UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARISA ASSUNÇÃO TEIXEIRA

Aquisição da escrita: desejo que faz fronteira ao gozo
Um estudo a partir da perspectiva da psicanálise

São Paulo

2013

MARISA ASSUNÇÃO TEIXEIRA

Aquisição da escrita: desejo que faz fronteira ao gozo.

Um estudo a partir da perspectiva da psicanálise

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Linguagem e
Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Rosa Riolfi

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.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.5 Teixeira, Marisa Assunção

T266a Aquisição da escrita: desejo que faz fronteira ao gozo. Um estudo a partir da perspectiva da psicanálise / Marisa Assunção Teixeira ; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo : s.n., 2013.

248 p.: il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escrita - Aquisição 2. Aquisição da linguagem 3. Linguagem 4. Ensino fundamental 5. Psicanálise I Riolfi, Claudia Rosa, orient.

Nome: TEIXEIRA, Marisa Assunção

Título: Aquisição da escrita: desejo que faz fronteira ao gozo. Um estudo a partir da perspectiva da psicanálise

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª Drª Claudia Rosa Riolfi

Julgamento: _____

Instituição: Fac. Ed. da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profº Drº Émerson de Pietri

Julgamento: _____

Instituição: Fac. Ed. da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profº Drº Rinaldo Voltolini

Julgamento: _____

Instituição: Fac. Ed. da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profª Drª Andressa Cristina Coutinho Barboza

Julgamento: _____

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto

Assinatura: _____

Profº Drº Ernesto Sérgio Bertoldo

Julgamento: _____

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Vou oferecer esta tese às pessoas que lhe deram corpo.

À memória da minha avó que não sabia ler nem escrever. E aprendeu a fazer troco quando o comércio local passou da caderneta de fiado para a caixa registradora do supermercado. Enquanto eu empacotava os quilos comprados, presenciava a minha guerreira perguntar para a cobradora se “aquele dinheiro dava para pagar a conta”. Vó Maria me transmitiu a paixão pelo conhecimento na forma de quebrar a cabeça para resolver problemas.

À minha orientadora professora Claudia Rosa Riolfi que em tantas ocasiões encarnou, no aqui e agora, a avó Maria da minha infância.

A todos os meus colegas do GEPPEP que me ajudaram com suas próprias pesquisas, com suas revisões em cima da minha escrita, com suas críticas para melhorar minhas argumentações, com suas horas disponibilizadas para a elaboração de novas ideias, com as indicações de leitura e com o empréstimo de ombro amigo para as minhas lamúrias. Se eu coloquei o texto na ponta do cursor do computador, foi porque eles me serviram de andaime.

Ao professor Valdir Heitor Barzotto que me cobrou postura de não fazer cara de burra diante da novidade, ali, na sala de embarque do aeroporto internacional. Lição de como não desmerecer o próprio valor.

Aos professores Émerson de Pietri e Ernesto Sérgio Bertoldo que ao rasgar a minha pele com suas palavras macias, me mostraram o que eu não via.

Ao professor Rinaldo Voltolini, quem primeiro me iniciou neste universo acadêmico.

À professora Andressa Cristina Coutinho Barboza pelas horas passadas, discutindo ideias a respeito dos informantes pequenos.

Aos professores Anna Maria Grammatico Carmagnani, Lisiane Fachinetto, Leny Magalhães Mrech, Neide Luzia de Rezende e Sulemi Fabiano Campos por terem se colocado de prontidão para qualquer eventualidade.

À Débora Baghin Spinelli pela interlocução e por ter provocado o “momento de concluir”. À Renata Costa pela versão do resumo em língua inglesa.

À minha mãe, Benedicta Dias, e à Silvana Sbravati Fernandes, minha retaguarda, sem as quais eu não teria chegado tão longe.

Finalmente, aos meus informantes pequenos e grandes. Seus percalços com a aprendizagem e o ensino das letras me deram a gana para me lançar a este desafio e o instrumento com que eu assino este trabalho.

RESUMO

TEIXEIRA, M. A. Aquisição da escrita: desejo que faz fronteira ao gozo.

Um estudo a partir da perspectiva da psicanálise. 2013. 248 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta tese compõe o conjunto de pesquisas coordenadas pelo projeto coletivo “Movimentos do Escrito”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Alinha-se àqueles estudos que compreendem a escrita alfabética e a escrita do inconsciente como duas ordens que se correlacionam e se influenciam reciprocamente, se apresentando como um processo que não é linear, mas envolve enigmas. Tem como objeto de estudo cenas escolares envolvendo crianças em impasse na etapa de alfabetização. Os objetivos são: 1) examinar em que medida as vicissitudes da pulsão na criança têm relação com o acesso aos objetos de conhecimento; 2) como o professor pode estabelecer uma parceria produtiva com o aluno para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nossa tese é a de que: 1) é possível correlacionar a dimensão pulsional com o acesso à escrita, na medida em que as vicissitudes da pulsão oferecem a chave da entrada no mundo da escrita, e a quebra do narcisismo (tratar o próprio corpo como objeto sexual e parâmetro de um ideal de completude) possibilita a abertura para o aprendizado da escrita alfabética; 2) o professor pode exercer grande influência para potencializar este processo, caso não incorra em cristalização dos papéis sociais de aluno e de professor. Para sustentá-las tomei como base a leitura da obra freudiana feita por Jacques Lacan. Procurou-se construir uma interlocução entre os estudos da educação, da linguística e da psicanálise tendo como eixo a noção de linguagem. A metodologia de trabalho está fundamenta na pesquisa psicanalítica, a partir da qual se fez uma construção do caso, apresentado em narrativas organizadas em excertos. Foi também utilizada uma transcrição de uma interação dialógica. As duas ferramentas compõem os *corpora* desta investigação. Com relação à pergunta que tentava investigar em qual momento da articulação pulsional a criança se lança em direção à aprendizagem da leitura e da escrita, a análise do material dos informantes possibilitou averiguar que é aquele em que a criança consegue ultrapassar a completude da imagem idealizada do corpo (narcisismo) para fazer uso do material linguístico-discursivo para produzir efeitos de sentido. Contudo, trata-se de uma dinâmica singular, que não pode ser generalizada. No que diz respeito ao professor, a análise do material permitiu identificar que a alternância entre posições enunciativas (reprodução, trabalho e inventividade) favorece a produção da criança. Nesta conjuntura, também se trata de uma lida singular por parte do professor.

Palavras chave: Escrita – Aquisição. Aquisição da Linguagem. Linguagem. Ensino Fundamental. Psicanálise.

ABSTRACT

TEIXEIRA, M. A.. Acquisition of writing: desire bordering the enjoyment. A study from the perspective of psychoanalysis. 2013. 248 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This thesis is a part of a group of researches coordinated by the collective project “Movimentos do Escrito”, developed by the “Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP)”. It is lined up with those studies that comprehend the alphabetical writing and the writing from the unconscious as two orders that are correlated and influence each other mutually, presenting themselves as a process which is not linear, but which involves enigmas. Has as object of study scenes of deadlock involving children which were in learning how to read and write. The objectives are: 1) to examine to what extent the vicissitudes of the instinct in a child has in relation to the access to the knowledge objects; 2) how a teacher may establish a productive partnership with the student in order to provide learning in writing and reading. Our proposition is: 1) it is possible to correlate the instinctive dimension with the access to writing, in the extent which the vicissitudes of the instinct offer a key of the entrance in the writing world, and the rupture of the narcissism (take the body itself as a sexual object and a parameter of an ideal of completeness) allows the openness to the learning of the alphabetical writing; 2) the teacher can exert great influence in order to potentize this process, in case it does not incur in the crystallization of the social roles of the student and teacher. In order to support them I take as basis the reading of Freud’s works carried by Jacques Lacan. We intended to build an interlocution between the studies from education, linguistic and psychoanalysis taking as axis the notion of language. The working methods is based on the psychoanalytical research, from the one o can make the case construction, presented in narratives organized in excerpts. It was also used a transcription of the dialogical interaction. The two tools compose the *corpora* of this investigation. In relation to the question that we were trying to investigate in which moment of the instinctive articulation the child is going to the direction of the learning of how to read and write, the analysis of the informers’ material made possible to discover that is the one in which the child can exceed the completeness of the idealized image of the body (narcissism) in order to make use of the discursive-linguistic image to produce meaning effects. However, it is a singular dynamic, that cannot be generalized. With respect to teacher, the analysis of the material identified that the alternation between the enunciate positions (reproduction, work and creativeness) favors the production of the child. In this conjuncture, it is a singular dealing from the teacher.

Key words: 1. Writing – Acquisition 2. Language acquisition 3. Language 4. Elementary School 5. Psychoanalysis

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – Crianças escrevinhadoras: Sérgio e a “turminha do fundão”	222
Excerto 2 - Criança que batalha para dominar as letras: Jonathan	30
Excerto 3 – Conversa com o bebê Cauê	105
Excerto 4 - Criança para sempre apartada das letras: Ian	119
Excerto 5 – Lucas	14343
Excerto 6 – Paulo Eduardo	14949
Excerto 7 – Maria Isabela.....	16666
Excerto 8 – Maria Isabela e a mãe	17070
Excerto 9 - Carlos	201
Excerto 10 – A situação de Carlos com relação à aquisição da escrita no segundo semestre de 2012.....	2161
6	
Excerto 11 – Reunião da psicóloga com a coordenadora no final de novembro	22828

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O signo linguístico	422
Figura 2 - A operação de mediação pela palavra (signo)	677
Figura 3- Lista de brincadeiras escrita por alguns alunos	82
Figura 4 – Lugares do discurso.....	888
Figura 5 - Diagrama do lapso verbal	9494
Figura 6 – Atividade de organização de sequências	13030
Figura 7 – A escrita de Paulo	151
Figura 8 – Garatujas de Maria Isabela, em 14/04/2010	168
Figura 9 – Garatujas na forma de “M”	171
Figura 10 – Desenhos de gatos	172
Figura 11 – Desenho do fantasma, em 05/05/2010	172
Figura 12 – Desenho “essa menina é você”, em 05/05/2010	173
Figura 13 – Desenho da boneca e da menina	174
Figura 14 – Real, Simbólico e Imaginário	180
Figura 15 – Operações de Alienação e Separação	198
Figura 16 – Atividade com o texto “Uma história eu vou contar”	202
Figura 17 – Atividade com o texto “Uma história eu vou contar” (continuação).....	203
Figura 18 – Exercício proposto para Carlos (sequência 1)	205
Figura 19 – Exercício proposto para Carlos (sequência 2)	206
Figura 20 – Produção textual espontânea de Carlos (sequência 1)	217
Figura 21 – Produção textual espontânea de Carlos (sequência 2)	219
Figura 22 – Exercício “Leia e desenhe”	219
Figura 23 – Elaboração de uma lista com alimentos preferidos	221
Figura 24 – Reescrita de texto narrativo	222
Figura 25 – Reescrita do texto “Meu malvado favorito”	222
Figura 26 – Produzindo um texto: “As férias de Carlos”	229
Figura 27 – História em quadrinhos	231
Figura 28 – Escrita de frases curtas	232

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Equivalência das nomenclaturas das operações de linguagem em Saussure e Jakobson ..	51
Quadro 2- Descrição dos conteúdos dos CD-R audiovisuais com clipes de filmes	78
Quadro 3 - Descrição do CD-R com as atividades gráficas digitalizadas	78
Quadro 4 - Descrição do CD-R com o relatório da professora	79
Quadro 5 - Cenas do vídeo clipe	80
Quadro 6 – Movimentos do jogo do <i>Fort Da</i>	99
Quadro 7 – Exemplificação da formação de uma cadeia simbólica a partir do jogo “Cara ou coroa” – 1ª sequência	111
Quadro 8 - Exemplificação da formação de uma cadeia simbólica a partir do jogo “Cara ou coroa” – 2ª sequência	112
Quadro 9 – Exemplificação de construção de uma estrutura simbólica elementar	112
Quadro 10 - Exemplificação da formação de uma cadeia simbólica a partir do jogo “Cara ou coroa” – 3ª sequência	112
Quadro 11 – Movimentos que caracterizam a ordem simbólica	115
Quadro 12 – Transcrição do vídeo clipe	125
Quadro 13 – Componentes da pulsão	136
Quadro 14 – Os destinos das pulsões	136
Quadro 15 – Relação das pulsões com seu objeto, “objeto a”	141
Quadro 16 - Como o inconsciente opera sob o regime do significante	148
Quadro 17 – Correlação entre posição enunciativa e posição subjetiva	2123
Quadro 18 – Jeito de o Carlos funcionar em relação ao conhecimento	2134
Quadro 19 – Jeito de a professora operar	220
Quadro 20 – Jeito de operar de P2	220

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I - O IMPACTO DA INSTÂNCIA PULSIONAL E DAS FORMAÇÕES DO INCONSCIENTE NA ESCRITA ALFABÉTICA	
1. APONTAMENTOS A RESPEITO DAS ACEPÇÕES DE LINGUAGEM	36
1.1. Elementos mínimos da construção da noção de “linguagem” para a linguística moderna.....	36
1.1.1. Aportes Saussure	37
1.1.2. Aportes de Jakobson	47
1.1.3. Aportes de Benveniste	53
1.2. Uma proposta curricular sem uma teoria da linguagem apoiada na linguística.....	61
1.3. A noção de linguagem pelo aporte de Vigotski	63
1.4. As acepções de linguagem que incluem o sujeito e o equívoco constitutivo.....	68
1.5. Considerações a respeito das acepções de linguagem apresentadas no capítulo.....	73
2. PESQUISA EM PSICANÁLISE: RELATO DE UM PERCURSO	77
2.1. A composição dos <i>corpora</i>	77
2.2. Ferramentas metodológicas	84
3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA E PELA LINGUAGEM.....	91
3.1. O encontro de Freud com a linguagem	91
3.2. O inconsciente lacaniano como discurso do outro	104
3.3. Lacan e seu aforismo: o inconsciente é estruturado como uma linguagem	106
3.4. A ordem simbólica	108
3.5. A articulação entre simbólico, linguagem e inconsciente	114
3.6. Ian: tentativas de operar na linguagem.....	119
4. CORPO E LINGUAGEM	132
4.1. Nos meandros da pulsão.....	132
4.1.1. O conceito de pulsão em Freud	132
4.1.2. A retomada do conceito de pulsão por Lacan	139
4.2. A pulsão e sua relação com o significante	146
4.3. Articulação entre pulsão e desejo.....	152
4.3.1. A acepção de desejo em Freud.....	152
4.3.2. A acepção de desejo em Lacan	156

4.3.3. Considerações preliminares referentes ao capítulo	161
5. FORMAÇÕES NARCÍSICAS	162
5.1. A gênese do eu pela formulação de Lacan	162
5.2. O eu narcísico: construções freudianas	164
5.3. Impasses do estágio narcísico: o silêncio de Maria Isabela	166
6. REAL, SIMBÓLICO, IMAGINÁRIO	179
6.1. O nó borromeano e a tríade freudiana “inibição, sintoma e angústia”	180
PARTE II - AS PARCERIAS PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
1. SUBJETIVIDADE, REAL E ESCRITA	184
1.1. O inconsciente escreve	184
1.1.1. A escrita e a instância pulsional	187
1.2. A escrita em Lacan	189
1.2.1. Transmissão oral e gozo	189
1.2.2. Escrita e real	190
1.2.2.1. Aproximações de Lacan com a acepção de escrita “que resulta do que poderia ser chamado de uma precipitação do significante”	190
1.2.2.2. A escrita “ <i>sinthoma</i> ”	192
2. PARCERIAS PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA	196
2.1. A noção de parceria para a escrita	196
2.2. A parceria para a aquisição da escrita	197
2.3. A articulação da relação do sujeito com o Outro: alienação e separação	198
3. PROFESSOR E ALUNO: LAÇO EDUCATIVO EM MOVIMENTO	200
3.1. Influência da instância pulsional na aquisição de conhecimento	200
3.2. Efeitos do narcisismo na iniciação à escrita	201
3.2.1. A força presente no silêncio de Carlos	201
3.2.2. A produção de Carlos	210
3.3. Movimentos de alternância nas posições subjetivas	211
4. OS MOVIMENTOS DE APRENDIZAGEM COMO EFEITO DO MANEJO DO PROFESSOR	216
4.1. O desejo como mola mestra no ensino e na aprendizagem	216
4.2. O desafio de ensinar na contemporaneidade	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS	237

INTRODUÇÃO

Há mais mistérios entre o céu e a terra do que sonha nossa vã filosofia

O presente estudo versa a respeito das vicissitudes no trabalho da alfabetização. Alinha-se àqueles que compreendem a escrita alfabética e a escrita do inconsciente como duas ordens que se correlacionam e se influenciam reciprocamente, se apresentando como um processo que não é linear, muito pelo contrário, envolve enigmas que escapam aos nossos olhos.

Está organizado em duas partes. Na primeira, a partir da orientação psicanalítica, aborda o impacto da instância pulsional e das formações do inconsciente (LACAN, 1999 [1957]) na escrita alfabética. Argumento que alguns destinos da pulsão (FREUD, 1974a [1915]) oferecem, para a criança, a chave da entrada no mundo da escrita. Esta chave, por sua vez, está relacionada à quebra do narcisismo (atitude que toma o próprio corpo como objeto de satisfação) (FREUD, 1974b [1914]), condição necessária para a abertura para o aprendizado.

Na segunda parte, que explora a prática do professor no ensino da escrita, mobilizo o conceito de parcerias para a escrita (RIOLFI; ANDRADE, 2009), e defendo a tese segundo a qual a quebra do narcisismo do interlocutor adulto na interação pedagógica pode colocá-lo em posição de ir a favor dos impasses escolares – a recusa para falar com o interlocutor adulto, a resistência em realizar as atividades de leitura e de escrita propostas para a criança – favorecendo, na medida da capacidade fisiológica de cada um, o advento da fala ou de manifestações languageiras equivalentes e, conseqüentemente, sua disposição à aquisição de conhecimentos.

A escrita é um tema recorrente na linguística e na prática educacional e, a partir da retomada da leitura de Freud (1856-1939) por Lacan (1901-1981), também na psicanálise. Porém quando falamos em escrita estamos às voltas com uma noção que tem variações de sentido, segundo o aspecto específico destacado pelos diferentes planos de análise.

Uma teoria da escrita – com suas leis gerais – ainda está em vias de se construir. Pode-se abordá-la pelo seu viés histórico, antropológico, linguístico, discursivo, cognitivo, ou simbólico. Ela também pode ser investigada tendo em conta as superfícies diversas (suportes), incluindo o corpo; suas funções plurais de instrumento de comunicação, de meio de

conservação ou fixação, de transporte no tempo; as variadas dimensões (visual, espacial, cognitiva, literária, inconsciente); de acordo com a fonte, seja impressa ou manuscrita; segundo as finalidades que podem ser testemunhal, de subversão, mascaramento ou de criação.

Por fim, têm-se distintas teorias como aquela que sustenta que a escrita seria uma representação da língua falada, tendo em Saussure seu expoente (CATCH, 1996, p. 11), ou como aquela que vê na escrita uma independência em relação à língua, estabelecendo com esta uma relação de contingência, de acordo com as ideias que podem ser derivadas dos ensinamentos de Lacan, concepção que é o foco deste estudo.

A noção da escrita como representação, vinculada à língua oral ou fonêmica, tem no alfabeto latino seu sistema de maior peso. No sentido de relativizar o ideal de superioridade absoluta do alfabeto, Nina Catach (1996, p. 5), que organizou o colóquio internacional “Para uma teoria da língua escrita”, ocorrido na França em 1986, elaborou a seguinte definição de escrita: “é um conjunto de signos organizados que permitem comunicar qualquer mensagem construída sem passar necessariamente pela voz natural”.

Esta definição dá conta de abranger os “25 grandes sistemas gráficos” (Ibid., 1996, p. 6) existentes no mundo, e tem a peculiaridade de tratar a escrita como ferramenta técnica, ou nas palavras da autora, como “um instrumento de pensamento de primeiríssima ordem, [...] capaz de representar as mais abstratas operações e as mais diversas e amplas informações” (Ibid., 1996, p. 5). À parte a divergência entre os linguistas desse mesmo colóquio se a escrita é fenômeno de primeira ou segunda ordem em relação ao oral, Robert Martin converge com Catach quanto a tratar a escrita como ferramenta, como se pode ler no seguinte trecho: “É verdade que o código gráfico se elabora de modo completamente consciente, como um artefato” (CATCH, 1996, p. 53).

Pode-se constatar nas definições acima, a relevância dada à escrita como instrumento produzido de forma consciente, intencional. É um sistema produzido por convenção cultural e, portanto, de cunho universal.

O presente estudo segue outro direcionamento, pois considera que na apropriação do sistema alfabético pela criança existe uma reciprocidade entre o universal (o Outro, a cultura) e o singular (o sujeito do desejo), processo este que opera por rupturas, embaraços e deslocamentos, implicando uma posição subjetiva onde o raciocínio, a reflexão e a consciência são fenômenos intermitentes e que revelam o modo do sujeito se posicionar frente ao conhecimento.

Frequentemente, no processo de aquisição da escrita, o espaço onde o singular (o sujeito do desejo) e o universal (conhecimento) se conjugam é o da escola, estando, portanto, intimamente relacionado ao trabalho do professor, a quem cabe causar e acompanhar o trabalho de escrita (RIOLFI; ANRADE, 2009, p. 102).

No cenário educacional brasileiro atual, os temas do letramento e da alfabetização, especialmente na etapa final da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, são alvos prioritários dos programas de formação de professores alfabetizadores, resultantes das decisões tomadas no âmbito das políticas públicas em educação pelas esferas federal e estadual, com replicação nos sistemas municipais de ensino.

Porém, do lugar que eu ocupo em um sistema municipal de ensino no papel de quem ocorre professores e alunos quando estes se veem frente aos inúmeros problemas de ensinar e aprender ler e escrever, eu noto que tais iniciativas tendem, primeiramente, a colocar o professor na condição de um eterno aprendiz, um principiante que não domina a didática segundo as abordagens em voga em tais programas de formação; depois, prescrevem como ensinar um aluno ideal tido como alguém capaz de adquirir e construir o conhecimento de maneira reflexiva, intencional e autônoma.

Da minha parte, eu argumento que as duas inclinações revelam uma ilusão que não se coaduna com a tarefa complexa que é o ensino e a aquisição da escrita.

Portanto, meus objetivos com este trabalho são os de, em primeiro lugar, problematizar a concepção hegemônica que trata a aquisição da escrita alfabética tão somente como uma apropriação que, do lado da criança, envolve compreensão, reflexão e significação da e sobre a língua, apresentando material de pesquisa que evidencia que neste processo também interferem movimentos advindos da instância pulsional e das formações e manifestações do inconsciente, que podem comparecer como embaraço, ruptura e não sentido.

Em segundo lugar, mostrar que, dependendo da posição que o professor venha assumir, a de um sujeito desejante que se arrisca na aventura de ensinar as novas gerações ou a de alguém que se aliena na fixidez das certezas, ele pode influir produtivamente ou não na apreensão da escrita pela criança.

Por enquanto importa destacar que o desejo aponta para a busca de afirmação da potência. E uma vez que os programas de formação insistem em aprimorar um professor considerado mal formado, corre-se o risco de repetir os fracassos na medida em que se acena constantemente com a falta de potência através da desvalorização de conhecimentos obtidos por diplomação.

Portanto, vou em direção de argumentar que cabe ao professor encarar a sua prática a partir do ponto de honra (RIOLFI; BARZOTTO, 2012, p. 11) do desejo para que possa mobilizar seu saber artesanal, responsabilizando-se pela construção de um jeito de ensinar que lhe seja própria.

Assim sendo, a reflexão que me proponho empreender focaliza a produção de crianças que estão embaraçadas na apropriação da leitura e da escrita apesar dos anos de estudo, ou aquela que sequer chegará um dia a ler e escrever. Também ressalto que os informantes selecionados para a construção dos *corpora* são, em sua maioria, crianças que não verbalizam oralmente, seja por causa orgânica, seja por motivo de recusa. Mas, lembrando a advertência de Freud (1974b [1914], p. 98), são as distorções e os exageros, e acrescento as restrições, que nos permitem alargar a visão a respeito daquilo que parece tão simples nos fenômenos normais.

A perspectiva insere-se no horizonte de trabalho do “Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise” (GEPPEP), sob a coordenação dos pesquisadores Prof^a Dr^a Claudia Rosa Riolfi e Prof^o Dr^o Valdir Heitor Barzotto, que tem como finalidade elucidar as novas demandas que recaem sobre os modos de ler e escrever na atualidade, bem como os efeitos destas práticas para o sujeito e para a produção de conhecimentos e, a partir disso, buscar novas formas de conduzir a formação para a leitura e a escrita.

Mais especificamente, esta tese é fruto do projeto de pesquisa coletivo “Movimentos do Escrito” (2009 a 2012), o qual consiste em tomar como objetos de análise as produções gráficas e os textos escolares e acadêmicos, visando mostrar que do ponto de vista de quem escreve e de quem lê, um texto pode gerar movimentos e mudanças.

Para desenhar o cenário que aguçou minhas interrogações, passo a situar o lugar de onde, como pesquisadora, extrai o material dos informantes e a minha função neste lugar, a qual me possibilitou ter acesso à coleção das produções das crianças. Também situo como se deu a alternância de uma função institucional para uma posição não instituída e que se refere às ocasiões em que intervi diretamente com os alunos, e que estou designando de “adulto na posição de professor”.

Estou como psicóloga integrante do quadro de orientação técnica de um sistema de ensino municipal, e a minha atuação está voltada para a formação permanente dos educadores, por meio de estratégias que contribuam para alargamento de sua compreensão acerca da dinâmica psicológica do educando (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998). Quando vou à escola, sou considerada como uma especialista a respeito do processo de aprendizagem e do comportamento das crianças.

No papel de especialista das aprendizagens, os educadores esperam que o meu conhecimento sirva para identificar as dificuldades de aprendizagem das crianças e propor soluções que respondam ao “como fazer” para saná-las. Entre as queixas registradas e mais recorrentes acerca da aprendizagem estão: não consegue aprender; não se expressa com clareza; não identifica sistema alfabético; reconhece apenas algumas letras; tem ritmo vagaroso, desiste facilmente; escreve apenas a letra a; está retido a “x” anos; apresenta dificuldade de concentração e de assimilação; tem dificuldade de concluir o pensamento; nem sempre é possível ler sua escrita; tem dificuldade de compreensão das comandas e apresenta déficit de atenção para ordens complexas; possui dificuldade de memorização e não retém a informação; tem falhas no processo de alfabetização.

Como especialista do comportamento, os educadores esperam que eu acolha queixas relacionadas, no entender deles, a dificuldades emocionais da criança e proponha soluções para sua superação. Entre as queixas de comportamento registradas sobressaem-se: agitado; rasga o material; entra em crise; bate nos colegas; não reconhece o outro; agride verbalmente; apresenta comportamento que não corresponde à idade cronológica; não participa da atividade; é apático; falta demais; comportamento oscila entre calma e agitação; carente de afeto; tem dificuldade de trabalhar em grupo; é agressivo; possui hábitos de rua; tem problema familiar grave; é arredoio; não acata ordens; fala muito alto; não aceita críticas; chora; morde a si mesmo e aos colegas; apresenta comportamento descontextualizado ou estereotipado; isola-se do grupo; tem dificuldade de organização; anda pela sala o tempo todo; apresenta hiperatividade constante; recusa-se a fazer atividade diferenciada; recusa-se a registrar as atividades no caderno; não tem autonomia para fazer as tarefas; possui distúrbio de comportamento; tem vergonha de falar; não respeita as regras da escola; provoca, xinga, fala palavrões; gosta de beijar os meninos e passar a mão neles; só quer brincar; demonstra baixa auto estima; se recusa a progredir; prejudica o andamento da classe; é estranho.

O aluno que se inclui em uma ou nas duas categorias de queixas, além do pedido de acompanhamento feito aos profissionais da equipe técnica, é encaminhado para apoio pedagógico ou atendimento educacional especializado (educação especial), para tratamento psicoterápico e/ou pediátrico.

As queixas escolares evidenciam a complexidade e a tensão envolvidas no processo educacional e, muito especialmente, as expectativas dos professores em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Como psicóloga egressa da área de recursos humanos e da saúde mental, eu tinha pouca familiaridade com a didática das áreas de conhecimento. Como os problemas que

demandavam minha intervenção, em grande parte, estavam relacionados com o aprendizado da leitura e da escrita, a minha primeira meta foi inteirar-me da concepção de ensino da língua vigente na rede de educação.

Em relação à Língua Portuguesa, a proposta curricular do Município (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 16-17) norteia-se pelas pesquisas no campo da psicolinguística, empreendidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apropriadas e difundidas como “construtivismo”.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky estão relacionados com o campo da epistemologia genética (teoria do conhecimento baseada na gênese psicológica do pensamento) inaugurado por Jean Piaget (1896-1980), com quem a primeira estudou e trabalhou. Piaget – biólogo de formação – compreende o funcionamento estrutural da inteligência como um intercâmbio dialético insistente entre assimilação e acomodação que tende sempre a níveis superiores de aquisição, adaptação e organização cognitivas (CIRILO, 2008). De maneira que também as formulações das autoras têm como foco a revelação dos mecanismos cognitivos, só que aqueles relacionados à leitura e à escrita. Assim, tais proposições não se configuram propriamente como um método de ensino da língua.

Ferreiro (1986) destaca uma lacuna teórica nos estudos da alfabetização inicial: embora já tenham sido estudados dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende), eles foram caracterizados sem levar em conta o terceiro elemento da relação, qual seja, a natureza do objeto de conhecimento envolvido nesta aprendizagem, que é o sistema de representação alfabética da linguagem. A autora defende que a apropriação do sistema de representação alfabético é um processo que tem três pontas: a) a característica específica do sistema (o objeto de conhecimento); b) as concepções que as crianças têm sobre este objeto; e c) as concepções que os professores têm sobre este sistema.

Considerando o aluno como alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu, Ferreiro aponta a importância do reconhecimento de que, para cada criança, aprender a escrever envolve uma reconstrução do objeto do conhecimento, que, por sua vez, implica em uma seleção dos elementos e relações que serão retidas na representação, uma vez que nem os elementos nem as relações estão predeterminados.

Ferreiro aponta que a consequência pedagógica mais importante de compreender a escrita como um sistema de representação é o reconhecimento de que aprender a ler e escrever não é uma questão de falar adequadamente, muito menos de fazer as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, mas sim, de compreender a construção do sistema, ou seja, dar-se conta de que o aluno deve poder se apropriar de um novo objeto de conhecimento.

É por esse motivo que a autora valoriza o estudo das produções espontâneas das crianças, tomando-as como indicadores das explorações realizadas para compreender a natureza da escrita. Pensa que os aspectos gráficos de tais produções são menos importantes do que os aspectos construtivos, que podem ser subdivididos em três grandes períodos: 1) distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; 2) construção das formas de diferenciação; e 3) processo de diferenciação dos elementos e relações.

Antes de chegar à escrita alfabética, a criança passaria, portanto, por diferentes refinamentos do processo de diferenciação dos elementos e relações, como por exemplo, o chamado “período silábico”, que se funda na seguinte premissa: “uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras”.

Assim sendo, consoante com as formulações cognitivistas de Ferreiro, a proposta curricular de São Bernardo do Campo evoca um aluno atuante sobre a língua, cujas hipóteses e regras são fruto de sua análise, reflexão e generalização.

De outro lado, referenciada na psicanálise, eu estava advertida que na aquisição do conhecimento nem tudo está relacionado à cognição, e que existem fenômenos que repetidamente aparecem e que escapam aos educadores e que só podem ser apreendidos pela pressuposição de outros atos para os quais a consciência não oferece explicação. São ideias, como dizia Freud (1974c [1915]), que assomam ao nosso pensamento vindas não sabemos de onde, e com conclusões que alcançamos não sabemos como. Vou designar, grosso modo, de fenômenos inconscientes.

Vale dizer que essa dimensão desconhecida para o ser humano não tem nada a ver com a volubilidade emocional da pessoa, com seus sentimentos e afetos, posto que temos consciência dessas manifestações, sabemos de algum modo o que estamos sentindo.

Volto, então, ao que imaginariamente era esperado da intervenção do psicólogo na educação: que ele pudesse com o seu saber de especialista contribuir para pensar alternativas que minimizassem no plano do aprendizado a interferência dos comportamentos destoantes e dos sentimentos e emoções exorbitantes.

Uma peculiaridade do trabalho do psicólogo, em voga na ocasião, envolvia que as demandas vindas das escolas obedecessem a determinados procedimentos. Dentre eles, que os casos envolvendo os alunos fossem problematizados com as equipes gestoras e não diretamente com o professor, pois se considerava que era o coordenador pedagógico e o diretor quem deveriam assumir a responsabilidade pela tarefa formativa na escola. Assim, o psicólogo tinha acesso à queixa escolar indiretamente, a partir da leitura do relatório do professor, da consulta ao projeto pedagógico educacional, das vistas ao caderno ou portfólio

do aluno, da leitura de relatórios dos profissionais da saúde e outros documentos que, porventura, a escola mantivesse no prontuário do aluno.

Da análise desse material bem como das discussões com os gestores escolares resultava a avaliação pedagógica de uma determinada situação, que apontava, quase sempre, para a precariedade da gestão em sala de aula, para a necessidade de intervenção no planejamento do professor e na elaboração de atividades condizentes com o nível de conhecimento do aluno. As decisões tomadas diziam respeito ao acompanhamento mais direto do trabalho do professor pelo coordenador/diretor, à inserção do aluno no atendimento pedagógico especializado, o suporte aos familiares, o direcionamento para o sistema de saúde. A responsabilidade por dar andamento às decisões era dividida entre o coordenador e/ou diretor, a quem cabia as de cunho pedagógico, e o psicólogo, quem conduzia a parceria com a saúde e a família.

O procedimento que apartava o psicólogo do contato direto com o professor era justificado pela aposta de que, ao longo de um tempo de reflexão junto aos gestores, eles pudessem construir um conhecimento acerca das principais questões que afligiam à escola no tocante aos alunos ou à prática docente e, assim, fossem capazes de generalizar a análise e a reflexão bem como a tomada de decisão para as demais queixas que pudessem aparecer.

Ocasionalmente, segundo a necessidade detectada pelo psicólogo que acompanhava a escola, ele entrava em sala de aula para observar a criança. Orientava-se que ele utilizasse uma pauta de observação definida pela equipe de pares. A devolutiva da observação em sala de aula era dada, também, para a equipe gestora que, posteriormente, se incumbia de levá-las ao professor de maneira reflexiva.

Eu tinha severas restrições com relação a tais procedimentos porque eles eram diretivos do trabalho do psicólogo – determinavam o que deveria ser feito –, levavam a padronização – todos deveriam fazer do mesmo jeito – e, sobretudo, deixavam alheio à discussão o seu principal interessado – o professor.

Dessa forma, comecei muito timidamente a me desvencilhar de tais prescrições na direção de construir um jeito de trabalhar que estivesse alicerçado na minha bagagem epistêmica (a psicanálise) e na experiência amalhada com meu trabalho em outros setores de atividade. Passei a fazer o seguinte: quando a queixa chegava até a mim, eu me inteirava apenas de alguns dados básicos sobre o aluno, por exemplo, o ano/ciclo em que estudava, sua idade, se já tinha reprovado de ano, qual a área de conhecimento em que ocorriam as maiores dificuldades que, invariavelmente, era na de língua portuguesa e/ou na de matemática, se frequentava o apoio à aprendizagem (conhecido como recuperação) ou atendimento

educacional especializado (educação especial) e, com este mínimo de informações, eu fazia quase sempre uma observação em classe.

Na minha visão, quanto menos informações vindas de outras fontes e de outros olhares eu tivesse, menos contaminada pela versão dos educadores eu ficaria e, assim, teria uma chance de poder ver o aluno em ação na classe, interagindo com os objetos de conhecimento (a língua ou os números), com sua professora e com seus colegas de turma.

Também abri mão de utilizar uma pauta de observação, pois os seus itens, que especificavam o que era preciso ser observado, eram de tal amplitude que eu me atrapalhava muito mais tentando dar conta de me lembrar de averiguá-los do que propriamente de ver o que o aluno estava fazendo.

Esta sistemática de eu ter o mínimo de informações e não me ater a uma pauta era o mais próximo que eu podia chegar da ideia de atenção flutuante, própria da técnica utilizada na experiência da análise. Em termos gerais, a atenção flutuante é o modo como o analista deve escutar o analisando, procurando não privilegiar de antemão qualquer elemento do discurso dele. Também implica que o analista deixe fluir o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente, suspendendo as motivações que dirigem a atenção para o que se quer ou se espera ouvir. Em outras palavras, é uma forma de atenção que captura menos a história contada, e mais o jeito como a história é contada.

Assim sendo, quando eu entrava na classe para observar o aluno sem informações prévias, eu não buscava descobrir ou confirmar a razão do porque a professora tinha levado a criança para discussão, mas sim ser surpreendida por algum aspecto que passou despercebido, por alguma novidade que não tinha sido notada, por alguma habilidade que tinha ficado escondida. Somente num segundo momento, eu comparava as minhas observações com os registros disponibilizados pela escola e aí sim, discutia a queixa escolar.

Nessa ocasião, eu também passei a solicitar a presença do professor. Era-me descabido discutir o que eu tinha observado do aluno e da aula de um professor na ausência deste último. Essas práticas foram alvo de controvérsias na equipe onde eu trabalhava e passaram-se muitos meses antes de eu poder sustentá-las a partir do meu posicionamento teórico.

Para conseguir um contato direto com a criança, pedia licença ao docente para observar o aluno numa aula de língua portuguesa. Na realidade, se tratava de uma observação participante. Sentava-me ao lado do aluno em questão, após obter o seu consentimento e informar que minha presença junto dele era para saber como ele estava se saindo nas lições que a professora dava. Levava comigo materiais pedagógicos organizados num estojo (o

alfabeto de letras móveis, números móveis, dinheiro fantasia, jogo de dominó), uma ou duas revistas e panfletos de supermercado.

Com o tempo, aprendi a deixar esses materiais de lado e passei a aproveitar o exercício que o professor tinha proposto para a classe e acompanhava ou mesmo fazia a atividade junto com o aluno. Isto porque quando eu usava com o aluno o material que tinha levado, eu criava uma situação artificial, além de muitas vezes constrangê-lo por estar fazendo algo muito diferente dos demais. Este formato de atuação acabava se assemelhando a uma avaliação psicológica individual.

Ao passo que usando a mesma atividade que a professora dava, eu tinha a oportunidade de verificar mais pontualmente o raciocínio feito pela criança, suas hipóteses sem prova lógica, bem como as lacunas com relação ao conteúdo ensinado. A partir desta minha intervenção e das observações acumuladas eu podia oferecer subsídios para a professora reorientar seu trabalho com aquele aluno em particular.

Raras vezes a minha intervenção focou apenas o aluno objeto da queixa; na maioria das ocasiões, os vizinhos de carteira se aproximavam, palpitavam ou aproveitavam para fazer seus exercícios no grupo que se formava ao meu redor. Agindo assim eu deixava de me ancorar no meu título de psicóloga e passava a assumir-me e, sobretudo, ser reconhecida pelo aluno (s) como se fosse uma professora. Ainda mais porque os alunos estão habituados a ter mais de um professor em classe para dar apoio ao ensino e à aprendizagem em situações específicas.

É esta intervenção direta com o aluno não baseada na minha função de psicóloga, mas em um lugar suposto como sendo o de professora que estou denominando por posição no discurso (tema tratado no capítulo 2), a qual eu designei por “adulto na posição de professor”.

Portanto, nesta investigação os meus esforços de análise incidem sobre os efeitos provocados pela minha atuação em algumas situações como psicóloga educacional e em outros eventos por aquele chamado de “adulto na posição de professor”, dependendo da característica do material que está sob o foco da análise.

Vou recorrer aos excertos 1 e 2, na sequência, para apresentar os efeitos de interações pedagógicas ocorridas em aulas de língua portuguesa referidas ao “adulto na posição de professor”. Vou refletir acerca destas interações a partir de fundamentos teóricos advindos da psicanálise para poder evidenciar o caminho percorrido até a elaboração das perguntas de pesquisa.

Excerto 1 – Crianças escrevinhadoras: Sérgio e a “turminha do fundão”

No dia 15 de abril de 2005, entrei numa classe do 1º ano do ciclo I, que agrupava crianças na faixa de idade de 6 anos e alguns meses, para observar o aluno Sérgio. A professora Miriam estava satisfeita com o seu grupo, na maioria, crianças alfabetizadas, salvo o garoto que a preocupava porque era muito apático e fazia um uso não convencional das letras móveis e do material dourado: os organizava para montar uma casinha, uma garagem, um castelo.

Com a finalidade de inteirar-me da aula e situar-me na classe, sentei-me numa carteira ao fundo, que fazia par com outra e estava vazia. Logo uma menina sentou-se do meu lado e pediu que eu lhe ensinasse a escrever uma palavra. A professora estava dando o exercício de elaboração de uma lista de brincadeiras. As crianças foram se revezando do meu lado e escrevendo no meu caderno o nome das brincadeiras que elas conheciam.

Depois, a professora Miriam entregou cópias de uma folha digitada em computador, que se assemelhava a um questionário de informações pessoais. Pelas questões do formulário, inferi que o objetivo da professora era trabalhar com as crianças o tema da identidade. Uma aluna aproximou-se e pediu-me que eu lesse uma das últimas perguntas. Eu travei o seguinte diálogo com ela:

– Ah, eu já sei ler. É você quem tem que aprender. Vamos lá, leia o que está escrito aqui! – A pergunta era: “Qual é o nome dos seus pais?”

A menina foi soletrando e eu juntando, em voz alta, sua soletração, de forma a construir cada palavra. Depois, reli a pergunta em voz alta. A menina respondeu: – Brasil.

Por uns segundos fiquei aturdida com a resposta sem pé nem cabeça, até que ela repetiu pais prolongando o /i/ e eu pude ouvir [pa'ís].

Falei: – É verdade, Brasil é o seu país, mas, para ser país Brasil, a letra i teria que ter um risquinho, um acento, e nessa palavra não tem. “Pais”, e coloquei o acentoônico no /pa/, sem o risquinho quer dizer nome do seu papai e da sua mamãe. É um plural e eu não sei te explicar o que é um plural, vai lá perguntar para a professora.

– Ah! , a menina falou.

Mal recuperada da confusão de sons da palavra, outro aluno se achegou para me mostrar, a respeito da mesma pergunta, se o que ele tinha escrito estava certo. Li um nome masculino. Já advertida sobre a esquisitice do raciocínio das crianças, perguntei: – Ué, por que você escreveu esse nome?

E o menino respondeu que era o nome do pai dele. Só então compreendi que o garoto tinha lido a palavra “pai” ignorando a letra s no final. Parece que para aquela criança não era problema sobrar uma letra, então ela a descartava.

Em seguida, outro aluno veio me mostrar sua escrita para eu validar e, novamente, deparei-me com um nome de homem. Já sai falando: – Olha, eu não sei te explicar porque, mas essa palavra tem um s no final e quer dizer o nome do seu pai e da sua mãe. O garoto, parecendo incrédulo, perguntou: – Eu tenho que escrever o nome da minha mãe?

Juntou mais crianças ao redor para se inteirarem da discussão. Fiquei com a sensação de que estava tumultuando a aula da professora Miriam, que permanecia ao lado do Sérgio, aluno que motivou a minha entrada em classe. Atordoadas e fascinadas, percebi o privilégio de testemunhar as crianças pensando, como se as palavras que elas escreviam fossem fotografias do seu raciocínio.

Passei a chamar portas de entrada o jeito próprio das crianças se relacionarem com a língua, privilegiando o órgão do sentido da audição ou da visão. Na situação acima, a menina destacou a homofonia entre as palavras “pais” e “país” para concluir

por Brasil; já os dois meninos salientaram o aspecto visual – distinguiram e descartaram a letra s na palavra “pais” – para considerar e escrever o nome do pai.

Este excerto apresenta uma situação típica de sala de aula que expõe os diferentes tempos da iniciação das crianças na escrita: o Sérgio que usava as letras móveis e o material dourado à maneira de um pequeno escultor, dando-lhes formas condizentes com as suas experiências culturais, e o grupo de crianças que começava a se deparar com as diferenças fonéticas e de sentido de uma mesma palavra.

Contudo, o motivo do pedido de acompanhamento pela psicóloga deveu-se à dificuldade de aprendizagem do menino Sérgio. Para os professores brasileiros, formados dentro das concepções das teorias psicológicas que se disseminaram a partir do início dos anos de 1980, a noção de etapas cronológicas do desenvolvimento está grandemente associada à noção de dificuldades de aprendizagem, quando os alunos não atingem o nível esperado para sua faixa etária.

Piaget (1896-1980), um dos nomes identificados a esta perspectiva, entende que a linguagem é um “sistema de signos coletivos” que se expressa verbalmente e que é adquirido “numa certa idade e não noutra, segundo uma certa ordem e não uma outra” (PIAGET, 1978, p. 10-13).

Existem diferentes justificativas para este descompasso; para os professores está relacionado à falta de estrutura familiar e às questões comportamentais e afetivo-emocionais; para muitos da academia, bem como para os formuladores de políticas em educação, está ligado à precariedade da difusão dos métodos de ensino e/ou à insuficiência ou ausência de vivências de letramento das crianças.

Esta investigação segue outro caminho apoiada, principalmente, no psicanalista Jacques Lacan na medida em que, sem menosprezar o aspecto cronológico, procura privilegiar o tempo lógico.

Abro parênteses para apresentar o conceito de tempo lógico para depois relacioná-lo com a situação aqui discutida. Freud (1974c [1915], p. 214) ao investigar os fenômenos do inconsciente, deparou-se com características dos processos do sistema *Ics* que ele chamou de intemporais, ou seja, não são ordenados temporalmente, não se alteram, não sofrem desgaste com a passagem do tempo. A afirmação causou mal entendidos na comunidade de psicanalistas, levando a uma concepção unidimensional do tempo. Um exemplo desta concepção é o tempo de duração fixo das sessões determinada em cinquenta minutos.

Jacques Lacan atentou para o fato de que a fixidez do tempo de duração das sessões impedia a apreensão sincrônica do inconsciente no exato momento em que este se manifestava, como irrupção inesperada em meio ao obscurecimento da consciência. Entre as consequências desta descoberta, destaca-se o manejo da transferência com a prática das sessões cortadas. Baseia-se no raciocínio de que o sintoma exprime uma relação do sujeito com distintas coordenadas temporais: o antes/depois (sucessão), o agora (sincronia), e além destas Lacan acrescentou uma nova dimensão temporal, a pressa. Colocou estas três coordenadas temporais em um esquema composto pelo instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir (LACAN, 1998a [1945]). Nessa tríade, a pressa é a precipitação do sujeito em concluir num momento de obscurecimento da consciência, mostrando um atraso do seu raciocínio em relação ao momento em que tinha de fazê-lo (o antes).

Pensemos nas manifestações de *déjà vu* (já vi isto): aí o problema vem do fato de o sujeito não ter se dado conta do que viu no momento em que tinha de fazê-lo (o primeiro tempo); é o instante de ver. O segundo tempo não é em si mesmo o fato visto ou a palavra dita, porque já passou, mas é a revivescência sob a forma de realidade imaginária; é o tempo para compreender, para estabelecer relação com o que foi visto anteriormente. Quando aquilo que estamos falando ou fazendo num determinado momento abre brecha sem mais nem menos nessa realidade imaginária, pegando a pessoa desprevenida, essa emergência se apresenta como sendo da ordem da certeza, como se efetivamente a pessoa tivesse estado lá, vivido aquilo sem nem se lembrar. Esta irrupção de algo que aparece como certeza é o momento de concluir. A essa certeza Lacan chamou de verdade do sujeito. Por fim, deu o nome de tempo lógico a essa precipitação da certeza enquanto a verdade do sujeito, porque a lógica se ocupa dos valores de verdade.

Vou retomar o raciocínio que eu vinha fazendo antes destes parênteses. Considerando a cena apresentada no excerto 1, eu dizia que ela expunha os diferentes tempos em que cada criança daquela classe se encontrava em relação à apropriação da escrita. Também dizia que existiam justificativas para explicar esse descompasso entre o que a criança conhece e faz e aquilo que é esperado para sua faixa etária. E que estas justificativas estavam baseadas numa noção de tempo cronológico, aquele feito de etapas que seguem um sentido ascendente, portanto, unidimensional. Quando esta correspondência cognitiva entre o objeto de conhecimento (letras e números) e a idade ou nível escolar não acontece, diz-se que a criança tem dificuldades de aprendizagens.

Por fim, afirmei que este estudo, sem desconsiderar o tempo cronológico, procura privilegiar o tempo lógico, considerado a precipitação da certeza como a verdade do sujeito. O tempo lógico é uma das coordenadas temporais que age por retroação, volta para trás, se enganchando em experiências antigas e que passaram despercebidas, e salta para frente, ignorando sequência ou sucessão, extraindo conclusões singulares, que não estão referenciadas àquilo que é esperado cronologicamente. Diferentemente do tempo unidimensional, o tempo lógico opera de maneira pluridimensional. Por isso Freud dizia que o sistema *Ics* era intemporal, ou seja, não era ordenado temporalmente no sentido de uma ordem de sucessão (do mais antigo para o mais contemporâneo).

A implicação de tratar a aquisição da escrita pela criança do ponto de vista do tempo lógico é a de substituir a noção de dificuldade de aprendizagem pela de impasse ou embaraço com relação à articulação particular que a criança faz dos tempos (ver, compreender, concluir). Era o tipo de embaraço em que Sérgio se encontrava quando da sua iniciação na escrita.

Uma exemplificação de como funciona o tempo lógico (o momento oportuno de concluir) pode ser acompanhada pelas elaborações feitas pela menina no excerto 1. Ela havia pedido ao “adulto na posição de professor” (P2)¹ que lesse uma das perguntas do questionário: “qual é o nome dos seus pais?”. P2 retrucou e solicitou à garota que lesse o que estava escrito. A garota soletrou em voz alta as sílabas. E P2 em voz alta foi juntando as sílabas para formar a frase. A partir da impressão acústica que a criança teve da entonação que P2 deu à palavra “pais”, a menina respondeu “Brasil”. Espantada e sem conseguir explicar as regras da língua, P2 tentou argumentar a partir de sua experiência de falante e afirmou que a resposta para [pa'is], com risquinho no *i* seria Brasil. Mas aquele [pajf] não tinha risquinho, era um plural, e queria dizer o nome do pai e da mãe. Quando a menina se expressa com um “Ah!” que não é seguido de nenhum outro comentário ou pergunta, este “Ah!” se configura como a irrupção da verdade do sujeito, é o momento de concluir.

Não temos qualquer ideia do que desencadeou esse “Ah!” ou porque ele próprio se bastou e não foi sucedido de perguntas; quais foram as relações que a menina fez com as aulas da professora, com os sotaques ouvidos da boca das pessoas, enfim, com uma infundável lista de possibilidades. O que o sujeito (e não a menina) fez foi expressar a sua verdade, a sua certeza, a sua conclusão. Estou deixando em suspenso aqui a noção de sujeito em psicanálise para não me alongar nesta parte introdutória.

