UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Julia Maria Borges Anacleto

O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança

O construtivismo na alfabetização e a psicanálise

São Paulo

2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Julia Maria Borges Anacleto

O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança

O construtivismo na alfabetização e a psicanálise

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

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

São Paulo
2013

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.

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

37.046 Anacleto, Julia Maria Borges
A532p O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança : o construtivismo na alfabetização e a psicanálise / Julia Maria Borges Anacleto ; orientação Leandro de Lajonquière. São Paulo : s.n., 2013.
103 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. Ferreiro, Emília 2. Escrita - Aquisição 3. Psicanálise - Educação 4. Construtivismo 5. Alfabetização I. Lajonquière, Leandro de ,orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: ANACLETO, Julia Maria Borges
Título: *O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança – o construtivismo na alfabetização e a psicanálise*

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr._____
Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____
Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____
Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Ao meu avô, Ruy Anacleto, que faz falta.
Professor que soube ensinar com restos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a meu pai, Ronaldo, e minha mãe, Enilde, por aceitarem minhas incertezas, me apoiando nessa formação errante, feita de tantas idas e vindas.

Ao Esdras (em memória), tio querido que se foi agora mesmo, devo a ajuda a decidir pelo curso de Ciências Sociais, por ser exemplo de inquietude e agitação intelectual.

À Mari, a quem reconheço por ser exemplo de educadora que não larga esse osso duro de roer, e por ter feito a ponte para minha estreia na Educação Infantil.

À Carol Catini, por viabilizar minha entrada no Piá; por me apresentar a psicanálise e também ao Leandro, abrindo as principais portas para minhas reflexões, apesar de não ter responsabilidade alguma sobre elas e até mesmo boas discordâncias.

Aos "piás", pequenos, pela (in)tensa experiência; e aos grandes, pela aventura de reinventar a roda todos os dias na busca coletiva de uma experiência menos determinada pelas amarras institucionais. No Piá, nenhum dia era igual ao anterior.

Ao Leandro, a quem devo certamente muito pela trajetória de estudo e pesquisa. Desde as aulas na Licenciatura e a marcante experiência de "Grupo da Palavra" durante sua coordenação no Piá. Pela aposta em meu trabalho e pela orientação singular, feita de palpites provocantes ao mesmo tempo em que, virando as costas, dá espaço para que eu arrisque.

Ao Rinaldo Voltolini, pelas conversas que me ajudaram a interrogar meus pressupostos.

À Silvia Colello e ao Daniel Revah, pela presença decisiva no exame de qualificação, com suas leituras generosas e apontamentos que marcaram o caminho a partir de lá.

À Andréia, parceira de mestrado, com quem pude compartilhar as aflições da pesquisa.

Os significantes que aqui comparecem são marcados pelas experiências pessoais e não posso não reconhecer aqueles que de modo fundamental foram protagonistas também dessa história, além dos já lembrados:

Ao Cássio, primeiramente por esses dez anos de (des)encontro amoroso, pelos filhos incríveis que daí brotaram; mas também pelo modo como vimos tentando compartilhar a vida e os estudos. Por não permitir que eu me acomode, colocando

desafios incansáveis à tarefa de pesquisar; por preferir o conteúdo à forma, me ensinando a amar (n)a vida.

Ao Miguel e ao Antônio, por estarem sempre em outro lugar, me ensinando a ser mãe.

À Mônica, pelo cuidado e dedicação na revisão do texto e principalmente por compartilhar comigo essa louca aventura de ser mãe e tantas outras coisas. E, junto com ela, ao Erick e à Luiza, por acolherem o Miguel, nesses tempos de escrita final.

Aos amigos de ontem, de hoje e de sempre. Companheiros de vida: Paulinha, Luis, Teresa, Carol, Daniel, Fábio, Fred, Marília, Renatinha, Carol Catini.

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq.

"Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então?"

Guimarães Rosa

RESUMO

ANACLETO, J. M. B. *O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança – o construtivismo na alfabetização e a psicanálise.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O presente trabalho investiga acerca do papel do outro no processo de aquisição da escrita pela criança. Emilia Ferreiro inaugurou uma abordagem da aquisição da escrita tendo como referência a teoria construtivista piagetiana. Suas pesquisas tiveram grande impacto no meio educacional brasileiro e geraram polêmicas em torno da questão do caráter social da linguagem escrita e do papel do outro na sua aprendizagem. A partir da análise das formulações de Ferreiro, são discutidos estudos que recorrem a outros referenciais teóricos (histórico-culturais e sociológicos) na consideração do aspecto social implicado no processo de aquisição da escrita pela criança, operando um deslocamento no que diz respeito à concepção de linguagem e de sua inserção no "campo social". O terceiro, e mais importante, referencial diz respeito à teoria psicanalítica da constituição do sujeito, capaz de fornecer elementos para a consideração da questão de uma perspectiva não sociológica, nem histórico-cultural, porque discute o efeito de sua representação pelo significante. A partir da noção de Outro e das operações de alienação e separação, este trabalho pretende contribuir com o debate sobre o papel do outro na aquisição da escrita e fornecer ferramentas para a interlocução com a perspectiva psicogenética.

Palavras-chave: Emilia Ferreiro; Aquisição da escrita; Psicanálise e Educação; Construtivismo; Alfabetização.

ABSTRACT

ANACLETO, J. M. B. *The Role of the Other within the Child's Writing Acquisition – The Constructivism within Literacy and Psychoanalysis*. Master's Thesis – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The following Master's thesis aims at dealing with the role of the other in the process of writing acquisition sustained by the child. Emilia Ferreira founded an approach to the matter of writing acquisition referenced in Piagetian constructivism theory. Her researches had a great impact in Brazilian educational field as well as generated controversies around the question of the social character of language and the role of the other in learning. From Ferreiro's works analyses we here discuss other studies which depart from other theoretical references (historical-cultural, and sociological ones) in order to consider the social aspects implied in the child's writing acquisition process, displacing the language conception and its insertion within the "social field". Our third, thus the more important, reference regards the psychoanalytical theory of Subject formation, which is able to provide elements to interpreting the referred question not in a sociological perspective, nor in a historical-cultural one, once it discusses the effect of representation by the Significant. Therefore, from the notion of the Other and its operation of alienation and separation, this work intends to contribute to the debate on the role of the other in writing acquisition and provide tools to a dialogue with the psychogenetic's perspective.

Key-words: Emilia Ferreiro; Whriting Acquisition; Psychoanalysis and Education; Constructivism; Literacy.

Sumário

Introdução.....2

I. Emilia Ferreiro: a aquisição da escrita na perspectiva psicogenética 9

A aprendizagem segundo a psicologia genética 9

Do “erro” à “hipótese” 13

Ferreiro: transposição da teoria piagetiana para o campo da aquisição da escrita.....15

A escrita enquanto objeto conceitual e sua aquisição como resultado de um trabalho cognitivo.....16

O que a escrita representa? 20

A linguagem escrita enquanto objeto social 22

II. Ana Luiza Smolka: um contraponto a partir da perspectiva sócio-interacionista.....27

As contribuições de Vygotsky.....29

Escrever para o outro – a constituição do sentido na interlocução 32

A linguagem como parte do campo histórico-social 33

A ideologia como explicação para a perda da dimensão discursiva 35

III. Aquisição da escrita e suas articulações com a constituição psicanalítica do sujeito.....40

Teoria da constituição do sujeito 40

A. Estádio do Espelho/Alienação 40

B. Complexo de Édipo/Separação 47

O “interacionismo radical” de Claudia Lemos e seus desdobramentos no campo da aquisição da escrita.....53

A “especularidade” deslocada para o processo de aquisição da escrita 58

Desconstrução da representação – o traço.....60

O desenho e a escrita – continuidade/descontinuidade 63

Pommier: outra forma de considerar a psicogênese da escrita 65

Retomando as teorias sexuais infantis. A aquisição da escrita no contexto escolar. Alienação/Separação/Alienação/Separação... 77

Considerações finais.....93

Referências bibliográficas 98

Introdução

A pergunta inicial de nossa pesquisa se dirige para os modos como uma criança chega a ler e a escrever. Ao mesmo tempo em que o objetivo da alfabetização universal é considerado um consenso, a dificuldade em alcançar êxito é fato que se reitera entra década, sai década, em diversos países, dentre eles o Brasil. Quase todos os estudos sobre o tema partem de uma inquietação comum: de um lado, procura-se a universalização da cultura letrada e, de outro lado, tem-se uma realidade muito distante desse objetivo.

Particularmente no contexto brasileiro, a discussão em torno da alfabetização toma um rumo diferente ao longo da década de 1980, com a divulgação, no meio educacional, das pesquisas realizadas principalmente na Argentina por um grupo de pesquisadoras lideradas por Emilia Ferreiro. Essa psicóloga argentina, uma das responsáveis pela disseminação da epistemologia genética piagetiana na América Latina, decidiu, mais precisamente nos primeiros anos da década de 1970, dedicar-se à pesquisa sobre a alfabetização das crianças e sua relação com o processo mais amplo de construção ativa do conhecimento que Piaget havia descoberto com suas pesquisas voltadas, de forma preponderante, para o campo dos fenômenos físicos e matemáticos. Com isso, Emilia Ferreiro inaugurou um modo de abordar o processo de alfabetização bastante inovador, cujo impacto foi notável no meio educacional brasileiro.

Preocupada com a realidade educacional da América Latina, Ferreiro sempre vinculou suas pesquisas ao problema das altas taxas de analfabetismo, bem como de repetência e evasão escolar presentes em toda a região. Assim, seus estudos são vistos pela própria autora como contribuições para o enfrentamento efetivo desses problemas. Apesar disso, focando-se na análise do modo como a criança aprende não como efeito direto do ensino, mas como efeito de uma construção interna do conhecimento, a influência que suas pesquisas pretendem ter no campo da educação é indireta. Seguindo os passos de Piaget, ela diferencia ensino e aprendizagem e se dedica principalmente à compreensão da segunda. Apesar de não ter como objetivo a definição de novos métodos ou parâmetros pedagógicos, quando afirma que a criança aprende a ler e a escrever na medida em que se torna capaz de elaborar e testar suas hipóteses acerca das

características desse sistema de representação da língua, Ferreiro coloca desafios àqueles que assumem a tarefa de ensinar a linguagem escrita.

No Brasil, porém, a divulgação das primeiras pesquisas de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da escrita na criança teve uma entrada peculiar no campo educacional. Para Revah (2004), há uma confluência de fatores para que as pesquisas dessa autora venham ocupar um lugar já "esperado" pelo discurso educacional brasileiro. O início dos anos 1980 é marcado pelo declínio do regime militar no Brasil e, portanto, por um processo de democratização que engendrava novos esforços por parte da esquerda progressista no sentido de construção de instituições democráticas, dentre elas a escola. Os trabalhos de Emilia Ferreiro chegam aos ouvidos e mãos dos educadores brasileiros nesse contexto e confluem com o movimento de estímulo da crença de que é possível resolver o problema do fracasso escolar incidindo diretamente sobre a escola, principalmente no que diz respeito ao trabalho do professor em sala de aula.

Nesse contexto, surge o "construtivismo" enquanto discurso pedagógico e essa transposição do campo da pesquisa básica e interdisciplinar – que caracteriza a epistemologia genética piagetiana – para o campo das práticas pedagógicas passa a gerar uma série de polêmicas. A principal delas diz respeito ao papel do professor.

Melo (2007) afirma que a "principal e mais 'perigosa'" interpretação da teoria de Ferreiro seria a de "que a escola e o professor podem acreditar que não devam interferir no processo de apropriação da língua escrita pela criança, porque essa se alfabetiza sozinha, uma vez que se encontra no centro do processo de aprendizagem" (p. 113). Leite (2010) também trata desse que considera o mais relevante dos problemas de transposição da teoria construtivista para a prática pedagógica. Segundo ele: "Como a teoria construtivista postula que o processo de produção do conhecimento é, teoricamente, centrado no sujeito – no caso, o aluno –, o professor ficou restrito a uma condição periférica no processo de ensino-aprendizagem" (p. 25).

De outro lado, surgem discursos voltados a desfazer esses supostos mal-entendidos interpretativos, defendendo a cientificidade do construtivismo em oposição ao "espontaneísmo". Diferentemente das interpretações que desembocariam numa negação da importância do ensino no processo de aprendizagem, Revah (2004) analisa a ascensão, ao longo da década de 1990, de um discurso "construtivista" de aspectos dogmáticos, visando fornecer bases científicas para as práticas educacionais que até então se localizavam no campo do "alternativo", definindo, senão métodos, antes

“posturas” de um professor que passa, ele mesmo, a receber o qualificativo construtivista.

Em oposição ao que passa a denominar de práticas “espontaneístas”, tal discurso estaria voltado para a definição cientificamente embasada dos meios pelos quais o professor seria capaz de atingir a criança, fomentando seu processo de construção do conhecimento. A resposta à polêmica quanto ao papel do professor numa proposta pedagógica construtivista viria, nesse caso, com a criação de lugares hegemônicos de produção de verdades cientificamente determinadas. A pesquisa de Revah (2004) destaca como um desses lugares a Revista Nova Escola, analisando essa produção discursiva no interior desse periódico.

Há, portanto, uma discussão no âmbito das interpretações: de um lado, estariam aqueles que veem no “construtivismo” um pressuposto para a saída de cena do professor, para que o aluno aprenda por si mesmo na relação direta com o objeto; de outro lado, as interpretações que sustentam a possibilidade de um professor vir a ser construtivista na medida em que seja capaz de conhecer a criança e seu modo de construir o conhecimento e, assim, saiba quando e como interferir para contribuir com o avanço construtivo da criança.

Nosso recorte, no entanto, não se dirige diretamente aos modos pelos quais a teoria psicogenética é recebida no meio educacional. Antes, pretendemos considerar a questão do ponto de vista dos desdobramentos que essa polêmica permite no campo teórico. Assim, tomamos como objetivo geral de nossa pesquisa a análise da questão do papel do outro na aquisição da escrita pela criança, a partir de perspectivas teóricas.

Entendendo ser essa questão uma polêmica no campo pedagógico em torno da transposição da teoria construtivista em alfabetização para a prática educativa, pretendemos retomar a discussão teórica em sua complexidade, procurando não adotar uma posição de urgência e de busca de respostas rápidas ali onde elas não se encontram. Conforme alerta Colello (2006), “[...] a contribuição da pesquisa básica não se presta à aplicação direta em sala de aula nem atende a todas as suas demandas, embora possa fornecer aos educadores importantes referenciais para a revisão do ensino” (p. 19).

Este trabalho se divide em três partes. Na primeira delas, nos dedicamos a uma análise das ideias presentes na obra de Emilia Ferreiro, buscando, primeiramente, situar o trabalho da autora dentro dos marcos da teoria piagetiana acerca do processo de construção do conhecimento como dependente fundamentalmente das reestruturações

dos esquemas de assimilação do sujeito para, em seguida, apresentar em linhas gerais o percurso das conceitualizações das crianças sobre a linguagem escrita, conforme estabelecido por Ferreiro e Teberosky. Além disso, buscamos analisar a concepção de Ferreiro acerca da escrita como sistema de representação, o que se dá pela problematização do próprio conceito de representação, fornecendo diversos elementos que possibilitem ir além da crítica à concepção "tradicional" da escrita como código, em direção a um questionamento mais aprofundado da relação da escrita com a oralidade. Por fim, buscamos apontar como a produção mais recente da autora busca aprofundar a problemática referente ao caráter social da escrita, apontando no sentido da afirmação da "realidade social" do "objeto-escrita", realidade que só se constitui pela fala do intérprete (aquele que lê em voz alta) e que, inclusive, se baseia na negação de uma suposta "realidade física" da letra enquanto puro traço visual. A nosso ver, essas formulações permitem uma aproximação fecunda com a perspectiva psicanalítica, a qual será retomada no final do terceiro capítulo.

Feito esse percurso pelas formulações de Emilia Ferreiro, apresentamos como uma segunda parte de nosso trabalho um exemplo dos desdobramentos teóricos a partir do apontamento de limites próprios à teoria construtivista no que diz respeito a sua relação com a prática pedagógica, segundo os moldes da assim chamada perspectiva sócio-interacionista. Isso porque esse entrecruzamento que o discurso educacional brasileiro estabelece entre o construtivismo piagetiano, assumido por Ferreiro no campo da alfabetização, e a definição de parâmetros pedagógicos teve efeitos no próprio campo das pesquisas sobre o processo de aquisição da escrita pela criança.

A apresentação, nessa segunda parte de nosso trabalho, das formulações de Ana Luiza Smolka e de alguns referenciais que ela mobiliza tem como intuito apontar como esse entrecruzamento entre teoria construtivista e prática pedagógica gerou desdobramentos a partir da crítica ao trabalho de Emilia Ferreiro, justamente no sentido de que ele não daria conta de apoiar a prática pedagógica porque deixava de lado a influência da interação social no processo de aprendizagem. Passa-se a recorrer a outros referenciais teóricos na tentativa de avançar justamente nos pontos que as formulações de Ferreiro deixariam em aberto. Smolka recorre tanto à abordagem histórico-cultural vygotskiana quanto a uma concepção sociológica da linguagem e ao conceito de ideologia conforme a perspectiva da Análise do Discurso.

No entanto, ao analisarmos as formulações de Smolka e sua articulação de diferentes referenciais na consideração do que denomina o "aspecto discursivo" da aquisição da escrita, nos deparamos com outros limites, aqueles que dizem respeito ao que extrapola o campo político-social. Desse modo, buscamos apontar, ao explicitar as referências mobilizadas pela autora, como seu estudo dá ênfase ao aspecto comunicativo da linguagem, além de revelar a crença na possibilidade de um ensino que "esclarece, não oculta, não disfarça" (Smolka, 1988, p.43).

No entanto, esse modo de abordar a questão do papel do outro na aquisição da escrita deixa de considerar a relação entre ensino e aprendizagem do ponto de vista de uma impossibilidade estrutural. É justamente nesse ponto que fazemos comparecer em nossas análises a perspectiva psicanalítica.

Freud teria afirmado que educar, assim como governar e psicanalisar, seria uma tarefa impossível. Analisando essa afirmação, Kupfer (1989) destaca: "*Impossível* não é sinônimo de *irrealizável*, mas indica principalmente a ideia de algo que não pode ser jamais *integralmente* alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico" (p. 59). Ainda segundo Lajonquière (1999), essa afirmação significaria simplesmente que o "ponto de chegada não reitera o ponto de partida" (p. 26).

Voltolini (2011) fala sobre três aspectos dessa impossibilidade de caráter lógico. O primeiro tem a ver com a precariedade própria a todo ato educativo. Isso significa que todo educador de plantão influencia a criança não apenas do modo como pretende conscientemente, mas também de um modo inconsciente, através daquilo que transmite sem saber, que tem a ver com o lugar que aquela criança ocupa em seu desejo, com o ideal ou a imagem que o guiam quando endereça a ela uma palavra. Esse *ideal do eu* que norteia o discurso educativo será uma referência fundamental no posicionamento da criança em relação a ele. Em segundo lugar, o autor fala sobre a impossibilidade do adulto em alcançar um conhecimento sobre *A* criança, assim grafada por tratar-se da ideia de uma criança genérica, abstrata. A crença na ciência, como pretensa fonte de um conhecimento "asséptico" sobre *A* criança teria consequências negativas para a educação, na medida em que afasta o adulto do convívio com ela, único meio capaz de diminuir a ignorância do adulto sobre ela[1], que é da ordem do recalque de sua própria infância. Por último, aponta como outro aspecto da impossibilidade da educação a

[1] Nas palavras do autor, "[...] trata-se mais de estar com ela do que saber sobre ela" (Voltolini, 2011, p. 45).

incerteza quanto ao destino do sujeito. Este não é controlável e estará sempre a certa distância do esperado.

Ao buscar referência na psicanálise, intentamos dar suporte a um entendimento quanto ao papel do outro na aquisição da escrita pela criança que leve em consideração tanto a impossibilidade de controle do adulto sobre sua própria enunciação em forma de ensino, quanto a impossibilidade de um conhecimento científico suficiente para desvendar os processos pelos quais as crianças se posicionam diante do conhecimento e ainda a impossibilidade de que o resultado desse (des)encontro educativo corrobore os objetivos estabelecidos *a priori*.

Portanto, a terceira parte deste trabalho tem a pretensão de retorcer a discussão a partir da consideração da teoria psicanalítica da constituição do sujeito, capaz de fornecer elementos para a consideração da questão do papel do outro na aquisição da escrita de uma perspectiva nem sociológica, nem histórico-cultural. Com isso, pretendemos poder retornar à análise da perspectiva construtivista da aquisição da escrita, apontando não para insuficiências ou más-interpretações, mas para limites mesmos a que toda abordagem teórica está sujeita e para as possibilidades de articulação desses limites quando mobilizamos o referencial teórico psicanalítico.

Essa terceira parte tem início com a apresentação de alguns elementos da teoria psicanalítica da constituição do sujeito, buscando abordar o modo como o sujeito do desejo se constitui a partir de sua inserção paradoxal no campo do Outro, paradoxo que Lacan vai formular nos termos de duas operações fundamentais que causariam o sujeito (entendido não como entidade, mas como efeito da sua representação pelo significante): alienação e separação.

A partir da noção de Outro, assim grafado por dizer respeito ao campo da palavra e da linguagem entendido como condição estrutural do laço social, pretendemos problematizar as categorias de indivíduo e meio ambiente (seja este entendido em seu aspecto físico ou social) e poder torcer a discussão sobre o papel do outro no processo de aquisição da escrita e até mesmo dos processos de aprendizagem em geral.

Depois de apresentar alguns trabalhos que buscam discutir essa articulação entre aquisição da escrita e constituição subjetiva, passando pela consideração desse processo de aquisição como regido por uma ordem linguística, intentamos retomar a possibilidade de diálogo com as formulações de Emilia Ferreiro a partir da consideração de que não apenas a aquisição da escrita se daria segundo uma ordem linguística, mas

também a cognição de um modo geral. Assim, procuramos avançar no debate considerando a aquisição da escrita também nos termos da construção de um objeto de conhecimento como articulados à movimentação subjetiva de alienação e separação no campo do Outro.

I. Emilia Ferreiro: a aquisição da escrita na perspectiva psicogenética

Emilia Ferreiro realizou seus estudos de Doutorado no Centro de Epistemologia Genética de Genebra, na Suíça, nos primeiros anos da década de 1970, sob a orientação de Jean Piaget e, depois desse período, retornou à Argentina, seu país de origem, e iniciou suas pesquisas acerca da aquisição da escrita pelas crianças em parceria com outras pesquisadoras interessadas na mesma intersecção que ela buscava estabelecer entre a construção das estruturas lógicas de conhecimento e a aquisição da linguagem escrita.

Relatando sua trajetória de pesquisa, Ferreiro (2001b) afirma que suas primeiras buscas por referências sobre o assunto da escrita a levaram a encontrar, do lado da psicologia, uma discussão sobre os testes de maturidade para a alfabetização e, do lado da pedagogia, uma discussão em torno dos métodos de ensino. Assim, em nenhum lugar teria encontrado a "criança piagetiana".

Segundo Ferreiro (2001a), Piaget vê a criança como um "interlocutor intelectual", cujas formulações possuem um sentido direcionado para a busca pela estruturação do real, de tal forma que "o psicólogo que interroga uma criança deve lembrar que interroga um criador" (p. 25), ou seja, alguém que inventa os instrumentos de "seu próprio conhecimento". Instrumentos esses orientados no sentido de solucionar problemas lógicos a fim de constituir sistemas coerentes de explicação da realidade.

A aprendizagem segundo a psicologia genética

Jean Piaget, com suas pesquisas acerca da gênese do conhecimento, acabou por revolucionar a noção de aprendizagem. Estando às voltas com dois modelos de evolução cognitiva contrapostos, um de cunho inatista e outro calcado no empirismo, buscou traçar um outro caminho (cf. Azenha, 1995), afirmando que o conhecimento deriva justamente da interação entre sujeito e objeto. Para ele, nenhum dos dois pólos dessa interação está dado antes que, através justamente desse contato entre o corpo e as coisas (tendo como instrumento inicial de troca a ação), se construa progressivamente tanto o sujeito cognoscente quanto o objeto de conhecimento (cf. Piaget, 1990).

Nesse sentido, a teoria piagetiana opera um deslocamento importante em relação à psicologia associacionista, pois sustenta que, entre os estímulos e a conduta, há a mediação do que denomina como "esquemas de assimilação do sujeito". Esses esquemas interpretam os estímulos, fazendo com que um mesmo estímulo possa gerar diferentes respostas dependendo dos esquemas de assimilação que o sujeito tenha à disposição. Essa noção, entendida como centro operador da aprendizagem, revoluciona a própria concepção desta última e acaba por sacudir a relação pedagógica, porque se trata de algo que se interpõe entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende.

No que consistem esses esquemas? Isso parece importante na medida em que a complexidade do modelo piagetiano é o que permite opor certa resistência às adaptações que fazem das práticas pedagógicas ditas piagetianas cópias mal disfarçadas daquelas que se apoiavam na vertente psicológica condutista e comportamental. Lajonquière (2010a), buscando estabelecer uma leitura de Piaget que se distanciasse daquelas que localizava como aliadas à ascensão de certa corrente médico-psicológica no campo pedagógico, afirma que os esquemas assimiladores (ou esquemas de ação) são estruturas, enquanto lógica interna de organização dos fatos ou estímulos. Essas estruturas se modificam quando ocorrem desestabilizações (conflitos cognitivos) para os quais elas não tenham respostas, ou, em termos piagetianos, conflitos que não sejam acomodáveis a elas. Portanto, os ditos esquemas sofreriam reestruturações parciais ou totais e o desenvolvimento cognitivo derivaria dessas reestruturações.

No entanto, se a experiência de contato com determinada realidade externa, que pode ou não ser proporcionada por dispositivos pedagógicos, intervém nos esquemas de ação, possibilitando desestabilizações, a reestruturação que resultaria daí é fruto, segundo o modelo piagetiano, de um processo "seqüencial, endógeno e espontâneo" (Lajonquière, 2010a, p. 100). Isso porque a coordenação das ações sobre o objeto de conhecimento é dada pelas estruturas lógicas já presentes e as novas estruturas são, na verdade, novas combinações desses elementos anteriores. Dessa maneira, por trás da descontinuidade marcada pelas mudanças nos esquemas de assimilação, há uma linha de continuidade funcional.

Para explicar isso, Lajonquière enfatiza a noção piagetiana de equilibração majorante, ou seja, a força impulsionadora da evolução cognitiva ou o "vetor imanente de transformação epistêmica" (2010a, p. 88). Tratar-se-ia de um mecanismo autoregulador responsável pelos avanços na construção do conhecimento, cujas leis

invariantes de funcionamento poderiam ser resumidas em organização, adaptação, assimilação e acomodação. Piaget sustenta que há uma tendência inerente ao sujeito que é a da busca pelo equilíbrio com o meio externo. Nessa busca, ele se modifica a fim de ser capaz de acomodar os objetos em sistemas organizados de ação.

Portanto, o que se passa é da ordem das regulações entre sujeito e objetos impulsionadas por um "regulador interno", que, segundo as palavras de Lajonquière (2010a), "[...] é a mesmíssima inteligência que não é, em absoluto, uma 'coisa' interna como o caroço em relação ao pêssego, mas uma infatigável (e devota à vida viva) programação para fagocitar perturbações" (p.129).

Diante dessas formulações teóricas de Piaget acerca do processo de gênese do conhecimento na criança, a noção de aprendizagem não pode deixar de ser recolocada. Pleiteando a existência na criança de um sujeito que constrói conhecimento ao invés de recebê-lo em forma de ensino, Piaget não só coloca essa criança no centro da aprendizagem, como acaba por fazer reconhecer a impossibilidade de qualquer proposta pedagógica em controlar aquilo que é da ordem do sujeito que aprende.

Esse apontamento parece bastante pertinente quando se trata de argumentar, conforme propõe Lajonquière (2010a), que a "maquinaria piagetiana" está longe de servir ao propósito pedagógico de formular situações de aprendizagem mais adequadas a cada etapa de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Antes afirma que a "lógica" das intervenções pedagógicas não se impõe ao sujeito aprendiz, mas que apenas entra em sintonia com a lógica própria à construção dos conhecimentos, podendo maximizar o conhecimento, mas nunca acelerá-lo. E completa: "[...] sabemos que Piaget esteve, desde sempre, persuadido de que os ditos estímulos não têm valor em si mesmos, mas que só valem aquilo que, desde o começo, os esquemas assimiladores estão dispostos a pagar por eles" (2010a, p.144). Com isso, ressalta justamente como a teoria piagetiana apontaria no sentido da impossibilidade de controle sobre a aprendizagem do sujeito[2].

Emilia Ferreiro (2001a), ao comentar os possíveis cruzamentos entre construtivismo e educação, elenca o que chama de quatro tentações de aplicação da teoria piagetiana ao campo da educação na tentativa de assimilação da teoria sem reformulações realmente importantes nos esquemas anteriores – ou seja, tentativas de

[2] Ponto no qual, inclusive, a perspectiva piagetiana compartilharia, de certa forma, daquilo que no campo psicanalítico afirma-se acerca da impossibilidade implicada no ato educativo, e que parece oferecer pistas para compreender esse polêmico encontro da teoria piagetiana com o campo pedagógico, no qual o desejo de controle dos resultados do processo educativo parece ser tão forte e resistente, que acaba por modificar qualquer teoria no sentido de reafirmar tal desejo.

utilização das formulações de Piaget como uma nova roupagem para velhas concepções e práticas.

