da Favela do Ceasa e de outras comunidades pobres vivem imersos na cultura escrita, mas em um movimento silencioso que se constitui paradoxalmente: a negação e, simultaneamente, a idealização do universo escrito. Esse conflito entre diferentes culturas colabora para falhas significativas no processo educacional dessas crianças pobres. Muitos alunos não se apropriam de elementos civilizacionais que os inserem no tempo e no espaço. Os alunos não sabem o nome inteiro, o nome da rua, do bairro, além de não reconhecerem um calendário, nem os dias da semana e os meses do ano.

O que se percebe é que a leitura e a escrita são encaradas, muitas vezes, como um empecilho para cultivar a cultura essencialmente oral dessas comunidades: dos ritmos sonoros ao pragmatismo da comunicação utilitária, do traquejo do corpo ao imediatismo que ele proporciona.

Considerando que os moradores de regiões periféricas pertencem a culturas orais nem sempre dotadas da riqueza de textos da cultura popular de Graciliano Ramos; e que as ricas possibilidades de manejos linguageiros dos textos orais facilitam a entrada da criança na leitura, acredita-se que estudos sobre a relação dinâmica entre oralidade e escrita permitam dar uma nova dimensão ao ensino das primeiras letras, levando em conta o contexto brasileiro.

Este trabalho parte do princípio de que se encontra na infância um conjunto de textos orais que viabiliza a entrada não só na leitura fluente e significativa, mas também na escrita com marcas autorais. Supõe-se, ainda, que a escola pública nem sempre considera a dinamicidade da relação oralidade-escrita. Se dicotomizada, essa relação pode estar na origem de um conflito velado entre cultura oral e cultura escrita.

O primeiro passo para colher dados concretos para esta pesquisa foi a realização de diagnósticos com as crianças da Favela do Ceasa, frequentadoras da ONG Ateliê Acaia, a fim de investigar, entre outras habilidades, o arcabouço de textos orais dos alunos.

Seguem os diagnósticos efetuados com as crianças do Instituto Acaia:

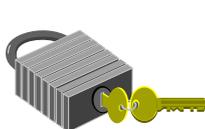
DIAGNÓSTICO INICIAL⁵

- a. Dizer o nome completo;
- b. Dizer o nome dos familiares;
- c. Dizer a data de aniversário ou de nascimento;
- d. Dizer a sequência da semana (segunda-feira, terça-feira...) e localizar o dia da entrevista (dia da semana e do mês);
- e. Intertextualidade oral – a partir de fragmentos de narrativas, o aluno deve identificar a história a que se referem os fragmentos – por exemplo: “casa de palha, casa de madeira, casa de tijolo”, o aluno deverá remeter à história dos “Três porquinhos”;
- f. Contar, narrar – solicita-se ao aluno que narre uma história de sua preferência, uma história que ele conheça bem;
- g. Dizer de memória uma parlenda qualquer – o entrevistador, a partir de um exemplo ou mesmo de um ou dois versos iniciais, estimula o aluno a dizer a parlenda completa;
- h. Nomear imagens – a partir de um conjunto de imagens impressas em uma folha (veja anexo), o aluno nomeia as imagens rapidamente;
- i. Completar palavra - a partir da primeira sílaba: utilizando imagens, o pesquisador aponta uma delas e diz a primeira sílaba ([bi] – para a imagem da bicicleta), o aluno diz o restante (...[sikleta]) sem retomar a sílaba já dita;
- j. Contar sílabas: a partir de uma palavra pronunciada pelo pesquisador, o aluno conta as sílabas oralmente;
- k. Inverter dissílabos: a partir da pronúncia silabicamente invertida de dissílabos, o aluno descobre qual palavra está sendo recodificada; exemplos: ROMU (MU-RO); CA-CO (COCA), PEL-PA (PA-PEL); VRO-LI (LI-VRO);

⁵ Relatório Científico parcial, “Ensinando a Leitura a partir de diagnósticos orais”, Prof. Dr. Claudemir Belintane.

l. Destacar a primeira sílaba: mostrando uma folha contendo imagens bem conhecidas, solicita-se ao aluno que nomeie cada uma delas, mas dizendo apenas a primeira sílaba da palavra, exemplo: para “pato” o aluno dizia apenas [pa];

m. Decifrar rébus: utilizando apenas os sons das palavras, no caso sílabas iniciais, o aluno despreza o som e monta uma palavra secreta resultada da combinação das duas primeiras sílabas de cada imagem. Exemplo:



CAdeado



FEijão

(apesar da falta de acento, o aluno tem que descobrir uma palavra próxima, no caso CAFÉ). Aqui, a operação é de suspensão da imagem, depois corte nas sílabas e abandono de restos (**CA**deado; **FE**ijão).

Os diagnósticos revelaram, em sua maioria, que grande parte dos alunos, além de conviverem com uma oralidade frágil – geralmente, a fala prosaica do cotidiano –, afastam-se do universo escrito, manifestando inúmeras formas de resistência, pois o universo oral, a fala, não só é mais fácil de manipular, como possibilita um contato maior com o corpo e com o outro, constituindo-se como uma forma de comunicação mais direta e, muitas vezes, mais fascinante.

Nesse sentido, o estudo sobre a cultura oral tem-se manifestado como um grande aliado para compreender os alunos da Favela do Ceasa. Vê-se uma forte dicotomia entre o oral e o escrito, além da hierarquização e elitização da escrita. Aquilo que é capital no universo das letras é visto com olhar de desejo, muitas vezes mascarado pelo desprezo, por aqueles oriundos da cultura oral. Agenda, calendário, horários, compromissos são simplesmente “coisa de rico”, como um aluno da ONG afirmou. Mas aqueles que não foram privados desses elementos sabem que eles se constituem como condições civilizacionais básicas.

Se considerarmos o discurso escolar sobre a necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita para um futuro melhor, a elitização dos instrumentos do universo escrito

revela outra negação interessante: o que se nega aqui é o próprio futuro, contribuindo para ações imediatistas como os atos agressivos: brigas e roubos, por exemplo.

É importante ressaltar que a dicotomia relatada nem sempre estruturou as relações sociais. Pelo contrário, o arcabouço de nossa sociedade letrada, o alfabeto inventado pelos fenícios e adaptados pelos gregos, surgiu das habilidades de comunidades essencialmente orais durante milênios. Teóricos como Havelock e Ong defendem que o caráter oral dessas comunidades foi um dos principais facilitadores e possibilitadores da emergência da escrita.

Havelock (1995) aproxima o legado oral das civilizações estudadas à aprendizagem de língua materna, levantando a proposição de que a chave de toda a cultura escrita estaria no aproveitamento da herança oral na escola primária:

Minha proposição é a de que o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, o ensino de cultura escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes orais. (1995, p. 28)

Dessa maneira, averiguar o surgimento da escrita e as características das comunidades orais não só é relevante para re-olhar e re-conhecer o Império grego e suas contribuições a todo o Universo Ocidental. O estudo da história da escrita e das comunidades orais possibilita traçar, com cautela, relações entre as comunidades pobres de nossa cidade e essas comunidades orais milenares, além da possibilidade de pensar metodologias de trabalho que diminuam a resistência desses alunos.

Existe a necessidade de repensar o ensino de língua materna, pois os métodos de alfabetização que não privilegiam a oralidade como meio para chegar ao texto escrito podem contribuir para aumentar a resistência dessa criança que acumula, muitas vezes, quatro anos frustrantes dedicados à alfabetização, sem conseguirem nada além de uma leitura subvocalizada ou algum vago reconhecimento de letra.

Torna-se necessário repensar o papel da oralidade no ensino de Língua Materna, de tal modo que se ampliem pesquisas em torno da equação oral-escrito e se formem profissionais capazes de trabalhar com as potencialidades da oralidade, sobretudo com sua dinâmica inscritora, capaz de acionar a memória e seus eixos metafóricos e metonímicos, possibilitando ao aluno, a partir da oralidade dos textos poéticos, compreender a essência da

linguagem: seu caráter metafórico, ou seja, um significado no lugar de outro, distanciando-se do sentido original, já perdido e camuflado na cadeia de subjetividade.

Havelock aponta, inclusive, a necessidade de rever os estigmas causados imposição da superioridade da cultura escrita sobre a cultura oral. Imposição que delega à cultura oral o estigma do analfabetismo, dificultando reflexões aprofundadas sobre as culturas orais:

Pode-se seriamente sustentar que o povo responsável pela invenção do que se tornou um ideal era iletrado à época desse invento e durante séculos o fora? Estudiosos do mundo da escrita, que dedicaram suas vidas ao estudo dos documentos da civilização helênica, têm tudo para achar repugnante essa ideia. ‘Nenhum aspecto da Idade das Trevas grega é mais constrangedor que o analfabetismo (*iliteracy*)’. A piedosa condescendência implícita nestas palavras, refletindo, como o faz, os valores de uma conduta letrada, talvez seja malconcebida e mal-orientada. Substituindo-se o termo ‘analfabetismo’, indicador de uma deficiência pessoal, por ‘cultura sem escrita’, ou ‘pré-letrada’, torna-se possível uma perspectiva histórica diferente. (HAVELOCK, 1996, p. 80)

A pergunta de Havelock torna-se pertinente não só para repensar as raízes da cultura escrita, mas para refletir sobre ensino da língua materna, pois conceber os alunos como pertencentes a uma cultura oral vai além de estigmatizá-los como analfabetos; essa concepção possibilita uma perspectiva metodológica diferente, que valoriza a oralidade e o universo cultural do aluno – assim como Havelock viu uma perspectiva histórica diferente na substituição de um termo (des)qualificador de uma deficiência pessoal por outro que apontasse uma característica cultural.

As crenças sobre o universo letrado e o desconhecimento das características das culturas essencialmente orais fortalecem a dicotomia entre o oral e o escrito. Estudiosos da história da escrita alertam para o fato de que a dicotomia entre o oral e o escrito não é contemporânea. Pelo contrário, essas comunidades imbricam-se, misturam-se e velam seus atritos há milênios:

O alfabeto grego, tanto na época em que foi inventado, como muitas gerações depois, não foi usado, em primeira instância, para transcrever enunciados coloquiais, mas sim para transcrever o que antes se tinha composto segundo as regras de memorização. É por isso que a literatura grega, até a morte de Eurípides, é predominantemente poética. Essa literatura, portanto, escapará à nossa compreensão enquanto efetuarmos a nossa crítica exclusivamente de acordo com as regras da composição letrada. Essas regras, quaisquer que sejam, pode-se dizer que se introduziram lenta e gradualmente em uma condição de tensão crescente entre as modalidades oral e escrita da linguagem. (HAVELOCK, 1996, p. 190)

A tensão entre essas culturas é velada, finge-se que esse conflito não soa gritantemente na educação brasileira. Assim como o conflito permanece encoberto, também

pouco se valorizam as riquezas e possibilidades de produção das culturas orais. Ong (1998), estudioso das culturas orais, levanta as principais características dessa cultura, mostrando suas produções e suas limitações, desmistificando a inferioridade intelectual dessas comunidades.

Entre muitas características pertinentes a este trabalho, Ong trata de uma questão importante: o tom agonístico das culturas orais. O desempenho verbal é guerreiro, com atuações heróicas e épicas, os textos são declamados, cantados e ritmados pela própria necessidade de memorizar, já que há a ausência do suporte gráfico.

Ong (1998, p.51) afirma que “a escrita alimenta abstrações que afastam o conhecimento da arena onde seres humanos lutam entre si. Ela separa aquele que conhece daquilo que é conhecido”. A cultura oral é próxima à vida cotidiana, ela tem ardentemente a presença do outro, está imersa em um contexto de luta e de vivência.

Assim eram os rapsodos e assim são os repentistas. Duelos orais, descrição dos feitos heróicos repletos de recursos mnemônicos, epítetos agregados para serem lembrados, para fazer lembrar. A própria estrutura da oralidade necessita desses recursos e tons extremos, afinal toda a comunicação verbal é feita pela voz marcada pela entonação que busca evitar possíveis enganos de sentido.

Outra característica fundamental na cultura oral é o suporte do corpo, a intimidade com o corpo, como ressalta Ong na seguinte passagem:

A palavra oral, como já observamos, nunca existe num contexto puramente verbal, como ocorre com a palavra escrita. As palavras proferidas são sempre modificações de uma circunstância total, existencial, que sempre envolve o corpo. A atividade corporal que acompanha a mera vocalização não é eventual ou arquitetada na comunicação oral, mas natural e até mesmo inevitável. Na verbalização oral, particularmente a pública, a imobilidade absoluta é em si um gesto que impressiona. (1998, p. 80)

A voz sustenta-se no corpo, o som soa no corpo. Os textos orais são dançados, movimentados pelo corpo. Corpo que o universo da escrita necessita que seja recalcado, contido, dominado. Não é por acaso que alguns alunos, não alfabetizados em idade já avançada, caem da cadeira durante os atendimentos, rastejam pelo chão e gritam quando a proposta é a leitura silenciosa: “Eu não consigo ler na mente!”.

Para Zumthor, o corpo não só está engajado na própria voz, como a voz é o antídoto do recalçamento do corpo e a possibilitadora do enlace com o outro:

Quarta tese (esta também referindo-se diretamente ao poético): a voz é uma subversão ou uma ruptura do fechamento do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz faz-me habitar minha linguagem. Ao mesmo tempo, revela-me um limite e libera-me dele. [...] A voz repousa no silêncio do corpo. Emana dele, depois volta para ele. (1990, p. 5-6)

A voz, compreendida enquanto marca corporal, está presente nas gírias e na entonação dos alunos. Da mesma forma, os alunos, sobretudo os meninos, andam pelo ACAIA acompanhados de uma ginga, um andar dançado, algo de “rapper” americano. Há certos registros linguísticos e corporais que pertencem apenas à comunidade e que funcionam, muitas vezes, como negação à aula: “sua mãe é minha”, “você é folgaaaada”, “você é esquema da professora”.

Todas as atividades corporais oferecidas pela ONG também são usadas pelas crianças como fuga da aula. Os embates corporais vividos no pátio – lutas, jogos de futebol e capoeira – são os principais atrativos. As aulas de artes e de marcenaria também têm aceitação das crianças. Fica perceptível que, nessas atividades, as crianças usam a força física, permanecem em silêncio e, sobretudo, não convivem com a angústia. Quando a atividade exige algum domínio de linguagem ou alguma ação mais contida, elas a abandonam rapidamente, saindo em disparada, quebrando, por vezes, portas e janelas, e parando em alguma outra atividade.

Nesse ponto, torna-se crucial explicitar o conceito de angústia de acordo com a psicanálise lacaniana. Para Lacan, a angústia é um afeto, o que se diferencia da emoção, já que o afeto relaciona-se com tensão, constituindo-se como a descarga da pulsão. Para Freud, no nível do *eu*, o afeto simboliza um perigo vindo de algum lugar.

Segundo Lacan, a angústia é a única perturbação verdadeira vivida na clínica, pois se constitui como a única tradução subjetiva da constituição do sujeito enquanto faltante. A angústia é sinal de que o sujeito entrou em contato com o *objeto a*, representante da falta e objeto causa do desejo, por isso Lacan afirma que a angústia “tem estreita relação de estrutura com o que é um sujeito” (LACAN, 2005, p. 82). Lacan, no seminário “A transferência” (1992), conceitualiza a angústia como o afeto que protege o sujeito da aproximação do seu desejo não representado por um significante, ou seja, ainda não simbolizado:

Quando, por razões de resistência, de defesa e de outros mecanismos de anulação do objeto, o objeto desaparece, permanece o que dele pode restar, a direção para o seu

lugar, lugar de onde ele, a partir de então, se ausenta.... Quando atingimos este ponto, a angústia é o último modo, modo radical, sob o qual o sujeito continua a sustentar, mesmo que de uma maneira insustentável, a relação com o desejo. (LACAN, 1992, p. 353)

Nesse sentido, a angústia, enquanto modo radical de sustentar a relação do sujeito com o desejo, aparece como signo do desejo. Só se pode falar em constituição do desejo, se instaurada a falta. Por isso, para Lacan, a angústia tem estreita relação com o *objeto a*, pois é na relação com o Outro, garantido em sua alteridade exatamente pela constituição do *objeto a* como falta, que a angústia pode se manifestar.