¹ Daqui em diante vou me referir ao “adulto na posição de professor” pela sigla P2.

Tentemos, agora, a partir do mesmo excerto 1 dar algum contorno à esquisitice do menino Sérgio (o qual brincava com as letras e os tocos de madeira que representavam a base decimal) e às das outras crianças mencionadas (que tinham entendimentos distintos da palavra “país”), à luz das ideias de Pommier (1996) que estudou a escrita alinhando Freud e o psicanalista Jacques Lacan.

Para o autor, existe uma analogia entre a aprendizagem da escrita por parte da criança (ontogênese) e o caminho que a humanidade teve que percorrer para descobri-la (filogênese), de modo que cada criança deve redescobrir a escrita por sua própria conta, no espaço de uns poucos anos, seguindo a mesma lógica de sua cultura. (Ibid., 1996, p. 9). Em outras palavras, trata-se de considerar o valor do legado da realidade histórica (o acontecimento social) na constituição subjetiva de cada um (o modo como cada criança lida com os limites impostos pela castração simbólica).

Para tanto, Pommier compilou informações de diversas fontes históricas a respeito do reinado do faraó Akhenaton, para reconstruir um cenário que mostra que a passagem de uma sociedade politeísta para outra monoteísta foi condição para a invenção da escrita. Na direção de dar vistas a sua tese, ele narrou os possíveis eventos que fizeram a antiga cultura egípcia passar do uso de símbolos pictográficos – hieroglíficos que representavam as imagens divinas de animais e figuras antropomórficas (totens) – para a utilização de letras consonantais (POMMIER, 1996, p. 23).

Em primeiro lugar, o autor associou a destruição das efígies e dos monumentos totêmicos que remetiam à linhagem paterna (o patronímico Amon) à ideia de um parricídio simbólico (Ibid., 1996, p. 24) que resultou na desmontagem de uma estrutura milenar de autoridade.

Em seguida, para construir uma nova ordem, foi preciso colocar no lugar da representação politeísta ligada a Amon um único deus sem face – a figuração do sol com seus raios na forma de um disco. Pommier vai relacionar o advento de um único deus ligado à luz solar – com seu jogo de forças entre claridade e obscuridade que põe em risco a visibilidade permanente do corpo – a um novo componente fantasmático, dessa vez envolvendo a angústia de desaparecimento do corpo físico.

Posteriormente, associa este tipo de angústia originária (que aparece nos mitos, nas lendas, nas epopeias e nos textos sagrados) à fantasia fóbica da criança de ter seu corpo devorado pela mãe como resposta ao imenso amor que a ela devota. Pode-se compreender tal analogia seguindo-se as pistas das entidades que apavoram a criança nos seus pesadelos, os medos disparatados depositados em seres e objetos do mundo material e, em contrapartida, os

paninhos, bichinhos e objetos de estimação que a criança carrega e que têm valor de amuleto para garantir proteção, como se fossem equivalentes à segurança propiciada pela claridade. (POMMIER, 1996, p. 55 e 64).

Como resultado da transição de uma civilização regida pelas imagens antropomórficas para uma respaldada em outro parâmetro de autoridade, no caso, um deus com nome irrepresentável (Atón), Pommier vislumbrou a entrada dessa cultura num registro simbólico, conforme se pode ler no seguinte trecho:

[...] o totem cai em desuso; apenas sua potência pode ser simbolizada graça ao Nome [...], cuja transmissão será a metáfora do falo. Nesta operação simbólica não se tratará do teu nome, do seu nome, do meu ou de qualquer outra denominação, senão somente a força metafórica do nome, com independência do que significa. (Ibid., 1996, p. 65).

A proibição da representação pelos totens na sociedade egípcia não se deu sem violências e reviravoltas, de forma que uma das hipóteses levantadas por Pommier – que por sua vez foi uma reelaboração da sua leitura de Freud acerca do texto Moisés e o monoteísmo [1939] – é a de que num suposto exílio, o nome do deus Atón teve que ser deformado para ser resguardado, sendo que o legado do faraó foi transmitido entre os diversos povos da época num modo de subterfúgio, através de frases codificadas como letras consonantais, quase impossíveis de serem pronunciadas (POMMIER, 1996, p. 94-95).

A partir desses indícios históricos, Pommier ligou a invenção da escrita com a sacralidade e chegou a afirmar que “as letras estão longe de serem primeiramente instrumentos destinados à comunicação” (Ibid., 1996, p. 101-104), antes de tudo, a escrita é uma façanha do ser humano uma vez que se refere ao mistério da simbolização da imagem do corpo, tal como o nome de Deus – “YHMH” – escrito somente com consoantes é impronunciável e testemunha sua existência sem rosto (POMMIER, 1996, p. 92 e 144).

Nesse sentido, a criança repete a seu modo e no seu tempo esse mesmo percurso da humanidade, e a imagem do corpo que a criança é instada a recalcar – Freud sustentava que o recalçamento nunca era total e seu resíduo constituía o sintoma – retorna na escrita com as características de um sintoma, de uma substituição, em termos de mostrar a singularidade própria do sujeito (na rigidez ou na flexibilidade do traçado, na pontuação, no estilo, etc.) (Ibid., 1996, p. 144).

Desse ponto já podemos voltar ao pequeno Sérgio, que preocupava a sua professora porque usava as letras móveis para montar formas que lhe eram conhecidas (um castelo, uma garagem, uma casinha). Utilizando-me dos argumentos de Pommier, posso dizer que o menino, por contingências das quais nada sabíamos, utilizava as letras isoladas com valor de

imagem. E ao se agarrar às letras pela forma sugeria estar usando-as como escudo contra a angústia de desaparecimento da imagem do corpo, à espécie das pictografias das antigas civilizações. Apresento o argumento que Pommier (1996, p. 204) faz a respeito das letras tomadas com valor de imagem, como o fez Sérgio:

Se as letras se enlaçam entre si para constituir vocábulos, formam uma significação a serviço da repressão. Quando, ao contrário, são isoladas e desenlaçadas, retomam seu valor de imagem, de figuras que já não significavam nada mais que seus próprios contornos, e nesta medida serão adequadas para o retorno do reprimido.

Dito de outro jeito, Sérgio ocupava um lugar habitado por imagens (expectativas) em relação ao seu próprio corpo. Agia como se estivesse sozinho, fechado em si, como se essa ilusão de corpo total lhe bastasse.

Retomemos as peripécias da turminha que já conseguia dar conta da leitura e da escrita, mas tropeçava na atribuição de sentidos (interpretação) para a palavra “pais”. Com o meu conhecimento de psicóloga cheguei a dizer para alguns professores à época que o fato da criança privilegiar a imagem visual da palavra ou destacar a imagem auditiva tinha estreita conexão com os sentidos do corpo e passei a chamar esses fenômenos de porta de entrada para o conhecimento. Pommier (1996, p. 9) desenvolveu hipótese semelhante ao referir que as crianças inventam por si próprias a chave da escrita (seu modo singular de abrir as portas para o mundo das letras) e se ela não fizer essa descoberta sozinha não haverá jeito de iniciá-la nas formalizações gráficas da sua cultura.

Diferentemente do Sérgio, que pareceu estar enclausurado numa espécie de angústia de desaparecimento do corpo físico, as crianças mencionadas tinham atravessado a operação de recalçamento da imagem do corpo e o que sobrou de resíduo neste processo acabou por investir partes de seu corpo. Para a menina tratou-se de investir a parte do ouvido (ouvir [pa'is] ao invés de [pajf]); para os dois meninos o resíduo do recalçamento fixou-se no olho (reconhecer [paj] ao invés de [pajf]).

A respeito do recalçamento, Pommier (1996, p. 105) escreveu que “a característica da letra, nem visual nem auditiva, depende de seu lugar de origem, a repressão, e de sua forma, isto é, do retorno do que se reprimiu do gozo do corpo. As qualidades auditivas ou visuais da letra são somente consequências destas características”. Arrisco a dizer que a forma como as três crianças vão lidar com o conhecimento desse ponto para frente estará para sempre ligada a esta matriz originária do tipo de uma chave que abre portas.

Este raciocínio, portanto, pressupõe a noção de pulsão e requer, num plano maior, que se evidencie como as formações do inconsciente impactam a aquisição da escrita alfabética.

Este é um tema que será tratado na parte I do presente estudo. No momento, volto ao cenário que me serviu de base para problematizar a aquisição da escrita.

O excerto 2 apresenta um relato envolvendo um aluno com deficiência física para o qual foi solicitada a minha intervenção como psicóloga educacional. Pela narrativa pode-se também acompanhar a minha alternância do lugar institucional de psicóloga para o de “adulto na posição de professor”.

Excerto 2 - Criança que batalha para dominar as letras: Jonathan

Em 2004, fui acorrer à professora Maria José, numa classe de 2º ano do ciclo I. A professora estava aflita porque quase todos seus alunos produziam textos escritos, porém, Jonathan não conseguia nem traçar as letras iniciais do seu nome.

O menino tinha sofrido uma paralisia cerebral quando era pequeno, o que resultou em verbalização lenta e truncada, movimento restritivo das mãos, imobilização das pernas com necessidade de usar cadeira de rodas e sequelas na visão, compensada por óculos de grau. Sentada ao lado do garoto, pedi que me mostrasse seu caderno.

Depois de lutar com os materiais guardados sob a carteira, colocou desajeitadamente o caderno sobre o tampo, derrubando para fora da mesa seus outros pertences. Pedi-lhe que folheasse o caderno e me mostrasse suas lições. Com precariedade de movimentos, Jonathan foi virando as folhas. Deparei-me com atividades de escrita mimeografadas em tinta azul desvanecida, cheias de detalhes gráficos, coladas nas folhas do caderno e rabiscadas; figuras para colorir também rabiscadas e, possivelmente, tomadas como indício de que não sabia desenhar. Para alguém que tinha restrições visuais o material em nada ajudava.

Apesar da minha presença, o menino prestava atenção na aula da professora e respondia às perguntas que ela fazia sobre o entendimento de um texto lido anteriormente. Era bastante participativo e em dado momento, a professora teve que pedir que ele deixasse outro aluno fazer uso da palavra.

Quando a professora escreveu na lousa e pediu a leitura do que tinha escrito, Jonathan se adiantou ao grupo e leu a primeira sílaba em voz alta, tentando adivinhar o restante da sentença. Não acertou, mas o fato me chamou a atenção. Ele parecia ter conhecimentos das letras e do seu arranjo, e como seguia atentamente a exposição da professora, extraiu dali o contexto para dar sentido, por inferência, às palavras e à sentença.

Livre a mesa dos objetos e abri a caixa de letras móveis, organizadas em sequência. Destaquei da fala da professora a palavra cavalo e pedi que Jonathan a escrevesse usando as letras móveis. Com lentidão e desajeitamento o menino arranjou as letras da palavra sobre a carteira. Como acertou, imaginei que aquela devia ser a escrita de uma palavra memorizada. Então lhe pedi que abrisse seu livro e ele argumentou que precisava prestar atenção na professora, que estava dando outra coisa. Atenta à minha intervenção, Maria José se ajeitou para utilizar um dos livros didáticos e assim eu pude convencer o aluno a ler algumas palavras do livro.

A princípio, considerei que fosse tarefa difícil pelo fato da letra de imprensa destoar da letra bastão, usada no início da alfabetização. Jonathan descobriu-se silabando as palavras simples que eu lhe apontava. O contentamento que ele expressou

ao perceber que podia ler tornou-se me uma lembrança inestimável.

No dia em que me reuni com a professora e a coordenadora pedagógica para trocarmos impressões sobre o ocorrido em aula, ficou combinado que Maria José alfabetizaria o Jonathan pela leitura, de forma a liberá-lo do esforço físico para traçar ou organizar as letras, concentrando suas energias na decodificação das palavras. Quanto à escrita, correríamos atrás do prejuízo lá na frente, quando ele já estivesse autônomo o suficiente na leitura.

Se a ideia mostrou uma direção, também causou estranhamento. Como destacar a leitura na alfabetização se, de acordo com a metodologia de ensino da língua utilizada por aquele sistema, escrita e leitura eram processos concomitantes?

Comecei a dizer que chamaríamos de escrita todo registro da organização de ideias, não importando se fosse usado, para tanto, letras móveis, tirinhas com sentenças ou digitação no computador. Mas entrava em controvérsias com os professores, que afirmavam que tais modos de escrever eram leitura. O que se considerava escrita era uma produção textual de próprio punho. Tanto era assim que, apesar de Maria José ser uma professora de quem dava gosto assistir a aula, não conseguiu diante de um aluno que tinha restrições motoras, vislumbrar a possibilidade de alfabetizá-lo pela leitura.

A lida com alunos que tinham limitações motoras e que se viam impedidos no ato de escrever, a exemplo de Jonathan, e que levavam os professores a pensar em dificuldade de aprendizagem, me conduziram na direção de conjecturar se haveria nessas crianças algum tipo de via facilitadora particular a cada um (a porta de entrada dos sentidos) que pudesse ser potencializada para a iniciação na escrita.

Seguindo a elaboração de Pommier (1996), Jonathan parecia mostrar que, apesar de possuir um corpo físico com bastantes limitações (ao contrário de Sérgio, o aluno do excerto 1) conseguiu atravessar com relativo sucesso o recalçamento da imagem do corpo para se encontrar nas letras. O que sobrou como resíduo dessa dinâmica investiu de energia a parte do seu corpo relacionada ao olho, como atestou a descoberta de que a chave da escrita para ele estava ligada à leitura. Foram observações como estas que me fizeram antever a possibilidade de a dinâmica da pulsão estar implicada neste processo.

O conceito de pulsão (tradução do alemão *trieb*, ou do inglês *drive*) foi utilizado por Freud (1974a [1915]) para designar a energia fundamental de uma pessoa. Refere-se, portanto, à força vital necessária para o funcionamento de alguém. Dado o caráter multifacetado desta energia, o mais comum é que esta palavra apareça no plural (pulsões).

Esta escolha aponta para as principais formas do advento desta energia, sempre ligadas ao que, outrora, foi uma função biológica do corpo do bebê, ou seja, surgiu de dentro do seu próprio organismo. Dessa forma, não há como fugir desta força e ela é a base para se distinguir entre um “de fora” e um “de dentro”, fazendo com que o pequeno Ser empreenda

atividades complexas e interligadas para que o mundo externo se mobilize para proporcionar satisfação à sua fonte interna de estimulação.

Tais atividades complexas e interligadas fazem com que as pulsões estejam organizadas por um princípio regulador maior, mais comumente, o complexo de Édipo, que as subordina às leis da cultura. E ao contrário, as pulsões também podem funcionar em curto-circuito, quando, então, deixam a pessoa à mercê de sua ação livre.

Sob esse prisma, o corpo enquanto organismo deixa de ser um dado bruto, natural e passa a ser um corpo investido de energia (erotizado) e marcado pelas vicissitudes das pulsões. A psicanálise vai falar de um corpo pulsional, que funciona de acordo com uma variedade de arranjos e onde as pulsões atuam independentes umas das outras, até poderem alcançar uma síntese que, via de regra, passa pela resolução edípica. Esta perspectiva é contrária às da biologia e da medicina, que tomam o corpo como materialidade unificada e organizada, submetido a leis específicas de desenvolvimento e maturação.

Em vista disso, as pulsões podem ser agrupadas em: a) oral – concernente ao impulso de sugar e ser sugado; b) anal – ligada ao impulso de expulsar e ser expulso; c) escópica – relacionada ao impulso de olhar e ser olhado; d) invocante – ligada ao impulso de escutar e ser escutado.

Construído este panorama, cabe esclarecer quais os objetivos com este estudo. Como geral, examinar, primeiramente, em que medida as vicissitudes da pulsão na criança exerce influência no acesso aos objetos de conhecimento; especialmente a escrita; depois, abordar o que se pode esperar de uma parceria produtiva entre professor e aluno para a consecução da entrada no processo de alfabetização. Como específico, a partir da análise de cenas extraídas da conjuntura escolar, circunscrever as operações necessárias por parte da criança para a sua iniciação no universo da escrita, partindo do pressuposto do sujeito tomado como ser de linguagem.

Foi tomado como norte para esta pesquisa a seguinte pergunta:

- 1) Em que momento da articulação pulsional a criança se lança em direção à aprendizagem da escrita?

Contudo, como o deslocamento da criança em termos de aprendizagem acontece dentro um laço social – o vínculo educativo regulado por meio da linguagem – a intenção secundária é a de identificar as posições subjetivas assumidas pelo professor que tendem a favorecer ou obstaculizar a produção da criança.

Nessa direção, o trabalho está organizado em duas partes: Parte I – O impacto da instância pulsional e das formações do inconsciente na escrita alfabética; Parte II – As parcerias para a aquisição da escrita.

A Parte I – O impacto da instância pulsional e das formações do inconsciente na escrita alfabética – é composta pelos seguintes capítulos:

Capítulo 1 – **Apontamentos a respeito das concepções de linguagem** – recupera as concepções de linguagem a partir do campo da linguística e problematiza os possíveis efeitos da construção de uma proposta curricular sem embasamento numa teoria da linguagem; também apresenta a concepção de linguagem que inclui o sujeito e o equívoco constitutivo a partir da perspectiva da psicanálise.

Capítulo 2 – **Pesquisa em psicanálise: relato de um percurso** – apresenta o processo de construção dos *corpora*, relacionando-os com as ferramentas metodológicas da pesquisa psicanalítica.

Capítulo 3 – **A constituição do sujeito na e pela linguagem** – aborda a constituição do sujeito na e pela linguagem pela perspectiva da psicanálise, a fim de relacionar as propriedades da linguagem com o funcionamento do inconsciente.

Capítulo 4 – **Corpo e Linguagem** – apresenta a articulação entre corpo pulsional, noção construída a partir da proposta freudiana, e linguagem, tal como a releitura de Lacan sob a égide da linguística, relacionando esta articulação aos impasses de alguns dos informantes desta pesquisa na apreensão do conhecimento.

Capítulo 5 – **Formações narcísicas** – trata das construções lacanianas sobre a gênese do “eu” como função engendrada na dialética intersubjetiva e das formulações freudianas a respeito do narcisismo. Também relaciona à dinâmica narcísica com os percalços da informante Maria Isabela na sua apreensão da escrita.

Capítulo 6 – **Real, simbólico, imaginário** – aborda os registros da experiência humana denotados nos anéis do nó borromeano e os relaciona com a tríade freudiana “inibição, sintoma e angústia”.

A parte II – As parcerias para a aquisição da escrita – está composta pelos seguintes capítulos:

Capítulo 1 – **Subjetividade, real e escrita** – examina os meandros da escrita em psicanálise através da visada de Jacques Lacan.

Capítulo 2 – **As parcerias para a aquisição da escrita** – averigua como o aluno pode ser mobilizado para a aquisição da escrita pelas operações que o professor realiza.

Capítulo 3 – **Professor e aluno: laço educativo em movimento** – discute a correlação entre a intervenção do professor e os percalços do aluno no processo de apreensão do conhecimento, a partir da produção de um informante.

Capítulo 4 – **Os movimentos de aprendizagem como efeito do manejo do professor** – discute os movimentos de aprendizagem do informante Carlos a partir das intervenções da professora.

PARTE I

**O IMPACTO DA INSTÂNCIA PULSIONAL E DAS
FORMAÇÕES DO INCONSCIENTE NA ESCRITA
ALFABÉTICA**

1. APONTAMENTOS A RESPEITO DAS ACEPÇÕES DE LINGUAGEM

Por meio da recuperação das concepções de linguagem a partir do campo da linguística, o objetivo deste capítulo é o de problematizar os possíveis efeitos da construção de uma proposta curricular sem embasamento numa teoria da linguagem, bem como apresentar a concepção de linguagem que inclui o sujeito e o equívoco constitutivo, como aquela formulada pela psicanálise de orientação lacaniana.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, dedica-se a apresentar a aceção de linguagem segundo os aportes de Saussure, Jakobson e Benveniste. Na segunda, levanta os problemas e possíveis efeitos de uma proposta curricular na área de língua portuguesa assentada prioritariamente na aliança entre vertentes psicológicas. Na terceira, aponta a concepção de linguagem do campo da psicologia sociointeracionista de Vigotski, uma das vertentes que oferece suporte para a proposta curricular. Por último apresenta uma visada exterior a linguística e à psicologia, mas também colocada sobre a linguagem, a fala e o sujeito falante pela ótica das manifestações equívocas do inconsciente, o que constitui o material de trabalho da psicanálise.

1.1. Elementos mínimos da construção da noção de “linguagem” para a linguística moderna

Esta seção está dividida em três partes em que dá destaque às concepções de linguagem para três linguistas que desenvolveram sua obra a partir do início do século XX. São eles: Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson e Émile Benveniste.

Vale esclarecer que os apontamentos que serão feitos neste capítulo a respeito da linguagem revelam, como afirma Paul Henry (1992, p. 146), que estamos num terreno escorregadio justamente porque “não há conceito de linguagem em que [...] a linguagem não seja por si só objeto de alguma ciência constituída, em que seja apenas matéria-prima”. De forma que também no interior da linguística existem distintas epistemologias a respeito da aceção de linguagem.

Saussure é o fundador da linguística moderna, portanto, é obrigatório como ponto de partida. Jakobson e Benveniste se colocam na linhagem de seus sucessores e vão se posicionar

de maneira diversa com relação à dicotomia língua\ fala introduzida por Saussure por ocasião de seus cursos.

Em termos abrangentes, os três linguistas aqui destacados deram o tom para a atual diversidade teórica na qual, de um lado encontram-se os pesquisadores interessados nos mecanismos inerentes à língua em nível *stricto sensu* – uma linguística da língua – e, de outro lado, aqueles que concebem a língua como heterogeneamente constituída, estatuto este no qual se insere a linguística da enunciação (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 12). Ambas as perspectivas, segundo Flores e Teixeira, com quem estou de acordo, são complementares, respondendo por momentos distintos de análise da linguagem.

1.1.1. Aportes de Saussure

Foi com Ferdinand de Saussure (1857-1913) que a linguística do século XX conseguiu circunscrever e nomear seu objeto de conhecimento – a língua – promovendo uma separação em relação à tradição anterior da linguística comparatista que se interessava pelo estudo das modificações da língua, e uma separação também com os campos da filosofia, psicologia e sociologia.

O suíço Saussure estudou física e química, porém direcionou seu interesse para o estudo da gramática grega e latina e das línguas europeias. Lecionou na Universidade de Genebra onde deu três cursos sobre linguística geral – 1906-1907; 1908-1909; 1910-1911 –. Os cursos não saíram em livro.

Portanto, depois de sua morte seus alunos esperavam encontrar os manuscritos do mestre para poder combiná-los com as anotações dos estudantes. Contudo, segundo Charles Bally e Albert Sechehaye, dois dos organizadores do livro, Saussure havia destruído os rascunhos nos quais trabalhava o esquema de suas exposições. Colocou-se, então, um problema delicado, uma vez que manter na forma escrita o estilo do ensino oral do professor, com as repetições, as formulações variadas, a flutuação do pensamento em várias direções, daria a esta publicação um aspecto heteróclito.

Diante desta limitação, os organizadores decidiram-se pela solução de tentar uma reconstrução tomando como base o terceiro curso, utilizando todos os materiais de que dispunham inclusive as notas de Saussure. De um trabalho de assimilação e reconstrução nasceu o livro “Curso de Linguística Geral”, em 1915 (SAUSSURE, 1945, p. 27).

Essa publicação apresenta um Saussure que está às voltas em delimitar o objeto da linguística com o propósito de alçá-la ao domínio da ciência, buscando uma independência em relação aos domínios da filologia, psicologia, sociologia, e antropologia.

Vejamos a seguir, com o aporte de dois linguistas, um deles brasileiro, a noção de autonomia da linguística em relação aos domínios mencionados acima: Paul Henry (1992) e Silvia Helena Barbi Cardoso (2003).

a) Linguagem, fala e língua no “Curso de Linguística Geral”

Na primeira parte do “Curso de Linguística Geral”, pode-se acompanhar Saussure discutindo a respeito da linguagem, a qual tem um caráter multiforme e heteróclito, que comporta aspectos físico (som, ondas sonoras), fisiológico (aparelho fonador, audição, sistema cerebral) e psicológico (pensamento), que podem estar no âmbito da interioridade, como, por exemplo, o pensamento, e no da exterioridade, como as ondas sonoras. Além disso, tem um lado individual, cujo processo expressa-se principalmente no ato da fala, e um lado social, que corresponde ao fato de a linguagem movimentar-se entre o presente e o passado, enquanto instituição atual e produto histórico, e nesse movimento enlaçar as gerações em um conjunto de convenções adotadas por determinada comunidade. Portanto, a linguagem é descrita como um conjunto que comporta som, fala, convenções adotadas socialmente (língua).

Diante dessa abrangência, Saussure considera que a linguagem por ter várias facetas, não se deixa classificar em nenhuma das categorias dos fatos humanos, porque não se sabe como desvendar a sua unidade, ou seja, seu objeto (SAUSSURE, 1945, p. 37). Assim, o caráter multiforme da linguagem abre portas para que muitas ciências dela se ocupem, inclusive podendo reclamá-la como um de seus objetos.

Tanto quanto a linguagem, a fala também é heteróclita, pois é um ato linguístico individual, material, acessório e accidental (SAUSSURE, 1945, p. 39-41) que aciona, ao mesmo tempo, eventos físicos (ondas sonoras), fisiológicos (órgãos da fonação e audição) e psíquicos (conceitos ou imagens verbais).

A solução seria tomar a língua como norma de todas as outras manifestações da linguagem e extrair daí as leis gerais a que se podem reduzir todos os fenômenos particulares da história (Ibid., p. 34). Na disposição argumentativa do “Curso de Linguística Geral” a língua passa a ser identificável primeiramente a um sistema de signos e, depois, às operações de valores, encontradas na articulação entre os eixos sintagmáticos e associativos. Diferente

da linguagem, a língua é uma totalidade em si e um princípio de classificação. (Ibid., p. 34-37).

Contudo, se a linguagem é descrita por Saussure como o conjunto da língua com a fala, a definição propriamente de linguagem não fica explícita, e é preciso passar pelo conceito de língua para chegar a circunscrever alguma formulação sobre aquela. Porém, antes de adentrar nesta discussão, vou me valer do linguista Paul Henry para fazer a discussão a respeito da autonomia da linguística, tão pleiteada por Saussure.

Henry comenta sobre as circunstâncias que fizeram Saussure fazer a disjunção entre linguagem e língua no domínio da linguística. De acordo com o autor, a linguística emergiu numa conjuntura científica e ideológica em que a linguagem é enfocada como uma realidade psicológica e como uma realidade social, ou seja, inicialmente é a psicologia e a sociologia que são encontradas no escopo da linguística. De outro lado, a gramática comparada ou histórica e a filologia – a primeira por desenvolver um trabalho comparativo entre as línguas e a segunda por estudar uma língua através dos seus documentos escritos – marcam uma distinção em relação às formulações “puramente mentalistas da linguagem”. Esta era a posição particular da linguística no campo coberto pelas chamadas ciências humanas e ciências sociais.

De maneira que a noção de linguagem tomada no campo das ciências humanas e das sociais revela uma problemática que Henry designa como sendo aquela da complementaridade, que ele resume na frase: “do humano, tudo aquilo que não é de ordem do psicológico, é social e reciprocamente”. No campo das disciplinas complementares, a linguagem aparece como aquilo que articula o psicológico e o social, principalmente através da noção de comunicação. Numa visão como essa, segundo o autor, não há lugar para o conceito de língua e para uma ordem autônoma à realidade psicológica e/ou social. É então por isolar um espaço que rompe com esta articulação que a linguística é com frequência contestada e ameaçada de ser absorvida por um ou outro dos dois domínios (HENRY, 1992, p. 113-115).

Para Henry, apesar desse isolamento da linguística como uma ordem autônoma, ela conserva aderências ao campo do qual ela pretendeu se distanciar, antes de tudo com a psicologia e a sociologia. De fato, nas páginas iniciais do “Curso de Linguística Geral” pode-se ler um Saussure fazendo menção aos dois domínios em dizeres que conceituam a língua como: “um produto social da faculdade da linguagem”, “um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social” (SAUSSURE, 1945, p. 37), “um sistema gramatical virtualmente existente em cada cérebro” (Ibid., p. 41), “um sistema de signos, os quais são

decorrentes da união de um conceito com sua imagem acústica, formando o signo linguístico, com suas duas partes igualmente psíquicas”² (Ibid., p. 92).

Do seu lado, a linguista Silvia Cardoso (2003, p. 9) afirma que o projeto científico da linguística só pôde se realizar graças à marginalização da fala e da linguagem, objetos individuais e subjetivos, sendo que subjetivo para a autora quer dizer “dependente da vontade e da inteligência do indivíduo”.

Seguindo a argumentação de Saussure na primeira parte do “Curso” é fácil concordar com Cardoso a respeito de a linguagem ter ficado à margem da linguística, mas, se formos para a segunda parte, no capítulo sobre “Relações sintagmáticas e relações associativas”, vamos reencontrar a linguagem na conceituação de língua como um sistema de valor.

Talvez o que podemos inferir sobre a tentativa de colocar a linguagem à margem, seja a compreensão de linguagem identificada com os campos da psicologia e da sociologia (em torno da ideia de comunicação), pois na parte que Saussure comenta sobre a fala, ele introduz um elemento terceiro. Ou seja, para garantir a articulação entre a língua e a fala é necessário “uma faculdade de associação e de coordenação; esta faculdade é a que desempenha o primeiro papel na organização da língua como sistema” (SAUSSURE, 1945, p. 40). Após este enunciado saussuriano, o leitor é remetido às páginas que tratam do valor da língua.

Vejamos, então, o conceito de língua relacionado a duas das formulações presentes no “Curso”, que serão importantes para este estudo: a de signo linguístico pela díade significado e significante e como valor.

b) O signo linguístico e a questão da referência

Na primeira parte do “Curso”, Saussure define língua como “um sistema de signos no qual é essencial a união do sentido com a imagem acústica” (SAUSSURE, 1945, p. 42). A noção de signo não era nova, tendo sido engendrada pela escola filosófica dos estoicos. O linguista a reformulou e ao fazê-lo promoveu um corte com a tradição filosófica e linguística desde a Antiguidade.

O signo desde aquela época era compreendido como uma entidade constituída por três elementos: significado, palavra e referente (a forma das coisas materiais). De acordo com Cardoso, faltou ao signo uma nomenclatura única e universalmente aceita entre os estudiosos do tema, porém a tripartição acima descrita atravessou os séculos. As divergências podiam ser

² Embora Silva (2012, p. 32) tenha feito distinção entre psíquico (imagem sensorial) e psicológico (imagem cognitiva), a um leitor graduado em psicologia, como esta pesquisadora, os dois termos são análogos.

tanto terminológicas quanto conceituais (por exemplo, o sentido de “significado”, de “palavra” e de “referente” variava segundo o pesquisador). Entre estas divergências, a relativa à referência, isto é, à relação entre a palavra e o referente (a forma das coisas) foi a que marcou o salto saussuriano.

Na antiguidade grega até a idade clássica, essa configuração ternária dos signos os define como agentes representativos das coisas materiais existentes no mundo. De acordo com a argumentação de Silva (2008, p. 5) que estudou a questão da referência em Saussure, os antigos pensavam que para os signos representarem corretamente as coisas era preciso existir uma relação de similaridade, ou seja, os signos deveriam se assemelhar ao que representavam, adquirindo um caráter de fidelidade. Para tanto, era imprescindível para garantir a função representativa que os três elementos – significado, palavra e referente – estivessem presentes na relação e agindo ao mesmo tempo.

Se no início os signos eram configurações ternárias, vistos como tendo que ter uma relação de semelhança com as coisas do mundo, na idade clássica a estrutura de representação passa a ser binária. Na primeira díade, o signo é signo de alguma coisa; na segunda díade, todo signo é ele mesmo um objeto. A segunda díade é interna ao signo. Fazendo uma analogia com o vidro, este deixa ver outra coisa que não seja ele mesmo. Em outras palavras, os signos não mais comportam uma ligação de semelhança com as coisas do mundo. Cardoso (2003, p. 11) explica que a referência aloja-se na primeira díade, na relação do signo com a coisa significada, na segunda díade, quando o signo aparece como objeto, fica comprometida a transparência na relação com a coisa significada.

A consequência de tal raciocínio é a de que as coisas somente podem ser apreendidas pelo signo no plano do pensamento. Assim, a representação não tem necessariamente compromisso com a forma das coisas, e esta relação passa a ser arbitrária.

Saussure, por seu lado, vem no esteio desta tradição que já tinha elaborado conceitos como os de “signo”, “arbitrário”, “valor”, e o conceito de signo definido na primeira parte do “Curso” ainda está preso à tradição clássica, mas já é inovador em relação a esta. De acordo com Silva (2008, p. 33), o deslocamento empreendido pelo linguista consiste em compreender que o signo “não tem o menor compromisso para com a forma material dos objetos, pois se constitui na relação linguística entre significado e significante”. O signo é concebido sem o referente.

Sob esse aspecto, a língua passa a ser entendida como “um sistema que correlaciona dois elementos de natureza psíquica e que prescinde da materialidade dos objetos e/ou de

qualquer ordem que não seja linguística” (Ibid., p. 33). Esses dois elementos são o conceito e a imagem acústica, que posteriormente foram transformados em significado e significante.

c) Significado e significante

Desde o início do “Curso” Saussure faz uma distinção entre duas zonas diferentes da realidade, a linguística e a extralinguística (CARDOSO, 2003, p. 14). Assim, o significado, identificado como conceito, não representa a coisa. O significado é interior ao signo. Mas o que dizer da outra parte, o significante? Por estar relacionado ao som, que por sua vez tem interfaces física e fisiológica (fonação e audição), não estaria fora da ordem da linguística? Aqui novamente uma distinção: no arcabouço saussuriano, não é o som enquanto realidade física e fisiológica, mas é a imagem acústica (sensorial, testemunho dos sentidos) que entra na relação com o conceito. Por esse motivo, para Saussure tanto o conceito/significado quanto a imagem acústica/significante são partes psíquicas, isto é, interiores ao signo, uma realidade linguística.

Para Saussure, substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante tem a vantagem de assinalar a oposição que os separa, seja entre os dois termos, seja da totalidade da qual fazem parte (o signo), conforme figura 1.

Figura 1 - O signo linguístico

Fonte: Saussure (1945)

O signo linguístico assim definido possui dois princípios: o primeiro, diz respeito ao laço arbitrário que une o significante ao significado. Mas arbitrário não deve dar a ideia de que o significante depende de livre escolha do falante; é antes de tudo imotivado, arbitrário com relação ao significado, com o qual não mantém nenhum laço natural (SAUSSURE, 1945,

p. 94). Se a ligação entre significante e significado é imotivada, ela não depende de ter qualquer apoio fora da ordem da língua (laço natural).

Explorando essas ideias saussurianas, Silva (2008, p. 44) argumenta que se o signo é efetivamente arbitrário, o seu valor é determinado pelas relações negativas e diferenciais existentes dentro do sistema da língua. É pela sua característica de arbitrário que o signo “não existe senão graças à associação do significante e do significado” (SAUSSURE, 1945, p. 127). Sob esse prisma, Silva menciona que Saussure faz um importante deslocamento em relação à tradição anterior, ou seja, passa a considerar não a representação assimétrica, mas a associação recíproca; um modelo de signo que se distancia da representação. Cito Silva (2008, p. 48):

Configura-se, então, uma profunda alteração no modo de conceber os fenômenos linguísticos: Saussure desloca a problemática da representação para a associação. Esse deslocamento em prol da associação recíproca entre significado e significante, a qual ocorre num sistema em que esses elementos são valores linguísticos, permite a Saussure conceber o pensamento – visto como atividade mental, como faculdade da linguagem – enquanto condição essencial para a linguagem e a linguagem enquanto condição para o pensamento: esta é uma relação não causal entre um elemento e outro, mas associativa entre duas instâncias que se complementam.

O extrato acima permite dar contornos à ideia esboçada anteriormente, quando mencionei a dicotomia fala e língua, em que uma faculdade de coordenação e de associação, ainda não designada como linguagem, permitia concatenar estes dois elementos. Agora começa a ficar mais evidente que a linguagem é uma relação, e dentro da teoria saussuriana isto não se dá pela via referencial (representação assimétrica), mas por uma relação semiológica, uma relação entre os signos (objetos reais e não abstrações, os quais formam as entidades concretas da ciência linguística) em que as coisas do mundo exterior não estão postas (SILVA, 2008, p. 49).

Esta leitura de Silva da qual eu me sirvo porque ela explora o que interessa a este estudo – linguagem, representação, associação, relação – não é unânime na comunidade acadêmica. Um exemplo é o posicionamento de Cardoso (2003, p. 17), no qual ela entende que no que concerne à noção de significação enquanto laço arbitrário entre o significante e o significado, Saussure “inovou muito pouco”, tendo ficado preso a clássica tradição do século XVII, para a qual “a questão da referência está contida no caráter representativo da linguagem, devendo-se entender que, tanto para Saussure, como para os clássicos, trata-se de uma representação imposta pela convenção”.

Esta problemática do tipo de relação que está em jogo entre significante e significado será uma das controvérsias as quais se dedicarão os discípulos e adversários de Saussure, que

pode ser expressa na seguinte questão: até que ponto o linguista conseguiu afastar o terceiro termo da tríade do signo, o referente (a forma das coisas do mundo)? Não é meu objetivo desenvolver esta discussão, mas sim extrair dela aqueles elementos que podem contribuir para a definição de linguagem distanciada das concepções da psicologia e da sociologia, visada esta que começa a se esboçar com Saussure.

Assim, é o momento de abordar o segundo princípio do signo a que se referia o autor porque ele também oferece pistas para o delineamento da concepção de linguagem enquanto estrutura.

O segundo princípio é o caráter linear do significante. Por ser acústico, os elementos significantes se desenvolvem no tempo ao se apresentarem um após o outro, formando uma cadeia. A linearidade é o que permite distinguir as sílabas pelo contraste entre consoantes e vogais. O caráter linear se torna evidente na escrita, quando a sucessão no tempo dos elementos do significante dá lugar à linha espacial dos signos gráficos.

d) Valores e relações

No trato do significado e significante temos o signo isolado. Mas no funcionamento pontual da língua (sincronia) não é o signo isolado que está em vigor, mas sim uma profusão de signos que formam um sistema. Os signos dentro desta estrutura estão submetidos às coações do próprio sistema. Em outras palavras, os signos não portam uma significação única que será destinada aos objetos respectivos – não é nomenclatura – mas eles portam valor, o qual é determinado pelo jogo das semelhanças e diferenças entre os conceitos e imagens acústicas (significado e significante). Cito Saussure (1945, p. 99):

Uma língua constitui um sistema. Se, como logo veremos, este é o lado pelo qual a língua não é completamente arbitrária e onde impera uma razão relativa, também é este o ponto onde se manifesta a incompetência da massa para transformá-la.

Essas ideias de Saussure, consideradas como o ponto cardeal de sua obra foram elaboradas nas aulas do último curso de 1911 (SILVA, 2008, p. 53). Na publicação impressa tais elaborações são apresentadas na segunda parte. Ali se pode ler que “a língua não pode ser outra coisa que um sistema de valores puros”, “onde todos os termos são solidários e onde o valor de cada um não resulta senão da presença simultânea dos outros” (SAUSSURE, 1945, p. 136-138).

Para começar a definir valor, o linguista começa pela unidade ou pela palavra isolada. Mostra que os valores são regidos por dois princípios: a) um elemento diferente suscetível de ser trocado por outro. Usando o exemplo de Saussure, uma moeda de cinco francos pode ser trocada por uma quantidade determinada de uma coisa diferente dela: pão; b) um elemento semelhante possível de ser comparado com outro dentro do mesmo sistema, por exemplo, uma moeda de um franco com uma moeda de um dólar. Da mesma forma uma palavra pode ser trocada por alguma outra diferente ou semelhante, porém, o seu valor não estará fixado enquanto não estabelecermos que troca se possa fazer com tal ou qual conceito, comparando-a com palavras com valores similares e com outras palavras que são opostas.

No estado sincrônico da língua (a língua em funcionamento) não se trata mais da palavra isolada, mas de relações e de diferenças que se desdobram em duas esferas distintas, cada qual geradora de certa ordem de valores: as relações do eixo sintagmático e do eixo associativo.

e) Relações sintagmáticas

São aquelas específicas ao discurso, à fala corrente; são relações que estão presentes numa série efetiva. Nesta, as palavras contraem relações fundadas no seu encadeamento linear que impossibilita pronunciar dois elementos a cada vez. Os elementos se alinham um atrás do outro, formando combinações que se apoiam na extensão; são chamadas de sintagmas.

O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas, formando uma extensão no tempo em que um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou que lhe sucede, ou a ambos. Por exemplo: Na frase “hoje faz bom tempo”, a palavra faz (uma flexão verbal do tempo presente) só aparece porque a palavra que lhe é anterior é o advérbio “hoje” (dia presente). Se fosse outro advérbio, o tempo verbal seria outro.

f) Relações associativas

São aquelas que acontecem fora do discurso. Neste eixo, as palavras que têm algo em comum se associam na memória individual de maneira inconsciente (Saussure, p. 147), formando grupos de palavras nos quais reinam relações muito diversas e que não se baseiam na extensão, como no primeiro eixo. “Formam parte deste tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” (Saussure, p. 148).

Porém, não é somente o que as palavras têm em comum que põe em movimento as conexões associativas; elas também advêm a partir da captação da natureza da relação. Por exemplo, na analogia de significação (ensino, instrução, educação) ou na semelhança das imagens acústicas (bato, pato; lança, balança). Na presente tese, um exemplo que demonstra esse processo é dado na seção que trata do lapso verbal de Freud.

g) Relações *in praesentia* e *in absentia*

Saussure acrescenta que as conexões sintagmáticas se realizam em presença (*in praesentia*), ou seja, se apoiam pontualmente numa série efetiva do discurso, da fala corrente, enquanto as associativas se realizam em ausência (*in absentia*), isto é, numa série mnemônica virtual.

As ideias apresentadas acima e que compõem um panorama, desde a primeira formulação do signo como união entre significado e significante até a tese do valor, ratificam como Saussure procurou se desvencilhar de todas as ordens que não fossem linguísticas, incluindo o referente (as coisas materiais no mundo). Contudo, a teoria do valor também oferece pistas para delimitar a noção de linguagem através de uma abordagem estrutural. Para tanto é preciso voltar na dicotomia língua e fala.

h) Delineamentos da noção de linguagem

Como foi visto anteriormente, no funcionamento da língua (sincronia) dois eixos se correlacionam: o sintagmático (no registro das leis da língua) e o associativo (o registro individual). Cada um desses eixos funciona de acordo com princípios próprios, respectivamente, os da linearidade e as relações de semelhanças e diferenças e os das ligações regidas por princípios diversos que aproximam os termos pelo que eles apresentam em comum. A ordem que articula fato (língua) e ato (fala) é a linguagem. Esta é a fórmula que Saussure encontra para juntar o fato social (a língua) e o ato individual (a fala).

Nesta perspectiva, a linguagem coordena e associa. Agora fica explícita a afirmação de Saussure (1945, p. 40) encontrada nas primeiras páginas do “Curso” e que repito abaixo como citação:

É necessário acrescentar uma faculdade de associação e de coordenação, que se manifesta em todos os casos em que não se trate de signos isolados; esta faculdade é a que desempenha o primeiro papel na organização da língua como sistema.

Em resumo, a abordagem estrutural da qual Saussure oferece um esboço está relacionada à noção de sistema (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 22; DUCROT; TODOROV, 2001, p. 27) e ao fato de que os elementos que o compõem estabelecem entre si relações justificadas pelas posições que ocupam, engendrando operações que comandam os deslocamentos e as substituições. Um exemplo que o autor oferece para ilustrar a formulação é comparar um estado da língua (língua em uso) a um estado do jogo de xadrez, no qual o valor das peças nunca está nelas mesmo, mas, ao contrário, está sempre em relação à posição no tabuleiro. De igual modo, na língua cada termo tem um valor por sua oposição com todos os outros termos (Ibid., 1945, p. 113).

Ao isolar a língua como objeto da linguística, Saussure privilegia o eixo sintagmático e a operação de coordenação, ou seja, das relações dos signos entre si. Esta opção para a qual alguns de seus sucessores vão dar seguimento é o que foi designado na parte introdutória deste capítulo como linguística da língua. Jakobson, que é apresentado na sequência, está entre aqueles que partem das teses saussurianas para trilhar outro caminho e assim integrar língua e fala, sendo um dos primeiros linguistas a pensar sobre as questões de enunciação, compondo as diversas teorias que fazem parte do conjunto da linguística da enunciação.

1.1.2. Aportes de Jakobson

Roman Jakobson (1896-1982) nasceu em Moscou e estudou línguas orientais na universidade de sua cidade natal. Durante a ocupação nazista mudou-se para a então Tchecoslováquia e doutorou-se e lecionou na Universidade de Praga. Foi o inspirador do Círculo Linguístico de Praga. Com a invasão da Tchecoslováquia, Jakobson transferiu-se primeiro para a Escandinávia e depois para os Estados Unidos. Sua obra espalha-se em diversos livros e artigos bem como aborda numerosos temas: poesia, pintura, teoria linguística, fonologia, patologia e aquisição da linguagem, entre outros. Embora o linguista tenha desenvolvido formulações importantes para os estudos de enunciação, a parte que será aqui abordada refere-se às propostas ligadas à linguagem, à noção de estrutura e às operações.

Jakobson está às voltas em determinar o que seja linguagem no capítulo “A linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos”, publicado no Brasil em “Linguística da comunicação” (JAKOBSON, 1964). Segundo seu ponto de vista, linguagem é um sistema de signos linguísticos. É o mais importante sistema semiótico, o fundamento da cultura, e a base

de todo o restante, mantendo com os demais sistemas de signos (como o gesto, a pictografia) algumas semelhanças e diferenças não menos notáveis (JAKOBSON, 1964, p. 11).

No tocante à linguagem e à linguística, Jakobson se interessou, sobretudo, pela investigação dos fenômenos fônicos. Veja-se como ele mesmo se manifestou: “Por anos e décadas, temos lutado no sentido de anexar os sons da fala à linguística, constituindo assim a fonologia” (JAKOBSON, 1964, p. 33). Ou seja, recupera o que Saussure deixou de lado, a fala, fazendo uso das mesmas operações propostas pelo linguista genebrino (combinação e diferenciação), mas desdobrando-as em outras formulações. A fonologia passa a ser o estudo linguístico (a mesma chave de leitura que a proposta para a língua) do fonema (um segmento fônico que possui função distintiva).

Jakobson parte da pergunta: na comunicação, qual é a função dos sons cuja combinação constitui a extensão (frase) falada? Tomados isoladamente estes sons não são portadores de significação. Sua função é possibilitar a distinção de unidades que, elas sim, são dotadas de significação. Por exemplo, o som [a] da palavra em francês *bas* (baixo) em si mesmo não tem significação, mas se presta a diferenciar este som de *bu*, *beau*, *bouef*. São os valores distintivos agrupados em feixes simultâneos denominados fonemas. Por outro lado, existem aqueles sons que não contam como distintivos, mas somente como variantes ou aproximações de sons fundamentais.

a) Anotações a respeito da teoria matemática da comunicação

Jakobson chegou a essas formulações pela necessidade de deslindar o fluxo da fala, fisicamente contínuo, ou seja, proceder à análise da comunicação. Só que aproximou os seus estudos da teoria matemática da comunicação (JAKOBSON, 1964, p. 73). Esta escola emprega signos binários que definem a informação pelo conjunto de escolhas por sim ou não que está subjacente em cada feixe, cada unidade da mensagem. Do seu lado, a linguística (e aqui Jakobson não está se referindo apenas à Saussure, mas, principalmente, a Charles Pierce) também descobriu este princípio dicotômico (semelhanças e diferenças) que está na base das operações de linguagem.

Contudo, o linguista faz uma distinção entre a comunicação tal como é proposta pela psicologia e aquela que ele referenda.

O intercâmbio verbal requer, via de regra, pelo menos dois interlocutores. O processo de comunicação opera com um codificador e um decodificador. O decodificador recebe uma mensagem. Como ele conhece o código, a cada nova mensagem que ele recebe, por via do

código, ele a interpreta. Em suas palavras, “é a partir do código que o receptor compreende a mensagem” (JAKOBSON, 1964, p. 23). Esta é a posição defendida pela psicologia ao analisar os processos de codificação e decodificação.

Para a linguística a comunicação se afigura de outra maneira. Segundo Jakobson (Ibid., 1964, p. 23), “a posição de um linguista que decifra uma língua que não conhece é diferente. Ele tenta deduzir o código da mensagem”. Ele não é um decodificador; é um criptanalista. O decodificador é um destinatário virtual da mensagem. Por seu turno, o linguista se parece com o espectador exterior e se comporta como um criptanalista, “que recebe mensagens das quais não é o destinatário e cujo código não conhece. Ele procura decifrar o código pelo exame das mensagens” (Ibid., 1964, p. 79).

O pesquisador russo quando fala acerca do contato proveitoso entre a linguística e a teoria matemática da comunicação não entra na complexa polêmica da absorção ou transformação de conceitos de um domínio do conhecimento para o outro, porém aqui começa a se explicitar a opção pela via das matemáticas para pensar a linguagem do ponto de vista estrutural. Cito o autor:

Hoje, no que respeita ao tratamento dos problemas de codificação na teoria [matemática] da comunicação, a dicotomia saussuriana entre *langue* e *parole* pode ser reformulada de maneira muito mais precisa, o que lhe dá um novo valor operacional. Reciprocamente, na Linguística moderna, a teoria da comunicação pode encontrar informações esclarecedoras sobre a estrutura estratificada do intrincado código linguístico em seus vários aspectos (JAKOBSON, 1964, p. 77).

Este breve e superficial apontamento sobre a concepção de fonologia e de comunicação em Jakobson teve o intuito de mostrar como para ele a linguística tinha negligenciado a atividade da fala, que ele reintroduz e por isso mesmo é considerado como um dos primeiros estudiosos de enunciação. Contudo, Jakobson não abandona a perspectiva estrutural que incorporou de Saussure no “Curso de Linguística Geral” através do conceito de sistema, articulando-a, por seu turno, com a teoria matemática da comunicação, engendrando um entendimento de língua como código. Tais proposições estão ausentes nas teorias da enunciação propriamente ditas (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 24).

Ainda a respeito das questões da fala, o autor é conhecido por ter explorado as afasias – desintegração da fala – entendendo que por esta via poderiam se abrir novas perspectivas no tocante às leis gerais da linguagem.