Em primeiro lugar, houve a tentativa desenvolvida principalmente nos EUA ao longo das décadas de 60 e 70 de ensinar as noções de conservação[3] a fim de acelerar o desenvolvimento. Segundo ela, o que se fez foi aplicar as "provas piagetianas" em esquemas condutistas, privilegiando-se a resposta correta ao invés da atividade estruturante do sujeito. Em seguida, Ferreiro aponta para uma formulação contrária, na qual, a partir da ideia de que as operações não podem ser ensinadas, passou-se a afirmar que bastava esperar que elas aparecessem por um processo natural de maturação, desconsiderando-se que a interação com o mundo externo é essencial no processo de reestruturação. Uma terceira situação descrita por Ferreiro é a daqueles que utilizam a ideia dos estágios, relacionados diretamente e de forma estanque às faixas etárias, para determinar o currículo de cada série. Confunde-se, assim, o plano do ensino com o da construção do conhecimento. Por último, Ferreiro fala das tentativas de colocar Piaget na posição de pedagogo, daquele que diz o que fazer, sem se considerar que ele redefiniu, a partir da psicologia, a noção de aprendizagem, o que tem consequências para o campo educativo, mas que não retira dos pedagogos a função de definir o que fazer com isso.

Nessa ocasião, Ferreiro afirma ainda que:

> Uma das grandes descobertas piagetianas foi demonstrar que o crescimento intelectual não consiste em uma adição de conhecimentos, mas em grandes períodos de reestruturação e, em muitos casos, reestruturação das *mesmas* informações anteriores, que mudam de natureza ao entrar em um novo sistema de relações. Por exemplo, no caso famoso da transferência de líquidos, quando passamos um líquido de um recipiente de certas dimensões para outro mais alto e mais delgado, não se trata de que a criança pré-operatória não 'veja' as duas dimensões (inclusive, pode descrever adequadamente as diferenças entre os dois recipientes), o que não pode é *operar ao mesmo tempo* sobre as duas dimensões que co-variam em sentido inverso uma da outra. As grandes mudanças no desenvolvimento não se relacionam, então, com incrementos de informação, mas com as possibilidades de processar, de operar com a informação. (Ferreiro, 2001a, p. 95)

Ferreiro reitera, a seu modo, que as mudanças dos esquemas de assimilação derivam de uma força interna ao sujeito, que é a de solucionar, da melhor maneira possível, os conflitos geradores de perturbações, apontando para um fator importante

[3] O método de investigação de Piaget consiste na proposta direcionada às crianças de certas provas ou tarefas que têm a ver com a conservação seja de números, de substância, de peso ou de volume. Conforme as respostas das crianças sobre a conservação ou não desses elementos, Piaget pretende inferir tanto a existência da noção de operação na estruturação inteligente da criança, quanto investigar sobre os modos como as crianças constroem essas noções na medida em que suas observações são capazes de gerar "conflitos cognitivos".

que é o da impossibilidade, em certos momentos, de que uma informação considerada pelo adulto incompatível com as hipóteses sustentadas pela criança venha de fato gerar perturbações internas. Ou seja, haverá momentos em que a criança se recusará ou estará impossibilitada de reconhecer tais incompatibilidades, resistindo a modificar seus esquemas de assimilação.

Pode-se verificar que, também para Ferreiro, a teoria piagetiana acerca da aprendizagem não tem a ver com a ideia de que é possível controlá-la a partir de um estímulo correto ou de uma informação fornecida no momento ideal. Antes, a questão é o que o sujeito é capaz de fazer com aquilo que o mundo externo supostamente lhe oferece como objetos de conhecimento.

Ainda mais, recusando explicar a aprendizagem como efeito direto dos estímulos ou informações fornecidas pelo meio, Ferreiro aponta que a psicologia genética busca a compreensão da passagem de um estado de conhecimento a outro, ou seja, os laços de filiação entre os níveis cognitivos a partir da observação da criança em seu processo interativo de construção do conhecimento. Ou seja, a psicologia genética está interessada na investigação de como o sujeito age no sentido de construir o conhecimento.

Ao tratar das tentações ligadas à aplicação da teoria piagetiana na educação, Ferreiro está, ao mesmo tempo, posicionando-se com relação àqueles que se relacionam com suas próprias formulações também nesses sentidos – quer seja transformando métodos de pesquisa em métodos pedagógicos, quer seja negando o papel do ensino ou buscando encontrar em sua obra palpites pedagógicos.

Do "erro" à "hipótese"

Um dos aspectos fundamentais que possibilitam a Piaget construir sua teoria acerca dos processos de construção do conhecimento pela criança é seu interesse pelo "erro". Segundo Ferreiro, Piaget interroga a criança, observa seu modo de agir sobre determinado objeto, seu modo de elaborar hipóteses sobre determinado problema. As hipóteses não deixam de ser respostas insólitas, comumente classificadas como "erros" que, como tal, devem ser corrigidas. No entanto, para Piaget, trata-se justamente de entender o erro – não qualquer um, mas aquele que é sistemático – como uma tentativa de organização lógica ou estruturação do real. Ou seja, uma tentativa de construção de

um conhecimento, ao invés de repetição ou imitação de uma informação que nada diz desse processo ativo de construção.

A criança erra quando faz uma formulação própria – constrói hipóteses – no sentido de interpretar, significar um dado fenômeno da realidade. Essas tentativas são vistas, nessa perspectiva, como expressão de um movimento do sujeito cognoscente de acomodação do objeto aos esquemas de assimilação disponíveis. Elas têm caráter construtivo quando, enquanto hipóteses, são confrontadas com as características apresentadas pelo objeto, gerando "conflitos cognitivos". Ou seja, um erro é potencialmente construtivo na medida de sua capacidade de gerar contradições entre a hipótese e seu teste de realidade. Isso porque, se for capaz de gerar contradição, gerará também perturbação e levará, em função da equilibração majorante, a uma reestruturação dos esquemas de assimilação.

Piaget e seus colaboradores centravam a atenção nessas respostas insólitas que as crianças formulavam quando convocadas a dar explicações acerca de fenômenos físicos e problemas matemáticos para interpretar essas respostas como tentativas, próprias a cada estágio do desenvolvimento da inteligência, de operar logicamente sobre os objetos dados a conhecer. As respostas não-convencionais eram privilegiadas porque demonstravam não um indivíduo eficazmente treinado para repetir a informação supostamente correta, mas um sujeito agindo sobre os objetos de conhecimento, formulando hipóteses a partir de suas capacidades de ordenamento da realidade.

Leite (2010) considera que essa "reformulação do papel do erro" é a principal contribuição da teoria construtivista para a "ressignificação das relações ensino-aprendizagem", tendo como consequência a "revisão das práticas tradicionais de avaliação" (p. 24). Assim, se no plano da pesquisa psicogenética, essa reformulação apontaria para o processo construtivo do conhecimento, no plano pedagógico, chamaria a atenção do professor quanto aos parâmetros de avaliação do processo de aprendizagem.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a questão das "hipóteses infantis" tem grande relevância, uma vez que, ao sustentar a irredutibilidade da aprendizagem ao ensino, a teoria piagetiana aponta para esse (des)encontro educativo que a psicanálise também irá tematizar. Antecipando o caminho argumentativo que pretendemos seguir: é nessa brecha que encontramos um diálogo fecundo das pesquisas de Ferreiro com a psicanálise para a consideração do papel do outro na aquisição da escrita pela criança.

Ferreiro: transposição da teoria piagetiana para o campo da aquisição da escrita

No tempo em que Ferreiro esteve em Genebra, realizando seu doutorado no Centro de Epistemologia Genética, dedicou-se a estudar, segundo essa perspectiva, certas aquisições conceituais no âmbito da língua oral. Mais especificamente, as noções de temporalidade no uso de determinadas conjugações verbais, deparando-se já aí com a questão da transposição da teoria piagetiana para o campo dos conhecimentos linguísticos. Será a partir de seu retorno à Argentina, por volta de 1972, que passará a se dedicar à aquisição da escrita.

A questão da alfabetização era assunto de primeira ordem no contexto latino-americano e isso influiu nas suas escolhas (Ferreiro, 2001b). Havia, pois, uma pergunta em aberto acerca dos porquês dos altos índices de fracasso escolar das crianças no processo de alfabetização. A partir da formação de um grupo de colaboradoras, Ferreiro passou a levar a cabo uma pesquisa em escolas públicas da região metropolitana de Buenos Aires, buscando colocar em prática o que havia aprendido com Piaget.

A transposição da teoria piagetiana a um campo de conhecimento ao qual o próprio Piaget não havia se dedicado diretamente colocava uma série de questões, tanto no sentido de sustentar que ela pudesse ser considerada uma teoria geral sobre o conhecimento, e não apenas aplicável aos fenômenos físicos e lógico-matemáticos, quanto no sentido de considerar as peculiaridades da escrita considerada como objeto de conhecimento.

Refletindo sobre esse problema da *aplicação* da teoria piagetiana a um domínio não considerado pelo próprio autor, Ferreiro, buscando mostrar que é preciso fazê-lo de um modo não simplista, entende a aplicação em questão como o estabelecimento de uma nova relação entre um corpo teórico e um objeto de conhecimento (2001a). Dessa relação, ambos os lados saem modificados.

Dessa forma, Ferreiro se coloca, no campo da aprendizagem da leitura e da escrita, em oposição a outros piagetianos que, segundo ela, defendiam que "era preciso esperar o período das operações ditas concretas para ter garantias de êxito na aprendizagem da língua escrita na escola" (2001a, p. 27). Para ela, não se deve pensar que as operações precisam já estar constituídas para que se lhes aplique a novos conteúdos, visto que as operações advêm justamente da estruturação do real. Isso significa que, para Ferreiro, a escrita é o um objeto conceitual e sua apreensão pela criança possui um componente lógico fundamental.

A escrita enquanto objeto conceitual e sua aquisição como resultado de um trabalho cognitivo

Os resultados dessas pesquisas iniciais realizadas entre 1974 e 1976 são objeto de análise de Ferreiro e Teberosky, em *Psicogênese da língua escrita* (1989). Nessa obra, as autoras procuram, inicialmente, posicionar-se em relação ao que, até então, vinha sendo a discussão em torno da alfabetização, criticando tanto os métodos tradicionais (englobando os sintéticos e o analítico) quanto os testes de habilidades percepto-motoras como medida dos níveis de prontidão para a alfabetização, e colocam-se o desafio de operar uma "revolução conceitual" nesse campo.

Partindo da premissa piagetiana de que o conhecimento é resultado de uma construção própria ao sujeito, não será mais na análise dos métodos de ensino que elas buscarão as respostas acerca do modo como as crianças aprendem, voltando, pois, a atenção para as formulações infantis acerca da escrita anterior ao domínio do sistema alfabético, formulações essas que até então não tinham despertado interesse para as teorias sobre alfabetização.

Nessa obra as autoras definem seus objetivos nos seguintes termos:

> Guiados pela hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, preocupamo-nos em averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias prontas do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, de outro. A questão central que se nos colocou foi, então, conhecer como as crianças chegam a ser 'leitores' – no sentido psicogenético – antes de sê-lo – no sentido das formas terminais do processo. (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 273)

Ou seja, buscam definir a escrita como um sistema de representação da língua e não como código de transcrição da fala e sustentam que, nesse sentido, sua apredizagem ganharia em complexidade. Suas pesquisas vão se direcionar para as possíveis indagações das crianças diante da escrita que têm a ver com a construção desta enquanto objeto de conhecimento.

Ferreiro (2001b) afirma que todo sistema de representação implica "[...] um processo de seleção que determina o que vou reter do objeto representado e o que vou deixar de lado [...]" (p. 77). É com esse entendimento que a autora sustenta que a escrita colocaria aos que se deparam com ela o desafio de toda representação, que é o de delimitar quais propriedades se mantém e quais são excluídas, o que resulta em um problema epistemólogico, que diz respeito à relação entre o real e sua representação. Para que a criança seja capaz de operar com a escrita, ela necessita recriar esse sistema

de representação, ou seja, construir internamente uma solução para esse desafio epistemológico (cf. Ferreiro, 1986). Isso envolveria a solução de problemas lógicos, como a coordenação de semelhanças e diferenças, a relação entre o todo e as partes, a correspondência termo a termo, além dos problemas de seriação e de identidade (cf. Ferreiro, 2001a). É esse processo construtivo que Ferreiro e Teberosky (1989) pretendem analisar e, para isso, apoiam-se nas hipóteses das crianças quanto ao que a escrita representa e como representa.

Utilizando-se do método clínico desenvolvido por Piaget, a pesquisa em questão consistia em propor às crianças uma série de situações nas quais eram convocadas a operar com a língua escrita, seja apontando o que interpretavam como sendo uma escrita (logo, passível de ser lido), seja formulando hipóteses sobre o conteúdo do escrito. Coerente com o procedimento de investigação piagetiano, o grupo coordenado por Ferreiro apresentava às crianças diferentes manifestações da língua escrita e solicitavam que elas formulassem diversos tipos de hipóteses sobre o que o escrito representava. A observação centrava-se principalmente na busca dos "erros construtivos", ou seja, atentava-se às formulações das crianças que não se limitassem a repetir uma informação de forma mecânica e sim que fossem o efeito de um trabalho cognitivo, e instigavam as crianças no sentido de tentar por à prova suas hipóteses diante das características próprias ao objeto.

Em *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1989) apresentam de forma detalhada os resultados de cada tipo de situação que foi apresentada às crianças e vão construindo um modelo evolutivo desse desenvolvimento cognitivo implicado na construção da escrita como um objeto de conhecimento. Apontam, pois, para os limites que definem em linhas gerais cada etapa e seus esquemas de assimilação bem como os conflitos que as crianças são capazes de se apropriar e que engendram as reestruturações dos esquemas já constituídos.

O primeiro estágio delimitado pelas autoras é marcado pelo processo de diferenciação da escrita em relação ao desenho. Apesar de já ser capaz de diferenciá-los, a criança formula a escrita como um "objeto substituto", ou seja, um tipo de representação semelhante ao desenho (expressão visual de significados diferenciados). Isso significa que ela opera uma correspondência figurativa entre escrita e objeto, não associando escrita e linguagem.

Em seguida apareceria a hipótese de que o escrito representa o nome do objeto desenhado. A chamada "hipótese do nome" implica uma passagem muito particular na consideração acerca da escrita. Nela, a criança aponta para uma peculiaridade da escrita em relação ao desenho, no sentido de que aquela não é um tipo de representação figurativa, mas de outra ordem. No entanto, o modo como interpretam o escrito ainda guarda uma relação estreita com o modo de representação icônica. Assim, por exemplo, em situações nas quais as pesquisadoras apresentam às crianças textos sem imagem, leem para a criança o que está escrito e pedem a elas que localizem cada parte da leitura em uma parte do texto, algumas crianças já conseguem aceitar que o escrito não dependa, para a sua significação, de um desenho que o acompanhe (a criança aceita, na verdade, que essa significação advenha do adulto), no entanto, localizarão no texto apenas os substantivos, ou seja, os nomes. Isso porque o raciocínio da criança segue a lógica do desenho, segundo a qual a representação de objetos é o que sustenta a mensagem. Nesse sentido, as autoras afirmam que "para essas crianças a escrita é uma *maneira particular de representar objetos* ou, se se prefere, uma maneira particular de desenhar" (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 145)[4].

Além disso, trata-se de uma hipótese que nega a necessidade de que tudo o que está presente no ato oral esteja escrito. Prova maior disso seria a resistência prolongada de muitas crianças em aceitar que os verbos e, principalmente, os artigos sejam representados na escrita[5].

A próxima etapa de conceituação tem início quando a criança começa a dar atenção às propriedades gráficas do texto, sem, contudo, estabelecer ainda um parâmetro fonológico para a leitura. As letras ainda não possuem valor sonoro, mas a criança começa a formular hipóteses sobre a possibilidade de que um escrito possa ser lido a partir de suas características gráficas. Para tanto, opera uma mudança importante, "ultrapassando minimamente a etapa na qual qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado" (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 261). As autoras destacam aí as hipóteses de: 1. quantidade mínima de caracteres, ou seja, para ser passível de leitura uma palavra deverá ter, para boa parte das crianças entrevistadas, pelo menos três

[4] Em outra ocasião, Ferreiro (2003) irá afirmar que, nesse estágio, o nome seria considerado como o "'não desenhável' das pessoas e dos objetos do mundo [...]" (p. 150). Essa definição nos parece interessante na medida em que marca uma distinção em relação ao desenho, mas ao mesmo tempo demonstra como a definição da escrita ainda está muito interligada ao icônico, mesmo que seja através da negativa.

[5] O que tem a ver com o fato de que, por serem palavras muito curtas, com uma ou duas letras, acabem por gerar conflitos com a hipótese da quantidade mínima de caracteres, apresentada logo adiante.

grafias; 2. variedade de caracteres: esses devem ser qualitativamente diferentes entre si. Nessa etapa se iniciaria a correspondência, ainda global, entre linguagem e escrita.

A passagem para a consideração de que a escrita pode ter valor sonoro é um marco estrutural importante. A partir daí, terão início as hipóteses quanto a essa relação entre escrita e oralidade – a primeira hipótese estável apresentada pelas autoras é a silábica. Nela, cada letra é vista como representando uma sílaba.

Essa hipótese é considerada fundamental no processo de conceitualização da escrita, pois marca o início da consideração desta diretamente ligada à linguagem. As autoras a consideram de caráter interno, na medida em que não haveria nenhuma informação diretamente oferecida pelo meio que justificasse essa hipótese; e construtivo, pois os conflitos dessa hipótese – tanto com as formas fixas assimiladas (nome próprio e outras palavras cuja escrita as crianças tenham fixado na memória) quanto com as hipóteses de quantidade mínima e variedade de caracteres – engendrariam novas mudanças, em direção à hipótese alfabética.

A hipótese alfabética é apresentada como aquela na qual há a compreensão de que os caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores que a sílaba. Supostamente, essa hipótese encerraria os problemas da criança no desvendamento do sistema alfabético de escrita. No entanto, é justamente aí que podemos verificar como a descoberta do caráter fonológico desse sistema não deixa de recolocar problemas que têm a ver com o fato de que não há uma correspondência unívoca entre escrita e língua oral. Iniciam-se aí, pois, as dificuldades de caráter ortográfico e os problemas de segmentação da escrita, o que não deixa de ser uma demonstração da tese sustentada por Ferreiro de que a escrita não é um código de transcrição da oralidade.

Mais tarde, em artigo já referido, Ferreiro ainda afirmará:

> Se fosse uma simples codificação, as unidades de análise do oral deveriam se encontrar na escrita, mas não é o caso. Não há correspondência unívoca entre letras e fonemas (nas diferentes escritas alfabéticas, há poligrafias para um mesmo fonema e polifonia para um mesmo grafema). Não há correspondência unívoca entre as segmentações do escrito – as palavras gráficas – e os morfemas. A maiúscula e o ponto segmentam orações, entidades que só têm realidade na escrita [...]. (2003, p. 140)

Assim, esses aspectos destacados por Ferreiro são justamente aqueles apontados em *Psicogênese da língua escrita* como dificuldades que persistem ainda quando a criança já alcançou a hipótese alfabética.

O que a escrita representa?

Inicialmente, ao afirmar que a escrita não é um código de transcrição da fala e sim um sistema de representação, Ferreiro e Teberosky (1989) concluem que há um desafio conceitual em jogo que é, conforme formulação posterior de Ferreiro (1986), o de delimitar quais propriedades daquilo que se pretende representar serão mantidas e quais serão excluídas. No entanto, a ideia de que não há uma correspondência termo a termo, que não se trata apenas de uma substituição, opera um deslocamento na concepção da escrita, mas ainda deixa em aberto as questões: mas de que real se trata? O que a escrita representa?

Em artigo de 1992, Ferreiro afirma, sem contudo desdobrar a questão, que "a escrita representa a língua, e não a fala" (1993, p.27). Ainda, em outra ocasião, afirma: "[...] a escrita nunca se limitou a transcrever os textos orais. A escrita criou uma nova retórica, um modo de ser da língua que não substitui, não ocupa o lugar do oral. [...] A aquisição da escrita não é a aquisição de uma técnica para transcrever a oralidade. É comprometer-se com outra retórica. É criar um novo objeto: a língua escrita" (2001a, p.53).

A fim de desdobrar a questão, Ferreiro recorre aos estudos sobre a história da escrita, na medida em que localiza neles uma mudança importante de paradigma entre as décadas de 1980 e 1990, quando teria início o desenvolvimento de pesquisas históricas que rompem com uma concepção linear e evolutiva que predominava até então, dentro da qual a escrita alfabética ocupava o lugar de modelo para análise de todos os outros sistemas considerados inferiores.

Segundo Ferreiro (2001a), esses estudos mais recentes apresentam análises mais voltadas à interpretação das diferentes escritas como diferentes sistemas, dotados, cada um deles, de uma lógica interna, ou seja, de regras próprias de representação. Nessa nova visão, rompe-se com a suposição generalizada entre os linguistas de que a função da escrita seria representar o mais fielmente possível os sons elementares da fala, da qual decorria a visão do sistema alfabético como o mais evoluído, porque mais elaborado na representação fonológica.

Tratar-se-ia, nessa nova abordagem, de considerar todos os sistemas de escrita como sistemas mistos que, de diferentes maneiras, entrelaçam aspectos fônicos, logográficos e indicadores semânticos silenciosos. Portanto, o fonetismo não seria produto da evolução, mas estaria presente em todos os sistemas de escrita, só que de

maneiras diferentes, e o sistema alfabético, apesar de ter o fonetismo como aspecto central, não deixaria de ser um sistema também misto ou "inconsistente" (cf. Ferreiro, 2003).

A partir desses novos estudos, Ferreiro procura apontar para uma desnaturalização da relação entre língua oral e língua escrita. Ainda em outro artigo (2003), dedicando-se exclusivamente ao tema da relação entre oralidade e escrita, vai desenvolver a ideia de que nem uma nem outra são objetos "já dados", mas sim resultados de um "processo de objetivação". Para Ferreiro, a oralidade, enquanto objeto de teorização da linguística, não preexiste à escrita, mas, antes, tem suas características definidas sob a influência direta desta. Dessa maneira, a definição das segmentações da fala em unidades é o efeito de um esforço de teorização e não um dado natural. E essas segmentações sofrem uma grande influência da escrita. Da mesma forma, Ferreiro (2003) vai defender que a consciência fonológica não preexiste à escrita, mas é decorrente dela.

Assim, Ferreiro opõe-se à subordinação da escrita à fala, afirmando que ambas são variantes da mesma língua, duas formas de expressão dela. Aponta, pois, para um real a ser representado, a língua, que não se confunde com a oralidade, vista como uma das formas de expressão desse real. Mas, como entender do que se trata então essa língua (ou linguagem), que não é a palavra falada? Quanto a isso, Ferreiro afirma que:

> É preciso desvincular-se de uma visão ontológica segundo a qual há 'coisas' (em sentido absoluto) e 'signos' (também em sentido absoluto). É muito mais adequada a noção piagetiana de sistemas hierárquicos que se constituem sobre a base de outros, em que as unidades de um nível não se transformam necessariamente nas unidades do outro nível. Realmente, as unidades refefinem-se em cada nível. Não se trata, então, de uma cadeia de símbolos que se substituem mutamente (símbolos orais substituídos por símbolos escritos). Trata-se de *outro* nível de organização. Para a escrita, a linguagem é objeto *em outro nível*, e isto supõe que as unidades da escrita não estão predeterminadas pela fala, mas que devem ser redefinidas. (2001a, p. 74)

Trata-se, pois, de sustentar a ideia de que esse real a ser representado não está dado de antemão, além de ser continuamente modificado pelas suas próprias representações. Ou seja, o que a autora sustenta é que os sistemas representativos não são neutros, mas, antes, possuem um poder instaurador de uma nova realidade conceitual. O objeto *língua* "deve ser construído em um processo de objetivação, processo em que a escrita proporciona o ponto de apoio para a reflexão. Tampouco as unidades de análise estão dadas; elas se redefinem com continuidade, até corresponder (aproximadamente) às que define o sistema de representação" (Ferreiro, 2003, p. 154).

A escrita é, pois, entendida como representação gráfica da linguagem com grande poder de influência sobre a própria definição de língua, pelo fato de exigir daquele que a utiliza um grau de reflexão metalinguístico que a oralidade não exigiria. Isso faz com que a autora ainda afirme que: "A realidade psicológica da língua *é* sua representação escrita" (2003, p. 154).

Podemos perceber o grau de complexidade que Ferreiro vai atribuindo à delimitação do que seja a linguagem escrita enquanto sistema de representação. De um lado, afirma que a escrita não representa a oralidade, sem contudo negar que haja relações de dependência entre elas; de outro lado, afirma que se trata de um sistema de representação, contudo que o objeto a ser representado tem sua realidade influenciada, senão instituída, pelo próprio processo de representação. O questionamento do objeto enquanto entidade palpável e definida a priori por uma suposta essência abre, a nosso ver, as brechas para a problematização da relação sujeito-objeto como uma relação de representação do segundo pelo primeiro. A respeito disso, apresentaremos no terceiro capítulo como, a partir de referenciais da psicanálise, Borges (2006) procura desconstruir a noção de representação, bem como Pommier (1996) irá afirmar a representação como um enigma.

Por ora, no entanto, nos importa destacar como Emilia Ferreiro, dando prosseguimento a suas pesquisas iniciais, vai aos poucos colocando a questão tanto da noção de representação quanto do caráter social do objeto-escrita em termos que nos permitirão aproximações importantes com os referenciais psicanalíticos.

A linguagem escrita enquanto objeto social

Ao tomar como ponto de partida a teoria psicogenética piagetiana, Ferreiro se coloca o desafio de delimitar a escrita como um objeto de conhecimento. Essa delimitação, contudo, parece esbarrar nos limites mesmos da conceituação piagetiana acerca do que seja o objeto de conhecimento. Isso porque, conforme afirma Ferreiro (2001a), Piaget não se dedicou de forma aprofundada a considerar a influência social no desenvolvimento, mesmo que tenha apontado, em escritos já mais próximos da finalização de sua carreira, para a natureza mista do objeto cuja significação teria um aspecto material e outro social. Segundo Ferreiro, Piaget teria considerado esse aspecto da significação social do objeto como um "problema para a epistemologia genética" (Piaget apud Ferreiro, 2001a, p. 13).

Para Ferreiro (2001a), a questão do papel do outro no processo de aquisição da escrita do ponto de vista psicogenético se complica pois se trata de um objeto de conhecimento bastante marcado pelas convenções sociais, diferentemente do que se colocaria no caso de outros objetos. Isso exigiria, segundo ela, uma exploração diversa, no sentido mesmo de fazer avançar a teorização no campo da psicogênese. Assim, Ferreiro (2001a) reitera a importância de tomar a teoria piagetiana como um ponto de partida (e não de chegada) para as possibilidades de avanço a partir da consideração da escrita como um objeto de conhecimento. Em última instância, a "aplicação" da epistemologia genética ao campo da aquisição da escrita colocaria de forma mais contundente o problema do aspecto social implicado na delimitação do objeto de conhecimento, permitindo, inclusive, avanços no polêmico debate acerca do entrecruzamento do construtivismo piagetiano com o campo pedagógico.

Conforme já apontamos, a teoria piagetiana acerca dos mecanismos estruturais de construção do conhecimento, ao interpor entre ensino e aprendizagem os esquemas de assimilação do sujeito e apresentar uma noção de aprendizagem como algo da ordem da ação do sujeito sobre os objetos, teve impactos sobre o campo pedagógico, no sentido de desestruturar o discurso de que a aprendizagem era efeito de uma estimulação correta. Ao sustentar que o professor, ou qualquer outro adulto empenhado em educar uma criança, está impossibilitado de controlar o processo de aprendizagem, porque essa depende de uma atividade estruturante do sujeito, Piaget passou a ser visto por não poucos intérpretes como defensor de que a criança aprenderia sozinha. Quanto a isso, Ferreiro (2001a) faz uma importante colocação: "Há uma verdade elementar que é preciso enunciar claramente quando passamos da teoria de Piaget para o terreno educativo: apenas a presença do objeto não garante conhecimento, mas sua ausência garante o desconhecimento" (p. 12).

Assim, no caso da língua escrita, Ferreiro irá, em diferentes momentos, defender que ela seja apresentada à criança no contexto escolar como o que realmente é, ou seja, um objeto linguístico, e não um código de transcrição da oralidade. Mais ainda, ao contrário de sustentar que a criança aprende sozinha, a autora vai afirmar a importância de que a criança seja inserida nas práticas sociais de leitura e escrita, independentemente de seu grau de compreensão das marcas gráficas e de sua suposta maturidade para dominar essas práticas.

Quando, em *Piscogênese da língua escrita*, as autoras afirmam: "O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito" (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 29), trata-se de fazer frente a uma visão predominante na época, segundo a qual a aprendizagem dependia fundamentalmente de uma correta estimulação. Os métodos eram pensados como estratégias de apresentação da escrita à criança de modo a caminhar do simples ao complexo e acabavam por despedaçar a escrita enquanto linguagem, transformando-a em traçados corretos de letras e memorização de sons elementares que nada têm a ver com o seu caráter linguístico fundamental.