É possível afirmar que um dos maiores desafios, em relação ao trabalho da Oficina de Linguagem no Ateliê Acaia, era a dificuldade dos alunos em lidarem com a angústia. No início do aprendizado de leitura, ao se depararem com suas dificuldades, os alunos rasgavam o material, iam embora da aula, marejavam os olhos de lágrima; porém, quando obtinham avanços, os alunos buscavam a oficina e as professoras constantemente, subvertendo o horário das aulas, por isso, raramente, as aulas eram dadas com as portas destrancadas, já que, constantemente, os alunos invadiam a sala, pedindo para frequentar turmas diferentes.

O desejo dos alunos tendia a não ficar em suspenso, um dos motivos pelos quais, em grande parte do dia, o trabalho da equipe focava na construção de regras de convivência, limitações e delimitações de espaço. Obviamente, esse trabalho nem sempre acontecia de maneira tranquila, pois, em muitos momentos, as invasões dos alunos eram agressivas e catárticas. O trabalho de linguagem vivia essas manifestações com muita intensidade, devido ao fato da oficina lidar com a palavra, portanto, com a simbolização, o que, muitas vezes, era devolvido com o corpo e com a evitação do encontro com o desejo do Outro: o que esse professor quer de mim?

Além do mais, é necessário levar em conta que a relação com o corpo, como uma das principais características das comunidades orais, privilegia os atos de exteriorização, enquanto, de acordo com Ong, escrever e ler constituem-se como atividades de introspecção, “atraem a psique para dentro de si mesma” (1998, p.82). Assim, a relação com o corpo é uma forma de exteriorização; a intimidade com o corpo, na comunicação oral, conta com a presença concreta do outro, consistindo em atos ritualísticos, comunitários, que exteriorizam os sentimentos e as sensações.

A exteriorização pode levar muitas vezes a atos agressivos e violentos. Não é pouco comum, como foi explicitado acima, que os alunos da comunidade do Ceasa quebrem o que está à sua volta, esbarrem nos colegas e professores, comecem verdadeiras lutas livres e, do mesmo modo, distribuam abraços doloridos, beijos estralados e se pendurem no pescoço das pessoas queridas. Os estímulos de ódio e de afeto são respondidos com o corpo, com a força.

No começo do ano letivo de 2008, quando a autora deste trabalho começou a dar aulas na Instituição citada, os alunos resistiam às aulas de todas as formas, o corpo com suas manifestações de violência prevaleciam. Penduravam-se na porta, jogavam-se no chão, choravam, rastejavam pelo chão, corriam e se escondiam no banheiro. Não era fácil sujeitar-se não só ao outro professor, mas a toda uma cultura que requisita que se abandone um universo também com seus fascínios.

A passagem de uma sociedade exclusivamente oral para uma sociedade com tantos códigos linguísticos não é simples. Os alunos idealizam o universo escrito, mas, por outro lado, não compreendem como as relações sociais se estruturam em torno dos documentos, livros e letras.

Um dos alunos chegou a me desafiar: “eu vou pra aula se você jogar futebol” – desafio aceito, o primeiro dilema foi decidir quem me queria no time. Para minha tranquilidade, um ou outro já aceitava o “convite grosseiro” que fazíamos: a entrada na leitura. Começado o jogo, alguns gritavam, “passe a bola pra ela! Deixa ela tentar fazer o gol”, outros chutavam minha canela ou davam empurrões sutis. Aqueles que me deixaram entrar no jogo para fazer gol eram os mesmos que já tinham entrado no jogo da leitura, no jogo do Outro, no desejo do Outro; os outros ainda estranhavam esse Outro, não aceitavam entrar no jogo das letras – jogo que implica sujeição e perda de gozo.

Gnerre (1998) acredita que essa passagem é complexa e pode funcionar como uma redução da linguagem, pois a escrita pode ser imposta de maneira obscura ou como uma forma de “civilizá-los”, negando todo um arcabouço cultural e reafirmando a dicotomia entre oral e escrito. Para os envolvidos no processo de aprendizagem, a percepção da escrita é algo enigmático e destituído de sentido na vida prática:

Para os que estão envolvidos em processos deste tipo, sejam eles ‘intelectuais’ nativos ou indivíduos interessados no processo de escolarização e/ou fixação de uma variedade linguística escrita, fica difícil para quem, por um lado, percebe a escrita e a escola como dois traços entre muitos que, no seu conjunto, formam a imagem da

‘civilização’, da ‘modernização’ e do ‘progresso’, e, por outro lado, tem uma percepção da linguagem muito mais como parte das atividades da vida e muito menos como instrumento para a transmissão do saber descontextualizado. (1998, p. 105)

Assim, a leitura constitui-se como um convite doloroso e enigmático, pois a entrada na leitura e na escrita é, de certa forma, violenta. O sujeito lança-se a perder: perde o fascínio do seu universo oral, perde o gozo do corpo, o gozo da imagem – os desenhos com olhos e bocas enormes, o corpo como uma zona erógena contínua. “A letra mata”, formula Lacan, ela mata o Real, o gozo pleno, e implica a imersão do sujeito no registro Simbólico.

Nesse sentido, há uma resignificação do corpo, dessa zona erógena contínua: “O corpo é reescrito, de certa maneira, a fisiologia dá lugar ao significante, e todos os nossos prazeres acabam por implicar/envolver uma relação com o Outro” (FINK, 1998, p.30,) – o Outro como linguagem, como lei.

Esse processo de significação do corpo, de esvaziamento, de perda, só se dá por amor, geralmente no jogo de afeto entre filho e pais. Em vista da relevância desse processo e da carência do arcabouço de textos orais diagnosticados nos alunos, as escolas têm uma função de extrema importância: realizar um papel de suplência – contar histórias, brincar com a língua, a fim de retirar a criança da sua relação narcísica com o corpo e trazê-la para o Simbólico, para a linguagem.

Vale a pena salientar que o termo “suplência” refere-se à clínica da psicose teorizada por Lacan, na qual o psicanalista enaltece a importância do analista em realizar a suplência da metáfora paterna, o *Nome-do-pai*, pois a forclusão do *Nome-do-pai* está no núcleo da psicose.

Suprir quer dizer *substituir* (pessoas ou coisas); refere-se, portanto, a colocar algo no lugar de. *Suplência*, por sua vez, é uma condição do que é *suplente*, ou seja, daquele que supre uma falta ou que pode ser chamado a exercer as funções de outro, na falta deste. O termo suplência sugere entrar no lugar do Outro para realizar o seu papel, o que, inicialmente, seria função de um Outro; assim, esse termo marca a falta, a carência de um trabalho anterior, relacionado à emergência do sujeito em sua relação com os pais.

A intimidade entre a oralidade e o corpo é uma das características fundamentais da cultura oral, entre outras fundamentais, algumas já tratadas aqui: a relação com a divindade, com o sagrado; a presença do outro, da comunidade; o canto das epopéias, a recitação em

versos das histórias de seu tempo; tudo isso se traduz em elementos sedutores aos quais se soma a riqueza dos recursos mnemônicos. As culturas orais, avalia Ong, “podem produzir organizações de pensamento e de experiência incrivelmente complexas, inteligentes e belas” (1998, p.70).

O que se defende é que a retirada da criança de sua relação narcísica com o corpo mostra-se, nesta pesquisa, como um processo suspenso ou tardio. Nesse sentido, reconhecer a importância da oralidade e do seu enlaçamento com a escrita possibilita repensar os métodos de alfabetização difundidos no Brasil, principalmente quando se percebe a necessidade de uma escola que realize o papel de suplência, já que as crianças da Favela do Ceasa apresentaram uma oralidade esvaziada, sem a riqueza das características descritas aqui. O uso oral resume-se ao prosaico da vida: imperativos, broncas e o apego ao universo oral da cultura de massa.

Valorizar a produção oral, compreendendo que ela envolve um processo de escrita, não é apenas evitar a dicotomia entre oral e escrito, mas dar vazão a uma nova metodologia de ensino de língua que considere que

[...] a relação entre elas (oralidade e escrita) tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral – e outra contemporânea – à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana. (ONG, 1998, p.18)

Na primeira avaliação que realizamos com as crianças, uma das perguntas era quais os textos que elas sabiam de cor. A resposta da maioria das crianças não surpreendeu a equipe, pois constatou a hipótese de carência de textos memorizados e a presença de uma oralidade pobre e fragmentária, a resposta recorrente à pergunta da avaliação foi a música “créu”. A música “créu” é um “funk”, no qual o corpo é essencial para dar significação à letra. Crianças da 1ª série, no auge do sucesso da música, dançavam, simulando um coito; passada a “febre”, a música se tornou uma brincadeira. Pelos cantos da ONG, encontrávamos alunos brincando de “fazer créu” e na sala da coordenação muitas reclamações: “ele fez créu em mim e me machucou”. Segue a música:

desprovidos de recursos estéticos que auxiliem ao professor ensinar qualquer conteúdo relativo à função poética. Além disso, reafirmam e banalizam o que esses alunos vivem: a sexualidade precoce e violenta, destituída dos laços de afeto.

A poesia era funcional e didática nas comunidades gregas, elas se valiam dos recursos estéticos para ensinar valores morais e éticos. Toda a literatura grega era uma maneira de valorizar os laços civilizacionais. Essa palavra fortalecia-se nos eventos marcantes, ganhava significação e valor nos cantos, rituais, narrativas, palavras de ordem como provérbios e outros códigos de ética.

Na Grécia Antiga, os poetas eram considerados os pedagogos, o ensino resumia-se à recitação da *Ilíada* e da *Odisséia*. Ao recitar os textos recheados de rimas, paralelismos e assonâncias, revivia-se a fúria, o amor, a inveja das personagens:

[...] nos longos séculos de cultura oral e comunicação oral era o poeta e sua narrativa que portavam a responsabilidade de criar a visão geral, conservá-la e gravá-la na mente de sucessivas gerações gregas. (HAVELOCK, 1996, p.265)

Foi isso que Platão questionou na “República”: a própria cultura oral. Platão retira os poetas da cultura oral de sua República, pois eles detinham o poder da sedução por meio da mimese. Para Platão, a mimese é meramente cópia, não propiciando o aprendizado autônomo e individual que preza a lógica, a análise e a abstração.

Havelock acredita que Platão propõe, na verdade, um tipo diferente de linguagem com sua sintaxe específica:

Se estivermos corretos, o que Platão está defendendo poderia ser exposto sucintamente como a invenção de uma linguagem abstrata da ciência descritiva que substituiu uma linguagem concreta da memória oral. (1996, p.265)

Os gregos, por meio dos recursos da oralidade já citados, propunham que a plateia entrasse em catarse, fosse seduzida pelos menestréis. Com o advento da escrita, esses momentos catárticos são substituídos por um Universo que Ong chega a relacionar com a morte: “A flor morta, outrora viva, é o equivalente psíquico do verbal” (ONG, 1998, p.96). O advento da Cultura escrita acarreta um luto, uma perda imensurável:

[...] entrar no mundo cheio de atrativos da cultura escrita significa deixar atrás de si boa parte do que é fascinante e profundamente amado no mundo oral anterior. Devemos morrer para continuar a viver. (1998, p.23-24)

Talvez o que se vive nas escolas públicas possa ser compreendido como uma ressurreição dessa cultura agônica: quando os alunos rastejam pelo chão, gritam, entram em confronto, cantam e dançam o “créu” incansavelmente, não seriam manifestações de resistência a um universo que exige que tudo isso acabe, para emergir um outro? Ou seja, ultrajar a escrita poderia remeter aos elementos mais primários da constituição do sujeito, levantando a hipótese do retorno daquilo que se recalca.

Belintane (2008), em um texto intitulado “Reflexões a partir de nossa escuta cotidiana”, elaborado para a direção do Instituto Acaia, adverte para o fato de que os anciãos, oráculos e menestréis funcionavam como uma proteção, fornecendo parâmetros de conduta e de caráter. Os textos formulares eram indicadores da moral e da ética. Contrariamente a essa realidade, essas farpas de linguagem dominadas pelos alunos da favela beneficiam a um outro: traficantes, aliciadores e a própria polícia que os “pega” com facilidade.

Essa cultura oral e cerimonial que estrutura as relações sociais funcionava nas comunidades orais antigas como um cinturão protetor que se funda em um discurso de ordem: a fala do ancião e do oráculo. Essa palavra é capaz de limitar o conflito corporal que é sempre iminente nessas culturas. A palavra, a linguagem entra em cena como um elemento poderoso não de comunicação, mas de estruturação e enlaçamento social.

Os diagnósticos mostram que são poucos os alunos que apresentam textos orais inteiros. Quando apresentam, o que se percebe é que foram apreendidos tardiamente, no ambiente escolar. O universo da poesia, da oralidade como laço de afeto, de logro, de gozo não é cultivada no meio parental. As cantigas de ninar, parlendas, contos acumulativos, enfim textos formulares orais que não se enquadram no pragmatismo da vida cotidiana são, praticamente, ausentes na vida dessas crianças e jovens.

Os alunos das favelas, apesar de viverem à margem de uma cultura letrada, estão submetidos aos meios de cultura de massa como a TV e o rádio. Dessa maneira, a cultura oral vem das mídias baratas que têm, em sua palavra, de antemão, o jogo de linguagem que submete o outro ao interesses de uma lógica de alienação e subserviência.

No cotidiano do Acaia, a palavra tende a sucumbir frente aos conflitos e às angústias. Além de conflitos corporais, é muito comum um aluno se deleitar com o corpo durante a aula:

simulando coitos com a cadeira, arrastando-se no chão ou correndo pela sala. O corpo vence a palavra – o Imaginário vence o Simbólico.

O trabalho na área de linguagem constituía-se como uma tentativa de criar laços pela linguagem e de difundir uma palavra que se contraponha ao discurso que circula na favela. O discurso de “lá de baixo” – como os alunos nomeiam a favela – reforça o imediatismo/instantaneidade a que esses jovens estão submetidos.

“Cada realidade se funda e se define por um discurso” (LACAN, 1985, p.60) – a realidade da favela é definida por discursos fragmentados, mas poderosos e enraizados. Para mapear a realidade da Favela do Ceasa foi necessário compreender os códigos linguísticos dos alunos e, a partir daí, realizar um trabalho cerceado por uma palavra que auxiliasse os alunos a se desprenderem desses discursos pregnantes. A equipe de linguagem reuniu “scripts” usados em diversas situações pelos alunos do Acaia. Deve-se compreender “scripts” como formulações linguísticas e condutas estereotipadas que foram sistematizados pelo coordenador do projeto, *Claudemir Belintane*:

- a. *O “esquema”, gíria criada pelos alunos como uma maneira de resistir ao que é trazido pelo Outro - Você está no esquema de fulano? Você está no esquema do professor? Você é bobo? Está abandonando nossos códigos e cedendo a essas coisas sem importância?* Os que entram no “esquema” (talvez o pessoal do vídeo e outros)⁶ acabam se isolando porque resolveram romper com o esquema. Precisamos criar uma forma de mostrar que os esquemas podem ser mais amplos e que entre esse ou aquele esquema pode haver interações interessantes para cada um. Claro que isso tem que ser feito através de uma linguagem mais ambígua, mais subjetiva e não pela fala direta.