Curiosamente, Freud iniciou seus estudos também pelo tema da afasia, como terei a oportunidade de apresentar. Mas é o linguista russo quem tece a crítica pelo fato de a ciência da linguagem não ter sido conclamada para este debate no qual estão envolvidas várias

disciplinas – otorrinolaringologia, pediatria, fonoaudiologia, psiquiatria e educadores –, como se a fala não tivesse nada a ver com a linguística (JAKOBSON, 1964, p. 35).

b) A fala

A fala em ato implica por em movimento conjuntamente um sistema fonológico e um sistema gramatical. Quem fala seleciona palavras (entidades linguísticas) e as combina em frases (unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade), de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza. As frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Para ser eficiente, o ato da fala exige o uso de um código comum por seus participantes, onde o emissor e o destinatário fazem escolhas dentre as possibilidades já previstas e preparadas no sistema (Ibid., 1964, p. 37). Jakobson oferece um exemplo em língua portuguesa, que reproduzo abaixo:

“Você disse porco ou porto?” perguntou o Gato. “Eu disse porco, respondeu Alice”³. Dentro deste enunciado específico, o destinatário felino se esforça por captar uma escolha linguística feita pelo remetente. No código comum do Gato e de Alice, em português corrente, a diferença entre uma oclusiva velar e uma oclusiva dental, mesmo se todo o restante for igual, pode modificar a significação da mensagem (JAKOBSON, 1964, p. 38).

Com esta ilustração o linguista apresenta a questão da coerção e da liberdade com relação às escolhas linguísticas. “Na combinação de traços distintivos em fonemas, a liberdade individual do que fala é nula; o código já estabeleceu todas as possibilidades que podem ser utilizadas na língua em questão”. É na combinação de frases em enunciados que cessam as regras coercitivas da sintaxe e o falante tem liberdade para criar novos contextos.

Assim, a fala implica em dois modos de arranjo:

I. A combinação

O signo não aparece isolado, mas aparece em combinação com outros signos. Todo signo serve, ao mesmo tempo, de contexto para outro mais simples e/ou encontra seu próprio contexto em unidade linguística mais complexa. Combinação e contexto são duas faces de uma mesma operação.

II. A seleção

Selecionar entre termos alternativos requer que se tenha a possibilidade de substituir um pelo outro, equivalente ao primeiro termo num aspecto e diferente em outro. Seleção e substituição são os lados recíprocos de uma mesma operação.

³ Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas.

Portanto, Jakobson identifica na instância da fala as duas operações de linguagem que Saussure distinguiu na língua em funcionamento usando outra nomenclatura – coordenação e associação – sendo que este último deu importância, no caso da língua, somente à operação de coordenação (sequenciamento e diferenciação). No quadro abaixo apresento a equivalência das nomenclaturas:

Quadro 1 - Equivalência das nomenclaturas das operações de linguagem em Saussure e Jakobson

Saussure	Jakobson
Coordenação (relativo à língua)	Combinação (relativo à língua e também à fala)
Associação (relativo à fala)	Seleção (relativo à fala)

Jakobson ainda chega à outra conclusão a partir das ideias saussurianas, a saber: que a operação de combinação (coordenação) aparece *in praesentia*, conectando dois ou mais termos presentes dentro da série de signos; a operação de seleção (associação) une os termos *in absentia*, como membros de uma série mnemônica virtual. No seu raciocínio, isto quer dizer que “a seleção concerne às entidades associadas no código mas não na mensagem” (no momento presente), enquanto que na combinação (coordenação), as unidades linguísticas estão relacionadas tanto no código (virtual) como na mensagem ou somente na mensagem (JAKOBSON, 1964, p. 40).

E continua a desenvolver suas reflexões: os elementos constituintes da sequência temporal (combinação/coordenação) estão num contexto e tem um estatuto de contiguidade. Por sua vez, os elementos do grupo de seleção (substituição/associação) estão ligados entre si por diferentes graus de similaridade. De maneira que essas duas operações oferecem duas possibilidades de interpretar o signo: uma que se refere ao código (virtual) e outra ao contexto (momento presente, mensagem).

c) Metonímia e metáfora

Assim, Jakobson chega aos dois tipos fundamentais de afasia, conforme a deficiência resida na seleção/substituição ou na combinação/contexto. Não é meu intuito discutir neste

espaço a questão das afasias, apenas a de demonstrar como o linguista russo construiu a sua argumentação até chegar às duas operações essenciais de linguagem: metonímia e metáfora.

A metonímia funciona no eixo sintagmático, dentro da mesma sequência temporal ou contexto, isto é, no plano da contiguidade. A metáfora funciona paradigmaticamente, fora do eixo do sintagma, em outro plano ou domínio, por associação/substituição que leva em conta diferentes graus de similaridade. Ambos os processos estão constantemente em ação na fala e, “sob a influência dos modelos culturais, da personalidade e do estilo verbal, ora um, ora outro processo goza de preferência” (JAKOBSON, 1964, p. 56).

Um exemplo de Jakobson facilita a compreensão destas duas operações na fala:

Uma das respostas dadas ao estímulo choupana foi queimou; outra, é uma pobre casinha. As duas reações são predicativas; mas a primeira cria um contexto puramente narrativo, ao passo que na segunda há uma dupla conexão com o sujeito choupana: de um lado, uma contiguidade posicional (vale dizer, sintática); de outro, uma similaridade semântica. (Ibid., 1964, p. 56).

Considerando estas duas operações fundamentais de linguagem, Jakobson analisa os princípios que comandam os sonhos, tal como abordado por Freud, e os que estão presentes nos ritos mágicos, descritos por Frazer. Segundo ele, a questão decisiva na investigação da estrutura dos sonhos é saber se os símbolos e as sequências temporais que aparecem se baseiam na contiguidade/processo metonímico (deslocamento e condensação) ou na similaridade/processo metafórico (identificação, substituição). Da mesma forma, Frazer estudou os ritos mágicos e os resumiu em dois tipos: os encantamentos baseados na lei da similaridade e os baseados na relação de contiguidade. O ramo da magia por similaridade foi chamado “homeopático” ou “imitativo”, e o da contiguidade de “magia por contágio”(JAKOBSON, 1964, p. 61).

Para finalizar este subcapítulo, cumpre assinalar que os esforços de Jakobson se dirigiram para evidenciar que as duas operações fundamentais de linguagem – combinação/metonímia e seleção/metáfora ou nos termos saussurianos coordenação e associação – trabalham nos fatos da língua, no ato da fala e em outras ordens para além destas duas, que são, conforme mencionado aqui, os sonhos e os rituais mágicos.

Diferentemente de Saussure, Jakobson não se ressentia de que a linguística tenha interfaces com outras áreas do conhecimento, como designou Henry, no campo da complementaridade. Muito pelo contrário, dizia que a unanimidade no estudo de uma disciplina não queria dizer uniformidade; antes, seria como se fosse uma estrutura polifônica

em que cada um emitia uma nota diferente, como as tantas variantes de um mesmo e único fonema (JAKOBSON, 1964, p. 16).

d) A noção de linguagem

A partir das anotações anteriores, chega-se a uma definição de linguagem sob a visada estrutural. A linguagem é um sistema de signos linguísticos que implica dois eixos: o dos encadeamentos, concatenação, coordenação (sintaxe ou relação dos signos entre si) e o das substituições, associações (semântica ou relação dos signos com os contextos, com aquilo que é denotado) (JAKOBSON, 1964, p. 20). O linguista oferece o seguinte exemplo: na frase falada "o pai tem um filho", as relações entre "o", "pai", "tem", "um". e "filho" se situam no nível da cadeia verbal, são relações sintáticas. Quando se compara os contextos — "o pai tem um filho", "a mãe tem um filho", "o pai tem uma filha", "o pai tem dois filhos" — a substituição de certos signos por outros provém de relações tanto linguísticas quanto sintáticas. A concatenação implica a substituição.

As relações acima mencionadas supõem um sujeito (pessoa) capaz de operar a linguagem, capaz de falar e de ter diferentes atitudes em relação aos contextos. Operar a linguagem é uma faculdade particular, uma convocação à subjetividade, isto é, um chamamento à pessoa que põe a língua em uso, que a interpreta e reconstrói sentidos. Em que pese Jakobson ter sido um dos primeiros a tratar da vinculação língua e fala, é Benveniste, o autor que comparece na sequência, que ficou conhecido pela proposta de incluir os estudos da enunciação, e por intermédio deles os da subjetividade, no objeto da linguística, tendo por base o mesmo estruturalismo saussuriano (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 30).

1.1.3. Aportes de Benveniste

O francês Émile Benveniste (1902-1976) iniciou seus estudos em linguística com Antoine Meillet que havia sido aluno de Saussure e, segundo suas próprias palavras, desde muito cedo teve “preocupações estruturalistas”. Ele define o estruturalismo em linguística como a possibilidade de reconhecer os termos materiais da língua e ver qual é a relação entre estes elementos constitutivos. São as leis de estrutura, e cada língua tem as suas próprias leis (BENVENISTE, 1989a, p. 16-17).

Em sua ótica, para estudar a língua, um estruturalista tem primeiro que constituir um corpus, uma coleção de materiais passível de ser analisado, como um livro, um texto, etc., pois “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 1989a, 18). Como equacionar estas ideias com a noção saussuriana de língua como um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social, um produto que o indivíduo registra passivamente (SAUSSURE, 1945, p. 41)?

Com esta colocação Benveniste entra no terreno da dicotomia que Saussure fez entre língua e fala e procura dar contornos a um objeto que não está nem somente do lado da língua nem do lado da fala, mas que estabelece um vínculo entre os dois polos. Este novo objeto tem um nome: enunciação (FLORES et al., 2009, p. 20). Estudar as manifestações da linguagem do prisma de uma teoria da enunciação é estudar o sentido, é conceber o “homem na língua” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 30). A inovação do linguista francês é a de supor sujeito (pessoa) e estrutura articulados (Ibid., 2005, p. 30).

a) Comunicação animal, linguagem humana e discurso

Antes de explicitar a noção de sentido, é relevante distinguir entre os termos “comunicação”, “linguagem” e “discurso” de acordo com as formulações de Benveniste. Em um ensaio de 1952, com o título “Comunicação animal e linguagem humana” (BENVENISTE, 1995a), o autor está às voltas em distinguir o caráter constitutivo do aspecto instrumental (comunicação) da linguagem. Nessa discussão, seus interlocutores são aqueles pesquisadores que asseguravam que os animais também possuíam linguagem. Inversamente, sua posição é a de que a linguagem define o homem. Para sustentar seu argumento, o linguista toma as experiências feitas pelo zoólogo vienense Karl Von Frisch (1886-1982) com as abelhas, para marcar as semelhanças e os contrastes com a linguagem humana.

Segundo as conclusões possibilitadas pelas experiências do zoólogo, as abelhas mostram-se capazes de produzir e de compreender uma mensagem que encerra informações. Por exemplo, uma abelha colhedora encontrando durante o voo uma solução açucarada, imediatamente se alimenta. Volta à colmeia e preveni as companheiras, passando informações sobre a natureza do achado, distância e direção. Isso faz pensar que elas possam ter uma aptidão para simbolizar, pois há uma correspondência entre seu comportamento e o dado que o traduz. Sob este aspecto, encontramos nas abelhas as condições sem as quais a linguagem é

impossível: uma aptidão para formular e interpretar um signo que remete a uma certa realidade, a memória da experiência e a habilidade para decompô-la.

Contudo, a mensagem das abelhas apresenta duas diferenças em relação à ordem humana: 1) a comunicação é somente gestual, por intermédio da percepção visual sob a luz do dia (através da dança, do toque entre as antenas), sem a intervenção de um aparelho vocal; 2) a mensagem das abelhas não provoca nenhuma modificação no ambiente, apenas uma certa conduta que não é uma resposta.

Porque não há diálogo entre as abelhas, a comunicação se refere apenas a certo dado objetivo; não há comunicação relativa a um dado linguístico, no qual a resposta também é uma manifestação linguística. Em outros termos, a mensagem da abelha fica extremamente limitada porque não pode ser reproduzida por outra abelha que não tenha visto ela mesma os fatos que a primeira anuncia. A abelha não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem, ou seja, esta se refere sempre e somente a um dado fixo, o alimento.

Diferentemente da comunicação animal, o caráter da linguagem é o de propiciar um substituto da experiência que seja adequado para ser transmitido sem fim no tempo e no espaço. E esta substituição que se faz através de um símbolo, em geral, não configura os dados da experiência em termos de uma relação necessária entre a referência objetiva e a forma linguística.

Um último aspecto da comunicação das abelhas que se opõe fortemente a linguagem humana é o de que a mensagem daquelas não se deixar analisar. É um conteúdo global e a única diferença se refere à posição espacial onde o alimento pode ser encontrado. É impossível poder decompor esse conteúdo nos seus elementos formadores. Ao contrário, a linguagem humana se caracteriza justamente por permitir decompor seus elementos, combiná-los segundo regras definidas, de modo que um número bastante reduzido de morfemas (unidades mínimas de significação) permite um número considerável de combinações. Daí nasce a capacidade da linguagem de dizer tudo.

O linguista explicita o processo de comunicação tal qual o das abelhas afirmando que se trata de um código de sinais⁴, cujas características são: fixidez do conteúdo, invariabilidade da mensagem, referência a uma única situação, tem a característica de a mensagem ser indecomponível e a transmissão unilateral.

⁴ Falando de sinais, é interessante acompanhar o raciocínio de Jakobson, destacado da obra de Pierce, segundo o qual existe diferenças manifestas na relação entre o significante e o significado, permitindo discernir três variedades de signos: a) o ícone que opera pela semelhança de fato entre significante e significado; b) o índice que opera pela contiguidade entre significante e significado; e c) o símbolo que opera por regras, na qual a relação entre significante e significado não depende da presença ou da ausência de qualquer similitude ou contiguidade de fato (JAKOBSON, 1964, p. 101).

Em outro texto, datado de 1958, intitulado “Da subjetividade na linguagem” (BENVENISTE, 1995b), o linguista discute a questão da linguagem como instrumento, noção supostamente desenvolvida pela psicologia behaviorista. Para o autor, a linguagem não é um instrumento nem tem papel de transmissão. A transmissão de mensagens pode ser feita por meios não linguísticos (gestos, mímicas) como no caso das abelhas. A respeito desta proposição, destaco uma semelhança de posicionamento entre Benveniste e Jakobson, qual seja, quando ambos falam de linguagem estão se referindo à articulação de um sistema de signos linguísticos (verbais), que não engloba outros sistemas de signos tais como gestos, pictogramas, imagens, etc.

De outro lado, para Benveniste, comparar a linguagem com um instrumento é para ele ter uma visão simplista. A picareta, a roda e a flecha, por exemplo, são fabricadas pelo homem; a linguagem não. Conforme ele afirma: “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 1995b, p. 285).

Do meu ponto de vista, este argumento de que o homem não inventa a linguagem não é o mais propício para discordar da noção de linguagem como instrumento. Além do mais, contradiz as próprias ideias do autor, já que faz parecer que a linguagem se engendra por si mesma. Talvez a objeção contenha um excesso de zelo para evitar levar a discussão para a seara infrutífera da gênese da linguagem. Um posicionamento mais condizente é aquele proposto pelo psicanalista Jacques Lacan, em consonância com o pensamento de Lévi-Strauss, a respeito do duplo movimento que se apresenta na função simbólica: o homem faz de sua ação um objeto, mas para devolver à ordem simbólica em tempo hábil seu lugar fundador (LACAN, 1998b, p. 286). Da mesma maneira, em se tratando da linguagem, poder-se-ia dizer que o homem é por ela constituído, mas também é seu fundador, numa operação em que se alternam ação e conhecimento (Ibid, 1998b, p. 286).

Outro jeito de Benveniste se expressar neste ensaio de 1958, é dizer que “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Ibid., 1995b, p. 286). Esse “na linguagem” especifica as características da linguagem enquanto: a) a propriedade de ser; b) servir de “condição de”, de “meio para”. A expressão “pela linguagem” diz respeito ao “se reflete na língua” (FLORES et al., 2009, p. 219). Contudo, Flores (Ibid., 2009, p. 151) adverte que a acepção de linguagem recebe ao longo da obra do autor nuances de sentido que decorrem do contexto em que é mobilizada. Assim pode alternar com o sentido de adjetivo (linguagem poética, linguagem comum), com o de língua e com o de línguas (plural).

Voltando ao suposto aspecto instrumental da linguagem (comunicação), para Benveniste se está confundindo esta instrumentalização com discurso. O discurso é a linguagem posta em ação necessariamente entre parceiros (BENVENISTE, 1995b, p. 284). A instância do discurso é composta por todas as coordenadas que definem o sujeito (Ibid., 1995b, p. 289), ou seja, o discurso é quando as formas da língua que têm as suas próprias regras/leis são assumidas por um sujeito o qual lhe dá um valor de enunciação.

O conceito de sujeito é de suma importância para Benveniste, mas para chegar nele é preciso ir por passos, começando pela questão do sentido que deixei em suspenso em parágrafos anteriores.

b) Sentido

Flores e Teixeira (2005, p. 11) afirmam que as teorias da enunciação estudam as marcas do sujeito no enunciado e não o próprio sujeito, isto é, não fazem teoria sobre o sujeito (considerado nesta abordagem enquanto interlocutor que se remete a si mesmo como eu), pois seu interesse é propriamente o sentido.

Acerca do sentido, Benveniste comenta que é sabido que a língua compõe-se de elementos isoláveis e que cada um tem uma significação e são articulados segundo um código que possui suas próprias leis. Estes elementos (e Benveniste não diz “signos”) são aqueles encontrados nos dicionários e que possuem uma definição, chamada de “sentido”. O que é o sentido, pergunta ele? Pode-se perceber que os dicionários justapõem uma quantidade de coisas disparatadas para o mesmo elemento. De maneira que é o uso da língua que regula os muitos sentidos para, por exemplo, um mesmo termo. (BENVENISTE, 1989b, 20).

O sentido é, então, “resultante do encadeamento, da apropriação pela circunstância e da adaptação dos diferentes signos entre eles. [...] É a abertura para o mundo. Enquanto que o semiótico [signo] é o sentido fechado sobre si mesmo e contido de algum modo em si mesmo” (BENVENISTE, 1989a).

Cabe esclarecer que tal como Benveniste, outros linguistas, além do mencionado Jakobson – Bakhtin, Bally, Ducrot, Culioli, Authier-Revuz, Greimas – se detiveram em problematizar os mecanismos de produção do sentido, ou seja, as operações ou marcas que revelam a relação do dizer com o dito. Por isso se diz que enquanto um campo do conhecimento, a linguística da enunciação é composta por diferentes teorias da enunciação. Porém, com a intenção de mobilizar na segunda parte desta tese a noção de “posição

enunciativa”, faço uma síntese do ensaio de Benveniste, de 1970, intitulado “O aparelho formal da enunciação” (BENVENISTE, 1989b).

c) Enunciação

Para esta vertente teórica, o emprego da língua através de um movimento total e constante afeta a língua inteira, ao mesmo tempo em que é difícil apreender este grande fenômeno, tão necessário e que passa despercebido. A pergunta que se pode fazer é: no discurso, a cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação não é a fala? Não é.

A enunciação é o ato individual (do locutor) de produzir um enunciado, e não propriamente o texto do enunciado. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua (BENVENISTE, 1989a, p. 82-83). Outra maneira de definir enunciação é como um processo de apropriação em que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos e de procedimentos. Tais índices e procedimentos podem ser estudados tendo em vista as seguintes especificidades:

I. Realização vocal da língua: os sons emitidos e percebidos – seja de um idioma, no processo de aquisição da língua, de difusão ou de alteração – procedem sempre de atos individuais. Isso implica na impossibilidade de repetição, ou seja, para o mesmo indivíduo, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente. Estas diferenças se relacionam à diversidade das situações em que se produz a enunciação.

II. Mecanismo da produção da enunciação: supõe a conversão individual da língua em uma instância de discurso, que emana de um locutor e cuja forma sonora atinge um ouvinte, suscitando outra enunciação de retorno.

III. O locutor: é aquele que porta as condições necessárias da enunciação.

IV. O alocutário: desde que um indivíduo se declare locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença atribuída ao outro (encarnado, virtual, imaginado, individual, coletivo).

V. A referência: na enunciação, a língua se acha empregada para expressar uma certa relação com o mundo. Para o locutor é a necessidade de referir pelo discurso. Para o outro se trata da possibilidade de coreferir. A referência é parte integrante da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno, colocando o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação.

VI. Posição de locutor: é dada pela emergência dos índices de pessoa (relação eu-tu) que se produz apenas na e pela enunciação: o termo eu denota o indivíduo que profere a

enunciação; o termo tu, o indivíduo que está presente como alocutário. Os pronomes pessoais e demonstrativos aparecem como classes que enviam sempre e somente a indivíduos (pessoas, momentos, lugares) por oposição aos termos nominais, que remetem sempre e somente a conceitos. O estatuto desses “indivíduos linguísticos” nasce de uma enunciação; eles são engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo.

VII. Temporalidade: os tempos verbais se determinam em relação a “eu”. O tempo presente coincide com o momento da enunciação. O presente formal (do verbo) serve para explicitar o presente inerente à enunciação, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à própria presença do indivíduo, imprime a percepção denominada tempo. O presente da enunciação delimita, por referência interna, o que é presente e o que já não o é mais.

VIII. Quadro figurativo da enunciação: como forma de discurso, a enunciação coloca duas figuras, uma na origem e a outra no fim da enunciação, na posição de parceiros alternativamente protagonistas da enunciação. Portanto, a enunciação tem a estrutura do diálogo.

Vale lembrar, que as características da enunciação apresentadas acima não são unívocas em Benveniste, mas foram reinterpretadas ao longo dos quarenta anos em que se dedicou à pesquisa linguística. Ele encerra o artigo dando vistas a um problema que se abre para outras veredas.

d) O limite do diálogo

É instigante o problema que Benveniste coloca ao final do seu ensaio “O aparelho formal da enunciação”, a respeito de uma situação que não poderia ser considerada de diálogo e nem teria utilidades práticas de comunicação entre os indivíduos. Ele apresenta uma passagem de um artigo do antropólogo Malinowski (1884-1942), na qual este último relata exemplos de conversas livres e fortuitas do dia a dia em ocasiões como sentar em torno da fogueira da aldeia, bater papo descansando após o trabalho, tagarelar ao fazer uma tarefa manual. Vê-se nesses momentos, segundo o antropólogo, outro modo de usar a fala que não é resultado de reflexão intelectual nem desperta qualquer reflexão no ouvinte. Ainda mais, o sentido de cada enunciado não está ligado ao comportamento do locutor ou do ouvinte, com a intenção do que estão fazendo. A fala não é instrumento de reflexão; antes, é um modo de ação.

O linguista vai dizer que os exemplos citados por Malinowski estão “no limite do diálogo”, em que “a enunciação se volta sobre si mesma, se satisfaz em sua realização, não comportando nem objeto, nem finalidade, nem mensagem, pura enunciação de palavras combinadas, repetidas por cada um dos enunciadore” (BENVENISTE, 1989a, p. 90). E conclui afirmando que a análise dessa forma de troca linguística ainda está por fazer.

Esse posicionamento de Benveniste ao final do artigo sugere que seu rigor teórico reconheceu que nem tudo na enunciação faz emergir os índices de pessoa (eu-tu). E que estavam diante de um tipo de enunciação que se satisfaz apenas com a realização, sem finalidade, sem reflexão. É uma abordagem que vai ser retomada por Jacques Lacan, no âmbito da psicanálise.

Vou voltar para a figura do locutor para abordar o estatuto linguístico de pessoa e a noção de subjetividade em linguística.

e) Subjetividade em linguística

A noção de subjetividade para Benveniste é a passagem de locutor para sujeito. Essa passagem acontece quando no discurso cada locutor se apresenta e, simultaneamente, se remete a si mesmo como “eu”. O sujeito emerge quando “eu” diz “eu”.

Por outro lado, a consciência de “eu” só é experimentada por contraste. “Eu” designa aquele que fala e ao mesmo tempo instaura “tu”, aquele a quem “eu” se dirige. Nesse prisma, o sujeito é uma unidade psíquica que reúne e assegura a permanência da consciência (BENVENISTE, 1995b, p. 286).

O linguista assevera que o fundamento da subjetividade é linguístico, pois, em qualquer língua, de qualquer época não faltam jamais as formas linguísticas que indicam a “pessoa” – os termos “eu” e “tu”. O que pode acontecer é que em certas línguas, devido a circunstâncias particulares, esses pronomes sejam deliberadamente omitidos (BENVENISTE, 1995b, 287).

Em resumo, a subjetividade se determina pelo estatuto linguístico de pessoa, da reciprocidade “eu-tu”, mais propriamente da condição de intersubjetividade. Agora dá para unir com a noção esboçada no subitem “comunicação animal, linguagem humana e discurso”, a respeito da ideia de linguagem como simbolização linguística, mais precisamente ligada à categoria de pessoa (os pronomes, os tempos verbais).

Portanto, em que pese os distintos focos de estudo entre os três linguistas apresentados, nota-se um ponto em comum entre eles: a linguagem é um campo heterogêneo que articula língua (fato) e fala (ato), em outras palavras, estrutura e sujeito (pessoa).

Cabe agora voltar ao sistema de ensino que me serve de fonte material de pesquisa para problematizar os efeitos de uma proposta curricular de língua que não toma a linguística como referência.

1.2. Uma proposta curricular sem uma teoria da linguagem apoiada na linguística

A proposta curricular do sistema de ensino do qual eu extrai a coleção de material de estudo para esta tese é influenciada pelas teorias psicológicas que, a partir do início da década de 1980, se difundiram pelo país. Baseia-se na aliança entre as vertentes do sociointeracionismo (Vygostky) e do construtivismo (Emilia Ferreiro/Piaget).

Assim é que nos objetivos gerais do ensino fundamental, o primeiro objetivo entre um rol de nove afirma:

Ao final do ciclo II do ensino fundamental, o aluno deverá ser capaz de: considerar as situações comunicativas e o contexto social para comunicar-se, aprimorando o uso da linguagem nas suas diferentes formas de expressão: verbal, matemática, gráfica, corporal e artística (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 102).

Na citação, a noção de linguagem é considerada sob o aspecto da forma e com a função de comunicação, alinhada principalmente às formulações de Vigotski que serão abordadas no subcapítulo seguinte. Muito diferente da perspectiva da linguística, que define a linguagem como um conjunto complexo de operações de coordenação/combinção e de associação/seleção. E mais diferente ainda, se considerarmos a afirmação de Benveniste de que linguagem é condição exclusiva de o homem ser. De modo que, se é para falar do aspecto instrumental da linguagem, de acordo com o linguista, é preferível a noção de discurso, que pressupõe uma situação de diálogo entre eu e o outro/outros e a produção dos sentidos, à ideia de comunicação, também um atributo de muitas classes de animais, com sua característica objetivada, fixada à exatidão de certa realidade.

Ainda, uma visão tal qual a explícita na citação anterior vem de encontro àquilo que Paul Henry (1992, p. 115) denominou de campo da complementaridade, onde a linguagem

aparece de maneira privilegiada como aquilo que articula o âmbito psicológico e o social, principalmente em torno da noção de comunicação e das regras de interação social, pretendendo deduzir daí as propriedades das línguas.

Parece-me, então, que a perspectiva acima predomina na proposta curricular como objetivo geral pertinente, principalmente, às áreas do conhecimento de língua portuguesa, matemática e artes, através das concepções sociointeracionistas de Vigotski.

Já com relação propriamente ao ensino de língua portuguesa, especialmente na etapa de alfabetização, a abordagem declarada na proposta curricular é a de Emilia Ferreiro, como já tive a oportunidade de comentar, cabendo neste momento uma retomada.

Segundo as reflexões de Ferreiro a alfabetização inicial é um processo ternário, no qual entra em jogo o objeto de conhecimento que é o “sistema de representação alfabética da linguagem”, as concepções que os aprendizes (as crianças) têm deste objeto e as concepções que aqueles que ensinam (os professores) têm deste sistema.

Ferreiro constrói suas formulações interessada em revelar os mecanismos cognitivos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. No trecho em que ela discorre sobre “sistema de representação alfabética da linguagem”(FERREIRO, 1986, p. 9) encontram-se duas especificidades: primeiro, ela omite o conceito de língua e o troca por linguagem, como se fossem análogos. Segundo, o sistema de representação alfabética mencionado pela pesquisadora é a escrita, considerada como uma representação da linguagem.

Nesta mesma publicação, a menção à leitura é feita enquanto uma polêmica a respeito da ordem em que as atividades de leitura e de escrita devem ser introduzidas. Existe a tradição pedagógica na qual a leitura precede regularmente a escrita, como a norte americana; enquanto na América Latina a tradição tende a introduzir as duas atividades simultaneamente. A autora considera que dissociar o ensino da leitura e da escrita “carece totalmente de sentido”, pois para a criança trata-se de compreender “a estrutura do sistema de escrita” e para tanto realiza, ao mesmo tempo, atividades de interpretação como de produção (FERREIRO, 1986, p. 35). Contudo, o que se nota na prática de sala de aula da rede em questão, é a ênfase nas atividades de produção (a escrita), reduzindo a leitura às atividades de interpretação, desconsiderando-se que ela própria se constitui uma área específica de investigação, ensino e aprendizagem.

Embora Ferreiro cite autores tais como Saussure, Benveniste, Cohen e Gelb, acaba minimizando a discussão entre escolas e domínios à noção de representação. Segundo seu ponto de vista, qualquer sistema de representação da linguagem envolve um processo de

diferenciação e seleção dos elementos e das relações entre estes que serão retidas na representação.

A proposta curricular mencionada dá vistas a esta noção representacional, tal como aparece no fragmento abaixo:

[...] para que o aluno se aproprie do sistema de escrita, ele precisa construir um conhecimento de natureza conceitual – ou seja, ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a fala (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 16-17).

Então, referenciando-se nas ideias de Ferreiro, a proposta curricular deste município assume uma abordagem em relação à escrita e à leitura que desconsidera todo o debate na área da linguística, principalmente, as teorias que abordam os mecanismos de produção do sentido.

E embora não fosse essa a pretensão de Ferreiro, contra a qual ela inclusive faz crítica (Ibid., 1986, p. 11), na prática a alfabetização acaba se transformando tão somente em aquisição do código da língua (codificar/decodificar), o qual já está estabelecido com todas as suas possibilidades. Falta, portanto, embasamento linguístico para fazer valer a alfabetização como processo que vai para além do domínio do código, que possibilite à criança saber o que fazer com este objeto (o sistema alfabético), e que atendam as necessidades concretas do trabalho em sala de aula.

Por fim, como iniciei este subcapítulo mostrando que a proposta curricular dá ênfase as situações comunicativas, bem como ao aprimoramento do uso da linguagem nas suas formas, é chegado o momento de apresentar a vertente sociointeracionista a qual embasa estas formulações na referida rede de ensino, o que será feito na sequência.

1.3. A noção de linguagem pelo aporte de Vigotski

A abordagem sociointeracionista ou sócio cultural está identificada à Vigotski (1896-1934). O autor tem uma produção escrita abundante e muitos dos seus manuscritos, alguns inclusive ditados, passaram por processo de editoração. Ele ganhou destaque na psicologia americana a partir da publicação, em 1962, da sua monografia “Pensamento e Linguagem” (VIGOTSKI, 1998).

Contudo, antes de iniciar a discussão deste autor, alerto que os recortes conceituais que dou destaque são aqueles que me servem para cotejar com as teorizações linguísticas e

alcançar o objetivo que me proponho neste capítulo, que é o de fazer apontamentos sobre a noção de linguagem.

Vigotski, advogado e filólogo, iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa, portanto, era mais do que esperado que suas investigações e seus ensaios estivessem alinhados às ideias marxistas com vistas a contribuir para a solução de problemas práticos da realidade do país. Assim, as concepções de Engels a respeito do trabalho humano e de como ao usar os instrumentos de produção o homem transformava a natureza e a si mesmo teve influência decisiva em Vigotski, que estendeu a ideia de mediação homem-ambiente pelo uso de instrumentos (plano da ação) para o uso de signos (plano da linguagem e do pensamento) (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

a) Linguagem como instrumento de comunicação

Os instrumentos e os sistemas de signos são construídos no interior das relações de produção e através das interações sociais, envolvendo intercâmbio intencional de experiências e de pensamentos a outrem – a comunicação.

A acepção vigotskiana de linguagem é oscilante, posto que seja um dos sentidos da palavra russa *riétch*, como explica o tradutor Paulo Bezerra na publicação brasileira de “A construção do Pensamento e da Linguagem”, e também pode ter a significação de fala, discurso, conversa, capacidade de falar (VIGOTSKI, 2000, p. 9).

Nesta mesma obra, pode-se verificar que o autor toma como linguagem a forma específica de os seres se comunicarem entre si, por exemplo, através de uma linguagem visual, como a linguagem dos sinais dos surdos-mudos, ou uma linguagem sonora, a fala na condição de humano ou as reações vocais dos macacos (VIGOTSKI, 2000, p. 121).

b) A raiz genética da linguagem

Para investigar o desenvolvimento filogenético da linguagem no homem, o autor começa pelos estudos de Köhler (1887-1967), teórico da psicologia da Gestalt, a respeito dos chimpanzés, destacando dois aspectos na comunicação entre os macacos para, posteriormente, fazer uma comparação com a comunicação feita entre os homens e daí extrair o que diferenciaria tais processos.

O primeiro aspecto, diz respeito ao fato de os chimpanzés se comunicarem entre si por linguagem gestual (mímicas) e por manifestações fonéticas para expressar “as suas vontades e

seus estados subjetivos”. E, embora eles possuíssem “elementos sonoros semelhantes à fonética do homem”, isso não os fez desenvolver a fala (uma das formas da linguagem) (VIGOTSKI, 2000, p. 115). O segundo aspecto refere-se à questão de que além de se comunicarem entre si por gestos e sons, os macacos também podiam usar instrumentos para a solução de problemas especialmente montados para eles em situação experimental.

Para o autor, no que tange ao primeiro tópico, a comunicação dos macacos por gestos está “diretamente relacionados à própria ação” e, citando Köhler, basicamente relacionada aos movimentos de agarrar e indicar. Do seu lado, os sons expressivos nunca designam nem descrevem nada objetivo. Tais comportamentos restritivos e habituais dos animais estariam relacionados a uma espécie de reação instintiva (sinais) para comunicar estados emocionais e afetivos, e por isso evidenciariam a origem genética da linguagem, incluindo a fala humana que, no seu estágio de desenvolvimento inicial, também teria características predominantemente emocionais (origem genética), uma vez que a criança também reage com expressividade à voz humana. Cito o seguinte trecho:

[...] o aspecto emocional não esgota a função da linguagem no chimpanzé, e isto também não representa uma particularidade exclusiva da linguagem dos antropoides; também assemelha a sua linguagem de muitas outras espécies animais, constituindo ainda uma raiz genética indubitável da função correspondente da fala humana (VIGOTSKI, 2000, p. 126).

No tocante ao segundo aspecto entre os antropoides mencionado anteriormente – o uso de instrumentos para resolver problemas – o pesquisador russo, seguindo Köhler, menciona que era preciso “a presença visual real de uma situação bastante primitiva”. Em outras palavras, se o instrumento e o alvo não pudessem ser visualizados simultaneamente, a solução do problema se tornava impossível (VIGOTSKI, 2000, p. 118), visto que o intelecto do chimpanzé não reteria os “resíduos de estímulos não atuais e ausentes”, condição que dá ensejo à ideiação.

Recuperando as ideias expostas nos parágrafos anteriores, os antropoides tem em comum com os humanos o fato de poderem se comunicar por gestos, fazerem manifestações fonéticas para expressar vontades e usar instrumentos para resolver problemas. No que se refere à comunicação por gestos, a ação está limitada praticamente ao ato de agarrar e indicar; quanto à emissão de sons expressivos, estes não manifestam nada objetivo, senão a finalidade de sinalizar estados emocionais. Em relação à habilidade de usar instrumentos, tanto estes quanto o alvo devem estar no campo de visão, pois inexiste algo como memória. De forma que Vigotski conclui que é preciso outra operação intelectual distinta daquela do nível que o chimpanzé é capaz de estabelecer. Cito o autor (2000, p. 123):

A existência de uma situação visual, facilmente perceptível e evidente, é condição indispensável para que o macaco empregue corretamente um instrumento. [...] E mais: em nenhuma situação o uso da linguagem pode ser função decorrente de uma estrutura ótica do campo visual. Ele requer uma operação intelectual de outra espécie: não do mesmo tipo nem do mesmo nível estabelecidos no chimpanzé.

c) A fala

A operação intelectual a que se refere o pesquisador russo é típica do humano e ocorre no nível da ontogênese (indivíduo), assim que o uso de um sistema de signos (estímulos artificiais ou autogerados) especialmente veiculado através da fala é incorporado às ações práticas (Ibid., 2000, p. 33; 52). Cito suas palavras:

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 43).

Em decorrência de usar a fala como mediadora, a criança adquire a capacidade de tornar presente o ausente, nomear as coisas do mundo, planejar e controlar seu comportamento. Neste processo se encontra a origem da ideação, que o autor designou como pensamento ou intelecto, ou seja, “as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas”(VIGOTSKI, 1998, p. 48).

Portanto, para o autor a mediação pelo uso da palavra tanto na relação do homem com outro homem quanto na relação do homem com o ambiente é a forma tipicamente humana do uso de instrumentos. Essa mediação pela palavra ou pelo signo provoca transformações comportamentais e culturais no indivíduo e na sociedade.

d) Signo como construção histórica e social

Vigotski faz uma crítica às abordagens psicológicas que trataram o desenvolvimento da fala e de todas as outras atividades que usam signos independentemente da organização da atividade prática na criança. Em suas palavras, “os psicólogos preferiram estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro, e não como produto da história do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 31). Tais psicólogos

consideraram o uso de signos pela criança como descoberta espontânea e não como reconhecimento de que esses signos verbais têm significado (VIGOTSKI, 1998, p. 31)⁵.

Um esquema sobre a mediação pela palavra (signo) está exposta na Figura 2.

Figura 2 - A operação de mediação pela palavra (signo)

Fonte: Vigotski (1998)

Tomando como exemplo um comportamento qualquer diante de uma situação problema com que se depara o indivíduo, tem-se a fórmula ($S \rightarrow R$). O elo intermediário (X) é um estímulo de segunda ordem (artificial e extrínseco), ou seja, a palavra, que através de operação de planejamento (pensamento verbalizado) cria uma nova relação entre S e R.

Para o autor, a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumento no trabalho, só que transposta para o campo psicológico. Mas a analogia não implica identidade entre estes termos, não é literal. A analogia entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Função mediadora tem o sentido de atividade indireta. Assim, a partir da função mediadora, pela perspectiva psicológica, signo e instrumento podem ser incluídos na mesma categoria (VIGOTSKI, 1998, p. 70-71).

O uso de signos (palavra) indica que o indivíduo e sua história estão ativamente engajados no processo de intercâmbio. E mais, ela coloca freio no impulso direto para agir “na medida em que [...] possui a função específica de ação reversa, [...] confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1998, p. 54).

Assim, para o autor o “pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma

⁵ Vale lembrar que essa noção de que o signo porta significado é distinto da visão saussuriana, para a qual o signo porta uma significação, que é a associação (união) entre significante e significado.

série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2000, p. 149).

Para concluir esta seção, vale retomar que para Vigotski a linguagem tem uma raiz biológica semelhante aos animais, como ele procurou expor com o exemplo do chimpanzé. Essa raiz biológica diz respeito aos estados emocionais, não objetivos. Contudo, à medida que a criança avança no seu desenvolvimento adquirindo a aptidão de usar a fala (signo), o plano biológico cede lugar para o histórico-social. No registro histórico-social a essência do uso dos signos é a possibilidade de afetar o comportamento de forma objetiva.

Feitas estas observações sobre a concepção de linguagem e de signo em Vigotski, localizo nesse referencial a baliza de algumas das intervenções pedagógicas no sistema educativo que me serve como fonte de pesquisa, entre elas a mediação, a comunicação, a intencionalidade e a resolução de problemas.

1.4. Acepções de linguagem que incluem o sujeito e o equívoco constitutivo

Do ponto de vista de Paul Henry, o feito da linguística com Saussure foi o de considerar a relação da linguagem com o plano da historicidade e da materialidade a partir do conceito de língua, recusando a redução da noção de linguagem a uma pura e simples realidade psicológica ou social (Ibid., p. 148).

Contudo, algo da linguagem é relativamente autônomo quer seja com relação à língua, ao discurso (diálogo) ou à comunicação. Por exemplo, numa conversa ou num texto escrito estamos sempre às voltas com expressões do tipo: “não entendi o que você quis dizer”, “se eu compreendi direito”, “isto é”, “ou seja”, “em outras palavras”, enfim, utilizamos variados recursos para dizer a mensagem de outro jeito e garantir o entendimento entre os interlocutores. Tais estratégias são o que a linguista Authier-Revuz (2004, p. 14) chamou de “marcas de uma atividade de controle-regulagem do processo de comunicação”.

Outro exemplo de que algo da linguagem escapa ao contorno da noção de discurso foi o dado por Benveniste quando ele mencionou os limites do diálogo. Numa situação tal, onde as pessoas tagarelam alheatoriamente, sem finalidade, apenas como modo de ação, a enunciação se voltaria para si mesma, se satisfazendo em sua mera realização.

Algo equivalente ao tagarelar sem finalidade aparente foi o que Freud foi conduzido a descobrir na fala da histérica como aquilo que expressava o seu desejo. Esse caminho fez da análise uma experiência de discurso (HENRY, 1992, p. 155).

a) Tangências e inflexões entre linguística e psicanálise a partir do fenômeno da linguagem

Se os linguistas pós saussurianos reconduziram suas investigações para a oposição entre língua e fala, é pela via da fala e do sujeito que, por sua vez, o psicanalista Jacques Lacan irá retomar a obra de Freud para fundamentar que o inconsciente se relaciona com um campo que hoje é mais acessível do que no tempo do mestre, o campo da linguagem. Esta outra leitura da psicanálise efetuou-se sob a égide de uma referência constante à linguística, principalmente à Saussure e Jakobson, e nos anos de 1970, sem especificar nomes, aos teóricos da enunciação.

O psicanalista vai dizer que, com Saussure, a linguística revelou o jogo combinatório da linguagem, dando seu estatuto ao inconsciente e garantindo a existência sob o termo de inconsciente algo de qualificável, de acessível, de objetivável (LACAN, 2008 [1964], p. 28). Conforme Lacan, a formalização que o linguista faz do signo “está efetivamente presa à posição primordial do significante e do significado, como ordens distintas e inicialmente separadas por uma barreira resistente à significação” (LACAN, 1998c, p. 500). É a possibilidade de tomar significante e significado como ordens distintas que tornará possível à Lacan se lançar ao estudo das ligações próprias do significante na busca de significação (Ibid., 1998c, p. 500-505).

A aproximação entre linguística e psicanálise promovida por Lacan não teve, de acordo com Silva (2012, p. 19-21), a preocupação de criar um novo campo do conhecimento ou um novo objeto, nem mesmo criar uma ciência híbrida. Foi, antes de tudo, uma tentativa do psicanalista de encontrar instrumentos mais potentes para a clínica analítica, retraindo os conceitos, naquilo que ficou conhecido como a primeira clínica (a do significante).

Esse modo de lidar com a linguística também é notório em relação à Jakobson. Ao incursionar pelo campo da linguagem orientando-se pelos deslizamentos incessantes no discurso do significado sob o significante, Lacan se aproxima da fonologia. Assim, podemos seguir o psicanalista em sua exposição de 1957, com o título “A instância da letra no inconsciente” (LACAN, 1998c, p. 504-505) tratando da estrutura do significante, a qual consiste em ele ser articulado sob uma dupla condição. Primeiramente, o significante se reduz

a elementos diferenciais – os fonemas – necessários ao discernimento dos vocábulos numa dada língua. Em segundo lugar, e aqui reside a reelaboração lacaniana, os significantes se compõem segundo as leis de uma ordem fechada, que o psicanalista designou como “cadeia significante”. Nas palavras do autor:

É fácil, dentro dos limites em que se detêm essas duas iniciativas de apreensão do uso de uma língua, perceber que somente as correlações do significante com o significante fornecem o padrão de qualquer busca de significação (LACAN, 1998c, p. 505).

Na citação que acabo de transcrever, verifica-se que o psicanalista transforma a fórmula consagrada por Saussure e mantida por seus sucessores naquilo que respeita à estrutura e as leis da língua, pela qual a significação advém da união do significante com o significado. Com esse giro, Lacan coloca de lado o domínio da língua para fazer emergir o sujeito do inconsciente.

Para argumentar a favor da irrupção do sujeito do inconsciente no discurso, apresento a discussão aberta por Lacan no texto de 1957. O psicanalista toma a questão da linearidade do significante tal como proposta por Saussure. Lembra que, para o linguista, a linearidade é constitutiva da cadeia do discurso, em conformidade com a emissão de uma só voz e na sequência horizontal (como é materializado na escrita). Lacan (1998c, p. 506) aponta que essa linearidade não é suficiente, ao invés, o significante porta uma polifonia (multiplicidade de sons). A partir desta colocação é que se pode deduzir que a característica polifônica do significante, ao dar ensejo aos equívocos e às ambiguidades na emissão e no entendimento da mensagem, se mostra propícia para revelar a “voz” do sujeito do inconsciente. Contudo, é em Jakobson (1964, p. 115) que encontramos a discussão sobre o abalo no caráter linear do significante pela dissociação dos fonemas em traços distintos (por exemplo, os fones da pronúncia de “a” podem ser [a], [ã] ou [´a]). De maneira que é possível conjecturar que Lacan se serviu das ideias fonológicas de Jakobson para elaborar suas próprias formulações a respeito do significante e do peso que este tem para a presentificação do inconsciente na fala.

Além dos elementos específicos da fonologia, Lacan segue de perto as elaborações de Jakobson com respeito à metáfora e à metonímia, como funções essenciais da linguagem, fazendo estreita analogia com os processos de deslocamento e condensação que acontecem no trabalho do sonho, no desencadeamento dos lapsos verbais e na formação dos sintomas (LACAN, 1998c, p. 514-515).

Outro ponto que evidencia os laços com Jakobson é aquele que se refere ao trabalho do linguista como um criptanalista, um decifrador. Ao abordar criticamente o trabalho do analista no período posterior a Freud, Lacan refere que o analista decifra, numa alusão aos

antigos criptogramas, que “só tem todas as suas dimensões quando é o de uma língua perdida” (Ibid., 1998c, p. 514). O inconsciente seria esta “língua perdida”.

Pode-se, ainda, encontrar a recorrência a conceitos advindos da linguística, agora se tratando da linguística da enunciação, quando Lacan aborda a “estrutura do que se chama uma interpretação” (LACAN, 1992, p. 34), a qual é um instrumento que faz parte de um conjunto maior que é o trabalho do analista. A interpretação é um semi dizer, um dizer incompleto, que pode se estabelecer em dois níveis: como enunciação e como enunciado.

A interpretação como enunciação é colhida na trama do discurso do analisante, de modo que o analista, na posição de intérprete, não pode nunca completá-la por si mesmo. O arranjo que Lacan faz com o conceito de enunciação é o de equipará-lo a um enigma, ou seja, um saber que emerge das cogitações do analisante e do qual o analista se torna penhor.

A interpretação enquanto um enunciado se apoia na solidez de um nome que faz parte do universo discursivo. Lacan faz equivaler o enunciado a uma citação feita pelo analista, em que o analisante preenche com seu sentido, abrindo espaço para certa movimentação.

Um exemplo deste segundo nível de interpretação e resguardadas as diferenças conjunturais, pode ser identificado no que segue. Em certa ocasião, em um pátio escolar, eu fiz valer a posição de analista a partir de um enunciado com peso de citação. Um menino saía para a área aberta do parque e da quadra misturado com uma multidão de crianças. Vinha com os seus tênis desamarrados que prenunciavam um desastre. Com certeza já tinha sido alertado pela sua professora, pela inspetora de alunos e por outros adultos com os quais havia cruzado no percurso, sem que se produzisse efeito na sua postura. Eu interceptei seu caminho e lancei a pergunta: – Você conhece o Kaká? –. O menino respondeu: – Mas é claro! – Eu emendei: – Profissional do jeito que Kaká é, ele jamais jogaria com suas chuteiras desamarradas. – Sem dizer palavra, o menino se abaixou sobre seus pés e amarrou seus tênis. Ato contínuo, desviou-se de mim e saiu correndo para o recreio. A citação do nome de Kaká vinculado a certo discurso magistral fez ressoar algo no menino que não passou pelo circuito compreensivo. Se fosse este o caso, os possíveis alertas anteriores dos adultos que apelaram para o bom senso teriam surtido êxito imediato.

As breves anotações que acabo de fazer acerca das conexões e das torções entre linguística e psicanálise não esgotam outras interpretações, apenas retratam os recortes de uma determinada leitura vinculada a esta investigação.

b) A noção de sujeito em psicanálise

No momento em que Freud expôs sua hipótese do inconsciente, formulou a questão: como chegar ao conhecimento do inconsciente? Será que a única forma de conhecer o inconsciente seria depois de uma transposição em consciente? (FREUD, 1974c [1915], p. 191). Para responder a essa objeção, Freud forjou a noção de metapsicologia. A metapsicologia é a descrição do processo psíquico em seus aspectos dinâmico, topográfico e econômico (Ibid., 1974c [1915], p. 208). Mas, ainda assim, a fragilidade da hipótese estava presente, pois a distinção de dois sistemas (inconsciente e consciência) não seria da ordem de um raciocínio consciente?

Para dar outro desfecho a esta questão, Lacan introduziu na psicanálise o termo “sujeito”, tornando possível operar a hipótese do inconsciente sem aniquilar sua condição fundamental de não sabido.

Para construir a sua formulação, Lacan tomou o sonho, o ato falho e o chiste nos quais se destacam o modo de tropeço em que eles aparecem. Cito o autor:

Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. [...] Ali, alguma outra coisa quer se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade (LACAN, 2008 [1964], p. 32).

O sujeito do inconsciente é esta fenda por onde algo de não sabido – de inconsciente – se abre e se fecha assim que é apreendido pela consciência. Não se trata do sujeito substancial, empírico; é sujeito que é momento de eclipse que se manifesta num equívoco da fala.

Dizer “sujeito” é considerar que a experiência do equivoco, do tropeço será feita por um ser falante, que se interroga a partir da linguagem sobre a existência de “eu”. Para o “eu” que fala, o sujeito do inconsciente é um “ele”, um “isso”. O sujeito é a própria divisão entre o “eu” e o “isso”. Para a psicanálise, o sujeito é efeito de linguagem.

c) Fala e verdade

Dentro dos fundamentos da primeira clínica lacaniana – a do significante – a técnica psicanalítica se orienta num campo de linguagem em torno da função da fala, especificamente através da “associação livre”. É por tal motivo que se diz que Freud estabeleceu a psicanálise sobre uma experiência de discurso.

No domínio da fala encontramos outro dos giros promovidos por Lacan em relação à linguística e que comparece em seu texto de 1953, “Função e campo da fala e da linguagem”.

A fala não se reduz aos fatos linguísticos, mas é o meio pelo qual o sujeito se endereça a um ouvinte para fazer passar uma mensagem que vai para além do que se pretende dizer.

Para dar conta desses dois níveis da experiência analítica através do discurso – daquilo que se fala no aqui e agora e da mensagem que ultrapassa o que é falado – o psicanalista distinguiu entre fala vazia e fala plena. A fala vazia é imaginária e se refere ao sujeito como eu, portanto, é através dela que o analisante mantém contato com o sofrimento do seu sintoma e o transmite ao analista. A fala plena é realização processual, na medida em que a rememoração possibilitada pela análise traz à tona as conjecturas que o sujeito faz sobre a sua própria história que, caso contrário, permaneceria marcada por um branco ou ocupada por uma mentira.