Ao se posicionar em relação à polêmica em torno de qual seria o melhor momento para apresentar a linguagem escrita para a criança, Ferreiro (1986) afirma que a pretensão de controlar o contato da criança com a escrita é fruto da tentativa de transformar esta numa prática escolar em detrimento de seu caráter social e afirma que a importância da presença da escrita na escola é decorrente de sua importância fora dela.

Por ser a escrita uma prática social, Ferreiro defende que a criança possa participar dela antes que a domine, o que é necessário até mesmo para que possa vir a ter esse domínio. Dessa forma, contrapõe-se à perspectiva dos testes de maturidade: "A tão famosa 'maturidade para leitura-e-escrita' depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita 'esperando que amadureça'" (Ferreiro, 1986, p. 101).

Buscando explicitar aquilo que considera ser o modo como a aquisição da escrita deriva dessa inserção numa comunidade letrada, a autora afirma:

> Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações inter-individuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo 'letrado'. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor – oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livro de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de sê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita. (Ferreiro, 1986, pp. 59-60)

Dessa maneira, Ferreiro aponta para a importância do outro como aquele que fornece a possibilidade de que a criança inicie precocemente suas experiências com o objeto escrita. Mas, além disso, afirma que isso ocorre porque esse outro antecipa algo que se encontra apenas potencialmente presente no desenvolvimento da criança. Esse

aspecto fica mais claro quando ela afirma: “Imitando a mãe que age ‘como se’ o bebê estivesse falando quando produz seus primeiros balbucios, o professor teria que aceitar as primeiras escritas infantis como amostras reais de escrita e não como puros ‘rabiscos’” (Ferreiro, 1986, p. 62). Enfatiza-se, portanto, a importância do outro como aquele que insere a criança na realidade social da escrita.

Em outra oportunidade, vemos Ferreiro (2001a) apontar para a importância de que o outro se comporte como intérprete, proporcionando para a criança participar de atos de leitura. A experiência proporcionada por alguém que lê em voz alta possibilita que a criança perceba essa possível relação entre a marca escrita e a fala. Ou seja, o ato de leitura em voz alta seria como um ato de iniciação para aquele que ainda não descobriu que as marcas gráficas têm relação com a linguagem.

Através da leitura em voz alta, o outro daria um sentido para essas marcas, estabelecendo essa relação delas com a linguagem. Mais ainda, pois a fala da leitura em voz alta é uma fala diferente daquela de uma conversa sem a presença do texto, dando pistas de que não se trata de uma relação simples nem direta.

> O intérprete informa à criança, ao efetuar esse ato aparentemente banal que chamamos ‘um ato de leitura’, que essas marcas têm poderes especiais: apenas olhando-as produz-se linguagem. O ato de leitura é um ato mágico. O que há por trás dessas marcas para que o olho leve a boca a produzir linguagem? Certamente, uma linguagem peculiar, muito diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha o outro, mas a página (ou qualquer outra superfície sobre a qual se realizam as marcas). Quem lê parece falar para outro, mas o que diz não é sua própria palavra, mas a palavra de um ‘Outro’ que pode desdobrar-se em muitos ‘Outros’, saídos não se sabe de onde, escondidos também atrás das marcas. O leitor é, realmente, um ator: empresta sua voz para que o texto se re-presente (no sentido etimológico de ‘tornar a se apresentar’). Portanto, o intérprete-leitor diz, mas o dito não é seu próprio dizer, e sim o de fantasmas que se realizam através de sua boca (Ferreiro, 2001a, pp. 54-55)

Trata-se de uma experiência instauradora das particularidades da linguagem escrita propriamente dita. A partir dessa experiência “decisiva”, as crianças passariam a indagar esse novo objeto, buscando desvendar os mistérios desse ato mágico de leitura.

> Essa primeira – e decisiva – intervenção do intérprete suscita uma série de buscas por parte da criança: quais são as propriedades identificáveis nas marcas que podem ou não provocar linguagem? Quais são as relações de semelhanças e diferenças entre as marcas que podem se relacionar com semelhanças e diferenças na emissão oral? Quais são as relações de equivalência entre marcas objetivamente diferentes, mas que devem ser tratadas como similares? De tudo ‘o que se diz’ e ‘da maneira de dizer o dito’ o que fica plasmado nas marcas, e o que é que o intérprete restitui nesse ato singular de interpretação que chamamos ‘leitura’? (Ferreiro, 2001a, pp. 55-56)

Ferreiro apresenta o papel do outro como aquele que coloca a criança em contato com o objeto escrita mas, mais do que isso, nos aponta para uma possibilidade de

questionamento acerca da materialidade desse objeto. Isso porque, ao enfatizar a importância da leitura como um ato fundamental no estebelecimento mesmo da realidade da escrita para a criança, Ferreiro abre brechas para considerarmos a fala do outro endereçada à criança como constitutiva de uma realidade não física, mas social.

A nosso ver, Ferreiro questiona a materialidade da escrita quando afirma que ela não é naturalmente um objeto, mas é algo determinado socialmente; nos dizeres da própria autora, a passagem da linguagem escrita de um objeto opaco a um objeto transparente para a criança equivale a uma passagem das marcas gráficas "daquilo que são" para aquilo que "não são" (2010a, p. 54). Essas marcas ganhariam, através da intervenção do intérprete, um valor social, que não está contido nas suas características físicas, mas que têm a ver com o seu caráter simbólico. Essa passagem seria um passo fundamental para que a criança possa vir a analisar essas marcas como parte de um sistema de representação com relações bem definidas com o sistema dos signos linguísticos.

Dessa forma, Ferreiro nos apresenta os avanços da teorização psicogenética que assume como desafios na medida em que pretende aplicar essa teoria ao campo da aquisição da escrita. Avanços esses que têm a ver com a consideração dos aspectos sociais dos objetos de conhecimento, o que a leva a considerar a importância do outro na construção do conhecimento pela criança, sem se afastar, com isso, dos aspectos fundamentais da perspectiva piagetiana, reiterando que a passagem da linguagem escrita de um objeto opaco a um objeto transparente demanda a presença do outro enquanto intéprete, mas demanda também *tempo*. Ou seja, a informação ofertada pelo outro é importante, porém, a assimilação dela, isto é, sua aprendizagem, depende de uma "atividade estruturante do sujeito" (Ferreiro, 2001a).

II. Ana Luiza Smolka: um contraponto a partir da perspectiva sócio-interacionista

Depois de apresentar alguns elementos considerados fundamentais para compreender o posicionamento teórico de Emilia Ferrreiro acerca da aquisição da linguagem escrita pela criança, finalizamos o capítulo precedente mostrando o modo como Ferreiro busca avançar na teorização psicogenética ao considerar o importante aspecto social na conformação da escrita enquanto objeto de conhecimento. Assim, pudemos apontar algumas formulações de Ferreiro acerca do que considera o papel do outro na conformação da relação do sujeito com o objeto escrita.

No entanto, essas elaborações acerca da escrita enquanto objeto social não ocupam lugar de destaque nas preocupações de Ferreiro em suas investigações. Antes, o principal de suas explorações tem a ver com os processos de construção do conhecimento pelo sujeito, ou seja, como ele "manipula" as informações que o meio dispõe de determinadas maneiras, que têm a ver com suas estruturas lógicas do pensamento e com seu impulso por acomodar os conflitos que porventura venham a exigir mudanças em seus esquemas anteriores.

Logo que as pesquisas de Ferreiro e colaboradoras começam a ser divulgadas, com uma aceitação rápida e empolgante no meio educacional brasileiro, inicia-se um processo de apontamento de limites, principalmente no que tange ao deslocamento de sua teoria para o campo pedagógico. Esses limites diriam respeito principalmente ao modo insuficiente como ela abordaria a questão da interação social e cultural no processo de aprendizagem.

É importante salientar que essas críticas aparecem quando Ferreiro estava ainda iniciando sua longa carreira de investigações sobre o assunto. Época, portanto, em que ela ainda não tinha formulado muitas das questões que apresentamos no capítulo anterior, o que inclui as discussões em torno do caráter social e simbólico da escrita. No entanto, suas formulações iniciais suscitaram outros estudos sobre a aquisição da escrita que buscavam trazer para a discussão novos referenciais teóricos.

Assim, a fim de apontar aquilo que seria um exemplo de contraponto à teoria construtivista assumida por Ferreiro no campo da aquisição da escrita, abordaremos as formulações de Ana Luiza B. Smolka, tomando-as como ponto de ancoragem na

exposição acerca do modo como a alfabetização será problematizada por aquilo que se consagrou chamar de perspectiva sócio-interacionista. Trata-se de um trabalho em diálogo direto com as formulações de Emilia Ferreiro, recém inseridas no debate brasileiro, no qual aparecem explicitadas outras fontes teóricas que auxiliam a autora a sustentar um ponto de vista diverso daquele da psicóloga argentina.

Ana Luiza B. Smolka, professora e pesquisadora ligada à Universidade Estadual de Campinas, iniciou suas pesquisas sobre a aquisição da escrita pelas crianças em 1980. Inicialmente tinha como principal referencial teórico o construtivismo piagetiano e buscava realizar um tipo de pesquisa semelhante à do grupo de Emilia Ferreiro na Argentina. Depois de quase uma década de estudos e pesquisas sobre o tema, Smolka publica *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo* (1988), apresentando suas inquietações e tentativas de avanço teórico sobre o processo de alfabetização.

Nessa obra, Smolka (1988) parte de um reconhecimento do trabalho de Ferreiro como um deslocamento dos termos da discussão em torno da alfabetização, conforme vinha sendo tratada até então: "[...] Ferreiro desenvolveu uma pesquisa inovadora, pois reveladora de aspectos até então não considerados na relação das crianças com a linguagem escrita" (p. 17).

Smolka explicita algumas inquietações práticas e teóricas decorrentes de seu trabalho de investigação acerca das elaborações das crianças sobre a escrita. Relata que, em sua pesquisa inicial com crianças pré-escolares, teria enfrentado certa dificuldade na análise dos dados, na medida em que as diferenças nessas elaborações remetiam, para ela, às diferenças nas condições de interação "não apenas com a escrita, mas fundamentalmente com seus interlocutores" (Smolka, 1988, p. 19). Em outras palavras, as diferenças de contato com a escrita dependeriam de suas condições de vida e, mais especificamente, de suas condições de interação com adultos ou pessoas mais experientes que sejam interlocutores e informantes da criança.

Assim, partindo da constatação de diferenças de percurso no aprendizado da escrita pelas crianças, as quais a autora relaciona com diferenças de contextos sociais que levariam a diferenças de interlocução com adultos, Smolka (1988) irá buscar apoio teórico em correntes que lhe possibilitem sustentar o que considera um "terceiro ponto de vista" sobre a alfabetização, distinto da perspectiva "tradicional" já criticada pelos estudos de Ferreiro; mas também distinta, em certos aspectos, dessa perspectiva que,

segundo ela, foca "a construção individual do conhecimento". Tratar-se-ia de tomar essas diferenças como aspectos fundamentais para o entendimento daquilo que está em jogo na aquisição da escrita, enquanto Ferreiro teria abordado a questão das diferenças no sentido de valorizar que estas não atrapalhem o processo que deve ser similar, posto que tributário de um programa evolutivo universal.

Procurando se deter um pouco mais sobre a questão dessa influência "externa" no processo de aprendizagem da escrita, Smolka começa por indagar o caráter simbólico da escrita como objeto de conhecimento e, para isso, recorre inicialmente a L. Vygotsky e a seus estudos sobre a aquisição da escrita dentro do desenvolvimento dos sistemas simbólicos e sobre o papel da linguagem no desenvolvimento psicológico.

As contribuições de Vygotsky

Rego (1995), buscando apresentar um panorama da obra de Vygotsky, afirma que em suas formulações comparece, de forma preponderante, a influência da teoria marxista. Entendendo que Marx sustentaria uma noção de trabalho como mediador entre o homem e a natureza, Vygotsky teria procurado abordar nesses termos o desenvolvimento cognitivo, sustentando que a relação entre o sujeito e os objetos de conhecimento se dá através da mediação dos sistemas simbólicos, vistos como um tipo de instrumento na relação do homem com a natureza.

Em sua leitura da concepção vygotskiana, Oliveira (1992) afirmará que:

> A operação com sistemas simbólicos – e o consequente desenvolvimento da abstração e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. O desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo. (p. 27)

Vygotsky nasceu em 1896, mesmo ano em que J. Piaget. Apesar da distância geográfica e de contexto cultural, isso não impediu que o primeiro, tendo contato com alguns escritos do segundo, reconhecesse certa "semelhança de interesse no estudo da gênese dos processos psicológicos". No entanto, teria apontado algumas "divergências (como, por exemplo, quanto à interpretação da relação entre pensamento e linguagem)" (Rego, 1995, p. 33).

No texto em que Vygotsky aborda diretamente o tema do aprendizado da escrita (1989), pode-se perceber certas aproximações com as elaborações que Ferreiro irá fazer, adotando o modelo piagetiano, e, ao mesmo tempo, certas diferenças, no que tange

justamente à consideração do caráter simbólico da escrita e, portanto, também de seu aprendizado.

Vygotsky parte, nesse texto, de uma necessidade de que se aprofunde, no campo da psicologia, uma investigação acerca do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, que leve em conta suas necessidades, ao invés de tomar o aprendizado da leitura e da escrita como algo mecânico e externo, necessariamente imposto por um treinamento artificial.

Segundo ele, a consideração do aprendizado da escrita como uma questão mecânica "[...] causou impacto não só no ensino, como na própria abordagem teórica do problema". Assim, acusa a psicologia de considerar a escrita como "uma complicada habilidade motora", propondo, ao contrário, que esta seja considerada como "[...]um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (Vygotsky, 1989, p. 120). Logo, quase meio século antes de Ferreiro, ele já critica a concepção segundo a qual o aprendizado da escrita seria da ordem da aquisição de uma técnica.

Afirmando o caráter simbólico da escrita, Vygotsky defende uma relação entre seu aprendizado e o desenvolvimento anterior de outros sistemas simbólicos, principalmente o brinquedo de faz-de-conta e o desenho. Ambos são considerados como formas de linguagem, na medida em que os objetos são aí tomados como signos de outra coisa, através de um processo de substituição. Ou seja, o autor aponta para o que ele chama de "modificação estrutural", através da qual os elementos de uma dada estrutura – que possuem um significado habitual – se deslocam para uma estrutura simbólica, segundo a qual passam a representar outra coisa e ganham outro significado. Isso o leva a afirmar que "[...] a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem, num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita" (1989, p. 126), sendo que o mesmo ocorreria com o desenho.

Para o autor, essa "modificação estrutural", que insere tanto o brinquedo quanto o desenho no campo simbólico, ocorre por meio da nomeação: o objeto pode ser tomado como brinquedo simbólico, assim como o desenho pode ganhar estatuto de representação. A função simbólica aqui está diretamente relacionada à linguagem. Mais ainda, afirma que a partir do momento em que a criança começa a falar, a linguagem

passa a modelar "[...] a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis" (1989, p. 127) e é a partir daí que se poderia falar propriamente em atividade simbólica.

Para Vygotsky (1989), a escrita derivaria dessas outras atividades simbólicas na medida em que a criança passaria de uma pré-escrita para a escrita propriamente dita quando fosse capaz de operar um "simbolismo de segunda ordem", ou seja, de tratar a escrita como representação "dos símbolos falados das palavras". Isso significaria que "[...] a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala" (p. 131). No entanto, para ele, a criança passará ainda por uma nova transformação, em direção a "formas superiores de escrita", a partir de uma reversão a um novo simbolismo de primeira ordem, quando a fala deixaria de operar como "elo intermediário", e a escrita passaria a simbolizar diretamente as "entidades reais".

Vygotsky (1989) defende que a leitura e a escrita sejam ensinadas na pré-escola. No entanto, afirma que "a escrita deve ter significado para as crianças" (p. 133), ou seja, deve surgir de uma necessidade intrínseca despertada, o que implica que o ensino deve ser "natural", ou seja, "'cultivado' ao invés de 'imposto'" (p. 133). Propõe, na verdade, que a escrita passe a fazer parte do ambiente pré-escolar, despertando nas crianças a necessidade de ler e escrever. Também aponta para a importância de que "desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças", da mesma forma que as atividades de caligrafia e os trabalhos manuais (p. 134).

Conforme procuramos apontar, há, nesse texto, algumas importantes aproximações com a abordagem de Ferreiro e Teberosky (1989) acerca da aprendizagem da escrita, algo notado, inclusive por essas autoras ao final de *Psicogênese da língua escrita*[6]. Procuramos, assim, destacar alguns pontos que vão nessa direção: a abordagem da escrita como sistema de representação e não como código de transcrição da pauta sonora[7]; a ideia de que o domínio da escrita propriamente dita é resultado de um longo processo anterior ao ensino sistemático; e o enfoque no

[6] Nas últimas linhas dessa obra, as autoras afirmam a necessidade de considerar a mediação social como essencial para compreender algumas das propriedades da escrita e reconhecem que isso já se encontrava apontado por Vygotsky há várias décadas (Ferreiro; Teberosky, 1989).

[7] Apesar de que nesse aspecto talvez seja importante salientar que Ferreiro não irá endossar a idéia de que primeiro viria um "simbolismo de segunda ordem" para só depois a escrita reverter-se para um "simbolismo de primeira ordem". Aliás, essa divergência, aqui apenas apontada, parece importante na polêmica discussão de Emilia Ferreiro contra a noção de letramento (cf. Colello, 2010). Infelizmente, não será possível, ao longo deste trabalho, desdobrar essa polêmica ainda tão atual.

processo ativo da criança na elaboração do conhecimento. No entanto, a diferença fundamental fica por conta da consideração, por parte de Vygotsky, de que nesse processo de domínio da linguagem, a própria estrutura do sujeito se altera sobremaneira.

Esse ponto de divergência levará Smolka (1988) a afirmar que, enquanto para Piaget a aquisição da linguagem representaria a inserção do pensamento individual numa realidade objetiva comum, para Vygotsky ela representaria a internalização do discurso social transformado em "discurso interior". Chegamos, pois, à consideração, por parte dessa autora, da alfabetização como processo discursivo.

Escrever para o outro – a constituição do sentido na interlocução

Smolka (1988) parte, portanto, dessa diferença que marcaria certa distância entre Piaget e Vygotsky acerca do lugar da linguagem no desenvolvimento cognitivo, em sua tentativa de considerar a aquisição da escrita de modo distinto ao de Ferreiro. Sem pretender se opor exatamente ao construtivismo, sua elaboração irá no sentido de reconhecer o processo de aquisição da escrita como fruto de uma atividade mental, composta por uma dimensão cognitiva e, ao mesmo tempo, uma dimensão discursiva:

> Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky [...] a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. (Smolka, 1988, p.57)

No entanto, Smolka irá recorrer a outros autores que se dedicam à questão da linguagem, a fim de sustentar seu ponto de vista sobre o processo de alfabetização. Um deles é Bakhtin, pois sua Teoria da Enunciação permite que ela desloque a noção vygotskiana de "discurso interior" para a ideia de "diálogo interior". Com isso, Smolka irá sustentar que a escrita é sempre "para o outro", ou seja, visa explicitar o "discurso interior", o que a levará a considerar o processo de aquisição da escrita regido pela questão da constituição do sentido.

Conforme Smolka (1988), o "discurso interior" seria, para Vygotsky, o resultado do processo de internalização do discurso social. No entanto, essa noção de internalização teria um caráter muito linear, do social em direção ao individual, o que teria levado Vygotsky a afirmar que, tornado interior, esse discurso assumiria uma forma monológica. Isso porque o interlocutor estaria ausente, da mesma forma que no processo de escrita. A fim de confrontar essa pretensa linearidade do processo de internalização, Smolka irá recorrer à Teoria da Enunciação e, em especial, ao princípio

dialógico da linguagem, apontando como Bakhtin considera o "discurso interior" como "diálogo interior".

Essa questão será retomada por Smolka em um texto que apresenta a ideia de que, para Bakhtin, o princípio condutor de toda enunciação é sua interação com outra enunciação, ou seja, o diálogo; a enunciação que prescinde da presença do interlocutor, ou seja, o monólogo, passaria a ser considerada como "contingência no movimento dialógico" (Smolka, 1993, p. 43). Portanto, a dialogia não estaria restrita ao diálogo real, mas diria respeito a uma "orientação para o outro".

Em decorrência dessa formulação, Smolka (1988) irá sustentar que enfocar a escrita como processo discursivo implica considerar a constituição do sentido. A respeito disso, Geraldi (1997), apoiado também em Bakhtin, sustenta que a interlocução seria o espaço por excelência da constituição do sentido e, portanto, "[...] o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução" (p. 9). Assim, a constituição do sentido seria algo que pressupõe a interação social, mesmo que o outro não esteja presente, mas que tenha sido também ele internalizado (visto que o sujeito seria capaz de se colocar na posição de outro em relação a seu próprio discurso).

A partir dessas formulações, Smolka (1988) irá afirmar que: "A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?" (p. 69).

A linguagem como parte do campo histórico-social

Subjacente a essa forma de abordar a questão da constituição do sentido encontra-se uma discussão acerca da historicidade da linguagem. Podemos notar isso no modo como Smolka (1988) apresenta a Teoria da Enunciação como "[...] levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica" (p. 29). Também Geraldi (2008) irá sustentar, na mesma linha, que a linguagem possuiria uma "vocação estrutural para a mudança" (p. 20).

Nessas formulações podemos perceber um certo modo de localizar a linguagem no interior do campo social. Dessa forma, se colocam para nós as questões: de que noção de social se trata? E qual o lugar da linguagem? A fim de tentar elucidar um

pouco a questão, consideramos importante mencionar aquilo que Orlandi (1983) localiza como a questão decisiva sobre a qual se funda a sociolinguística, a saber, o modo de "considerar aquilo que é socialmente constitutivo da linguagem" (p. 89).

Ao falar a respeito da sociolinguística e seu interesse pela questão da convenção na linguagem, Orlandi recorre às formulações teóricas de Max Weber acerca da ação social e sustenta que "[...] uma teoria linguística que busque o que de social é constitutivo da linguagem e que se mostre como teoria da ação não pode prescindir da reflexão sobre a ação social em geral, colocando a ação linguística junto à ação não linguística, isto é, nessa perspectiva não se pode estudar o ato linguístico sem estudar o ato social em geral" (Orlandi, 1983, p. 97). Tratar-se-ia, pois, de uma concepção sociológica da linguagem, na qual esta estaria, em certa medida, tomada no interior do campo social e subordinada a ele.

Mais ainda, para Orlandi (1983), Saussure, ao distinguir língua e fala, estaria operando uma divisão entre produto social e processo de produção da qual resultaria uma dicotomização entre o social e o histórico. Tomando como referência as críticas que procedem do campo da sociolinguística, a autora conclui que: "As convenções estão estreitamente ligadas ao caráter histórico da língua. Podemos, pela perspectiva do estudo da língua como ação (trabalho), recuperar o caráter da sua historicidade assim como o da sua função social" (p. 91). Dessa forma, entendemos que aqui a linguagem se apresenta como parte integrante do social, entendido como conjunto de convenções historicamente determinadas e, portanto, sempre potencialmente modificáveis.

Magda Soares (1997) aponta para a questão das variações linguísticas internas a uma mesma sociedade (ou seja, variações no uso de uma mesma língua). Estas são relacionadas pela autora às diferenças entre grupos sociais. Nessa chave, o preconceito e o estigma ligados a esses usos decorreriam dessa divisão da sociedade em grupos hierarquizados – o que em nossa sociedade seriam as classes sociais – visto que, desse modo, haveria a definição da variante-padrão segundo critérios de dominação social. Mais ainda, para essa autora, a escola seria um espaço privilegiado de estabelecimento dessas hierarquizações, na medida em que "[...] usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada" (p.17).

Soares (1997) explicita uma concepção de sociedade marcada pelo conflito, expressão das contradições inerentes à sua organização, assumindo o jargão marxista

mais corrente da época, e defendendo uma prática pedagógica em que o ensino da língua tenha um caráter político, visando contribuir com a transformação social.

Assim, podemos perceber um modo mais ou menos comum a esses diversos autores de considerar o social como campo de conflito entre classes sociais, expressão de contradições potencialmente transformadoras da realidade. Consequentemente, a linguagem, como parte integrante desse social, é tomada também no campo dos conflitos linguísticos e passível de transformações históricas. Surge daí a defesa de que o ensino escolar da língua tenha uma função política, porque implica um posicionamento do professor em relação a esses conflitos.

No mesmo sentido, Smolka (1988) afirma que a escola resiste em criar espaços, nas situações pedagógicas, para que as crianças possam ocupar com uma leitura e uma escrita "com sentido", ou seja, onde a alfabetização ganhe estatuto de processo discursivo. Para ela, essa resistência teria a ver com o fato de que essas produções da chamada escrita inicial das crianças, marcadas pela singularidade de significação e pela resistência à normatividade, geram tensões, uma vez que esse dizer da criança, em processo de elaboração da escrita, revela o que é da ordem da própria linguagem, a saber, seu caráter inacabado, também ela sempre em elaboração e, portanto, descortina algo que a ideologia procuraria deixar encoberto, que é a transitividade do discurso social, seu caráter sempre aberto e pronto para ser transformado.

A ideologia como explicação para a perda da dimensão discursiva

A referência à ideologia não aparece aí exatamente de passagem, visto que decorre de mais uma referência importante no que tange à definição da linguagem no campo social. Trata-se da Análise do Discurso, concepção elaborada durante a década de 1960 na França, que teve como principal formulador Michel Pêcheux.

A Análise do Discurso pretende teorizar sobre a relação entre linguagem e ideologia, tomando como unidade de análise o discurso, entendido como um dizer dependente de suas condições de produção, dadas exteriormente, pela ideologia. Cada discurso, cujo sentido se constitui na interação social, se "filia" a uma determinada formação discursiva, num "lugar histórico provisório".

Por seu lado, essas formações discursivas, tomadas pelos limites ideológicos, ocultar-se-iam a si mesmas como definidoras de um modo de pensar dependente de uma situação social e histórica particular, sendo, por isso, consideradas "formações

imaginárias". Estas implicam a produção de discursos cujos pressupostos implícitos estariam ocultos no jogo de posições dos interlocutores, o que resultaria em posicionamentos tomados por uma "ilusão".

Para Smolka (1988), essas reflexões produzidas pela perspectiva da Análise do Discurso possibilitam considerar o conflito entre ensino e aprendizagem como decorrente da sustentação, por parte dos professores, de um discurso ilusório acerca da "tarefa de ensinar" que acabaria minando a própria "relação de ensino"[8]. Assim, observa, em uma sala de aula, como a fala do professor, no tom de monólogo, aponta erros, chama atenção para as letras, as formações de sílabas e a boa caligrafia, o modo de copiar da lousa etc., perdendo em significação, porque não estaria presente aí, justamente, a escrita como constituidora de sentidos. Segundo Smolka, a professora supõe que sua fala seja clara e que os alunos devam aprender o que ela ensina. No entanto, a maioria dos alunos não compreende, respondendo às situações tateando às cegas em busca mais da aprovação da professora do que do aprendizado propriamente dito. Outros se recusam a realizar a tarefa, dispersam-se. Sua suposição de que, ao ensinar as famílias silábicas, enfatizando os sons de cada letra e levando os alunos a realizarem a tarefa proposta de forma adequada (que consistia em copiar e completar palavras da lousa), não se sustenta, causando frustração.

Esta, manifestada em termos de irritação e impaciência, ao invés de levar a professora a questionar sua própria posição e aquilo que implicitamente poderia contribuir para esse estado de coisas, resulta num posicionamento que desloca o sentimento de incapacidade e fracasso para as crianças, graças à ajuda da psicologia escolar que diagnostica os déficits de aprendizagem como um problema orgânico das crianças.

Ao tentar explicitar a noção de "ilusão" com a qual está trabalhando ao atribuir essa característica ao discurso da maioria dos professores, Smolka afirma que:

> [...] a ilusão não significa apenas um 'engano', no sentido do professor achar que está ensinando alguma coisa e, na realidade, o aluno não estar aprendendo; ou do professor achar que o aluno só aprende se o professor ensina. Essa ilusão significa, mais profundamente, o professor estar ensinando algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível do senso comum. A ilusão do professor parece decorrer,

[8] "A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). [...] A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela *constituição da relação de ensino*, mas pela *instituição da tarefa de ensinar*" (Smolka, 1988, p. 31).

> então, da não-consideração (e do ocultamento) de vários aspectos, componentes (e detalhes) cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da instituição escolar. É decorrente da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo efeito de sua posição no sistema de representações sociais. (Smolka, 1988, pp. 31-32)

Ao tomar a questão em termos ideológicos, Smolka, diante desse suposto "não saber o que fazer" das professoras, aponta outro caminho em busca de um saber sobre esse estado de coisas: "A realidade cotidiana escolar e acadêmica e as inúmeras situações de sala de aula como esta são, hoje, resultados ou produtos de um complexo conjunto de condições e circunstâncias em que pesam, obviamente, fatores sócio-econômicos, políticos e ideológicos" (Smolka, 1988, p. 37). Ou seja, para ela, a perda da dimensão discursiva no processo de alfabetização está relacionada com a transformação da escrita em um instrumento social de "seleção, dominação e alienação" (Smolka, 1988, p. 38).