- b. *O que eu vou ganhar agora, neste instante – prometem coisas pra você, mas não é pra já, sua vida precisa pra agora. Pegue!.* Esse script parece anular todas as conversas que encaminhavam algum plano para a criança, mesmo quando atingimos certo nível de confiança com elas. Se alguém oferecer algo brilhante e imediato, a troca se dá ali. Claro que esse imediatismo advém das faltas todas que a miséria produz, mas não só. Temos aí também uma

⁶ “O pessoal do vídeo” refere-se a oficinas com poucos alunos, dispostos em salas especiais e que dialogavam pouco com o restante dos alunos da ONG.

ausência de formulações infantis (contos, conselhos, provérbios, lições, preceitos) que tentam mostrar, por exemplo, “que nem tudo que reluz é ouro”, que existe “ouro de tolo”, que o “apressado come cru” etc. Além dos esquemas vistos nos contos, tais como as negociações entre o herói que sofre resistindo a premência do apetite ou mesmo à tentação de ficar rico, mas acaba vencendo o diabo e sendo compensado depois. Enfim, faltam as porções de fala e canto que ajudam a aguentar o adiamento do gozo imediato.

- c. *Não posso parecer fraco e não-violento – Alguém vai agredir ou explorar você, então antecipe-se, bata em alguém antes e mostre que está preparado.* Essa atitude de antecipar a agressão ou mesmo de buscar o conflito para que se possa se armar para o embate, é parte dos mecanismos de defesa de uma comunidade desorganizada em que a violência ronda a todo momento, mas o que chama a atenção é esse “faça antes”, “antecipe-se”, pois ele é uma espécie de gerador da violência gratuita. Se eles apenas se preparassem para responder às agressões... Mas não, há um “mais gozar” aí, posso gostar da coisa, curtir o estalido de um tapa ou o tombo feio do outro. Talvez aqui possamos trazer esse tema à baila com alguns contos e poesias e até mesmo tentar encenar alguma coisa que permita visualizar e refletir sobre esse dispositivo. Como complemento deste “script”, temos também:
- d. *O outro trapaceia mesmo, então antecipe-se.* – Há conflitos bobos até no jogo da amarelinha, em que a gente ouve: “você errou! Não errei!” – “Daí! É minha vez!” “Num dou!” E o pau come. Essas situações às vezes até inviabilizam, ainda que momentaneamente, as pequenas e saudáveis competições que criamos nas aulas. Contudo, dá pra perceber que elas são absolutamente necessárias, até como um caminho para mudar esse “script”. Talvez aqui tenhamos um truque na manga, pois como sabemos da força desse “script”, podemos antecipar regras ou fórmulas que neutralizem seu funcionamento.
- e. *Responda com o corpo, com os braços, com a força, antes que o pensamento torne você um fraco.* Esse “script” também é um potencial gerador de confusões (alguns exemplos: computador ir para o chão, janelas serem quebradas durante ações rápidas e outros).

- f. *Não é preciso preservar coisa nenhuma, elas não são suas. Na hora de obter qualquer vantagem, ainda que insignificante, você não precisa se preocupar com o que está no ambiente. Quebrou, quebrou, afinal, isso não é significativo pra você.*
- g. *O mundo da escrita só tem valor para os ricos, se você destruir os objetos deles, não há o menor problema. Aliás, entrar na escrita, é entrar no “esquema deles”.*
- h. *Toda ação direta, mesmo que seja trabalho pesado, é melhor do que aquelas que exigem suspensão do imediato (plano, conversas, escritas, cálculos)*
- i. *“Isso é muito chato”, não dá prazer. Caia fora! Saia pelo pátio procurando onde está o prazer pra este instante. Vá até a outra oficina, se não tiver bom, atrapalhe e depois caia fora*
- j. *Pedir desculpas de verdade, pedir licença para entrar ou sair, cumprimentar afetivamente o meu próximo é sinal de fraqueza. O “loko”, o maluco, não entra nesse esquema. Só cumprimenta de verdade o outro “loko”, o outro maluco.*
- k. *Sexualidade e violência vivem juntas: “Seu arrombado, senta aqui!”, “Vou ti catá”, “Sua mãe é puta”, “sua mãe é minha”. Toda oficina que tenha ação corporal pode ser zoada, transformada em violência ou em cenas sexuais, ainda que grotescas. Mostrar que o erotismo e a sexualidade também podem ser construtivas e que em torno delas existem rituais e atitudes que tornam a sexualidade mais rica, mais preciosa.*

Um trecho da música de um rapper da comunidade discorre sobre os benefícios do crime, explicitando os laços discursivos a que estavam submetidas as crianças e os adolescentes da Favela do Ceasa:

No dia da criança era só alegria
E quantos presentes ele distribuía
Natal e páscoa ele nunca esquecia
Era bombom de Páscoa
Presente a revelia
....
Nós vamos por baixo
Se não tem como ir por cima
Quadrilha estruturada entre outras mil



O rap alerta, juntamente com os outros textos coletados por nós, para o fato de que há um discurso, muitas vezes pouco coeso e fragmentado, que exerce poder. O que se vê nas falas dos alunos são “scripts” de resistência, de luta e de negação. A leitura é um “esquema” – “você fez lição, então você está no esquema da professora?” – do qual eles não querem participar, é algo fora do seu Universo, sem utilidade, e que ameaça o universo oral em que eles estão imersos.

As manifestações de resistência reiteram a importância de atenuar essa tensão que povoa as salas de aula brasileiras a partir de um trabalho que considere a relação dinâmica e profícua entre oralidade e escrita, concebendo-as como processos de linguagem que dão sinais de uma escrita que já nasce no embalar materno e que é própria do psiquismo que escreve a história de cada sujeito.

CAPÍTULO 4: “MEULÁ”: ENTRE O LAR DE CÁ E O DE LÁ – CONFLITOS ENTRE O ORAL E O ESCRITO

Poeta niversitaro
 Poeta de cademia,
 De rico vocabularo,
 Cheio de mitologia
 Tarvez este meu livrinho,
 Não vá recebê carinho
 Nem lugio e nem estima,
 Mas garanto sê fié
 e não instruí papé
 Com poesia sem rima.

Patativa do Assaré

Patativa do Assaré, poeta nordestino, dedica seu poema aos poetas clássicos, que se preocupam com a estética do texto, não se atrevendo a escrever poesia sem rima. A poesia de Patativa, fiel à tradição da oralidade, produção da memória dos cantadores e cordelistas, aborda o conflito entre o universo escrito, do cânone acadêmico e “detentor” do conhecimento universitário, e o mundo oral, universo nem sempre valorizado e reconhecido.

Como abordado no capítulo anterior, a dicotomia entre oralidade e escrita não auxiliam em nada no processo de aprendizagem, pois a devida valorização da oralidade e de suas potencialidades prepara a criança para a chegada do texto escrito. Além disso, muitos alunos da região do norte e do nordeste povoam as salas de aula de São Paulo, trazendo riquezas de sua cultura oral que muitas vezes vão de encontro ao texto escrito, travando um conflito silencioso que dificulta a aprendizagem.

Este relato de caso conta uma experiência vivida por dois irmãos, Santidio e Deusvaldo, que saíram do Piauí para buscar melhores condições de vida em São Paulo. “Alex, por que cêis não abre uma marcê dessa lá no Norte?”, a pergunta de Santidio revela o desejo de muitos alunos das periferias de São Paulo. O drama de famílias miseráveis do sertão que buscam oportunidades na “cidade grande” diminuiu consideravelmente com a superpopulação dos pólos industriais brasileiros, mas as favelas paulistas continuam sendo povoadas, em sua

maioria, por famílias nordestinas. Ao se depararem com “o avesso do avesso” de Caetano Veloso, muitos nordestinos nutrem o sonho de voltar em breve para sua cidade natal.

Assim são os irmãos Santidio, de 11 anos, e Deusvaldo, de 12 anos, ambos na 3ª série. A força cultural já reside nos próprios nomes que carregam a fé religiosa, resguardando as santidades cristãs: “Santo” e “Deus”. Um afirma ser da Bahia o outro diz que, na verdade, são do Piauí, como se não fizesse muita diferença. Na oficina de marcenaria, constroem carros de boi e caminhões. Cuidam da horta e alimentam as galinhas presentes em um pequeno galinheiro da Instituição. Revelam-se pelo sotaque e veem na leitura um grande, se não o maior empecilho para conservar sua cultura essencialmente oral.

A relação dicotômica entre oralidade e escrita revelou-se em uma das experiências com o Deusvaldo. No começo do ano letivo de 2008 tivemos uma discussão, e desse atrito construímos uma relação que proporcionou, a ele, mudanças positivas em sua relação com a leitura, e ao meu trabalho de alfabetização, um direcionamento que me permitiu compreender com mais clareza as dificuldades com a leitura de crianças provenientes de culturas orais.

Em fevereiro de 2008, a ONG teve um dia difícil. As crianças abordaram, na rua, uma moça de maneira brutal. Os alunos a nomearam de “cigana”, para eles ela estava fazendo macumba no cemitério. Segundo a coordenação da escola, a moça chegou quase a ser linchada pelos alunos. Entre tapas e empurrões, também sofreu agressões de cunho sexual, “enfiaram até guarda-chuva na bunda dela, tia”. Sob a ameaça de expulsão, conselho tutelar e FEBEM, os alunos chegaram ao ACAIA muito ansiosos e angustiados.

Nesse dia, durante a aula, os alunos mostravam-se agitados e agressivos. No auge da confusão, um dos alunos abriu meu estojo, pegou uma de minhas canetas, jogou no chão e esfaqueou com o pé. Os alunos riam sem parar, Deusvaldo, apesar das minhas reprimendas, ria entre os braços, escondendo o rosto. Perdi a paciência e exclamei:

- E do que você está rindo, Deusvaldo? O que você acha de tão engraçado?

- Eu não preciso disso daqui.

- Ah, não precisa? Não precisa mesmo? E você acha que eu não vi quando você copiou a avaliação inteirinha do seu irmão.

Alguns dias antes da confusão, havíamos aplicado uma prova para avaliar a relação nível/série dos alunos da ONG. A prova deixou muitos alunos angustiados e em agitada expectativa. Deusvaldo “colou” grande parte da prova do irmão Santidio. Toquei em pontos doloridos: a relação competitiva com o irmão e, sobretudo, sua dificuldade com a leitura. Segue a avaliação aplicada:

ACAIA – PROVA DE LEITURA E ESCRITA –

NOME _____

DATA DE NASCIMENTO ____/_____/____

1. ATIVIDADES QUE VOCÊS FAZEM NO ACAIA:

2. TRECHO DA MÚSICA RECITADO PELA PROFESSORA.

3. TEXTO QUE SABE DE COR:

4. OLHANDO O CALENDÁRIO ABAIXO, RESPONDA ÀS PERGUNTAS:

FEVEREIRO 2008						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		

ESTAMOS NO MÊS DE-_____. NO ANO DE_____.

QUE DIA É HOJE?_____.

A QUE DIA DA SEMANA CORRESPONDE?_____.

EM QUE DIA DA SEMANA TERMINA ESTE MÊS?_____.

LEIA E FAÇA AS ATIVIDADES ABAIXO:

O MENINO MALUQUINHO



ZIRALDO. O Menino Maluquinho. O Globo, Rio de Janeiro, 27 nov. 2004. Globinho.

5. Maluquinho pede o jornal ao avô para

- (a) ler sobre esporte.
- (b) saber das novidades.
- (c) aprender sobre futebol.
- (d) fazer uma bola improvisada.

6. A história é engraçada porque...

- (a) o avô está rindo.
- (b) o menino não entende de futebol.
- (c) o avô se engana quanto à intenção de seu neto.
- (d) o menino fez uma bola engraçada.

7. Essa historinha tem oito quadrinhos, certo? Em qual quadrinho encontramos uma pergunta e uma resposta? _____ . Copie apenas o sinal que indica a pergunta _____ .

8. LEIA O VERSINHO ABAIXO E RESPONDA O TESTE.

**MARINHEIRO PEQUENINO
BEBEU ÁGUA AO SE DEITAR
ACORDOU DE MADRUGADA
SUA CAMA ERA UM MAR**

O versinho é engraçado porque....

- a) compara um menino que fez xixi na cama a um marinheiro.
- b) um marinheiro usou uma cama para navegar.
- c) o menino bebeu água, depois foi dormir no mar.
- d) o pequeno marinheiro bebeu água deitado.

9. LEIA O BILHETE E RESPONDA AS TRÊS PERGUNTAS ABAIXO:

Prezada Prima Aninha

Se você for hoje no parque Vila Lobos, por favor passe em casa e leve o Bob para passear um pouco. Ao terminar o passeio, espere-me na portaria do parque, que eu devo chegar por volta das 16 horas. Depois vamos levá-lo para tomar vacina.

Obrigado

15/02 - 9 horas

Serginho

(Texto escrito pelas professoras à mão para averiguar a leitura da letra cursiva)

Para quem é o bilhete? _____

Quem escreveu o bilhete? _____

Aninha recebeu apenas dois pedidos. Quais são eles?

10. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

PEDRO ESCREVEU UM TEXTO INFORMATIVO MUITO INTERESSANTE.
PARA FAZER ESTE TEXTO, BASEOU-SE NO QUADRO ABAIXO:

FICHA TÉCNICA	
ANIMAL: PREGUIÇA	
CARACTERÍSTICAS:	
	MAMÍFERO
	PESO MÁXIMO: 8 KG
	PÉS COM 3 DEDOS
	PERÍODO DE GESTAÇÃO: 120 A 180 DIAS
	UM FILHOTE POR ANO
	FICA HORAS SEM SE MEXER
	AS REAÇÕES, A DIGESTÃO E A RESPIRAÇÃO SÃO LENTAS
LOCALIZAÇÃO:	FLORESTAS TROPICAIS
ALIMENTAÇÃO:	FOLHAS, FRUTOS E BROTOS DE ALGUMAS ÁRVORES
HÁBITOS:	NOTURNOS
	VIVE EM PEQUENOS BANDOS NAS FLORESTAS
	DORME DE DIA PENDURADO NAS ÁRVORES

O TEXTO DE PEDRO FICOU ASSIM:

O BICHO PREGUIÇA

O BICHO PREGUIÇA VIVE NAS FLORESTAS TROPICAIS. É UM MAMÍFERO DE HÁBITOS NOTURNOS QUE PASSA O DIA DORMINDO PENDURADO NAS ÁRVORES. FICA HORAS SEM SE MEXER E POR ISSO SUAS REAÇÕES, SUA DIGESTÃO E ATÉ SUA RESPIRAÇÃO SÃO LENTAS. SE ALIMENTA DE FOLHAS, FRUTOS E BROTOS DE ALGUMAS ÁRVORES E PESA NO MÁXIMO 8 KG. A FÊMEA TEM UM FILHOTE POR ANO E SEU PERÍODO DE GESTAÇÃO É DE 120 A 180 DIAS.

PEDRO LOURENÇO

AGORA É SUA VEZ! LEIA A FICHA ABAIXO E FAÇA UM TEXTO SOBRE O LOBO GUARÁ

FICHA TÉCNICA

ANIMAL: LOBO-GUARÁ

CARACTERÍSTICAS:

CARNÍVORO

VELOZ

PARECE MAIS UMA RAPOSA DO QUE UM LOBO

PESO: 30 KG

PERÍODO DE GESTAÇÃO: 66 DIAS

2 A 5 FILHOTES

ALIMENTAÇÃO: PEQUENAS CUTIAS, PACAS, AVES, RÉPTEIS,
FRUTAS, MEL, CANA-DE-AÇÚCAR, PEIXES,
MOLUSCOS E INSETOS

LOCALIZAÇÃO: NOS CAMPOS DO CENTRO-OESTE DO BRASIL

HÁBITOS: NOTURNOS

COMPORTAMENTO SOLITÁRIO

ESCREVA SEU TEXTO NA PÁGINA SEGUINTE

O LOBO-GUARÁ



A avaliação foi feita pelo supervisor do projeto, que buscou, a partir da modificação de uma das provas do SAEB, diagnosticar, desde elementos como o arcabouço de textos memorizados e leitura de um calendário, até a produção textual orientada por um gênero específico. A prova foi aplicada em todos os alunos de 3ª e 4ª séries da ONG.