Nas palavras de Lacan, a fala confere um sentido às funções do indivíduo; seu campo é o do discurso concreto; suas operações são as da história. A fala constitui a emergência da verdade no real (LACAN, 1998b, p. 259-260).

Na segunda clínica – a do real – a partir dos anos de 1970, observa-se Lacan distanciando-se dos aportes oferecidos pela linguística, tal como aqueles encontrados nos seus textos da década de 1950, e voltando-se para os próprios fundamentos da psicanálise, notadamente aqueles balizados na descoberta freudiana da pulsão de morte. A fala que faz passar a verdade do sujeito já não mais se refere ao sentido, à história, mas a um ato de não sentido (*pas de sens*) (LACAN, 1992, p. 43; 53), que é a própria realização pulsional, denominada de gozo. Assim, na segunda clínica lacaniana o significante se introduz como aparelho de gozo (Ibid., 1992, p. 46) enquanto verdade do sujeito dividido e não mais como busca de sentido.

Com esta exposição do olhar da psicanálise sobre a linguística no tocante à linguagem, à fala e ao sujeito falante, pretendi mostrar que para a psicanálise o equívoco (erros, hesitações, esquecimentos, sobreposições de lugares, tempos e pessoas, lapsos, perdas, trocadilhos, homofonias) é constitutivo da linguagem, se prestando à própria revelação do sujeito do inconsciente, ou dito de outro modo, o inconsciente age no discurso corrente. No subcapítulo seguinte procuro extrair algumas reflexões sobre o que foi apresentado até aqui.

1.5. Considerações a respeito das acepções de linguagem apresentadas no capítulo

Os autores comentados neste capítulo entendem a linguagem a partir de perspectivas diferentes. Assim, para a linguística a linguagem é estrutura e é acontecimento. Porém, em ambas designações se trata de considerar a linguagem como um sistema de signos linguísticos ou signos verbais distinto de outros sistemas de signos.

Para a vertente da psicologia sociohistórica a linguagem é forma, tal qual a comunicação gestual ou sonora como é o caso das vocalizações dos antropoides ou da fala humana. Nesse aspecto, a linguagem abarca outros sistemas de signos além dos signos verbais. Contudo, somente os signos verbais têm a característica de ser uma construção sociohistórica que, através de sua função mediadora, permite que o ser humano controle o próprio comportamento.

A psicanálise, por sua vez, traz a noção de equívoco, ruptura e não senso no funcionamento da linguagem, condição que permite apreender o inconsciente através da materialidade da língua.

Outro aspecto destoante pelo menos entre Vigotski, Benveniste e Lacan refere-se à comunicação. O autor russo compreende a comunicação como um instrumento de linguagem, e o melhor exemplo de instrumento são os signos verbais por possuírem função mediadora no processo de intercâmbio. Para o linguista francês, com o qual Lacan partilha a mesma posição sobre a questão (como se verá no subcapítulo “A ordem simbólica”), a comunicação tal qual observada entre algumas espécies se refere sempre e somente a um dado fixo; são rituais encerrados em um tempo presente e sem contrastes e por isso jogam com a exigência da exatidão com a coisa denotada. Devem ser considerados índices, sinais e não símbolos. Ao contrário, a linguagem é um substituto simbólico da experiência atual que serve para ser transmitido sem fim no tempo e no espaço.

E se é para falar da linguagem como instrumento, Benveniste prefere o conceito de discurso, que é a linguagem posta em ação necessariamente entre parceiros presenciais ou virtuais. O ato individual de utilização da língua (mera virtualidade) produz o discurso (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 35). Observa-se, desse modo, que a partir dos estudos que envolvem a oposição entre língua e fala, uma gama considerável de linguistas passa fazer uso da noção de discurso para se referir à língua em uso por um falante, conceito que também será utilizado por Lacan de jeito totalmente retrabalhado. No entanto, a noção de discurso, com a consequente abertura da linguagem para a produção do sentido não comparece dentro da proposta curricular do sistema de ensino que me serve de referência, o que pode contribuir para colocar a etapa de consolidação do processo de alfabetização em cheque.

Além disso, os autores aqui apresentados abordam o elo entre linguagem e o sujeito também de pontos de vista heterogêneos. Para a linguística estrutural que estuda as leis e propriedades da língua, o interpretante realiza operações de significação, isto é, trabalha a relação dos signos entre si a partir de valores e posições. Para as teorias da enunciação que investigam a língua em ação, a relação entre as ideias expressas na frase e a situação de discurso é definidora do sentido (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 32). Para a psicologia sociohistórica, o signo verbal possui significado, cria novas relações a nível individual que é fruto da história de cada um. Para a psicanálise, os equívocos que irrompem na materialidade do discurso revelam a verdade do sujeito. Portanto, considerar o elo entre linguagem e o sujeito a partir das ordens da significação, do sentido, do significado ou da verdade têm implicações não somente epistemológicas, mas, sobretudo, no campo do ensino da língua na direção de potencializar a apropriação do conhecimento pelo aprendiz.

Contudo, com relação à linguagem existe um ponto de convergência entre os quatro autores, que se refere à questão da alteridade – o posicionamento em relação ao outro –. É sempre o “outro” entendido seja como fato social, cultura, pessoa ou ordem simbólica que oferece a contrapartida constitutiva da linguagem. Este “outro” pode aparecer nas diferentes semiologias autorais enquanto um sistema estabelecido historicamente, diálogo, intercâmbio ou alienação.

Para finalizar este capítulo e esclarecer minha opção neste estudo pela ênfase na abordagem estrutural da linguagem, eu vou me valer dos comentários de Jakobson em sua conferência de 1952, “Linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos” (JAKOBSON, 1964, p. 15). Nela, o linguista fez um levantamento dos problemas trazidos à baila e referidos, principalmente, à linguística estrutural, os quais tomavam grande parte das preocupações à época. Dizia que um dos traços mais sintomáticos daquela conferência era o surgimento das “questões de sentido”, tema que seria inimaginável alguns anos antes. A seu ver, isso foi útil porque os “problemas impõem seu próprio calendário. Não podemos abordá-los todos ao mesmo tempo” (Ibid., 1964, p. 28).

Da mesma forma, entendo que quando se trata da aquisição da escrita e dos impasses daí decorrentes, estamos no domínio da apropriação particular que cada criança faz das operações básicas de linguagem (coordenação e associação, tal qual anunciada por Saussure) e por isso a precedência da perspectiva estrutural em relação aos aspectos de produção do sentido, os quais são mais condizentes com a etapa de consolidação da alfabetização. Se a criança se embaraça neste estágio primordial será pouco provável que consiga adquirir fala

fluente e ascender à escrita e, assim, se lançar a outras operações de linguagem de grau maior de complexidade, como é o caso da vertente de enunciação.

Em se apropriando dessas operações fundamentais, ou na terminologia lacaniana, se alienando na linguagem, o próximo desafio que se impõe à criança com relação à aquisição da escrita é o de como romper a estrutura da linguagem, possibilitando a emergência de algo mais que se opõe à estrutura. O objetivo desta primeira parte é, então, o de investigar o impacto da instância pulsional e das formações do inconsciente na escrita alfabética, começando pelo relato dos problemas que se impuseram a esta pesquisadora ao pretender enveredar pela pesquisa em psicanálise.

2. PESQUISA EM PSICANÁLISE: RELATO DE UM PERCURSO

A intenção deste capítulo é a de apresentar o processo de construção dos *corpora*, relacionando-os com as ferramentas metodológicas da pesquisa psicanalítica. Para isso, o capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, eu discorro sobre como o conjunto heterogêneo do material inicial se transformou em um texto de transcrição e, em seguida, como foram incluídas novas coleções de materiais, dando ensejo às narrativas dos excertos. Após, eu fundamento teoricamente o uso da transcrição e das narrativas. Na segunda parte, eu tomo as narrativas do ponto de vista da “construção do caso”, enquanto uma ferramenta metodológica da pesquisa psicanalítica e explico seus fundamentos. Feito isso, a partir da produção dos quatro discursos, eu problematizo a posição de pesquisadora e de narradora como lugares diferentes ocupados pela mesma pessoa, o que produz efeitos distintos nas respectivas conjunturas.

2.1. A composição dos *corpora*

O projeto apresentado à banca examinadora da posgraduação incluía apenas material referente às atividades escolares de um informante: Ian. Deste faziam parte: a) duas mídias do tipo CD-R com gravações audiovisuais; e b) uma mídia do tipo CD-R composta pela digitalização das atividades gráficas realizadas nas aulas, nos anos de 2005 e 2006, e pela digitalização de um relatório da professora em 2007.

Na medida em que fui me enfronhando nas atividades da posgraduação (grupo de estudo, disciplinas, workshops, colóquios etc) fui correlacionando esta experiência com outras tantas entradas que eu fazia junto às crianças que se encontravam em momentos diversos do aprendizado da escrita. Então, optei por acrescentar ao material inicial outras coleções obtidas no decorrer dos anos de 2008 a 2012. O resultado foi um conjunto de arquivos heterogêneos (audiovisuais, de imagens e de textos) que estou designando pelo plural – *corpora* – para poder separá-los metodologicamente.

A construção de um *corpus* envolve etapas de seleção e análise, seguida de nova seleção e análise, num procedimento cíclico até se chegar à escolha de um grupo de achados

passível de ser analisado segundo a direção apontada no projeto de pesquisa. Assim, as gravações em vídeo relativas ao informante Ian se transformaram em um trecho de transcrição, conforme o processo que apresento a seguir. Nos Quadros 2, 3 e 4 estão discriminados os conteúdos dos CD-R audiovisuais:

Quadro 2- Descrição dos conteúdos dos CD-R audiovisuais com clipes de filmes

Data	Fonte dos dados	Conteúdo		Duração	Duração Total
10/11/2006	CD-R Audiovisual nº 1	Clipes de filme	MOV00939	01:43	29:01
			MOV00940	04:11	
			MOV00941	05:28	
			MOV00942	05:55	
			MOV00943	05:55	
			MOV00944	00:21	
			MOV00945	00:20	
			MOV00946	05:14	
21/02/2007	CD-R Audiovisual nº 2	Clipes de filme	MOV00077	00:22	03:00
			MOV00078	00:14	
			MOV00079	00:07	
			MOV00080	00:01	
			MOV00081	00:03	
			MOV00084	00:54	
			MOV00085	00:30	

Quadro 3 - Descrição do CD-R com as atividades gráficas digitalizadas

Data	Conteúdo
14/03/2005	Não especificado
15/03/2005	Não especificado
20/03/2005	Não especificado
28/03/2005	Desenho espontâneo
Não especificada	Árvore
Não especificada	Não especificado
Não especificada	Matemática
Não especificada	Não especificado
Não especificada	Não especificado
06/11/2006	Matemática: soma
06/11/2006	Não especificado

Data	Conteúdo
07/11/2006	Língua Portuguesa: o rei leão
13/11/2006	Língua Portuguesa: a onça e a raposa
13/11/2006	Não especificado
13/11/2006	Língua Portuguesa: lista de animais silvestres
23/11/2006	Língua Portuguesa: inferir informações em texto não verbal, escrever um texto curto com as informações inferidas.
30/11/2006	Ciências
30/11/2006	Ciências: água
Não especificada	Natal
Não especificada	Língua Portuguesa: colagem “o leão está dormindo”
Não especificada	Língua Portuguesa: colagem
Não especificada	Língua Portuguesa: imagem desenhada “o leão ficou preso”
Não especificada	Língua Portuguesa: imagem desenhada “ratinho ficou com pena”
Não especificada	A maçã é vermelha

Quadro 4 - Descrição do CD-R com o relatório da professora

Data	Conteúdo
21/06/2007	Relatório escrito pela professora de atendimento educacional especializado (AEE)

Em 2009, por ocasião do “V *Workshop* Produção Escrita e Psicanálise” intitulado “É o fim da escrita ou uma história sem fim?” eu apresentei um vídeo clipe editado através da utilização do programa “*Windows Movie Maker*”, com extratos dos filmes descritos no Quadro 2 e atividades gráficas descritas no Quadro 3.

O motivo de eu ter montado um clipe a partir dos audiovisuais deu-se pela minha participação na mesa “É impossível escrever feliz sozinho? O sujeito, o outro e a escrita”, na qual eu levantava a hipótese de que a escrita necessitava ser calculadamente causada e acompanhada por aqueles que se propunham ensinar a escrever, numa acepção de parceria de trabalho (RIOLFI, C. R. ANRADE, 2009, p. 102). Por isso, a escolha das cenas privilegiou a interação do informante com suas professoras (estagiária e titular) na execução de exercícios de entendimento de texto bem como de atividade de corpo e movimento.

Porém, antes de apresentar o quadro que descreve a composição do vídeo clipe, que reduziu o conjunto das gravações, que somava trinta e dois minutos e um segundo para três minutos e doze segundos, convém fazer um esclarecimento.

Uma edição audiovisual é um traslado que, inevitavelmente, incorre em simplificações das realidades que lhes deram origem não se tratando, portanto, de meras cópias, mas, sim da produção de um novo resultado (ROSE, 2002, p. 343-344; LOIZOS, 2002, p. 137-138). De maneira que o vídeo clipe editado para apresentação no *Workshop* deve ser considerado como uma nova produção. As sequências que compõem o clipe estão descritas no Quadro 5:

Quadro 5 - Cenas do vídeo clipe

Data	Fonte de origem	Clipe de Filme	Título	Duração	Duração Total
28/10/2009	CD-R Audiovisual nº 1	Extrato do MOV00946	Cena 1: Um corpo tutelado	00:38	03:12
28/10/2009	CD-R Audiovisual nº 1	Extrato do MOV00946	Cena 2: Sem negócio	01:56	
	CD-R das atividades gráficas digitalizadas	Atividade nº 20	Cena 2: Sem negócio	00:08	
28/10/2009	CD-R Audiovisual nº 2	MOV00078	Cena 3: A procura de uma imagem de corpo	00:14	

O vídeo clipe também mostrava, imediatamente à “Cena 2: Sem negócio”, duas digitalizações de atividades que resultaram da intervenção da professora junto ao informante: “O leão está dormindo” e “O rei leão”. Neste estudo será apresentada apenas a produção relativa a “O leão está dormindo”, a qual será tomada pelo seu nível denotativo, literal, se prestando apenas para fim ilustrativo.

Decorrido o “V *Workshop*” seguiu-se outra etapa de reorganização do material, fruto da incumbência de produzir um texto para publicação que abordasse os nossos achados preliminares. Foi nessa oportunidade que fui orientada pela professora Claudia Riolfi a transcrever as cenas apresentadas no clipe.

Em função da temática que iríamos tratar no texto – analisar situações de interação entre professor e aluno tendo como foco a linguagem – eu escolhi transcrever apenas a “Cena 2: Sem negócio”, com duração de 1 minuto e 56 segundos. O procedimento de transcrição levou oito horas de trabalho não consecutivas e resultou em trinta e seis sequências de turnos de interação.

Em resumo, do conjunto de materiais do informante Ian serão utilizadas somente a transcrição do clipe e uma das mencionadas imagens. Cabe, então, explicitar o quadro teórico

que embasou a passagem da fala para o transcrito, cuja finalidade foi analisar a interação entre professora e seu aluno.

a) Transcrição como modalidade de enunciação

Para esse intuito, vou me valer das elaborações de Flores (FLORES, 2006, p. 62) para quem a transcrição é considerada “como um ato de enunciação, portanto, como algo da ordem da singularidade”. O autor discorre sobre os poucos estudos a respeito da metodologia dos procedimentos de transcrição dentro do escopo da linguística da enunciação, destacando que para tanto o pesquisador deve tomar posição em relação ao sujeito que enuncia, segundo duas direções: 1) considerar “como marcas delimitadas no sistema linguístico”, por exemplo, com o aporte conceitual de linguistas como Jakobson, Benveniste e Culioli; ou 2) como “instância de fala não redutível às marcas linguísticas mesmo que não prescindam delas” (FLORES, 2006, p. 62), nesta situação ancorado em abordagem exterior à linguística, qual seja, a psicanálise lacaniana. Este trabalho se vale da segunda vertente.

Dessa forma, a transcrição é tomada ela mesma como um ato de enunciação em que “o dado a ser transcrito tem seu estatuto enunciativo alterado”, ou seja, é “uma enunciação sobre outra enunciação”. Para Flores (2006, p. 62) esse processo se caracteriza pelos tempos do mostrar e do dizer. Assim, através do uso de diferentes sistemas (esta tese usa o sistema de notação da língua), primeiramente, o procedimento de transcrição mostra a cena, a qual, num segundo momento, se transforma numa outra enunciação; em algo que é da ordem do dizer. Todavia, entre a cena propriamente dita e a sua transformação em sistema de notação sobra um tanto que escapa à formalização. Nas palavras do linguista (Ibid., 2006, p. 73-74, grifos do autor), “a transcrição, além de ser da ordem do *mostrar* é também da ordem do *dizer* [...]. Em ambas [...] há o resto que não cabe no ciframento, é o que permanece no objeto transcrito; há o resto que não cabe no deciframento, é o que permanece na transcrição [...] à moda de um recalçamento”.

Portanto, a transcrição do vídeo clipe deve ser tomada como outro dizer sobre o objeto (a cena) dentro da perspectiva de construção do caso, ferramenta metodológica que será abordada na seção seguinte.

Outro recurso privilegiado neste estudo é o da narrativa, por intermédio de diferentes procedimentos. O primeiro é através da incorporação dos eventos da experiência tendo como fonte pequenas anotações feitas informalmente, que funcionavam mais como lembretes ou questões que me mobilizavam. Um exemplo está retratado na Figura 3.

Figura 3- Lista de brincadeiras escrita por alguns alunos

Fonte: caderno da pesquisadora em 15/04/2005

Um segundo procedimento é o de utilizar informações constantes nos relatórios de observação, que tinham a finalidade de oficializar a minha entrada na situação escolar. Um terceiro modo é o de compor a narrativa escrita pela rememoração do contexto e dos efeitos advindos da minha atuação. Assim as narrativas estão dispostas nos excertos enquanto duas modalidades: a) vinhetas ou episódios vivenciados, utilizados para ilustrar didaticamente alguns conceitos; e b) como casos construídos para dar conta de responder a pergunta de pesquisa.

b) O procedimento da narrativa

Com a finalidade de fundamentar a utilização da narrativa como recurso de pesquisa eu vou me guiar pelas elaborações feitas por Dunker (2008) em colóquio a respeito da metodologia de pesquisa em psicanálise. Para tanto, apresento os principais argumentos do autor.

A reflexão empreendida por Dunker neste colóquio estava ligada ao debate acerca da psicanálise poder ser ou não considerada como ciência. Sem tomar partido de um ou outro posicionamento, Dunker visualiza uma saída intermediária baseada nas estratégias metodológicas propostas por Foucault. A psicanálise encontra-se num ponto a meio caminho entre o momento inaugural em que uma prática discursiva se delimita como um domínio do conhecimento, ganhando individualização, e a sua efetiva formalização, esforço a que Lacan se dedicou continuamente, deixando a tarefa incompleta para as gerações seguintes. Este ponto médio é aquele em que as ciências organizaram suas estratégias metodológicas em termos de modelos e práticas de verificação e refutação.

O autor discute que falar sobre método de pesquisa em psicanálise leva a discussão para a clínica. Existem em voga dois sentidos sobre o que é clínica. Um deles é o de indicar um método de investigação, tal como o método clínico de Piaget, o outro é tomar por clínica a experiência do tratamento. Dunker defende a ideia de que a clínica ultrapassa a experiência do tratamento, se apresentando como um dispositivo, uma estrutura que utiliza um conjunto articulado de feixes de racionalidade organizados pela noção de ato de decisão. Como dispositivo ou estrutura a clínica é anterior à psicanálise. O que a psicanálise faz é subverter esta estrutura sem abandoná-la como tal.

A subversão que a psicanálise faz em relação à clínica clássica está relacionada aos procedimentos metodológicos. Estes procedimentos têm a ver com um domínio de conhecimentos. As ciências e determinadas práticas como a medicina baseiam-se num conhecimento referencial que trata de desvelar o que está conotado na denotação, ou em outros termos, o que está implícito naquilo que está explícito, manifesto.

Um exemplo desse conhecimento referencial é a semiologia⁶ médica, na qual o signo mantém uma relação estável com o referente: o corpo. Este tipo de semiologia está amparado no olhar. O procedimento adotado para sustentar tal semiologia é a descrição dos fenômenos observados empiricamente. Um tipo de descrição que se baseia na confiança da ligação entre

⁶ A semiologia (estudo dos signos e dos sistemas de sinais) está associada às teorias da linguagem.

a representação e o objeto. A reinvenção da psicanálise está na recusa da clínica definida pelo olhar, definindo-se como uma clínica pela escuta. Esse giro se deu na experiência de Freud com Charcot na clínica do século XIX, em torno da semiologia da histérica.

O argumento de Dunker é o de que se a psicanálise opera com uma semiologia que se baseia na escuta, a via referencialista da linguagem⁷, cujo paradigma é a descrição, deve dar lugar a outro procedimento. Isto porque assumir a condição da referência colocaria a investigação em psicanálise na posição de procurar as origens, o objeto real. Para o autor, a forma que a psicanálise encontra para legitimar metodologicamente sua prática é colocar a narração no lugar da descrição.

A proposta do autor é a de tomar a narração enquanto uma situação que tem um início, uma transformação e um final. No seu entendimento, a narração apresenta três características. Primeiro, a situação compreendida não tem a ver apenas com a atualidade, mas também está relacionada com a falta, o resto, o que fica de fora do relato. Esse aspecto da sobra é o mesmo que mencionou Flores como sendo característico da transcrição. O que permite concluir que para a psicanálise a incompletude é inerente ao método de pesquisa.

A segunda característica da narrativa está no seu eixo temporal, ou seja, narrativizar é temporalizar, é trabalhar com coordenadas de tempo tal como foi apresentado anteriormente (sucessão e sincronia), movimento que uma descrição não precisa fazer; ao invés ela deve assumir o tempo como elemento constante para melhor neutralizá-lo.

Terceiro, a narrativa supõe um narrador e este não é o autor. O narrador é uma posição de discurso. Sob esse aspecto, o narrador ocupa uma posição de escuta, que é o que a psicanálise introduz quando subverte a semiologia da clínica clássica, baseada no olhar.

Esta exposição das formulações de Dunker a respeito das principais características da narrativa que servem para dar suporte metodológico à psicanálise teve o intuito de fundamentar a utilização da narrativa como procedimento predominante neste trabalho. As narrativas estão organizadas em excertos e constituem, juntamente com a transcrição do vídeo clipe, os *corpora* deste trabalho.

2.2. Ferramentas metodológicas

⁷ Dunker está abordando a questão da referência em termos daquela formulada pelos estoicos e que adentrou até o período Clássico, conforme já foi apresentada no Capítulo 1 deste trabalho.

A narrativa é base da ferramenta metodológica da construção do caso, opção que embasa este trabalho. Apresento sucintamente dois caminhos da pesquisa psicanalítica na universidade para poder chegar à noção de construção de caso e a partir daí apresentar a sistemática de tratamento do material de pesquisa.

a) A construção do caso

Ao traçar um panorama a respeito dos métodos da pesquisa psicanalítica daqueles analistas que estão inseridos nas universidades, Moura e Nikos (2000) indicam duas possibilidades. Primeira, aquele psicanalista que reúne material específico e exclusivo obtido a partir da sua prática clínica e quando é instado a sistematizar o tratamento do material coletado opta por tomar emprestadas ferramentas metodológicas de outras áreas, como por exemplo, a análise de discurso e a análise de conteúdo. Possibilidade esta que geralmente está inserida na vertente da pesquisa qualitativa, e o pesquisador/analista realiza um estudo de caso. Segunda, aquele analista que segue a trilha de Freud e adota procedimentos da “Pesquisa Psicanalítica” (*Psychoanalytische Forschung*). Por conseguinte, o trabalho será diferente de um estudo de caso e a sua ferramenta metodológica é a construção do caso. Sua sistemática de análise não fica restrita ao conteúdo ou discurso, mas ao domínio do significante, do sentido.

A acepção de “construção” foi introduzida por Freud que construiu seu método baseado na técnica da interpretação do material psíquico trazido na sessão pelo paciente. Nos últimos anos de sua produção escrita, a propósito de defender a veracidade dos achados da inaugurada psicanálise diante da pressão da comunidade científica, o autor fez distinção entre dois termos: interpretação e construção. O texto datado de 1937, intitulado “Construções em análise” (FREUD, 1975), explicita essa diferença. Ele observava que o paciente colocava a sua disposição uma quantidade de material substituto no lugar daquelas ideias que havia esquecido e que a sua tarefa enquanto analista seria a de completar com as pistas dadas por este material que irrompia na relação de transferência, aquilo que foi esquecido pela ação da repressão. Chamou este trabalho de “construção”, ou mais especificamente, de “reconstrução”. Pronunciou-se da seguinte forma:

Assim como o arqueólogo ergue as paredes do prédio a partir dos alicerces que permaneceram de pé, determina o número e a posição das colunas pelas depressões no chão e reconstrói as decorações e as pinturas murais a partir dos restos encontrados nos escombros, assim também o analista procede quando extrai suas inferências a partir dos fragmentos de lembranças, das associações e do comportamento do sujeito da análise. Ambos possuem

direito indiscutido a reconstruir por meio da suplementação e da combinação dos restos que sobreviveram (FREUD, 1975 [1937], p. 293).

Na continuidade, Freud refere que a “construção” abarca uma realidade psíquica mais abrangente e articulada, enquanto que a “interpretação” é condizente com algo que se faz a algum elemento isolado do material, tal como uma associação ou uma parapraxia (Ibid., 1975 [1937], p. 295).

Além disso, dentro da concepção de “construção” Freud acrescentou o aspecto da transferência, referindo que o trabalho do analista levava vantagem sobre o do arqueólogo, pois diferente deste, aquele dispunha de material que se repetia e do mecanismo da transferência que possibilitava essas repetições. Mas logo esta vantagem se anulava porque o material psíquico era incomparavelmente mais complexo do que os objetos materiais do arqueólogo (FREUD, 1975 [1937], p. 294).

Antes de avançar no raciocínio, é preciso definir, em poucas palavras, o conceito de transferência. Na análise, Freud descobriu que uma parte dos impulsos eróticos do paciente achava-se à disposição da consciência deste, até fazendo parte do seu jeito de ser. Outra parte destes impulsos mantinha-se afastada da consciência, impedida de expansão ulterior, exceto na fantasia ou então permanecendo no inconsciente, totalmente desconhecida pela pessoa. Quando o objeto dos impulsos eróticos coincidia com a figura do médico/analista, um tipo de ligação primeva com estes objetos acabava por se repetir de acordo com a atemporalidade do inconsciente, transferindo estes impulsos para o médico/analista. Estes impulsos são o amor de transferência. É importante destacar que a transferência não deve ser atribuída à psicanálise, mas sim à própria neurose (FREUD, 1974d [1912]).

Voltando à questão da “construção” como proposta por Freud, temos duas características: (a) a partir do material psíquico substituto trazido pelo paciente (b) o analista extrai inferências segundo a dinâmica de transferência.

A noção de “construção”, tomada aqui como “construção do caso” é a base das narrativas que compõem os excertos referentes especificamente aos informantes Maria Isabela e Carlos. Nestas, a narradora a partir do material empírico trazido pela criança, pela professora e por outros agentes, bem como pela transferência instaurada no processo, extrai inferências, seleciona aspectos, destaca falas e ações para compor, construir a cena por escrito. Lembrando que, como mencionou Freud, a transferência não é uma característica da psicanálise, mas da própria neurose, do jeito da pessoa de lidar com seus impulsos desconhecidos. Portanto, a transferência pode se instaurar em outra conjuntura para além de um dispositivo analítico.

Contudo, temos uma particularidade na construção do caso. A narradora se apresenta ora como psicóloga ora como “adulto na posição de professor”. E a narradora do caso é a mesma pessoa que conduz este estudo na posição de pesquisadora. Temos, então, uma mesma pessoa de nome Marisa ocupando lugares distintos.

A noção de posição será abordada adiante. Agora a pergunta é: por que a pesquisadora escolheu tais narrativas para compor os *corpora* e não outras?

b) A transferência de trabalho

Para responder à pergunta do porque a pesquisadora escolheu as narrativas e a transcrição apresentadas aqui entre tantas outras que fazem parte da sua prática profissional, é preciso falar da posição da pesquisadora, ou seja, em que medida ela se deixou tocar pelo que caracterizava as situações relatadas. Para apresentar esta problemática optei por me valer das elaborações de Fachinetto (2012) sobre a noção de “transferência de trabalho”.

A mobilização neste momento do conceito de “transferência de trabalho”, termo proposto por Lacan, é pertinente porque remete ao encaminhamento da transferência para uma produção escrita (FACHINETTO, 2012, p. 79). Fazendo uma conexão entre a pesquisadora e os textos que compõem os *corpora* desta pesquisa, a ideia é averiguar em que se baseia esta transferência.

Fachinetto refere que Freud não faz uso da expressão “transferência de trabalho” mas os germens partiram das reuniões que Freud criou até se constituírem na “Associação Psicanalítica Internacional” (IPA). Nas reuniões “cada membro apresentava o seu texto, depois havia a discussão e, por fim, Freud proferia a palavra final sobre a discussão” (Ibid., 2012, p. 79). Lacan, por sua vez, na ocasião da fundação da “Escola Freudiana de Paris” apontava para a questão da transmissão da psicanálise não se tornar um dogma, numa colagem imaginária aos mestres. Visando romper esse tipo de relação dogmática e imaginária que não promoveria a construção de saber, mas tão somente reprodução, Lacan propõe o dispositivo do cartel para a transmissão da psicanálise. O estudo em cartel está ligado à transferência de trabalho, “uma vez que as pessoas se reúnem para discutir a partir de um tema comum, ocorrendo então a identificação com uma questão, que culminaria assim na construção de um texto próprio” (FACHINETTO, 2012, p. 79).

Voltando para a problemática da escolha das narrativas pela pesquisadora o que está em jogo é uma transferência de trabalho, visto que a pesquisadora participa de um grupo de pesquisa (GEPPEP) que se reúne em torno do desejo de desvendar as variadas facetas da

produção escrita dos estudantes da educação básica e do ensino superior. De maneira que os textos selecionados e apresentados nos *corpora* atende uma posição desejante da pesquisadora de conectar a sua experiência no grupo de pesquisa com a sua experiência com as crianças com as quais ela se deparou e que se encontravam num momento de impasse em relação à iniciação na escrita.

Como antecipei em parágrafos anteriores, a mesma pessoa nomeada Marisa ocupa a posição de narradora e de pesquisadora. A intenção agora é a de distinguir entre as duas posições. Para tanto, vou me guiar pela estrutura do discurso tal como Lacan a concebeu.

c) A posição discursiva

A produção dos quatro discursos foi formulada por Lacan nos anos de 1969-1970 e foi apresentado na publicação “O avesso da Psicanálise” (LACAN, 1992 [1969]). Estas elaborações permitem entender como se institui o sujeito em sua relação com o outro.

O discurso na concepção lacaniana é um dispositivo da linguagem que instaura certo número de relações fundamentais e estáveis no interior das quais se inscreve algo mais amplo e que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas; de forma que pode ocorrer sem palavras (LACAN, 1992, p. 11).

Enquanto estrutura, os quatro discursos focam as posições ocupadas pelas pessoas em determinadas relações. Os quatro lugares do discurso são agente, outro, verdade e produto. Estas posições são fixas e não devem ser entendidas em termos de positiva, negativa ou de importância de uma sobre outras. Dentro destas posições há o rodízio de quatro termos:

- I. **S1**: significante mestre; aquele que dá o tônus da relação;
- II. **S2**: a cultura; o conhecimento partilhado;
- III. **a**: aquilo que está fora do processo de simbolização; o que excede à linguagem; relacionado à instância pulsional;
- IV. **\$**: o sujeito do desejo inconsciente, efeito de articulação do significante, que é distinto da instância do eu.

A Figura 4 demonstra as posições no discurso:

Figura 4 – Lugares do discurso

Pela rotação dos termos nos lugares em um quarto de giro para a esquerda são formulados os quatro discursos, o do mestre, da histórica, do analista e da universidade, que correspondem, respectivamente, ao governar, interrogar, silenciar e educar.

A ideia central é a de que o sujeito pode ocupar diversos lugares, conforme se ponha sob um ou outro desses significantes (LACAN, 2008, p. 204).

Retornando à narradora e à pesquisadora, elas ocupam posições distintas se considerarmos esta estrutura de discurso. Nos excertos, uma das posições ocupadas pela narradora é a de “adulto na posição de professor”, designada pela sigla P2. Assim, P2 ocupa na cena escolar a posição equivalente à do analista no dispositivo clínico. O lugar do analista é o de escuta e, sobretudo, de causa para o desejo do sujeito. Ocupando a posição de analista, P2 abre o espaço do silêncio. O silêncio deve ser entendido como se esquivar de dar respostas, pareceres, julgamentos e orientações, para deixar vir à tona a fala do sujeito, reconhecendo neste a potência de conduzir-se em seu próprio saber. Na cena escolar, na posição equivalente à de analista, P2 assume o lugar do professor que se desprende das teorias pedagógicas, dos métodos de ensino para seguir a lógica da criança, e, por meio de uma escuta cria meios para que a produção da criança faça laço com a cultura.

A outra posição ocupada pela narradora é a de especialista em aprendizagem e comportamento, via seu título de psicóloga. Esta posição se insere no discurso da universidade, o qual parte de um conhecimento cristalizado pela cultura, colocando o outro na posição de objeto, alienando-o da produção de seu próprio saber. O sujeito nesta posição é efeito do conhecimento vigente (nesta conjuntura, o conhecimento psicológico), tendo que se submeter a esse conhecimento.

Já a pesquisadora ocupa nesta estrutura discursiva o lugar da histórica. Esta posição está associada a um movimento interrogante do que foi dado por conhecido e verdadeiro. Ocupando a posição da histórica na estrutura discursiva, a pesquisadora faz valer a transferência de trabalho, se liga a um problema a ser desvelado e que faz parte do escopo de trabalho de um grupo de estudos e pesquisa, culminando na construção deste trabalho.

O quarto discurso é o do mestre, cuja característica é a de constituir o sujeito, as instituições e os demais discursos, porque dá a direção a ser seguida. A posição de mestre está relacionada à autoridade, ao ideal.

Deve-se destacar que as posições discursivas não têm privilégio nem grau de importância umas sobre outras; apenas trata-se de lugares que o sujeito ocupa segundo o que lhe é dado pelas contingências. Feito este percurso, no próximo capítulo discuto a constituição do sujeito na e pela linguagem.

3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA E PELA LINGUAGEM

O objetivo deste capítulo é o de apresentar a constituição do sujeito na e pela linguagem pela abordagem da psicanálise, a fim de relacionar as propriedades da linguagem com o funcionamento do inconsciente. O capítulo está dividido em três blocos: o primeiro aborda em ordem cronológica as incursões de Freud no campo da linguagem através da mobilização de noções de simbólico e de escrita, relacionando-as com determinados aspectos do inconsciente; o segundo bloco, composto de subseções, apresenta a posição de Lacan ao extrair conceitos e noções da linguística que possibilitam uma via de acesso ao inconsciente. O último bloco refere-se à apresentação e análise dos dados relacionados ao informante Ian, retratado no excerto 4.

3.1. O encontro de Freud com a linguagem

Como fundador da psicanálise no início do século XX, o nome de Freud está ligado à sexualidade, à pulsão e ao inconsciente. Mas, curiosamente, em uma de suas primeiras produções teóricas, de 1891 – “A interpretação das afasias” – e em uma das últimas, pouco antes de sua morte, em 1939 – “Moisés e o monoteísmo” – pode-se acompanhá-lo percorrendo os meandros da linguagem (FREUD, 1977 [1891]; 1974 [1939]).

O jovem Freud interessou-se pelos fenômenos da linguagem ao se deparar com doentes com perturbação da fala atendidos nos laboratórios de pesquisa frequentados por ele, logo após sua graduação em medicina. Tais fenômenos são abordados dentro da aceção de aparelho da linguagem. Vale destacar que a noção de aparelho é própria do pensamento científico e usada para nomear uma complexidade que não se visualiza, mas que dela se tem notícia por seus efeitos ou por seus sintomas. Essa significação de aparelho comparece no texto freudiano da seguinte forma:

Mas o aparelho da linguagem dispõe de uma tal riqueza de expressões sintomáticas que *só dele podemos esperar a revelação, através do tipo de perturbação funcional*, não só da localização mas também da natureza da lesão. Talvez então consigamos um dia distinguir clinicamente entre afasias de hemorragia e afasias de amolecimento, e reconhecer numa série de perturbações da linguagem a característica de processos específicos do aparelho da linguagem (FREUD, 1977 [1891], p. 41, grifos meus).

Freud fez a revisão crítica das doutrinas que, até então, tratavam por afasia os diversos casos de perturbações funcionais da fala, em consequência de lesões orgânicas no córtex cerebral. Retomando os diversos casos de afasia estudados por médicos, entre eles, Wernick, Lichtheim, Broca e Grashey, o jovem neurologista procurou discriminar nas perturbações da fala aquilo que teria uma origem orgânica de outro tipo de manifestação vinculada ao aspecto psicológico, que ele considerou como perturbações no nível da representação.

Nesta época em que está à volta com a hipótese de que um dos tipos de perturbações da fala está ligado à psicologia, a linguística ainda não tinha se firmado como área do conhecimento científico, o que levaria mais uns vinte anos. Em suas palavras:

Para a Psicologia, a unidade da função de linguagem é a “palavra”, uma complexa representação que se apresenta composta de elementos acústicos, visuais e cinestéticos. [...] Devemos à patologia o conhecimento desta composição: ela indica-nos de facto que no caso de lesões orgânicas do aparelho da linguagem se verifica uma desmontagem do discurso segundo esta composição. Encontramo-nos assim preparados para considerar a queda de um destes elementos da representação da palavra como a marca essencial que nos permite deduzir a localização da lesão. Geralmente são mencionadas quatro componentes da representação da palavra: a “imagem acústica”, a “imagem visual de uma letra”, a “imagem motora da linguagem” e a “imagem motora do escrever”(FREUD, 1977 [1891], p. 67).

Percebe-se pelo fragmento que Freud está falando do signo linguístico quando usa o termo “palavra”, porém de uma das partes do signo – o significante – quando menciona os componentes da representação da palavra (imagem acústica, visual e motora). Contudo, o seu parâmetro é a linguagem reduzida à realidade psicológica.

Mais adiante na sua argumentação com relação à afasia, o autor vai mobilizar outro conceito que é objeto de minha análise: o simbólico.

Chegamos assim a aventar a hipótese de dois grupos de perturbações da linguagem: uma afasia de primeira ordem, ou seja, uma afasia verbal, em que apenas são perturbadas as associações entre cada um dos elementos da representação da palavra, e uma afasia de segunda ordem, ou afasia simbólica, em que é perturbada a associação entre a representação da palavra e a representação do objecto (FREUD, 1977 [1891], p. 72).

O trecho que acabo de transcrever sugere que a noção de simbólico está ligada à possibilidade de representação, portanto, a uma relação de semelhança entre dois termos. Sua concepção, como não poderia deixar de ser já que ele desenvolveu tais ideias no fim do século XIX, se relaciona ao paradigma da representação, tal como era entendido na idade clássica.

Outra noção importante que aparece na “A interpretação das afasias” (FREUD, 1977 [1891]) é a de aparelho de linguagem. A ideia de aparelho abre um espaço não material entre a localização cerebral das funções de linguagem – espaço no qual ocorrem os fenômenos de

percepção e memória, de representação e de associação – e a língua e seus processos de significação. Em publicação de 1895, intitulada “Projeto para uma psicologia científica” (FREUD, 1987a), Freud passa a designar esse espaço virtual por aparelho psíquico e, mais tarde, inconsciente. Vejo na transição da ideia de aparelho de linguagem para a de psíquico, que preponderou ao longo de sua obra, o abandono precoce de uma formalização que Lacan procurará resgatar.

O texto “O Mecanismo Psíquico do Esquecimento”, de 1898 (FREUD, 1986), ao evidenciar as relações associativas que acontecem fora do discurso é emblemático do trabalho do inconsciente, que age na vida presente sem que o sujeito saiba.

Nele é possível ter um exemplo do funcionamento do “aparelho de linguagem”, por meio da narrativa de um lapso verbal (algo excêntrico) que aconteceu durante conversa entre Freud e um companheiro médico, no percurso de trem pela Hezergovina. Ele falava dos turcos que ali viviam. Depois a conversa girou em torno da Itália e das pinturas da catedral de Orvieto e Freud recomendou ao companheiro que visitasse o lugar para contemplar os afrescos do fim do mundo e do Juízo Final. Mas não se lembrava do nome do artista. Fez várias tentativas sem sucesso para lembrar-se, no entanto, o que lhe vinha à memória com nitidez não usual eram os quadros e o autorretrato do artista. Acabou por evocar o nome de outros dois pintores que ele sabia não serem corretos: *Botticelli* e *Boltraffio*. O primeiro nome lhe era bem conhecido, ao contrário do segundo.

A primeira evidência que Freud desconsiderou foi a repetição do som [Bo] em ambos os nomes como indicativo de que o som pertencia também ao nome esquecido. Teve de suportar por vários dias o lapso de memória e o tormento interno a ele associado até que esbarrou num italiano que o liberou do sofrimento ao informar o nome do artista: *Signorelli*. De imediato, Freud conseguiu acrescentar o primeiro nome: Luca. Mas, ao lembrar-se do nome, imediatamente os traços do artista esmaeceram-se. Perguntou-se, então, que influências o teriam levado a esquecer do nome *Signorelli*, tão familiar, e que caminhos o teriam levado a sua substituição por *Botticelli* e *Boltraffio*?

Reverendo as circunstâncias em que ocorrera o esquecimento, Freud conseguiu lançar luz às questões. Segundo ele, pouco antes de chegar ao assunto da catedral de Orvieto, estivera conversando sobre os turcos da Bósnia que tratavam os médicos com muita consideração, em contraste com o tratamento dado pelas pessoas de seu povo, que se mantinham resignadas diante dos acontecimentos. Se um médico informava à família que o parente estava à morte, a resposta era: – *Herr* [Senhor], que se há de fazer? Se houvesse uma maneira de salvá-lo, sei que o senhor o ajudaria. – Outra lembrança estava associada ao que

seu colega tinha dito a respeito da importância que os bosnianos atribuem aos prazeres sexuais, e que um de seus pacientes tinha assim se manifestado: – Sabe, *Herr*, se isso acabar, a vida não vale mais nada. – Mas ao tentar lembrar estas histórias na viagem para Herzegovina, acabou por suprimir a parte da sexualidade e logo depois o nome Signorelli escapou e apareceram como substitutos *Botticelli* e *Boltraffio*.

Conclui que a influência que recalcara o nome *Signorelli* só podia proceder da história suprimida que atribuía valor à morte e ao gozo sexual. Parte, então, para descobrir a afinidade com as ideias intermediárias que serviram para ligar os dois temas. Freud descarta a conexão mais aparente: o “Juízo final” com a morte e a sexualidade. Passa a procurar a ligação entre os nomes. Relaciona a palavra *Signor* à *Herr* (Senhor), e *Herr* está também no nome Herzegovina. Além disso, os dois comentários lembrados continham um *Herr* como maneira de se dirigir ao médico. Extrai daí que a tradução de *Signor* por *Herr* foi o meio pelo qual a história suprimida arrastara consigo para o recalçamento o nome *Signorelli*.

Contudo, ainda havia que decifrar os dois nomes dos artistas que surgiram em substituição. Freud menciona que a orientação do deslocamento fora dada pelos nomes contidos no tema recalcado (morte e sexualidade). *Botticelli* contém as mesmas sílabas finais que *Signorelli*. Portanto, as sílabas finais tinham retornado, mas a influência do nome Bósnia dirigiu a substituição para dois nomes de artistas que começavam com a mesma sílaba “Bo”: *Botticelli* e *Boltraffio*. Verifica-se, assim que o esquecimento do nome *Signorelli* sofreu a interferência do tema que estava por trás dele, no qual apareciam os nomes Bósnia e Herzegovina.

O lapso verbal surgiu de algum outro lugar que não o da fala consciente; surgiu do inconsciente e obedeceu a certas determinações, no relato, o recalçamento de temas de morte e sexualidade. Cito o autor:

Devemos, antes, presumir que o próprio tema estivesse também intimamente ligado a fluxos de representações em mim presentes em estado de recalque – isto é, fluxos de representações que, a despeito da intensidade do interesse nelas depositado, deparassem com uma resistência que os impedisse de serem elaborados por uma dada instância psíquica, e portanto, de se tornarem conscientes (FREUD, 1986, p. 262).

No diagrama a seguir é possível acompanhar o caminho associativo do lapso:

Figura 5 - Diagrama do lapso verbal

Fonte: FREUD (1974 [1898])

O exemplo do lapso verbal remete a algumas considerações: a) que a linguagem também opera por equívoco e não exclusivamente por reflexão e intencionalidade. b) Operando por equívoco arma um enigma que faz conexões associativas a partir de relações diversas. Por exemplo, associações desconexas, combinando elementos fonológicos (dados pelos fones [bo] e [trafi]) com elementos semânticos (dados pelas palavras *Signor* e *Herr*, ambas significando a palavra “Senhor”), acrescentando nomes de países (Bósnia-Hezergovina) e o principal, tudo relacionado aos temas de morte e sexualidade. c) As associações não se deixam capturar pelas relações mais aparentes, ao contrário, encontram-se bem disfarçadas uma vez que estão a serviço do recalcamento e, sendo assim, são direcionadas por um sentido.

Agora faço parênteses para mostrar como esse mesmo processo associativo – difuso e não linear e que tem cruzamentos em determinados pontos – relatado por Freud guarda semelhança, na contemporaneidade, com a internet e sua configuração de rede, porém diferente da perspectiva do psicanalista, uma das explicações do fenômeno baseia-se na abordagem da biologia.

Para tanto, destaco um artigo de Paiva e Nascimento (2009), ambos da área da linguística, em que os autores discutem a noção de hipertexto e de complexidade. Nele, pode-se averiguar que o conceito de hipertexto – uma forma indexada e não linear de apresentação de material sobre um assunto específico, cujo exemplo mais popularizado pela internet é o da “Wikipedia” – tão similar ao circuito descrito por Freud, tem seus fundamentos na física e na biologia, a partir dos estudos sobre complexidade e redes. Para esta abordagem, a mente humana operaria por associações complexas transportadas pelas redes do cérebro. Esta seria

uma propriedade dos sistemas abertos como o dos seres vivos, que são auto-organizadores. Os seres vivos em sua interação com o meio operariam “a produção-de-si e a reorganização-de-si” (PAIVA; NASCIMENTO, 2009, p. 525) através de sua característica mais importante que seria operar em um padrão de rede.

Novamente, temos aqui o homem colocado ao nível dos seres vivos em geral, e desta vez não somente entre os animados, e o mecanismo associativo, que é uma das propriedades da linguagem, ser explicado pela biologia. O que me leva a concordar com Freud e citá-lo quando ele se referiu ao tratamento elétrico que era dado aos pacientes com distúrbios funcionais que sofriam de paralisias do corpo: “todo aquele que se tenha esforçado por cumprir as instruções pormenorizadas de Erb [1882], tem de maravilhar-se com o espaço que a fantasia pode ocupar mesmo naquilo que professa ser uma ciência exata” (FREUD, 1976a [1923], p. 240).

Volto às construções freudianas a respeito da atividade associativa imputada ao modo de operar do inconsciente. Em “A interpretação dos Sonhos” (FREUD, 1987b), publicação de 1900 e que marca o nascimento da psicanálise (FREUD, 1976a [1923], p. 239), Freud se detém detalhadamente sobre o processo onírico. É uma publicação que permite várias chaves de leitura. Destaco o aspecto da associação devido a sua ligação com uma das propriedades da linguagem. Nos sonhos os elementos fonéticos, imagéticos e semânticos se combinam por meio de movimentos de deslocamento e condensação, e apresentam-se ao sonhador como manifestações disfarçadas e ininteligíveis, a exemplo do que ocorrem com os lapsos no cotidiano das pessoas.

Vou fazer uma parada neste ponto para retomar as noções desenvolvidas pelo linguista Jakobson a respeito do processo de deslocamento e condensação. Ele estudou o texto “A interpretação dos sonhos” e colocou o problema de saber se nos sonhos os elementos que apareciam se baseavam em contiguidade (deslocamento e condensação), como o próprio Freud afirma, ou em similaridade (substituição), respectivamente as operações de metonímia e de metáfora. É uma discussão posta e não conclusiva. No entanto, comparando a metonímia e a metáfora, Jakobson menciona duas questões: a) A similitude relaciona um termo metafórico com o termo a que substitui, por conseguinte, a pessoa que constrói metáforas dispõe de meios mais homogêneos para fazer relações. b) A metonímia que se relaciona com a sequência temporal ou o contexto e tem um princípio diferente da metáfora no sentido de se valer de mecanismos mais heterogêneos, coloca um desafio à interpretação (JAKOBSON, 1964, p. 61). Se tomarmos o exemplo concreto do lapso verbal anteriormente descrito, podemos acompanhar as reflexões de Jakobson. Freud recusou duas associações aparentes

(similares): a dos temas de morte e sexualidade com a pintura que retratava o Juízo Final e a relação do fone [Bo] com *Botticelli* e *Boltraffio*, conduzindo-se por vias muito menos evidentes, tal qual a relação que ele faz com o fone [lli] de *Botticelli* com o fone [lli] de *Signorelli* para deduzir o lugar Bósnia, onde aparecia o tema da sexualidade. Em outras palavras, Freud descreveu uma operação metonímica. Estes problemas levantados por Jakobson levam a refletir que o trabalho do sonho funciona preferencialmente por metonímia (deslocamento e condensação), por isso seu caráter enigmático que desafia a interpretação.

É também com a “A interpretação dos Sonhos” (FREUD, 1987b [1900]), que Freud explicita a sua opção por abandonar a teorização da linguagem para adotar a perspectiva psicológica, mesmo que para inscrevê-la como algo que ultrapassaria a própria psicologia, isto é, uma metapsicologia: “um novo método de investigação psicológica que prestara excelentes serviços na solução das fobias, obsessões e delírios, etc. Desde então, sob o nome de ‘psicanálise’, ele encontrou aceitação por toda uma escola de pesquisadores” (FREUD, 1987c [1900], p. 572).

A adesão à perspectiva psicológica para pensar processos de linguagem tal qual o autor havia feito dez anos antes em “A interpretação das Afasias” (FREUD, 1977 [1891]) pode ser encontrada no seguinte fragmento:

Os sonhos, portanto, pensam predominantemente em imagens visuais – mas não exclusivamente. Utilizam também imagens auditivas e, em menor grau, impressões que pertencem aos outros sentidos. Além disso, muitas coisas ocorrem nos sonhos (tal como fazem normalmente na vida de vigília) simplesmente como pensamentos ou representações (FREUD, 1987b [1900], p. 79).