Assim, aquilo que o professor "ensina" de modo "inconsciente" é visto como decorrente da "falta de conhecimento e de posicionamento crítico". Portanto, o professor, tomado num discurso ideológico, colocaria em funcionamento um tipo de ensino da escrita em que esta perde as suas possibilidades de fazer sentido, levando, segundo Smolka, a que se exclua da cena o desejo das crianças em aprender.

Esse desejo estaria ligado à possibilidade de expressar por escrito o "discurso interior", entendido como "diálogo consigo mesmo ou com outros" (Smolka, 1988, p. 75). Mais adiante, afirma que: "As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos 'alunos que (ainda) não sabem', mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores" (Smolka, 1988, p. 102).

Pode-se perceber que, quanto a essa questão, Smolka se aproxima de Ferreiro, afirmando que, para que a criança aprenda, é preciso que se suponha que ela é capaz, opondo-se, também ela, à perspectiva dos testes de "prontidão": "O problema se evidencia, pois, quando, em termos do discurso pedagógico, fala-se sempre em 'levar em conta a capacidade da criança e aceitar seu ritmo de desenvolvimento', mas esse 'levar em conta' quer dizer, precisamente: 'coitada, ela (ainda) não é capaz de aprender a ler e a escrever, então não se pode (ainda) ensinar" (Smolka, 1988, p. 42).

No entanto, conforme apresentado anteriormente, Ferreiro trabalha essa questão, salientando a importância de que o professor tenha conhecimento do processo

psicogenético de construção do conhecimento da criança sobre a escrita, levando-o a compreender a importância do conflito cognitivo para o aprendizado. Smolka (1988), por seu lado, irá focalizar o problema como evidência de um conflito social. Segundo ela, "o conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política" (p. 60).

Assim, a exclusão do desejo das crianças em aprender decorreria, nesse caso, do modo como o professor dirigiria seu ensino a partir de um posicionamento não-crítico, "alienado" a uma ideologia, cuja função seria a de transformar a escrita em mecanismo de dominação social.

* * *

Buscamos neste capítulo apresentar, em linhas gerais, o posicionamento teórico de Ana Luiza Smolka acerca da aquisição da escrita, posicionamento este que parte das formulações de Ferreiro e vai em direção a outros referenciais.

Smolka (1988;1993) centra suas análises na questão da interação social como fundamental no processo de aprendizagem da linguagem escrita e se filia a correntes teóricas que salientam o campo social como campo histórico-social, ou seja, marcado por constantes transformações ligadas a condições concretas de vida. Mais ainda, a linguagem tomaria assento entre as práticas sociais e, portanto, estaria ela também sujeita a essa dinâmica de transformações históricas. Ou seja, a linguagem é considerada em seu caráter ideológico e, portanto, histórico-social. Nessa abordagem, o que predomina é a consideração acerca do aspecto comunicativo da linguagem, conforme a própria Smolka afirma, juntamente com Góes:

> Se a criança escreve enunciando seu pensamento para o outro, importa-nos examinar aquelas características que mais se relacionam à comunicabilidade do texto, à proposição dirigida a um leitor, destinatário não presente. (Góes; Smolka, 1995, p. 58)

O caminho traçado por Smolka, e tantos outros que dedicam seus esforços de investigação no sentido de considerar o processo de aprendizagem da escrita no âmbito da perspectiva histórico-cultural, parte de inquietações quanto a uma suposta insuficiência do modelo piagetiano em dar conta do caráter essencialmente social que está em jogo na aquisição da linguagem escrita. Podemos dizer, grosso modo, que essa inquietação também está na origem da articulação da aquisição da escrita com a constituição do sujeito. Ou seja, ambas partem de algo em comum quando se trata de

indagar o *lugar do cognitivo no campo social*. No entanto, os desdobramentos que daí emergem parecem se diferenciar radicalmente em seus fundamentos.

Sustentar a articulação entre aquisição da escrita e constituição do sujeito passa por um deslocamento em relação à perspectiva que vimos apresentando no sentido de tomar o social não em seu aspecto histórico-cultural, mas em seu aspecto estrutural. Ou seja, do ponto de vista psicanalítico, não se trata de negar o estruturalismo em favor da historicidade, mas de afirmar o caráter estrutural do pensamento, no entanto sem afirmar isso como um dado biológico ou natural de qualquer tipo.

Mais ainda, a linguagem desloca-se também de um aspecto da interação social para ser tomada como modelo estrutural do assim chamado campo social. Dessa maneira, ela passa a ser considerada mais em seu aspecto formal que comunicacional. Esses e outros deslocamentos são os que passamos a enfocar mais detidamente a partir da agora.

III. Aquisição da escrita e suas articulações com a constituição psicanalítica do sujeito

Teoria da constituição do sujeito

A fim de introduzir as reflexões acerca das articulações possíveis entre aquisição da escrita e constituição subjetiva, nos parece pertinente iniciar com a apresentação de alguns aspectos teóricos disso que vem a ser a constituição do sujeito, segundo uma leitura dentro do campo psicanalítico. Campo vasto e cheio de nuances e controvérsias das quais, no entanto, não nos ocuparemos aqui.

Seguindo as pistas de nossa hipótese inicial de pesquisa, segundo a qual pretendíamos entrecruzar os tempos de constituição do sujeito com os posicionamentos possíveis deste no campo da linguagem escrita, buscaremos tratar, de forma necessariamente paradoxal, das diferentes articulações que um recém-chegado ao campo do humano deve atravessar a fim de constituir-se como sujeito do desejo, ou sujeito do inconsciente. Num primeiro momento, abordaremos a questão a partir da noção lacaniana de *estádio do espelho* e, em seguida, da noção freudiana de *complexo de Édipo.* Além disso, permeando esse caminho, procuraremos fazer aparecer aí as noções de alienação e separação. Em seguida, passaremos a abordar, de forma interligada, diferentes trabalhos que se dedicam às articulações mais específicas entre constituição subjetiva e aquisição da escrita.

A. Estádio do Espelho/Alienação

Com a noção de *Estádio do Espelho,* Lacan buscou dar uma formulação teórica para o que denomina de a "precipitação de uma matriz simbólica do eu" (Lacan, 1998a). Tomando como ponto de partida as observações do psicólogo francês Henri Wallon acerca do comportamento do bebê que, por volta dos seis meses de vida, passa a dar atenção à sua própria imagem refletida no espelho, identifica aí uma possibilidade de teorização sobre a constituição psíquica.

Para Lacan, há nessa experiência com o espelho, algo da ordem da identificação. O pequeno fica fascinado por aquela imagem e, a princípio, não se dá conta nem de que não se trata de uma imagem real, muito menos que seja sua própria imagem. O caminho

que ele percorrerá até chegar a essa dupla conclusão é de fundamental consequência para a conquista de um lugar de sujeição ao campo da linguagem.

Isso significa que a experiência especular ultrapassa o plano visual e revela justamente algo que é da ordem da linguagem. Esta antecede logicamente a chegada daquele bebê e será preciso que o recém-chegado seja inserido em seu campo. Assim, o que a experiência especular vem revelar é que há um processo de identificação com algo que, a princípio, vem de "fora", ou seja, não está dado como essência nem inscrito nos genes. Isso que vem de fora é da ordem da linguagem e o que o bebê fará é tomar aquilo como seu, como o que o define, lhe dá unidade, o circunscreve no campo do humano, assim como faz com aquela imagem virtual de si mesmo, a qual procurará devorar para tornar-se ela.

Mas de que "fora" se trata? Não basta que haja o espelho, mas principalmente um outro que olha essa imagem no espelho e a ela se dirige como sendo o objeto de seu desejo, geralmente, e de forma emblemática, a mãe. A experiência especular depende, antes de mais nada, de que esse bebê esteja de certa forma já tomado no campo do Outro, seja desejado, portanto. A inserção desse pequeno ser no "circuito desejante" antecede até mesmo o seu nascimento. Trata-se do desejo da mãe que está já sujeita à linguagem pela sua própria constituição. Segundo Lajonquière (2010a): "[...] o filho que ela espera é o produto de um campo de desejos contraditórios e de fantasias ambivalentes radicalmente inconscientes. Campo delimitado pelo entrelaçamento de sua história singular, como sujeito desejante, com o desejo de seus pais, avôs, marido, amante... dos outros (cf. Saal & Braunstein, 1980:103)[9]. Desta forma, a criança, antes mesmo de chegar a ser recortada no horizonte do vivo, já é *objeto do desejo do Outro*" (p. 217).

O fato de a mãe, ou mais amplamente aquilo que Lacan chama o Outro primordial, estar tomada no campo do desejo e delinear imaginariamente um filho antes mesmo de tê-lo nos braços faz com que essa criança chegue ao mundo já recortada pelo significante, "grampeada" a uma significação que se contrapõe à indiferenciação orgânica que está no plano do real (cf. Lajonquière, 2010a, p. 218). Trata-se de uma antecipação, de um bebê virtual que povoa as fantasias da mãe. Assim, quando esta oferece ao pequeno um nome, escolhido sempre em referência a esse bebê ideal, e fala

[9] SAAL, F. & BRAUNSTEIN, N. "El sujeto en El psicoanálisis, El materialismo histórico y La linguística". In: Braunstein (org.). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis.* México, Siglo XXI, 1980.

com ele referindo-se a ele em terceira pessoa, é como se estivesse apresentando a esse bebê real, feito de carne e osso, aquele que povoa suas fantasias, feito de significantes, da mesma forma que, diante do espelho, fala daquela imagem ao pequeno e a oferece para que ele a torne sua própria imagem. O *estádio do espelho* seria o processo através do qual o pequeno aceita essa oferta materna e toma para si essa identidade desenhada no campo do desejo do Outro, assumindo, dessa forma, uma unidade que lhe possibilita ser um EU.

Lacan afirma que esse processo é da ordem da alienação e é a primeira operação que causa o sujeito (cf. Fragelli, 2011). Assim, a alienação seria antes de tudo um imperativo ou condição necessária para que o recém-chegado possa existir no campo do humano. Isso porque este é pensado, nessa perspectiva, como o campo da linguagem.

Todo bebê que chega ao mundo está fadado a ter que se haver com a linguagem. Não há, portanto, algo de sua condição que já esteja previamente determinado em uma programação biológica. O ser humano é o único animal que está impossibilitado de ter uma vida dedicada aos instintos, justamente porque, em algum momento (o qual é impossível precisar), inventou-se uma linguagem que, diferentemente daquela que supomos existir entre algumas espécies animais, não é consistente, ou seja, tem a peculiar e fundamental característica de permitir que um sujeito faça uma enunciação mirando comunicar uma determinada coisa e acabe por acertar outra.

A linguagem humana é, portanto, estruturalmente marcada pela equivocidade, o que faz com que estejamos sempre às voltas com mal-entendidos e meias verdades. É por isso que Lajonquière afirma (2010b), por exemplo, que a condição humana assenta-se sobre um "defeito de animalidade" e não que decorre de uma evolução sobre uma animalidade de base.

A partir dessa ideia, procura destacar justamente que a conquista de um lugar entre os humanos não está dado biologicamente, da mesma forma que o aparecimento dessa linguagem propriamente humana não foi o resultado de uma evolução biológica. Trata-se, antes, de um acontecimento precipitado, uma ruptura que bem poderia não ter se dado dessa maneira.

Essa linguagem é justamente aquela que o "filhote de homem" terá que habitar, fazer-se caber nela, o que é uma possibilidade que não está garantida de antemão, pois não vem inscrita nos genes, e bem pode vir a não acontecer. É por isso que afirmamos que o bebê chega ao mundo marcado pela indeterminação orgânica, fundo sobre o qual

deverá operar a própria linguagem. Por vir ao mundo já rodeado pela linguagem, não poderá querer habitar o mundo animal dos instintos. Portanto, estará desde sempre impossibilitado de *ser* um corpo e, deverá, portanto, conquistar um, ou seja, *ter* um corpo. É por isso que a alienação é colocada por Lacan como sendo um imperativo ou a primeira operação que causa o sujeito.

Como vimos, o *estádio do espelho* depende de que esse pequeno ser que vem ao mundo seja tomado nos braços de um Outro, que o desejou como seu, para vir a satisfazer uma busca, preencher um vazio que incomodava. Sendo desde sempre objeto do desejo da mãe, poderá encontrar, nesse lugar, um lugar para si, uma identidade. É por isso que Lacan afirma que é dessa operação que poderá emergir uma "matriz simbólica do eu", ou seja, uma posição para o recém-chegado no discurso.

Fragelli (2011) afirma que há aí um deslocamento do campo do Outro para o desejo do Outro, o qual pode ser expresso pelo deslocamento do olhar da criança do olhar da mãe para o espelho, ou seja, para aquilo que a mãe olha. Esse desvio do olhar para o espelho pode ser interpretado como a formulação de uma pergunta acerca do desejo materno. O que é que ela procura? O que a captura? Quem é esse aí que ela observa tão amorosamente e a que ela se refere quando fala? Dá de cara com esse "bebê virtual" e se dirige a ele, identifica-se a ele, aliena-se ali onde a mãe o deseja, naquela unidade, naquele Eu[10], buscando colocar-se na posição de objeto do desejo do Outro.

O pequeno encontra o desejo do Outro, o que significa, de algum modo, a constatação de que ao Outro falta alguma coisa, ainda que, alienando-se à oferta significante materna, pretenda estancar o desejo, na medida em que possa ser justamente aquilo que falta ao Outro. Assim, diz-se que, no *estádio do espelho*, o bebê ocupa a posição de "falo imaginário da mãe", entendendo-se por *falo* justamente a representação daquilo que faz falta ou a chave do enigma do desejo.

No entanto, a alienação possui um aspecto "letal", pois petrifica o sujeito como um significante no campo do Outro. Portanto, apesar de ser condição necessária para a constituição do sujeito, não é, contudo, suficiente. Para Fragelli: "Trata-se de um sujeito numa condição bastante específica, pois que colado ao sentido que assume no campo do Outro fica condenado a não ser mais do que um significante que, pelo mesmo movimento que o funda, o 'chama a falar', dirá Lacan, também age de modo a petrificá-

[10] "O que quer de mim o Outro? A criança tendo feito a pergunta a si, responde-se: o Outro quer Eu! O Outro me quer aí no Eu!" (Lajonquière, 2010b, p. 109).

lo (Lacan, 1964, p. 197)[11], uma vez que o sujeito aqui assume a forma, se conforma, aquilo que o define no campo do Outro" (2011, p. 95).

A operação de alienação não dá conta da constituição do sujeito e é por isso que Lacan irá apontar para a necessidade de uma segunda operação, que denominará separação. Essa viria a interromper o circuito fechado que a alienação instaura, possibilitando o descolamento da significação primordial, questão de vida ou morte para o sujeito. Enquanto o e*stádio do espelho* representa, pois, a alienação àquilo que será o significante de sua máxima identificação, denominado em outros momentos como S1 ou significante unário, permitindo-lhe uma unidade de si, condição de ancoragem para uma matriz simbólica do Eu; esse Eu, contudo, não é equivalente ao sujeito do desejo.

O Eu é uma produção imaginária, assunção de uma imagem que representa o sujeito. No entanto, é preciso destacar, para compreender a disjunção entre Eu e sujeito, o caráter negativo que a representação assume na psicanálise. Ou seja, a representação é o recorte que a linguagem necessariamente faz de qualquer experiência. Fragelli (2011), partindo do aforismo lacaniano de que "um significante representa o sujeito para outro significante", sustenta que o sujeito propriamente dito, enquanto efeito da cadeia significante, não está contido na representação. Sua sujeição à linguagem não é completa, há um resto (efeito) que é justamente aquilo que o funcionamento simbólico (inscrição do sujeito na cadeia) não consegue circundar. O sujeito é uma categoria desde sempre cindida, relacionando-se à cadeia significante de modo contraditório: é ali representado, mas não recolhido por inteiro; é recortado e esse recorte produz sobras, restos.

Assim, o Eu seria justamente aquela representação do sujeito pelo significante que, no entanto, produz o próprio sujeito como falta, como aquilo que escapa da representação. A imagem especular teria uma função dupla: ao mesmo tempo em que unifica, secciona, na medida em que parte do sujeito fica de fora da representação, justamente o que equivale ao sujeito do desejo, e que é lançado ao (ou funda o) inconsciente.

Lajonquière (2010a) afirma que: "É a linguagem a que em seu próprio seio leva um gume cortante: a barra que separa significante e significado" (p. 235). Trata-se mesmo dessa tensão entre representação e representado que gera um resto. No entanto,

[11] Lacan (1964). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

essa divisão do sujeito possibilita, mas não garante, a instalação, no lugar do significante unário, de uma cadeia significante, como tentativa de vir a alcançar uma "representação total". E, por outro lado, funda o inconsciente que será a própria insistência do que resta, aquilo que em toda fala, "não pode senão restar" (Lajonquière, 2010a, p. 235).

Segundo Fragelli (2011), a separação está em fazer escapar algo no deslizamento entre S1 e S2. Nesse chamado deslizamento do significante unário, primordial (S1), para um outro significante (S2), algo escapa, sai da cadeia. Algo do sujeito "desaparece" em sua representação no campo do Outro. Esse algo seria justamente o desejo do sujeito ou o sujeito do inconsciente, fruto mesmo de um desaparecimento que o faz escapar do sentido atribuído pelo Outro. O sujeito do desejo não é um algo que se constitua consistentemente. Ele é o avesso do Eu, o próprio ruído que atrapalha a enunciação, que retira aqui e ali o Eu de seu suposto centramento.

Essa passagem não é natural, nem fruto de nenhum desenvolvimento e, inclusive, não está sequer garantida para toda cria humana e pode mesmo vir a não acontecer. Portanto, há um deslocamento fundamental que é preciso retomar. Trata-se da separação desse S1 ou dessa unidade que a princípio lhe foi ofertada pelo desejo do Outro. Apropriando-se do trocadilho "sujeita quem objeta", Fragelli (2011) busca mostrar que se de um lado o sujeito se constitui na medida em que é tomado como objeto no campo do Outro, também é preciso que esse sujeito faça objeção a ser tão somente isso. Movimento contraditório e traumático para o sujeito entre o imperativo da aceitação e a necessidade da recusa.

Essa necessidade deriva da própria conceituação do desejo no campo da psicanálise. Quando afirmamos que é a fixação ou a movimentação do desejo o que está em jogo no *estádio do espelho*, na verdade trata-se da própria constituição ou não do desejo o que está em jogo aí. Isso porque é o próprio Freud ([1920]1976; [1930]1974) quem fornece as chaves para a compreensão de que a instalação do desejo é justamente aquela de uma busca que não terá fim, pois o fim, ou seja, o êxito, implicaria a morte do sujeito. O desejo é, pois, aquilo que não encontra satisfação completa, assim como o sujeito não encontra representação completa. Há algo que falta sempre, que fica de fora, que não se pode apreender. E cuja busca, no entanto, move o sujeito incessantemente.

No entanto, se, por um lado, a instalação do desejo implica separação em relação ao desejo do Outro, não se trata, por outro lado, de um movimento de independência em

que o sujeito possa prescindir do Outro. Pelo contrário, este será sempre aquele que norteia o posicionamento do sujeito no discurso. Assim, também a possibilidade da operação de separação depende de algo que o sujeito recebe como mensagem do campo do Outro. Isso significa que a constituição do desejo tem a ver com aquilo que o Outro transmite acerca de seu próprio desejo. O que está em jogo é a transmissão de seu caráter enigmático.

Conforme já apontamos, dentro do próprio *estádio do espelho* pode-se perceber uma movimentação que vai do campo do Outro para o desejo do Outro, que decorre da percepção de que a ele falta algo. No entanto, verificamos que não se trata propriamente de uma experiência de separação, pois, inicialmente, a criança se põe como aquilo que falta ao Outro; capaz, portanto, de obturar seu desejo. Conforme vimos insistindo, se dessa movimentação deriva a produção de um EU, para a constituição do sujeito do desejo é preciso um passo além na interrogação acerca do desejo do Outro. É preciso, pois, que a falta se recoloque ou que a criança não possa mais sustentar-se no lugar de "falo imaginário da mãe".

Isso porque essa suposta completude da relação mãe-filho é uma fusão aparente, pois o desejo, que comparece primeiramente como desejo da mãe, é também aí constituído pelo seu próprio caráter de impossibilidade de realização. Assim, a falta está, de certa forma, pontuada já no *estádio do espelho* no ponto de fuga do olhar da mãe. Ponto de fuga que presentifica a falta ou a insatisfação de que se alimenta o desejo.

No entanto, é preciso ir mais além, é preciso que esse olhar aponte em outra direção que não apenas a imagem especular do bebê. Nas palavras de Lajonquière (2010b): "Esse momento reclama um seguinte, qual seja a possibilidade de deixar para trás essa posição de objeto referente à satisfação materna recentemente conquistada. Se isso não fosse possível, o pequeno correria o risco de ficar grudado ao desejo materno, como ocorre nas psicoses" (p. 109).

Fragelli (2011), por seu lado, afirma que, a partir da constatação de que o Outro deseja e da experiência de colocar-se como objeto capaz de satisfazer esse desejo, o candidato a sujeito se encontrará diante da questão: "Pode o Outro me perder?", de cuja resposta positiva dependerá o engendramento da operação de separação. "Sim, o Outro pode me perder!". Essa assertiva, no entanto, depende de que se coloque no horizonte outra suposta possibilidade de satisfação para o desejo materno. O raciocínio seria mais ou menos o seguinte: "o Outro pode me perder, porque não sou tudo para ele! Ele deseja

algo além de mim!”. Assim, para advir um sujeito, o par mãe-filho, supostamente complementar, precisa sofrer um corte. Esse corte é chamado pela teoria psicanalítica de função paterna.

B. Complexo de Édipo/Separação

Segundo Dor (1991), a teoria do pai na psicanálise resulta do mito simbólico do pai primitivo, concebido por Freud em *Totem e Tabu*. Ao apresentar o mito, Freud ([1913]1974) busca delimitar o que institui a proibição do incesto como regra universal de acesso à cultura e à vida social. Freud parte, principalmente, de três referências – a observação psicanalítica de casos de fobias de crianças a animais, o contato com estudos que falam sobre o ritual da refeição totêmica e com a teoria darwiniana que sustenta que na origem da espécie humana haveria um tipo de agrupamento chamado horda primitiva, no qual imperava o direito de um único macho sobre todas as fêmeas do bando; a partir dessas referências, Freud procura estabelecer uma possível fundação da ordem social propriamente humana no mito do assassinato do pai da horda primitiva. Para ele, teria havido uma situação em que esses filhos se uniriam no propósito de matar o pai e, assim, supostamente, poderem se relacionar sexualmente com as mulheres do bando. Freud sustenta que os sentimentos dos filhos em relação ao pai seriam ambivalentes: por um lado o odiariam pelo seu poder de exclusão e, por outro, o admirariam e desejariam identificar-se a ele, visto que o que desejavam realmente era tomar o seu lugar.

Por conta dessa ambivalência, esse evento teria gerado entre os filhos um sentimento de culpa e remorso que fez com que as leis que antes eram impostas por sua presença e força físicas agora passassem a ser obedecidas retrospectivamente. Além do que, o caráter coletivo do ato impedia a todos ascender ao lugar do pai. Segundo Freud, eis aí a origem do totemismo como primeira organização social propriamente dita, constituído por dois tabus essenciais: proibição da morte do animal totêmico, como tentativa de anular o assassinato do pai; e proibição do incesto, ou seja, renúncia às mulheres do clã, o que teria, além do caráter simbólico, um sentido prático de evitar uma luta entre os irmãos na tentativa de reinstalação do lugar paterno. Assim, o totem viria a tomar o lugar do pai, passando a exercer o que antes era sua função.

O mito do assassinato do pai primitivo estabelece o que seria um ponto crítico fundamental para a constituição psíquica, na medida em que esse ato colocaria a

comunidade em questão diante do desejo e, ao mesmo tempo, da impossibilidade de estabelecer relações endogâmicas. Os sistemas religiosos, começando pelo totemismo, seriam formas de reestabelecer uma ordem, uma Lei que interdita (agora para todos, sem exceção) tanto o acesso às mulheres do mesmo clã quanto a morte do totem, geralmente um animal, como representação de que o questionamento e a quebra da Lei não deveriam ocorrer novamente.

Baseado nessa formulação de caráter mítico, Dor (1991) insiste que o pai em questão na teoria psicanalítica é o pai enquanto função, pois se trataria daquilo que determina um lugar terceiro na lógica da estrutura. Esse autor afirma ainda que os "pais encarnados", ou seja, aqueles que ocupam esse lugar de terceiro em cada experiência concreta, não passam de "embaixadores", representantes do "governo do pai simbólico" junto à "comunidade estrangeira mãe-filho" (p. 14).

Essa dita comunidade, conforme afirmamos acima, tende a uma suposta completude ou ao estancamento da circulação do falo. Esse termo remete justamente ao desejo de completude: é aquilo que falta e que é preciso então buscar possuir, e, a partir do qual, Lacan formulará a noção de "objeto *a*". O filho, na medida em que se coloca como objeto do desejo materno, ocupa a posição de falo imaginário da mãe. O pai será, nesse caso, a figura que irá operar de modo a desatar essa suposta fixação, reinstalando a movimentação desejante ou a circulação do falo.

A entrada desse elemento terceiro, que leva o nome de pai, significa a instalação da primeira dúvida, ou seja, de uma incerteza psíquica onde antes reinava a certeza quanto ao desejo do filho estar todo tomado no campo do desejo materno. Essa incerteza provém de uma percepção da criança de que ela não é tudo para sua mãe, constatação que procede de uma ausência da mãe. Ausência que pode não ser concreta, mas que se expressa como um desvio, por exemplo, para continuarmos com a mesma metáfora, do olhar. A mãe desloca seu olhar da criança para outro lugar e essa metáfora evoca o testemunho de sua falta e, ao mesmo tempo, convida a criança a olhar também o horizonte, encontrando ali algo além do espelho, ou seja, um pai. É nesse sentido que Dor (1991) afirma, pois, que o pai é causa das ausências da mãe.

Assim, o passo além que está em jogo na instalação da operação de separação, fundamental na constituição psíquica do sujeito desejante, é aquele que o leva da mãe ao pai. Isso porque a criança passa a suspeitar que o desejo da mãe não esteja voltado

para ela, para aquele lugar onde ela esforçou-se tanto para tornar seu, mas sim para um outro lugar, denominado o pai.

Dor (1991) insiste na questão de que não se trata da necessidade de que haja um pai de carne e osso. Esse pode não estar aí, mas se fazer presente enquanto função de diversas maneiras. O ponto fundamental a ser destacado aqui é que se trata de algo que diz respeito ao desejo da mãe. Ou seja, o pai pode exercer sua função estrutural na medida em que a mãe seja capaz de dar testemunho de seu desejo, isto é, de sua relação com a falta. É por isso que Masotta (1987) irá apontar para a importância de se considerar, além da introdução da figura paterna, um quarto elemento, que é o *falo*, que forneceria a "força causal" capaz de "mover as relações" da triangulação edipiana. A função paterna só pode ser compreendida tendo em vista que toda a movimentação desejante que se coloca entre pai, mãe e filho, está referida ao enigma da falta.

Essa introdução da figura paterna é o que marca a entrada do sujeito no Complexo de Édipo. Podemos dizer que o Édipo é um roteiro, uma estrutura prévia daquilo que toda criança deverá atravessar, à sua maneira, para encontrar do outro lado um lugar no circuito desejante que a enlaçou. É dentro dessa estrutura que está prevista a incidência da função paterna, capaz de recalcar os desejos incestuosos e ainda lançar as bases para a sexuação do sujeito, ou seja, para que ele possa assumir uma identidade masculina ou feminina. Trata-se, todavia, de um longo e dramático processo cuja saída, inclusive, não significa exatamente a solução do enigma. Pelo contrário, aquilo que se considera a saída do Complexo de Édipo equivale a uma desistência, a um recalque, a um não querer saber. Vejamos.

Inicialmente, a criança se interroga sobre o desejo materno, não mais se reconhece capaz de "resolver a questão". A mãe se ausenta, busca em outro lugar, mostra-se incompleta e incapaz de completar-se na relação com o filho, dando testemunho de sua castração. A criança dá de cara com o pai, aquele para o qual a mãe parece dirigir seu desejo, e conclui que ali deve estar aquilo que ela busca. A criança desloca o objeto fálico de si mesma em direção ao pai. Ou seja, formula que se não é ela o objeto do desejo da mãe, há que pôr aí um outro objeto, no caso, o pai.

Esse pai imaginariamente investido do falo passa a ser um rival, detentor de um grande poder. Ainda aqui, o falo não tem caráter de algo impossível, não está tomado no campo do simbólico, mas sim no campo do imaginário. Essa investidura do pai imaginário é o que fará com que o filho desista de seus desejos incestuosos. O pai todo

poderoso é visto como aquele que tem o poder de castrar, impondo ao filho a Lei da proibição do incesto. Esse é um dos pontos no qual Freud sustenta seu estabelecimento de certa analogia entre a constituição subjetiva e a história dos sistemas religiosos, na medida em que sustenta que o pai imaginário equivaleria ao totem. Seria ele próprio o detentor do poder de castrar, atraindo sobre si temor e admiração.