O dia da aplicação foi difícil e agitado, alguns alunos chegaram a se esconder no banheiro e a tentar fugir da sala. À medida que os alunos entregavam as provas, fazíamos as anotações necessárias, observando os que se mantiveram calmos e terminaram a avaliação, alunos que, apesar da dificuldade, encararam o desafio, bem como outros que se

negaram a fazer a prova, e inclusive as crianças que choraram e não conseguiram fazer a avaliação. Na avaliação de Deusvaldo, notamos que ele copiou grande parte da prova de seu irmão. Quando disse isso a Deusvaldo, ele desatou a chorar de cabeça baixa. Dispensei a turma e fiquei com ele na sala por volta de trinta minutos, apenas esperando que ele parasse de chorar. Perguntei se ele tinha dificuldade com a leitura, afirmou que sim, mas quando dei algumas palavras para ele ler, leu sem nenhum problema. Apresentei a ele um pequeno texto, novamente leu sem nenhum enrosco. Fora o ritmo lento, a leitura subvocalizada, ele não apresentava aparentemente nenhum problema. Tanta dor e nada demais, eu pensava.

Conversamos sobre a minha função, quando expliquei que fora contratada para ajudar os alunos com dificuldades para ler e para escrever. Contei para ele o conto acumulativo da “Velha a fiar”, cantamos juntos, lemos no Power-point as palavras relacionadas às imagens do conto e assistimos ao vídeo “A Velha a fiar” do cineasta Humberto Mauro. Abaixo, a letra do conto acumulativo e os slides:

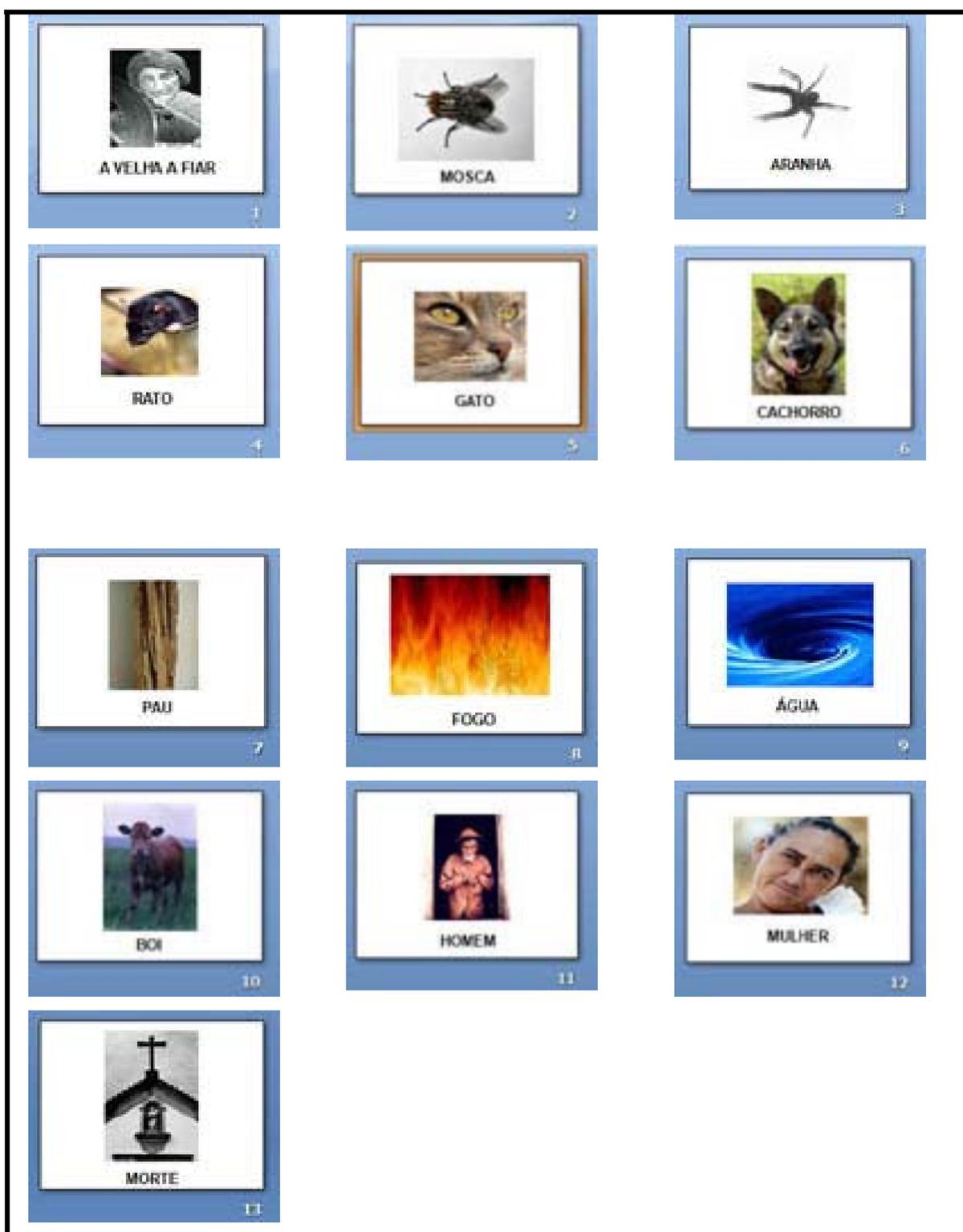
A Velha a Fiar

Los Primos

Estava a velha em seu lugar
 Veio a mosca lhe fazer mal
 A mosca na velha e a velha a fiar
 Estava a mosca em seu lugar
 Veio a aranha lhe fazer mal
 A aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava a aranha em seu lugar
 Veio o rato lhe fazer mal
 O rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava o rato em seu lugar
 Veio o gato lhe fazer mal
 O gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava o gato em seu lugar
 Veio o cachorro lhe fazer mal
 O cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava o cachorro em seu lugar
 Veio o pau lhe fazer mal
 O pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava o pau em seu lugar
 Veio o fogo lhe fazer mal
 O fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava o fogo em seu lugar
 Veio a água lhe fazer mal
 A água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava a água em seu lugar
 Veio o boi lhe fazer mal
 O boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava o boi em seu lugar
 Veio o homem lhe fazer mal
 O homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava o homem em seu lugar
 Veio a mulher lhe fazer mal
 A mulher no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar
 Estava a mulher em seu lugar
 Veio a morte lhe fazer mal
 A morte na mulher, a mulher no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar



SLIDES



Na saída, passei-lhe o texto com o conto acumulativo na íntegra, pedindo-lhe que grifasse todas as palavras nas quais se enroscava, sentindo dificuldade. No outro dia, de prontidão logo de manhã, ele voltou com seu texto grifado. Quando me deparei com seus

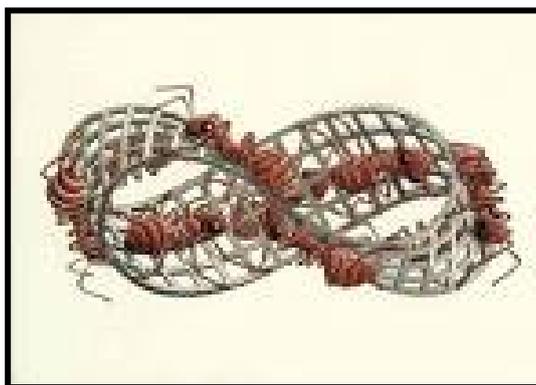
primeiros grifos, “mulher” e “velha”, tive certeza: “ah, claro, são os dígrafos”. Continuei: “Deusvaldo, aponta pra mim qual o pedacinho difícil”, ao que ele apontou o “lhe” e o “lha”. “Tente ler! Vamos lá”. Fiquei surpresa com a sua leitura, ele leu corretamente. Fiquei perplexa, lembro de ter soltado um “ué...”. De repente, perguntei: “Deusvaldo, você é da Bahia?”, “Oxi, sô!”. Rimos juntos e perguntei: “Como você fala mulher?”, “Mulé”, “E velha?”, “Véia”.

Então, percebi que todos os verbos no infinitivo estavam grifados, o “r” no final das palavras era estranho para Deusvado, assim como o gerúndio “falando” para ele é “falanu”. A língua que ele lia não era sua língua mãe. Deusvaldo não conseguia reconhecer no papel as marcas orais. Enfatizei que ele poderia falar do jeito que quisesse, mas, na leitura, teria que reconhecer que as palavras escritas eram as mesmas da fala, já que a fala permite inúmeras variedades linguísticas, inclusive as regionais. Ele mostrou-se surpreso e alegre. Fizemos um combinado, tínhamos um atendimento paralelo, fora as aulas com o grupo. Deusvaldo levaria textos extras para ler em casa.

Olhou para os textos, muitas vezes, com estranheza. Na tentativa de estender uma linha entre o oral e o escrito, Deusvaldo passou a recitar pequenos textos orais, como quadras populares. Fomos, posteriormente, incluindo o corpo e a entonação. Dramatizava, brincava com a voz e chegou a recitar para toda a sua turma.

Aos poucos, parece que a distância, a dicotomia entre a língua cantada de Deusvaldo e as palavras sem vida do papel foram diminuindo. Belintane (2005) propõe que se considere a faixa de Moëbius – a mesma que Lacan empregou para metaforizar o significante e o significado, indo além da metáfora da folha de papel de Saussure (2006)⁷ – para evidenciar a relação dinâmica entre o oral e o escrito:

⁷ O signo de Saussure é mais bem explicitado no item 1.2 desta pesquisa.



Em nosso modelo – por buscar a dinâmica da inscrição, da “escrita interior” inspirada em Freud e Lacan, por levar em consideração que, no psiquismo, há uma habilidade inscritora (FREUD, 1897; LACAN, 1998), por considerar que a própria materialidade da fala é um suporte sobre o qual outras letras se imprimem – tomamos a faixa de Moëbius como metáfora desse contínuo, dessa paradoxal escrita-fala (BELINTANE, 2005, p.35)

A imagem acima, obra de arte de M. C. Escher, reflete o encantamento de muitos artistas com a descoberta do matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Moëbius em 1865: a faixa de Moëbius foi o embrião de um ramo inteiramente novo da matemática, conhecido como topologia, o estudo das propriedades de uma superfície que permanecem invariantes quando a superfície sofre uma deformação contínua.

Nota-se que se percorre de um ponto ao outro por meio de um caminho contínuo. A faixa de Moëbius não tem um lado de “dentro”, nem de “fora”, as formigas a percorrem em um percurso contínuo. Há a possibilidade de se fixar em um ponto e visualizar dois pólos dicotômicos, o lado de “dentro” e o de “fora”. Porém, observando com mais atenção o caminho das formigas, percebe-se que a faixa de Moëbius é a ilusão da dicotomia e, ao mesmo tempo, a metáfora da continuidade, tal como o oral e o escrito. A escrita gráfica e a leitura dependem do arcabouço de textos orais dominados pela criança, pois eles estimulam as habilidades languageiras decorrentes de seus *nonsenses*, de seus recursos mnemônicos e de outras potencialidades que já são em si operações de escrita.

Santidio, irmão de Deusvaldo, mostrou possuir essas “outras potencialidades”, advindas, provavelmente, dos resquícios da cultura oral dos cancioneiros: as cantigas orais, quadras populares e os versos rimados. Em uma das aulas de produção de texto, a música escolhida foi uma letra sertaneja que trata exatamente das saudades do sertão.

VidaBoa
 Victore Leo
 Composição: Victor Chaves



Moro num lugar
 Numa casinha inocente do sertão
 De fogo baixo aceso no fogão
 Fogão à lenha ai ai



Tenho tudo aqui
 Uma vaquinha leiteira, um burro bão
 Uma baixada, ribeira e um violão
 E umas galinhas ai ai

Tenho no quintal
 Uns pés de fruta e de flor
 E no meu peito por amor
 Plantei alguém, plantei alguém

(refrão)
 Que vida boa ou ou ou
 Que vida boa
 Sapo caiu na lagoa
 Sou eu no caminho do meu sertão (2x)



Veze outra vou
 Na venda do vilarejo pra comprar
 Sal grosso, cravo e outras coisas que fartá
 Marvada pinga ai ai



Pego meu burrão
 Faço na estrada poeira levantar
 Qualquer tristeza que for vai passar
 Do mata-burro ai ai

Galopando vou
 Depois da curva tem alguém
 Que chamo sempre de meu bem
 A me esperar, a me esperar



A proposta apresentada aos alunos era que escrevessem sobre o que era a “Vida boa” para eles. Apesar da escrita disortográfica, Santidio surpreendeu, foi o único que estruturou seu texto em verso e empregou recursos poéticos: criou um refrão e rimou seu texto:

Ateliê Acaia

Nome: DanielData: 20/5/08Data de nascimento: 23/01/996meulô

me eu que ama mais
 nasceu tão minha felicidade
 é souto para lá feliz a qui

com minha mãe e meus
 irmãos nem irmãos tem
 calinho eu tenho um
 menino sou para
 cidade com ele com o
 que um souto

raqui que eu sou
 sou para no leito

alanda de malha com
 minha mãe he. far
 a comida no pagão
 a lla raqui
 que eu sou sou

<p>Meulá</p> <p>Ou ou que amor mora no çer tão minha felisidade é vouta paralá sofeliz a qui</p> <p>Com minha mãe e meus irmãos meus irmãos tem cabrinha eu tenho um burinho vou para cidade com ele compro oque uso e vouto</p> <p>eraqui que e vida boa mora no certão</p> <p>Acorda de malhõesinha minha mãesinha faz a comida no fogão a leia eraqui que é vida boa</p>	<p>Meu lar</p> <p>Ou ou que amor mora No sertão minha felicidade É voltar para lá sou feliz aqui</p> <p>Com minha mãe e meus irmãos meu irmão tem cabritinha eu tenho um burrinho vou para cidade com ele compro o que eu uso e volto</p> <p>era aqui que é vida boa mora no sertão</p> <p>Acorda de manhãzinha Minha mãezinha faz A comida no fogão à lenha era aqui que é vida boa</p>
---	--

A temática do poema de Santidio, a saudade de sua terra natal, revela-se no emprego do presente do indicativo e do pretérito imperfeito usados por Santidio: “Sou feliz aqui” e “era aqui que é vida boa”. A repetição do adjunto adverbial de lugar “aqui” não só funciona como um recurso estético, como reitera o espaço sertanejo como essencial à temática sugerida no poema. As aglutinações ilustram a oralidade, “meulá”, “sofeliz”, “eraqui”; verifica-se a presença de rimas internas e externas, “cabritinha e burrinhos”; “manhãzinha e mãezinha”. Além da repetição de um dos versos, “era aqui que é vida boa”.

O texto do aluno apresenta sensibilidade com a linguagem poética, caracterização do espaço e facilidade para desenvolver um eixo temático. Grande parte dos alunos da turma de Santidio apresentavam muita dificuldade para iniciar o processo de escrita, mostravam-se muito angustiados frente à folha de papel. Geralmente, devido à ausência de textos memorizados, as produções não revelavam um jogo entre textos, um diálogo de textos que permitisse a criação a partir de outros textos, o que dificultava a produção de um texto autoral. Os alunos, também, não costumavam escrever mais do que um pequeno parágrafo sem marcas de pontuação e com orações desconectadas.