Na transcrição, percebe-se mais uma vez Freud mencionando a parte do signo relativa ao significante (imagens auditivas e impressões de outros sentidos) e atrelado à noção de representação.

O aspecto desconcertante é que esses pensamentos ou representações assemelham-se a alucinações (FREUD, 1987b [1900], p. 79) ou fantasias (FREUD, 1987c, p. 537) e, nessa direção, ultrapassam o campo da racionalidade, da atenção e da consciência, objetos de estudo da psicologia, conforme se lê no trecho seguinte:

Ao abrir caminho pelas áreas obscuras da Psicologia, parecemos atormentados por nova contradição. Por um lado, supusemos que os pensamentos oníricos surgem através de uma atividade mental inteiramente normal, mas, por outro, descobrimos diversos processos de pensamento bastante anormais entre os pensamentos oníricos [...]. Tudo o que descrevemos como ‘trabalho do sonho’ parece afastar-se imensamente daquilo que reconhecemos como processos racionais de pensamento. [...] O máximo que podemos concluir daí é que isso prova que *as mais complexas*

realizações do pensamento são possíveis sem a assistência da consciência (FREUD, 1987c [1900], p. 537-538, grifos do autor).

Estava dado o passo em direção à explicação do inconsciente como aparelho psíquico em contraposição a aparelho de linguagem. Contudo, essa não é uma equação fácil de solucionar, como se pode observar por uma espécie de incongruência expressa pelo curtíssimo e denso capítulo VI da mesma publicação, intitulado “O trabalho do sonho” (FREUD, 1987b[1900], p. 270). Nele, para investigar as relações entre o conteúdo manifesto dos sonhos e seu conteúdo latente, Freud recorre a uma analogia com a escrita pictográfica – o *rébus*. Nas poucas linhas que ocupam uma página, são anunciados conceitos e processos que passaram despercebidos pelos psicanalistas alinhados à abordagem clássica, mas que serão retomados e destrinchados, meio século depois, por Jacques Lacan. São eles: linguagem, transcrição, tradução, escrita, relação simbólica, letras do alfabeto, sílaba, representação e interpretação. Aqui temos outra possibilidade de leitura da obra de 1900 e que será retomada quando for abordada a questão de que o inconsciente cifra.

Por ora, interessa mostrar a mobilização de outro conceito – o simbólico – quando o autor afirma que a leitura de um rebus induziria a erro se tentássemos ler seus caracteres segundo seu valor pictórico e não de acordo com sua relação simbólica (FREUD, 1987b [1900], p. 270).

O problema da relação simbólica que emerge nas formações do inconsciente, a exemplo do sonho, que não se encaixa nas concepções da psicologia, vai ocupar Lacan nos primeiros anos de seu ensinamento, levando-o a buscar outra matriz epistêmica. Porém as pistas para tanto são encontradas em Freud e desta feita no texto datado de 1920 – “Além do Princípio do Prazer”(FREUD, 1976b). Da mesma forma que o ensaio “A interpretação dos sonhos”, este é um texto que possibilita distintas leituras, e uma delas, talvez a principal, está associada à discussão da pulsão de morte. No entanto, vou utilizar as ideias ali esboçadas para procurar delinear como Freud foi pensando o simbólico.

O relato da observação da brincadeira de um menininho de um ano e meio possibilita reencontrar o conceito de simbólico, insinuado neste texto pela emergência num faz de conta de uma experiência traumática que replicava a intermitência da ausência e presença da mãe.

A criança, tida como um bom menino por não incomodar os pais nem a empregada e nunca chorar na ausência da mãe, com quem era apegado, tinha o hábito de apanhar os objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe, sob a cama. Enquanto fazia isso, emitia um longo e arrastado ‘o-o-o-ó’ acompanhado por expressão de satisfação (FREUD, 1976b [1920], p. 26).

Freud descobriu que essa expressão sonora verbalizada pela criança significava a palavra alemã *fort*, que quer dizer “ir embora”. O garoto fez o mesmo com um carretel de madeira amarrado com um pedaço de cordão. Ao invés de puxar o carretel atrás de si, como se fosse uma carroça, ele arremessava o carretel por sobre o berço encortinado, de modo que o objeto desaparecia entre as cortinas. Enquanto fazia isso, o menino proferia seu “o-o-o-ó” e por meio do cordão puxava o carretel para fora do berço, momento em que “saudava o seu reaparecimento com um alegre *da* (‘ali’)” (FREUD, 1976b [1920], p. 26). Nas palavras do autor:

A interpretação do jogo tornou-se então óbvia. Ele se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance (Ibid., 1976b [1920], p. 27).

Neste trecho, Freud está descrevendo uma operação que caracteriza o simbólico que Benveniste colocou nos seguintes termos: a possibilidade de construir uma mensagem a partir de outra mensagem. Mas vejamos como Freud, sem o aparato da linguística, vai rodeando o problema.

O simbólico aqui não é uma representação que se configura como relação direta com o referente (o objeto), caso em que o carretel e a linha seriam tomados como algo próximo a puxar uma carroça ou segurar um cavalo pelas rédeas, muito mais próximos da vivência do menino. É mais do que isso; é uma intrincada manobra que combina dois movimentos. O primeiro, de substituição imaginária, que possui resquícios de analogia: “quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e [...] vinga-se num substituto”. (FREUD, 1976b [1920], p. 29). O segundo – apenas descrito, mas não nomeado por Freud – aquele movimento cuja essência é uma forma de agir sobre o mundo a partir da relação entre pares de diferença ou assimétricos: presença e ausência, atirar e puxar. A seguir, apresento uma sistematização da leitura que fiz do jogo do *Fort Da*:

Quadro 6 – Movimentos do jogo do *Fort Da*

Mundo das coisas ⁸	Universo dos objetos		Universo dos Símbolos
	1º movimento: representação infiel/imaginário		2º movimento: relação feita pela criança a partir de pares de diferença (atirar/puxar)
	Carretel com cordão faz uma figuração infiel do cavalo com rédeas (poderia ser qualquer outra representação visualizada circunstancialmente pela criança).	Atirar para baixo da cama o carretel segurado por um pedaço de linha.	Minha mãe foi embora
		Puxar o carretel pela linha, retirando-o debaixo da cama.	Minha mãe voltou

Retomando, a noção de simbólico que se infere do texto é duplamente determinada, por um lado, pela figuração e ação sobre um conjunto de fenômenos, por outro, pela relação feita a partir das diferenças que advém do primeiro movimento, ou seja, uma operação.

Contudo, a vocalização do garoto, constituída de pares de diferença dados pelos fones [ó] e [da], fez diferença na situação e contribuiu para o seu desenredo. É assim que as vocalizações da criança, figuração e simbólico se entrelaçam; um oferecendo suporte para o outro. Tal conjunção se transformará na leitura de Lacan em registros do real, do imaginário e do simbólico.

Embora não trate especificamente sobre simbólico nem sobre linguagem, o texto datado de 1925 – “Uma nota sobre o ‘Bloco Mágico’” – é uma referência para entender o funcionamento do aparelho psíquico a partir de, nada mais e nada menos, uma analogia com um dispositivo de escrita (a lousa de cera), considerado pelo psicanalista como um jeito de receber todas as marcas da experiência e ainda assim preservar a memória.

Neste ensaio podem-se ver as incursões de Freud para fora da área da psicologia, adentrando uma vez mais na de linguagem, da qual a escrita é um dos fenômenos. Vejamos como o assunto aparece no texto freudiano:

Quando não confio em minha memória [...] posso suplementar e garantir seu funcionamento tomando nota por escrito. Nesse caso, a superfície sobre a qual essa nota é preservada, a caderneta ou folha de papel, é como se fosse uma parte materializada de meu aparelho mnêmico que, sob outros aspectos, levo invisível dentro de mim. Tenho apenas de guardar em mente o local onde essa ‘memória’ foi depositada e então posso ‘reproduzir’ a qualquer hora que quiser, com a certeza de que terá permanecido inalterada e assim escapado às possíveis deformações a que poderia estar sujeita em minha memória (FREUD, 1974e [1924], p. 285).

⁸ A célula “mundo das coisas” está em branco porque é o ponto zero do processo de simbolização, aquele em que as coisas apenas exibem sua matéria.

A ideia subjacente no trecho citado é a de que o funcionamento do aparelho psíquico é muito mais complexo do que nos é possibilitado visualizar. A partir de uma comparação entre a escrita no suporte convencional de uma folha de papel e no suporte de um mecanismo conhecido por bloco mágico, Freud conclui que as características do último se prestariam melhor para comparação com o funcionamento do inconsciente.

Uma folha de papel tem uma capacidade limitada de receber as anotações, de modo que logo a pessoa precisará de nova folha em branco para continuar a depositar suas notas; deverá encontrar outro suporte para a escrita. Ao contrário, o bloco mágico teria uma capacidade ilimitada de preservar as marcas escritas. Trata-se de uma lousa de cera encimada por uma folha de papel encerado por sob uma folha de celuloide, ambas finas e transparentes, presas na parte superior do dispositivo. No bloco mágico não se escreve diretamente na prancha, e sim calcando com um estilete a folha externa de celuloide. O estilete pressiona a superfície inferior do papel encerado e os sulcos ficam visíveis como escrita sobre a superfície do celuloide. Para destruir o que foi escrito, basta levantar a folha de celuloide que os pontos de contato com a prancha desaparecem e a superfície fica limpa para receber novas notas. Porém, o registro permanente de tudo que foi escrito fica marcado na própria lousa de cera e sob luz apropriada torna-se legível.

Para Freud o aparelho psíquico funciona como o bloco mágico, uma vez que também possui camadas: um sistema Pcpt – ou consciente – receberia as percepções enquanto outro, pré-consciente, registraria os traços mnemônicos dessas percepções, segundo suas diferentes qualidades (Mnem1, Mnem2, Mnem3...), formando a memória. Quando ocorrer simultaneidade de percepções, haverá conexão simultânea com os traços mnemônicos – é o fenômeno da associação.

As conclusões que Freud extrai da comparação entre o Bloco Mágico e o sistema Pcpt podem ser assim resumidas: a) o estado de consciência é sempre descontínuo, tal como a escrita no celuloide que ao ser desgrudado do papel encerado desaparece; b) as marcas armazenadas no inconsciente e na superfície de cera do bloco mágico são permanentes e invisíveis; c) permitem a legibilidade das marcas fixadas usando-se luz, no caso do bloco mágico, e convergência da catexia (atenção) para o inconsciente.

O ensaio ainda levanta a discussão referente à memória. Não fica clara qual a concepção que Freud defendia, uma vez que ele fala de inervações (condução de impulsos nervosos de um local para o outro), conceito típico da neuroanatomia, podendo muito bem ser tomada na perspectiva das funções cerebrais. No entanto, a questão da memória será retomada quando for abordada a cadeia de eventos (cadeia significativa).

Por fim, fecho essa seção referindo-me aos últimos escritos do autor editados em 1939 – “Moisés e o monoteísmo”(FREUD, 1974e) – os quais se prestam a várias leituras e a que destaco aqui é aquela relacionada à universalidade, tema que ocupou Freud ao longo da sua produção, comprometido que estava em encontrar espaço para a psicanálise no patamar das ciências.

Nesse sentido, a minha intenção é a de mostrar de que maneira as noções de simbólico e de linguagem, retomadas em uma nova figuração que enlaça pela tradição oral o indivíduo e a organização social, ofereceram mais argumentos para relacionar inconsciente e linguagem. Também é um texto base utilizado por Pommier em defesa de suas teses, algumas delas citadas na parte introdutória deste trabalho.

Nos ensaios, Freud está à volta com a hipótese de que “o homem Moisés, o libertador e legislador do povo judaico, não era judeu, mas egípcio” (FREUD, 1974d [1939], p. 30) e que a religião monoteísta e abstrata que ele ajudou a consolidar pode ter sido a religião de Akhenaten, faraó que tentou apagar a crença politeísta do povo egípcio e introduzir a doutrina de um deus único e universal (Ibid., 1974d [1939], p. 38).

Com uma descrição detalhada, ele procura estabelecer conexões entre o Moisés do Egito e o Moisés de Canaã (correspondente à área atual do Estado de Israel), com um intervalo de séculos entre os dois. O obscuro desaparecimento de Moisés, supostamente por causas violentas e nada nobres, leva Freud a argumentar que aquilo que teve de ser deformado ou suprimido na escrita para parecer heroico (recalcamento) é preservado na tradição oral e transmitido através das gerações, originando os mitos e as epopeias (simbolismo).

A história de Moisés oferece elementos para se estabelecer uma similaridade de padrão entre o processo de construção da cultura – a monoteísta – e a constituição do psiquismo do indivíduo, com suas marcas traumáticas (respectivamente, a violência das disputas religiosas e a sexualidade) que nunca são esquecidas e que exercem maior pressão para se tornarem conhecidas quanto mais longínquas estão em relação ao tempo presente, embora possam sofrer deslocamentos e distorções para conseguir escapar ao seu destino comum: a repressão.

Se, do ponto de vista do homem, o sintoma, o lapso, o chiste e o sonho são formas de passar para a consciência esses rastros de memória, da parte da cultura, a tradição, entendida pelo autor como transmissão oral entre gerações, é a grande responsável por manter preservados intactos os acontecimentos históricos chocantes. Cito o autor:

Trauma primitivo – defesa – latência – desencadeamento da doença neurótica – retorno parcial do reprimido: tal é a fórmula que estabelecemos

para o desenvolvimento de uma neurose. O leitor é agora convidado a dar o passo de supor que ocorreu na vida da espécie humana algo semelhante ao que ocorre na vida dos indivíduos, de supor, isto é, que também aqui ocorreram eventos de natureza sexualmente agressiva, que deixaram atrás de si consequências permanentes, mas que foram, em sua maioria, desviados e esquecidos, e que após uma longa latência entraram em vigor e criaram fenômenos semelhantes a sintomas, em sua estrutura e propósito (FREUD, 1974d [1939], p. 99).

A citação transcrita permite inferir que um indivíduo tem a sua história duplamente determinada: além de ser submetido às suas pulsões, está também sujeitado à cultura por intermédio da linguagem na sua forma oral, ao lhe transmitir a tradição das gerações que o precedeu. Em outras palavras, o que faz marcas na vida de um indivíduo inclui muito mais do que aquilo que ele próprio experimentou, “coisas que estão inatamente presentes nele, quando de seu nascimento, elementos com uma origem filogenética – uma herança arcaica” (Ibid., 1974d [1939], p. 119). Não se trata apenas de uma herança das disposições instintuais, biológicas, “mas também um tema geral: traços de memória da experiência de gerações anteriores” que chegam até a contemporaneidade como se fossem naturais (Ibid., 1974d [1939], p. 120).

Destaco o indício de que essa herança ancestral não seria transmitida pela via da comunicação, mas, até pela ausência de outros parâmetros com os quais estivesse familiarizado, Freud atribuiu essa transmissão à influência da educação, conforme suas palavras:

Refletindo mais, tenho de admitir que me comportei, por longo tempo, como se a herança de traços de memória da experiência de nossos antepassados, independentemente da comunicação direta e da influência da educação pelo estabelecimento de um exemplo, estivesse estabelecida para além de discussão. Quando falei da sobrevivência de uma tradição entre um povo ou da formação do caráter de um povo, tinha principalmente em mente uma tradição herdada desse tipo, e não uma tradição transmitida pela comunicação (FREUD, 1939, p. 121).

É fato que na continuidade do trecho citado, o psicanalista tenta encaixar a sua posição a respeito da questão num modelo biológico evolucionista – herança dos caracteres adquiridos por gerações sucessivas⁹ – mas é verdadeiro também que as palavras registradas dão margem a outras interpretações, como as do excerto seguinte, que me fizeram concluir que Freud, a despeito de seu enunciado em prol da teoria evolucionista, acabou por nomear aquilo que por tanto tempo lhe escapou à compreensão, desde seus primeiros escritos, e que

⁹ Apesar de Freud não ter citado nomes, tratava-se das teorias de Lamarck (1744-1829) e Darwin (1809-1882).

lhe retornava à semelhança do reprimido: a importância da linguagem na forma da fala, através da qual é veiculada a herança simbólica, universal.

Não obstante, a pesquisa analítica trouxe-nos alguns resultados que nos dão motivo para reflexão. Temos, em primeiro lugar, a universalidade do simbolismo na linguagem. A representação simbólica de determinado objeto por outro – a mesma coisa aplica-se a ações – é familiar a todos os nossos filhos e lhes vem, por assim dizer, como coisa natural. Não podemos demonstrar, em relação a eles, como a aprenderam, e temos de admitir que, em muitos casos, aprendê-la é impossível. Trata-se de um conhecimento original que os adultos, posteriormente, esquecem (FREUD, 1974d [1939], p. 119).

Destaco da citação acima a expressão “universalidade do simbolismo na linguagem”, pois ela parece sugerir que o símbolo é, por assim dizer, onipresente, uma espécie de traço que perpassa as gerações e as barreiras da língua; o símbolo daria uma característica universal às formações do inconsciente, principalmente aos sonhos. Nas palavras do autor:

O simbolismo despreza as diferenças de linguagem; investigações provavelmente demonstrariam que ele é ubíquo – o mesmo para todos os povos. Aqui, então, parecemos ter um exemplo seguro de uma herança arcaica a datar do período em que a linguagem se desenvolveu (Ibid., 1974d [1939], p. 120).

A meu ver, as noções de simbolismo e de linguagem (aqui considerada como diversidade de línguas) darão contornos àquilo que Lacan, posteriormente, chamaria de Outro (com “o” em letra maiúscula) para indicar a herança cultural parental transmitida ao infante e que lhe confere um lugar na família e na sociedade. E, portanto, baliza a formulação do psicanalista francês de que o “inconsciente do sujeito é o discurso do outro/Outro¹⁰”. Este é o tema da próxima seção.

3.2. O inconsciente lacaniano como discurso do outro

Vou tomar o ditado popular “falem mal, mas falem de mim” para iniciar esta seção que apresenta a proposição de Lacan “o inconsciente do sujeito é o discurso do outro” (LACAN, 1998b [1953], p. 266). A dramaticidade do dito popular vem referendar que o

¹⁰ Uso a expressão outro/Outro, pois elas têm significados distintos: outro (com “o” em letra minúscula) refere-se ao indivíduo, à pessoa (pai, mãe, etc.); Outro (com “o” em letra maiúscula) por ora está significando cultura; mais adiante será entendido como linguagem. Assim, um bebê é falado por sua mãe (outro) que através da sua fala transmite a herança (a lei) do pai e da comunidade em que eles estão inseridos (Outro).

homem encontra o seu lugar no mundo pela fala do outro; o contrário é estar fadado à inexistência. A cena construída no Excerto 3 pretende exemplificar essa ideia.

Excerto 3 – Conversa com o bebê Cauê

Recentemente, eu estava parada no corredor da ala pediátrica de uma unidade básica de saúde, quando percebi que um bebê muito pequeno, sentado no colo de sua mãe, olhava na minha direção e parecia sorrir para mim. Tive a atenção capturada e abaixei-me até a altura de seus olhos e comecei conversar com ele:

– Já sei ... você tá olhando meus óculos e achando engraçado, não é? [e com uma das mãos eu fazia o contorno do objeto no meu rosto].

O bebê se abria em mais esgares.

– E me conta: o que você tá fazendo aqui no médico se você tá todo sorridente?

No intervalo da minha fala o bebê passou a fazer vocalizações melódicas, embora fosse pouco provável que ele entendesse língua portuguesa. Mas isso não impediu que eu e Cauê, de dois meses de idade, continuássemos nosso diálogo.

À minha pergunta do que ele estava fazendo no médico, ele respondeu no seu tatibitate alegre que não tinha a menor ideia, ao que eu lhe assegurei que era só uma consulta para ver se tudo estava bem.

Cauê concordou balançando mãos e pernas em movimentos descoordenados.

Relato essa experiência em que atuei feito uma ventríloqua, supondo emoções, ideias e argumentos no bebê, para mostrar que antes mesmo de poder falar uma criança é falada. Mas ela não é falada de um modo qualquer; a fala do outro (pessoa) é uma fala carregada de aposta, de expectativa, do reconhecimento de um semelhante; uma fala que coloca a criança no circuito do desejo, que humaniza.

Compreendo que essa cena se contrapõe a uma abordagem psicológica tal qual a de Vigotski para quem no estágio de vida inicial de um bebê humano a linguagem – entendida como comunicação das vontades e emoções – tem raiz genética e só depois de transcorrido um determinado período de desenvolvimento do intelecto transforma-se em conquista sócio histórica.

Considerando o aforismo lacaniano, ao contrário, desde o princípio o bebê se depara e recebe a marca do desejo do outro (mãe, pai etc), desejo este que é engendrado num universo simbólico que funciona com as propriedades estruturais da linguagem. Cito Lacan (LACAN, 1998b [1953], p. 269):

[...] em parte alguma evidencia-se mais claramente que o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro.

No trecho transcrito, o desejo ao qual a criança está exposta é o de se colocar ele mesmo como o primeiro objeto de desejo através do discurso do outro (a fala, o olhar, o lugar que ocupa na família); é o imperativo de se dar existência, forma, corpo, tal qual o mito de Narciso.

O sujeito, portanto, é constituído num meio de linguagem (porque é falado) e pela marca que a linguagem faz nele (quando assume os significantes que lhe foram emprestados). Mas como a noção de linguagem comparece em Lacan?

A essa pergunta, que vou desdobrar segundo a trilha que eu percorri para lidar com o material de estudo dos informantes desta pesquisa, respondo adiantado: a linguagem comparece com um elemento que tem as mesmas propriedades que ela, mas que não é linguagem: o significante. É pela via do significante que Lacan empreende de forma autônoma sua incursão no campo da linguagem o que resultará no aforismo “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”.

3.3. Lacan e seu aforismo: o inconsciente é estruturado como uma linguagem

Vejamos como o psicanalista francês nos anos da sua primeira clínica – conhecida como a clínica do significante – absorveu o conceito de estrutura para ler a obra de Freud, tendo como seus interlocutores principais o antropólogo Lèvi-Strauss e o linguista Saussure para, numa manobra radical, expor a sua invenção do sujeito do inconsciente, “o isso” que rompe com a estrutura.

Quando Lacan iniciou sua carreira neuropsiquiátrica no início de 1920, a psicanálise se introduzia na França pelas vias da medicina, com sua visão estritamente terapêutica. Paralelamente, acontecia o movimento artístico e literário, que se assenhoreou da teoria freudiana da sexualidade ao modo de um ideal de libertação do desejo e das pulsões mais arcaicas do ser humano, traduzido, principalmente nas artes plásticas, por uma interpretação delirante da realidade.

A tese apresentada em 1932, que versava sobre a psicose paranoica acerca da história de Marguerite Pantaine, surgiu dentro deste cenário. Tratava-se de estudo teórico da clínica psiquiátrica que fazia uso de conceitos freudianos no tocante ao narcisismo e às ilusões do eu, dentro de um tipo de leitura tributária da psicanálise do eu.

Durante o período de sua análise pessoal empreendida a partir de 1932, dentro dos cânones didáticos da “*International Psychoanalytical Association*” (IPA), Lacan frequentou os debates da “Sociedade Psicanalítica de Paris” (SPP), mas também deu continuidade aos seus estudos fora da comunidade psicanalítica, dirigindo seu interesse para a filosofia e a lógica. Em seu retrato sobre a vida e o pensamento de Lacan, Roudinesco (1994, p. 102) entende que a formação intelectual externa do então neuropsiquiatra foi marcante na releitura de Freud, e sem ela o seu ensino teria ficado prisioneiro da apreensão médica e acadêmica das formulações freudianas. Neste percurso de contato com outras áreas do conhecimento que não apenas a prática médica, o psicanalista francês encontrou-se com as ideias do antropólogo Lévi-Strauss e do linguista Saussure.

Já na década de 1940, as divergências de Lacan com as proposições das instituições oficiais da psicanálise se acentuaram e culminaram em confronto, enquanto os estudiosos que seguiam seu ensino aumentavam em número, comparativamente a outros psicanalistas que atuavam na França.

Por esta época, ele se dedicou a construir um sistema de pensamento que “concedia um privilégio absoluto à elucidação da relação do sujeito com a verdade” (ROUDINESCO, 1994, p. 216). Isso somente poderia ser feito a custa de tomar o sujeito do desejo, relacionado na abordagem psicanalítica ao sujeito do inconsciente – invenção tipicamente lacaniana – como ponto de partida e de chegada. Qual seria, então, o estatuto desse sujeito que transita entre as identificações imaginárias e simbólicas oferecidas por outrem e a sua verdade, de onde extrai um jeito de ser no mundo? Na passagem que segue, datada do seminário de 1955, temos uma das tantas formas do autor colocar suas interrogações:

Trata-se para nós de saber onde se situa o sujeito da relação analítica. É preciso precaver-se contra a atitude ingênua – *o sujeito, pois bem, é ele, ora essa!* – como se o paciente fosse algo de unívoco, como se o próprio analista se resumisse a uma determinada soma de características individuais. Quem é o sujeito? Eis a questão que manipulamos aqui em todas as suas manifestações. [...] Nós a seguimos em todos os pontos em que se reflete, se refrata, estoura. É assim que esperamos fazer sentir o ponto em que se situa exatamente e que não pode ser atacado de frente, já que atacá-lo é atacar-se as próprias raízes da linguagem (LACAN, 1985^a [1955], p. 172-173).

Na citação está posta a questão do sujeito do inconsciente, para a qual Lacan encontrou uma via para nortear a releitura do próprio inconsciente. O sujeito aqui é distinto de qualquer forma de individualidade empírica; é um sujeito que irrompe como efeito do sentido de sua experiência, de sua verdade, e essa verdade se afirma pela instância do inconsciente. É por isso que Lacan diz que o sujeito não é uno; é um sujeito dividido.

A formulação de sujeito do inconsciente parte da noção de estrutura, mas a subverte, fazendo com que a psicanálise, a partir de Lacan, se apresente como um saber (conceitual, formalizado e vinculado a uma *praxis*); um saber acerca da subjetividade pela via do significante.

A partir do relatório do Congresso de Roma, conhecido sob o título “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise” (LACAN, 1998b), dois tópicos serão recorrentes na produção teórica do autor ao longo dos anos: primeiro, o conceito de inconsciente; segundo, o trabalho do analista.

Nessa empreitada, Lacan começa por mostrar que o inconsciente é inacessível, só podendo ser conhecido pelos seus efeitos – sonhos, chistes, atos equivocados, lapsos, sintomas – e, mesmo assim, de forma intermitente. Portanto, o que se nos apresenta é o sujeito do inconsciente. E o principal, o inconsciente opera como se vertesse um texto de uma língua para outra (LACAN, 1998b [1953], p. 269), retomando aquilo que o próprio Freud tinha assinalado em “A interpretação dos sonhos”. A diferença é que Lacan encontra uma fórmula para explicitar esse trabalho de versão entre duas línguas, que consiste em ler a psicanálise, num primeiro momento, com o estruturalismo. Eu escolhi o seguinte trecho para demonstrar esse meu argumento:

Pois se, para admitir um sintoma na psicopatologia psicanalítica, [...] Freud exige o mínimo de sobredeterminação constituído por um duplo sentido, símbolo de um conflito defunto, para-além de sua função, num conflito presente *não menos simbólico*, e se ele nos ensinou a acompanhar, no texto das associações livres, a ramificação ascendente dessa linhagem simbólica, para nela detectar, nos pontos em que as formas verbais se cruzam novamente, os nós de sua estrutura–, já é perfeitamente claro que o sintoma se resolve por inteiro numa análise linguageira, por ser ele mesmo estruturado como uma linguagem, por ser a linguagem cuja fala deve ser libertada (LACAN, 1953/1991, p. 270).

Na passagem transcrita encontramos o aforismo que notoriamente remete ao estruturalismo: o inconsciente estruturado como uma linguagem. A noção de estrutura foi absorvida por Lacan especialmente do antropólogo Claude Lévi-Strauss para dar contornos ao simbólico, universo no qual se insere a linguagem.

3.4. A ordem simbólica

As investigações de Lévi-Strauss permitiram repensar a diversidade de culturas, substituindo a ideia de família – até então deduzidas de uma dinâmica biológica ou genética – pela noção de parentesco, uma intrincada rede formada pelas regras de aliança para, por exemplo, motivar a exogamia e impedir o incesto. Tal trama, então, não teria nada de causa natural, mas seria fruto das relações intrínsecas a cada cultura, com suas ordenações “de preferências e proibições, de indicações, de mandamentos, de trilhamentos” (LACAN, 1985b [1954], p. 45) que escapariam à consciência individual. O resultado seria a criação de uma estrutura em que todos os elementos estariam ligados, formando uma totalidade com eficácia simbólica para cada comunidade. A função simbólica tem a característica de conectar os elementos (as pessoas) através dos deslocamentos (gerações) e por isso cria um conjunto (um universo) ordenado por suas próprias leis internas. Na sessão de 1954, Lacan (Ibid., 1985b, p. 44) se expressava nos seguintes termos sobre o tema:

A ordem humana se caracteriza pelo seguinte – a função simbólica intervém em todos os momentos e em todos os níveis de sua existência. Em outros termos, está tudo ligado. Para conceber o que se passa no âmbito próprio à ordem humana, é preciso que partamos da ideia de que esta ordem constitui uma totalidade. A totalidade na ordem simbólica denomina-se um universo. A ordem simbólica é dada primeiro em seu caráter universal.

Portanto, na perspectiva estrutural o simbólico é algo construído dentro e a partir da ordem do humano segundo as regras que regem as preferências e proibições, o que não significa que “dentro os sistemas de parentesco, existem os que são mais ou menos viáveis. Alguns vão dar em impasses aritméticos [...], e pressupõem que, de vez em quando, ocorram crises dentro da sociedade, com o que comportam de rupturas e de reinícios” (LACAN, 1985b [1954], p. 45).

É uma abordagem distinta daquela de tomar o simbólico como “herança dos caracteres adquiridos por gerações sucessivas”, semelhante ao modelo biológico, como Freud chegou a dizer, oscilando entre tentar honrar suas influências teóricas e se curvar diante das evidências dos seus achados na experiência analítica, ao mencionar a “universalidade do simbolismo na linguagem”.

Se a ordem simbólica assemelha-se na sua formalização a uma estrutura, qual a relação do simbólico com o inconsciente? Ou como perguntou o Sr. Hyppolite¹¹ na sessão de 1º de dezembro de 1954, “em que nos auxilia o emprego da palavra simbólico?[...] Em que acrescenta? E o que acrescenta?” (LACAN, 1985b [1954], p. 52). Ao que Lacan respondeu que “serve para a exposição da experiência analítica”.

¹¹ Jean Hyppolite (1907-1968) filósofo francês.

Na prática clínica, o analista se depara com aquilo que é próprio do imaginário e faz parte do eu (uma multiplicidade de aspectos psicológicos, pessoais, interpessoais), ligado às captações das formas e das sensações tão essenciais à atração sexual que garante a manutenção da vida das espécies (inclusive a humana). Mas também na análise aparecem fenômenos que estão acima e além da mera função imaginária, apesar de dela não poder prescindir, “uma perturbação profunda da relação vital” (LACAN, 1985b [1954], p. 54), um algo a mais que é fabricado como lei para determinado agrupamento e é genuinamente humano. Por essa época, o psicanalista nomeava o algo mais como símbolo.

Para não se furtrar à polêmica de que outras espécies fora do domínio humano também possuiriam rudimentos simbólicos, ele começa citando o exemplo das andorinhas cujos rituais comportamentais dão a impressão de se tratar de operação com símbolos. O contra argumento do psicanalista é o de que esses rituais estão enclausurados em um tempo presente e sem contrastes, no aqui e agora da espécie e, a bem da clareza, deveriam ser considerados como sinais e não símbolos. Outro exemplo é o do rato-lavador que quando tem fome procura o objeto que satisfaça sua necessidade fisiológica. Diferente é o que acontece com o homem que, quando está com fome, escolhe o que quer comer e até quanto quer pagar pela preferência.

Acrescenta, com relação aos humanos, dois outros exemplos que não têm nada em comum senão a característica simbólica. O primeiro é sobre as aventuras dos antigos povos navegantes, os quais com as trocas de objetos para outros usos que não os utilitários, possibilitaram inventar a exploração do homem pelo homem. Aqui se trata de contrapor a beligerância dos daneses com o pacifismo dos argonautas. O segundo é a brincadeira do *Fort Da*, abordada em seção anterior, um manejo infantil para suportar a alternância da mãe entre presença e ausência. O comum nos dois casos é conjugar elementos que se contrastam, se alternam ou se opõem, cifrando¹² um símbolo que, doravante, substitui o objeto ou o acontecimento em si, de uma forma tão descolada do original que, no mais das vezes, se lhe perde o rastro.

No texto “Apresentação da sequência”, de 1955, que sucede ao seminário sobre “A cata roubada” (LACAN, 1998d), Lacan encontrou na formalização da matemática um modelo para ilustrar o processo de simbolização.

A partir de um ponto zero do desejo, no caso de um recém-nascido, onde o sujeito propriamente dito ainda não existe e sim um pequeno organismo, o autor desdobra o destino

¹² Bruce Fink faz coincidir a cifração com a noção de distorção, empregada por Freud (FINK, 1998, p. 217).

estrutural do ser humano, exemplificando com o jogo cara ou coroa. Nele se pega uma moeda sem estar viciada e a joga para cima, de forma que não há como prever se o resultado será cara ou coroa. Tomando os sinais + e – para anotar a sequência aleatória de resultados das jogadas é possível se chegar a um resultado que permite demonstrar “as mais estritas determinações simbólicas” (LACAN, 1998c [1956], p. 53).

Para ilustrar a operação se poderia pegar qualquer ação ou fala da mãe em atendimento à demanda de um bebê. Em termos fictícios, vou tomar a alternância entre o choro e o silêncio de um neonato para apresentar como o contraste entre ausência e presença de som possibilita construção de sentidos para a mãe que, combinando os eventos do filho por retroação, responde para o bebê segundo o que ela pôde entender das pistas que ele lhe ofereceu e este, por seu lado, combina as respostas contrastantes da mãe (amamentação, troca de fraldas, acalanto), também por retroação, para aperfeiçoar as pistas sonoras que vai oferecer para dar sentidos a uma diversidade de eventos cada vez mais complexos.

A alternância entre choro e silêncio equivalerá às jogadas da moeda que podem resultar em cara (+) ou coroa (-). O texto lacaniano agrupa os lances em trincas. Fink (FINK, 1998, p. 35) propõe o mesmo exercício agrupando as jogadas em pares; faço uma adaptação da proposta deste último, conforme segue:

Quadro 7 – Exemplificação da formação de uma cadeia simbólica a partir do jogo “Cara ou coroa” – 1ª sequência

1 2 3 4 5 6 7 8 9	Quantidade de jogadas = vezes que o bebê chorou ou permaneceu em silêncio
+ + - - + - - - +	Cadeia: cara (+) coroa (-)
C C S S C S S S C	Evento nomeado: Choro (+) silêncio (-)

O fundamento lógico da 1ª deriva do fato de que passamos a agrupar os sinais em pares ao longo da cadeia. Existem quatro pares de combinações possíveis: ++, --, +- e -+. A ideia dos pares é a de que o sentido só emerge pela combinação com o evento anterior, ou seja, por retroação.

Quadro 8 - Exemplificação da formação de uma cadeia simbólica a partir do jogo “Cara ou coroa” – 2ª sequência

1 2 3 4 5 6 7 8 9	Quantidade de jogadas = número de vezes que o bebê chorou ou permaneceu em silêncio
++- -+---+ ☹ ☹ ☹ ☹	Combinação da cadeia cara (+) coroa (-) = choro (+) silêncio (-)
1 3 2 3	Matriz numérica: ++ (1), +- (2), -+ (2), -- (3)
CE S R S	Categoria: choro estridente (1), resmungo ou choro baixo (2), silêncio (3)

Na segunda sequência retratada encontra-se o primeiro nível de codificação (1 e 2, 3 e 4, 5 e 6, 7 e 8) e ele marca a origem desse sistema simbólico que é tramado pelo outro materno, ou seja, o recém nascido é falado; é alienado ao sentido que a mãe capturou e cifrou. Vamos supor que essa mãe fictícia construiu a seguinte estrutura simbólica:

Quadro 9 – Exemplificação de construção de uma estrutura simbólica elementar

Matriz numérica	Categoria	Sentido dado pela mãe/conceito	Resposta da mãe
1	Choro estridente	Fome	Amamentação
2	Resmungo	Xixi, sede	Troca de fraldas, água, chá
3	Silêncio	Conforto	Deixar dormir, acalanto

Na continuidade, a partir da estrutura simbólica elementar ficticiamente construída, tem-se uma maior complexidade na cadeia, obtida pela combinação da jogada 1 e 2, 2 e 3, 3 e 4, e assim sucessivamente até a 8 e 9.

Quadro 10 - Exemplificação da formação de uma cadeia simbólica a partir do jogo “Cara ou coroa” – 3ª sequência

1 2 3 4 5 6 7 8 9	Quantidade de jogadas
Cadeia cara (+) coroa (-) = choro (+) silêncio (-)
1 2 3 2 2 3 3 2	Matriz numérica: ++(1), +- (2), -+ (2), -- (3)
C E R S R R S S R	Categoria: choro estridente (1), resmungo ou choro baixo (2), silêncio (3)

Portanto, a cadeia formada pelo agrupamento das jogadas proíbe e permite certas combinações. Neste exemplo, a matriz numérica 1 (choro estridente/fome) proibiu o aparecimento de 1 (choro estridente/fome) na sua sequência, porque a mãe deu uma resposta que atendeu a demanda do filho, ou seja, percebeu que era fome e o alimentou. A combinação 1 só vai reaparecer quando for dada a repetição do par ++ (choro estridente/fome), o que não ocorreu neste exemplo devido ao número de jogadas até 9. Essa cadeia simbólica também apresenta permissões. Por exemplo, a matriz numérica 2 (resmungo/xixi, sede) aparece em seguida ao 1 (choro estridente/fome). Quer dizer que o bebê depois de alimentado pode resmungar por desconforto porque está molhado ou com sede, o que é uma condição bastante viável na realidade. Outra permissão é a matriz 3 (silêncio/conforto) estar na sequência da 2 (resmungo/xixi, sede) se o recém nascido foi trocado ou acalantado, situação em que a resposta oferecida em troca é o relaxamento da tensão da criança.

Além disso, a cadeia acompanha o movimento de seus componentes anteriores. Por exemplo, se na sequência da matriz 1 (choro estridente/fome) aparecesse outra matriz 1 quando esta deveria ser proibida, isso geraria uma outra configuração e poderia se dizer que a cadeia possivelmente estaria em crise. Isto porque a resposta que veio do outro materno não foi eficaz para produzir uma interdição na resposta do bebê e ele continuou com seu choro estridente. São as rupturas a que se referiu Lacan logo acima, quando falava das estruturas elementares de parentesco mais ou menos viáveis, e esta sequência vai ter impacto na estrutura do sujeito em advir.

Outro aspecto fundamental é que a estrutura simbólica, mesmo aquela elementar construída aqui com fins ilustrativos, possui uma memória que não é biológica; ao contrário do que se tem na biologia e na psicologia. É uma memória histórica porque relacionada internamente ao seu primeiro componente e que dele extrai nas combinações subsequentes uma regra, um traço, uma matriz, uma lei (LACAN, 1998b [1953], p. 257). Como discorre Lacan: “desde a primeira composição consigo mesmo do símbolo primordial [...] uma

estrutura, por mais transparente que seja ainda para seus dados, faz aparecer a ligação essencial da memória com a lei” (LACAN, 1998c [1956], p. 55).

Também é característico do simbólico operar em um movimento de reciprocidade: por um lado, o símbolo é produto da cifração realizada pelo homem sobre sua própria ação, como vimos na matriz acima, legitimando seu lugar de fundador; por outro lado, o homem se constitui enquanto homem na ordem desta cifração, sujeitando-se a ela, subjetivando-se.

Eis o simbólico: um conjunto de elementos cuja combinação gera leis que não existiam antes, derivadas, portanto, de uma composição primordial dos elementos, criando um tipo de memória que permanece gravado na própria cadeia.

No modo de uma formalização matemática, Lacan dá a ver o funcionamento da herança ancestral a que se referia Freud em “Moisés e o monoteísmo”, ou seja, através da fala dos pais e familiares recorta o sujeito em advir do mero organismo vivo e o introduz dentro de uma totalidade (um universo) e é exatamente esta operação que humaniza como se pode ler abaixo:

Os símbolos efetivamente envolvem a vida do homem numa rede tão total que conjugam, antes que ele venha ao mundo, aqueles que irão gerá-lo ‘em carne e osso’; [os símbolos] trazem em seu nascimento [...] o traçado de seu destino; fornecem as palavras que farão dele um fiel ou um renegado [...], ali onde ele ainda não está e para-além de sua própria morte (LACAN, 1998b [1953], p. 280).

Contudo, a elaboração que eu conduzi até aqui (a estrutura simbólica) ainda deixa pendente a ligação do simbólico com a linguagem. Este é um salto que me proponho na seção seguinte.

3.5. A articulação entre simbólico, linguagem e inconsciente

Começo com uma pergunta que o próprio Lacan se fez: basta existir o objeto simbólico para encontrar nele a linguagem? A resposta é: talvez ainda não. Para que o símbolo, liberto de seu uso, se transforme em palavra libertada da efemeridade da matéria sonora (a fala), ele deve encontrar seu ser evanescente na permanência do conceito (LACAN, 1998b [1953], p. 277).

É dessa forma que se pode entender o jogo do *Fort Da* como tendo as mesmas propriedades estruturais da linguagem. Neste, a criança de uns poucos meses – que apenas balbuciava – conseguiu operar com rudimentos de coordenação e associação ao ligar as

impressões acústicas de *fort* [o-o-o-ó], que em alemão tem o sentido de “ir embora” e de *da*, que em alemão tem o sentido de “ali”, com a ideia da saída de sua mãe fora do seu campo de visão e do retorno dela num ponto em que poderia vê-la, vivenciando através de ações (brincadeira) os conceitos de presença e ausência. Não fosse por isso, a vivência desta criança em nada diferiria da vida das gaivotas nem das andorinhas. Os conceitos de presença e de ausência, não importa a língua em que são falados ou escritos, trazem embutido, num modo desidratado de temporalidade e de pessoalidade, toda gama de experiências que afetou sucessivas gerações de um jeito tal que se considerou que era preciso lhes atribuir marcas com letras, um nome.

O conceito torna-se o elo entre filogênese e ontogênese. Conforme Lacan: “Por aquilo que só toma corpo por ser o vestígio de um nada, e cujo suporte desde então não pode alterar-se, o conceito, resguardando a permanência do que é passageiro, gera a coisa” (LACAN, 1998b [1953]. Talvez se pudesse fazer um ajuste neste enunciado e dizer que a coisa permanece como tal, fora da nomeação; por sua vez, o conceito, salvando o que é transitório, engendra o objeto.

Nessa perspectiva, o simbólico entendido como um sistema de relações (como as apresentadas no jogo do “Fort da”) não pressupõe a presença dos objetos, posto que o conceito fixa, conserva, torna permanente e tem a característica de ser universal.

Para ilustrar o raciocínio feito até agora, retomo o quadro 6 (Movimentos do jogo do *Fort Da*) e acrescento um terceiro movimento que institui o conceito, configurando a ordem simbólica propriamente dita.

Quadro 11 – Movimentos que caracterizam a ordem simbólica

Mundo das coisas	Mundo dos Símbolos			
	Universo dos objetos		Universo dos Símbolos	
	1º movimento: representação infiel/imaginário		2º movimento: relação feita pela criança a partir de pares de diferença (atirar/puxar)	3º movimento: conceito/suporte que não se altera/universalização
	Carretel com cordão faz uma figuração infiel do cavalo com rédeas (poderia ser qualquer outra representação visualizada	Atirar para baixo da cama o carretel segurado por um pedaço de linha.	Minha mãe foi embora	Ausência

Mundo das coisas	Mundo dos Símbolos			
	Universo dos objetos		Universo dos Símbolos	
	circunstancialmente pela criança).	Puxar o carretel pela linha, retirando-o debaixo da cama.	Minha mãe voltou	Presença

No quadro 6 eu apresentei o movimento do simbólico duplamente determinado: a) pela figuração e ação sobre um conjunto de fenômenos e b) pela relação feita a partir das diferenças constituindo uma operação. Só que este rudimento de símbolo ainda fica no imediatismo. É preciso outro movimento para se transformar propriamente em símbolo, isto é, um movimento que institui a permanência e a universalidade. Já no quadro 11, o terceiro movimento conduz ao conceito (a ideia de permanência), que no exemplo do jogo *Fort Da* refere-se à ausência e à presença, conceitos típicos da ordem simbólica na medida em que as relações de significação prescindem da presença do objeto.

Deste ponto, podem-se lançar duas perguntas: o que o simbólico tem a ver com linguagem? E o que linguagem tem a ver com inconsciente? Quando Lacan está às voltas com o simbólico, seu interlocutor é o antropólogo Lévi-Strauss, especificamente com a noção de estrutura extraída das relações de parentesco e de sua matriz de proibições e possibilidades. Mesmo nos anos de 1970, momento em que o psicanalista dava outra guinada nos seus ensinamentos, pode-se ler seu comentário sobre a noção de estrutura: “[...] um elemento de impossibilidade. Eis o que está propriamente na base, na raiz do que é um fato de estrutura” (LACAN, 1992, p. 43). Pela trilha aberta por Lévi-Strauss, Lacan chega ao simbólico pela noção de conceito, forjado pela operação com pares de diferença.

Contudo, não é qualquer símbolo que interessa à psicanálise pela ótica de Lacan, mas um tipo muito específico – a palavra falada – aquela que se apresenta como motor da “associação livre” e que faz da psicanálise uma “experiência de discurso”. Nesse momento é que se apresenta a exigência de outra base epistêmica, dessa vez, ancorada na linguística.

A palavra é um símbolo, entre outros. Coube a Saussure ocupar-se dela em termos prioritários enquanto signo linguístico (ou signo verbal). Como já foi explicitado, o signo linguístico possui dois constituintes: o significado (conceito) e o significante (impressão acústica). Aqui temos a conexão entre símbolo e linguagem.

Os lapsos verbais, os tropeços no discurso, as hesitações, as trocas e composições de palavras feitas sem intencionalidade, etc. se aproveitam muito mais das características

fonêmicas do significante do que da característica conceitual do significado. Lacan anteviu nesses efeitos propiciados pelo significante um modo de o inconsciente se revelar. Desse modo, a estrutura da linguagem – operações de coordenação e associação que articulam língua e fala – sobrepuja o interesse do psicanalista em relação ao simbólico. Essa questão levou Lacan, como mencionei antes, a considerar que a linguística ao revelar o jogo combinatório da linguagem garante ao inconsciente algo de acessível e de objetivável. Sob esse prisma, temos a articulação entre linguagem e inconsciente.

Dito de outra forma, o conceito de signo, tal como proposto pela linguística, não vai servir para a psicanálise. Com o signo linguístico estamos no plano das significações. Ao contrário, à psicanálise interessa o sentido da experiência do sujeito, sua verdade. De maneira que Lacan, como explicita Silva (2012, p. 53), “retirou da ciência da linguagem o que lhe pareceu operativo para a psicanálise”. Esse elemento operativo é o significante.

Lacan usa o algoritmo:

$$\frac{S}{s}$$

significante sobre significado para redigir o signo, e adverte que o algoritmo não se reduz “estritamente a essa forma em nenhum dos numerosos esquemas [...] do curso” (LACAN, 1998d [1957], p. 500). Isto porque Lacan dá primazia ao significante, colocando-o sobre o significado, invertendo a fórmula saussuriana. Considera significante e significado “como ordens distintas e inicialmente separadas por uma barreira resistente à significação” (Ibid., 1998d [1957], p. 500). A barra indica uma brecha, um espaço, que comporta a vivência da verdade do sujeito (Ibid., 1998d [1957], p. 503) e que faz com que a significação seja sempre escorregadiça, incerta.

O significante não tem uma existência empírica; é uma instância (SILVA, 2012, p. 55). Uso o exemplo de uma anedota que Lacan conta para ilustrar como o significante funciona.

Um menino e uma menina, irmão e irmã, estão sentados um de frente ao outro dentro de um trem, do lado em que a vidraça dá para o exterior e descortina a visão da plataforma. Olham através da vidraça para a plataforma e distinguem as palavras (significantes) “Homens” e “Mulheres”. O irmão fala: – Chegamos a Mulheres! A irmã responde: – Imbecil, nós estamos em Homens! Na experiência dos irmãos era factível considerar as placas “Homens” e “Mulheres” como nome da estação, o que tem a ver com um sentido próprio a cada um, e não com o fato de ser designativo de uma regra social. Não importava que ali

existisse uma incongruência, ou seja, uma mesma estação não poderia ter dois nomes. É quando o significante é equívoco. (LACAN, 1998d [1957], p. 504).

No exemplo dado, a transferência de sentido para os objetos e situações do mundo não é uma relação direta, mas “só pode revelar uma estrutura de significante” (Ibid., p. 504). E “a estrutura do significante está [...] em ele ser articulado, [...] suas unidades estão submetidas à dupla condição de se reduzirem a elementos diferenciais últimos e de os comporem segundo as leis de uma ordem fechada”. Os elementos diferenciais são os fonemas (Ibid., p. 504) ao nível sonoro e as letras que se materializam nas inscrições “Homens” e “Mulheres”, e a ordem fechada aqui se refere à significação que corresponde a uma regra de segregação (Ibid., p. 504).

O psicanalista chega assim à mesma proposição saussuriana da teoria do valor, com uma distinção fundamental: se na linguística se rejeita o sujeito e a fala, ficando no domínio da língua, a psicanálise de Lacan os resgata, embora num primeiro momento em uma forma objetivada, alienada às “correlações do significante com o referente” (LACAN, 1998d [1957], p. 505), que sobredeterminam o rumo da história de cada um.

O significante tem as mesmas propriedades da linguagem, ou seja, designa uma lógica subjetiva que tem a ver com correlação e doravante, na semântica da psicanálise lacaniana, ocupará o lugar de termos como “símbolo”, “conceito”, “palavra” e “sintoma”, termos estes ligados a outras tradições epistêmicas os quais o psicanalista deliberadamente distanciou de seu universo conceitual.

Agora, podemos retomar o lapso verbal e o jogo do *Fort Da* como escolhi apresentar neste capítulo, e, sobretudo o trabalho do sonho, para verificar nesses eventos associativos a primazia da instância do significante que, em seus deslocamentos e condensações, serve para presentificar o inconsciente. Trata-se de uma nova elaboração a respeito do inconsciente, tomado não mais como tópica ou dinâmica entre os três sistemas – id, eu e supereu – mas o inconsciente estruturado como linguagem. Nas palavras de Lacan (LACAN, 1998d [1957], p. 498):

[...] é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente. Pondo desde logo o espírito prevenido em alerta, porquanto é possível que ele tenha de reavaliar a ideia segundo a qual o inconsciente é apenas a sede dos instintos.

Abordar o inconsciente de um ponto de vista lógico – funcionando de acordo com as leis universais da linguagem – é a via que Lacan encontrou para honrar o compromisso de Freud em tentar formalizar a psicanálise como um saber.