Toda essa trama tem como pano de fundo o encontro da criança com a questão da diferença sexual. Até então, enquanto o drama da constituição subjetiva se colocava primordialmente na relação com a mãe, essa outra questão não tinha lugar. Mas a entrada do pai em cena vem instaurar uma dúvida também quanto às diferenças entre homens e mulheres. E, nesse sentido, é importante apontar que, mesmo que o pai seja entendido enquanto função, não se trata, no entanto, de uma função neutra do ponto de vista sexual. Ele marca justamente a diferença. Toda a questão da movimentação do falo se entrelaça com a questão da presença ou não de uma diferença anatômica fundamental. Para Lajonquière: "A diferença anatômica entre os sexos dá um conteúdo imaginário à interrogação em torno do desejo e, portanto, sobre a existência, ou não, de uma chave capaz de abri-la ou fechá-la" (2010b, p. 110). Nesse momento, o falo e o pênis se confundem.

Freud, em um texto de 1908 (1977b), trata do que denomina as teorias sexuais infantis e que, não por acaso, têm lugar justamente nesse período de vida da criança em que ela começa a se deparar com as diferenças entre homens e mulheres. Suas observações acerca das formulações infantis sobre as questões ligadas ao sexo chamam a sua atenção naquilo que têm de importante no desenrolar da trama edipiana, bem como naquilo que tem a ver com o engendramento de um "desejo de saber", questão importante em nossa argumentação, pois trata justamente do cruzamento entre a constituição do sujeito e a busca pelo conhecimento.

Segundo Freud, essas teorias se originam de uma pergunta sobre a origem dos bebês, o que não deixa de ser a pergunta sobre a própria origem. "Se eu não estive sempre aí", se pergunta a criança, "o que me fez de repente existir?". Mais ainda, é uma pergunta que se dirige ao desejo em questão no encontro entre seu pai e sua mãe, ou seja, entre um homem e uma mulher.

Mais adiante, voltaremos a abordar a análise freudiana das teorias sexuais infantis no que tange à relação com a busca pelo conhecimento. Por ora, gostaríamos de destacar algo que tem a ver com o conteúdo dessas teorias. Freud as resume em três

tipos: a “premissa universal do pênis”, ou seja, a crença de que tanto os homens quanto as mulheres possuem um pênis; a “teoria cloacal”, segundo a qual se considera que os bebês nascem pelo ânus; e a “teoria sádica do coito”, isto é, a crença de que o ato sexual é algo violento. Focalizando os dois primeiros tipos, podemos perceber que se trata de tentativas de negar a diferença sexual. Supõe-se que tanto homens quanto mulheres têm pênis e que ambos poderiam dar à luz, visto que a existência da vagina é ignorada.

É importante ainda destacar quanto a essas teorias que elas não necessariamente advêm de uma falta de esclarecimento sobre o assunto. O que Freud aponta é que elas seriam, antes, fruto de uma “necessidade intrapsíquica”. Mesmo diante da observação da inexistência de um pênis na menina, o pequeno “teórico” resistirá, afirmando que se trata de uma questão de tempo, para que o pênis da menina possa crescer, ou então supõe que ela o tinha, mas o perdeu. Essa última suposição terá o efeito radical de colocar meninos e meninas diante da castração.

Assim, a menina sofrerá a dor de uma perda suposta e o menino vai se deparar com o medo de que também possa perder aquela parte de seu corpo que tanto preza. Em ambos, essa angústia de castração terá um efeito fundamental na separação em relação ao desejo da mãe. Separação que tem o efeito inicial de que ambos, cada um à sua maneira, voltem sua atenção para o pai, supostamente detentor do falo não só porque tem o pênis, mas principalmente porque supostamente há algo *nele* que a mãe deseja. O menino vai buscar então uma identificação com o pai, substituindo aos poucos o terror por admiração. Pensa ele que o pai poderá lhe doar o falo, ou seja, a resposta ao enigma do desejo que supostamente possui. Já a menina, a quem o pai não ameaça, na medida em que ela já está de saída faltante, antes de buscar identificar-se a ele, voltará para ele seus desejos incestuosos, supondo que nessa relação amorosa possa receber dele aquilo que a ela já faz falta. Só depois é que também ela renunciará a esses desejos e passará também a buscar identificar-se a certos atributos do pai (cf. Nasio, 2007).

O caminho é certamente mais tortuoso e cheio de nuances fundamentais do que o que viemos apresentando. No entanto, por ora, o que gostaríamos de poder destacar é que a passagem pelo Complexo de Édipo opera a separação da criança do lugar de objeto do desejo materno e lança-a em busca de novas identificações. E estas terão a marca fundamental da sexuação, ou seja, serão identificações marcadas pelos modelos fornecidos pelo pai e pela mãe naquilo que carregam de atributos femininos e masculinos.

Masotta (1987) enfatiza a importância da teoria da "premissa universal do pênis" na conformação da ideia de falta. Diz ele que esta se produz na intersecção entre um "nível de direito" e um "nível de fato". Isso porque "é a partir do 'deve haver' que algo pode faltar" (p. 35). Assim, a "louca crença infantil de que 'todo o mundo' tem pênis" (Masotta, 1987, p. 31) seria a expressão desse "nível de direito". Confrontada com o "nível de fato", ou seja, com a realidade da diferença sexual, a criança se defronta com a castração. No entanto, essa identificação entre o falo e o pênis é enganosa. Ter o pênis não dá a ninguém a chave para desvendar o desejo. E é essa descoberta, que depende aí do testemunho paterno de sua própria castração, que possibilitará ao pequeno simbolizar a castração até então tomada no campo do imaginário.

É através desse outro deslocamento que a criança poderá, pois, encontrar uma saída do complexo de Édipo, na medida em que o *falo* é introduzido na dimensão simbólica. O pai se descola do falo, pois também dá testemunho de sua própria castração. Ou seja, o desejo da mãe pelo pai passa a ser o desejo da mãe pelo desejo do pai, isto é, por aquilo que nele também falta. Em outras palavras, "a mãe deseja o pai além dele, [...] aponta para um mais além" (Lajonquière, 2010a, p. 283).

Esse mais além é justamente aquele da impossibilidade de saber sobre o desejo. No entanto, sobre essa impossibilidade, o sujeito nada quer saber, lançando-a, pois, ao inconsciente, e lançando-se, na mesma medida, a uma busca incessante pelas supostas chaves para o enigma do desejo entre os objetos da vida cotidiana. Essa busca é a mesma que aquela pelos significantes capazes de representar o sujeito. Este irá vagar pela cadeia significante, buscando sua máxima representação, supostamente perdida, sem nunca encontrá-la, reatualizando, a cada vez, a produção do mesmo resto.

A saída do Complexo de Édipo coincide com a cessação das investigações sexuais infantis. Trata-se da renúncia ao saber sobre a sexualidade, antes que a constatação de que não há saber sobre o sexual. Na verdade, a criança entra num período de *latência*, e, assim, desvia suas investigações para interesses não-sexuais. Esse período dura mais ou menos até a puberdade, quando a experiência do sujeito com a sexualidade se modifica e traz, de uma forma ou de outra, a possibilidade de se haver com o (não-)saber sexual de uma nova maneira. No entanto, essa "nova" maneira não deixaria de ser uma reatualização de definições estruturais da subjetividade cujas bases se conformam nos tempos do Complexo de Édipo.

* * *

A partir desses elementos tomados da teorização psicanalítica, ainda que apresentados de forma breve e sem explorar pormenores certamente de grande importância, pretendemos apontar para um caminho na discussão acerca do papel do outro na aquisição da escrita pela criança que parta da consideração do papel do Outro na constituição do sujeito em seu aspecto primordial ou inaugural. Tomado desde sempre no campo do Outro (entendido com campo da linguagem ou ordem simbólica), o sujeito se articula aí, no entanto, de diferentes maneiras. Ou seja, ocupa diferentes posições numa movimentação que só é possível devido ao jogo paradoxal entre alienação e separação. Trata-se de operações de causação do sujeito, o que não significa que sejam um par complementar que afinal constituiria o sujeito num lugar confortável. Antes, buscamos sublinhar que a própria noção de sujeito do desejo não pode ser capturada por uma visão "entificadora", ou seja, não se trata de um ser, mas sim de uma função, daquilo que faz contraponto à suposição de existirmos como unidade coerente.

O "interacionismo radical" de Claudia Lemos e seus desdobramentos no campo da aquisição da escrita

A partir da apresentação de alguns elementos que compõem aquilo que vimos chamando de teoria psicanalítica de constituição do sujeito consideramos poder iniciar as considerações sobre a possibilidade de articulação desta com o processo de aquisição da escrita. Assim, passamos a abordar alguns estudos que se apoiam num entrecruzamento entre os campos da Linguística e da Psicanálise para sustentar o argumento de que a aquisição da linguagem (tanto oral quanto escrita) é algo da ordem da entrada do sujeito no campo da linguagem e, portanto, da ordem de sua constituição enquanto tal, e não um processo que poderia ser apreendido como cognitivo, ou seja, como a construção de um objeto de conhecimento. Dessa forma, trata-se de estudos em diálogo direto com a Psicologia do Desenvolvimento e que resultam num posicionamento crítico em relação a ela.

Esses estudos abordam principalmente a emergência da escrita como decorrente de um movimento dialógico não intencional nem racional, posto que tanto a criança como o outro estariam tomados estruturalmente no campo das interpretações possíveis delimitadas pela própria ordem da linguagem. A esse movimento constituidor da escrita

para a criança dá-se o nome de especularidade, numa clara referência à formulação lacaniana do *Estádio do Espelho*.

Essa noção é desenvolvida por Claudia Lemos, professora e pesquisadora do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, que dedicou boa parte de sua carreira à investigação da aquisição da linguagem pela criança. Apesar de dedicar-se preponderantemente à pesquisa acerca da aquisição da oralidade, ela vai sustentar a possibilidade de abordar a aquisição da escrita sob essa mesma perspectiva e suas formulações servirão de base para dois estudos acerca da alfabetização que apresentaremos adiante. Antes disso, no entanto, é importante situarmos minimamente o desenvolvimento teórico que a própria Claudia Lemos opera, para podermos compreender a tomada desses termos na análise da aquisição da escrita.

Em seus estudos, Lemos foi, ao longo do tempo, mudando de referenciais teóricos a fim de dar conta daquilo que ela mesma chamou de "impasses" colocados pela própria fala da criança naquilo que apresentava de resistências à comprovação teórica. Segundo Lemos (2002), a fala da criança resiste a servir de empiria a ser descrita pela Linguística. Assim, ela se interessa justamente por aquilo que aponta não para as regularidades ou para os erros que seriam tentativas de regularização, mas para o insólito, para aquilo que revela a diferença.

Inicialmente, seu posicionamento parece bastante próximo daquele assumido por Smolka no campo da aquisição da escrita, quando esta também enfatiza a necessária consideração das diferenças no processo de aquisição e não apenas das semelhanças que apontavam, na perspectiva piagetiana, para um caminho evolutivo comum. Assim, Lemos (2002) aborda essa heterogeneidade da fala da criança, que aponta para a presença de fragmentos do enunciado precedente do adulto. Por isso, da mesma forma que Smolka, seu primeiro passo foi considerar a aquisição da linguagem no interior de processos dialógicos, nos quais a unidade de análise passava a ser o diálogo e não o enunciado isolado da criança.

No entanto, Claudia Lemos dará outro passo que a levará numa direção diferente daquela de Smolka, assumindo outro referencial teórico. Segundo ela, seu encontro com a psicanálise a levou a um afastamento crítico em relação à Psicologia do Desenvolvimento. Assumindo a perspectiva psicanalítica, Lemos desloca do primeiro plano o cognitivo, para tratar a aquisição da linguagem como uma questão "propriamente linguística", na medida em que coloca como mediadora da relação entre

a criança e o outro a linguagem. A aquisição da linguagem decorreria de movimentos interpretativos entre a criança e o adulto, sendo que a interpretação é aqui entendida como "efeitos da linguagem sobre a linguagem".

Pereira de Castro (1998) afirma que "o conceito de interpretação opõe-se ao de *input*" (p. 81). Segundo ela, nessa concepção de interpretação, não se deixa de lado o papel do adulto, mas não se trata de um papel de mediação ou de regulação da interação "entre a criança, a linguagem e o mundo" (p.85). A noção de interpretação apareceria aqui com o sentido de *efeito* – "*efeito* da fala do adulto na fala da criança, *efeito* da fala da criança na fala do adulto e *efeito* que a fala da criança promove no seu próprio processo de aquisição" (Pereira de Castro, 1998, p. 82).

Essa mudança de perspectiva de Lemos, que a leva ao entrecruzamento entre Linguística e Psicanálise, data do ano de 1992. Nessa ocasião, a autora apresenta, num seminário sobre aquisição da linguagem, como Lacan teria recorrido às obras de Saussure e de Jakobson, marcos fundamentais no campo da linguística, para operar um retorno a Freud "com o fim de salvar a psicanálise de interpretações reducionistas" (Lemos, 1998a, p. 155); além disso, apoiando-se na psicanálise lacaniana, procurou entender como era possível agora ressignificar a própria linguística e fazer avançar os estudos sobre aquisição da linguagem.

Saussure teria operado, com sua teoria sobre o valor linguístico, uma mudança importante na consideração das unidades linguísticas. Para Lemos (1998a), essa teoria possibilita pensar a linguagem enquanto estrutura sem, no entanto, recair no positivismo ou essencialização das unidades linguísticas. Isso porque o signo, entendido como a união de um conceito (significado) com uma imagem acústica (significante) (cf. Roudinesco; Plon, 1998, p. 709), se constituiria enquanto unidade na relação diferencial com todos os outros signos. Ou seja, não haveria propriamente uma característica intrínseca ao signo, que lhe daria esse estatuto, por isso a negação da essência das unidades. Suas características seriam sempre relacionais. Em Saussure, essas relações se dariam a partir de dois eixos: paradigmático e sintagmático, os quais serão reinterpretados por Jakobson como eixos metafórico e metonímico (cf. Lemos, 1998a; Roudinesco; Plon, 1998). Assim, seria no jogo de semelhanças e diferenças que as unidades postas em cadeia se constituiriam enquanto tal.

Lacan irá tomar essas formulações do campo da linguística estrutural em sua tentativa de estabelecer uma "teoria da determinação do sujeito pelo significante"; para

isso, teria partido da consideração de Saussure acerca do signo para chegar à formulação da supremacia do significante (Roudinesco; Plon, 1998, p. 709), segundo a qual este seria o traço que determina o sujeito. “A *supremacia do significante* se traduz, portanto, eletivamente, por uma *dominação do sujeito pelo significante*, que o predetermina lá mesmo onde ele crê escapar a toda determinação de uma linguagem que ele pensa controlar” (Dor, 1992, p. 45).

Conforme já apresentado, o aforismo “o significante representa o sujeito para outro significante” ganha sua força na medida em que Lacan sustenta, diferentemente do que havia feito Saussure, que o significante possui autonomia em relação ao significado, o que implica dizer que ele é estruturalmente desprovido de significação, ou talvez seja mais próprio dizer, que ele está tomado num deslizamento constante da significação. Assim, a união entre significante e significado é instável e o sujeito do inconsciente opera nesse hiato, nessa abertura que se faz entre uma e outra significação. O sujeito seria, então, a expressão mesma dessa instabilidade, revelando-se nesse querer dizer outra coisa que aquilo que se pensa querer dizer.

Assumindo a ideia de autonomia do significante, Lacan recorrerá a Jakobson, para tentar estruturar o modo como se estabelece sua relação com o significado. Isso porque, ao abordar o fenômeno das afasias, Jakobson (2007) sustenta que um discurso se constrói sobre dois eixos, metafórico e metonímico, sempre com a prevalência de um dos dois. Segundo Roudinesco e Plon (1998), Lacan irá se valer dessa definição de Jakobson acerca dos eixos da linguagem a fim de “conferir um estatuto lógico à teoria do significante” (p. 709).

Dor (1992) afirma que: “Em seu princípio, a metáfora consiste em designar alguma coisa por meio do nome de uma outra coisa. Ela é, portanto, no sentido pleno do termo: *substituição significante*, como formula Lacan” (p. 43). Por outro lado, a metonímia seria uma transferência de denominação, seguindo certas condições de ligação entre o primeiro e o segundo termo, que teriam a ver com relações de contiguidade.

As formulações de Lemos acerca da aquisição da linguagem partem, portanto, de uma constatação de que não se trataria de um processo cognitivo, mas propriamente linguístico, no qual opera, de forma preponderante, a relação com um outro, entendido não como provedor de informações sobre a língua ou interlocutor, mas enquanto “discurso ou instância de funcionamento da língua constituída” (Lemos, 1998a, p. 161).

Lemos nega-se a aceitar que a fala da criança em processo de aquisição seja marcada apenas pelas tentativas de regularização, o que conduziria à ideia de um trabalho cognitivo comandando o processo. No entanto, não nega que haja uma lógica subjacente a essa fala inicial. Tratar-se-ia de uma lógica própria à ordem da língua, marcada pelo jogo significante metafórico e metonímico. Dessa forma, distancia-se tanto das formulações de Ferreiro, na qual o que é estruturante é da ordem da inteligência, quanto de Smolka, que enfatiza o aspecto comunicacional da linguagem e insere a estrutura linguística no movimento histórico-cultural.

Lemos vai dar a essa relação de interpretação o nome de especularidade, numa clara referência à formulação lacaniana acerca do *Estádio do Espelho,* afirmando que "[...] essa interpretação consiste em submeter os significantes da criança a processos metafóricos e metonímicos, cujo efeito reverte numa ressignificação através de relações com outros significantes" (1998a, p. 161).

Tratar-se-ia, inicialmente, de que o adulto parta de uma suposição, qual seja, a de que aquilo que a criança lhe oferece como uma "imagem acústica", seja tomado como significante, ou seja, passível de interpretação, de significação, por meio de processos metafóricos e metonímicos, isto é, pela via da semelhança e da diferenciação, os quais darão àquele significante um sentido antecipado, uma identificação enquanto unidade. A criança, por sua vez, tomará de volta esse significante tornado unidade virtual pela interpretação adulta, colocando-o em novas relações de significação, ou seja, ressignificando-o.

Lemos (2002) afirma que essas modificações apontam para mudanças de posição em uma estrutura. Ela descreve, assim, três posições que a criança ocuparia sucessivamente, posições nas quais predomina uma forma de estar na linguagem, em detrimento das outras que, no entanto, não são exatamente superadas. Em outras palavras, em cada uma das posições predominaria um tipo de efeito da relação de interpretação em que os sujeitos encontram-se inscritos. De forma geral, o movimento ao longo das três posições teria como resultado a passagem da criança "da posição de interpretado" para a posição "de intérprete de si mesmo e do outro" (1998a, p. 167).

Resumidamente, temos que, na primeira posição, predominariam os fragmentos de enunciados do adulto na fala da criança, que apareceriam fora de contexto, mas sem muitos deslocamentos. Na segunda posição, haveria a predominância dos deslocamentos que a criança operaria a partir da fala do adulto – ou seja, haveria aí

“uma projeção do eixo metafórico sobre o eixo metonímico”, produzindo efeitos muitas vezes interpretados como erros, mas para os quais a criança não atenta. A terceira posição marcaria uma separação ainda maior da criança em relação à fala do outro; nessa posição, o que predominaria seria a escuta da criança de sua própria fala e, portanto, a possibilidade de se auto-corrigir.

A “especularidade” deslocada para o processo de aquisição da escrita

Apesar de esses estudos se voltarem preponderantemente para o campo da aquisição da linguagem oral, eles possibilitam a emergência de outros que, tomando a mesma corrente teórica, dedicam-se a analisar a aquisição da escrita. Em artigo de 1998, a própria Claudia Lemos aborda a questão da aquisição da escrita, partindo da consideração de que, também nesse campo, há pouca abertura para a consideração do insólito e da heterogeneidade presente na escrita inicial das crianças.

Inicialmente, Lemos (1998b) trata da aquisição da escrita em termos que parecem familiares àqueles trabalhados por Emilia Ferreiro e apresentados na segunda metade do primeiro capítulo. A autora aborda o aprendizado da leitura e da escrita como transformação das marcas gráficas em algo “visível”, remetendo-nos à “indagação sobre como algo se torna outro ou passa a se apresentar como outro à percepção e à interpretação, transformando assim o sujeito em alguém que ‘lê’, isto é, que vê o que não estava lá” (Lemos, 1998b, p. 18). Além disso, também como Ferreiro, aponta para a importância da mediação por meio de atos de leitura para que o sujeito passe a ver isso que não via e que não estava lá como materialidade física.

No entanto, diferentemente do que aparece em Ferreiro, esse processo não constituiria a linguagem escrita em objeto de conhecimento capaz de ser apropriado e reconstruído pelo sujeito. Antes, tratar-se-ia de tornar a escrita “significante para um sujeito” (Lemos,1998b, p.19), sendo o significante aquele capaz de representar o sujeito para outro significante e, ao mesmo tempo, articular um resto (desejo). Assim, a visibilidade em questão seria algo da ordem da significância, ou seja, de tornar as marcas gráficas em algo passível de ser significado, permitindo ao sujeito articular-se na linguagem.

Partindo das elaborações de Lemos acerca do processo de aquisição da linguagem oral, Sonia Borges realizou sua pesquisa de Doutorado (finalizada em 1996), buscando analisar o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Essa pesquisa,

publicada apenas em 2006, intitula-se *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan* e tem como base empírica o acompanhamento, por dois anos, de uma turma de alfabetização no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, e como foco teórico a noção de representação.

Imersa, ela própria, num contexto em que as crianças eram convocadas a ler e a escrever textos antes de serem capazes de estabelecer relações entre sons e letras, Sonia Borges se vê diante de uma infinidade de produções escritas de caráter singular. Estimuladas a escrever livremente, sem a preocupação de um comprometimento anterior com algo que se queira representar, as crianças produziam escritos enigmáticos instigando a decifração; isso porque, para Borges, esses textos produziam um "estranhamento familiar", algo que a autora considera como da ordem do *nonsense*, entendido como revelador da equivocidade da linguagem, isto é, da possibilidade constante de deslizamento do significante.

A partir do contato da autora com as pesquisas de Claudia Lemos, abriu-se para ela uma nova possibilidade de análise dessas escritas em forma de enigma. Voltadas para o processo de aquisição da linguagem oral, as formulações de Lemos passam a servir de norteamento para o trabalho de Borges acerca da aquisição da escrita, pois oferecem um contraponto às teorias sobre alfabetização ancoradas na psicologia cognitivista, nas quais o desenvolvimento linguístico é explicado a partir de aspectos do desenvolvimento cognitivo e/ou comunicativo/social.

Segundo Borges (2006), as teorias sobre a alfabetização pressupõem que o sujeito é usuário da escrita, ou seja, a escrita é um instrumento que ele utiliza para atingir um certo objetivo comunicativo. A criança é colocada diante da escrita no contexto, é chamada a usá-la para alcançar seus objetivos comunicativos e, dessa forma, ir descobrindo as leis de funcionamento da linguagem, ou seja, caminhando em direção ao controle da linguagem.

Essa perspectiva, no entanto, não abriria espaço para a escrita inicial e seu caráter enigmático, já que seriam vistas como indeterminadas do ponto de vista da apreensão cognitiva e também das intenções comunicativas. A possibilidade de que essas manifestações escritas fossem tomadas como enigmas, que demandam interpretação, teria decorrido do reconhecimento de que, para além da indeterminação, há ali a "presença do Outro", o que levou a autora a um "modo novo de olhar para estas produções, bem como para o processo de alfabetização" (Borges, 2006, p. 44). Isso

porque, assumindo a noção de especularidade como regendo também a aquisição da escrita, as peculiaridades da escrita inicial passam a ser vistas como marcas da entrada singular do sujeito na linguagem escrita.

Desconstrução da representação – o traço

Sonia Borges dedicará boa parte de seu estudo à desconstrução da noção de representação conforme apreendida pela Psicologia, visto que essa noção é central nas teorias sobre alfabetização. Ela afirma que todas essas teorias sustentariam que a escrita é a representação da oralidade. Considerando a apresentação feita no primeiro capítulo acerca do modo como Emilia Ferreiro elabora essa questão, pudemos mostrar como não se pode sustentar exatamente que ela tenha essa visão da escrita como representação da oralidade.

No entanto, apesar de considerarmos que Borges (2006) se refere às concepções de Emilia Ferreiro com uma visão parcial de suas formulações, que viriam ainda a se modificar e incrementar, localizamos em seus estudos teóricos possibilidades de avanço na consideração da questão da escrita como sistema de representação da linguagem.

Recorrendo a Derrida, autor que teria procurado desconstruir a concepção de escrita predominante no pensamento logofonocêntrico próprio à tradição filosófica ocidental, ela nos apresenta a noção de traço ou rastro como uma marca anterior ao ente presente ao qual possa se vincular, ou seja, do qual possa "vir-a-ser" signo, negando-lhe qualquer "verdade anterior ao signo, a que ele viesse remeter" (Borges, 2006, p. 74). Segundo Borges, Derrida se apoia na noção de signo conforme elaborada por Saussure em sua teoria do valor e afirma que: "Diferentemente do signo dos filósofos, o signo saussureano não representa idéia ou coisa. [...] ele representa para outro signo." (Borges, 2006, p.75). Assim, o traço não está em princípio vinculado a um significado, ele preexiste à sua significação, vindo a constituir-se como um significante no jogo de diferenças em que ele se assumirá como unidade referida a uma cadeia.

Assumindo essa noção, Borges alinha-se à perspectiva psicanalítica, segundo a qual a representação, conforme já apontamos, possui caráter negativo, ou seja, não visa equivaler-se positivamente a uma coisa representada, mas antes recorta essa coisa, constituindo-a como algo que não era essencialmente. Segundo Borges, Freud utiliza a noção de representação inconsciente, afirmando que se trata de uma inscrição psíquica em forma de traço ou signo, o que se aproximaria da noção linguística de significante.

Apoiada em Lacan e Derrida, a autora sustenta que a noção de traço presente na obra freudiana desde muito cedo aponta para um "desprendimento das categorias de ser, de essência, de substância" (Borges, 2006, p. 105). Isso significaria uma

> diferença entre 'o olhar' da Filosofia clássica sobre as relações sujeito/objeto, cujo foco está na permanência da matéria, no que é estático no objeto, e "o olhar" de Freud dirigido ao movimento já entrevisto nos processo de relação do homem com o mundo; relação que, antes da Psicanálise, conforme Lacan (1979, p. 64)[12], "por muito tempo, foi tomada como de conhecimento". (Borges, 2006, p. 105)

Assim, em Freud a percepção ganharia estatuto de representação, sendo negada a ideia de "impressão sensível". Não haveria, pois, percepção que não fosse já uma representação, ou seja, não há imagem ou conceito que não seja um fenômeno psíquico complexo. A representação não é pensada como resultado da relação entre sujeito e objeto, mas é decorrência de uma relação entre representações, o que remete a uma cadeia de representações postas em relação.

> Resulta da interpretação lacaniana que a representação na Metapsicologia freudiana é elemento associativo, combinatório, 'organizado segundo as possibilidades do significante como tal' (Lacan, 1991, p. 80)[13]. Decorre que nenhum ato de percepção pode-se fazer independentemente da linguagem. A 'representação-objeto' não é a representação icônica da coisa, não é adequada à coisa, apenas fala da coisa. Seu significado é dado pela 'representação-palavra', e não pela coisa. Isto indicaria que as relações entre as 'representações-objeto' e as 'representações-palavra' são articulações entre signos. (Borges, 2006, p 107)

Dessa forma, Borges se alinha com o que chama de "estruturalismo francês", cujos representantes, apesar das diferenças de elaborações, apontariam para a primazia da linguagem na estruturação do real. Essa primazia da linguagem na construção de qualquer representação e, portanto, na estruturação do psiquismo tem a ver com a nomeação, pois seria apenas através dela que o objeto poderia apresentar certa consistência, uma aparência que será captada pela percepção.

A partir dessa radical negação de objetos que não sejam desde sempre signos, a representação passa a ser vista como algo da ordem da instituição de uma realidade, a realidade simbólica, única que o ser humano, ser de linguagem, seria capaz de habitar. Sendo assim, a representação não remete a uma relação sujeito-objeto (entre um interno e um externo), mas a uma relação sujeito-Outro (linguagem/ordem simbólica). Isso porque a constituição do aparelho psíquico – ou aparelho de linguagem – se dá na

[12] Lacan. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979.
[13] Lacan. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1991.

relação com outro aparelho de linguagem, ou seja, no circuito do outro, tomado como representante da ordem simbólica.

Retomando a experiência de alfabetização acompanhada por ela, Borges vai apontar para a presença, na escrita inicial das crianças, de elementos que advêm dos textos com os quais estão em contato, encadeados de tal forma que não têm efeito de sentido. Trata-se de um processo de recorte e colagem desses fragmentos ou unidades. Partindo do pressuposto de que esses textos não teriam necessariamente comprometimento com uma intenção comunicativa definida (ou seja, não estavam sendo produzidos por uma exigência de comunicação), Borges acredita poder tomá-los como traços que demandam uma interpretação.

Submetidas a um movimento interpretativo, essas escritas engendrariam um processo de significação, segundo o qual as unidades não convencionais que aparecem ali ganham estatuto de unidades diferenciadas, a partir do momento em que, colocadas em relação a outros textos, emergem delas semelhanças e diferenças. Dessa forma, assumem uma posição estrutural, mesmo que ainda não sejam posições estabilizadas, pois distantes daquelas do discurso social. Borges afirma que "A categoria e a posição assumidas agora são virtuais, possibilitam as que hão de vir" (2006, p. 159).