Santidio ficou surpreso quando elogiei seu texto e apontei os recursos estéticos que ele havia utilizado: “Mas a professora sempre diz que não presta (os seus textos) pra nada, aí você me diz que isso aí presta”. Quando mostrei o texto para as coordenadoras da ONG, elas demoraram a compreender suas potencialidades, tiveram dificuldade em lê-lo e mostraram os erros de ortografia. Isso é uma prática comum entre os professores de linguagem, para quem os erros ortográficos são apontados como problemas textuais preponderantes, enquanto questões de coesão, coerência, criatividade, entre outros critérios de avaliação, são ignoradas.

É possível afirmar que as potencialidades de Santidio são resquícios de suas raízes culturais. Além da facilidade de memorizar quadras populares, contos acumulativos e escrever textos poéticos⁸, os irmãos diferenciavam-se dos demais participantes da ONG pelos laços sociais que travavam com os colegas e funcionários da Instituição. Os meninos mostravam-se educados, pacientes, e muitas vezes desprovidos da malícia de muitos dos alunos. Isso se devia provavelmente ao fato de que os pactos civilizatórios tão valorizados em cidades interioranas eram cultivados em suas casas.

Esses pactos, norteadores dos valores morais e éticos essenciais à constituição da vida em comunidade, revelam-se, por exemplo, no cotidiano dessas crianças. A mãe, que os cria sem o pai, não permite que os filhos vejam o tio alcoolizado – é comum as crianças comentarem que o tio dos meninos dormiu fora do barraco. Em uma outra proposta de produção textual, Deusvaldo mostrou que valoriza os pactos civilizacionais, como a boa educação dada por um pai e por uma mãe. Abaixo, o texto de Deusvaldo:

⁸ Em anexo, um texto escrito por Santidio, no final do ano de 2008.

APELO

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, e até o candário ficou mudo. Para não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam e eu ficava só, sem perdão de sua presença a todas as aflições do dia, como a última luz na varanda.

E comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada - o meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa, calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolhas? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Delfon Trevisan. Os desastres de Amor. Civilização Brasileira. 3ª ed.. Rio de Janeiro, 1974.

*eu sinto saudade do meu pai porque ele nunca me medel
com sei para ser um filho bem nunca me deu conselho para ser um filho
aducado por a minha mai e por um Pai.*

<p>“Eu sinto saudade do meu pai porque ele nunca me deu conselho para ser um filho aducado por a minha mai e por um Pai.”</p>	<p>Eu sinto saudade do meu pai porque ele nunca me deu conselho para ser um filho bem educado por minha mãe e por um pai.</p>
---	---

Os meninos contavam que não saíam de casa sem dar a benção à mãe e ao tio; é provável que esses pactos que sacralizam as relações sejam resquícios da cultura oral a que pertencem, já que a oralidade preza a importância dos pactos que norteiam a convivência. O trabalho com os valores morais e éticos são os maiores desafios do trabalho com as crianças da favela do Ceasa. Os alunos manifestam muita dificuldade para internalizar códigos

civilizacionais básicos: cumprimentar, agradecer, desculpar-se. Para muito além dos moralismos, dificuldades elementares como essas impedem os alunos de pertencerem e frequentarem as instituições.

O trabalho com Santidio e Deusvaldo permitiu, primeiramente, compreender melhor o embate silencioso entre a cultura oral e escrita, para, posteriormente, traçar estratégias de trabalho que valorizem a cultura oral e amenizem a dicotomia entre elas. A interação entre o oral e o escrito, visando uma relação dinâmica entre eles, mostra enfim que a polarização não contribue em nada com a aprendizagem, sobretudo quando se consideram a relutância e a dor que algumas crianças manifestam quando expostas de maneira impositiva ao universo escrito.

Nesse sentido, a percepção do papel da cultura oral na vida de Santidio e Deusvaldo, a preservação das raízes e a necessidade de manter viva a cultura, foram cruciais para o andamento do trabalho. Da mesma maneira, escutá-los mostrou que nem sempre as classificações de alfabetização viabilizam a percepção de certas singularidades dos alunos. No caso de Deusvaldo, por exemplo, a sua dificuldade com as sílabas complexas não poderia ser “encaixada” nas quatro classificações do construtivismo.

A escuta, em uma experiência como essa, deve estar atenta aos significantes que nem sempre são valorizados pela educação. Significantes que deslocam o professor e o aluno de situações pregnantes que, por sua vez, imobilizam a relação e o aprendizado. A escuta capacita o professor para tomar ciência daquilo que pode estar por detrás – os indícios – das dificuldades insistentes de alguns alunos, possibilitando acolher o Outro em seu momento de angústia, porque, antes de tudo, o escutar compromete o professor na relação, já que a escuta, primeiramente, deflagra algo em mim para reverberar no outro – ninguém sai ileso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] E juro dizer a verdade e só a verdade. Envolvida pelo terror. Amém.

[...]

Não posso ficar olhando demais um objeto senão ele me deflagra. (LISPECTOR, 1999, p. 104)

Quando parar de escrever? Quando aceitar o ponto final? Quando parar de reler? O tempo da escrita é, sem dúvida, um tempo outro – o tempo psíquico. Lacan (1998), em sua polêmica conceituação do tempo lógico que levou à teoria do “corte”, define o tempo em três atos: o *instante de ver*, caracterizado pela percepção da situação que cerca o sujeito; o *tempo de compreender*, instante que passa impreterivelmente pelo Outro; e, por fim, o *momento de concluir*, acompanhado do abalo da certeza, mediado pelo outro, e de sua recuperação quase instantânea à dúvida, momento também chamado de escansão do ato, instante em que se dá a hora de concluir: cortar as palavras e evitar que se pronuncie a última palavra intencionada.

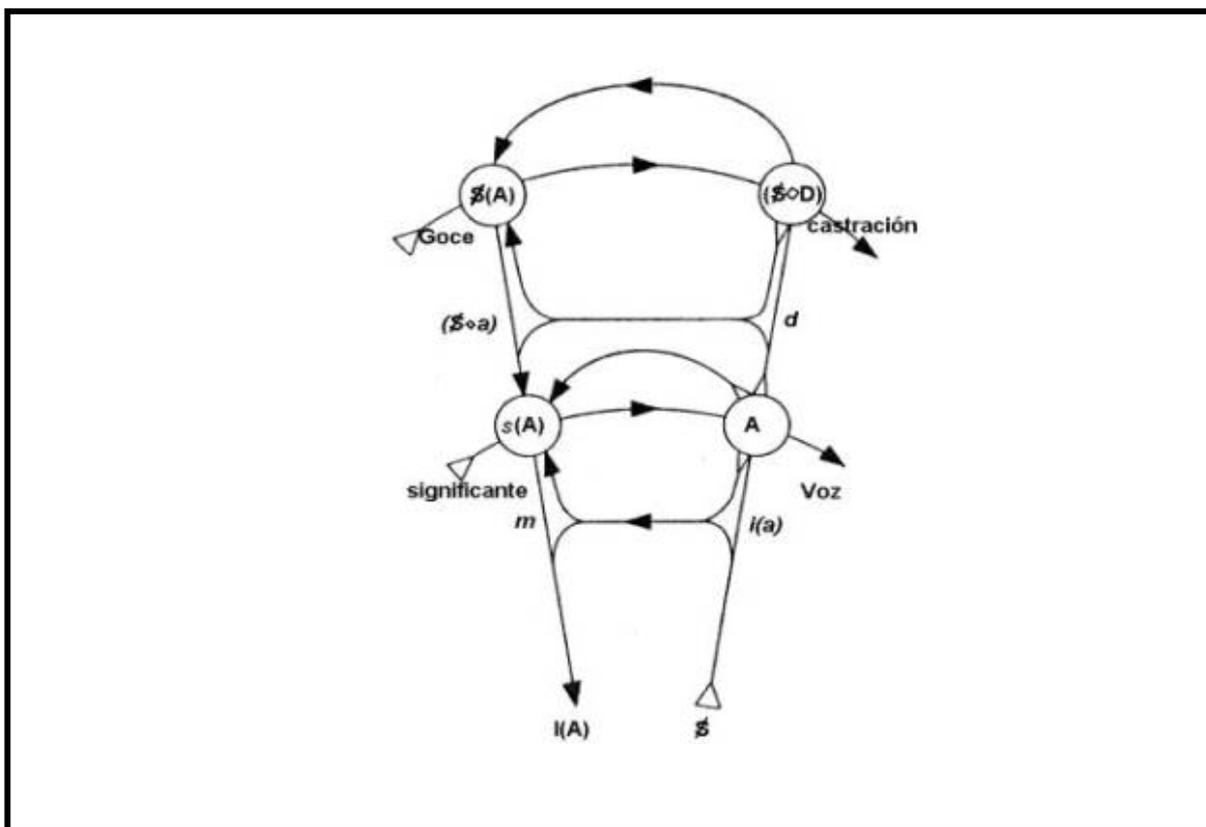
Esta pesquisa iniciou-se com um mapeamento/povoamento do olhar, foi necessário educar os olhos sem tanta surpresa, mas sem tanta certeza para, enfim, direcionar-me às manifestações das crianças que, em seus 6, 8, 12 e 15 anos ainda não liam e, muitas vezes, negavam-se ferozmente a partilhar do desejo do Outro. E eu? Por que haveria de desejar que elas lessem? Por que haveria de buscar respostas para os silêncios exasperados frente ao texto?

Alguns dos relatos descritos aqui nasceram após um ano de convívio com as crianças mencionadas nesses escritos. Foi necessária a elaboração da vivência e dos conceitos para que fosse possível compreender que a educação se dá em uma comunicação de inconscientes, mediada por um entrelace de desejos que possibilita ao laço educativo um espectro maior do que a equação quase unilateral, permeada por alguns métodos educativos e por algumas teorias cognitivistas, “eu ensino, ele aprende”.

Certamente, o entrecruzamento da psicanálise e da educação parece, muitas vezes, utópico, idealista e até mesmo ineficaz. À própria psicanálise cabe, por vezes, renegar a Educação e outras áreas do saber, o que endurece as possibilidades de diálogo e de criação de modelos de trabalho docente a partir de conceitos psicanalíticos revistos e reestruturados para o campo da educação.

“A psicanálise só presta contas a si mesma”, “a psicanálise encontra em si própria os fundamentos dos seus princípios e os seus métodos”, “só entende a transferência quem passa por ela”: estas são algumas, dentre outras enunciações que, na tentativa de legislar sobre a técnica psicanalítica e a clínica como práticas intransponíveis para outros campos, pecam por um excesso de internalismo, posição científica que se caracteriza pela apresentação de critérios pelos quais quer ser julgada, e por um fechamento segregacionista. Afirmações do próprio Lacan caminham nesse sentido – teria ele se cansado de legitimar a psicanálise enquanto área de saber sobre o Outro?

A psicanálise é e não é ciência, e isso faz dela um paradigma valioso para se pensar a educação, pois ela nasce da contingência, embora não renuncie à precisão. Ela valoriza o traço e uma lógica interna do desejo que permite formas de intervenção menos fálicas, já que o desejo não tem forma, é apenas significado pelo Outro, e, exatamente por isso, a psicanálise implica em uma perspectiva de trabalho que se permite *voltar, vacilar e se reescrever*. O grafo de Lacan (1998, p. 831) articula o desejo, d , à fantasia, ($\$$ barrado $\langle \rangle a$); a pregnância imaginária, (A) , à simbolização efetuada por um Outro, $s(A)$. O grafo serve para articular a relação do sujeito falante com o significante enquanto representante do desejo e possibilitador do seu desvelar na cadeia de subjetividade. Para compreender essas significações, são necessárias idas e vindas, e esse processo não se concretiza sem a angústia, como indica o grafo:



A verdade, em uma perspectiva psicanalítica, está vinculada ao engano, impossibilitando o significante final e totalitário. Por isso, mesmo quando se dá o momento de concluir, novamente o sujeito é lançado ao *instante de ver*. É necessário compreender que tudo o que se pode dizer é que não se pode dizer tudo, não há verdade que envolva por completo um discurso. Fazer ciência por esse prisma é aceitar que não há palavra final a ser dita, por mais que o narcisismo detenha a verdade imaginária.

Quando se está no campo da Educação, parece pertinente entender a ciência como a possibilidade de vacilar e de não dizer o significante final. A Educação está farta de discursos sem vacilações, de fórmulas mágicas, de soluções fabulosas veiculadas também por um discurso político. As reflexões suscitadas aqui levam a uma metodologia de ensino que se constitui a partir do estranho e da dúvida – por ser tratar de um Outro que tem sua lógica no não-tudo da significação – e que permite as reestruturações, as revisões e as mudanças como parte do processo e da técnica.

Por outro lado, o discurso psicanalítico, modalizado de maneira sinuosa, não pode servir de suporte para a formação de profissionais pouco consistentes, uma vez que a precisão, e a técnica são imprescindíveis para a consolidação de um trabalho ético. Os diagnósticos e as

avaliações minuciosas feitas com as crianças da Escola Estadual Keizo Ishihara e do Ateliê Acaia, seguidas das supervisões semanais confirmaram certas hipóteses e proporcionaram novos dados: 1) a carência de textos orais está na origem das dificuldades de entrada na leitura, 2) o embate velado existente entre a cultura oral e a cultura escrita, 3) a oralidade pobre e fragmentária a que estavam submetidos os alunos, 4) o foco excessivo das metodologias construtivistas na escrita, 4) dificuldades subjetivas como a escrita do nome próprio estarem atreladas a questões da ordem do inconsciente, assim como 5) as manifestações de resistência veiculadas pelos textos relacionados à sexualidade e pela apresentação do corpo em contraposição à letra.

Esses dados, obtidos com um trabalho *in loco*, permitiram traçar um percurso teórico-metodológico multidisciplinar capaz de lidar com as dificuldades que se apresentavam durante o trabalho, revelando que a pesquisa acadêmica, atrelada ao ensino público, mostra-se promissora quando há a possibilidade de pesquisar a partir das singularidades dos indivíduos imersos no processo educativo e, também, da própria cultura brasileira.

A pesquisa centrada nas demandas brasileiras demonstra ainda que o desprendimento dos métodos arraigados representa uma abertura maior à relação educativa, já que a escuta dos sujeitos, tanto do professor quanto do aluno, permite um modelo de trabalho docente construído a partir das questões palpáveis da escola.

É comum professores revelarem, extraoficialmente, que preparam atividades de correlação entre fonema e grafema, já que o método embasado no construtivismo é levado a um grau extremo pela instituição ou, ainda, alunos que manifestam dificuldades persistentes serem encaminhados para turmas de alunos especiais, com diagnósticos de dificuldades de aprendizagem ou até mesmo problemas de ordem cognitiva. São situações como essas que revelam a necessidade de efetuar uma escuta e um olhar mais apurados às demandas desses alunos que, constantemente, estagnam-se em certas posições (“sou débil mental”, “sou présilabs”, “eu não aprendo”), dificultando ainda mais a entrada dessas crianças na leitura.

A percepção de dificuldades renitentes e das diversas manifestações de resistência ao texto escrito levou a equipe não só a recorrer à Psicanálise, mas ao que se denominou chamar “equação oralidade-escrita”, pois, como abordado nesta pesquisa, o recalçamento da cultura oral e a imposição da cultura escrita criam relações de tensão, gerando um conflito velado.

Também a História da escrita ensina que a oralidade foi precursora do advento da escrita, dando sinais, resguardadas as diferenças, de como se processaria a ontogênese, já que o estudo das civilizações orais e do próprio funcionamento da língua revela que os textos orais com seus recursos poéticos e mnemônicos já são em si um processo de escrita complexo, mostrando que a dicotomia entre o oral e o escrito inviabilizaria o advento da escrita.