De outro lado, tal formulação projeta-se numa posição radical de que o sujeito é servo da linguagem. Mas Lacan se preveniu de um fim tão determinista. Em um de seus seminários de 1954, em que esteve presente Lévi-Strauss, ele comentou com sua assistência o titubeio do antropólogo em sustentar, até a última consequência, que as relações de parentesco estão submetidas à estrutura do símbolo: “[Lévi-Strauss] não quer que o símbolo, e nem mesmo sob a forma extremamente depurada com a qual ele mesmo o apresenta a nós, seja apenas uma reaparição de Deus por detrás de uma máscara” (LACAN, 1985b [1954], p. 52).

Já precavido, Lacan não pretendia se render ao imperativo do inconsciente estruturado como linguagem, de maneira que a autonomia da linguagem adquirisse a face de um Deus que determinasse para todo o sempre a vida do sujeito. Um destino de “servidão e grandeza em que se aniquilaria o vivente”, se o desejo e as pulsões não rompessem o muro de linguagem para fazer passar a verdade do sujeito (LACAN, 1998b [1953], p. 280).

Na continuidade, apresento o excerto 4 a respeito do informante Ian e a transcrição de um fragmento da gravação para analisá-los à luz das operações de linguagem.

3.6. Ian: tentativas de operar na linguagem

O caso do Ian narrado no excerto 4 exigiu a minha intervenção de psicóloga educacional, uma vez que minha atuação deu-se junto aos professores, diretor e coordenador pedagógico, sem contato direto com o aluno. Configura-se como caso emblemático para acompanharmos um pouco mais de perto os limites que o corpo biológico (organismo) impõe à imagem do corpo unificado e a todos os processos daí decorrentes, inclusive com embaraços que repercutem na aquisição da linguagem.

Excerto 4 - Criança para sempre apartada das letras: Ian

1) Acontecimentos de 2007

Conheci Ian em 2007, aos oito anos de idade, quando ele cursava o 2º ano do ciclo I pela segunda vez. Ele andava sem firmeza pelo pátio da escola e atrás dele, segurando por baixo de seus braços, Alice, estagiária de pedagogia, procurava apoiar sua caminhada como se fosse uma bengala humana. Ian se esquivava e empurrava o braço da sua acompanhante. Ela insistia para que ele caminhasse para determinado local. Ele girava o corpo em direção oposta. Usava uma espécie de capacete na cabeça.

Enquanto eu observava a cena, a diretora me colocava a par da situação, explicando que Ian tinha o apoio de Alice para evitar que caísse e se machucasse ao tentar andar. O menino era trazido no colo para a escola. Segundo as explicações da mãe, o uso de cadeira de rodas tinha sido proibido pela médica fisiatra para que ele pudesse treinar a marcha. O capacete era para proteger-lhe a cabeça das convulsões que eram frequentes.

Levantei outras informações: o menino ainda usava fraldas e a sua higiene pessoal era feita no banheiro dos professores. Não tinha movimentos de preensão na mão esquerda e estes eram prejudicados na mão direita, tornando-o dependente nos hábitos de vida cotidianos e também não tinha adquirido fala.

No seu prontuário escolar constavam diagnósticos de dois médicos: do fisiatra, atestando hemiparesia espástica esquerda por paralisia cerebral, mais epilepsia, e marcha com apoio de terceiros; do neurologista, registrando epilepsia de difícil controle.

Por sua vez, a mãe da criança relatou que o filho teve meningite decorrente de tuberculose aos sete meses de idade e saiu da internação hospitalar paralisado, deixando de explorar o mundo. Também apresentou o filho como agitado, com manias repetitivas e com comportamento agressivo como morder, beliscar, puxar o cabelo das pessoas. Contou que ele sofria com frequentes espasmos convulsivos.

Do seu lado, os professores contavam que ficavam em dúvida se Ian entendia o que lhe era falado e se compreendia o andamento da rotina escolar, pelo fato dele não falar e não se exprimir graficamente de nenhum modo.

A criança costumava balançar a cabeça como para comunicar concordâncias, mas, mesmo nessas ocasiões, duvidava-se da sua compreensão, pois, os educadores não percebiam coerência entre a situação e o gesto. Utilizava-se de estratégias corporais para comunicar suas motivações, como empurrar, tirar objetos e puxar cabelos das outras crianças, o que fazia com que os professores entendessem seu comportamento como falta de limites.

Minha primeira intervenção foi a de instigar os educadores a colocar o Ian num papel de estudante e isto significava principalmente retirada de fraldas, uma vez que esse costume expunha o corpo do menino ao toque nos momentos de higiene, tal qual se expõe o corpo de um bebê, quando o que ele precisava era ocultar seu corpo, recalá-lo. Outras providências foram a retirada de ajuda direta de um adulto para locomoção e de pequenos privilégios como circular e comer na sala dos professores ou usar o banheiro a eles destinado. Essas orientações causaram comoção na equipe escolar e a orientação de retirada de fraldas não repercutiu favoravelmente no âmbito familiar.

Passaram-se dois meses quando tive notícias do Ian. Entrei na sua classe e o vi misturado aos colegas, sentado numa carteira comum, no meio da sala, sem amparos, sustentando sozinho o corpo, sem o capacete e apenas com a estagiária ao lado tentando fazê-lo executar uma atividade gráfica. Foi-me dito que se tinha conseguido retirar-lhe a fralda e que ele usava o banheiro dos meninos acompanhado por um educador homem.

A suplência de uma função materna submetida à castração simbólica assumida pelos educadores da escola ao fazer uma primeira separação entre os dejetos fisiológicos e o corpo do menino, bem como colocar fim aos seus privilégios funcionou como interdição cultural para uma criança que tudo podia. Tais intervenções surtiram resultados no tônus corporal do garoto.

Superado o entrave, a dificuldade era organizar um plano de ensino para língua portuguesa e demais áreas do conhecimento, dificuldade esta que já vinha desde o ano

anterior, o de 2006.

2) Recuperando informações de 2006

Naquele ano, os professores haviam tido uma experiência mal sucedida com comunicação alternativa, isto é, uso de um conjunto de signos não linguísticos (fotografias e figuras) para significar momentos específicos da rotina, como a hora do lanche, a transição de um tipo de aula para outra, a vontade de ir ao banheiro, outros espaços escolares como a sala de informática. Inclusive utilizou-se a abordagem em algumas atividades pedagógicas, uma vez que com ela se pode prescindir da fala e da escrita e apostar na percepção visual. Contudo, os professores alegaram não perceber indicações de que o garoto entendia e se apropriava desse modo de interação.

A professora da época, juntamente com a fonoaudióloga e a psicóloga que acompanharam Ian em 2005 e 2006, planejaram uma aula na qual a comunicação alternativa pudesse ser experimentada pelo garoto. A aula foi gravada, originando dois *compact discs* (CD).

A primeira gravação apresentava uma atividade na aula de língua portuguesa para todos os alunos. A letra da música “A Casa”, de Vinicius de Moraes, foi escrita na lousa em letra bastão. Os alunos foram incitados a ler a letra e depois cantar a música. Foram preparadas algumas figuras que correspondiam às principais palavras que davam suporte ao enredo da música e após a identificação destas figuras pelos alunos, elas eram ordenadas sequencialmente na mesa, diante do Ian.

Por exemplo, no trecho que correspondia à estrofe “era uma casa muito engraçada”, a palavra escolhida para ser representada em imagem foi “engraçada”. A figura que correspondia ao adjetivo era uma carinha estilizada e sorridente. O vídeo mostra os alunos cantando a música enquanto a estagiária pega na mão direita de Ian, fazendo-o acompanhar a melodia apontando para cada uma das figuras. Aparentemente ligado à sonoridade da música e aos movimentos na classe, Ian não foca as imagens, desviando o olhar e mirando-o em outra direção. Está com o capacete de proteção.

A segunda gravação é uma continuidade da mesma aula.

Após ler a história “O leão e o rato” em voz alta, a professora distribuiu aos alunos uma folha com ilustrações feitas à mão que representam passagens da história e que deveriam ser recortadas e ordenadas numa sequência começo-meio-fim. A estagiária pegou na mão de Ian para recortar as figuras.

Em seguida a professora sentou-se à direita dele para ajudá-lo a fazer a tarefa. Ela tenta fazê-lo escolher entre uma figura e outra e colar na sequência da história. Observa-se Ian emitindo algumas vocalizações e interessado em manipular a cola sobre os recortes. A professora persiste no seu objetivo de ordenação da sequência e o resultado da tarefa é uma justaposição de figuras sem coerência narrativa.

Essas gravações compuseram o portfólio de Ian de 2006. Apesar de ter sido oferecido a comunicação alternativa para o menino, nenhum progresso foi verificado, como relataram as professoras (titular e de educação especial) do ano de 2007.

3) Voltando a 2007

Então, estávamos novamente diante da dificuldade de organizar um plano de ensino para língua portuguesa e as outras áreas. Assim, pensamos numa sistematização da área de língua portuguesa nos eixos de oralidade, leitura e escrita, assim distribuída: quanto à oralidade, como o menino não falava, se continuaria desenvolvendo intenções comunicativas por gestos (expressar concordâncias e negativas, apontar escolha entre

dois ou mais itens apresentados no concreto ou por meio de imagens), sem necessariamente destacar esta prática entre as outras; quanto à leitura, se investiria no interesse por ouvir histórias e manusear livros e outros portadores textuais; quanto à escrita, se procuraria familiarizar o garoto com o manuseio de materiais gráficos para exercitar o traçado, organização de colagens no caderno que remetessem à ideia de uma lista ou de ordenação de sequências.

Mas a aflição de sua professora continuou, especialmente com os conteúdos relacionados à comunicação. A professora dizia que às vezes o Ian apontava uma determinada figura e ela achava que estava fazendo uma escolha, mas ela observava, também, que ele apontava sempre a mesma figura, então não dava para saber se ali se tratava de uma resposta de escolha ou qualquer coisa parecida com uma mania ou teimosia. Quanto ao objetivo de expressar “sim” e “não” com o balanço da cabeça, não se tinha tido êxito. Quanto à grafia, já fazia rabiscos de próprio punho numa folha, basicamente traços abertos, longos e superpostos, sem nada que remetesse a formas fechadas que são os primeiros indícios de que a criança construiu em pensamento a imagem de unidade do próprio corpo e tenta projetá-la no papel.

Sobre as conquistas de Ian, a professora de atendimento educacional especializado foi quem trouxe informações promissoras. Ela tinha lido para o menino três histórias infantis e percebeu que ele tinha se interessado pelo texto dos “Três Porquinhos”. Contava que ao oferecer dois livros para escolha, entre eles o dos Três Porquinhos, Ian apontava para este último. Apesar da situação didática bastante simples, a professora dizia ter certeza de que Ian escolhia porque ela procurava mudar os livros do lado direito para o esquerdo e, mais uma vez, os Três Porquinhos eram apontados com a mão em punho. Contudo, um novo acontecimento nos remeteu a outras reflexões:

4) Ian e a cantiga Caranguejo

Esta escola que menciono tem característica rural, onde a comunidade do entorno vive imersa, eminentemente, numa cultura oral. Devido a isso, eu apontava para a equipe gestora que o projeto pedagógico da escola deveria contemplar essa característica. Por uma conjunção de fatores que escapam à análise, a diretora, no período aqui retratado, se envolveu numa formação na área de música na sala de concertos São Paulo, levando alguns alunos num recital de música instrumental. Dessa experiência, resultou na escola um trabalho com jogos verbais e corporais do cancionário infantil com as classes do ciclo I.

A professora da classe de Ian trabalhou com a cantiga Caranguejo, decompondo a atividade em dois tempos: no primeiro, numa roda de ciranda os alunos dançariam, acompanhando a cantiga com expressões gestuais; no outro, os alunos tocariam instrumentos de percussão variados, ao ritmo da música. A atividade foi filmada com câmera digital e serviu para compor o portfólio de Ian.

Num dos cliques, o júbilo do garoto era evidente, mostrando o quanto ele tinha se afinado com a cantiga e, sem ajuda da professora ou dos colegas, bateu palma, rodou o corpo e bateu o pé nos respectivos tempos rimados da música. Na atividade, o menino expunha toda sua energia vital.

Diferente do que aconteceu no outro clipe, que usou a mesma cantiga, só que tocada com instrumentos de percussão. Nela, os alunos estavam sentados no chão e em roda, cada qual manejando um instrumento ao ritmo da canção. Ian estava sentado, com as pernas esticadas à frente e aparentava pouco envolvimento, demandando intervenção da estagiária para segurar e manusear o instrumento de modo a forçar sua

participação na atividade.

No excerto 4 pode-se acompanhar a psicóloga educacional fazendo intervenções em vista de dois objetivos: a) fazer os educadores colocarem o menino no papel social de aluno; b) pensar na organização de um plano curricular individual que não repetisse os insucessos do ano anterior.

A psicóloga antevê que com a idade de oito anos, o menino ainda se encontrava num tempo de despedaçamento primordial como aquele experimentado por um bebê. Toma como indícios o uso das fraldas, o fato de ser carregado no colo para ir à escola, os pequenos privilégios aos quais os demais alunos não tinham direito, o excesso de zelo que impedia que a criança experimentasse o movimento do próprio corpo. A suposição dela se confirma quando os educadores assumem a tarefa de introduzir Ian nas regras de convivência de um espaço público, ocasião em que se verifica uma melhora no tônus postural do menino.

O outro desafio era pensar um programa de ensino para uma criança com tamanha defasagem em relação às aprendizagens. Novamente a psicóloga tomou alguns indícios para direcionar suas sugestões: Ian não se atinha aos meios visuais usados na comunicação alternativa; utilizava o corpo para manifestar suas vontades e negativas. A especialista sugeriu que se tomassem os gestos para desenvolver intenções comunicativas (e não os meios visuais), que se lhe contasse histórias e lhe permitisse manipular livros, exercitar o traçado e a colagem de materiais. Ou seja, mesmo não tendo os fundamentos teóricos sobre a conexão entre corpo e linguagem, a psicóloga acabou por sugerir situações didáticas que colocavam a dimensão corporal em jogo.

Os professores põem em ação tal plano e, como retorno avaliativo, a psicóloga recebe informações da professora de educação especial (que tinha uma prática mais individual com o aluno) de que Ian entendia as comandas e compreendia o enredo das histórias que lhe eram contadas, chegando até ter preferências com relação a elas. Com estas informações, a especialista calcula que a “porta de entrada” para o conhecimento nesta criança poderia estar ligada à audição. É quando ela reforça junto aos educadores a precisão de investir em atividades orais, como apontava a tradição cultural da comunidade do entorno da escola. As sugestões são acatadas pela equipe escolar, que desenvolve um projeto com jogos verbais e corporais típicos do cancioneiro infantil.

Ao ter acesso a esse material que fazia parte do portfólio de Ian, a psicóloga toma a fruição corporal e sonora vivenciada pelo garoto como indício de que ali estava ocorrendo

fenômenos relacionados a tomar o corpo prioritariamente como objeto de usufruto (até porque foi um corpo tutelado pelos adultos até os oito anos de idade), e que essa experiência jubilosa fazia barreira para que o menino se interessasse por outras atividades que envolviam disciplinamento do corpo.

Foi com o intuito de investigar esses fenômenos e ver se, de algum modo, a elucidação deles pudesse ajudar a afetar a relação de Ian com o conhecimento, que a psicóloga foi admitida na posgraduação com um projeto composto pela coleção de materiais deste aluno. O título do projeto apontava a direção do desejo investigativo da psicóloga: “O corpo e a aquisição da escrita: fronteiras entre gozo e desejo”.

a) Ian e a linguagem

Já na posição de pesquisadora, uma das primeiras instruções dadas pela professora Claudia Riolfi foi a de verificar se Ian operava na linguagem. Através de um processo de seleção do material que compunha o *corpus*, a pesquisadora chegou à transcrição a seguir apresentada.

O objetivo, então, é o de procurar indícios que possam confirmar que o menino opera com a linguagem, coordenando no eixo sintagmático (da língua) e conectando com suas experiências individuais e extra linguísticas no eixo associativo. Lembrando que quando se trata de coordenação o que está em jogo são as noções de ordenamento e de tempo, as quais produzem as sequências lineares que compõem as palavras e depois arranjam as palavras em frases.

Vale comentar que ao cabo da tarefa de transcrição, a pesquisadora ficou surpresa com as nuances que escapavam à visualização do vídeo, possibilitando outro olhar para um mesmo evento.

A transcrição refere-se a um trecho de um minuto e 56 segundos de um vídeo e mostra uma situação didática envolvendo a professora e Ian em uma aula de Língua Portuguesa. A proposta, direcionada a todos os alunos da classe, foi planejada para viabilizar a participação do garoto. Retomo que Ian (8 anos), cursava pela segunda vez o 2º ano do ciclo I, não falava, não lia nem escrevia e que a professora manifestava ter dúvidas em relação ao grau de compreensão que ele tinha sobre as atividades pedagógicas realizadas na escola.

Descrevo o cenário que antecede o ponto em que se inicia a transcrição: Ian sentava-se em uma carteira junto à parede e, do lado oposto, em outra carteira, alternavam-se, de acordo com a atividade, a professora ou a estagiária que lhe prestava assistência. À frente das duas

carteiras, encontrava-se a mesa do professor ocupada por uma pessoa. Ian usava capacete.¹³ Após ler em voz alta a história “O leão e o rato”, a professora distribuiu aos alunos uma folha com ilustrações¹⁴ feitas à mão de cenários e personagens da história, as quais deveriam ser recortadas, ordenadas na sequência dos acontecimentos e coladas em uma folha de papel. Pelo fato de Ian não ter adquirido habilidade de manusear a tesoura (seu braço esquerdo não possuía tônus), a estagiária tentou treiná-lo, firmando a tesoura na mão direita dele e segurando-a com sua própria mão. Não conseguindo adesão de Ian à tarefa, ela mesma efetuou os recortes, chamando constantemente a atenção do menino para o que fazia. No momento da atividade de ordenar as sequências, a professora conduziu a intervenção. No quadro 12 apresento a transcrição da cena.

Quadro 12 – Transcrição do vídeo clipe¹⁵

P. (Professora)	I. (Ian)
1. P. puxa para sua carteira uma folha em branco e a pilha de recortes com as ilustrações dos personagens e cenários da história O leão e o rato.	2. I. acompanha com o olhar os movimentos da P., que está separando a folha em branco e os recortes.
3. P. Separa os recortes, olhando para cada um e ordenando-os em linha horizontal, na parte de cima da mesa. P. fala para I.: – Vamos começar a história. Uma outra aluna da sala se aproxima da P. pelo lado direito. P. lhe diz: – Lá pra professora que tá vendo, tá?	4. I. ajeita o braço esquerdo sobre a mesa com a ajuda da mão direita, olha em frente e faz um esgar com a boca. Aparecem dois dentes da frente, não alinhados. (O esgar com a boca lembra um sorriso. A articulação fonológica de Ian seria influenciada pelo desalinhamento dos dentes?)
5. P. pega uma figura da mesa e a aproxima dos olhos de I. e diz: – Le Le	6. I. põe a língua para fora duas vezes, emitindo [e]
7. – Olha o que tá aqui. (As falas da P. são quase inaudíveis, pois há ruído de vozes).	8. I. emite um som. (O som vocálico emitido por I. se parece com o som [a] ou [ta]. Lembra o som de [ta'ki] falado por P.)
9. – Le... Leão.	10. I. olha a figura e faz o movimento de pôr a língua para fora da boca duas vezes. (O movimento que I. faz, de pôr a língua para fora duas vezes, posicionando-a sobre o lábio inferior, lembra a emissão [e] duplicado. Seria uma imitação da P. em Le... Leão? É visível que a criança sofre de restrições fonológicas, mas isso não a impede de emitir sons.)

¹³ O capacete destinava-se a proteger a cabeça de Ian quando acometido por crises convulsivas.

¹⁴ Deduz-se que são oito ilustrações.

¹⁵ A professora será designada por *P.* e Ian por *I.* Foram adotadas três marcações: a) fonte padrão para descrição das cenas; b) fonte itálica para discurso direto; c) fonte padrão entre parênteses para os comentários interpretativos da pesquisadora. Os dados foram organizados em colunas: à esquerda mantém-se a descrição das ações e falas da professora e à direita, a descrição das ações de Ian. É importante mencionar que esta disposição tem fins didáticos, pois nem sempre as ações e reações de Ian são uma resposta direta às perguntas da professora. A separação das informações em células numeradas também atende ao critério didático de facilitar sua retomada no momento de análise.

P. (Professora)	I. (Ian)
11. P. aproxima a figura do rosto de I. de supetão e fala algo incompreensível (acredita-se que seja “olha o que tá escrito aqui”).	12. I. afasta o rosto imediatamente.
13. – Le... leãããooo.	14. I. vira o rosto totalmente para a sala às suas costas, enquanto faz movimentos com a língua. (Com o movimento de virar o rosto, I. escapa da ação da P. Os movimentos com a língua lembram [ea]).
15. P. vira o rosto dirigindo o seu olhar brevemente à frente. Troca a figura de mão. Estende sua mão direita sobre a mesa. Esboça um movimento com a boca. Recua o corpo para trás, na cadeira. (P. dirigiu seu olhar para uma pessoa posicionada à frente das carteiras. Seu movimento de boca lembra um meio sorriso. Parece comunicar com o olhar a mensagem: “tá vendo como é difícil?”). P. passa a figura da mão esquerda para a direita: – E esse, I.? Leããoo, né?	16. I. pega a figura da P. com sua mão direita e a coloca sobre a mesa. Depois bate sobre a figura quatro vezes com a mão direita espalmada. (O movimento que I. faz lembra o jogo de bater figurinhas com a mão).
17. P. tira a figura sob a mão de I. – Vamos começar a história. Foi aqui? – e balança a figura que estava com I., colocando-a sobre a mesa. – Ou foi aqui? – e puxa outra figura na direção de I., que estava ordenada na parte superior da mesa.	18. I. pega a primeira figura e faz tentativa de colocá-la mais acima na mesa. Ele emite [a] enquanto balança a cabeça para cima e para baixo. (Seu movimento de cabeça lembra o sinal de concordância ou “sim”).
19. Com a mão esquerda, P. segura o braço direito de I., retira-lhe a figura da mão e pega outra figura, aproxima-a de I. e depois coloca sobre a mesa. – leão está cansado, tão... Quem é o leão? Pega o leão. (A segunda parte da frase está inaudível. Parece ter dito “o leão está cansado, tão passado. Quem é o leão? Pega o leão”).	20. I. pega uma das figuras com a mão direita e a coloca sobre a mesa, à sua direita. (I. parece ter seguido a comanda da P para pegar o leão. A espessura fina do papel parece dificultar o movimento de I).
21. – Vamos colar o leão? – P. afasta-se levemente da frente de I, destaca de um bloco uma folha de papel pautada e instrui: – Vamos colar? Onde vamos colar o leão? – Enquanto faz estas perguntas P. coloca a folha destacada à frente de I. e empurra um pouco para cima, com a mão direita segura no ombro direito de I. e o empurra para trás e com a mão direita afasta o braço de I. em direção ao corpo do menino. Murmura: – Pé... xá ó... (Parece que a intenção da P é deixar espaço na mesa para a tarefa de colagem das figuras. O murmúrio parece significar: “péra, deixa a pro afastar você”).	22. I. põe a mão no braço esquerdo da P. e faz um esgar com a boca. (O esgar de I. com a boca lembra um sorriso. Sugere que ele está se divertindo com a situação).
23. – Onde nós vamos colar? Qual você vai colar aqui?	24. I. aponta com o dedo indicador a figura e emite uma vocalização longa com som de [a]. (como se copiasse com um único som a expressão verbal comprida usada pela professora). (O movimento de apontar não é totalmente identificável no conjunto da cena, sugerindo que I. não tem o controle perfeito do movimento da

P. (Professora)	I. (Ian)
	mão direita. Também lembra atividade de leitura apontando com o dedo, feita com I. anteriormente a esta).
25. – Cadê o leão? – Pega o leão e dá duas batidinhas sobre uma das figuras. Com a mão direita, P. dá dois tapinhas na mão direita de I. (como para lhe prender a atenção) I., pega o leão.	26. I. traz a folha de papel para perto do corpo e a prende com o braço esquerdo. Levanta a cabeça e olha em frente. Dá duas batidas na folha de papel sobre a mesa. (I. parece ter assimilado a instrução dos adultos de usar a mão ou o braço esquerdo, que não possui movimentos, para segurar o papel. Dirige seu olhar a alguém que está a sua frente. Ele parece imitar P. no sentido de dar batidinhas nas figuras).
27. P. abre e fecha a mão direita duas vezes, gesticulando com os dedos: – Leããã – (parece estar imitando a garra do leão com a mão).	28. I. põe a língua para fora e emite um som vocálico de [ɛ:a] e pega uma das figuras e a entrega na mão da P. (O som vocálico lembra o som de “leão”).
29. P. pega a figura que I. lhe entrega e colocando-a à frente de seu rosto lhe pergunta: – É este o leão? Mostra pra mim o leão. – (A pergunta da P. sugere que I. não pegou a figura do leão).	30. I. balança a cabeça para cima e para baixo. (O movimento da cabeça parece ser de concordância e em resposta à pergunta da P. sobre se a figura era a de um leão). I. puxa a figura da mão da P e a entrega para a pessoa que está em frente das carteiras. A pessoa pega a figura e a recoloca na mesa à frente de I., dizendo: – Deixa aqui que você vai usar depois.
31. P. pega outra figura de sobre a mesa e a posiciona à frente do rosto de I. – Olha... vendo... esse o leão? (Parece que P. está perguntando: “olha, tá vendo que é esse o leão?”, e não a figura que I. tinha dado como sendo a do leão).	32. I. vira o rosto para a sala às suas costas.
33. P. coloca a mão esquerda sobre o ombro de I. – Vamos colar o leão? – Coloca a figura na folha de papel à frente de I.	34. I. balança a cabeça para cima e para baixo.
35. P. pega o frasco de cola e pergunta: – Vamos colar? Colar? – P. vira a figura à frente de I para que ele aplique a cola em seu verso. P. apoia o bico do frasco de cola com a mão. Segura na mão de I. que está segurando o frasco de cola. (P. parece cuidar para que I. não faça sujeira com a cola).	36. I. pega o frasco de cola da mão da P. e vira o bico no centro da figura.

Analisando a transcrição, depreende-se que era um exercício de entendimento de um texto lido em voz alta. Para confirmar a compreensão da estória, sem que a criança estivesse obrigada a dominar a escrita alfabética, era esperado que o aluno conseguisse relacionar as figuras com o texto e as ordenasse em uma sequência coerente. A simplicidade do exercício oculta relações de tempo e de ordenamento que se é instado a fazer para ter êxito na tarefa. Pelo quadro, pode-se acompanhar a professora interagindo com Ian a partir de dois sistemas: um imagético, ao mostrar-lhe a figura esperando que reconheça a imagem leão (5 e 11); outro sonoro, quando soletra [le] e [leãw] (5, 9, 13), dando ênfase à unidade sonora, como se

esperasse que ele falasse o restante da palavra “leão”. A partir do oferecimento pela professora dessas duas possibilidades, desenrola-se, invisivelmente, uma combinatória.

Ian parece privilegiar o som da palavra (6 e 10) em detrimento da imagem leão. Em 6, 8, 10, 14 e 28 o garoto faz vocalizações que lembram [e], [a], [ta'ki], [ɛ:a], de um jeito que parece estar reproduzindo os fonemas mais destacados da verbalização da professora. Tais vocalizações lembram o diálogo de um bebê com sua mãe, de modo que se pode acompanhar Ian esforçando-se em corresponder aos turnos da conversa, reproduzindo a sonoridade das palavras proferidas pela professora, ainda fora do ordenamento da língua que se faz pelo uso do conceito ou da palavra.

Em (14) Ian chega a virar totalmente o rosto, quando a professora estica as sílabas da palavra “leão” e põe ênfase no [ãw] (13). O mesmo movimento se repete em 32, quando a professora repete duas vezes a palavra “leão” (31). Comporta-se como se estivesse se esquivando do animal. Esse trecho oferece um indício relevante da relação que Ian estabelece com a linguagem, na medida em que: a) esforça-se em corresponder aos turnos do diálogo e b) é afetado pela verbalização da professora e reage (esquiva) a partir do que a palavra “leão” parece lhe evocar (perigo). Sugere que está associando os fonemas da palavra “leão” com a imagem estampada na figura e com a convenção cultural (leão é perigoso e dele temos de fugir). Percebe-se, então, que o menino está fazendo relações entre os fonemas distintivos da fala da professora, a imagem do objeto (figura do leão) e o conceito (leão é animal perigoso) e ao fazê-lo, Ian oferece pistas de como esse processo ocorre com uma criança na etapa pré verbal. Se é verdadeiro que Ian está operando com conceito, ele está tornando presente o ausente, nessa situação o animal perigoso leão.

Esse episódio vem ao encontro à afirmação de Lacan (LACAN, 1998b[1953]) de que a fala tem a propriedade “de fazer ouvir o que ela não diz”, no caso a fala da professora, e isso restitui “à fala seu pleno valor de evocação”. A mesma passagem também suscita outra conclusão, a de que Ian está imerso na língua por estar trabalhando com o conceito, nesse caso, o conceito de “leão é perigoso”. Se for esse o caso, poderíamos observar o surgimento de operações rudimentares no eixo sintagmático (da língua), tal qual faria um bebê no início da aquisição da fala de palavras isoladas.

Podemos acompanhar em (19, 25 e 33) que a professora usa do artifício de tocar Ian no corpo para trazê-lo de volta à atividade. Isso sugere que a professora interpretou a reação de afastamento físico de Ian como sinal de dispersão, contudo, desperta a atenção o fato dela ter tocado a criança ao invés de chamá-lo pelo nome.

Em (16), é possível acompanhá-lo tentando interagir com a figura apresentada como se fosse um objeto, experimentando fazê-la deslocar-se pelo espaço em uma espécie de brincadeira. Nesse momento, depreende-se que Ian não está tomando o recorte da figura leão como uma palavra que precisa ser encaixada com outras para se formar um texto. Mais parece que o menino esteja manipulando a figura de maneira semelhante ao que se faz no jogo de figurinhas (jogo de bafo). Se a suposição estiver correta, novamente o menino está evocando e dando um sentido para a atividade a partir de sua experiência e não dentro da relação de significação do signo “leão”.

Contudo, a professora persiste no reconhecimento da imagem, dessa vez introduzindo procedimento de escolha entre duas opções (17). Quando introduz o procedimento de escolha, a docente fecha ainda mais as possibilidades do menino de ampliar as relações associativas. Em seguida, Ian adere a comanda da professora, pegando uma das figuras. A célula 17 apresenta a professora fazendo perguntas. No turno da resposta (18), Ian balança a cabeça para cima e para baixo como se fosse um sinal de concordância.

A professora não questiona a motivação da escolha nem diz para o menino se ele acertou ou errou (19), passando a tentar fazê-lo ordenar e colar as figuras (21). A falta de produção de contexto para os turnos de reciprocidade de Ian deixam-no sem a coreferência. Por exemplo, a professora poderia ter dito em resposta ao balançar de cabeça do menino à sua pergunta “Vamos começar a história. Foi aqui? Ou foi aqui?” que, balançando a cabeça, ele estava concordando que o começo da história se dava com a figura tal, mesmo que não tivesse clareza sobre a escolha do garoto. Oferecer contexto de produção do discurso é, por exemplo, o que faz uma mãe com seu bebê quando ela antecipa vontades, opiniões, sentimentos, etc., sem ter ainda ideia do que está acontecendo na situação de intercâmbio. Quando a professora não lança mão deste expediente, ela deixa Ian entregue à confusão.

Na célula 23 aparecem outras perguntas com “onde” e “qual”. Em resposta (24), o menino aponta a figura e emite o som de [a], muito próximo ao som de [a’ki] pronunciado pela professora, como se entendesse o sentido de uma interrogação. Além disso, o advérbio “onde” remete a lugar, e o pronome “qual” designa pessoa ou coisa, não evocando noção de tempo nem de ordenamento. Talvez por isso seja mais fácil para o Ian se manifestar, inclusive agregando um som semelhante à palavra “aqui”.

Nas interações (33) a (36), a professora ocupa-se em auxiliar Ian nos procedimentos de colagem. As emissões vocálicas do menino começam a rarear quando a professora introduz tarefas de execução e cessam nas linhas finais. Se supusermos que as vocalizações de Ian são tentativas de se introduzir na fala verbal, ao ligar um som a um objeto, as tarefas de execução,

mais toleráveis para a professora no sentido de lhe dar um retorno positivo da aprendizagem, não valorizam o esforço do garoto em fazer uso da linguagem e da língua.

Ian privilegia o som através dos fonemas distintivos (o significante) entre os elementos linguísticos que lhe são oferecidos, o que parece confirmar, pela ótica lacaniana, a primazia do significante sobre o significado.

Lacan (LACAN, 1998b [1953], p. 278) refere que a linguagem é imperativa em suas formas, mas inconsciente em sua estrutura, o que faz pensar que rastrear a gênese da preferência de Ian pela sonoridade seria desperdiçar trabalho. Mas teria feito diferença nas aprendizagens do menino se os educadores estivessem atentos à via sonora como facilitadora do fazer pedagógico. Na Figura 6 encontra-se o resultado da atividade de colagem das sequências de imagem.

Figura 6 – Atividade de organização de sequências

Fonte: CD-R com as atividades gráficas digitalizadas, sem data

Para afirmar que Ian está na linguagem seria preciso identificar as operações de coordenação (sequência temporal) e associação (com outras informações, pensamentos e

acontecimentos). Este recorte de cena sugere que a coordenação, bastante limitada, está no esforço do menino em manter reciprocidade nos turnos do diálogo. Ian não deixou nenhuma fala da professora sem retorno e nem se sobrepôs à fala dela, esperando o seu tempo de entrar na situação de intercâmbio.

No tocante à associação, percebe-se que o garoto tenta fazer relações com o conceito “o leão é perigoso”, com acontecimentos vividos tais como o jogo de figurinhas (quando bate a figura entregue pela professora com a mão em concha) e quando aponta o dedo para as figuras (um procedimento de leitura usado com as crianças no início da alfabetização para localizar e ajustar as letras da palavra e que tinha sido usado com ele em momento anterior a este exercício). Porém, há que se levar em conta que são apenas inferências possibilitadas pela análise das informações obtidas com a transcrição.

Para concluir, a análise da transcrição desta cena bastante pontual sugere que Ian está fazendo um empenho para se inserir na linguagem. Todavia se depara com os equívocos de interpretação de sua professora e os seus próprios. Tais equívocos poderiam ser minimizados se a professora recorresse de forma insistente aos instrumentos de regulação e controle neste que é um diálogo muito principiante. Por exemplo, quando o menino reproduzia os fonemas mais destacados da verbalização da professora, entre eles [ɛ:a], poderia ter dito: – Você tá falando leão, né? – De forma que ela pudesse confirmar seu entendimento (regulação e controle) e com a nomeação da ação de Ian oferecer contexto de produção do discurso. A professora também poderia ter agido do mesmo jeito quando Ian vira o rosto diante do som enfático da palavra “leão”. Nesse momento, ela poderia ter dito – Você virou a cara porque tá com medo do leão, né? – Ao invés, ela considerou o movimento de esquivar como falta de atenção. Observa-se uma intervenção dela nessa direção na célula (29), quando pede: “Mostra pra mim o leão”.

Se a professora tivesse tido tais precauções, ela poderia ter instituído uma efetiva situação de diálogo, suportando desvios de rotas, incongruências e novas suposições de sentido na intenção de seguir os labirintos do raciocínio do garoto. Mas, ao contrário, ela se fechou numa proposta de pergunta e resposta com um gabarito predefinido.

Tais embaraços do discurso que a condição de não falante de Ian revela em nível exponencial, me levam a levantar a hipótese de que a ausência de mecanismos de produção de contexto e de regulação e controle do que é falado, no caso do garoto, bem podem ter provocado desistência dos protagonistas e obstaculizado uma apropriação mais eficiente das propriedades da linguagem. Na sequência, partindo da perspectiva freudiana do conceito de pulsão serão abordadas as ligações entre corpo e linguagem.

4. CORPO E LINGUAGEM

O objetivo do capítulo é o de apresentar a articulação entre corpo pulsional, noção construída a partir da proposta freudiana, e linguagem, tal como a releitura de Lacan sob a égide da linguística, relacionando esta articulação aos impasses dos informantes desta pesquisa na apreensão do conhecimento, especificamente com a iniciação à escrita. O capítulo está dividido em três partes: Na primeira será apresentada a noção de pulsão segundo os planos de análise de Freud e Lacan. A segunda parte examina a pulsão e sua relação com o significante. A última seção apresenta a articulação entre pulsão e desejo segundo a apreensão freudiana e lacaniana.

4.1. Nos meandros da pulsão

O funcionamento do aparelho psíquico tal como proposto por Freud conduz, invariavelmente, à insatisfação. Mas esta é uma conclusão do final de suas investigações. Antes disso, ele se deparou com a realidade sexual do inconsciente através das pulsões. As pulsões, por seu lado, constituem uma nova realidade corporal, irredutível ao natural, ao corpo orgânico. Com as pulsões não há desvio do natural, e sim pura diferença. Portanto, a psicanálise vai tratar do corpo pulsional, multifacetado.

Freud foi quem primeiro estabeleceu a pulsão vinculada ao binômio prazer e desprazer. Posteriormente, deparou-se com outro aspecto da pulsão, a compulsão à repetição que ele nomeou por pulsão de morte. Na sua releitura de Freud, Lacan partiu do conceito de pulsão de morte e deu à experiência de satisfação da pulsão (que pode ser a de, inclusive, encontrar prazer no desprazer) o nome de “gozo”. É o percurso dessas elaborações e reelaborações que é apresentado a seguir.

4.1.1. O conceito de pulsão em Freud

a) Primeiro tempo: a construção do conceito de pulsão

Freud, no texto de 1915, depois de preparar o terreno para seus interlocutores da comunidade científica ao dizer que “o avanço do conhecimento [...] não tolera qualquer rigidez, inclusive em se tratando de definições” (FREUD, 1974a [1915], p. 137), relatou sua descoberta a partir da prática clínica de um fenômeno obscuro “na fronteira entre o mental e o somático”: a pulsão¹⁶.

A pulsão é “uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (FREUD, 1974a [1915], p. 142). É o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui constantemente (FREUD, 1974 [1915], p. 139).

No entanto, as primeiras aproximações de Freud com o tema da pulsão são encontradas em textos escritos nos anos de 1894 e 1895, quando ele tentava compreender o vínculo entre os fenômenos que seus pacientes apresentavam e a sexualidade, mais especificamente a acumulação da tensão sexual física (SILVA NETO, 2009).

Àquela época, o autor baseou-se num modelo fisiológico (arco reflexo) segundo o qual a atividade empreendida pelos neurônios seguia o princípio de inércia. Ou seja, os neurônios funcionavam para eliminar totalmente as quantidades de energia recebidas dos estímulos externos. A liberação desta excitação externa é feita através da descarga, considerada como processo primário, ou através da fuga do estímulo, característica de um processo secundário.

Além dos estímulos externos que são passíveis de serem eliminados pela descarga ou pela fuga, Freud se deparou com outro tipo de estímulos vindos do próprio organismo (do soma) – os estímulos endógenos – que também possuem a característica de afetar o princípio de inércia do sistema nervoso, exigindo descarga. Estes estímulos endógenos representam as grandes necessidades: fome, respiração, sexualidade. Diferente dos estímulos externos, não há como empreender fuga dos estímulos endógenos, sendo necessário para sua descarga realizar ações específicas no mundo externo (FREUD, 1987a [1895], p. 316). Para realizar tais ações é preciso que o sistema nervoso abandone a tendência original de inércia e conviva com uma quantidade mínima ou constante de estímulo para mobilizar a consecução das ações específicas.

Dessa forma, pode-se acompanhar Freud argumentando que as excitações endógenas são precursoras das pulsões, embora não sejam sinônimas. Isto porque entre os estímulos internos estão os relacionados à sexualidade, os quais diferem totalmente de outros como a fome, a sede, o sono, etc. Inicialmente, Freud dá o nome de pulsões para estas excitações

¹⁶ Na Edição Standard Brasileira o termo utilizado é “instinto”.

internas, como se pode verificar no seu texto de 1905 – “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, como forma de diferenciá-las do estímulo, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora (FREUD, 1989, p. 157). Neste texto, além da fonte endógena, Freud expõe duas outras propriedades que distinguem as pulsões entre si (fome, sede, energia sexual): o objeto que a satisfaz e o alvo, que é aquilo que propicia a descarga da tensão.

Baseado nos casos desviantes de sua clínica, o autor desvenda que, diferentemente de outras pulsões como a fome, o objeto da pulsão sexual não mantém ligação com a própria pulsão; ao contrário, a pulsão sexual é independente, admitindo ampla variação de seu objeto e de seus encantos (Ibid., 1989, p. 139).

A pulsão sexual também se diferencia das outras em relação ao alvo. Para esclarecer este ponto, Freud toma como medida o alvo sexual normal que consiste na união dos genitais no ato do coito, considerando que aqui ocorrem desvios de toda sorte. São as transgressões anatômicas (designadas de perversões) quanto às regiões do corpo destinadas à união sexual. A propagação do interesse sexual para outras partes do corpo que reivindicam ser consideradas e tratadas como genitais vai garantir a característica parcial da pulsão sexual. As partes do corpo que funcionam como uma parte do aparelho sexual é referida como “zona erógena”. Todas estas especificidades dão um caráter multifacetado à pulsão sexual, sendo mais próprio falar no plural, em “pulsões sexuais”.

Os germes de todas as pulsões sexuais parciais somente são demonstráveis na criança e respondem pela fórmula freudiana de que “os neuróticos preservaram o estado infantil de sua sexualidade ou foram retransportados para ele” (FREUD, 1989, p. 161). A sexualidade infantil não se confunde com prazer genital, em outros termos, a pulsão não está dirigida para outra pessoa; satisfaz-se no próprio corpo, é autoerótica (Ibid., 1989). As zonas erógenas preponderantes na sexualidade infantil estão vinculadas à atividade oral e à anal (pulsões oral e anal). Contudo, Freud destaca que apesar da preponderância das zonas erógenas, desde o início da vida infantil aparecem componentes que envolvem outras pessoas como objetos sexuais. São as pulsões do prazer de olhar e de exibir que compõem a pulsão escópica e as pulsões de crueldade, na qual a pele diferencia-se dos órgãos sensoriais e se transmuda em mucosa ((FREUD, 1989, P. 158).

No decorrer do desenvolvimento sexual infantil erguem-se forças que colocarão entraves no caminho da pulsão sexual, estreitando o seu livre curso. Tais resistências vão se colocar a serviço do recalçamento. São os sentimentos de asco, vergonha e as exigências dos ideais estéticos e morais.

A puberdade sinaliza um tempo em que a pulsão sexual, antes predominantemente autoerótica, encontra o objeto sexual. Surge também um novo alvo sexual e todas as pulsões parciais se reúnem e se subordinam à zona genital. O novo alvo sexual (os genitais) vai atribuir aos dois sexos funções muito diferentes e a organização sexual de ambos passa, então, a divergir substancialmente. A pulsão sexual coloca-se à disposição da função reprodutora.

No ensaio “Os instintos e suas vicissitudes” (FREUD, 1974a [1915]) o termo “pulsão” passa a valer exclusivamente para a libido e não mais para outras excitações endógenas ligadas à autopreservação. Nele, Freud trata dos destinos da pulsão sexual que podem seguir caminhos variáveis.

b) As pulsões e seus destinos

Retomo o aforismo de Freud com o qual iniciei esta seção: “a pulsão nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático” (Ibid., 1974a [1915], p. 142). Com isso, o autor pretendeu nomear algo que fica no entremeio, o que não é nem um estímulo endógeno nem representação psíquica (ou ideação, ou imagem), mas uma composição nova entre os dois polos, uma inscrição do estímulo no aparelho psíquico: a pulsão.

Também sintetizo as propriedades das pulsões a partir do que foi apresentado anteriormente: a) origens e alvos muito numerosos; b) contentam-se com alvos parciais; c) são independentes umas das outras e coexistem sem se influenciarem reciprocamente, estando isentas de contradição; d) têm a capacidade de substituição, isto é, agir uma no lugar da outra ou mudar prontamente de objetos; e) alcançam uma síntese provisória (ancoragem na dialética) em etapas posteriores da vida do indivíduo; f) possuem destinos diversos, conforme o arranjo particular a cada sujeito.

A pulsão não tem qualidade e só ganha sentido quando se atrela a uma história, ao campo da linguagem. A história é que recobre a ação da pulsão, fazendo com que o sujeito se fixe em determinados elementos. Dai Freud falar em destinos, trilhas que a pulsão percorre na história do sujeito.

Embora nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” o autor tenha apresentado os três componentes da pulsão (objeto, fonte, alvo) e introduzido superficialmente a questão da pressão, é este último aspecto – o de força/exigência constante – que Freud recupera para argumentar sobre as quatro vicissitudes da pulsão. A pressão é uma tensão que não cessa de se apresentar, de pressionar, mesmo quando é descarregada, posto que nem tudo na pulsão é

circunscrito por uma representação, sempre deixando em seu rastro algo perdido. A constância da pulsão também inviabiliza assimilá-la a uma função biológica, a qual tem sempre um ritmo.

No quadro seguinte encontram-se os componentes da pulsão, tal como Freud os sistematizou em 1915:

Quadro 13 – Componentes da pulsão

Fonte <i>Quelle</i>	A parte do corpo na qual ocorre o processo somático de excitação/estímulo.
Finalidade (alvo) <i>Ziel</i>	Satisfação
Objeto <i>Objekt</i>	Aquilo por meio do qual uma pulsão se satisfaz. É o que existe de mais variável.
Pressão <i>Drang</i>	A medida da exigência de trabalho para sua realização. É constante.

À medida que o indivíduo vai se enraizando na sua comunidade e constituindo a sua história, num determinado momento as exigências das pulsões sexuais serão restringidas em sua realização pelos padrões estéticos, valores morais e leis. É quando as pulsões submetidas ao freio da cultura têm de encontrar vias alternativas para sua realização. Estas vias alternativas podem ser resumidas em: a) defesa, b) recalque, c) sublimação. No quadro abaixo se encontram os jeitos como as pessoas resolvem os conflitos das pulsões.

Quadro 14 – Os destinos das pulsões

Reversão ao seu oposto:	Com relação à finalidade: passar de vítima a algoz; de perseguido em perseguidor.
	Com relação ao conteúdo: transformação do amor em ódio.
Retorno em direção ao próprio eu	Autoerotismo, narcisismo; condições de enfermidade.
Repressão (recalcamento)	Afastar da consciência tudo aquilo que se associa a pulsão e causa um desprazer mais intenso do que o prazer obtido com a satisfação; retirar a energia (catexia) da pulsão. A forma de resolução dos neuróticos.
Sublimação	Substituição do objeto da pulsão recalcada por outro objeto com alto valor social.

É essa complexidade fenomenológica que fez Freud constatar que as pulsões são inteiramente inabordáveis e que delas temos notícias tão somente por suas finalidades, ou seja, pelas vias de satisfação que se dá em cada sujeito. A “reversão ao seu oposto” e o “retorno em direção ao eu” são modalidades de defesa pelo deslocamento. A sublimação é um modo de descarga pulsional que não produz sintoma, é a solução mítica encontrada por Freud. Se o caminho da pulsão é inibido, a energia se fragmenta e trilha outros caminhos que produzirão uma satisfação parcial. O recalque é o ponto fundamental para abordar o inconsciente e vai responder pela elaboração futura do conceito de “pulsão de morte”.

Nesses anos de 1915, Freud tinha em mente que a satisfação da pulsão dava-se segundo um binômio prazer/desprazer. Essa ideia é anterior a ele e surgiu no século XIII, com a filosofia das Luzes. É uma visão que associa o bem ao prazer e o mal ao sofrimento e encoraja o homem a progredir no bom senso. De maneira que a cada vez que o homem fizer o mal, ele deve pagar com o sofrimento dosado e justo para se por novamente nos eixos (MILLER, 2005). É este gradiente prazer/desprazer que está na base do recalque das pulsões sexuais, o mecanismo que engendra as neuroses e os sintomas.

O recalque não está presente desde o início; ele “só pode surgir quando tiver ocorrido uma cisão marcante entre a atividade consciente e a inconsciente” (FREUD, 1974f [1915], p. 170). Para o Freud desta época, o recalque funda o inconsciente uma vez que, como pressão vinda das proibições da sociedade, amortece a pressão da pulsão, mas não impede que a pulsão continue a existir no inconsciente, “se organize ainda mais, dê origem a derivados, e estabeleça ligações” (Ibid., 1974f [1915], p. 172).

O modelo explicativo de Freud, baseado principalmente na eficácia do recalque contra o funcionamento indisciplinado da pulsão, está baseado na metáfora do Complexo de Édipo, que promove a castração simbólica e introduz o sujeito na via do desejo. A via do desejo se configura de diferentes maneiras para a criança pequena, a criança grande e para o jovem na puberdade. Para a criança pequena predominam as pulsões parciais e o pluralismo das correntes pulsionais; para a criança grande ocorre uma interrupção brusca do interesse na vida sexual (período de latência) e para o jovem as pulsões parciais ficam subordinadas à finalidade da reprodução, sendo que o jovem renuncia a seus primeiros objetos de amor – os pais – em favor dos parceiros amorosos.

É, portanto, um modelo de sociedade “pai orientada”, onde os modelos de identificação se referem à figura paterna.

c) Segundo tempo: a pulsão de morte

Cinco anos depois, o próprio Freud em “Além do princípio de prazer” (FREUD, 1976b [1920]) desenvolve um raciocínio que abala seu modelo explicativo sustentado no binômio prazer/desprazer. Resumidamente, ele descobriu que: a) existem tendências mais primitivas que buscam uma realização direta, uma descarga; b) tais tendências são independentes do prazer; c) não se submetem ao recalque; d) essas forças se repetem e sobre elas o indivíduo não tem qualquer influência; e) o caráter repetitivo passa a ser a propriedade de toda e qualquer pulsão.

Freud chega nessa ideia abordando os sonhos traumáticos das pessoas feridas gravemente na guerra, ou seja, pessoas submetidas a perturbações oriundas do ambiente externo que inundavam com suas forças de impacto o aparelho psíquico. Ele designou de traumas essas forças externas que pegavam o indivíduo de surpresa. Como esses estímulos traumáticos não conseguiam se vincular a outras energias dentro do aparelho psíquico (buscar a constância decorrente do princípio de prazer), lhes restavam tão somente serem liberadas por um processo de descarga.

Freud também percebeu que os eventos traumáticos tendiam a descargas seguidas e deu o nome a este processo de “compulsão à repetição”. Assim, ele concluiu que a repetição da experiência penosa “trazia consigo uma produção de prazer de outro tipo, uma produção mais direta”, fornecendo provas de um “funcionamento de tendências além do princípio de prazer, ou seja, de tendências mais primitivas do que ele [o princípio de prazer] e dele independente” (FREUD, 1976b [1920], p. 29).