Conforme aponta a análise da autora, trata-se de entender essas escritas ditas iniciais, heterogêneas e indeterminadas, incapazes de serem interpretadas nos marcos da tentativa de regularização e formalização da escrita enquanto objeto de conhecimento, como obedecendo já a uma ordem, não aquela da lógica formal, mas a da linguagem, cujas leis de funcionamento são as da metáfora e metonímia. Mais ainda, escritas marcadas pela predominância do imaginário, no sentido de uma antecipação das possibilidades do sujeito de representação na língua escrita e de antecipação de um sentido para as produções que esse sujeito realiza.

Com esse estudo, Borges buscou sustentar o argumento (como Lemos fez com relação à oralidade) de que a aquisição da escrita não seria resultado de um trabalho cognitivo, mas dos movimentos linguísticos que fundam o próprio sujeito enquanto um ser de linguagem. Se a posição assumida por Ferreiro a levava a afirmar a importância de se considerar a relação da criança com a escrita antes de esta se estabelecer dentro da base alfabética, Borges buscou considerar essa escrita inicial não em termos de uma construção lógica das regras de funcionamento do sistema, mas como movimentos próprios às leis de composição da linguagem enquanto estrutura. Isso porque o sujeito

está capturado pela estrutura ao invés de tomá-la como objeto de conhecimento ou meio de interlocução.

O desenho e a escrita – continuidade/descontinuidade

Zelma Bosco (2002), assumindo também a perspectiva dos estudos inaugurados por Claudia Lemos no campo da aquisição da linguagem oral, realiza uma pesquisa de Mestrado buscando analisar a emergência da escrita na criança e sua relação com o desenho. A autora parte de questionamentos em relação às elaborações de Emilia Ferreiro, principalmente quanto à suposta delimitação desta de que a escrita se constituiria enquanto objeto de conhecimento em razão de sua diferenciação em relação ao desenho, com caráter de ruptura definitiva e efeito de um trabalho cognitivo.

Tomando como ponto de ancoragem os estudos de Lemos (1998a,1998b, 2002) e de Borges (2006), Bosco (2002) também vai analisar as produções gráficas das crianças e a emergência da escrita nessas produções como efeito de movimentos interpretativos da criança e do outro, e não como efeito da construção de um conhecimento sobre o objeto-escrita. Suas observações voltam-se para os desenhos de crianças pré-escolares, localizando o surgimento de elementos que passam a ser identificados como escritos, geralmente interpretados como tentativas da criança de assinar o desenho com seu nome.

A tese que Bosco pretende sustentar é a de que o entrecruzamento entre desenho e escrita pode ser considerado constitutivo da escrita infantil e que, portanto, antes de implicar uma ruptura definitiva em relação ao desenho, a escrita emergiria do jogo de semelhanças e diferenças a que seus traços são submetidos no movimento interpretativo, possibilitando deslizamentos de traços de uma cadeia significante a outra.

Bosco, sustentada por outros autores (principalmente Balbo) considera o desenho como submetido à ordem da linguagem, ou seja, sujeito ao jogo metafórico e metonímico, e sujeito, pois, a produzir equivocidade, fazendo evocar outras séries ou cadeias. Pelo equívoco, operaria o deslocamento do traço de desenho a letra.

Por isso, apresenta diversas produções das mesmas crianças em sequência para analisar como vão surgindo, a partir de traços que inicialmente são interpretados como parte de uma cadeia significante própria do desenho, modificações que fazem surgir a possibilidade de uma outra interpretação – o traço passa a ser visto como letra. Semelhantemente a Borges (2006), Bosco (2002) considera que as formas gráficas

produzidas pelas crianças não possuem de antemão uma intenção definida, quer seja como desenho ou como escrita. A significação virá "só-depois", como uma demanda do campo do Outro.

Em meio ao desenho surgem, então, formas que possibilitam um deslocamento, se diferenciam daquele e se assemelham à cadeia das letras e números. Assim, por exemplo, Bosco analisa como o desenho de montanhas pode dar origem à letra B, o que exige que aquele traçado se esvazie de seu significado "original" e possa ser lido de maneira literal. Tomado simplesmente como significante, aquele traçado poderia, pois, sofrer um deslocamento, agora pelo processo metonímico, para outra cena, ao lado de outras letras, e não mais como parte de um desenho.

Também aí aparece como determinante o papel do outro como agente da antecipação virtual da escrita infantil. Nesse caso, Bosco (2002) aborda a importância dada pelas professoras à assinatura do desenho. Inicialmente, quem escreve o nome da criança no desenho é a professora. Com o passar do tempo, a criança passa a ser convocada a escrever, ela própria, o seu nome, "do seu jeito" (com a ressalva da professora que isso não quer dizer "de qualquer jeito, mas com empenho!"). Essa "demanda imaginária" teria influência sobre as produções gráficas das crianças e o outro teria aí a função de interpretar determinados traços das produções das crianças como escritos e não desenhos, operando esse deslizamento da significação.

Se em ambos os trabalhos destaca-se, conforme apontamos, a importância do outro na antecipação constituidora da escrita infantil, vale reafirmar, ainda mais uma vez, o alinhamento das autoras com a perspectiva psicanalítica na qual o outro não detém o controle sobre seu próprio papel e sobre os efeitos de sua intervenção.

Diferentemente daquilo que pudemos observar ao abordar os trabalhos tanto de Ferreiro e Teberosky quanto de Smolka, essa impossibilidade de controle do outro sobre o processo de aquisição da escrita não decorre nem da consideração de que esse processo ocorreria segundo uma programação evolutiva, nem da sustentação de que o outro estaria tomado por uma ideologia, mas decorre, precisamente, da sujeição à linguagem que define propriamente o campo do humano.

O outro, nessa perspectiva, passa a ser aquele que opera sobre o processo de aquisição da escrita de um modo nem intencional, nem racional. Pelo contrário, ele interpreta a escrita porque ocupa uma posição de quem já está capturado pela linguagem escrita. Para ilustrar essa ideia, Lemos (1998b) irá fazer uma interessante observação

acerca do caráter irreversível da aquisição da escrita, tornando impossível àquele que foi alfabetizado reexperimentar a opacidade dos sinais gráficos conforme eles se apresentavam antes que ele soubesse ler. Assim, não se trataria de um adulto que interpreta a escrita infantil porque tem as chaves para desvendar um enigma, mas que, estando capturado na linguagem escrita, não pode não interpretar dessa maneira.

Por outro lado, a impossibilidade de controle a que nos referimos também diz respeito aos efeitos disso que chamamos antecipação. A constituição do sujeito, bem como de sua escrita, dependerá, conforme assinalamos, de que o sujeito possa ocupar a posição de intérprete das marcas com as quais foi antecipado imaginariamente. O que, nas elaborações de Borges (2006) e Bosco (2002), aparece como a recolocação das unidades virtualmente constituídas de sua escrita em novos processos metafóricos e metonímicos, nos quais aqueles significantes poderão ser uma e outra vez ressignificados.

Pommier: outra forma de considerar a psicogênese da escrita

Os trabalhos apresentados na parte anterior analisam, preponderantemente, o que denominam de *escrita inicial*. Lançam, portanto, um olhar para as produções gráficas das crianças anteriores não só à fonetização, como também desvinculadas de um suposto processo cognitivo que antecederia o estabelecimento de relações fonológicas. Assim, utilizam a noção de especularidade a fim de sustentar que a constituição da escrita na/pela criança passa por um tempo em que a interpretação do outro seria fator fundamental, marcado pela antecipação de unidades virtuais que fazem dos traços gráficos significantes da linguagem escrita, da mesma forma que o sujeito, em sua constituição, passa pela unificação do corpo próprio através da alienação a uma significação ofertada pelo desejo do Outro.

No entanto, não se trata ainda de uma escrita convencional. Como disse Borges (2006), as unidades virtuais antecipadas “possibilitam as que hão de vir” (p. 159). Há, portanto, o apontamento de um mais além, da mesma forma que a experiência especular no plano subjetivo. Segundo Borges (2006), o caminho em direção à convencionalidade passa por restrições de ordem simbólica. Através delas, o que não é considerado interpretável passará por um processo de recalque. Haveria, pois, um paralelo também entre a estrutura edipiana e a aquisição da escrita.

Acerca disso, as autoras abordadas não se debruçam de forma aprofundada. É em outra referência que encontramos uma análise mais direta da relação entre tempos do Édipo e aquisição da escrita: trata-se de um estudo empreendido pelo piscanalista francês Gerard Pommier, cujos resultados são apresentados de forma mais completa em seu livro *Nacimiento e Renacimiento de la escritura* (1996).

Nesse livro, Pommier (1996) dedica-se especialmente à história do nascimento da escrita alfabética, inserindo-a no processo histórico mais geral, enfocado pelo viés do desenvolvimento de sistemas religiosos que vão culminar no monoteísmo. Sua referência principal e direta são os textos freudianos que se dedicam ao estabelecimento de analogias entre o desenvolvimento de sistemas religiosos e a constituição subjetiva, principalmente *Totem e Tabu* ([1913]1974) e *Moisés e o monoteísmo* ([1939]1975), considerando as mudanças que levam ao surgimento do alfabeto dentro desse contexto mais amplo. A partir dessa construção, o autor sustenta que haveria na aquisição da escrita por cada indivíduo uma reatualização de elementos estruturais presentes no desenvolvimento histórico.

Aproxima-se, nesse sentido, de Emilia Ferreiro, pois argumenta em favor de uma sequência estrutural necessária no processo de aquisição da escrita e a relaciona com a sequência histórica que culmina, no plano social, com a invenção do sistema alfabético. No entanto, as justificativas desse processo serão de ordem diferente, na medida em que toma como motor do processo não o desenvolvimento de sistemas lógicos da inteligência, mas os dilemas próprios à constituição subjetiva.

Pommier (1996) também traz elementos que contribuem com a discussão sobre o processo de alfabetização no que diz respeito à questão da representação, da relação entre desenho e escrita, bem como se posiciona criticamente à perspectiva desenvolvimentista, opondo a noção de recalque à ideia de superação de estágios. Apesar disso, não estabelece de modo muito direto um diálogo com a Psicologia do Desenvolvimento, antes tomando como referências para suas elaborações os textos freudianos e a sua experiência clínica que envolve questões relacionadas à escrita.

Conforme apontamos, Pommier (1996) toma como referência central as elaborações freudianas que se dedicam a estabelecer analogias estruturais entre os tempos da constituição subjetiva e o desenvolvimento histórico que culmina na cultura ocidental dita civilizada. Retomando as principais formulações de Freud ([1913]1974) apresentadas em *Totem e Tabu*, procura analisar o processo de constituição da escrita

alfabética como vinculado às questões que se desenrolam no plano religioso e que têm a ver com a incidência da função paterna nas diferentes ordens sociais dos povos primitivos. Como Freud ([1913]1974) sustenta que cada indivíduo, em sua entrada no campo simbólico, reatualiza a história do processo civilizatório, que culmina na cultura ocidental dominante, o mesmo ocorreria também, segundo Pommier (1996), no caso da aquisição da escrita alfabética.

Pommier (1996) busca atrelar a história da escrita à história religiosa, considerando que ambos os campos estão tomados pelo interrogante acerca da representação, da mesma forma que o sujeito em sua constituição. Para isso, vai buscar referências também num dos últimos textos de Freud ([1939]1975), denominado *Moisés e o monoteísmo*, já que considera o nascimento do monoteísmo vinculado ao nascimento do alfabetismo.

Conforme vimos abordando, o que institui um sujeito é a representação, atribuição dada inicialmente por um outro que o inscreve no campo do Outro, ou seja, no campo dos significantes. No entanto, o ingresso na língua depende ao mesmo tempo da atribuição de uma significação vinda de fora e do recalque dessa primeira significação fálica que o representou. Essa constituição paradoxal instala, de uma vez por todas, a questão da representação como um enigma. É a partir desse gancho que Pommier (1996) procura analisar a história religiosa e a história da escrita nos termos da constituição psíquica. Assim, se no plano subjetivo o que move o drama da constituição do sujeito tem a ver com a construção de uma representação do corpo próprio, no plano histórico haveria também um processo de modificação da representação religiosa e uma consequente modificação dos sistemas de escrita.

O assassinato do pai primitivo, evento suposto e, no entanto, esquecido, ronda a cena na qual cada "filhote de homem" vem ao mundo, segundo a formulação freudiana. A proibição do incesto, como todo tabu, justifica-se enquanto interdição somente se admitimos que há um desejo aí implicado, que deve ser aplacado. Conforme abordamos anteriormente, é como objeto supostamente capaz de satisfazer os desejos maternos de completude que um bebê é inserido no circuito desejante e feito significante através da significação fálica primordial. No entanto, paradoxalmente, para constituir-se como sujeito, o pequeno ser deve ir além dessa significação. O pai retorna enquanto função (apesar disso consistir, no caso da vida da criança, em uma primeira aparição) e interdita

o incesto na medida em que rompe a suposta fixação do bebê nesse lugar que ele ocupa no desejo materno.

Conforme a construção freudiana, essa primeira expressão da função paterna seguiria a lógica própria aos sistemas religiosos totêmicos. Trata-se de uma encarnação do poder paterno oferecendo uma alternativa à representação primordial que guarda certas semelhanças com esta. Relembrando a apresentação anterior, primeiramente o filho desloca-se do lugar de falo imaginário da mãe ou objeto de seu desejo e coloca aí o pai, ou seja, considera que ele é o objeto capaz de satisfazer o desejo materno. Como ainda não há a formulação sobre a impossibilidade de satisfação do desejo, a saída encontrada é predominantemente imaginária.

Pommier (1996) retoma o totemismo como aquele que ofereceria uma primeira saída ao recalque da representação primordial, saída essa que ainda assim guarda uma estreita relação com a imagem. As figuras totêmicas procuram aplacar a angústia de desaparecer junto com o recalque da significação fálica. No plano gráfico, o desenho seria, para Pommier, essa tentativa de localizar uma representação do corpo próprio que esteja além do desejo materno. Da mesma forma, os pictogramas, dentro da história da escrita, equivaleriam a essa tentativa de representação que, no entanto, guarda ainda uma forte presença pictural, imagética.

O apelo ao totem como tentativa de aplacar a angústia de castração do desejo materno possui um caráter fóbico, conforme revelou Freud ([1909]1969). O pai imaginário, de caráter totêmico, é investido de um grande poder e, portanto, é ao mesmo tempo salvador e ameaçador. Esse momento reclama um seguinte: a abstração da paternidade em substituição à encarnação figurada de um pai.

Na história religiosa traçada por Freud ([1913]1974), a invenção do monoteísmo representaria essa passagem a um novo modo de organização social decorrente de uma nova relação com a autoridade paterna, pois o monoteísmo implicaria uma imagem divina mais espiritualizada, o que seria acompanhado pela evolução dos sistemas de escrita em direção ao nascimento do alfabeto (Pommier, 1996). Isso porque, tanto a invenção do alfabeto quanto a invenção do monoteísmo seriam um resultado de uma

necessidade psíquica de escapar à fobia totêmica e instalar a neurose como estrutura dominante[14].

A questão se passaria, também no plano do grafismo, como a necessidade de recalque da imagem como referência de representação. Se o desenho é um ato de fé na existência do corpo para além de sua significação fálica constituída no desejo materno, haveria aí em jogo, no entanto, um gozo do visível que pode gerar um colamento à imagem, um apego a uma forma que supostamente nos permitiria s*er*. Da mesma forma que, no período em que o pai é entendido como aquele que *é* o falo, sustenta-se a crença de que há "ao menos um" que esteja a salvo da castração, o desenho alimentaria a ilusão de que seja possível encontrar uma representação do corpo capaz de resgatar o gozo perdido. Assim, seria necessário que o sujeito operasse um segundo recalque, deslocando da representação a possibilidade de salvação, de recuperação de um corpo supostamente perdido. Esse segundo recalque seria aquele que operaria a separação das letras de seu valor de imagem.

Pommier sustenta que a religião egípcia se situaria nessa encruzilhada quando da revolução religiosa empreendida pelo faraó Akhenatón, último da gloriosa XVIII Dinastia, na qual o Egito esteve no auge como potência mundial. Esse faraó teria sido o primeiro a inventar o monoteísmo, instalando o culto do deus Atón e colocando em prática um verdadeiro furor iconoclasta que incidiu sobre as representações divinas de modo geral e, em especial, sobre aquelas do deus Amón, principal divindade cultuada até então e que fornecia inclusive a base gráfica para a escrita do nome de seu pai e antecessor, Amenófis III. No entanto, sua revolução acaba por fracassar e, com a morte de Akhenatón, o Egito retoma seu politeísmo, buscando inclusive, conforme apontariam os historiadores, apagar ao máximo as referências a esse período turbulento de sua história.

Pommier busca destacar, entre outras coisas, as consequências que essa tentativa de invenção do monoteísmo teve sobre o sistema de escrita da época. Isso porque a escrita hieroglífica, que predominava na civilização egípcia, continha muitas grafias que advinham da representação de divindades. Para ele, se a revolução religiosa tivesse vigorado, provavelmente a escrita hieroglífica sofreria um abalo tal que aos escribas da

[14] "La fobia delimita así ese espacio que todo neurótico atraviesa antes de anclar su barca en el síntoma, y el paso del politeísmo al monoteísmo evoca el trayecto que cumple un niño cuando abandona el território de las fobias para entrar en el de la neurosis" (Pommier, 1996, p. 65).

época teriam restado apenas as poucas letras consonânticas que já utilizavam, inventando, por assim dizer, o primeiro alfabeto (Pommier, 1996, p. 23).

A necessidade de apagamento do hieróglifo é interpretada como decorrência do fato de que, na escrita egípcia antiga, a figuração era vista como portadora do espírito da coisa desenhada. A imagem possuía o poder de invocar o espírito do objeto representado. Assim, a presença de hieróglifos incompletos revelaria uma tentativa de deformação que permitia a leitura sem a consequente invocação que a imagem trazia. Para Pommier (1996), há aí em jogo a tentativa de exorcizar um objeto fóbico, revelação de um conflito que potencializa um apagamento da imagem do campo do escrito: "La fobia de la imagen constituye el primer paso hacia la escritura alfabética, por lo mismo que, según ha de mostrarse, el borramiento del valor figural aísla a la letra como tal" (p. 110).

A passagem da escrita pictográfica para a fonográfica seria, portanto, a condição necessária para a constituição de uma escrita, na qual a fobia ligada à imagem fosse também recalcada. É através dessa passagem que se inicia o apagamento do valor de imagem da grafia possibilitando sua identificação com um som. Historicamente, Pommier localiza essa passagem no advento das escritas silábicas, quando predomina a leitura em rébus, ou seja, quando palavras ou frases são expressas por meio de figuras e sinais, sendo que o significado pretendido é alcançado através da homofonia com os nomes ligados a essas imagens. Essa passagem é localizada em relações fronteiriças entre culturas, em uma relação em que uma delas toma da outra um sistema de escrita, porém atribuindo aos sinais antes ideográficos um valor puramente sonoro, desvinculado da significação visual.

É o que ocorre na escrita japonesa constituída com a importação dos ideogramas chineses, mas, conforme relata Pommier, a primeira aparição desse tipo de escrita teria ocorrido no seio da civilização sumério-akkadia, que correspondia, segundo Pommier, à convivência entre duas culturas diferentes. Assim, teriam os sumérios desenvolvido a escrita cuneiforme que, por sua técnica, acarretava uma estilização maior dos desenhos. Esses pictogramas atravessados pela estilização própria à técnica cuneiforme, começavam, dessa forma, a serem utilizados foneticamente, como rébus, já pelos sumérios. No entanto, o uso mais sistemático do fonetismo teria resultado do contato com os akkadios, com os quais estabeleceram relações comerciais. Estes últimos teriam tomado a escrita suméria para transcrever sua própria língua e nessa passagem é que

surgiria uma escrita essencialmente fonética, com o apagamento do valor imagético que ainda se mantinha no contexto anterior.

Um ponto importante a ser destacado é justamente o desse processo de estilização da grafia que antecede a sua fonetização definitiva. O que Pommier (1996) sustenta é que a estilização do desenho gera uma crescente abstração, segundo a qual o que é representado é cada vez mais generalizável. Assim, um pictograma feito para representar um bisão passa, de acordo com a sua estilização, a representar "algo *do* bisão" e não mais um ou vários bisões, o que é interpretado por Pommier como um processo de formalização que torna possível esse apagamento do valor pictográfico.

Assim, longe de sustentar que haja uma evolução do sistema de representação no sentido de uma maior identificação entre representação e coisa representada, o desenvolvimento do estilo é pensado por Pommier como indo no sentido de uma maior independência em relação àquilo que apresenta. A letra seria, pois, um "resto" do desenho, assim como o deus do monoteísmo será irrepresentável no plano pictural à medida que se torna mais abstrato ou espiritualizado. Em resumo, o caminho não seria no sentido de uma representação mais fiel, mas justamente no sentido de um maior apagamento do referente.

Dessa maneira, a escrita silábica (cada grafia correspondendo a uma sílaba sonora) implicaria, tanto no plano histórico como no plano individual, um primeiro recalque do visual em favor do sonoro; o advento da letra seria um passo adiante, um recalque secundário, pelo qual a grafia se distancia ainda mais de sua origem pictural.

Freud ([1939]1975), em *Moisés e o monoteísmo*, discute as condições do nascimento do monoteísmo conforme apresentado pela narrativa biblíca. Segundo ele, Moisés teria sido, na verdade, um egípcio – e não um judeu abandonado pelos pais e apenas criado como um nobre egípcio – contemporâneo ao faraó Akhenatón e adepto da revolução monoteísta que este procurou empreender. Após a morte do faraó e a restauração da ordem social e religiosa anterior, Moisés teria se tornado líder de uma tribo de levianitas que viviam nas fronteiras do território egípcio, liderando-os na migração em direção a Canaã e transmitindo a esse povo escolhido por ele suas convicções religiosas, lançando as bases para o estabelecimento do monoteísmo judaico que, no entanto, só se consolidaria cerca de um século após e devido a uma série de circunstâncias contingentes.

Pommier (1996) chama a atenção para a coincidência entre a invenção do monoteísmo no seio da cultura semítica e o aparecimento da escrita consonântica, vista como aquela que, por um lado, elimina tanto os hieróglifos quanto o silabismo e, por outro lado, é marcada pela ausência das vogais. Para o autor, o consonantismo próprio à escrita desse povo marcaria a última transição para o alfabetismo.

Assim, procura explicar essa ausência das vogais no sistema consonântico a partir de uma suposta "incidência subjetiva" das particularidades de pronúncia que está na origem da diferença entre vogais e consoantes. As primeiras são pronunciadas através de uma passagem livre do ar pelo canal bucal cuja vibração se produziu na laringe, enquanto as segundas são, na verdade, obstruções desse contínuo vocálico. Portanto, as consoantes poderiam ser consideradas como um encerramento do ilimitado do gozo que a vogal evoca, ou seja, como um significante do recalque da totalidade sonora[15]. Além disso, as consoantes, por suas características, não são passíveis de serem pronunciadas isoladamente, o que faz com que uma escrita estritamente consonântica obstaculize a sua oralização. Trata-se, pois, de uma escrita que, ao mesmo tempo em que segue a lógica da fonetização, dificulta a leitura em voz alta.

Assim, o consonantismo tem um caráter transitório que se relaciona, conforme o argumento de Pommier (1996), com a escrita da Lei, aquela justamente que limita o gozo. Não à toa seria o fato de que ela surge juntamente com o monoteísmo. Por sua vez, a passagem da escrita consonântica para a alfabética propriamente dita resulta da introdução das vogais, representando o retorno do recalcado como algo já regulado e recortado pelo próprio recalque ou pela escrita da Lei.

* * *

Ao longo de sua exposição desse caminho histórico que estaria na origem da escrita alfabética, Pommier (1996) vai destacando, conforme buscamos apontar, de que modo as mudanças no sistema de escrita estariam ligadas aos dilemas quanto à representação, os mesmos que comandariam as mudanças nos sistemas religiosos e na constituição subjetiva. Segundo ele, as civilizações teriam se constituído e constituído seus sistemas religiosos e de escrita dentro dos marcos estruturais do Complexo de Édipo. Este, conforme já pudemos apontar, fornece um roteiro para a constituição do

[15] "El reparto de las letras entre vocales e consonantes parece resultar entonces de una relación contrariada con el goce, ya que la emisión de las primeras expresa un goce que las segundas limitan" (Pommier, 1996, p. 123).

sujeito dentro do qual se diferenciam três tempos. Em cada um deles predomina uma forma de articulação subjetiva diante do paradoxo sobre o qual se fabrica um sujeito.

No plano gráfico, teríamos que a pictografia e a ideografia seriam anteriores à entrada no Édipo. A esse período, marcado pela angústia de desaparecer no "infinito do gozo do Outro", corresponderia uma escrita de imagem equivalente à fixação de um corpo feito representação. Numa primeira articulação, a escrita hieroglífica e a fonoideográfica (caligramas), assim como a escrita em rébus (silabismo), equivaleriam à invocação da potência paterna (signo da potência fálica) de caráter totêmico. Trata-se do primeiro tempo do Édipo, aquele do recalque primordial. Ao recalque secundário, aquele do assassinato simbólico do totem, quando o monoteísmo encontra seu ponto de origem, equivaleria o isolamento da consoante, ou seja, a escrita consonântica, entendida como escrita da Lei que guiou o assassinato. Por último, a complementação vocálica, fazendo culminar na escrita alfabética, é considerada um "retorno do recalcado", retorno do gozo, já regrado pelo recalque (consoante).

Pommier (1996) vai afirmar que o caminho trilhado por cada criança no processo de aquisição da escrita alfabética repete estruturalmente essa sequência, assim como ocorre com a constituição subjetiva que depende do atravessamento do Complexo de Épido por cada criança. Por conta disso, Lajonquière (2010a) irá afirmar que Pommier teria formulado uma "psicogênese psicanalítica da escrita que tem todos os méritos de concorrer com aquela outra, de inspiração piagetiana, formulada pioneiramente ainda na década de 70 por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky" (p. 31). A possibilidade de comparação entre os dois trabalhos em questão estaria no paralelo entre a perspectiva piagetiana e a freudiana no ponto em que ambos afirmariam que "sempre há gênese sujeita a uma legalidade estrutural" (Lajonquière, 2010a, p. 29).

No entanto, o que comparece de modo determinante na argumentação de Pommier (1996), e que está fundamentalmente ausente das ideias de Ferreiro sobre a aquisição da escrita, é a articulação desta com a constituição do sujeito, através, principalmente, da questão da representação como um enigma que perpassa ambos os processos constituintes[16]. As consequências dessa diferença fundalmental de perspectiva podem ser desdobradas no que toca ao papel do outro.

[16] Articulação que também Lajonquière buscou estabelecer ao abordar, de forma mais geral, a aquisição de conhecimento num caminho que o levou de Piaget a Freud.

Quando nos deparamos com um tipo de argumentação que sustenta a existência de uma lógica subjacente ao processo de aprendizagem – como é o caso dos caminhos de Ferreiro, Piaget e Pommier –, há quem rapidamente conclua que se trata de marginalizar a influência dita social e, portanto, o papel do outro na aprendizagem. Mais ainda, surgem interpretações que fazem pensar em um tipo de raciocínio no qual o aprendizado seria visto como algo "natural", ou seja, para onde uma suposta evolução do indivíduo confluiria, da mesma forma que a história da humanidade.

Conforme temos apontado, a teorização psicanalítica com a qual vimos trabalhando aqui se distancia da ideia de que o desenvolvimento no campo do humano (campo da linguagem) ocorra por fatores biológicos e naturais[17]. Mais ainda, não se trata também de sustentar uma sequência de estágios que se sucedam, segundo a qual o seguinte implicaria a superação do anterior.

A noção de recalque tem a ver com o processo em que certas ideias são lançadas ao esquecimento sem, contudo, serem de fato abandonadas pelo sujeito. Isso, no entanto, não implica que não haja movimentação subjetiva que determine um caminho trilhado. E nem que esse caminho não esteja, de certa forma, inscrito num roteiro estrutural prévio, que tem a ver com o fato de que o ser humano habita sempre uma comunidade humana "linguageira" (cf. Charlot, 2000).

A tese do mito do pai primitivo, e tudo o que dela decorre no sentido de uma analogia entre acontecimentos históricos e constituição subjetiva, conforme os desenvolvimentos de Freud em textos dedicados à psicologia social, não deixa de abrir discussões controversas, situação que o próprio autor já previne, pois tinha consciência da fragilidade de seus argumentos no que diz respeito a uma comprovação histórica. No entanto, seu principal interesse é estabelecer aspectos que seriam essenciais ao dito processo de "hominização" aos quais todos os indivíduos estariam confrontados, na medida em que teriam sido esses mesmos aspectos que estariam na base da constituição da espécie humana. Nesse sentido, a universalidade do tabu da proibição do incesto seria fator que comprovaria o caráter estrutural do fazer-se humano.

Quando, em *Moisés e o monoteísmo*, Freud retoma essa questão, perguntando-se sobre o porquê do sujeito atualizar em sua constituição um drama vivido na origem dos tempos, fala de uma suposta "herança arcaica" constituída de fantasias originárias que seriam transmitidas filogeneticamente. Essa explicação procura dar conta de uma

[17] Até aqui a epistemologia genética também não deixa de colocar obstáculos a uma perspectiva inatista.

transmissão que não passaria pela comunicação. Ou seja, não uma transmissão consciente de geração em geração, mas, ao mesmo tempo, "fator constitucional nos indivíduos" (Freud, [1939]1975, p. 119).