O arcabouço de textos orais propicia certas habilidades linguageiras relacionadas à expressão corporal, ao dinamismo da memória e aos eixos metafóricos e metonímicos referentes ao funcionamento da língua que se caracterizam como matrizes que deverão, adiante, subsidiar a leitura fluente e significativa e a escrita autoral que dialoga com os textos da memória.

Considerações como essas implicam em repensar a transição entre a oralidade e a escrita nos primeiros anos de alfabetização, sobretudo, no Ensino Infantil, a ser feita não de maneira dicotômica, mas considerando oralidade e escrita como partes integrantes de um processo contínuo, que pode ser representado pela faixa de Moëbius. Essa transição designa um manejo didático mais contextualizado, por meio do uso das diversas tecnologias, de modo que o material preparado para o aluno transite em diversos suportes, possibilitando diferentes formas de interação com os textos: corpo/oral (memória, performance), musicada, posta/solicitada no papel, apresentada em power-point/ data-show ou outros modelos de formatação para apresentação, como também no suporte cinematográfico.

Ao encontro dessa *oralidade inscritora* vem a psicanálise, que vê, na própria fala, a possibilidade de uma poesia interna, textos ritmados do próprio sintoma do sujeito: a arte do bem dizer, diria Lacan. Escuta-se e inscreve-se na própria oralidade – na fala – a verdade (sobre o desejo), essa inscrição da letra no psiquismo só permite o meio-dizer, porque essa é a única fala prudente. Ao ensino, talvez caiba criar uma ambiência de subjetivação capaz de dialogar com esses textos e desejos, pois é o desejo que cria, em seu percurso na cadeia de significantes, a tessitura de cada sujeito.

Sartre bem sabe o enlace que se dá entre desejo, oralidade e escritura. Em seu livro “As Palavras” (2005), o filósofo busca a origem de seu ofício, a de escritor, e, para isso, divide o livro em dois capítulos: Ler, e Escrever. A leitura em voz alta de sua mãe fisgou-lhe o desejo, as trocas de cartas com seu avô propiciaram-lhe o nascimento de sua dimensão de escritor e, por fim, a escrita o salvou, “foi ela quem me fez” (SARTRE, 2005, p. 35):

Anne-Marie fez-me sentar à sua frente, em minha cadeirinha; inclinou-se, baixou as pálpebras e adormeceu. Daquele rosto de estátua saiu uma voz de gesso. Perdi a cabeça: quem estava contando? o quê? a quem? Minha mãe ausentara-se: nenhum sorriso, nenhum sinal de convivência, eu estava no exílio. Além disso, eu não reconhecia sua linguagem. Onde é que arranjava aquela segurança? Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava. Dele saíram frases que me causavam medo: eram verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e com seus meandros, sem se preocupar comigo [...]

[...]

Tive então ciúmes de minha mãe e resolvi tomar-lhe o papel. Apossei-me de um livro intitulado *Tribulações de um chinês na China* e o transportei para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava uma história em voz alta, tomando cuidado de pronunciar todas as sílabas. Surpreenderam-me – ou melhor, fiz com que me surpreendessem –, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como um catecúmeno; ia a ponto de dar a mim mesmo aulas particulares: eu montava na minha cama de armar com o *Sem família* de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após a outra: quando a última foi virada, eu sabia ler. (SARTRE, 2005, p.34-35)

O enlaçamento entre desejo, oralidade e escrita como um processo contínuo e dinâmico tem como objetivo atenuar as tensões em sala de aula e até mesmo as angústias – ou, paradoxalmente, essa proposta se proponha à emergência da angústia (em sua conotação psicanalítica). Nada mais paralisante – ou delirante – do que a cópia escolar imaginária, imprimindo às letras um tom silencioso, mórbido e sem sentido. A oralidade dá vida ao texto e suaviza a vinda da escrita com suas letras pequeninas, seu traçado contido e sua exigência imperativa de contenção de gozo.

Não há apenas Sartres ou somente Gracilianos em sala de aula, a heterogeneidade da escola pública requisita projetos educativos que nasçam da vivência, da prática e de uma escuta capaz de mobilizar a relação entre os sujeitos e, assim, convocar a escrita interna que já estava lá, fazendo textos e escrevendo a história singular de cada sujeito. Sujeitos que se encontram e se escrevem em suas incompletudes.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, R. Aula. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BELINTANE, C. Matrizes e Matizes do oral. Revista Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação, Vol 9: Araraquara: SP, 2005 (pp.23-45).

_____. Subjetividades Renitentes. In Linguagem e Educação: Implicações técnicas, éticas e estéticas. Rezende, N. Riolfi, C. Semeghini-Siqueira, I. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006a. (2006b)

_____. Vamos todos cirandar. In. A mente do Bebê. Vol. 3. (org. Graziela Pinto). São Paulo: Editora Duetto, 2006e (pp. 42-51)

_____. Em tempos de crianças e menestréis. 2008.

BÜRGER, P. O declínio da era moderna. Novos Estudos nº 20 – CEBRAP, 1988.

BRANDÃO, C. Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986

DAVID R., O., TORRANCE, N. Cultura Escrita e Oralidade. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DESCARTES, R. O discurso do Método. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FINK, B. O Sujeito Lacaniano entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. Ditos e escritos, II-III. Org. Manoel Barros Da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. O que é um autor? São Paulo: Vegas Editora, 2005.

FREUD, S. A interpretação das afasias. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. Os chistes e sua relação com o inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalho. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. Projeto para uma psicologia científica, vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. A interpretação dos sonhos. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GARCIA-ROZA, L. Introdução à metapsicologia: sobre as afasias, o projeto de 1895, vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

GINZBURG, C. Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Nenhuma ilha é uma ilha – quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HAVELOCK, E. A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Havelock, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna in OLSON, D. e TORRANCY, N. Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Editora Ática, 1991/1995.

_____. Prefácio a Platão. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papirus, 1996.

HEIDEGGER, M. A caminho da linguagem. Rio de Janeiro: Vozes, São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2008.

JAKOBSON, R. Lingüística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1989. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes.

FÉVRIER, J. Histoire de L'écriture. Paris: Payot, 1948.

KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: O legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LACAN, J. Seminário: livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise: Jorge Zahar, 1987.

_____. Seminário: livro 8, A transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. Seminário: livro 9. A identificação. Inédito.

_____. Seminário: livro 10. A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Seminário: livro 16. De um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. Seminário: livro 17. O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. Seminário: livro 20. Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In Escritos. (Tradução Vera Ribeiro) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

_____. A ciência e a verdade. In Escritos. (Tradução Vera Ribeiro) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

_____. O mito individual do neurótico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. Nomes-do-pai. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LEMOS, C.T.G. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna, São Paulo, 1999 (Mimeogr.).

LYOTARD, J. O Pós-moderno explicado às crianças. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

_____. O inumano. Lisboa: Estampa, 1989.

NASIO, J. A criança magnífica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

_____. 5 lições sobre a teoria de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

ONG, W. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. São Paulo: Papyrus, 1998.

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 2008.

RAMOS, G. Infância. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. Vidas Secas. Rio de Janeiro: Record, 2009.

REGO, C. Traço, letra, escrita: Freud, Derrida, Lacan. São Paulo: 7letras, 2006.

SARTORE, A. R. Clichê: a trincheira do sujeito na linguagem. *Psicanálise e Linguagem*, edição especial da revista *Língua Portuguesa* 1808-3498. São Paulo: Ed. Segmento, 2009, p. 54-61

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

ANEXO 1

PROCESSO 2006/61047-0
MODALIDADE: ENSINO PÚBLICO

TÍTULO DO PROJETO:

“ENSINANDO A LEITURA A PARTIR DE DIAGNÓSTICOS ORAIS”

RELATÓRIO CIENTÍFICO PARCIAL

COORDENADOR:

PROF. DR. CLAUDEMIR BELINTANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

São Paulo, março de 2008

1. OBJETIVOS PREVISTOS - OBJETIVOS ALCANÇADOS.

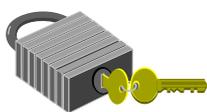
O projeto partiu do pressuposto “de que é possível detectar na infância um conjunto de atividades languageiras orais que estabelecem as bases linguísticas para o domínio da leitura fluente e significativa”. O objetivo principal era o de analisar as possíveis influências de determinados gêneros oriundos da cultura oral infantil na preparação das bases languageiras para a entrada da criança na dinâmica da escrita alfabética. Assimilando também o pressuposto de que a escola pública nem sempre dá a atenção devida à relação oralidade-escrita, procurou-se elaborar diagnósticos que fornecessem dados significativos sobre as habilidades languageiras (domínio de brincadeiras linguísticas, de narrativas, de jogos lúdicos com palavras etc.) de alunos considerados pela escola em situação complexa quanto ao domínio do alfabeto e da leitura.

O projeto previa duas fases: a primeira consistia na realização de diagnósticos (momento em que se experimentou um modelo de diagnóstico que visava aferir as habilidades orais consideradas importantes para a aquisição da escrita) e, logo após, realizou-se acompanhamento individual (ao longo de um semestre letivo, quatro meses efetivos) de alunos cujos perfis languageiros tenham sido detectados como insuficientes; **a segunda fase, ainda não realizada, prevê a elaboração de um conjunto de atividades, estratégias e procedimentos em torno da relação oralidade-escrita, ou seja, pretende-se experimentar essas atividades (usando inclusive o auxílio de computador e Internet) com alunos das séries iniciais (em situação regular de ensino).**

Nesta fase inicial, trabalhou-se com uma equipe de estudantes estagiários e de professores da EE. KEIZO ISHIRA. **Foram elaborados diagnósticos detalhados de 43 alunos indicados pelos professores da escola, classificados como os que mais apresentavam dificuldades de alfabetização e de leitura.**

a) ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO INICIAL

1. **Dizer o nome completo,**
2. **Dizer o nome dos familiares;**
3. **Dizer a data de aniversário ou de nascimento;**
4. **Dizer a sequência da semana (segunda-feira, terça-feira...) e localizar o dia da entrevista (dia da semana e do mês);**
5. **Intertextualidade oral** - a partir de fragmentos de narrativas, o aluno localiza a história a que se referiam os fragmentos; por exemplo: “casa de palha, casa de madeira, casa de tijolo”, o aluno deverá localizar a história de “Os três porquinhos”);
6. **Contar, narrar** – solicita-se ao aluno que narre uma história de sua preferência, uma história que ele conheça bem;
7. **Dizer de memória uma parlenda qualquer** - o entrevistador, a partir de um exemplo ou mesmo de um ou dois versos iniciais, estimula o aluno a dizer a parlenda completa;
8. **Nomear imagens** – a partir de um conjunto de imagens impressas em uma folha (veja anexo), o aluno nomeia as imagens rapidamente;
9. **Completar palavra** - a partir da primeira sílaba: utilizando imagens, o pesquisador aponta uma delas e diz a primeira sílaba ([bi] – para a imagem da bicicleta), o aluno diz o restante (...[sikleta]) sem retomar a sílaba já dita;
10. **Contar sílabas:** a partir de uma palavra pronunciada pelo pesquisador, o aluno conta as sílabas oralmente;
11. **Inverter dissílabos:** a partir da pronúncia silabicamente invertida de dissílabos, o aluno descobre qual palavra está sendo recodificada; exemplos: RO MU (MU-RO); CA-CO (COCA), PEL-PA (PA-PEL); VRO-LI (LI-VRO);
12. **Destacar a primeira sílaba:** mostrando uma folha contendo imagens bem conhecidas, solicita-se ao aluno que nomeie cada uma delas, mas dizendo apenas a primeira sílaba da palavra, exemplo: para “pato” o aluno dizia apenas [pa]..
13. **Decifrar rébus:** utilizando apenas os sons das palavras, no caso sílabas iniciais, o aluno despreza o som e monta uma palavra secreta resultada da combinação das duas primeiras sílabas de cada imagem. Exemplo:



CAdeado



FEijão

(apesar da falta de acento, o aluno tem que descobrir uma palavra próxima, no caso CAFÉ). Aqui, a operação é de suspensão da imagem, depois corte nas sílabas e abandono de restos (**CA**deado; **FE**ijão).

A partir da aplicação deste diagnóstico, obteve-se o seguinte quadro:

	Atividade/conceitos	MENINOS			MENINAS		
		OTIMO	REG	INS	OTIMO	REG	INS
01	Dizer o nome completo	16	3	07	12	04	01
02	Dizer o nome dos familiares	10	07	09	09	05	03
03	Data de nascimento/aniversário	06	12	08	04	09	04
04	Calendário /dias da semana/mês	07	05	14	07	05	05
05	Intertextualidade (oral)	09	09	08	06	07	04
06	Contar ,narrar	08	09	09	06	06	05
07	Parlenda ou outro texto na memória	08	11	07	08	08	01
08	Nomear objetos	24	02	00	17	01	00
09	Completar palavras a partir da 1a. ou 2ª.sílabas	09	13	05	10	05	02
10	Contar sílabas	09	12	05	10	5	02
11	Inversão de dissílabos	00	14	12	03	11	03
12	Dizer só a primeira sílaba	05	13	08	10	04	03
13	Rébus	01	13	12	02	10	04
TOTALIZAÇÃO		26			17		

Os itens de 1 a 4 aferem alguns elementos fundamentais da própria identificação da criança, seu nome completo, nome de seus familiares, sua data de nascimento e sua concepção do tempo(conhecimento e uso de calendário).

Os itens 5, 6 e 7 aferem a memória oral do aluno e suas habilidades intertextuais. Nestas atividades, de imediato já se obtiveram fortes indícios sobre a hipótese inicial do projeto: **boa parte dos alunos (por volta de 70%) que ainda não dominam o alfabeto apresenta dificuldades nessas atividades. Essa hipótese foi confirmada de forma mais detalhada nos atendimentos individuais (com se verá adiante).**

Quanto ao item 8 - que consistia em apenas nomear objetos a partir de imagens, com o qual se procurava aferir se havia casos de afasias severas⁹ (observava-se se o aluno nomeava diretamente a imagem ou se recorreria a elementos do contexto: exemplo: “de cortar” por “tesoura” – o que apontaria para um possível “distúrbio de similaridade”)- observou-se que quase todos os alunos nomeiam bem, somente dois meninos e uma menina apresentaram problemas parciais nesta habilidade, mas não suficiente para caracterizar caso de afasia por similaridade.

Os itens de 09 a 13 que procuravam aferir as habilidades no manejo das unidades sonoras da palavra, sobretudo a destacabilidade e a reversibilidade silábicas, evidenciaram

⁹ Conforme Jakobson, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In Comunicação e Linguística. São Paulo: Cultrix, 1995 (pp.(pp.34-62)

mais dificuldades ainda que os itens anteriores. A reversibilidade silábica (item 11, por exemplo, para os meninos, constituiu uma dificuldade quase invencível e atingiu 100% dos entrevistados). Também no item 13, o domínio do rébus, quase todos os alunos mostraram muitas dificuldades.

Comparando esses dados, já se pode evidenciar uma correlação entre os itens 5, 6 e 7 (intertextualidade e manejo de textos completos) e os de 9 a 13 (unidades silábicas), ou seja, nesta comparação, já desponta a idéia de que crianças que conhecem pouco os textos completos da tradição oral e seus manejos, também não dominam as unidades silábicas. Analisando a performance das meninas, podemos já reforçar a idéia de que elas se dedicam mais aos textos da tradição oral (dominam melhor a intertextualidade, os jogos intertextuais, as parlendas e outras brincadeiras) e, por consequência, atuam melhor com o desmonte da palavra em sílabas e em fonemas.

É importante reforçar que esses dados foram colhidos a partir de atividades fora da escrita, ou seja, diferentemente das avaliações e diagnósticos elaboradas pelo construtivismo de Ferreira e Teberosky que classificam os alunos em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético a partir de sua escrita.