A compulsão à repetição vem do inconsciente que se esforça por irromper a pressão que sobre ele pesa e abrir caminho para a descarga por meio de alguma ação real, para uma realização. Dessa forma não está ligada ao prazer ou desprezer, não tem qualidades. A compulsão à repetição é a manifestação de uma força não vinculada, mas apenas energia capaz de descarga livre. O que impressiona nessas situações é que o sujeito parece ter uma experiência passiva, “sobre a qual não possui influência, mas nos quais se defronta com uma repetição da mesma fatalidade” (Ibid., 1976b [1920], p. 33; 42).

Epistemologicamente, Freud se apoiou na biologia, em seu viés de adaptação das espécies, para dar credibilidade universal ao seu modelo explicativo. Este consistia em tomar o exemplo de um organismo vivo – uma vesícula – para também ali encontrar o trauma. O organismo é constantemente assolado por excitações externas e para não sucumbir às suas forças, este cria um escudo protetor que tem o objetivo de filtrar os estímulos externos. Com o

sucessivo impacto, o organismo cria uma crosta, uma parte morta. Assim, o inanimado garante a existência da vida.

Em seguida, Freud traça um paralelo com o ser humano. Neste caso, o escudo protetor seriam os órgãos do sentido, que têm a função de filtrar os estímulos agressivos vindo do ambiente. Mas quando a força do trauma é incomensurável, invadem através dos órgãos do sentido o aparelho mental, desorganizando-o. Este se vê a mercê de um processo de descarga que não passa pelo circuito da regulação do princípio do prazer (recalque) que mantém a vida e o desenvolvimento, mas numa tentativa de voltar a um estado de ausência de tensão. Freud designou este processo de pulsão de morte.

Procurando ligar todas essas peças do quebra cabeças, principalmente em relação à sexualidade infantil, de onde partiu primeiramente a noção de princípio de prazer, Freud conclui que o maior trauma que gera um processo de excitação que não consegue se vincular a outras energias é quando a criança se depara com a sexualidade do adulto, e não consegue associar às suas teorias explicativas. Tem algo na pulsão sexual que não se submete à produção de sentido (associação com ideias, interpretação) e continua insistindo visando uma descarga repetida que obtém satisfação por intermédio do desprazer. É a pulsão de morte funcionando independente, não vinculada, sem controle, para além do princípio do prazer.

Neste ensaio de 1915, Freud introduz a oposição entre a pulsão de morte e a pulsão de vida, na medida em que esta última organiza a tensão em sua relação retrospectiva com o inanimado. De outro lado, nenhuma experiência permite apreender a ação da pulsão de morte em estado puro, com exceção talvez da epilepsia. Pode-se ter um alcance da pulsão de morte quando ela se funde à pulsão de vida, sob a forma da pulsão de agressão. Seu caráter composto revela duas tendências opostas: a) a de se apropriar do objeto, pertencente ao registro da pulsão de vida, pois visa a unir-se a ele; b) e a de destruir o objeto que pode ser o “eu” ou o outro/mundo externo.

Para finalizar esta seção, pode-se dizer que Freud apresenta a vida psíquica regida por um dualismo pulsional, em que as pulsões sexuais (de vida) e as pulsões de morte encontram-se sempre amalgamadas em proporções diferentes.

4.1.2. A retomada do conceito de pulsão por Lacan

Freud descobriu que, subjacente à experiência do prazer e desprazer, há algo que invariavelmente se satisfaz e do qual o sujeito não sabe, que se realiza repetidamente através de descarga. Lacan deu o nome de gozo à satisfação da pulsão.

A primeira concepção lacaniana da pulsão se baseia na lógica do desejo. Nesta acepção o sintoma porta a verdade do desejo, um sentido à espera de ser liberado (MILLER, 2005, p. 7). O principal texto que condensa estas formulações é intitulado “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”, de 1960 (LACAN, 1998e).

Lacan vai pegar a concepção de pulsão de morte para reconduzir a psicanálise ao seu essencial. Vai dizer que a biologia de Freud era uma metáfora de retorno ao inanimado, que tem o sentido de ser o oposto da vida, do ser de linguagem, do sujeito falante, do desejo e de suas consequências (LACAN, 1998e [1960], p. 285).

Voltemos ao rodeio que Freud faz em “Além do princípio de prazer”. Ali ele conclui que, em última instância, o trauma infantil era a sexualidade do adulto que inundava a criança e desorganizava seu incipiente aparelho psíquico. Mas antes de tal constatação, ele lidou, ao longo dos anos, primeiramente com os aspectos da pulsão que tendiam ao equilíbrio. É quando ele fala dos destinos da pulsão sexual que pode ser recalçada, deslocada e sublimada; são as formações do inconsciente. Lacan fez equivaler essa organização ao imperativo da linguagem, ao campo do simbólico e à incidência do desejo.

No momento em que Freud se depara com todo um montante de carga sexual que não consegue ser deslocada ou se vincular com nenhum ponto da experiência prévia do indivíduo, e que chama de trauma, ele se sai com a ideia de descarga. Podemos raciocinar que o deslocamento e o recalque da pulsão também são formas de descarga. Não é bem assim, esse tipo de destino da pulsão é uma diminuição da tensão, do desprazer, por isso a ideia de um aparelho psíquico que funciona pelo princípio de prazer. De outro lado, a descarga das forças não vinculadas a que Freud se refere, não é diminuição da tensão (do conflito), mas eliminação, cessação da pressão; estado que é atingido com a morte. E essa eliminação da pressão só pode ocorrer pela via da ação. Ação pura e cega que está no nível do risco; do risco físico como um atentado à vida em si mesma. A essa realização desenfreada, como vimos, Lacan deu o nome de gozo.

Nessa perspectiva, Lacan articula as noções freudianas da pulsão sexual e da pulsão de morte em torno de uma estrutura de borda. A pulsão parte da superfície erógena dos orifícios do corpo (borda ou fonte na teoria freudiana) e faz um trajeto em arco em torno do objeto *a*¹⁷

¹⁷ O objeto é um dos quatro componentes da pulsão (fonte, alvo, objeto, pressão). Lacan introduziu a letra “a” após a palavra “objeto” (objeto *a*) para designar um objeto qualquer que o sujeito elege como causa do desejo e,

(objeto qualquer, causa do desejo para o sujeito), nunca o alcançando efetivamente, porque se trata de um objeto perdido, e retorna para a superfície que é o verdadeiro alvo. O alvo não é outra coisa senão esse retorno em circuito, que se satisfaz com a repetição (LACAN, 2008, p. 176). Lacan ilustra esta dinâmica referindo-se à pulsão oral, cuja fonte/borda é a boca. Aqui não se trata de alimento, de lembrança de alimento, nem de cuidado da mãe, mas do seio na condição de causa do desejo (objeto *a*). A pulsão contorna o objeto perdido seio, se reencontrando repetidamente (pressão) nas tantas imagens e hábitos socialmente aceitos que envolvem a boca, num retorno da pulsão para a própria zona erógena que se satisfaz (alvo) pela fantasia ou alucinação da satisfação primordial. Eis o paradoxo da pulsão: busca a realização, mas a cada vez se depara com o impossível.

O quadro a seguir apresenta a relação das pulsões parciais com seu objeto (*a*):

Quadro 15 – Relação das pulsões com seu objeto, “objeto *a*”

Pulsão	Parte do corpo/fonte	Objeto <i>a</i>
Oral	Boca	Seio
Anal	Ânus	Fezes
Invocante	Ouvido	Voz
Escópica	Olho	Olhar

O que resta fora da borda do corpo pulsional, do corpo marcado pela linguagem é o inassimilável, o obstáculo ao princípio do prazer, o trauma, o choque; é o real que só pode se apresentar como ação, enquanto gozo. Cito Lacan (2008 [1964], p.165):

O real é o choque, é o fato de que isso não se arranja imediatamente. [...] O real se distingue, como eu disse da última vez, por sua separação do campo do princípio do prazer, por sua dessexualização, pelo fato de que sua economia, em seguida, admite algo de novo, que é justamente o impossível.

Então, o gozo como real é proibido ao ser falante. Este é o período clássico do ensino de Lacan que gira em torno do axioma “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. A pulsão possui as seguintes formas de regulação: a) é modelada a partir da palavra (no dispositivo da clínica); b) a significação é fálica; c) o querer gozar se manifesta sob a forma de um querer dizer.

também para designar este objeto como perdido, ausente, primordial ao qual o sujeito retorna pela via da fantasia.

Já com relação ao desejo, o parâmetro é o do neurótico: a) o desejo é regido pela castração; b) a verdade do sujeito (o sujeito do inconsciente) fica recalcada; c) o neurótico sofre de querer dizer a sua verdade, e dessa forma goza.

a) O gozo

A melhor acepção da palavra “gozo” na teorização lacaniana é aquela advinda do direito, como posse ou usufruto de algo. Dizer que alguma “coisa” goza é dizer que tomou posse, assumiu o controle.

A aproximação de Lacan com o conceito de gozo se dá pela exorbitância da instância de poder, da lei a que o sujeito se submete, de tal forma que chega ao ponto de se anular, se alienar. É o poder do supereu.

O supereu está identificado com as figuras de autoridade (o pai, o bispo, o juiz, o general, o cientista, o professor), que estão sempre a questionar “a relação do sujeito com a função da fala” (LACAN, 1999 [1958], p. 275), ou seja, a ligação do sujeito com o seu desejo. É só a partir da lei, do significante do falo que se pode traçar o que fica fora da lei. Então o gozo do sujeito está referido ao espaço da lei, em transgredi-la, o que é diferente de um gozo sem freios que rejeita qualquer tipo de moral.

De outro lado, a formação do supereu é “sempre mais ou menos acompanhada por uma erotização da relação simbólica. Assim, pode-se fazer uma assimilação entre aquele que, em sua condição e sua função de bispo, de juiz ou de general, goza com sua posição” (LACAN, 1999 [1958], p. 275).

Da relação tensa do sujeito com a lei dentro do campo da linguagem está sempre presente um empuxo para a desordem, a confusão, a degradação. Do lado do sujeito se expressa como um gozo culpado (o gozo neurótico); do lado da ordem um gozo que fantasia o poder absoluto do pai primitivo. Em ambos trata-se de um gozo inútil, que não tem finalidades, ou se tem, é somente fazer a maquinaria discursiva se movimentar. Faço valer as palavras de Lacan (LACAN, 1999 [1958], p. 276):

Ora, o que acontece? Acontece o seguinte. Essa relação, por mais degradada, por mais adulterada que seja – e é uma relação em que todo o mundo fracassa, em que ninguém se encontra – nem por isso deixa de continuar presente diante de nós, de se sustentar e de subsistir, pura e simplesmente.

Em resumo, na primeira clínica de Lacan o gozo está referido à ordem simbólica e como nesta a referência é o falo (a potência), diz-se que se trata de um gozo fálico. De um

lado, o sujeito goza pelo seu desejo recalcado, através do sintoma. O Outro goza porque é tributário da ordem, da lei, da autoridade, todas essas imposições que fazem o desejo do sujeito recuar, ser recalcado.

A partir dos anos de 1970, a última década de seus seminários, Lacan se vê diante de impasses clínicos e teóricos. Tais impasses estão ligados às novas configurações sociais que surgem a partir da década dos setenta. Atualmente, existem indícios de que estamos vivendo em uma sociedade que não é única e exclusivamente organizada em torno do complexo de Édipo e novas formas de gozar estão surgindo. Nessa conjuntura, Lacan inaugura sua segunda clínica: a do real.

b) O mais de gozar

A nova conjunta permite detectar três mudanças fundamentais a título de passagem de uma sociedade “pai ordenada” para uma sociedade com múltiplas identidades: a) do recalçamento à desorientação pulsional; b) do sintoma para a ação intencional; c) do sofrimento para a indiferença.

Mas antes de desdobrar as características apontadas, apresento um excerto com a narrativa de uma situação escolar que se torna cada vez mais comum nos nossos dias, para que possamos fazer algumas inferências.

Excerto 3 – Lucas

Lucas é um menino de doze anos de idade que estuda num 2º ano do ciclo II (4ª série), não sabe ler nem escrever e identifica apenas algumas letras do seu nome; se sai melhor nas contas de adição e subtração simples que lhe são oferecidas na forma de técnica operatória; quando se depara com o enunciado de um problema, recusa-se a prosseguir no exercício. Suas recusas não são simplesmente evasão ao desafio, seja de matemática, de língua portuguesa ou nas atividades e brincadeiras de grupo, mas se apresentam sob a forma de acessos de fúria.

Nessas ocasiões, parte para cima dos adultos e das crianças, perdendo o controle e colocando-se a si e aos outros em risco. É preciso mais de um adulto para conter o menino e eles saem da confusão com marcas de chutes e arranhões. Passado o episódio crítico, percebe-se um mesmo roteiro: algumas vezes ele fica abatido fisicamente, como se suas energias tivessem se esvaído; outras, ele consegue pedir desculpas a quem ofendeu e agrediu; e mais frequentemente, desaparece por dias da escola.

Não se vincula a nenhuma professora; não se intimida diante dos educadores homens; sua vontade é soberana.

É uma cena que se repete para o desespero de professores, educadores e alunos, mas não para ele, que age como se não tivesse acontecido nada. E de fato, como nós educadores

não conseguimos, nem para nós mesmos, nomear o que se passa, Lucas escapa de todos os pontos de ancoragem, de todas as nossas tentativas de colocar em palavras, para ele inclusive, do que se trata.

Passo a apresentar os elementos teóricos. No início da década dos 1970, Lacan incorpora aos seus seminários sua leitura particular dos efeitos do capitalismo na constituição da subjetividade. A noção de gozo passa a ser abordada por uma perspectiva econômica.

A oferta insistente de objetos que se tornam obsoletos do dia para a noite – os *gadgets* tecnológicos – acaba por impedir o sujeito de se confrontar com o seu desejo. Assim, antes mesmo que ele possa desejar e se colocar em estado de busca, a economia capitalista lhe provê de quinquilharias numa ilusão de completude. Em tal conjuntura social, o deslocamento do desejo para fronteiras mais remotas é um marcador que indica um processo de aviltamento do simbólico.

Contudo é importante assinalar que para a psicanálise não se trata de uma crise epistemológica ou social, mas da evidência de que as referências simbólicas, éticas e morais estão sendo desconstruídas pela prática discursiva do capital, que tem como finalidade tão somente a produção de um valor a mais (GOES, 2008).

Lacan apoia-se no materialismo do século XVIII, especialmente no conceito de Marx de mais valia – o modo como a organização econômica capitalista produz um valor a mais para agregá-lo ao capital já existente – para articular com dois pontos do seu ensinamento, quais sejam, o corpo e o gozo.

Com relação ao corpo, a noção de matéria remete a um corpo que tem o estatuto de superfície literal, diferente do corpo erotizado e metaforizado do sujeito do desejo. Em seu jeito alusivo, Lacan diz que é um corpo sem rosto. A expressão “sem rosto” quer dizer sem a identificação com o significante do falo, da função paterna, da herança simbólica e do ideal do eu. Ao invés, o que se apresenta é um corpo que pode assumir um rosto, um semblante qualquer, que “nem mesmo é nomeado” (LACAN, 1992 [1970], p. 62).

Se o corpo não pode ser simbolizado por meio de um significante, este corpo só pode ser tocado, marcado como matéria; um corpo, então, que é instrumento do gozo.

De que espécie é este gozo que toma o corpo? Certamente não é o gozo fálico da relação do sujeito com a lei (o supereu). É o gozo ilimitado cujo paradigma é o mito do pai da horda primitiva.

Na sua abordagem, Lacan vai aproximar o gozo absoluto ao funcionamento da linguagem, designando como gozo do Outro. Ele escreve: “Quando digo emprego da

linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados. A linguagem nos emprega, e é por aí que aquilo goza” (LACAN, 1992 [1970], p. 62).

Dito de outro jeito, não comparece o sujeito do desejo para romper os muros da linguagem, fazendo intervir o sentido através de metáforas de felicidade, do perigo, do prazer, do desprazer¹⁸. Ao invés, surge um ser sujeitado a um gozo que é pura ação. Um gozo que excede o corpo pulsional (do desejo) e por isso está além do princípio do prazer; um mais de gozar.

O mais de gozar equivale à ideia freudiana de des fusão pulsional ou à ação livre da pulsão de morte. Freud já tinha dado notícias desta peculiaridade quando abordou “Nos três ensaios sobre a teoria da sexualidade” a pulsão de crueldade ou de agressão, a qual se diferenciava dos órgãos sensoriais para se transformar em mucosa. Posteriormente, ao falar do amálgama entre pulsão de vida e pulsão de morte no caso do par de opostos sadismo e masoquismo, o autor mostra o caráter composto da pulsão de agressão cujo alcance se evidencia nos casos graves da neurose obsessiva. Já Lacan, em um relatório apresentado em congresso de 1948, tinha tratado da agressividade como um fenômeno que comparece na experiência analítica através de imagens de desmembramento corporal, mutilação, desagregação, explosão do corpo, devoração, castração, que ele reuniu sobre a rubrica de “imagos do corpo despedaçado” (LACAN, 1998f, p. 107). Nas palavras do autor, a agressividade é a tendência de um modo de identificação narcísico. Nesses anos, o corpo estava sendo entendido como projeção de superfície, muito ligado ao imaginário, à fantasia, mas também com liames no simbólico, pois se podia falar dessas imagens projetadas do corpo numa análise, de modo que o sujeito podia inseri-las numa cadeia significativa, por exemplo.

Na contemporaneidade, fatos encontrados na clínica e no dia a dia se contrapõem à hipótese de articulação entre as pulsões de vida e de morte. Tais fenômenos sugerem que o corpo passa a ser tomado como uma entidade superficial próxima da anatomia, do inanimado, sujeito à ação livre da pulsão de morte, com predominância de vivências de despedaçamento e de destruição do outro. Nesse sentido é que a pulsão de morte, agindo independentemente das pulsões sexuais, tem equivalência com o mais de gozar. Contrastando com as pulsões sexuais, tem-se a seguinte configuração para a pulsão de morte enquanto mais de gozar:

Pulsão	Parte do corpo/fonte	Objeto (a)
De morte	Pele	Não tem

¹⁸ A discussão do gozo do neurótico como gozo que supõe diversas imagens (morte, felicidade, loucura) é encontrada em Nasio, (1993).

c) Elaborações a respeito dos meninos Lucas e Ian

É como mais de gozar que se pode abordar o jeito de funcionar do menino Lucas apresentado no excerto 5. Primeiro, o garoto não se vincula às figuras das professoras, transferindo para elas e para os objetos de conhecimento (escrita e leitura) as pulsões amorosas comumente dirigidas à mãe; tampouco vê nos educadores homens figuras de autoridade que possam se assemelhar ao pai, de forma que por temor de uma castração simbólica consiga refrear seus acessos de raiva. O garoto não constituiu um desejo de saber e o simbólico fica esburacado. É o indício de uma desorientação pulsional.

Segundo aspecto, os acessos de fúria do Lucas colocam literalmente seu corpo físico e o dos outros em risco de vida. É pura ação sem intencionalidade. A pulsão de agressão age de forma desvinculada e não se endereça a um objeto, que poderia ser o outro ou seu próprio corpo como imagem narcísica.

Terceiro, depois das descargas o garoto age como se nada tivesse acontecido, mostrando que não existe simbolização, sentido, imagens de sofrimento.

Já em Ian (excerto 4) o trauma produzido pela paralisia cerebral e as consequentes sequelas que resultaram, entre outras limitações, em sucessivas crises de epilepsia é uma vivência de morte, análoga a descrita por Freud a respeito dos acidentados de guerra. A morte continuou rondando Ian mesmo quando ele entrou para a escola, contudo, sem o peso destrutivo em relação ao outro, conforme indiciado em Lucas. A compulsão à repetição pode ser evidenciada na fixidez do circuito da pulsão, preponderantemente na parte do corpo relativa ao ouvido (som, voz), resistindo à sua ligação na cadeia significante. Ian também não conseguiu produzir sentidos; tornou-se um corpo superfície que se expressa pela ação, pelos gestos. A insistência da pulsão de morte está na impossibilidade dele ascender ao simbólico, à leitura e à escrita.

4.2. A pulsão e sua relação com o significante

Esta seção procura apresentar em termos gerais as ideias de Freud com respeito à dinâmica pulsional que oscila entre noções advindas da física (catexia), como apresentados pelos textos de 1915 – “Repressão” e “O inconsciente” – e acepções oriundas do campo da

linguagem (deslocamento, substituição) no texto de 1900 – “A interpretação dos sonhos” – e a leitura que Lacan faz a partir desta última obra, relacionando-a com elementos extraídos do campo da linguística (significante, metonímia, metáfora, sincronia, diacronia, cadeia significante).

Freud afirmava que, na vida mental, as pulsões são conhecidas apenas por suas finalidades, e aquilo que advém à consciência é tão somente um representante psíquico (ideacional) da pulsão (FREUD, 1974f/1915, p. 171).

a) A noção de catexia como representante psíquico

O autor dizia que mesmo no inconsciente uma pulsão recalcada deveria estar ligada a um estado afetivo (uma catexia), caso contrário nada se poderia saber sobre ela. Catexia é a energia libidinal (pulsão sexual) investida num objeto, portanto, diferente de figuração. E mesmo quando ele se refere a afetos e emoções, que poderiam, plausivelmente, possuir “uma cara”, uma imagem, uma figuração, ele o faz do ponto de vista de “processos de descarga” (FREUD, 1974f/1915, p. 204), ou seja, de uma energia que pressiona para sua realização, para o seu esgotamento.

Na repressão, a catexia (energia libidinal) se apega a uma energia substitutiva, que se relaciona àquela que foi rejeitada; e em vista da distância com a energia repudiada – um substituto por deslocamento – consegue passagem para o nível da consciência (FREUD, 1974c/1915, p. 209), através, por exemplo, de um sintoma.

Freud constatou essa dinâmica pulsional que atua por disfarce, por substituição, tanto nas manifestações patológicas (nos sintomas histéricos) quanto no dia a dia corriqueiro das pessoas (nos sonhos, nos lapsos, nas pilherias), consolidando o seu argumento do inconsciente como um sistema de validade universal, para todos os indivíduos e não somente os neuróticos.

b) Deslocamento e condensação

Mas é em a “Interpretação de sonhos” (FREUD, 1987b/1900) que Freud desenvolve em minúcias a plasticidade da pulsão, que logra passagem à vida de vigília através de deslocamentos e condensações.

É esta obra que Lacan vai retomar para fazer a leitura com noções advindas da linguística moderna, principalmente através de Saussure e Jakobson, para “empreender uma teoria autônoma do significante, uma teoria da diferença como tal” (SILVA, 2012, p. 56). Foi

o caso de Lacan ter tomado os mecanismos do processo primário descritos por Freud (condensação e deslocamento), onde o inconsciente encontra seu regime, como efeitos da linguagem, principalmente a metáfora e a metonímia.

Em outros termos, os efeitos de substituição e de combinação do significante nas dimensões sincrônica (presente) e diacrônica (no tempo), tal qual eles aparecem no discurso corrente e no pensamento consciente funcionam de acordo com as propriedades da metáfora e da metonímia. Por exemplo, voltando ao lapso verbal de Freud, a dimensão sincrônica (atual) é a conversa dele com outro médico no trem, quando ele esquece o nome do artista sobre o qual comentavam, imediatamente depois de terem falado sobre a sexualidade e o respeito devido aos médicos pelos turcos da Bósnia. A dimensão diacrônica (evento passado) é a relação com o nome esquecido do artista: *Signorelli*

c) O significante e os efeitos de metáfora e metonímia

No seu texto de 1960, “A subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”, Lacan (1998e, p. 281) refere que o inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que tendo em conta uma outra cena (diacronia), se repete e insiste para interferir no discurso presente (sincronia).

Em “A instância da letra no inconsciente” (LACAN, 1998d/1957, p. 515), Lacan já havia tratado especificamente da metáfora e da metonímia relacionadas à condensação e ao deslocamento. A condensação “é uma estrutura de superposição dos significantes em que ganha terreno a metáfora” e o deslocamento é o “transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como o meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura”.

Quadro 16 - Como o inconsciente opera sob o regime do significante

Aparece como metáfora	Aparece como metonímia
Efeito de substituição	Efeito de combinação
Na dimensão sincrônica	Na dimensão diacrônica
Condensação (superposição)	Deslocamento (transporte da significação)

Assim, encontramos as propriedades da linguagem, tal como formuladas pela linguística, no funcionamento do significante. A relação entre os elementos sincrônicos e diacrônicos, atual e remoto, último e primeiro forma a cadeia significante, uma espécie de matriz que vai fornecer o vetor, dirigir o sentido que o sujeito dá à sua experiência. O sentido formado por essa relação – singular – é aquele que se precipita por relampejos na vida cotidiana da pessoa. Um “isso” que, apesar de portar um sentido, está fora da significação, e foi formulado por Lacan como sendo o sujeito do inconsciente.

d) Subjetividade em psicanálise

Ao propor que a psicanálise se ocupasse da subjetividade, Lacan tinha em vista uma concepção de subjetividade que “na origem, não é de nenhuma relação com o real, mas de uma sintaxe nela engendrada pela marca significante” (LACAN, 1998c/1956, p. 55). Não se trata, pois, de um psiquismo forjado a expensas dos estímulos internos do organismo (necessidade) nem de um duplo imaginário das funções cerebrais (completude, unidade), que é o lugar que o autor coloca a psicologia.

Na sequência, vou apresentar uma narrativa colhida em uma situação escolar e relacioná-la às noções de significante, sincronia e diacronia.

Excerto 4 – Paulo Eduardo

Em 2009, Paulo Eduardo estudava no 1º ano do ciclo I e não tinha completado 7 anos no mês de março, quando fui chamada pela equipe escolar para discutir e prover encaminhamentos para a situação.

Os educadores traziam as seguintes queixas: Paulo Eduardo não se submetia às regras da escola e não cumpria os combinados da sua classe; xingava, cuspiu e dava pontapés nos adultos, apenas preservando sua professora desses ataques; em classe fazia uma espécie de arrastão com o material dos outros alunos; não permanecia sentado na carteira; recusava-se a fazer registros e rasgava o que tinha feito; apenas ouvia a aula e participava das atividades oralmente; não tinha caderno; conseguia ficar dentro da classe até o horário de recreio, quando então escapava da sala sem pedir permissão para a professora; já fora da classe, corria pelos corredores e demais espaços e, numa das ocasiões, os educadores tiveram que buscá-lo para além dos muros da escola.

No mês de março, as sondagens feitas pela professora acerca dos conhecimentos de língua portuguesa e matemática indicavam que o aluno não conhecia as letras do alfabeto e não identificava os números. Segundo observação da professora, Paulo Eduardo resistia a entrar no espaço da biblioteca escolar, mas tinha muita informação de letramento. Algumas vezes conseguia reparar seus atos, pedindo desculpas para algumas pessoas que julgava ter ofendido.

A família e a criança eram assistidas por uma rede de proteção social, jurídica e de saúde mental devido à condição de vulnerabilidade e risco a que estavam expostos. A esta

rede somou-se os esforços dos agentes da educação.

Entre as minhas ações no caso, realizei uma reunião com a mãe da criança com a participação da diretora da escola em 04 de maio de 2009, cujo objetivo era o de discutir uma indicação da equipe escolar para redução do horário de aula diário do aluno. A mãe e a diretora não chegavam num acordo, então, solicitei que o Paulo Eduardo estivesse presente, de forma que ele pudesse acompanhar os argumentos de uma e outra.

Quando o menino entrou na sala, eu lhe contei resumidamente o motivo de nossa reunião e o impasse com relação à redução de horário, ao que ele perguntou: – Por que isso? Em resposta, eu lhe expliquei que o pessoal da escola dizia que, algumas vezes, ele ficava muito bravo e descontava machucando as crianças e os adultos. Para construir meu vínculo com ele e descobrir o que ele conhecia de letras e números, uma vez que as sondagens não eram otimistas, entabulei diálogo:

– Você sabe escrever, Paulo?

– Mais ou menos.

– Então escreve aqui para mim. – Direcionei-lhe meu caderno e lhe entreguei a caneta que estava comigo. Paulo escreveu seu nome em letra bastão, começando pelo lado direito da margem do caderno e indo na direção da esquerda, espelhando as consoantes p e l. A mãe quando viu como o filho tinha escrito, disse:

– Escreve direito, Paulo. Você sabe escrever. Começa daqui ó. – Ela apontou a margem esquerda do caderno. O menino escreveu seu nome convencionalmente. Em seguida, lhe pedi:

– Agora escreve o nome da sua mamãe. Qual é o nome da sua mamãe?

– Marisa. – Paulo pareceu indeciso e a mãe disse: – Marisa começa com “M”. – O menino escreveu o nome da mãe, Marisa, na sequência do seu próprio nome, sem segmentar.

Eu lhe disse: – Tá quase certo. Tá faltando umas letrinhas e vou escrever para você como é, aqui embaixo, ó. – E escrevi o nome “Marisa” abaixo da sua escrita e fiz a comparação entre as duas.

Na Figura 7 encontra-se o resultado do nosso diálogo:

Figura 7 – A escrita de Paulo

Analisando a figura, pode-se dizer que as duas escritas do menino (do lado direito e esquerdo da folha) são dois significantes e, por isso, vazios de significação. Contudo não dá para ignorar que o nome “Paulo” escrito do lado direito da margem, em oposição à forma convencional da escrita alfabética, que ele conhecia como bem avisou sua mãe (“Escreve direito, Paulo. Você sabe escrever”), era a manifestação irrefletida de um sentido do qual nenhum de nós, nem mesmo ele, tinha acesso. O nome “Paulo” espelhado era um “isso”; era a precipitação do sujeito do inconsciente na materialidade da escrita. Um efeito de surpresa que aparece na brecha dada pelo pretense discurso racional; digo “pretense” porque os adultos estavam ali “batendo cabeça” para compreender a situação que fazia com que o menino agisse daquele jeito desregrado e, quando muito, consideraríamos aquele “Paulo” escrito do avesso como erro.

Se considerarmos que o sentido aparece na combinação entre os elementos sincrônico e diacrônico, a situação atual era a de um garoto que quebrava regras, avançava sobre as pessoas e se colocava como “do contra”. Acerca dos acontecimentos pretéritos (diacronia) não tínhamos notícias. A possibilidade de fazer a ligação entre o significante do aqui-agora e o significante da “outra cena” escapou. Nos anos posteriores, Paulo Eduardo se tornou um

escravo de forças destrutivas, um menino da “pá virada”. Não conseguiu aprender a ler nem escrever com fluência – uma alfabetização esburacada, funcional – e sua relação com as pessoas das escolas por onde andou e com o conhecimento foram permeadas de embates determinados, ao final das contas, pelo predomínio do gozo sem limites, pura ação; um mais de gozar.

4.3. Articulação entre pulsão e desejo

Este subcapítulo procura examinar a articulação entre pulsão e desejo, partindo do percurso de Freud, com as noções de complexo de Édipo, complexo de castração e dissolução do complexo edípico, chegando à Lacan, que apresenta as mudanças introduzidas com respeito ao pensamento freudiano, a saber: a lógica do falo, função paterna, o desejo de saber.

4.3.1. A acepção de desejo em Freud

Para elucidar os dois destinos mais elaborados da pulsão – o recalçamento e a sublimação – Freud construiu uma teoria do funcionamento do aparelho psíquico no qual a pulsão se movimenta de acordo com a combinação de três pares de opostos: a transformação ativo em passivo e vice versa (dinâmica); a substituição do próprio eu como objeto para objetos do mundo externo (tópica); e a escala de tensão prazer e desprazer (economia), chamando todo o sistema de inconsciente e a sua teoria de metapsicologia (FREUD, 1974a /1915, p. 155).

Estas três polaridades se combinam de várias maneiras. O resultado foi dividido em dois grandes conjuntos: as formações narcísicas¹⁹ (que serão abordadas em seção posterior) e as formações do inconsciente, de maneira que o recalçamento é a mola propulsora destas últimas.

O autor descobriu através da análise das pacientes neuróticas, que o recalçamento é um processo bem peculiar, visto que a descarga de uma pulsão sexual que se acha sob

¹⁹ A concepção de formações narcísicas é encontrada em “O instinto e suas vicissitudes”, (FREUD, 1974a, p. 153).

recalque traz alívio e satisfação, mas, também conflita com as aspirações morais e estéticas do eu, causando desprazer.

É condição do recalque que as forças motoras do desprazer tenham mais vigor do que o prazer obtido da satisfação, isto é, que se estabeleça uma renúncia à fruição (FREUD, 1974f/1915, p. 170). E por que a exigência pulsional concederia fazer uma renúncia ao princípio de prazer? A resposta adiantada é: obtendo algo em troca, mas um algo que é apenas a sombra da satisfação obtida com o objeto primordial. Esta trama é apresentada no complexo de Édipo.

a) Complexo de Édipo

Para dar conta de sustentar o caráter determinista que as pulsões sexuais desempenham na constituição da subjetividade, Freud recorreu a uma peça de teatro da tradição cultural – Édipo rei – que coloca em cena o desejo sexual pela mãe e o desejo assassino pelo pai rival. Ele viu nesta tragédia o destino universal da sexualidade infantil e designou de complexo de Édipo²⁰ o conjunto das fantasias e dos afetos (descargas) inconscientes em que a criança se enreda com as figuras parentais, no qual incide a forma primordial do desejo infantil.

Freud também encontrou na mitologia menções fartas ao valor dado ao órgão genital masculino, o que o levou a construir sua formulação de complexo de castração²¹, uma fantasia infantil de ameaça (para os meninos) e de concretização da perda do pênis (para as meninas), que impele as crianças a frearem suas pulsões dirigidas ao casal parental, provocando uma interdição.

A consequência de tal interdição é a reorientação pulsional que segue duas direções: a) para objetos substitutos de satisfação por meio de identificações dessexualizadas e sublimadas; b) recalque dos impulsos (FREUD, 1976 [1924], p. 221).

A pulsão redirecionada para objetos quaisquer do mundo em troca de uma promessa de satisfação dá origem ao desejo: um conjunto prenhe de expectativas e fantasias que pode assumir qualquer feição na ordem simbólica (sintoma, sonho, escrita) ou na imaginária (prestígio que advém com as posses materiais).

²⁰ Segundo o editor inglês Alan Tyson o termo complexo de Édipo aparece pela primeira vez em 1910, no ensaio “Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens (contribuições à psicologia do amor)” (FREUD, 1970, p. 154).

²¹ O termo complexo de castração é discutido no ensaio “Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância”, de 1910 (FREUD, 1970b, p. 88).

A articulação do complexo de Édipo (desejo e rivalidade) com o complexo de castração (ameaça de perda do objeto de potência) é fundamental para inserir o homem na cultura porque regula o circuito do desejo. É a regulação do desejo que possibilita, por exemplo, que o menino ou a menina se direcionem para o conhecimento como um objeto substitutivo, metafórico. Uma criança curiosa, em incessante atividade, pode estar procurando o seu primeiro objeto perdido: o registro alucinatório da satisfação que a mãe lhe proporcionava. Encontra um similar, que guarda uma pálida semelhança com a satisfação advinda do objeto original, não se contenta e se coloca novamente em movimento, numa espiral dialética. O que prevalece, portanto, é a não satisfação, pois satisfazer-se é algo como empanturrar-se e deixar de desejar, de buscar, de se movimentar. Assim, o desejo é um ponto de partida, mas uma impossibilidade de chegada.

b) A dissolução do complexo de Édipo e a entrada na dinâmica do desejo: diferenças para a menina e para o menino

A saída da rivalidade armada em torno dos pais e entrada na dinâmica do desejo depende de como a criança vai resolver o complexo de Édipo. Em texto datado de 1924, intitulado “A dissolução do complexo de Édipo”, Freud (1976c) constata uma diferença de percurso para o menino e para a menina com relação ao triângulo edípico. Até determinado momento, ambos têm na mãe o objeto privilegiado para o qual direcionam suas pulsões, pois de fato, é ela quem alimenta, higieniza, cuida, entretém e estabelece regras, num conjunto de ações de reconhecimento de um semelhante. Quando descobrem a diferença anatômica dos genitais, fabulam duas crenças: meninos têm pênis (são fálicos) e meninas não tiveram a mesma sorte e foram punidas (são castradas). A partir daí se desenrolam dois destinos diferentes.

Para o menino, a descoberta de que a mãe é castrada confirma seus receios de perder o pênis e ele é impelido a abandonar o investimento amoroso dirigido a ela e substituí-lo por identificação com o pai. Se o processo “for idealmente levado a cabo”, o menino sai do complexo de Édipo preservando o órgão genital, ao tempo que introjeta a autoridade do pai e perpetua a proibição dele contra o incesto, constituindo a base do supereu (FREUD, 1976 [1924], p. 221).

O processo correspondente na menina se dá por outras vias. Ela infere que a falta de um pênis igual ao do menino decorre do fato de, em alguma época anterior, já ter tido um e que por algum motivo perdeu-o por castração. A criança do sexo feminino é instada a fazer

dois movimentos: a) trocar de objeto pulsional, da mãe para o pai, e b) se identificar com a castração materna. Assim, nas palavras de Freud, a menina “aceita a castração como um fato consumado, ao passo que o menino teme a possibilidade de sua ocorrência” (FREUD, 1976 [1924], p. 223). Se o temor da castração está excluído para a menina, cai também um motivo poderoso para o estabelecimento de um supereu que limita e proíbe o livre fluir da pulsão. De outro lado, a ferida narcísica da menina desliza simbolicamente num tipo de compensação que consiste em ser um dia a mãe de um menino que lhe restitua a potência (o falo). Por isso o conflito edípico na mulher tende a se prolongar e, às vezes, nem se resolve. No caso de um desenlace promissor, a menina se identifica com a mãe castrada sem desmerecer essa condição e procura uma compensação dirigindo suas pulsões não diretamente para o pai (porque como castrada sabe que ele é da mãe), mas para objetos valorizados por ele.

Mesmo com todo rigor e minúcia epistemológicos de Freud, ainda assim, diante da diversidade de arranjos parentais nos dias de hoje, sua construção teórica apresentada numa escrita quase etnográfica, em que o masculino prevalece na organização da sexualidade e do devir humanos, soaria como fabulação. Lacan tratou de reler o complexo de Édipo e o complexo de castração a partir de uma dimensão metafórica que é ela própria função de linguagem. E o primeiro passo foi o de substituir a figura encarnada do pai por uma lógica de função paterna.

Antes de abordar a função paterna vou retomar as crianças apresentadas no excerto 1 para fazer algumas inferências a partir das formulações freudianas acerca da resolução edípica.

c) Os informantes do excerto 1

Nele, relatei uma situação na qual um grupo de crianças, entre elas uma menina, já dominava o código alfabético, mas tropeçava no entendimento do conceito “pais”. Eu conjecturei que as crianças tinham logrado atravessar a operação de recalçamento e o que sobrou de resto não simbolizado fixou-se em partes do corpo (olhar, ouvido), prevalecendo no momento da significação da palavra.

Agora se pode acrescentar outro ingrediente à façanha das crianças, mas um que lhe é anterior: o cerceamento da pulsão, transformada em desejo, e a sua substituição sublimada pela escrita. De algum modo, num caminho absolutamente singular e do qual só conseguimos ter visibilidade pelos efeitos, cada um dos meninos e a menina conseguiu resolver o complexo de Édipo, através dos caminhos apontados por Freud. No âmbito do prognóstico apenas, se o

processo for “idealmente levado a cabo”, a menina vai buscar ser reconhecida pela sua esperteza, inteligência, dedicação aos estudos; o menino vai usar o conhecimento como sua potência, assumindo-se sabido.

E se nos lançarmos a especulações é curioso notar, no caso da menina, a derrapada em relação ao significante “pais”, o que parece exemplificar a ambiguidade da adesão da mulher à lei, pois ela deriva para o sentido de território, nação, algo que abarca e contém, como um ventre materno (figura com quem meninas se identificam). Já para os meninos a palavra é diretamente ligada ao nome do pai (figura com quem meninos se identificam).

No que segue, apresento as formulações de Lacan acerca do desejo.

4.3.2. A acepção de desejo em Lacan

Para substituir a figura encarnada do pai por uma lógica de função²² paterna, Lacan faz dois movimentos: primeiro, com a expressão “função paterna” não importa se o pai está presente ou não, se tem ou não qualidades, o essencial é a sustentação simbólica feita por qualquer pessoa (outro) da proibição da realização da pulsão no real (lei geral da cultura). Segundo, com a noção de metáfora, enquanto um significante que substitui outro significante, Lacan troca a importância do materno pela prevalência do paterno como condição exclusiva da constituição da subjetividade (a cadeia significante), metáfora que ele designa de nome do pai. Cito suas palavras: “[...] O pai é um significante que substitui outro significante. [...] A função do pai no complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno” (LACAN, 1999 [1958], p. 180).

Dito de outro jeito, mesmo que uma criança não tenha um pai de carne e osso, se a mãe (ou qualquer outra pessoa que ocupar seu lugar) se perceber castrada, incompleta, sem por isso se desmerecer, e for capaz de abrir mão do filho ou da filha como objeto que a complete, buscando a sua satisfação em outros objetos, ela se colocará como uma mulher que transmite a palavra do pai, que honra o seu nome, uma mãe que exerce a função paterna.

Quando se diz que a mãe procura satisfação para suas pulsões em outros objetos ela toma como medida de sua falta ou de sua incompletude algo bem concreto que marca a

²² Função é um conceito da matemática. A função é definida por ter leis generalizadas e propriedades específicas. Conforme enciclopédia livre virtual *Wikipedia*.

diferença com o sexo oposto, o pênis. Se ela for uma mulher que está inserida na estrutura da linguagem (que se institui por pares de diferença) e, portanto, opera com metáforas, o órgão genital masculino será substituído por um símbolo qualquer de potência. Esse símbolo é encontrado nas diversas culturas, e por isso sua característica universal, na forma de protuberâncias enrijecidas – o falo. De maneira que o falo se torna ao mesmo tempo um símbolo e objeto do desejo.

a) A lógica do falo: diferenças para a menina e para o menino

Poderíamos raciocinar: fica claro porque a mulher se põe a procurar o falo como objeto de desejo; ela não tem um pênis e vai ter de se satisfazer com algo ortopédico. Mas o que dizer do homem que já nasce com um pênis, o que é que ele tem de procurar? É aí que entra a lógica lacaniana. Não é porque o homem tem um pênis que ele possui um falo, a potência, o poder, a força²³. Então, o que o menino tem de procurar é o objeto causa do desejo da mãe. Por isso Freud e Lacan afirmaram taxativamente que a resolução edípica no menino é mais complicada do que na menina. Vale ler o que Lacan escreveu sobre isso:

A pergunta é: qual é o significado? O que quer essa mulher aí? Eu bem que gostaria que fosse a mim que ela quer, mas está muito claro que não é só a mim que ela quer. Há outra coisa que mexe com ela – é o x , o significado. E o significado das idas e vindas da mãe é o falo. (LACAN, 1999 [1958], p. 181).

Esse x é como se fosse um elemento da função matemática, o falo; ao elemento x corresponde um elemento y , que é variável: pode ser o conhecimento, a escrita, o trabalho, uma posição de prestígio, um número infundável de possibilidades.

Se em parágrafos anteriores eu descrevi o desejo sem nomeá-lo – um “algo” – agora o desejo pode ser conceituado: o desejo é o falo, o objeto causa do desejo da mãe. Quer dizer, o alvo do desejo do sujeito não é o que a mãe deseja, mesmo porque ela pode desejar umas tantas variedades de coisas (o que provoca impasses na constituição do sujeito), mas, sim, o que instiga a mãe a desejar, a busca daquilo que fantasiosamente a completa, o falo, a potência que a faça sobressair-se; do começo ao fim, a demanda de ser reconhecida, a demanda de ser amada.

²³ É ilustrativa uma série animada da década dos 1980, chamada He-man e She-ra. Quando estava prestes a se transformar em poderoso, He-man dizia: “Pelos poderes de Grayskull! Eu tenho a força!”, ou seja, mesmo sendo um menino/homem que nasce com o genital visível, ele não era potente o tempo todo e precisa evocar a força brandindo uma espada. Já She-ra quando se transformava em toda poderosa disparava: “Pela honra de Grayskull! Eu sou She-ra!”, isto é, seu ser no mundo era sustentado pela honra de portar o nome do pai, empunhando a espada mágica.

Nesse aspecto, o desejo é sempre inalcançável porque nunca se tem muita clareza sobre que tipo de reconhecimento satisfaz a mãe.

b) O desejo de saber

É possível concluir que Lacan radicaliza a posição de Freud, colocando o falo como o significante mestre da cadeia simbólica – porque ele se impõe como diferença – e faz o objetivo primordial da tópica do supereu (interdição do incesto) se transformar em campo da linguagem (impossibilidade lógica).

É a função metafórica da linguagem (cadeia significante), única para cada sujeito, que constitui o saber inconsciente. Por isso o desejo é, também, um desejo de saber, de decifrar o que o outro/Outro deseja do sujeito.

Na continuidade, vou retomar os excertos 2 e 4, respectivamente o de Jonathan e o de Ian para fazer inferências acerca do desejo, como em Freud, e da causa do desejo, em Lacan.

c) Os informantes Jonathan e Ian

Começo por Jonathan – o garoto que teve paralisia cerebral e não andava, movimentava as mãos com precariedade e tinha verbalização lenta – e cujos embaraços com a leitura e a escrita puderam ser contornados com algum atraso.

Jonathan ilustra uma resolução edípica tomada como operação de linguagem, a qual introduz o sujeito no circuito desejante. Quando o menino conseguiu se perceber lendo e escrevendo, ali na nossa frente, ele, enfim, se conectou com a causa do desejo de sua mãe, um desejo que lhe ofertou uma potência fálica com o qual ele se identificou em substituição a uma impotência motora concreta, resultante de um trauma real.

O garoto precisou para isso da ação do outro encarnado que ocupasse o lugar simbólico de alguém que desejasse por ele, alguém que apostasse, ocupando o lugar do desejo da mãe. Essa posição foi assumida por P2.

Desse ponto de vista, pode-se dizer que Jonathan se esforçava em assumir-se potente na leitura e na escrita, deixando a sua impotência física eclipsada. É desse patamar que se podem entender todas as suas tentativas em participar da aula, responder às questões da professora, inclusive passando à frente dos colegas de classe e não se deixando distrair pelos interesses de P2, a não ser quando ela também empunhou o objeto de seu desejo: as letras.

Já para Ian a situação é totalmente oposta e apesar de ter passado pelo trauma real da paralisia cerebral, pelo menos em nomenclatura semelhante ao de Jonathan, a consequência no seu desenvolvimento foi a não aquisição de fala, ficando toda a apropriação de conhecimentos, incluindo a escrita, inviabilizada. O trauma orgânico cujo desfecho interferiu na possibilidade de aquisição da fala acabou por desarranjar as posições na dinâmica familiar, podendo se conjecturar que Ian não encontrou o seu lugar em relação à causa do desejo da mãe.

A partir da análise do material, pode-se concluir que Ian não constituiu inconsciente; não passou pela trama edípica que causa o desejo. Ficou estagnado num tempo anterior ao complexo de Édipo, preso na rede exclusivamente imaginária do outro materno que não conseguiu, ele próprio, ultrapassar o nível ambientalista, concreto, para operar no campo da linguagem com a função da metáfora paterna.

Esta conclusão parece contrariar o achado anterior na análise da transcrição (Quadro 12) em que se observava o garoto fazendo tentativas rudimentares de operar na linguagem. Entre elas: manter reciprocidade nos turnos do diálogo, seguir as pistas dos significantes, associar as atividades do momento com experiências recentemente passadas, estabelecendo vínculo temporal, distinguir entonações de interrogação. Parece-me, portanto, que aquela centelha inicial para associar e coordenar eventos, informações, sons, entonações, ação, de alguma forma se perdeu.

E se Ian não conseguiu operar no plano da linguagem, articulando língua e fala, seria impossível mesmo que ele adquirisse a escrita. Para explicitar esta noção, faço um paralelismo. Pode-se adquirir a escrita sem se fazer uso do ato da fala, como atesta uma pessoa surda que se torna muda, se expressa por gestos ou por língua de sinais e consegue aprender língua portuguesa escrita. Isto porque, de alguma forma, ela conseguiu operar com as propriedades estruturais da linguagem (coordenação e associação).

Ian está imerso em um discurso invariável, onde ele é tão somente falado; falado por outro que só tem a ecoar o horror, aquilo que não tem nome e está fora da linguagem.

Levando em consideração o conjunto das informações, é doloroso sustentar, mas não dá para ignorar: Ian permaneceu no nível de comunicação própria das espécies naturais, o qual funciona mediante uma correlação fixa entre os sinais e a realidade que eles expressam. Não é o puro orgânico, porque antes do acontecimento traumático o menino foi abarcado dentro de expectativas parentais com intenções simbólicas, mas sim, na modalidade do sinal, daquilo que Lacan chama de símbolos petrificados e que têm raízes naturais.

Por isso Ian se saía bem com o uso dos gestos (ação) para sinalizar e ignorava o que era apresentado até mesmo no concreto ou literal – o próprio objeto, fotografia. E nós educadores entendíamos que era resistência, birra, má vontade. Tratava-se de uma falta estrutural, a falta da lógica de linguagem.

No entanto, era possível identificar que algo animava Ian, o empurrava para a ação; esse algo era o som em seus diversos matizes – voz, música, prosódia – e parece que, de fato, havia uma predominância da pulsão invocante. Contudo, a pulsão não se enlaçou aos significantes para constituir um “eu”; ao invés, cristalizou-se como gozo no corpo físico, à semelhança da prematuridade psicofisiológica vivida por um bebê.

4.3.3. Considerações preliminares referentes ao capítulo

A investigação pela perspectiva da pesquisa psicanalítica envolve desvelar a verdade do sujeito, esse sentido obscuro que é sempre um semi dizer e tem a função de enigma. Contudo, eu parti de uma questão que pretendia averiguar em que momento da articulação pulsional a criança ascenderia à escrita e de antemão eu tinha uma hipótese, que era a possibilidade de a criança ultrapassar o estágio narcísico e enveredar pela dinâmica do desejo.

Acontece que ao fazer a teoria atravessar o material de análise, principalmente aquele relacionado ao Ian, eu me deparei com um achado que não se encaixava na hipótese original. Isto é, o menino não operava na linguagem, logo não haveria como constituir inconsciente e outras articulações como a construção de imagem de corpo unificado, recalçamento e desejo, condições para ascender ao mundo simbólico e, finalmente, à escrita.

Este achado teve efeito de impacto, de surpresa o que, nas palavras de Lacan, me fez encontrar ao mesmo tempo mais e menos do que eu esperava. O “mais” do que era esperado refere-se aos efeitos variados e impeditivos da pulsão de morte com sua descarga destrutiva, e da anarquia das pulsões sexuais com suas funções que não se engatam nos significantes e acabam por indiciar um despedaçamento corporal. Eu me deparei com o real dos traumas pessoais dos informantes, na figura da morte e da destrutividade. O “menos” do que era esperado foi ter de me ver frente a frente com a idealização, a ilusão do meu lugar de profissional de educação que supunha que boas intervenções educativas, quaisquer que fossem as limitações da criança, poderiam reverter em inserção na ordem simbólica e, conseqüentemente, no aprendizado.