À luz da leitura lacaniana da obra de Freud, tal questão pode ser compreendida como algo que diz respeito ao fato de que o inconsciente tem a ver com as próprias leis de funcionamento da linguagem que resultam o sujeito como efeito de uma representação significante, escapando, portanto, da ideia de transmissão genética, onde o inconsciente poderia ser interpretado como algo "interno" ao indivíduo.

Segundo Lajonquière (2010b), a tese freudiana da "herança arcaica" acaba por desembocar num círculo vicioso, porque a filogênese é deduzida da ontogênese e vice-versa. Para não fugir ao que considera o essencial da teoria psicanalítica, a saber, a oposição horda primitiva-aliança fraterna, propõe subverter a questão, afirmando que a gênese é um ato de invenção instituído sempre *a posteriori*.

No entanto, o fundamental seria o tratamento da invenção mesma da linguagem, pensada como um ato fortuito e não como destino pré-determinado. Contudo, uma invenção que marca uma ruptura sem precedentes e resulta em que "[...] toda vez que uma *cria sapiens* chega ao mundo ela se sujeita, ou não, à linguagem e, assim, rememora, ou não, em ato, a proibição do incesto" (Lajonquière, 2010b, p. 2010b). Da aceitação ou não desse imperativo depende a possibilidade de emergência do sujeito enquanto ser de linguagem. Assim, a transmissão da linguagem, que equivale ao processo de "hominização", traz em si o drama edipiano como constitutivo do sujeito.

Pommier (1996) afirma que há algo de estrutural no processo de aquisição da escrita que tem a ver com a assunção mesma dessa forma de representação dentro da história da humanidade. Mais ainda, que essa questão da representação remete ao dilema primordial da constituição do humano como um campo onde operam forças paradoxais. Portanto, retomar o mito do assassinato do pai, conforme apresentado por Freud ([1913]1974), a fim de analisar a história do nascimento da escrita alfabética, não equivale a defender que haja um caminho naturalmente determinado que leve inelutavelmente uma criança ao aprendizado da escrita alfabética. Ao contrário, trata-se de apresentar as conexões que ocasionalmente fizeram da escrita alfabética um ponto de chegada estrutural, com o qual cada criança que chega ao mundo terá que se haver. Nessa medida, o futuro de cada criança diante dessa oferta radicalmente social é tão incerto quanto o foi aquele de um sistema de escrita em reformulação.

Além disso, o caráter inconcluso do Complexo de Édipo é mais uma das faces dessa peculiaridade que faz da psicanálise uma teorização que se distancia das perspectivas desenvolvimentistas. Se o recalque não significa superação, resultará desse processo constitutivo o inconsciente enquanto aquilo que, conforme formulação de Lacan, "não cessa de não se escrever", não cessando, pois, de retornar uma e outra vez:

> [...]este goce reprimido no lo está para siempre o, para ser más exacto, lo reprimimos a cada instante y él vuelve a salir de inmediato, en sentido propio, a la superficie. Cada vez que existimos en forma separada, cada vez que somos conscientes, reprimimos ese goce, porque no reprimirlo querría decir alienarse en el Otro. (Pommier, 1996, p. 199)

E como isso se articularia à aquisição da escrita? Pommier (1996) recorre à noção de "letra do inconsciente", conforme formulação lacaniana (Lacan, 1998b), para afirmar que há algo em comum entre esta e a letra alfabética. A noção de "letra do inconsciente" se refere àquilo que seria estruturante do inconsciente, ou seja, o traço (enquanto forma) do que foi recalcado. O recalcado, primordialmente o gozo materno, no qual o pequeno bebê supostamente estaria fundido, implica um esquecimento. Mas este não significa extinção, justamente porque algo se conserva. Esse algo, conforme teorizou Freud, é passível de retornar à consciência, isto é, manifestar-se. A possibilidade de que isso retorne, por meio de deslocamentos e condensações, é dada porque o que se conserva no inconsciente é da ordem do traço.

Segundo Pommier (1996) a letra, enquanto forma do inconsciente, é o resultado do recalque da significação fálica constituída pelo desejo materno e possibilita o retorno do recalcado na medida em que é formalização deste. As "formações do inconsciente" estão pois centradas no furo produzido pelo recalque primordial, e sua apresentação, em forma de sonho, lapso ou sintoma, representa o ressurgimento dessa significação fálica recalcada (ou o gozo perdido) em forma de escrita.

O autor retoma, pois, aquilo que Freud afirmou como fundamental para a interpretação dos sonhos como manifestação do inconsciente, que é o desprendimento do que chamou de "conteúdo manifesto" a fim de desvendar seu "conteúdo latente". O que Freud propunha, portanto, era que o paciente se desapegasse do valor das imagens do sonho e buscasse lê-los como "rébus", ou seja, de maneira literal, remetendo pois às possibilidades de que o desvendamendo do sonho estivesse na equivocidade da linguagem.

Para Pommier (1996), o paralelo entre as formações do inconsciente e a escrita estariam não apenas no plano da analogia, mas no fato de que, assim como aquelas, a

escrita tem um componente visual fundamental que, no entanto, é preciso apagar para permitir a significação. Dessa forma, busca estabelecer um paralelo entre o que Freud afirma como possibilidade de desciframento do sonho, num processo que vai da imagem à letra, através do rébus, com a escrita e a leitura, na qual o valor literal das grafias decorre do apagamento do seu valor de imagem. Para que as marcas gráficas se tornem escrita, elas dependeriam, portanto, de uma separação em relação a seu valor de imagem, da mesma forma que o sujeito precisa se separar da imagem especular ofertada pelo desejo materno para vir a alcançar um lugar de enunciação própria.

Retomando as teorias sexuais infantis. A aquisição da escrita no contexto escolar. Alienação/Separação/Alienação/Separação...

Nos trabalhos aqui apresentados que mobilizam a psicanálise a fim de analisar a aquisição da escrita, destaca-se aquilo que seria particular desse processo, distanciando-o daqueles que visam à aquisição de conhecimentos. Isso aparece de forma mais marcante nos trabalhos de Borges (2006) e Bosco (2002), apoiadas em Lemos (1998a;1998b; 2002), que afirmam que a escrita não se caracteriza como objeto de conhecimento, pois, sendo uma forma de linguagem, estaria sujeita à ordem própria da língua e não a uma ordem lógica.

A partir dessa distinção, pretendem problematizar a presença do outro na escrita – e na fala – da criança, trazendo à tona situações em que os enunciados da criança revelam a presença de enunciados precedentes dos adultos. A fim de sustentar esse posicionamento, essas autoras sustentam que os dados que aparecem nos trabalhos de Emilia Ferreiro são "higienizados"[18].

No entanto, nosso intuito nesta última parte de nossa apresentação é o de desdobrarmos a possibilidade de que o referencial psicanalítico aqui apresentado possa ser utilizado também para reinterpretar os dados de Ferreiro. Isso porque, a nosso ver, as categorias mobilizadas por ela para interpretar os "erros construtivos" das crianças, de cunho lógico, também revelam a presença do Outro.

[18] Segundo Borges (2006), Lemos afirma que os estudos linguísticos sobre a aquisição da linguagem tendem a identificar na fala da criança "categorias lingüísticas da língua constituída" e, portanto, acabam por operar uma "higienização dos dados": "[...] como a ciência linguística não oferece categorias para a análise da fala inicial, ela é excluída das investigações, rotulada como resíduo, como aquilo que não é possível na língua" (Borges, 2006, p. 37). Segundo ela, esse mesmo fenômeno está presente nos estudos sobre a alfabetização: "[...] igualmente em decorrência dos pressupostos que as embasam, as concepções sobre a alfabetização também fazem uma higienização dos dados. A escrita inicial é relegada a um segundo plano. As suas formas gráficas, consideradas como não categorizáveis, porque ainda não são fonetizadas, não são reconhecidas como escrita, sendo em geral identificadas como desenho. A indeterminação categorial as exclui do plano das investigações" (Borges, 2006, p. 43).

Emilia Ferreiro afirma que as hipóteses infantis sobre a escrita enquanto objeto de conhecimento são fruto de elaborações próprias extraídas do contato direto com os objetos dados a conhecer[19]. Procura, dessa forma, limitar a influência do "meio" sobre a construção individual do conhecimento, ainda que sustente que ele ofereça "oportunidades de confrontação entre hipóteses internas e realidade externa" (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 257). Portanto, assume como categorias de análise "indivíduo" e "meio" como unidades diferenciáveis.

Ao tomarmos como referencial a perspectiva psicanalítica, essas categorias se dissolvem, na medida em que o sujeito é justamente aquele que se sujeita ao campo do Outro, entendido como o campo da palavra e da linguagem. Não haveria, portanto, um indivíduo, por um lado, e um meio ambiente, por outro, postos ambos em relação, mas um campo do Outro que abarca tanto a fabricação de um sujeito quanto dos objetos como efeito de relações entre significantes.

Lajonquière (2010a) afirma que a linguagem tem o "[...] poder de estruturar um campo especificamente humano no interior do qual uma subjetividade, bem como um conjunto de objetos (de conhecimento) não são mais que produtos pontuais do funcionar discursivo ou de permutações significantes" (p. 242). Portanto, "[...] nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana pode ser pensada como acontecendo fora do campo do Outro" (p. 243). As características do objeto de conhecimento são vistos como efeitos de práticas discursivas. Trata-se, portanto, de um "real imaginarizado".

> O sujeito (re)constrói permanentemente objetos, feitos de linguagem, de discurso, na tentativa de domesticar, domar, controlar, racionalizar o comportamento das coisas que são da ordem do real. O real desafia com seus caprichos (por exemplo, blocos que caem quando se supõe que não devem fazê-lo) a que se lhe encontre uma razão, uma legalidade, isto é, o real provoca o sujeito a (re) construir uma teoria. Porém, esta não o esgota, como já o entrevira o próprio Piaget, quando afirmara que o conhecimento "atinge" o real só tangencialmente (cf. Piaget, 1970: 119). (Lajonquière, 2010a, p. 247)

No entanto, diferentemente de Piaget, que acreditava numa potencial adequação do conhecimento ao real, Lajonquière entende essa adequação como impossível. Trata-se, desse ponto de vista, de sustentar uma impossibilidade de acesso ao real do objeto, pois aquilo a que se tem acesso será sempre um objeto significado na/pela linguagem.

O entendimento de que o objetos de conhecimento se estruturam segundo critérios lógicos – resultantes da "coordenação de semelhanças e diferenças, relação

[19] "É evidente que o que denominamos de 'hipótese do nome', 'critério de quantidade mínima e de variedade' não podem ter sido transmitidos por nenhum adulto, mas sim 'deduzidos' pela criança em função do objeto a conhecer" (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 279).

entre o todo e as partes, correspondência termo a termo e problemas de seriação e de identidade" (Ferreiro, 2001a, p. 16) – dizem de uma posição discursiva particularmente dominante no discurso social e a presença de "hipóteses infantis", que remontam a esses termos, revelam também a presença dos enunciados do outro nos enunciados das crianças. Um outro que, nesse caso, supõe a existência de uma lógica que estrutura a realidade.

Nesse sentido, as ponderações de Lemos, Borges e Bosco quanto à impossibilidade de pensar a escrita como objeto de conhecimento pode ser reconsiderada quando entendemos que todo objeto de conhecimento não deixa de ser efeito de uma prática discursiva. Por mais que possamos, ainda assim, considerar que haja peculiaridades quanto à tomada da escrita como objeto de conhecimento em relação a outros, chamamos a atenção para o fato de que essa perspectiva abre a possibilidade de retornarmos à análise de Ferreiro de modo a inflexionar suas formulações a partir da psicanálise.

Conforme mencionado no primeiro capítulo, uma das maiores contribuições das pesquisas de Emilia Ferreiro, seguindo as pistas de Piaget, é a de apresentar uma nova perspectiva de interpretação do erro da criança na escrita (cf. Leite, 2010). Para tanto, a noção de "hipóteses" vem contribuir para o entendimento de que não se trata de uma falha do ponto de vista da equivalência entre ensino e aprendizagem, mas de um processo ativo da criança de construção interna da linguagem escrita enquanto objeto de conhecimento, único meio possível de apreensão deste.

O que a teoria psicanalítica oferece como subsídios para a interpretação dessas "hipóteses", que são caracterizados como "erros" (porque se diferenciam da forma convencional), tem a ver com a ideia de que há uma movimentação subjetiva em jogo aí que se articula ao funcionar da inteligência. E, ao considerarmos essa movimentação, podemos interpretar essas hipóteses de forma diferente do que faz Ferreiro ao afirmar que elas revelariam os limites da influência do "meio" sobre o processo de construção do conhecimento pela criança.

Isso porque tal movimentação é aquela que coloca o sujeito como efeito do jogo significante marcado pelas operações de alienação e separação. A nosso ver, tais operações são isomórficas ao jogo metafórico e metonímico, mas têm a vantagem de fazer jus ao alerta de que: "É a articulação do desejo a que determina suas [do

significante] condensações e deslocamentos (metáforas e metonímias)" (Lajonquière, 2010a, p. 249).

Numa das passagens em que Ferreiro (2011a) aborda a importância da teoria piagetiana, ela estabelece um paralelo entre as descobertas piagetianas e as freudianas. Diz ela que ambos sacudiram a representação ocidental da infância. Freud com a ideia da sexualidade infantil e Piaget com a da inteligência infantil. No entanto, Freud, ao analisar as teorias sexuais infantis, nos apresenta a possibilidade de ir além do paralelo, afirmando que o desejo de saber sobre o sexual está, de certa forma, na base do interesse pelo conhecimento.

Para chegarmos ao ponto de poder desdobrar melhor essa articulação entre "hipóteses infantis" acerca do objeto de conhecimento e o movimento subjetivo de alienação e separação, é necessário retomar a teorização freudiana acerca das teorias sexuais infantis.

Esse tema aparece em diversos escritos de Freud, revelando a preocupação do autor por isso que considera ser o berço do interesse da criança pelo conhecimento, a saber, seu interesse por desvendar um saber sobre o sexual, ponto em que residiria um saber sobre o desejo em causa na chegada de um bebê. Nesses escritos, revela-se a marca de um dilema vivido pelo autor ao longo de sua obra – que toca no entrecruzamento entre a psicanálise e o campo educativo – e que resulta num percurso em que, cada vez menos, aparecem formulações que têm como referência um "ideal educativo", dando mais espaço para análises das "condições de possibilidade" de uma educação (cf. Voltolini, 2011).

Assim, no que diz respeito ao esclarecimento sexual das crianças, Freud transita entre dar opiniões positivas sobre qual a melhor atitude a ser adotada pelos adultos e constatar como as coisas de fato acontecem (cf. Freud, [1907]1977a; [1908]1977b; [1910]1970). Portanto, ainda que defenda que os adultos "maneirem" na repressão à curiosidade sexual das crianças e que lhes digam a verdade quando indagados sobre o assunto, destacará de modo marcante como os primeiros, mesmo esclarecidos sobre a existência da sexualidade infantil e sobre como devem agir com relação ao assunto, não deixam de experimentar certo desconforto e dificuldade nas respostas, e, por parte das crianças, predomina a desconfiança e a resistência a aceitar o esclarecimento ofertado.

Dessa forma, de um lado vemos pais que, mesmo bem esclarecidos quanto à importância de não negar aos filhos as informações que eles solicitam, continuam a se

atrapalhar nas respostas e, de outro lado, crianças que, mesmo diante de adultos dispostos a lhes dizer a verdade e a esclarecer suas dúvidas, desconfiam e preferem construir suas próprias teorias.

Ou seja, analisando "como as coisas são", Freud vai se aproximando de um aspecto fundamental que a psicanálise colocará acerca da educação, que é o da sua impossibilidade. Por que, mesmo diante do esclarecimento mais genuíno, os sujeitos repetem atitudes próprias a uma ignorância dos fatos? Dessa maneira, vai aos poucos mudando de posição quanto ao assunto, afirmando tratar-se não exatamente de ignorância, mas de um esquecimento. A impossibilidade da educação que Freud afirma tem a ver, portanto, com a tese do inconsciente que, segundo as palavras de Voltolini (2011), põe em xeque o poder ilimitado do esclarecimento: "Podemos pensar em nos guiar sempre por idéias claras e distintas?" (p. 24).

Esse aspecto do desenvolvimento teórico freudiano nos parece pertinente de ser retomado aqui, quando se trata de pensar nas formulações próprias das crianças e sua relação com o que lhes advém do campo do Outro. Além de permitir uma reconsideração daquilo que Ferreiro interpreta como os limites da influência do "meio" na construção individual do conhecimento, aponta para um aspecto fundamental que distancia a perspectiva psicanalítica daquela representada aqui pelo trabalho de Smolka e sua explicação para o disjunção entre ensino e aprendizagem como da ordem da ideologia. Isso porque, para Smolka, a possibilidade de uma educação plenamente realizável depende de um processo de conscientização, levando a um ensino que "esclarece, não oculta, não disfarça" (Smolka, 1988, p. 43). A análise freudiana das teorias sexuais infantis, por seu lado, aponta para os limites do esclarecimento ao mesmo tempo em que permite abordar as teorias infantis como decorrentes de um posicionamento subjetivo no campo do Outro.

Christian Dunker, em um artigo intitulado *Discurso e narrativa na construção do saber sexual* (2005), aborda as teorias sexuais infantis em sua estrutura narrativa a fim de analisá-las discursivamente. Para ele, trata-se de "narrativas sexuais infantis" que têm uma função na mudança de posição do sujeito de "narrador-ator" a "narrador-autor". Lembrando da formulação de Lemos (2002) de que as mudanças na fala da criança revelam mudanças de posição do sujeito, passando de interpretado a intérprete, podemos apontar que ambos se referem a um mesmo processo. No entanto, o que a

nosso ver se explicita em Dunker (2005) é que essa passagem tem a ver com esse "mal-entendido" que está na base das teorias sexuais infantis.

Inicialmente, Dunker (2005) enfatiza que, para ocupar a posição de agente do discurso, o sujeito precisa alienar-se ou assujeitar-se a esse discurso, visto que "o homem fala antes que *este* homem fale" (p.144). Assim, o sujeito precisaria passar pela posição de ser um "narrador-ator", ou seja, representar-se num papel ofertado por um discurso Outro. A passagem à posição de "narrador-autor", que significa deixar de reproduzir uma narrativa ofertada pelo outro e partir em busca de uma formulação própria, se daria a partir justamente da desconfiança quanto ao discurso do outro, engendrando a investigação própria que é a marca das teorias sexuais infantis.

Apoiado nas observações freudianas de que as formulações infantis decorrem da dúvida quanto à validade das respostas dos adultos, geralmente embaraçados diante das inconvenientes perguntas sobre de onde veêm os bebês, Dunker (2005) afirma tratar-se da experiência do "adulto enganador" que desencadeia a suposição da criança de que ela também pode enganá-lo. Para ele, "a aparição das teorias sexuais infantis tem por precedente a descoberta, pela criança, que os adultos podem mentir, e que, portanto, ela mesma pode usar a linguagem para se separar do outro, criando intimidade e segredo" (Dunker, 2005, p. 150).

Nesse sentido, o que pretendemos chamar a atenção é para a possibilidade de estabelecermos um paralelo entre as teorias sexuais infantis e as "hipóteses cognitivas", na medida em que ambas poderiam ser entendidas como demonstração de uma atividade do sujeito que implicando certa resistência a aceitar os discursos do Outro.

Quando Ferreiro aponta para as resistências das crianças, em suas hipóteses sobre a escrita, assim como sobre fenômenos físicos, àquilo que o "meio" lhe oferece como informação sobre o objeto, ela interpreta que essas resistências têm a ver com os limites de cada estágio da estruturação da inteligência. Por outro lado, Freud diz, no caso das teorias sexuais infantis, que as resistências ao discurso do Outro têm a ver com a insatisfação em relação a ele. Insatisfação que resulta de uma inconsistência das respostas adultas, efeito da impossibilidade de desvendamento do enigma do desejo. Impossibilidade que, no entanto, é sentida como enganação, lançando a criança a uma pesquisa própria.

É importante chamar a atenção para a operação de separação que está em causa nesse movimento. Se entendemos, com Dunker, que as teorias sexuais infantis podem

ser tratadas como narrativas; e se, de forma paralela, ainda que não irredutíveis, podemos pensar as "hipóteses" das crianças sobre os objetos de conhecimento também como narrativas, arriscamos afirmar que elas revelam tentativas do sujeito de se separar do outro.

Dessa forma, o "erro construtivo" revelaria, além de um trabalho cognitivo enquanto busca de uma lógica para tentar apreender o objeto (algo da ordem da estruturação da inteligência), também uma movimentação subjetiva de separação da significação ofertada pelo adulto, sendo que ambas as coisas são enfim inseparáveis, posto que a busca pela lógica, que supostamente subjaz à estruturação do objeto, é também efeito de uma demanda do campo do Outro.

Assim, o que intentamos sustentar é que as "hipóteses infantis" sobre as características dos objetos de conhecimento, na medida em que aparecem como distantes daquilo que lhe advém pelo discurso do Outro, resultam da percepção da criança da inadequação dessas informações em relação ao real do objeto, ou seja, expressam a sutil percepção das crianças de que algo não "encaixa" no discurso acerca do objeto, algo "resta" e, portanto, o outro deve estar lhe escondendo alguma coisa e, então, é preciso descobrir por si própria esse algo que falta.

Sua teorização é, portanto, fruto de uma mentira suposta, e se caracteriza pela elaboração de uma outra "versão" do objeto, no limite tão ficcional quanto a outra, aquela convencionalmente estabelecida como verdadeira. Lembrando o ditado que diz que "a verdade é uma mentira que funciona", podemos supor que os conflitos entre as hipóteses infantis e a "realidade externa", conforme formulação de Ferreiro, que levariam a criança, mais cedo ou mais tarde, a reformulá-las, poderiam ser entendidos como conflitos entre uma versão particularizada, singular (e que, portanto, encontra dificuldades em fazer eco no laço social) e uma versão que "faz laço", ou seja, ressoa e pode ser compartilhada.

O "erro", enquanto "versão infantil", revela, pois, algo que é da ordem da subjetivação. Revela o jogo das operações de alienação e separação, fundamentais na busca por um lugar de enunciação que não se confunda com o lugar ofertado pelo desejo do Outro e que resulte, como efeito dessa diferença, o sujeito do desejo. Assim, a impossibilidade da adequação do conhecimento ao real que faz com que todo conhecimento implique um "resto" acaba por "deixar a desejar", expressão que se inverte de sentido na perspectiva psicanalítica.

* * *

Do ponto de vista da epistemologia genética, a sucessão de estágios na estruturação da inteligência não pode ser controlada, exige um tempo que é indeterminado. Isso não significa que o sujeito "aprenda sozinho", mas implica que ao outro cabe a oferta de informações e a crença de que o sujeito seja capaz de avançar em suas próprias teorizações. No entanto, conforme claramente coloca Ferreiro e Teberosky (1989), os "problemas de ritmo" se diferenciam dos "problemas de sequência". E afirmam: "Nossa análise está centrada na sucessão de etapas" (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 257).

Conforme vimos apresentando, a psicanálise sustenta que o destino do sujeito não está dado de antemão, sua constituição não é da ordem do biológico e, portanto, não há garantias genéticas de que um bebê da espécie humana venha de fato se constituir sujeito, encontrando para si um lugar no campo da linguagem. Assim, tal perspectiva nos leva a problematizar a questão dos estágios de desenvolvimento como um caminho pré-determinado, o que não significa negar de todo que, para constituir-se enquanto sujeito, o recém-chegado deva de fato atravessar algumas "encruzilhadas estruturais".

Mais ainda, na medida em que o sujeito em questão seja aquele do desejo, impõe-se precisar que não se trata de algo que ganhe consistência nesse processo de constituição, e sim que se produza pelo avesso daquilo que supostamente dá consistência a um sujeito, que é a possibilidade de falar em nome próprio, ou seja, constituir-se como um EU.

Assim, ao mesmo tempo em que nega o ponto de chegada como dado biologicamente, a psicanálise não deixa de afirmar o ponto de chegada como pré-determinado pelo discurso social. É aí que a noção de antecipação tem nos levado ao longo deste trabalho. Se em Ferreiro ela aparece como importante porque faz com que a criança entre em contato com o objeto de conhecimento precocemente, aqui ela aparece como engendrando a primeira operação que causa o sujeito, a alienação.

De outro lado, no entanto, apenas isso não basta. Se o pequeno não encontrar uma saída, um deslizamento que o permita deslocar-se da significação primordial ao qual se alienou, ficará colado ao discurso do Outro. Ou seja, poderá até vir a pronunciar

um enunciado, mas este será do tipo: “Fulano está com fome”, o que vindo da boca do próprio fulano, nos faz indagar: quem é o sujeito da enunciação, ele ou a mãe?

Sair dessa posição, que exemplarmente se expressa na fala sobre si próprio em terceira pessoa, implica a operação de separação. Assim, o EU é, de um lado, efeito da unificação operada pela significação primordial, antecipada pela imagem especular, mas também, de uma separação primordial que o permita distinguir-se desse lugar ofertado. No entanto, esse jogo entre alienação e separação não é da ordem de uma sucessão de etapas. Por isso mesmo trata-se de um jogo em que cada ganho implica uma perda, e a partida nunca termina. Isto é, trata-se de um movimento pendular que sempre resultará num sujeito dividido e, portanto, sempre meio fora de lugar.

Dessa forma, o “erro”, enquanto expressão da singularidade, efeito da operação de separação, sempre retorna, de diferentes maneiras, com a marca do “estranhamento”. No entanto, nem sempre esse jogo entre alienação e separação ganha contornos dinâmicos. Eis como, de repente, nos vemos diante do campo das patologias. E se as considero aqui é para apontar que esse caminho, que singularmente cada sujeito deve trilhar, é necessariamente tenso, senão dramático. Isso porque, justamente por ser singular, é um caminho que se refaz a cada vez e implica sempre a tensão entre a antecipação e o vir-a-ser do sujeito.

Emilia Ferreiro valoriza o erro em razão de seu potencial de auto-superação. Distinguindo seu objeto de análise dos problemas referentes ao ritmo, não se ocupa, senão de passagem, das resistências a superar o erro. Por outro lado, é interessada pelo que denomina “impedimentos na escrita” que Fragelli (2011), buscando distanciar-se criticamente das análises que recorrem à dislexia e, portanto, ao campo neurológico para explicar tais impedimentos, afirma-os como da ordem do sintoma e, portanto, aponta para a necessidade de leitura da posição do sujeito para analisar aquilo que se revela como impedimentos na produção escrita.

Fragelli (2011) sustenta que “a alfabetização marca um ponto importante de articulação do sujeito ao discurso social: há uma ampliação radical no acesso aos termos do Outro. Há uma ampliação em jogo, não somente dos termos da cultura, como também de sua dinâmica” (p. 63). A nosso ver, não é à toa que o termo “alfabetização” comparece aqui ao invés de “aquisição da escrita”. E se até agora não nos debruçamos sobre essa diferenciação, aqui nos parece pertinente levantar a hipótese de que o primeiro, ao se articular ao campo da escolarização, diz respeito justamente à alienação

do sujeito ao discurso no qual a linguagem escrita ganha contornos de objeto de conhecimento. Como já apontamos, essa delimitação não a recolhe por inteiro, mas marca um "ponto importante" também do processo de aquisição da linguagem escrita.

Retomando a análise de Fragelli (2011), ao destacar a alfabetização como demanda por uma alienação do sujeito aos termos da cultura, o que implica uma ampliação de horizontes em relação à alienação primordial nos termos da sujeição ao desejo materno, a autora aponta: "O sujeito que encontra problemas para se afastar da condição de ser gozado pelo Outro terá também problemas para se alienar a termos da cultura" (p. 225). Nesse sentido, busca analisar os impedimentos na escrita como expressão de um "curto-circuito" no jogo de alienação e separação.

> É como se pudéssemos dizer que uma criança que resiste à escrita, nesse movimento, nos deixa saber de que ordem é a questão relativa ao impedimento que constitui. Ela resiste à alienação, possivelmente porque não pode armar satisfatoriamente a separação necessária do que guarda seu lugar no desejo do Outro. (Fragelli, 2011, p. 64)

Sem entrar nos pormenores da pesquisa de Fragelli, que se dirige à clínica relativa a esses impedimentos, nos apropriamos aqui de sua análise acerca do modo como o sujeito se articula na escrita e manifesta ali sua movimentação entre alienação e separação. Assim, se considerarmos, conforme vimos tentando sustentar, o "erro" na escrita inicial das crianças como expressão da operação de separação no plano subjetivo, acabamos por reforçar o argumento de Ferreiro da importância dele no processo de aquisição da escrita; no entanto, a partir de um outro ponto de vista, seria também o movimento fundamental para a recolocação da alienação em termos mais amplos.

A "relação" ou o "contato" do sujeito com a escrita precede a escolarização, na medida em que, vindo ao mundo numa sociedade letrada, a escrita o aguarda desde o seu nascimento. É um ponto de chegada suposto que esse recém-chegado virá a assinar seu próprio nome, aquele que lhe foi ofertado pelo desejo do Outro. No entanto, nem por isso a alfabetização, entendida como ensino sistemático da língua escrita, não cumpre também o seu papel na passagem do sujeito de uma alienação e separação primordiais a uma ampliação dos horizontes.