Esta fase do projeto ocorreu entre os meses de maio e junho.

b). APROFUNDAMENTO DOS DIAGNÓSTICOS/BUSCANDO UMA METODOLOGIA DE TRABALHO

A partir do quadro de diagnósticos, foram selecionados quinze alunos para serem atendidos individualmente, por um período de tempo maior (agosto a novembro) e com uma frequência de, no mínimo, duas horas por semana.

Desde o início do projeto, constituiu-se um grupo de estudos e de supervisão que envolvia **os cinco professores bolsistas, duas mestrandas e mais seis alunos estagiários das disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa** (Licenciatura em Letras/FFLCH) e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização (Pedagogia/FEUSP). Com o financiamento FAPESP e a contribuição da EE KEIZO ISHIRARA, montou-se uma “ambiência de linguagem”, uma sala provida de computador, projetor multimídia, impressora, câmara fotográfica, filmadora e materiais de consumo em geral (papel, pastas, canetas, lápis etc.) e mais duas pequenas salas de atendimento individual. Uma das dificuldades foi a falta de ponto de Internet na sala cedida pela escola – toda

pesquisa na Internet foi feita na FEUSP, no computador que foi instalado na sala 6 do bloco B, para esta finalidade.

Na preparação da equipe, procurou-se, ao longo do tempo, definir e ajustar um modelo de atendimento. As ocorrências, falhas e descobertas desse trabalho deverão nortear a produção de um artigo específico para discutir as possibilidades e limites de uma metodologia cujo objetivo seja o de lidar com a questão da heterogeneidade e das defasagens (nível/série/idade) na escola pública.

Segue a abaixo alguns pontos que indicaram resultados interessantes e apontam para a busca de uma metodologia mais adequada para introduzir o aluno da escola pública no universo da leitura:

a) **Interação – a escuta do aluno**

Ao iniciar os atendimentos, procurou-se preparar as pesquisadoras para exercer uma acurada escuta, cujo objetivo era obter detalhes importantes sobre a posição do aluno diante do fato de ser considerado pela escola um não-leitor. Partiu-se do pressuposto de que o aluno desenvolve, ou mesmo traz de sua cultura, determinadas resistências ao universo da escrita¹⁰ e que a partir delas, acaba formulando para si mesmo algumas concepções e estratégias de (não)leitura. **De fato, o trabalho mostrou que boa parte dos alunos se apegava a algumas concepções que funcionavam como empecilhos para a entrada na leitura e ao mesmo tempo, como estratégias contra a angústia**¹¹. Segue abaixo alguns desses resultados:

1. Os alunos que ainda não dominam o código alfabético são quase unânimes em dizer que não sabem ler, **mas que sabem escrever** (referem-se à habilidade de copiar textos da lousa). Essa habilidade dá a esses alunos um certo conforto, pois, no momento em que estão copiando sentem-se incluídos, já que registram em seus cadernos um “produto”, algo que marca a utilidade da aula.. Muitos deles manifestavam descontentamento quando nos atendimentos eram exigidos em atividades em que a cópia não tinha importância alguma (por exemplo, atividades de leitura, de contação de história, de recitação etc.). Muitos deles chegavam a solicitar e a insistir com as

¹⁰ Aqui estão implícitos autores da bibliografia do projeto, autores como Eric Havelock, Walter Ong, Maurício Gnerre, entre outros;

¹¹ A relação entre angústia e escrita vem sendo desenvolvida pelo grupo de pós-graduação do coordenador, já foi objeto de uma tese de doutorado - Sartore, Ana Rita. Escrita e angústia: reflexões sob viés psicanalítico. Tese de doutorado. Feusp, 2006.

pesquisadoras para que introduzissem a atividade de cópia na aula, às vezes, isso era verbalizado do seguinte modo: “não vai ter aula hoje?”, “põe matéria na lousa para eu escrever”. **O trabalho com gêneros orais, conseguiu, na maioria dos casos, demover o aluno dessa posição de “renitência subjetiva”.**

2. Ao iniciar o domínio das sílabas simples e complexas, muitos alunos submeteram-se a uma concepção que privilegia a **leitura conferida**, ou seja, o cotejo ponto a ponto entre letras e som. A cada sílaba o aluno buscava um arredondamento, ou seja, ficava preso à unidade silábica mesmo quando a conhecia bem. Observaram-se muitos exemplos em que se punha diante do aluno um texto já memorizado e se explicitava que a escrita ali posta era a mesma que ele acabara de recitar; no entanto, o aluno iniciava a leitura soletrando ou subvocalizando lentamente, centrando seu esforço em cotejar, ponto a ponto, as letras e sílabas. Nessa experiência, detectou-se **uma posição subjetiva em que o aluno, talvez para não entrar em angústia e não ter que suportar o erro, assumia esse cotejamento, tentando afirmar, simular, uma postura escolar aparentemente rigorosa (que não admite erros), mas que não permite avanços na leitura.**
3. Também ficou evidente que o aluno nem sempre verbaliza o que pensa sobre sua relação com a leitura (suas verdades singulares) diante do outro da escrita (no caso, as pesquisadoras). Em geral, afirmavam que queriam aprender a ler, mas quando posto em situação real de leitura, põem em cena o que Belintane (2006)¹² conceitou como “renitência”, ou seja, desvelam seus mecanismos de fuga (silêncio, comportamento inadequado, mudança de assunto etc.), no entanto, quando um pesquisador põe em jogo uma escuta mais acurada, em que sua palavra, mesmo o mais irreverente nonsense, é tematizada com delicadeza (como se pode ver no acervo de gravações do projeto), o aluno parece assumir uma posição mais favorável à entrada na escrita.
4. Alguns alunos parecem trazer do lar uma explicação ou justificativa sobre suas dificuldades, por exemplo, Virgílio (aluno da 4ª. série), por exemplo, verbalizou o seguinte: “minha mãe diz que quando eu era pequeno eu caí no buraco e bati a cabeça com força, por isso é que eu não consigo ler”. Essas justificativas nem sempre emergem de entrevistas objetivas; no caso, foi a partir de associações que o aluno assimilou um trecho da parlenda “Hoje é domingo” (“a gente é fraco/cai no buraco/o

¹² Belintane, C. Subjetividades Renitentes. In Linguagem e Educação: Implicações técnicas, éticas e estéticas. Rezende, N. Riolfi, C. Semeghini-Siqueira, I. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.

buraco é fundo/acabou-se o mundo”). Encontraram-se também verbalizações que culpam “doenças”, “acontecimentos familiares” (separação, desestruturação familiar) “mudança de endereço”, “a escola ou a professora anterior”. Em geral, essas afirmações também estão presentes nas justificativas dos professores.

Alguns “episódios de escuta” foram filmados e constituem um acervo importante que deverá fornecer material para pós-graduandos e alunos de iniciação científica envolvidos no projeto. Na segunda fase do projeto, todo esse material será analisado com mais detalhamento e muito provavelmente fornecerão elementos importantes para as publicações previstas no projeto.

b) Ênfase na Cultura Oral

Um dos objetivos do projeto era averiguar se as habilidades exigidas para a leitura fluente e significativa poderiam ser encontradas nos textos oriundos da cultura oral. Nesse sentido, os treze itens que fizeram parte do diagnóstico inicial **foram aprofundados e revelaram que, de fato, um bom manejo dos textos da tradição oral pode modificar a posição subjetiva do aluno diante da escrita.**

Os pesquisadores iniciaram os atendimentos sempre tentando resgatar textos da cultura oral. Em geral, os alunos nem sempre os tinham de forma completa na memória. As dificuldades surgiram mesmo com os textos mais simples, as narrativas bem conhecidas (“Os três porquinhos”, “Chapeuzinho Vermelho” etc.). Em geral, com os textos em versos (parlendas, fórmulas de escolhas etc.), os alunos até demonstravam um certo conhecimento, mas, via de regra, incompleto, verbalizando trechos isolados, sem utilizar os recursos estéticos (rimas, paralelismos, ritmo) para dominar o texto completo (daí os altos índices da coluna “regular” do quadro que registra o diagnóstico inicial).

Em alguns casos reputados pelos pesquisadores do projeto como os mais graves, os alunos parecem não ter desenvolvido habilidades narrativas. Três deles (Rodrigo, Pedro e Evelyn), acabavam por se atrapalhar com a verbalização da história, mesmo seguindo o roteiro com desenhos e imagens que marcavam explicitamente os pontos principais da narrativa.. No acervo do projeto há alguns episódios gravados que retratam os alunos tentando narrar os contos tradicionais –tais episódios serão objetos de análise mais acurada ao longo deste ano.

Nesses atendimentos, utilizou-se sobejamente o repertório da cultura oral e constatou-se que de fato, se bem utilizados, esses textos podem dar ao aluno manejos e habilidades

linguísticas que facilitarão a entrada na leitura. Atualmente, boa parte dos textos orais da tradição brasileira está impressa, sendo assim, nos atendimentos, procurou-se estabelecer um pareamento entre **oralidade da tradição (performática) e oralidade impressa**, ou seja, procurava-se um caminho em que o primeiro fecundasse o segundo.

Dentre todos os textos utilizados, percebeu-se que cada um deles pode ter uma importância fundamental na emergência desta ou daquela habilidade. Segue abaixo um pequeno roteiro, testado nos atendimentos, que será desenvolvido com mais profundidade e extensão nas publicações previstas:

1. **O Trava-língua:** este tipo de jogo permite desde o destacamento silábico, na medida em que o aluno tenta enfatizar as diferenças fonemáticas e silábicas, até a percepção de sílabas complexas. Por exemplo: “troque o trinque e traga o troco” - fica claro quando, de propósito”, o pesquisador reintroduz vocalizando os encontros consonantais e omitindo os dígrafos nasais (*toroque o tirinco e taraga o toroco*) ou quando suprime a consoante vibrante e os dígrafos nasais (toque o tico e taga o toco”) – ao indagar o aluno sobre o que teria acontecido, este percebe as faltas e consegue assinalar as diferenças. Neste caso, se o aluno já dominou as sílabas simples, aqui estará a um passo de dominar as complexas. Esta pesquisa mostra que é possível agrupar um acervo de trava-línguas e associá-lo com as dificuldades tanto de fala como de escrita. A pesquisa de imagens na internet permitiu enriquecer esses jogos com imagens, que funcionando como rébus, auxiliavam no domínio das sílabas complexas. **Na próxima fase, pretendemos criar jogos em suporte eletrônico que partam deste tipo de texto.**
2. **O texto acumulativo (em prosa ou em verso):** assimilar, de fato, um conto acumulativo significa levar o aluno ao domínio de uma progressão temática que faz uso de uma estrutura repetitiva, porém progressiva. Em geral, alunos ainda não alfabetizados possuem imensa dificuldade para memorizar um conto completo; mas ao conseguir memorizá-lo, sentem-se recompensados, percebendo que estão de posse de uma prazerosa habilidade. Ao entrarem em contato com as atividades de escrita, em pouco tempo percebem as repetições, os segmentos textuais repetitivos etc. Ou seja, ocorre aí o seguinte fenômeno: o texto acumulativo, na memória, permite que o aluno mapeie um texto escrito de extensão razoável (“História da coca”, “O macaco que perdeu o grão de milho”, “A velha a fiar”, etc.), mas é imprescindível que este alunos, de fato, os memorize, ou seja, que domine a estrutura desse tipo de texto e que saiba

inclusive parafraseá-lo. **Na segunda fase, esses tipos de textos serão disponibilizados em suporte eletrônico, dispostos de acordo a enfatizar, com uso de imagem e movimento, as repetições e suas progressões.**

3. **Adivinhas:** em geral, todos os alunos conhecem uma ou outra adivinha (muitas vezes nomeiam este gênero com a expressão “o que é o que é?”) A adivinha mais conhecida é sem dúvidas a famosa “o que é que cai em pé e corre deitado”. O trabalho com adivinha foi muito profícuo nos atendimentos, pois, para de fato se chegar à resposta, o aluno precisava memorizar o texto e lidar com os elementos linguísticos e estéticos que o estruturam (por exemplo, as comparações, metáforas, metonímias, hipérboles e paradoxos etc). O coordenador do projeto já demonstrou em uma outra pesquisa (Belintane, 2007) que a adivinha é um verdadeiro “jogo de leitura” que se exerce na oralidade, ou seja, na memória, pois mostra ao aluno que o que está posto diante dele (o texto), esconde sentidos ocultos – como qualquer outra leitura. Mais uma vez, as adivinhas no trabalho com os alunos do projeto tiveram um papel fundamental. O projeto organizou um acervo de adivinhas e pretende ainda estudar sua diversidade e os efeitos de cada texto diante das dificuldades de cada aluno. **Neste caso também a segunda fase poderá resultar em atividades lúdicas bem interessantes no suporte eletrônico.**

Além dos três exemplos citados acima, os atendimentos lançaram mão de um amplo acervo textual que será devidamente analisado nas publicações. Cada pesquisador sempre procurava seguir uma ordem de trabalho: **1º. conhecer o texto que a criança eventualmente pudesse trazer para o encontro (aqui se procurava perceber se a criança de fato conseguia trazer o texto completo); 2ª. introduzir novos textos; 3ª. explorar oralmente a estética do texto, rima, ritmo, paralelismo, imagens e outros recursos do texto; 4ª. pesquisar esse tipo de texto em livros e ver o que os autores fazem com eles.**

Sobre a hipótese principal, já se pode afirmar: **os textos de origem oral possuem dinâmicas languageiras indispensáveis à entrada da criança na escrita. Nos casos em que detectamos a falta ou insuficiência deles, pudemos perceber que as dificuldades na alfabetização e na leitura eram muito mais complexas. Talvez, seu uso na escola ainda seja muito incipiente, quase sempre demasiadamente preso à escrita (aparecem no livro, mas não são disponibilizados presencialmente enquanto jogo, acontecimento,**

performance). Também notamos a ausência, no ensino formal, de planejamentos que explorassem amplamente esses potenciais. Insiste-se neste projeto que a exploração da dinâmica desses textos seja mais interessante e frequente tanto presencialmente quanto no suporte eletrônico ou em outros suportes que permitam imagem, movimento e som.

Também foi possível averiguar que os professores, em geral, utilizam-se de textos da cultura oral, mas o fazem a partir da escrita e, via de regra, sem aproveitar amplamente os recursos que os textos permitem. Tanto nos atendimentos como nas conversas com os professores ficou bastante claro **que boa parte dos problemas dos alunos parece advir da falta de um planejamento ou de um currículo que consiga fazer a transição entre a cultura oral infantil (que seria conteúdo do ensino infantil) e a entrada na escrita.** Os momentos de alfabetização nas séries iniciais, em geral, são muito centrados na escrita – mesmo o modelo de diagnóstico que se baseia na concepção de Ferreira & Teberosky, que hoje é adotado nas escolas estaduais - confirma amplamente o que essa pesquisa indica, pois, os alunos são classificados (pré-silábico, silábico e silábico-alfabético e alfabéticos) a partir de ditados, de nomeação ou mesmo de atividades de produção de texto. Diagnósticos a partir da oralidade e diagnósticos propriamente de leitura não foram detectados.

Muitos alunos, nos atendimentos, até apresentavam alguma *performance* oral interessante quando solicitados, mas o que ficou claro é que esse domínio ou essa apropriação teria sido tardia e o pouco que o aluno trouxe de seu meio não foi reaproveitado durante a fase inicial de alfabetização. Fica evidente que, quando a cisão entre o oral e o escrito se consolida ao longo desses anos iniciais (três anos ou quatro), como se observa com alunos das 3as. e 4as séries, reaproximar cultura oral e cultura escrita se torna uma atividade de difícil execução, pois o gênero, mesmo oral, torna-se simples pretexto para atividades de escrita antes de ter sido explorado a sua dimensão performática.