Lajonquière (2011) afirma a diferença entre língua e fala. Para ele, apesar de a criança habitar uma língua desde o momento em que nasce, será preciso que ela seja capturada por esta para que se lance a falar. Da mesma forma, a escrita, enquanto uma forma particular da língua, está já lá quando da chegada do bebê, fazendo habitá-la

desde quando recebe um nome, um registro, uma representação por escrito. No entanto, também aí é necessário que haja uma captura para que o pequeno se lance a escrever.

Desde os trabalhos pioneiros de Emilia Ferreiro, essa "captura" é remontada a tempos anteriores ao processo escolar de alfabetização, ou seja, a autora mostra como a criança, antes do ensino sistemático da linguagem escrita como objeto de conhecimento, já "ousa" ler e escrever, ainda que isso não equivalha às formas finais do processo de aquisição. A nosso ver, isso corrobora com o fato de que a escrita já está presente como constitutiva do campo do Outro, o qual a criança habita desde que foi lançada ao circuito do desejo.

No entanto, é fato incontestável que a criança, salvo exceções, que justamente apontam para percalços na constituição subjetiva, irá se lançar a falar antes que venha a escrever. A partir do estudo de Pommier (1996), essa diferença temporal é trabalhada como tendo a ver com as articulações do sujeito a partir do recalque da significação primordial, suposta detentora de um gozo incestuoso e mítico primordial. Assim, a fala e a escrita implicariam diferentes articulações do sujeito enquanto efeito desse recalque.

Contudo, não por acaso, o atravessamento do complexo de Édipo, o qual, na perspectiva de Pommier (1996), tornaria possível a conquista de um lugar de enunciação por escrito, coincide mais ou menos ao início da escolarização e, portanto, a que a criança tenha que se haver com a alfabetização, enquanto ensino sistemático da linguagem escrita. Suspeitamos que, de alguma forma, isso que Fragelli (2011) localiza como "ponto importante de articulação do sujeito ao discurso social" teria uma função na passagem da "captura" na língua escrita para a "aquisição" desta.

Curiosamente, a frase de Goethe que, em mais de uma ocasião, Freud insistiu em repetir, "deves adquirir aquilo que herdas", parece lançar alguma luz à nossa questão. Lajonquière (2011) cita essa referência freudiana para sustentar que a iniciação em uma "língua epistêmica" qualquer exige uma implicação do sujeito. Logo, o ensino, enquanto endereçamento da palavra ou herança ofertada, é condição necessária, mas nem por isso suficiente, para a dita aprendizagem. Para que o aprendiz adquira algo, é preciso que tome esse "testemunho" do outro operando aí de modo a tornar sua a experiência que anima a fala do outro.

Em relação à língua escrita, pensamos poder afirmar que a herança em questão é dupla. De um lado, provém de uma inscrição primordial, visto que a escrita pode ser localizada na inscrição mesma do sujeito no desejo do Outro; por outro lado, tomada

como objeto de ensino escolar, ela toma assento entre as "línguas epistêmicas" que essa instituição pretende ensinar aos que lhe cruzam os portões, mesmo que ainda aí ocupe lugar de destaque, pois, sem ela, dificilmente o sujeito encontra acesso às outras. Trata-se, portanto, de uma outra inscrição, que talvez possamos chamar de secundária, já que se dá a partir da alienação a um discurso "mais amplo"[20].

Quando endereça a um aprendiz uma fala particular, o outro, em posição de mestre, supõe ensinar algo sobre um objeto de conhecimento, mas o saber inconsciente que transmite é o da impossibilidade de um dizer-todo, completo e, portanto, o reconhecimento da castração. Isso porque a palavra, materializada numa "fala particular", só pode ser o efeito de um movimento subjetivo prévio que possibilitou que o educador de plantão ocupasse uma posição enunciativa no discurso. Assim, antes desse outro a quem ele agora pretende ensinar alguma coisa, ele mesmo experimentou, de uma forma ou de outra, a sujeição à linguagem.

No entanto, isso que se transmite, conforme nos alerta Lajonquière (2011), não tem o caráter de uma passagem de algo de um lado a outro da equação educativa. Talvez se pareça mais a um "testemunho" da experiência singular daquele que agora se encontra na posição de mestre no jogo paradoxal que lhe permite sustentar um lugar de enunciação. Ou seja, para que esse "testemunho" se faça herança é preciso um trabalho do lado do aprendiz no sentido de adquirir aquilo que se oferta na fala particular do mestre, aquisição que passa por um refazer das experiências que animam a fala ofertada.

Essas formulações ressoam ainda uma vez naquelas sustentadas por Dunker (2005), quando ele diz, apoiado na teoria lacaniana dos discursos, que se trata de uma estrutura feita de lugares que se relacionam de forma sempre interdependente, onde a movimentação de um implica também mudanças nos outros elementos. Dessa forma, a movimentação do sujeito da posição de "narrador-ator" para a de "narrador-autor" implica também em uma movimentação do outro (entendido aqui como destinatário de um discurso). Ou seja, o autor aponta para a importância de que o outro seja capaz de sustentar uma posição paradoxal que vai da oferta de um modelo à desconfiança de que ele seja, na verdade, um impostor, ou melhor, que possa também sustentar a possibilidade de que não seja ele, afinal, o detentor da resposta buscada.

[20] Tomando como referência a citação de Fragelli (2011), apresentada anteriormente, sobre a alfabetização como uma ampliação de acesso ao campo do Outro e de sua dinâmica.

No entanto, essa movimentação está longe de ser harmoniosa, pois implica, em última instância, que o adulto abra mão da criança como *falo*, aceitando a distância entre o que espera (e, portanto, antecipa) e o que virá-a-ser do sujeito.

No que diz respeito ao campo do conhecimento, este é apresentado por Lajonquière (2010a) como cifrado em chaves significantes, as quais o sujeito precisa "arrancar" do campo do Outro a fim de descifrá-las pelas suas próprias ações. Deciframento que equivale a um deslocamento do significante ou a uma ressignificação. No entanto, segundo o mesmo autor, o significante resiste a deslocar-se ou, antes, são os outros que resistem "[...] a suportar aquilo que aparece como diferente" (Lajonquière, 2010a, p. 256), fazendo com que esse movimento de "arrancar" do Outro as chaves significantes nas quais o objeto está cifrado se dê em uma "batalha campal".

Assim, a "aquisição" da escrita poderia ser pensada como o resultado – sempre parcial – dessa batalha, implicando a eterna recolocação do conflito. Para adquirir aquilo que se herda é preciso, principalmente, encontrar brechas no discurso do Outro que permitam o deslizamento significante através do qual o sujeito pode se lançar a um lugar de enunciação num discurso.

* * *

A fim de ilustrar essa possibilidade de interpretação dos dados de pesquisa de Emilia Ferreiro, na qual se pode localizar a presença do Outro e, portanto, localizar a presença do sujeito articulado na escrita, apresentaremos um exemplo retirado de *Piscogênese da língua escrita*. Esse exemplo aparece quando Ferreiro e Teberosky (1989) discutem a função do nome próprio na psicogênese da escrita. As autoras afirmam ser o nome próprio escrito um "protótipo de toda escrita posterior" e, ao mesmo tempo, "dificilmente analisável", porque é recebido, inicialmente, como uma forma global estável.

O interesse de Ferreiro e Teberosky (1989) ao investigar como a criança age sobre o nome próprio é no sentido de observar como vão passando de uma leitura global para uma leitura decomposta, buscando estabelecer relações termo a termo. Assim, apresentam diversos exemplos de situações nas quais as crianças são requisitadas a escrever e a ler seu próprio nome. As situações apresentadas variam quanto à proposta. Em algumas, é solicitado às crianças que escrevam o nome ou que o componham com

letras móveis; em outras situações o nome é apresentado já escrito para que leiam; e, em ambos os casos, são realizadas modificações, tanto no sentido de ocultar partes do nome e solicitar que interpretem o que está escrito no trecho à mostra quanto no de mudar a ordem das letras e solicitar que as crianças leiam o nome modificado. A partir das diferentes respostas, as autoras apresentam cinco níveis de conceituação quanto à possibilidade das crianças de passar de uma leitura global a uma leitura decomposta do nome próprio.

Ao tratar do que considera o último nível, as autoras nos apresentam um exemplo que nos chama a atenção. Inicialmente, o exemplo nos cativa por seu caráter quase anedótico. Mas o que se revela justamente aí? Vejamos:

> Miguel (6a CM[21]) escreve seu nome corretamente; quando modificamos a ordem das letras do seu nome, Miguel tenta ler o resultado da transformação (coisa típica deste nível, antes irrealizável)[22]:
>
> | | |
> |---|---|
> | (MIUGEL) | Miug-e; miug-e; miug-ele (ri). Aí não diz Miguel! |
> | (MIGULE) | Mi-gue-u-ie; mi-gu-el-ie. É assim. (Ele pega um lápis e escreve MIGUEL). Miguel, mi-g-u ...; mi-gu-e-el; (totalmente desconcertado com o resultado de sua leitura) ...migu-e-el; Migu-eel ... |
> | Diz Miguel ou não? | Não, aqui tem que ir o e (ao lado do G). |
> | Faça! | (Escreve MIGEUL) Miguel. Mi-g-e-u... Tem que estar o ele (ao lado do E) ... e então o u não tem! Minha mamãe sempre escreve com u, está louca! (Escreve MIGEL). Aqui sim que diz Miguel! |
>
> (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 231)

Ferreiro e Teberosky (1989) consideram este um belo exemplo de como surgem os problemas ortográficos quando a criança já alcançou um nível alfabético de escrita. Para elas, ao questionar a presença do U em seu nome, interposto entre G e E, o menino acaba por concluir que ele não tem razão de ser, e o retira, "[...] visto que para Miguel o G representa um único som e não dois" (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 232). Enfatizam que esses "deteriores ortográficos" são índices de progresso e não de retrocessos, porque revelam "[...] o momento de passagem entre uma forma global repetida tal qual, mas não analisada, e uma composição razoável dessas mesmas formas, na qual as

[21] 6 anos, Classe Média, segundo classificação das autoras.

[22] A partir daqui o diálogo entre o entrevistador e a criança se apresenta da seguinte maneira: do lado esquerdo as falas do primeiro e, do lado direito, as da criança. Entre parênteses, as referências escritas e as explicações sobre os atos dos envolvidos.

convenções ortográficas não têm, no momento, lugar" (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 232).

A nosso ver, Ferreiro e Teberosky deixam de explorar a particularidade do nome próprio quando o consideram um "objeto físico", conforme aparecerá em citação que apresentaremos logo adiante, e acabam por deixar de lado algo que dá uma força singular ao exemplo apresentado, que é a presença da *mãe*, que comparece no diálogo através da fala de Miguel. E não é pouca coisa, visto que a *mãe* comparece como *louca*!

Conforme sugerido acima, o nome próprio ocupa um lugar de destaque no processo pelo qual a criança, antes mesmo de nascer, é inserido no campo do desejo do Outro e o seu comparecimento tanto na linguagem oral quanto na escrita testemunha essa presença de ambas as materialidades de que o significante se reveste no seu propósito de representar o sujeito.

Assim, ele revela justamente a presença da escrita na própria inserção do recém-nascido no campo da linguagem. Levando isso em consideração, o comparecimento da mãe na fala de Miguel se torna relevante, porque, de certa forma, o "conflito cognitivo" com que se depara ao analisar as partes de seu nome segundo critérios fonológicos e que resulta no questionamento da "escrita global" (cujo valor até então seria mais imagético que literal), desencadeia o conflito com a mãe, enquanto Outro primordial de onde provém esse significante ao qual o sujeito primeiro se alienou.

A propósito da "mãe louca", há um comentário interessante de Jerusalinsky, psicanalista que, ao tratar da finalização do tratamento de um autista que ele havia acompanhado por 18 anos, conta que, ao perguntar ao jovem o que lhe dava a certeza de que não precisava mais ir ao consultório, recebe como resposta: "as coisas que me dizia minha mãe já não me influenciam tanto. Eu sei separar o que é verdade e o que ela diz, do que são as maluquices dela" (Jerusalinsky, 2011, p. 22). E então, o autor comenta:

> Vocês sabem que todo mundo tem, em parte, uma mãe louca. Quem não pensou uma vez que sua mãe é louca? É imprescindível que tenham pensado alguma vez porque é uma forma de se produzir a separação. Que seja uma louca quer dizer que o que ela diz não tem nenhum sentido, isso é o que quer dizer que ela é louca: não me faz sentido. Menos mal, porque então o sujeito pode buscar um sentido outro, que não seja o materno. Ou seja, o que ele disse como fim de tratamento estava perfeito. (Jerusalinsky, 2011, p. 22)

O que Jerusalinsky nos revela é a relação entre a formulação de que a mãe seja louca e a operação subjetiva de separação. Assim, Miguel traz à cena algo mais que os problemas ortográficos próprios ao seu nível de conceituação da escrita enquanto objeto de conhecimento. Traz justamente uma implicação subjetiva necessária à conquista da

escrita como forma de enunciação própria, ou seja, necessária à "aquisição" daquilo que, primeiramente, lhe foi ofertado como lugar de sujeição, de captura.

No entanto, Ferreiro e Teberosky (1989), a partir do referencial que mobilizam, não consideram esse movimento. E, por isso, ao analisar o que ocorrerá na entrevista subsequente a que Miguel comparece, falam do nome próprio como "objeto físico" que, por si, entraria em choque com os esquemas conceituais disponíveis na estruturação inteligente da criança.

> Nosso diálogo com Miguel não termina aqui. Na segunda entrevista, Miguel nos repreende, devolvendo-nos a responsabilidade da "descoberta ortográfica" que ele mesmo tinha realizado, e nos diz: "Tu me disseste que Miguel não se escreve *com u*, e se escreve com *u!"*. Volta a escrever seu nome como antes, mas se nega a lê-lo pormenorizadamente. A "forma *standard*" de seu próprio nome voltou a ocupar seu lugar próprio, obrigando a compreensão de Miguel a efetuar um retrocesso: é assim, e tem suas propriedades; como um objeto físico que segue sendo como é, ainda que o sujeito não seja capaz de compreendê-lo inteiramente. (Ferreiro; Teberosky, 1989, 232)

A nosso ver, Miguel busca uma identificação segura no outro, arrisca desestabilizar a escrita de seu próprio nome a partir da proposta do entrevistador e, nesse arriscar-se, arrisca a separação da mãe e do nome escrito ofertado por ela. Depois recua, e não à toa acusa o outro de tê-lo induzido ao "erro". Retorna à escrita anterior, global, reiterando a operação de alienação e nos revelando que a separação não é total nem definitiva. Ela recoloca o sujeito no mesmo paradoxo anterior. Até porque não é apenas a mãe que vai lhe reafirmar a escrita convencional de seu nome. Não se trata, no caso, de uma *loucura* dela, mas do próprio sistema de escrita em questão, ou seja, o discurso não é *da* mãe, mas a ultrapassa e, em última instância, revela que ela própria está sujeita à linguagem e o significante de seu desejo (materializado na escrita do nome próprio de seu filho), ela não pode controlá-lo.

Considerações finais

Quando nos lançamos a uma pesquisa no campo educativo, somos acompanhados por uma incansável pergunta acerca dos meios capazes de atingir os objetivos socialmente determinados no que tange à aquisição de conhecimentos por aqueles que ocupam a posição de aprendizes, outra forma de expressar a busca pelo desvendamento da relação entre ensino e aprendizagem.

Tomamos as formulações de Emilia Ferreiro a partir da teoria piagetiana como ponto de partida de nossa investigação acerca dos modos pelos quais uma criança chega a ler e a escrever a partir daquilo que pensamos ser o aspecto inovador dessa teoria. Ou seja, o modo como esta rompe com as concepções simplificadoras da criança e da aprendizagem, negando a relação direta entre estímulo e resposta. E esse rompimento aponta para a consideração da inteligência como fruto de uma construção interna, lenta e complexa.

Ao afirmar que o sujeito aprende, ou melhor, constrói o conhecimento, na medida em que age sobre o objeto a conhecer, Piaget coloca um problema importante para os educadores. E Emilia Ferreiro, ao tomar essa afirmação na investigação da construção da escrita como objeto de conhecimento, procura posicionar-se criticamente em relação a um tipo de ensino dito tradicional, que torna o objeto ausente, pois concebe o ensino da escrita como um treinamento motor somado ao estabelecimento de relações entre letras e sons.

Muitas são as interpretações que, a partir desses posicionamentos, afirmam que Ferreiro, assim como Piaget, marginalizariam o papel do outro no processo de aprendizagem, acabando por negar o ensino em favor de uma suposta relação direta entre a criança e o objeto de conhecimento. Dessa forma, a divulgação das ideias de Ferreiro no campo educacional brasileiro gerou uma polêmica que nos mobilizou a investigar teoricamente suas formulações, assim como as possibilidades de tomar outros referenciais teóricos que não a teoria piagetiana para avançar na consideração do assunto.

Ao nos dedicarmos à análise das concepções presentes na obra de Emilia Ferreiro, buscamos destacar: a) sua tentativa de articular a teoria piagetiana ao campo da aquisição da escrita de um modo não simplista, procurando reformular tanto a concepção da escrita (apresentada como um sistema de representação e não um código

de transcrição da oralidade), quanto a própria teoria no sentido da consideração de objetos de conhecimento eminentemente sociais; b) os avanços teóricos de Ferreiro na problematização da noção de representação e do estatuto do "objeto social", estreitando, a nosso ver, as possibilidades de entrecruzamento com o referencial psicanalítico, na medida em que tais questionamento tocam no caráter "social" da realidade e do "objeto" como negação de uma suposta realidade física palpável.

No entanto, o caráter aqui denominado "social" da escrita não pretende ser o mesmo que aquele sustentado pelas análises da corrente chamada sócio-interacionista. Ao abordar as formulações de Ana Luiza Smolka acerca da aquisição da escrita pela criança, numa perspectiva que pretende distanciar-se daquela dita construtivista, nosso intuito foi o de circunscrever um tipo de abordagem sociológica e histórico-cultural diferente, em seus fundamentos, daquela que pretendíamos mobilizar a fim de dialogar criticamente com Emilia Ferreiro.

Smolka (1988) sustenta uma concepção sociológica da linguagem, ou seja, as práticas linguísticas são vistas como práticas sociais tomadas por uma historicidade. A aquisição da escrita passa a ser abordada como um processo no interior de movimentos dialógicos, ou seja, dependente de interlocuções definidas pelo "contexto social". Assim, ao considerar a aquisição da escrita como implicando uma dimensão cognitiva e outra discursiva, Smolka (1988) afirma que o "conflito cognitivo" se dá no social, pois a constituição do sentido daquilo que se escreve se dá na interlocução como fruto de uma "negociação".

A partir desses referenciais, Smolka (1988) sustenta que a escrita inicial da criança, ao se distanciar da convencionalidade e apresentar uma singularidade de significação, apontaria para o caráter plástico da linguagem ou, nas palavras de Geraldi (2008), para a sua "vocação estrutural para a mudança". Diante disso, ela analisa a dificuldade do professor em considerar essa escrita inicial, afirmando estar ele tomado por uma ideologia que busca encobrir a transitividade do discurso social.

A nosso ver, esse tipo de análise enfatiza a dimensão política implicada na relação de ensino e denuncia a presença aí de fortes instrumentos de dominação social. Além disso, nos permite compreender que essa reprodução no interior da escola de formas de relações sociais determinadas por fatores econômicos e políticos mais amplos é motivo de entrave para a universalização da aquisição da linguagem escrita.

No entanto, ao apontar no sentido da teorização psicanalítica acerca da constituição do sujeito naquilo que ela permite de articulação com a aquisição da escrita pela criança, buscamos adotar um outro ponto de vista a partir do qual é possível considerar os limites da perspectiva construtivista de Emilia Ferreiro, de maneira diversa da que faz Smolka pela perspectiva histórico-cultural e sociológica. Isso porque acreditamos que há algo a mais em jogo no (des)encontro educativo entre um mestre e um aprendiz que a apresentação supostamente neutra de um objeto de conhecimento ou a determinação histórico-cultural ou político-ideológica do objeto e da própria relação de ensino.

Quando a psicanálise vem "meter o bedelho" no campo educativo, trata-se de apontar para uma impossibilidade estrutural em equacionar ensino e aprendizagem. E isso tem a ver, nessa perspectiva, com a estruturação desejante e não apenas com a estruturação inteligente do sujeito. Assim, a psicanálise nos traz de volta a uma perspectiva dita estruturalista, mas em termos diferentes daqueles que definem o estruturalismo piagetiano. E um dos pontos fundamentais de diferença tem a ver com a consideração do que é chamado de "aspecto social" que influencia a aprendizagem, mas um "social" entendido como laço e dependente, para sua efetivação, de que o ser humano venha a habitar o campo da palavra e da linguagem.

Em certo sentido, enquanto Smolka (1988) afirma o "conflito cognitivo" como "conflito social", definindo este em termos político-esconômicos, nosso foco passaria pelo entendimento do "conflito cognitivo" como conflito "geracional". Isso porque a linguagem pré-existe ao sujeito e o aguarda, ofertando-lhe uma posição no discurso que, no entanto, ele terá que tomar para si, deslocando-se de posição significante.

Ao abordar a articulação da escrita com a constituição subjetiva, buscamos apontar para uma outra concepção de sujeito, bem como de representação, estando ambas inter-relacionadas. Isso possibilita um avanço na problematização da distinção entre realidade e representação. Considerando as formulações lacanianas relativas à determinação do sujeito pelo significante e à autonomia do significante em relação ao significado, a representação torna-se enigmática, porque está tomada no campo de uma linguagem em que impera a equivocidade. A linguagem enquanto estrutura diz respeito à sua função significante, que opera na representação do sujeito e do objeto.

A partir dessas formulações, apresentamos alguns desdobramentos em relação à consideração do processo de aquisição da escrita pela criança. Primeiramente,

discutimos alguns trabalhos que sustentam que a aquisição da escrita, assim como a aquisição da oralidade, não passa pela transformação dela em objeto de conhecimento, mas, antes, responde à lógica mesma da estruturação do sujeito no campo da linguagem. Nesses trabalhos, enfatiza-se a emergência da escrita no interior de processos dialógicos, entendidos como movimentos interpretativos regidos pelas leis de funcionamento da linguagem (metáfora e metonímia). Por último, apresentamos as conexões estabelecidas por Pommier (1996) entre a invenção do monoteísmo e a invenção da escrita alfabética, assim como a relação de ambas com uma necessidade de ordem subjetiva. Esse autor sustenta que a aquisição da escrita por cada criança passa pela reatualização do drama vivido quando dessa invenção primeira, drama esse que não seria outro que aquele próprio ao complexo de Édipo.

A partir daquilo que tais trabalhos estabelecem acerca da movimentação subjetiva implicada na aquisição da escrita, procuramos avançar um pouco mais na discussão, buscando desdobrar essa articulação entre constituição subjetiva, aquisição da escrita e estruturação da inteligência. Para isso, recorremos às teorias sexuais infantis conforme delimitadas e analisadas por Freud, entendendo que aí estaria em jogo uma movimentação subjetiva que, no entanto, dá-se a ver como uma tentativa de construção de um saber sobre o sexual e, consequentemente, sobre o desejo em causa no nascimento de uma criança.

Segundo o próprio Freud, essas teorias têm relação com o desenvolvimento da inteligência, pois estão na base do interesse pelo conhecimento. Tomando essas teorias como narrativas, Dunker (2005) nos apresenta a possibilidade de analisá-las do ponto de vista do posicionamento do sujeito no discurso. Portanto, as “hipóteses” das crianças seriam tentativas de formulação de um conhecimento marcadas pela resistência a aceitar a explicação dos adultos.

Semelhante à perspectiva piagetiana, essa resistência diria respeito a um limite do papel do outro, mas no sentido da impossibilidade de controle sobre essas formulações infantis. Ou seja, não se trata de sustentar a possibilidade de que a criança saia do campo do Outro na direção do estabelecimento de uma relação direta com um objeto ou com uma realidade fora da linguagem. A resistência teria a ver com a abertura de brechas no campo do Outro, na tentativa de deslocamento em relação à significação ofertada. É expressão, portanto, da função significante que inscreve o sujeito no campo da palavra e da linguagem.

O sujeito do desejo revela-se no hiato entre a posição enunciativa ocupada e aquela suposta no desejo do Outro; o processo de aprendizagem (enquanto processo de aquisição de uma herança ofertada) implica a movimentação subjetiva paradoxal expressa por Lacan, a partir das noções de alienação e separação, como operações de causação do sujeito.

Feito esse percurso, pretendemos ter contribuído com o debate acerca da relação entre ensino e aprendizagem, especialmente no que tange à aquisição da escrita pela criança. Apostando na relevância da tomada do referencial psicanalítico nesse debate, intentamos avançar na consideração da distinção que, de maneira inovadora, o construtivismo estabeleceu entre ensino e aprendizagem. Avanço que toma como foco a impossibilidade estrutural de equacionar esse (des)encontro educativo.

Entendendo que é essa impossibilidade que torna possível uma educação, pois aceita a implicação subjetiva como incidindo no processo, apostamos que essa análise possa ter efeitos no posicionamento do professor diante da "batalha campal" inerente à tarefa de educar, sendo que o mais importante para o educador é que não se cale, sustentando a difícil posição de um mestre, ou seja, dando testemunho daquilo que lhe foi possível "arrancar", como discípulo de outro mestre, do campo do Outro.

Referências bibliográficas

AZENHA, M. da G. *Construtivismo – de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1995.

BALBO, G. "O desenho como originária passagem à escritura". In: *O mundo a gente traça*. Coleção Psicanálise da Criança, vol.1, n.7, Salvador, Amálgama, 1996a.

_____. "Do ouvido ao olho, e num piscar de dedos". In: *O mundo a gente traça*. Coleção Psicanálise da Criança, vol.1, n.7, Salvador, Amálgama, 1996b.

BORGES, S. *O quebra-cabeça – a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

CHARLOT, B. "Práticas linguageiras e fracasso escolar". *Estilos da Clínica*, São Paulo, n. 9, 2000, pp. 124-133.

BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes – a infância da letra*. Campinas: Pontes, 2002.

COLELLO, S. M. G. "Aventura linguística". *Viver Mente & Cérebro*, Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, n. 5, 2006.

_____. "Alfabetização e letramento: o que será que será?". In: ARANTES, V. A. (Org.). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2010.

DOR, J. *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

_____. *Introdução à leitura de Lacan.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DUNKER, C. "Discurso e narrativa na construção do saber sexual". In: *Educação e Subjetividade*, ano 1, n. 1, 2005, pp. 137-159.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. "Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística". In: _____. (Org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRAGELLI, I. K. Z. *Alfabestização: perspectivas da articulação sujeito e escrita*. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREUD, S. "O esclarecimento sexual das crianças". In: *Obras Psicológicas Completas*, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1977a.

_____. "Sobre as teorias sexuais das crianças". In: *Obras Psicológicas Completas*, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1977b.

_____. "Análise de uma fobia em um menino de cinco anos". In: *Obras Psicológicas Completas*, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. "Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância". In: *Obras Psicológicas Completas*, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

_____. "Totem e tabu". In: *Obras Psicológicas Completas*, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. "Além do princípio de prazer". In: *Obras Psicológicas Completas*, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. "O mal-estar na civilização". In: *Obras Psicológicas Completas*, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. "Moisés e o monoteísmo – três ensaios". In: *Obras Psicológicas Completas*, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

GERALDI, J. W. "A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade". In: VAL, M. Da G. C.; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B.. "A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos". In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1995.

JAKOBSON, R. "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia" in *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

JERUSALINSKY, A. *Para compreender a criança: chaves psicanalíticas*. São Paulo: Instituto Langage, 2011.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação – o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, J. “O estádio do espelho como formador da função do eu”. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998b.

LAJONQUIÈRE, L. “A mestria da palavra e a formação de professores”. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, set./dez. 2011, pp. 849-865.

_____. *De Piaget a Freud – para uma clínica do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2010a.

_____. *Figuras do Infantil – a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010b.

_____. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEITE, S. A. da S. “Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico”. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2010.

LEMOS, C. T. G. de. “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”. In: *Cadernos de Estudos da Linguagem*, Campinas, n. 42, Jan./Jun., 2002, pp. 41-69.

______. “Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança”. In: *Substratum: temas fundamentais em psicologia e educação*, vol. 1, n. 3, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998a.

_____. “Sobre aquisição da escrita: algumas questões”. In: ROJO, R. *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998b.

MASOTTA, O. *O comprovante da falta.* Campinas: Papirus, 1987.

MELLO, M. C. de O. *Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2007.

NASIO, J.-D. *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

OLIVEIRA, M. K. “Vygotsky e o processo de formação de conceitos”. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

ORLANDI, E. “Michel Pêcheux e a Análise do Discurso”. In: Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista, n.1, junho/2005, pp. 9-13.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. “Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança”. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, junho de 1998, pp. 81-87.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

POMMIER, G. *Nacimiento e renacimiento de la escritura*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1996.

REGO, T. C. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

REVAH, D. *Construtivismo – uma palavra no circuito do desejo*. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universdidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SMOLKA, A. L. B. “A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura”. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo.* Campinas: Cortez, 1988.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.

VOLTOLINI, R. *Educação e psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.