Observando o quadro dos atendimentos, pode-se notar a correlação entre experiência com a oralidade infantil e avanço no domínio das habilidades exigidas pela escrita:

	Aluno	Série	DIAGNÓSTICO INICIAL	DESEMPENHO FINAL
01	Evelyn	4 ^a .	Dificuldades com todos os itens da oralidade, inclusive dificuldade para nomear imagens.	Avanço insignificante. Aprendeu algumas parlendas, mas quase não as mantinha na memória.
02	Gustavo	4 ^a .	Dificuldade com narrativas e com a memorização de parlendas e cantigas.	Avançou pouco no domínio das sílabas complexas. Bom desempenho com rébus e

				em outras atividades orais.
03	Gabriel	4 ^a .	Dificuldades com quase todos os itens do diagnóstico.	Experimentou avanço não muito significativo; no final, ainda tinha dificuldade para ler sem vocalizar.
04	Virgilio	4 ^a .	Dificuldades em quase todos os itens do diagnóstico, sobretudo nos que exigiam memorização.	Experimentou um avanço extraordinário. Passou a gostar de jogar e brincar com textos orais. No final do atendimento já lia , mas ainda com algumas dificuldades.
05	José Roberto	4 ^a .	Dificuldades com quase todos os itens do diagnóstico	Experimentou pequeno avanço. Atendimento prejudicado em razão das faltas.
	Wesley	4 ^a .	Dificuldades com quase todos os itens do diagnóstico. Vocaliza partes do texto, mas sem atribuição de sentido.	Experimentou um bom avanço em leitura. Já lia atribuindo sentido, embora ainda não com o fluxo desejável.
06	Alexandre	4 ^a .	Apresentou bom desempenho em quase todos os itens do diagnóstico. Já reconhecia as letras , mas tinha dificuldades com as sílabas complexas.	Experimentou alguns avanços no domínio das sílabas complexas. Seu atendimento foi prejudicado por faltas e descontinuidades.
07	Bruna	3 ^a .	Possuía bom repertório textual.	Avançou rapidamente na leitura, mas com oscilações em função de suas dificuldades familiares.
08	Leonária	3 ^a .	Avaliação prejudicada pela timidez, mas ficou evidente a imensa dificuldade para retomar textos da infância.	Pequeno avanço tanto na oralidade como na escrita.
09	Vitor H	3 ^a .	Desempenho razoável nas atividades orais. Apresentava uma singularidade interessante: Conseguia verbalizar o texto, mas não compreendia o sentido.	Passou a ler de forma mais expressiva, atribuindo sentido e usando melhor a memória no momento de parafrasear um texto lido.
10	Pedro	3 ^a .	Dificuldades em quase todos os itens do diagnóstico inicial.	Pequenos avanços na progressão de narrativas. Avanço insignificante em

				leitura. Ainda permaneceu com grandes dificuldades no domínio de narrativas.
11	Vitor R	3 ^a .	Boa memória textual, bom desempenho com quase todos os itens do diagnóstico.	Avançou na leitura e na compreensão de texto, mas ainda apresentava algumas dificuldades com as sílabas complexas.
12	Rodrigo	2 ^a .	Dificuldades em quase todos os itens do diagnóstico.	Pequenos avanços na leitura de rébus. Ainda permaneceu com grandes dificuldades no domínio de narrativas.
13	Natasha	2 ^a	Dominava parcialmente os itens do diagnóstico (sabia algumas parlendas e cantigas de memória). Praticava pseudoleitura, mas quando tentava ler, apenas se apoiava na pauta sonora, sem atribuir sentido.	Lia sem subvocalização, embora ainda com dificuldades nas sílabas complexas.
14	Ingrid	2 ^a	Bom desempenho nas atividades orais, apesar da timidez inicial.	Avanço muito significativo. Ao sair, já estava lendo.
15	Larissa	2 ^a	Bom desempenho nas atividades orais (em quase todos os itens).	Avanço muito significativo. Aprendeu a ler e atribuir sentido ao texto.

Podemos constatar com clareza que os alunos que não conseguiram um desempenho satisfatório, em geral, tiveram um ponto de partida com desempenho igualmente insatisfatório. Há exceções: alguns alunos, mesmo com desempenho não satisfatório no diagnóstico oral, avançaram bem (são os casos de Virgílio e Wesley), mas são casos menos frequentes.

Esse quadro confirma a hipótese inicial do projeto: **os textos de origem oral são indispensáveis para que os alunos desenvolvam as habilidades fundamentais da leitura e da escrita. Aprender a lidar com a dimensão performática desses textos e tomá-los como “memórias e habilidades” fundamentais para que a entrada na escrita se dê de forma rápida é um dos objetivos fundamentais da escola.**

3. MUDANÇAS DE ESTRATÉGIAS E DIFICULDADES COTIDIANAS

Em razão do volume de dados coletados, filmagens de episódios de atendimento (oralidade e leitura), acervos de texto orais, atividades criadas pelos professores e bolsistas da escola, não se conseguiu analisar todo este material dentro do período do projeto. Em razão do atraso na aprovação do projeto, pois, o termo de concessão só foi assinado em abril, adiando o início para maio, os pesquisadores só puderam contar com a “ambiência de pesquisa” instalada na escola a partir de agosto de 2007. Então, todo o trabalho de organização do acervo, deverá ser elaborado em uma outra fase do projeto. O ideal teria sido fechar essa fase com os acervos prontos para, nesta próxima fase, prepará-lo para suporte eletrônico e testá-lo na sala de aula. **Esse atraso exige uma mudança no cronograma do projeto – é preciso que o cronograma seja elaborado a partir do período letivo, descontando-se, inclusive, os meses não-letivos (julho, dezembro e janeiro).**

As dificuldades cotidianas estiveram, em geral, relacionadas às próprias dificuldades das escolas públicas, falta de infra-estrutura, de espaço adequado, de pessoal etc; por exemplo, não se pode contar com o uso de Internet na escola – toda pesquisa era feita na USP, contando muito mais com a boa vontade dos estagiários e pós-graduando, que muitas vezes faziam as pesquisas na Internet em seus computadores pessoais.

4. PARTICIPAÇÃO DOS BOLSISTAS, DE PÓS-GRADUANDOS E DE ESTAGIÁRIOS.

a) Bolsistas

➤ ELOÍSA CAVALINI (COORDENADORA DA ESCOLA)

Desempenhou um papel crucial, franqueando as reuniões de HTPC para conversas com os professores, auxiliando na montagem da sala de trabalho, recebendo e encaminhando estagiários. Em relação à pesquisa direta, ocupou-se de um atendimento durante 3 meses. Também participou ativamente de todas as reuniões de formação e de organização do trabalho de pesquisa. Julgamos que sua participação foi e está sendo bastante proveitosa tanto para o projeto como para a escola.

Continuidade: continuará no projeto.

➤ **FÁTIMA A. DE OLIVEIRA ROCCATO, ANDREA DA SILVA ARRUDA, MÁRCIA BASSANI VIEIRA** (veja relatórios anexos)

Atuação mais ou menos semelhante: franquearam suas aulas aos pesquisadores e estagiários; participaram de quase todas as reuniões, elaboraram diagnósticos e ajudaram muito na organização geral da ambiência de trabalho. Neste ano, Fátima, Andréa e mais duas outras professoras da escola (Ivia e Rafaela) inscreveram-se no curso de Metodologia de Ensino de Linguística da FEUSP como alunas especiais.

➤ **ELOÍZA SANTOS BUENO**

Além de professora da escola, a estagiária é também aluna da FEUSP em fase de elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso(TCC). Teve, portanto, uma atuação de destaque, participando das atividades na escola e na universidade. A elaboração do TCC deverá se dar a partir dos dados do projeto.

b) Pós-graduandos

O projeto contou com a participação ativa de duas mestrandas, Gabriela Lara da Cruz Lucas e Louise Otero, que desempenharam um papel fundamental na pesquisa. Suas dissertações serão elaboradas a partir das atividades dessa pesquisa e do conteúdo presente no acervo do projeto.

c) Estagiários

O projeto contou também com o prestimoso trabalho de quatro estagiários e uma professora da rede estadual que atuou como voluntária, cujos relatórios de final de curso, possivelmente, transformar-se-ão em projeto de mestrado.

1. **Lúcia Ângela de Genaro** (professora da rede estadual, aluna especial do curso de Metodologia de Linguística)
2. **Larissa Helena Deptula Ferreira** (aluna do curso de pedagogia da FEUSP)_
3. **Juliana Diniz** (aluna do curso de pedagogia da FEUSP)
4. **Claudinéia Macedo da Costa**(aluna do curso de Licenciatura em Letras FFLC-USP)
5. **Vivian Corrêa.** (aluna do curso de Licenciatura em Letras FFLC-USP)

5. ENVOLVIMENTO DA UNIDADE ESCOLAR

A Escola demonstrou sua contrapartida na medida do possível:

- disponibilizou duas salas ao projeto, uma ampla sala de aula, com armários, mesas e carteiras, outra sala pequena para atendimento individual;
- a coordenadora atendeu com muita atenção os estagiários e mestrandos da pesquisa;
- os professores franquearam suas aulas para a presença de pesquisadores;
- os professores bolsistas participaram ativamente de todas as reuniões e atividades (como se pode ver em seus relatórios anexos);
- a coordenadora proporcionava encontros entre os pesquisadores e os professores da escola.

Tivemos alguns problemas técnicos com a rede elétrica da escola e com o uso de Internet (as salas não tinham pontos de telefone).

5. REPERCUSSÃO DO PROJETO NA ESCOLA

Os dados e atividades do projeto estão sendo objetos de discussão nas reuniões de HTPC e já começam (mesmo antes da fase de aplicação) a exercer influências nas práticas dos professores. O coordenador do projeto fez duas apresentações aos professores, uma sobre as concepções desenvolvidas no projeto, outra sobre os resultados encontrados na EE Keizo Ishirara – um exemplo que se tornou claro para todos: **os problemas que os alunos encontraram nos itens 1,2,3 do diagnóstico, ou seja, muitos alunos não sabem seu nome completo, o nome de seus familiares, sua idade e não possuem noção de calendário. Esses tópicos já se transformaram em preocupação objetiva.**

Os professores bolsistas estão preparados para ampliar as discussões nos horários de HTPC, quatro deles estão inclusive cursando disciplina na feusp como alunos especiais.

O atendimento dado aos alunos pela coordenação da escola e pelos professores que ministram aulas de reforço tende a mudar significativamente a partir dos conceitos e estratégias introduzidos pelos pesquisadores do projeto.

Na segunda fase, a escola será amplamente beneficiada com as possibilidades de uso do suporte eletrônico nesta fase de alfabetização com as possibilidades de manejo dos acervos orais na sala de computação e na sala de multimídia (montada pelo projeto).

6. DESCRIÇÃO E CRONOGRAMA DA PRÓXIMA ETAPA

A próxima etapa se centrará em três eixos:

1. **Complementar a análise do acervo** de episódios de atendimento e, a partir deles, produzir dois artigos científicos, bem como disponibilizar dados e informações para duas dissertações de mestrado, um Trabalho de Término de Curso (TCC), novos projetos de mestrado. Os filmes do acervo estarão também preparados para subsidiar os professores da escola;
2. **Organização do acervo** de textos orais, de atividades lúdicas de alfabetização e de leitura. O material será preparado para suporte eletrônico (apresentações em Power Point e outras atividades lúdicas).
3. **Experimentar um currículo** criado a partir dos dados do projeto e do material criado para suporte eletrônico. Pretendemos experimentar o material em quatro turmas (duas segundas séries e duas primeiras).

Cronograma:

Fases	Início	Término
1. Complementar a análise do acervo	já iniciada	julho/2008
2. Organização do acervo	agosto/2008	outubro/2008
3 Experimento com um currículo	agosto/2008	junho/2009
4. Avaliação dos alunos	Uma no final de novembro; outra no final de junho.	
5. Avaliação e finalização do projeto	agosto de 2009	
<p>O ideal seria contar com, no mínimo, um ano letivo completo para a fase 3. Estamos considerando que os bolsistas não receberão nos meses que não fazem parte do ano letivo (julho e janeiro), o que permite considerar os doze meses de vigência das bolsas e contar com 10 meses de aula.</p>		

7. JUSTIFICATIVAS PARA A RENOVAÇÃO DE BOLSA E NOVAS SOLICITAÇÕES

- a) Renovação de 3 bolsas das cinco atuais (EP II – R\$ 360,00) – as bolsistas serão professoras de 1ª. e 2ª. séries e deverão participar ativamente da fase II do projeto, implementando em suas aulas o currículo resultante das pesquisas já efetivas;
- b) Duas bolsas nível EP III (R\$ 540,00) – duas bolsistas, além de se ocuparem da aplicação do currículo na sala de aula, também ficarão responsáveis por um trabalho técnico de informática (preparar o acervo para base eletrônica, digitalizando e preparando apresentações dinâmicas em ppt e todas atividades lúdicas previstas).

Obs. Há um formulário da FAPESP anexo que registra essas duas solicitações.

- c) **Contratação de um técnico de informática por quatro meses**, que deverá subsidiar a preparação do acervo e das atividades que serão experimentadas – deverá ser um profissional, web-designer que trabalhe com programas de autoria como **o flash CS-3**
- d) Aquisição dos seguintes equipamentos e produtos (planilhas anexas)
 - 1. Uma nova impressora jato de tinta (ver formulário) para a produção de material gráfico;
 - 2. 08 cartuchos de tinta para a impressão de material gráfico
 - 3. 20 resmas de papel A-4 (para imprimir por volta de 30 atividades para serem testadas com as duas primeiras séries escolhidas: 40 atividades (3 páginas) x
 - 4. 70 alunos = 8.400 cópias).

8. OUTRAS OBSERVAÇÕES

É fundamental que o cronograma do projeto corresponda aos meses úteis do ano letivo. **Os meses de julho, dezembro e janeiro são inúteis** para o projeto. Seria importante que se contasse a vigência de um ano do projeto em doze meses úteis.

ANEXO 2

TICO-TICO

Por Santidio Pereira de Sousa

Dedico este texto a minha mãe e aos meus professores: Gabriela e Alex

Tico-tico não é um passarinho e sim uma máquina que corta e faz barulho.

Corta madeira para fazer muitas coisas lindíssimas como uma carruagem.

Como uma linda princesa e um príncipe que vão ser felizes.

Marcenaria não é só a pregar pregos e sim pensar ouvir sentir coisas muito maravilhosas.

Coisas que nós usamos: martelo para pregar prego e ranca. Martelo e o prego, prega e martela.

Chave de fenda serve sem para parafusar os parafusos e desparafusar.

Parafuso, parafuso na madeira parafusa uma fechadura para ficar seguro do mau. Bem bem mau.

Fura, desfura, fura a madeira. Incrível que a furadeira fura o ferro, só não sei se fura ouro. Fecha e aperta a furadeira.

Martelo prega, prega sem parar, até o prego acertar no seu lugar, o prego tá torto, rança, muda de lugar e prega e prega, estou falando do martelo, uma ferramenta essencial do marceneiro.

Tico-tico de mão não é um passarinho, nem papagaio, nem periquito e sim uma máquina boa e boa de usa.

Metro mede e mede números, números para medir a madeira.

Quer ser um marceneiro? Eu também! É muito bom usar as máquinas e no fim ficar aliviado porque o seu trabalho está bonitinho e o professor te elogia.

Eu gosto de fazer marcê porque o meu professor não é só meu professor, é sim meu amigão.

A casa dos meus sonhos como eu queria que fosse de verdade, uma casa na árvore, assim como o meu sonho de sentir o prazer de andar num barco que eu mesmo construí.

Andar de carruagem, se fantasiar com máscara que eu mesmo preparei com minhas mãos.

O som do tico-tico é muito bom tico-tico passarinho mas o do tico-tico da máquina é melhor ainda.