No próximo capítulo serão abordadas as formações narcísicas e sobre os impasses decorrentes deste estágio na aquisição da escrita.

5. FORMAÇÕES NARCÍSICAS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as construções lacanianas sobre a gênese do “eu” como função engendrada na dialética intersubjetiva e, na sequência, apresentar as formulações freudianas a respeito do narcisismo. Ilustra os impasses do estágio narcísico com o relato dos percalços de uma aluna em relação ao seu momento de alfabetização.

A ênfase que Lacan deu ao simbólico no início de seus seminários e, depois, nos últimos anos, ao real, por vezes, minimiza a importância do imaginário na constituição do sujeito. Mas foi justamente pelo imaginário que o psicanalista iniciou sua carreira neuropsiquiátrica. É por esse motivo que eu inicio essa seção pelas formulações lacanianas e não pelas freudianas, uma vez que Lacan aborda a gênese do eu do ponto de vista de uma função.

5.1. A gênese do eu pela formulação de Lacan

Em 1936, Lacan fez sua primeira exposição em um congresso da IPA com “O estágio do espelho”, apresentando conceitos extraídos dos estudos de Henri Wallon (1879-1962), filósofo e médico francês, contemporâneo do psicanalista, que também fez carreira como psicólogo e educador. O estágio do espelho se configurou como a primeira intervenção de Lacan na teoria psicanalítica.

O estágio do espelho se relaciona aos seguintes tópicos: a) situa-se no período infantil de seis a 18 meses; b) antes de a criança utilizar a linguagem, num tempo pré verbal; c) consiste numa antecipação da aquisição da unidade funcional do corpo do infante captada na relação intersubjetiva.

Em um trabalho de descrição minuciosa, Wallon investigou o comportamento da criança diante de sua própria imagem refletida em um espelho. Tal experiência permitiria à criança unificar seu ser físico e adquirir a noção do próprio corpo, segundo um processo de substituição progressiva das imagens do ponto de vista sensório motor por representações virtuais. Para a criança de até um ano, a ação de “multiplicar, por intermédio das representações, o jogo cada vez mais diferenciado das distinções e das equivalências” é o

prelúdio da atividade simbólica, “segundo a qual o espírito consegue transmutar os dados da sensibilidade em universo” (WALLON, 1971, p.199).

Lacan reelabora essa concepção, transformando a vivência concreta e dependente da maturação psicobiológica em uma operação lógica pela qual o ser humano se identifica com seu semelhante e enfrenta a ameaça de despedaçamento do eu, percepção que estaria na raiz da angústia que fomenta a psicose.

Em outras palavras, a criança não precisa necessariamente de um espelho materializado, pois ela passa a se reconhecer no olhar de quem a olha (ou na imagem, no discurso, nas palavras); mais do que isso, é construída uma imagem para a criança antes mesmo de sua chegada ao mundo, em uma operação de identificação simbólica.

a) A captação especular e seus efeitos

Em 1949, no Congresso Internacional de Psicanálise, em Zurique, Lacan retoma a comunicação “O estádio do espelho”, agora para tratar da função do eu como ilusório, como imaginário, que é fundamentalmente distinta da abordagem que se vale do cogito, do pensar, das elaborações do pensamento. Ele começa dizendo que por um tempo brevíssimo um bebê humano é superado em inteligência pelo chimpanzé de Köhler. Mas enquanto no macaco, a inteligência instrumental permanece estagnada, no infante arma-se uma complexa rede virtual e recíproca de imagens que dão sustentação à sua impotência motora.

Nessa fase em que o infante é prematuro em termos psicofisiológicos prevalece a anarquia das pulsões e de suas funções. Assim, a criança poderia vir a perceber sua imagem como despedaçada, se não fosse objeto de uma verdadeira captação pelo reflexo especular vindo do outro, que a faz se antecipar à apreensão da forma global de seu corpo.

Tal dinâmica é o estádio do espelho, a “transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”. Se o processo foi bem sucedido, teremos a matriz simbólica do eu em sua forma primordial, antes de se cristalizar na dialética das identificações com o outro e antes que a linguagem o constitua em sujeito (LACAN, 1998a [1949], p.97).

Dito em outras palavras, o bebê relaciona seus gestos e movimentos experimentados livremente às imagens assumidas em seu meio refletido²⁴, de modo que ele reduplica em seu próprio corpo essas imagens, dando mais motivos para o outro se orgulhar de suas proezas. Esse orgulho do outro ressoa na criança, que volta a atrair novamente a atenção do outro com

²⁴ Num bebê cego, por exemplo, essas imagens são refletidas principalmente pela voz; num bebê surdo, ao contrário, predominantemente pelo olhar.

mais uma variedade de gestos, num jogo sucessivo revelador de um dinamismo libidinal. É lembrar o bebê Cauê (excerto 3) que eu encontrei na unidade básica de saúde. Seus movimentos espontâneos captaram minha atenção e me fizeram dirigir-me até ele. Coloquei-me na altura do seu olhar e juntando com a melodia da minha voz eu criei um campo de atração mútua no qual permanecemos em júbilo por um tempo, numa espécie de espelho virtual.

Este processo de identificação é o único capaz de explicar o reconhecimento pela criança de sua unidade corporal. A partir dele, a experiência especular se inscreve no inconsciente, e a posição de alienação da criança em relação à sua imagem determinará nela a aspiração a uma imagem ideal (eu ideal), por detrás da qual se reconhece as feições do supereu.

A identificação com o olhar do outro dirigido para si, com seus efeitos de boa ou de má imagem, determinará a problemática narcísica.

Portador ao mesmo tempo da marca do imaginário e da marca da exterioridade, o eu especular dá origem ao drama humano de escapar da armadura assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o desenvolvimento posterior (LACAN, 1998a [1949], p. 100).

5.2. O eu narcísico: construções freudianas

O termo narcisismo se origina na psiquiatria por volta de 1899 em função dos estudos da sexualidade humana. O termo narcisismo em psicanálise designa uma atitude pelo qual um indivíduo ama a si mesmo, trata seu próprio corpo da mesma forma pela qual o corpo de um objeto sexual é comumente tratado. O narcisismo se definiria como ser apaixonado por si mesmo, segundo o mito grego do jovem Narciso, fascinado pela própria imagem.

De forma que narcisismo indicará: a) uma fase necessária da evolução da libido²⁵, antes que o sujeito se volte para um objeto sexual externo; b) um estágio intermediário do desenvolvimento da libido entre o autoerotismo e a escolha de objeto; c) a constituição da imagem de si mesmo.

²⁵ O termo libido advém da literatura latina de inspiração erótica. Na abordagem freudiana a noção sofre desenvolvimentos ao longo do tempo. Num primeiro momento, a libido é o resultado do processo de elaboração da excitação orgânica em excitação psíquica.

Freud chegou ao narcisismo através do estudo das psicopatologias no adulto (esquizofrenia e demência precoce) e da sexualidade infantil. A libido narcísica ao se exceder em demasia, pode transbordar o eu e separar o sujeito do mundo externo, acompanhado de um completo fechamento em si mesmo; um estado de onipotência.

Em termos de patologias são os quadros relacionados às formações narcísicas, à evolução do “eu” (as psicoses). Posteriormente, com a ampliação dos estudos do narcisismo, foi possível entrever esse mesmo processo de desinvestimento do mundo externo e de concentração no “eu” em outros estados: dor orgânica, o desejo de dormir, a preocupação hipocondríaca.

Os estádios que antecedem e sucedem ao narcisismo são o autoerotismo e a escolha objetal.

a) Autoerotismo

A condição implícita no narcisismo é poder reconhecer-se a si mesmo como objeto de desejo. Contudo, um recém nascido não possui um aparato psíquico que o coloque nessa condição. A criança está à mercê das pulsões autoeróticas, sem qualquer unidade. Freud vai dizer que uma nova ação psíquica deve se juntar ao autoerotismo para dar forma ao narcisismo.

É a partir desta lacuna, que Lacan vai abordar a imagem de si mesmo com a experiência do “estádio do espelho”.

b) Escolha objetal

A escolha objetal é de algum modo uma escolha narcísica, pois leva em conta a semelhança que o objeto guarda com a pessoa. Ela se dá a partir de diferentes dinâmicas para o menino e para a menina.

O indivíduo do sexo masculino, pela sua condição de possuidor da potência (o pênis) se imagina supervalorizado e transfere essa valoração sexual primeiramente para a mulher que cuida dele, isto é, para um objeto de amor e, posteriormente, para a sucessão de substitutos que tomam o seu lugar; é o estado da pessoa apaixonada (FREUD, 1974b [1914], p. 91).

O indivíduo do tipo feminino, por não possuir a potência do órgão sexual, transfere a libido para o conjunto do seu corpo, com a conseqüente intensificação do narcisismo.

Diferente do homem que procura um objeto de amor, a mulher acaba se colocando como objeto de amor, em posição de ser amada.

Os deslocamentos da libido do eu para o objeto, e vice-versa, cujos efeitos atingem principalmente a criança e contra os quais ela procura proteger-se de acordo com os mecanismos de que dispõe, pode ser isolada sob a forma do “complexo de castração” (nos meninos, a ansiedade em relação ao pênis, nas meninas, a inveja do pênis) (FREUD, 1974b [1914], p. 109). Este momento está ligado ao complexo de Édipo e aos destinos daí decorrentes, com a entrada da criança na dialética do desejo.

A seguir no excerto 7 apresento uma narrativa que envolve a informante Maria Isabela para examinar os impasses do estágio narcísico.

5.3. Impasses do estágio narcísico: o silêncio de Maria Isabela

Esta seção pretende articular as formulações teóricas a respeito do narcisismo juntamente com a inibição na fala e nas aprendizagens da escrita em uma menina de 7 anos, estudante no 1º ano inicial.

Excerto 5 – Maria Isabela

A professora Rosana, do 1º ano do ciclo I, tinha em sua classe um aluno recém-ingresso da classe especial e que fazia parte de um projeto de inclusão de alunos nas classes comuns do ensino fundamental, o qual reunia cinco unidades escolares. Em um encontro em sua escola, para discutir os encaminhamentos pedagógicos para o referido aluno, a professora comunicou que sua maior preocupação era com uma aluna muda, que ali estudava desde a educação infantil. A professora Rosana alegava que Maria Isabela tinha mutismo seletivo, pois sua mãe dizia que a menina falava normalmente em casa. Supunha-se, então, que a mãe estava supervalorizando algum balbúcio da garota. A criança não lia nem escrevia, demonstrava muita passividade em classe, não brincava e não se relacionava com as outras crianças, exceto outra menina com quem, às vezes, se dizia que conversava. Ocasionalmente, Maria Isabela urinava na calcinha, sem ficar constrangida em estar molhada, numa espécie de alheamento. Questionada se via alguma relação entre o descontrole esfinteriano e a atividade pedagógica proposta em sala de aula, a professora não conseguiu precisar.

A prioridade que a professora dava à história da menina me intrigou, pois, o aluno que havia motivado nossa reunião apresentava um quadro complexo que juntava desorganização de comportamento, fala oral truncada, restrições de cognição e ausência de aprendizagem escolar. Era pouco provável que o menino viesse a se alfabetizar e, talvez, essa condição presumível justificasse o pedido para que a minha atenção se voltasse para a aluna que, aparentemente, não possuía limitações, mas, não respondia aos esforços da professora Rosana, bem conceituada na equipe como uma professora alfabetizadora. Os registros escolares anteriores não mencionavam esse problema atual.

Marquei uma observação em classe, mas diante do quadro de mutismo, também

desconhecido por mim, achei prudente me munir de algum conhecimento teórico que pudesse orientar minha investigação. Retomei a leitura de um caso de mutismo, da psicanalista Maud Mannoni, a respeito de um menino de quatro anos e meio que, segundo hipótese da analista, estava ligado a conteúdo de morte.

Foi burilando essas ideias que conheci Maria Isabela, primeiro no refeitório da escola, quando observei o seu comportamento à distância. Ela estava à mesa com um pequeno grupo de meninas. Ao fim de um tempo, levantou-se e foi sozinha para o banheiro. Na saída deste, algo na sua postura atraiu meu olhar: ela parecia andar nas pontas dos pés, como alguém que não quisesse fazer barulho; ideia essa minha um tanto despropositada, uma vez que o barulho que ela fizesse não iria fazer diferença na algazarra da hora do lanche. Terminado o intervalo, subi para sua sala de aula²⁶. Levava comigo meu caderno e uma caneta esferográfica azul. Sentei-me no corredor entre as fileiras de carteiras, do lado esquerdo da menina, que fazia dupla com Rafaela. Maria Isabela não recusou o contato comigo, mas não me respondia às perguntas, sorrindo a cada uma delas. Rafaela era sua porta-voz e me informou que a amiga não gostava de falar e que só falava com ela.

Pedi para Maria Isabela me mostrar seu caderno, ela o abriu e me mostrou. Pedi-lhe para virar as folhas para que eu pudesse ver as lições. A menina atendeu minha solicitação, mas o caderno estava em branco, com um rabisco ou outro pelas folhas. Pedi-lhe para cochichar o seu nome no meu ouvido, ela sorriu e não me atendeu. Perguntei-lhe se o gato tinha comido a língua dela; ela apenas sorriu. Então lhe ofereci o meu caderno e a minha caneta para escrever o meu nome (Marisa)²⁷.

Escrevo a letra m e, na continuidade, Maria Isabela faz um rabisco parecido com a letra a em maiúscula. Escrevo r e a menina completa com três garatujas, a última semelhante a um i. Escrevo o s e ela completa com nova garatuja (1). Quando lhe peço para escrever o seu próprio nome, ela faz dez garatujas, todas semelhantes (2).

Maria Isabela pega um lápis verde e aproveito para pedir-lhe para desenhar uma boneca. Pergunto: – Você tem boneca? – Ela faz um movimento com a cabeça como se dissesse “não”. Coloco seu gesto em palavras: – Então, você não tem boneca! – Ela balança a cabeça afirmativamente. Diante da contradição das respostas, faço a mesma pergunta novamente, ela confirma com a cabeça e para eu sair do embaraço, lanço outra pergunta: – Você tem cachorro? – Maria Isabela balança a cabeça numa negativa. Então peço para ela desenhar uma boneca. Ela começa com um círculo pequenino com dois círculos dentro. Falo: – É a cabeça da boneca. Ela se entusiasma e faz um traço vertical. Falo: – Você tá desenhando o corpo. E assim sucessivamente, até ela colocar um círculo naquilo que eu tinha chamado de pernas. Digo: – Você tá botando o pé da boneca. Ela demonstra contentamento. E do lado da boneca (3), desenha espontaneamente outra estrutura, que se me assemelhou a uma figura humana, apenas com as partes da cabeça, dos olhos e da boca visíveis. O restante do “corpo” não tem organização. Vira-se para mim e diz: – Menina (4). Falo: – Você se desenhô? Ela sorri satisfeita.

Observei que o desenho da boneca, apesar de rudimentar, mostrasse maior integração do traçado do que o desenho de si própria, com as partes bem desconectadas, como se não tivesse construído um esquema integrado do próprio corpo.

Depois dos desenhos, um grupo de crianças aproximou-se para escrever no meu caderno. Enquanto eu estava intertida com eles, Maria Isabela riscou por cima do desenho da boneca e disparou a fazer pequenos borrões com o lápis verde e depois com o rosa. Cutucava o meu braço e apontava para os borrões. Eu falava: – Você tá desenhando! E voltava a minha atenção para os outros alunos, ela me cutucava novamente, demonstrando um ativismo e uma

²⁶ A narração que segue é uma construção a partir do relatório técnico sobre Maria Isabela, datado de 14/4/2010.

²⁷ A produção gráfica de Maria Isabela está ao fim deste trecho da narrativa, com a respectiva notação numérica da sequência dos grafismos.

iniciativa bastante intrigantes para uma menina que tinha se colocado muito passiva diante das minhas solicitações.

Entre os borrões, um do lado inferior direito despertou meu interesse. Eu não tinha pedido para desenhá-lo nem percebi o momento em que foi feito. Eu visualizei ali uma figura com um manto e um capuz (5). Pensei que pudesse ser algo que estivesse a espreitá-la. Por prudência não fiz menção desse borrão no relatório técnico nem do que ele se assemelhou para mim.

Por fim, sobre o caderno de Maria Isabela apareceu uma fôrma plástica de moldar massinha. Falei para ela: – Faz o contorno da forminha. Com a minha caneta ela traçou a borda, mas, sem conseguir unir as pontas. Percebi que a menina tinha entendimento das minhas solicitações, pois o enunciado “fazer contorno” era bem vago e isso me tranquilizou.

Figura 8 – Garatujas de Maria Isabela, em 14/04/2010

Fonte: caderno da psicóloga

Para a análise desse material, vou designar o adulto na posição de professora de P2.

Do ponto de vista escolar, Maria Isabela poderia estar dominando a escrita das letras, pelo menos as do seu nome, mas não está atrasada em relação ao que se espera no segundo mês letivo do 1º ano.

Pela sua produção gráfica percebe-se que ela formula hipóteses sobre a escrita, por exemplo, distingue entre desenho e letras; usa garatujas para escrever nomes na direção da esquerda para a direita; na escrita do nome “Marisa” fez garatujas variadas, como se compreendesse que precisaria de letras diferentes para escrevê-lo; na escrita de seu próprio nome repetiu várias vezes uma mesma garatuja como se entendesse que o nome tem vários sons de /a/. Parece também entender que seu nome é bem grande, pela quantidade de garatujas que fez. Essas hipóteses de escrita que eu menciono são tidas como indícios de como a criança pensa sobre o sistema de escrita a partir da abordagem do construtivismo, a qual era usada pela professora Rosana. O que leva a conjecturar que apesar de não falar oralmente, Maria Isabela prestava atenção nas aulas, de maneira que conseguiu reproduzir no caderno da psicóloga o jeito da professora ensinar.

No entanto, fica evidente que seu desempenho gráfico-motor é precário bem como o arranjo espacial dos itens é disperso. Se, como diz Pommier, desenhar é um ato de esperança de que o corpo exista para além da repressão de sua imagem, os desenhos de Maria Isabela com suas formas que não se unem e não se integram mostram um vacilo. Apresenta localização desordenada dos grafismos, a despeito dos anos de escolarização.

Para manter o contato com Maria Isabela sem a exigência da fala, P2 propõe à menina que desenhe uma boneca logo após perceber que ela estava com um lápis de colorir na mão. Segue-se uma tentativa de P2 de saber se “boneca” fazia parte do repertório de conhecimentos da criança e para tanto lança mão de perguntas. A menina corresponde ao turno de diálogo com movimentos de cabeça, confirmando e ao mesmo tempo negando. Diante disso, P2 opta por dar uma instrução diretiva, a de desenhar a boneca.

Maria Isabela começa o desenho com um círculo pequeno com dois círculos dentro (3). P2 nomeia como cabeça da boneca. A menina continua fazendo pequenos borrões e P2 vai nomeando-os por corpo e pés da boneca. Em seguida, do lado direito do desenho da boneca, Maria Isabela desenha outra estrutura sem organização (4) e diz para P2 a palavra “menina”. Novamente P2 nomeia o desenho como sendo a própria Maria Isabela, fazendo a pergunta “você se desenhou?”

Evidencia-se que a ação de nomear as partes do corpo da boneca teve o efeito de fazer com que Maria Isabela desenhasse a si mesma e se dirigisse oralmente a P2. Isso sugere que a nomeação deu uma significação para o que estava fora da ordem da linguagem, o que ainda

não tinha contornos. A nomeação também provoca um ativismo na criança que passa a desenhar borrões coloridos, como se estivesse tentando construir formas, corpo.

O interessante é que Maria Isabela mantém uma divisão no caderno entre a parte que continha letras e a parte que continha os desenhos, como se fosse uma denotação do sujeito dividido.

Entre todos os significantes espalhados pelo caderno, P2 opta por destacar o borrão do lado inferior direito (5), que havia aparecido sem sua intervenção. A apreensão deste significantes em particular mostra que P2 assumiu uma posição de escuta, ou seja, não interrogou a criança quando sentiu curiosidade sobre o desenho, mas também não o descartou como um algo à toa, sem valor. Vamos acompanhar o desenrolar dos eventos no excerto 8.

Excerto 6 – Maria Isabela e a mãe

Aquele borrão que se assemelhava a algo sinistro que, na minha imaginação, perseguia a garota me fez pensar o pior, acreditando que Maria Isabela estivesse envolvida em segredos familiares obscuros. Foi então que eu decidi marcar uma reunião com a mãe.

A reunião²⁸ aconteceu somente com a presença de Paula, a mãe, e Maria Isabela. Eu quebrei o protocolo de em reuniões com famílias ter um participante da equipe de direção. Na minha imaginação, se tivesse algo exorbitante na história da criança eu teria tempo para lidar com a equipe escolar. Com relação à presença do aluno na reunião com os familiares, a menina inaugurou esse procedimento. O objetivo era o de garantir que ela tivesse acesso a um pouco de sua história contada diretamente pela mãe. Informei à menina que ela poderia sair da sala quando quisesse.

Paula mostrou-se aflita na conversa comigo; falava rápido e não me deixava fazer perguntas. Começou dizendo sobre o tratamento com o neurologista; os remédios controlados por conta dos ataques epiléticos, que em sua percepção “atrasou o avanço, porque Maria Isabela faz coisa de criança de quatro anos”. Sua fala é indireta e por subterfúgios, assim eu tenho que fazer perguntas sucessivas para obter uma história encadeada. Com a minha insistência ela conta que aos três anos Maria Isabela começou a ter ataques epiléticos de perder a consciência, um ataque atrás do outro. Ficou internada em UTI durante uma semana e desde então passou a tomar remédio “tarja preta”. Depois desta crise, a filha teve mais duas convulsões, uma delas aos cinco anos, quando estava na escola e desde então as crises não se repetiram.

Quanto ao tratamento com a fonoaudióloga havia sido por indicação do neurologista porque a menina falava enrolado, trocava palavras; ao invés de falar “banana”, falava “batata” e pedia água falando “calai”. Paula nomeia os remédios que a criança toma. Nesse instante, Maria Isabela pega na mão da mãe. Em seguida, diz que em casa a filha é devagar, gosta de ficar com lápis e caneta na mão, gosta de brincar na areia do quintal, de panelinhas e de fazer bolo. E conversa muito, quando quer alguma coisa Maria Isabela pergunta: – Posso pegar mamãe?

Nesse ponto, Maria Isabela que não tinha dito nada, fechou os olhos, cochilou e quase

²⁸ A narração que segue é uma construção a partir do relatório técnico sobre o encontro com Maria Isabela e sua mãe, datado de 05/5/2010.

caiu da cadeira. Revendo o acontecido, porque na hora não me dei conta, penso que este foi o jeito que ela arranhou de sair da sala ou, talvez, de dramatizar um desmaio, como os que ela tivera.

Para ajudar a menina a manter-se em estado de alerta, lhe entrego umas canetas e uma folha de papel. A criança passa da sonolência para um estado de animação e começa a fazer garatujas parecidas com a sílaba “ma”. Enche a folha de garatujas, como se fosse uma rubrica, cortando com um traço a letra “M” (recusa em ascender às letras?), conforme a Figura 9.

Figura 9 – Garatujas na forma de “M”

Fiel à minha leitura de Mannoni, eu tento sondar algum conteúdo de morte e fico sabendo que a avó paterna morava junto com a família e tinha morrido há três anos. Pergunto se Maria Isabela tem boneca e a mãe diz que não, como também não tem cachorro, mas tem uma gata e dois filhotes. Ao ouvir sobre os animais, a menina se anima ainda mais, sorri e balança a cabeça em sinal de afirmação. Ela começa a tocar no meu braço a fim de me alertar para o que estava fazendo. Percebi umas formas arredondadas e interpretei-as como desenho de gatos. Pergunto: – Você está desenhando os gatinhos? – Ela balança afirmativamente a cabeça e sorri. Faço algumas anotações próximas aos desenhos e, num deles, peço para ela colocar o rabo do gato, de acordo com a Figura 10.

Figura 10 – Desenhos de gatos

Paula volta a falar dos ataques da filha. Às vezes com a convulsão a menina acordava com crise de pânico, como se tivesse visto alguma coisa. Mas a mãe pensava que era por causa dos remédios. Enquanto isso, Maria Isabela segue fazendo traçados nas folhas do meu caderno. Rabisca uma figura ocupando o espaço inteiro da folha. O desenho ampliado me lembra da figura desenhada no primeiro dia e que me pareceu sinistra. Por isso eu digo para ela que a imagem parece um fantasma. Maria Isabela se mostra animada e coloca dois círculos que nomeio como os olhos do fantasma. Está retratado na Figura 11.

Figura 11 – Desenho do fantasma, em 05/05/2010

Percebo que Maria Isabela se engata na tarefa e para mantê-la produtiva comento sobre sua trança; quem responde é a mãe. Faço nova tentativa de incluir a menina perguntando se ela quer cortar o cabelo curto como o meu. A garota ri e desenha uma forma que no alto tem uns rabiscos e para meu espanto me diz: – Essa menina é você. – Falo: – Ah, você está desenhando o meu cabelo! Os meus óculos! – E a partir daí começa conversar comigo em tom muito baixo, de tal forma que fico sem entender. O desenho encontra-se na Figura 12.

Figura 12 – Desenho “essa menina é você”, em 05/05/2010

Maria Isabela torna a me chamar: – Oh! Boneca! – E desenha a estrutura de linha e círculo daquela forma pouco organizada, conforme a página da esquerda da Figura 14.

Desaprovando o desenho, Paula toma a folha de papel onde antes a filha tinha desenhado os gatinhos, desenha uma figura estereotipada e fala: – Desenha como a mamãe te ensinou, assim, com a cabeça e o corpo. –

O desenho feito pela mãe era algo semelhante ao primeiro desenho da boneca que eu solicitei que Maria Isabela fizesse no dia em que estive em sua classe.

A menina atende ao pedido da mãe, no entanto, como se fosse afirmação de um grito de liberdade em relação a um modelo idealizado, ela persiste no seu traçado quase unilinear. Depois desenha outra forma emaranhada e novamente fala: – Menina. De acordo com Figura 13.

Figura 13 – Desenho da boneca e da menina

Paula volta a falar que tem muita paciência com a filha, mas que esta é muito nervosa em casa. Peço para me explicar como é esse nervosismo e ela comenta que Maria Isabela briga com os irmãos, quer tudo do jeito dela. Digo para a menina que ela é briguenta em casa e na escola é um anjo. Ela me faz uma careta e ao mesmo tempo diz: – não brigo. – Continuo tentando saber com quem em casa a criança se relaciona melhor e vou anotando os nomes.

Maria Isabela pega uma borracha da mesa e vai apagando no meu caderno os nomes das pessoas da família. Ao lado do nome “Roger” ela assina uma garatuja, que é sua marca registrada (MA).

Digo para a criança que é hora de voltar para a classe e ela começa a choramingar; pergunto-lhe se sabe voltar para a sala sozinha e ela se encosta à Paula, dizendo: – minha pro. – Percebo nesse instante uma satisfação de estar com nós duas, protegida, e um receio de circular pelo ambiente escolar.

Tomo a criança pela mão e peço para ela me levar até sua classe, uma vez que eu desconhecia a localização. Percebo que a menina se localiza muito bem no espaço. Ao chegar à frente da sua sala a porta está trancada e ela diz: – Minha pro não tá. – Pergunto: – Como você sabe disso? – Ela: – Pro saiu – e roda a chave na fechadura da porta. Eu: – Onde sua pro tá? – Ela: – Lá embaixo. A pro tá no parque –

Descemos e ela me conduz para o parque. Chegando lá, ela percebe de imediato que a professora não se encontrava. Um menino nos informa que a professora Rosana está no andar superior. Maria Isabela me dirige pelas escadas até o refeitório, quando imediatamente reconhece a sua professora.

Deixo a garota sob seus cuidados e retorno para finalizar o encontro com Paula, quando ela conta que a filha em casa não é independente na higiene nem na alimentação (ao contrário do que acontecia na escola) e a única menção ao pai aparece quando eu pergunto da

relação dele com os filhos. Diz de forma lacônica que a relação de pai e filha é boa e que ele lhes dava pensão alimentícia. Em seguida, combino com a mãe alguns encaminhamentos pedagógicos.

A atitude de P2 colocando mãe e filha para conversar revelou-se acertada. A forma aflita, apressada e em rodeios da mãe sugere uma fala de quem não quer dizer nada. Quando se estende na conversa porque P2 é insistente, começa a falar de jeito truncado a respeito do médico, dos remédios e dos ataques epiléticos com perda de consciência, da internação em UTI, expondo um quadro que afetou o corpo da menina a partir dos três anos. Imediatamente a esta fala da mãe, é com o corpo físico que a menina responde: ela cochila. O que estava em jogo no cochilo escapa a P2 e ela tenta continuar a conversa pela via racional, trazendo a menina para o plano escolar, lhe oferecendo material para escrita.

A Figura 9 mostra várias garatujas em forma de “M” cortado. É importante observar que a menina não começa pelo desenho e sim pela letra isolada, que não permite coordenação. Sugere uma primeira conexão com a escola, a aprendizagem da escrita do nome. Ao lado da letra, verificam-se alguns borrões na cor laranja, como se fossem desenhos de formas sem contorno.

Na sequência às rubricas com “M”, P2 sonda história de morte. Como não aparece nada que seja justificável na opinião dela, muda de assunto e pergunta se Maria Isabela tem boneca. Possivelmente P2 estava tentando ter assunto e lembrou-se que no primeiro dia em que conheceu a menina, tinha ficado em dúvida sobre ela ter ou não uma boneca. P2 fica sabendo que a criança não tinha boneca nem cachorro, mas tinha uma gata e dois filhotes. A menina, que estava acompanhando a conversa, começa a desenhar e toca P2 no braço para lhe mostrar o desenho (Figura 10). P2 se depara com vários rabiscos sem forma e nomeia-os por gatos. Ao fundo da folha de papel verificam-se borrões nas cores laranja e vermelho. Para testar a coerência da menina com relação à forma dos gatos, P2 solicita que ela desenhe o rabo do gato. Maria Isabela escolhe um dos rabiscos e faz uma linha curva acima dele. P2 escreve na frente da menina “gatos” e “rabo do gato”. Os vários rabiscos da folha mostram formas abertas e outras fechadas, o que sugere que a menina está tateando com relação às formas, possivelmente à notação do corpo próprio.

Na continuidade, enquanto a mãe volta a falar dos ataques da filha e de suas crises de terrores noturnos, Maria Isabela apresenta um desenho que toma toda a página do caderno (Figura 11). Imediatamente, P2 associa ao desenho do “sinistro” que havia detectado no primeiro dia e nomeia a forma como “fantasma”. Como efeito da nomeação, a criança se

anima e faz dois círculos na parte superior do rabisco, que P2 nomeia como “os olhos do fantasma”. O episódio sugere que P2 consegue através da nomeação explicitar, dar corpo aos temores da menina.

Após o desenho do fantasma, para manter a menina produzindo P2 menciona partes do corpo da garota (o cabelo). Em seguida, Maria Isabela faz uns borrões na cor laranja, sem contornos e diz para P2 “essa menina é você” (Figura 12). P2 fica surpresa com a reação da fala, mas não dá indícios para a garota; ao invés, P2 retroage ao assunto do cabelo falado anteriormente e nomeia os borrões por “meu cabelo” e “meus óculos”. Esta passagem sugere que Maria Isabela presenteia P2 duplamente: ao desenhá-la e ao se dirigir a ela oralmente.

Em seguida, Maria Isabela chama P2 com um “Oh! Boneca!” e mostra a estrutura de linha com um círculo na parte superior (Figura 13, lado esquerdo). É um desenho que ocupa toda a página do caderno, que mantém limpa de outros rabiscos ou borrões. O desenho sugere ser uma aproximação com o desenho do corpo próprio. Fora a cabeça, não tem outras partes.

P2 acompanha a mãe intervir no desenho da filha, dizendo que era para fazer “como a mamãe te ensinou” e dá exemplo à filha desenhando na página que Maria Isabela tinha feito os gatos. O desenho da mãe é esquemático e está no plano horizontal, com a diferença que tem “braços” e “pernas”. Diferente de P2, a mãe não aceita o que vem de produção da criança e age corrigindo a partir de um modelo idealizado. Maria Isabela desenha a boneca, mas o faz usando uma linha reta e agora dois círculos (em cima e ao meio da linha). O desenho sugere que a menina conseguiu colocar uma trava entre a cabeça e o restante do corpo.

Depois disso, a menina intervém nas anotações que P2 faz em seu caderno, apagando os nomes dos membros da família e colocando a rubrica “MA” ao lado do nome “Roger”. A criança volta para as letras. P2 dá por encerrado o encontro, a menina resiste e P2 a acompanha pelos espaços da escola. A partir daí a garota começa a falar pequenas frases com P2.

Os excertos apresentam uma situação em que um trauma do outro materno que abala a imagem que ele fez da criança influencia o estado narcísico de Maria Isabela. Parece que a menina estava presa na imagem idealizada refletida pelo discurso da mãe, imagem esta anterior ao trauma das convulsões. A figura sinistra pode muito bem indicar a severidade da imagem do supereu de Maria Isabela.

Por outro lado, não ser reconhecida pela mãe como menina castrada, imperfeita e problemática que era – uma criança que precisava de remédios e correr para médicos para controlar as convulsões, uma criança que dava trabalho na configuração familiar porque a

qualquer momento podia surpreender para pior – era o drama que Maria Isabela vivenciava e que a fazia ratear, se esconder no silêncio e no atraso nas aprendizagens.

A ação de P2 de nomear o que não tinha forma assegura para a criança que aqueles rabiscos, com organização muito incipiente, significavam não o horror nem o inominável, mas, sim nomes e desenhos – de boneca, de gatinhos, do fantasma, de P2 e por fim da própria menina – o que, de algum jeito, devolveu potência a menina ao ser reconhecida pela sua produção. De outro modo, a nomeação ofereceu forma, corpo, significação a um algo que ainda não estava dentro do registro linguagem e da língua. A significação deu oportunidade à Maria Isabela de transpor o imaginário, aguentar o medo de desaparecer (morte). Faltava agora ela dar o passo seguinte: assumir-se como imperfeita e procurar buscar ser reconhecida nos objetos de conhecimento, se arriscando efetivamente no simbólico.

O capítulo subsequente aborda os três registros da experiência humana tal como proposto por Lacan (real, simbólico e imaginário) a partir da topografia do nó borromeano e procura fazer uma aproximação com os impasses das crianças até aqui relatados.

6. REAL, SIMBÓLICO, IMAGINÁRIO

Este capítulo composto de uma seção apresenta os registros da experiência humana denotados nos anéis do nó borromeano e os relaciona com a tríade freudiana “inibição, sintoma e angústia”.

Se fizermos uma retrospectiva nos ensinamentos de Lacan, vamos assisti-lo se debatendo com a noção de estrutura desde a época em que ele se empenhava em conceituar o simbólico e “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, ocasião em que já anunciava que os muros da linguagem (a estrutura) podiam ser rompidos pela fala (o sujeito do inconsciente).

Enquanto uma determinada leitura de Freud²⁹ demarca as três grandes estruturas psíquicas – a neurótica, a psicótica e a perversa –, estruturas estas estanques, Lacan referia-se a estas formações como campo, numa referência mais próxima ao conceito de espaço das matemáticas³⁰, que permitem arranjos dos elementos entre si, o que é diferente de se falar em estruturas puras e fechadas. Sob este prisma é que se podem compreender os esforços de Lacan em formalizar a topologia do nó borromeano³¹ para denotar os registros do real, do simbólico e do imaginário.

A versão do nó borromeano passa a ser apresentada a partir de 1974, no “Seminário RSI”, porém sem o formalismo dos matemáticos. A teoria dos nós tem a peculiaridade de apontar para uma concepção em que a transformação³² ou deformação decorrente da manipulação dos anéis amarrados não termina em corte ou rompimento; seu princípio é o de continuidade. Portanto, o “nó borromeano se presta a uma riqueza de figuras absolutamente exuberante de que não há justamente em parte alguma traço” (LACAN, [cópia reprográfica], p. 28).

Os registros da experiência humana denotados nos anéis são:

Real: o choque, a dessexualização (LACAN, 2008 [1964], p. 165) do corpo orgânico; tudo aquilo impossível de se pensar como, por exemplo, aspectos da nossa existência sobre os quais não temos nenhum resquício de recordação.

²⁹ Lacan poupou com suas críticas à Melanie Klein e sua noção de posições (LACAN, [cópia reprográfica], p. 28).

³⁰ A noção de campo em matemática é dada como um conjunto de pontos expressáveis em termos de distância ou ângulo na relação uns com outros. Conforme enciclopédia virtual *Wikipedia*.

³¹ Os anéis são associados à família dos Borromeos da Itália do século XV; foram incorporados à teoria matemática dos nós e apresentados à Lacan por Guilbaud em 1969 (GONÇALVES, [S.d.]).

³² As transformações podem ser: esticar ou alargar a superfície ou parte dela; encolher ou entortar a superfície ou parte dela (PINTO, 2004).

Simbólico: a linguagem

Imaginário: o semblante, a figuração do corpo como unidade, a imagem idealizada. A Figura 14 apresenta a topologia

Figura 14 – Real, Simbólico e Imaginário

A principal característica mostrada pelo grafo é a de que os três anéis formam uma cadeia tal, que o rompimento de apenas um deles torna os outros dois livres um do outro (LACAN, 1975/2007, p. 20). O buraco central na intersecção dos anéis é conotado objeto *a*, o advento do sujeito-enigma.

Ainda mais, em razão dos três anéis estarem atados desse jeito, cada um dos três termos é estritamente equivalente aos dois outros. Com essa assertiva desfaz-se a interpretação acerca da primazia ou prioridade de qualquer um dos registros assentada na ordem em que foi alvo do interesse do psicanalista. Cito Lacan (LACAN, [cópia reprográfica], p. 18):

Freud não tinha ideia do Simbólico, do Imaginário e do Real, mas tinha todavia uma desconfiança, fato é que pude extrair isso para vocês [...], que eu tenha começado pelo Imaginário e, em seguida, precisado um bocado mastigar essa história de Simbólico com toda essa referência linguística sobre a qual não encontrei tudo aquilo que me teria facilitado. E depois, esse famoso Real, que acabei por lhes apresentar sob a forma mesmo do nó.

6.1. O nó borromeano e a tríade freudiana “inibição, sintoma e angustia”

O jeito que Lacan sugere para, a partir deste novo arranjo, reconectar com Freud é pela tríade inibição, sintoma e angústia.

Em seu artigo de 1926, Freud (1976b) caracteriza as três concepções:

a) **Inibição:** é uma restrição normal de uma função, nesta situação, restrição de uma função do eu. Os exemplos são as paradas momentâneas, as restrições impostas às funções sexuais, do comer, do locomover e do trabalho laboral, entre outras que envolvem a coordenação voluntária dos órgãos físicos.

b) **Sintoma:** não pode ser descrito como um processo que ocorre dentro do eu ou que atua sobre ele; é mais um substituto (uma transformação) de uma satisfação da pulsão que passou pelo processo de recalçamento. O sintoma persiste e se apresenta como uma formação do inconsciente.

c) **Angústia:** está na fronteira da fisiologia enquanto precipitados de experiências traumáticas, sendo que a primeira é a do nascimento; é entendida como a manifestação não transformada da castração.

A relação entre a topologia dos nós e a tríade freudiana dá-se da seguinte maneira:

a) **Inibição:** relativa à função do eu e este na proposição lacaniana está ligado à unidade do corpo, então é um corpo pulsional que cessa de funcionar, cessa de produzir sintomas, deixa de se imiscuir no simbólico (LACAN, [cópia reprográfica, p. 7]). Assim, a inibição é a exacerbação do imaginário que se introduz na forma de parada no campo do simbólico; na topologia dos nós, localiza-se no espaço de intersecção entre I e S.

b) **Sintoma:** signo de algo que não vai bem no real; é efeito do simbólico no campo do real; situa-se na intersecção R e S.

c) **Angústia:** algo que parte do real e vai se precipitar sobre a superfície imaginária do corpo; localiza-se no espaço de conexão entre R e I.

O nó borromeano acaba sendo uma leitura mais versátil sem que se precise lançar mão de classificações construídas no âmbito da psicopatologia e torna possível interpretar os fenômenos e embaraços da escolarização como arranjos variados que expressam a subjetividade.

a) A informante Maria Isabela

Podem-se fazer conjecturas a respeito de Maria Isabela (Excerto 7) a partir da tríade “inibição, sintoma e angústia”: sua angústia parecia ser a expressão de um trauma como as suas crises de epilepsia (real), algo não nomeado, que incidia sobre a imagem do seu corpo, de

forma que não conseguia sequer materializar a imagem unificada de corpo num desenho; o que não se nomeia é a morte; nesse aspecto a menina estava tomada pela pulsão de morte.

A recusa em verbalizar sugere uma restrição, uma inibição que o imaginário impôs a fim de assegurar narcisicamente um esquema corporal obtido em um tempo anterior ao choque, um tempo em que ela não tinha que se haver com os limites (a castração) impostos pela sua doença. Para sair desse círculo era preciso incitar a menina a produzir sintoma, de maneira que o simbólico através da linguagem fosse dando bordas ao real. E uma das formas que tem relação com sua idade é envolver-se no aprendizado da leitura e da escrita. Nesse aspecto, a intervenção de um terceiro é fundamental. Portanto, a segunda parte deste trabalho versará sobre as parcerias para a escrita.

PARTE II

AS PARCERIAS PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

1. SUBJETIVIDADE, REAL E ESCRITA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os meandros da escrita em psicanálise através da perspectiva de Jacques Lacan. Está composto de duas partes: a primeira apresenta a escrita como cifração operada pela cadeia significante; a segunda aborda a passagem para outra conjectura da escrita como marca no real.

1.1. O inconsciente escreve

Em um de seus seminários de 1972, Lacan se saiu com a seguinte afirmação: “meu dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem não é do campo da linguística. É uma porta aberta [...]” (LACAN, 1972/1985, p. 25).

É por esta porta aberta que eu vou entrar baseada estritamente nos textos que percorri para fazer este trabalho e conjecturar que o inconsciente escreve.

Como então, equacionar a asserção de que o significante pertence ao campo da linguística com aquela de que o inconsciente estruturado como uma linguagem não é deste campo? Quase vinte anos separam uma proposição de outra.

O Lacan dos anos de 1972 responde que ele não teve como evitar não entrar na linguística para tornar o inconsciente mais acessível do que no tempo de Freud, mas, depois, para não recair neste que é um discurso científico, era preciso forjar alguma outra palavra (LACAN, 1985b [1972], p. 25) que pudesse dizer sobre a prática da psicanálise. Mas Lacan não é explícito quanto a que outra palavra poderia ser forjada. Deixa apenas indícios, e um deles aparece no Seminário “O Sinthoma” (LACAN, 2007 [1975-1976]). Trata-se da escrita, discutida através da obra de James Joyce.

É, então, pelos meandros da escrita que vou procurar seguir. Dizer que o inconsciente escreve não é o mesmo que dizer “o inconsciente é estruturado em escrita”, hipótese formulada por Machado em sua tese de 1996³³ (2000, p. 12).

Em seu estudo Machado modifica a fórmula de Lacan “o inconsciente é estruturado como linguagem”, partindo da constatação de uma relevante incidência de elementos

³³ Banca examinadora formada por Michel Arrivé, Jean-Claude Coquet e Jacques Anis (1996).

scriptológicos³⁴ em sua obra. Articulou dois campos de saber heterogêneos: o campo da escrita e o campo da psicanálise. Viu-se impelida a buscar um conceito de escrita, porém não teve sucesso, pois este é um campo absorvido por uma polêmica secular, sem resultado decisivo. A autora buscou as raízes de noções como letra, significante, rastro, traço, rasura e comparou o princípio da formação do sonho com o princípio que rege a escrita.

Ao me propor a conjecturar que o inconsciente escreve estou dizendo que o inconsciente cifra. Contudo, percorrendo os textos de Lacan até 1975, salvo engano, não encontrei nada parecido com cifração. Mas é recorrente, desde 1953, a noção de decifração. Portanto, é partindo da decifração que eu procuro chegar à noção de cifração, e daí conjecturar que o inconsciente cifra, escreve.

a) Decifração

Desde o relatório do Congresso de Roma – “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise” –, de 1953, Lacan aborda o conceito de inconsciente de forma inseparável do trabalho do analista (LACAN, 2008[1964], p. 125). São dois temas que se caracterizam como anverso e reverso de uma mesma moeda.

Dado que o inconsciente funciona de acordo com uma lógica combinatória (LACAN, 1953/1998c, p. 270-271), o problema que se apresenta para o trabalho do analista é o de desvendar essa lógica que comparece na fala do analisante. E para enfrentar a tarefa de tomar a fala do paciente sem, no entanto, ater-se ao seu conteúdo, às suas historietas, isto é, à construção imaginária, é que o empenho de Lacan se volta para demonstrar o que chamou nos anos de 1953, de “interpretação simbólica” (LACAN, 1953/1998c, p. 291).

Contudo, a noção de interpretação já fazia ruído desde Freud e foi alvo de críticas pela comunidade científica que a ela atribuía uma possibilidade de simulação imaginária. Isso fez com que Freud minimizasse o seu emprego como interpretação de elementos isolados da realidade psíquica, por exemplo, um lapso verbal.

Por sua vez, Lacan centrou seu alvo exatamente sobre a técnica do analista, substituindo a noção de interpretação simbólica – colocando a palavra simbólica como complemento da primeira para marcar a diferença do seu posicionamento – pela de decifração. Repito uma citação do autor:

[...] podemos esperar que o psicanalista de hoje admita que decodifica, em vez de se decidir a fazer com Freud as paradas necessárias [...] para

³⁴ *Scriptológico* é um neologismo derivado do termo latino *scriptura*, cuja significação é “escrita”.

compreender que ele decifra: o que distingue de decodificar pelo fato de que um criptograma só tem todas as suas dimensões quando é o de uma língua perdida (LACAN, 1998c [1953], p. 514).

A noção de decifração e de decodificação que aparece na citação é encontrada na linguística de Jakobson, que por sua vez, extrai das teorias matemáticas de comunicação. Em termos gerais, o decodificador conhece o código; já o decifrador não conhece o código, ele tenta deduzi-lo. O decifrador se coloca em posição exterior ao circuito da comunicação, funciona como criptanalista.

Outro ponto na citação é o enunciado de que a decifração remete a uma língua perdida. Nesta é preciso voltar a Freud ao trabalho do sonho, quando ele afirma que a interpretação do sonho visa depreender desse texto que é o conteúdo manifesto, um outro texto que é o conteúdo latente. Freud compara a operação à decifração de um enigma, a uma tradução de uma língua para outra (a dos conteúdos para a dos pensamentos latentes). E a tarefa do psicanalista é descobrir os caracteres e leis sintáticas comparando o original com a tradução (FREUD, 1900/1987b [1900], p. 270). De maneira que a ideia do trabalho do analista como decifração já existia em Freud. O que Lacan faz é retomá-la com as ferramentas da linguística.

Vinte anos depois, em 1973, o posicionamento do psicanalista se mantinha como se pode verificar na seguinte manifestação: “O significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. [...] o significado é efeito do significante”(LACAN, 1973/1985a [1973] p. 47).

A decifração do inconsciente se dá através do trabalho do analista.

b) Cifração

Somente se chega à noção de cifração por inferência. A referência é a “Interpretação dos sonhos” no capítulo “Sobre os sonhos” (FREUD, 1987c). A passagem seguinte mostra como Freud optou pela fórmula popular de tratar o sonho tal qual um enigma. Em suas palavras:

A opinião popular [...] parece persistir na crença de que, apesar de tudo, os sonhos possuem um sentido, que se relaciona com a predição do futuro e pode ser descoberto por algum processo de *interpretação* de um conteúdo frequentemente confuso e enigmático. Os métodos de interpretação empregados consistem em transformar o conteúdo do sonho tal como é lembrado, seja substituindo-os aos pedacinhos, de acordo com uma chave fixa, seja substituindo a totalidade do sonho por um outro todo com o qual ela mantém uma relação simbólica.[...] Um dia descobri, para meu grande assombro, que a visão dos sonhos que mais se aproximava da verdade não

era a médica, mas a popular, por mais que ainda estivesse semi-envolta na superstição (FREUD, 1987 [1900], p. 572).

Nesta citação, mesmo sem as ferramentas da linguística, Freud aponta que a visão médica dos sonhos era uma espécie de codificação, enquanto a popular relacionava os sonhos com um enigma.

Em outra passagem de “A interpretação dos sonhos”, no capítulo “O trabalho do sonho”, no qual é tratado sobre o trabalho de condensação e o trabalho de deslocamento, Freud refere-se ao rebus como uma escrita pictográfica que tem a estrutura de um quebra cabeças. Cito o autor:

Suponhamos que eu tenha diante de mim um quebra-cabeças feito de figuras, um rebus. [...] Obviamente, porém, só podemos fazer um juízo adequado do quebra-cabeças se pusermos de lado essas críticas da composição inteira e de suas partes, e se, em vez disso, tentarmos substituir cada elemento isolado por uma sílaba ou palavra que possa ser representada por aquele elemento de um modo ou de outro. As palavras assim compostas já não deixarão de fazer sentido, podendo formar uma frase poética de extrema beleza e significado. (FREUD, 1976c [1900], p. 270-271).

Em Lacan a ideia de que o inconsciente escreve aparece como “versão do texto”, conforme suas palavras no ensaio de 1953:

Mas isso ainda é apenas a decifração do instrumento. É na versão do texto que o importante começa, o importante que Freud nos diz ser dado na elaboração do sonho, isto é, em sua retórica, [...] em que [...] nos ensina a ler as intenções ostentatórias ou demonstrativas, dissimuladoras ou persuasivas, retaliadoras ou sedutoras com que o sujeito modula seu discurso onírico. (LACAN, 1998b, p. 269).

No decorrer dos anos, a clínica lacaniana mudou de perspectiva, deixando de colocar ênfase no registro simbólico para tomar os três registros em conjunto, conotados pela topologia do nó borromeano. E Lacan, como ele mesmo afirma, não deixou de se interessar pela questão da escrita (LACAN, 2007p. 141). Quando efetivamente ele o faz, introduz uma nova proposição, qual seja a relação da escrita com o real.

1.1.1. A escrita e a instância pulsional

Assim sendo, baseada nas várias maneiras de Lacan se referir ao significante e tendo em consideração aquilo que Freud chamou de trabalho do sonho, eu argumento que o trabalho do significante³⁵ equivale à escrita do inconsciente.

Sustento essa argumentação apoiando-me no seminário “O sinthoma”, de 1976, no qual Lacan refere que há duas acepções de escrita:

- 1) Uma escrita que é um fazer que dá suporte ao pensamento;
- 2) Uma escrita que resulta do que poderia ser chamado de uma precipitação do significante. (LACAN, 2007 [1976], p. 140).

A segunda acepção dá ensejo às aproximações da escrita com o real.

A primeira concepção – escrita que é um fazer que dá suporte ao pensamento – é concernente às pulsões em sua relação com o corpo, estando sustentada em uma noção de inconsciente que se apoia precisamente na nossa ignorância quanto ao que se passa em nosso corpo (LACAN, 2007 [1976], p. 145); um não saber em relação aos objetos e ao destinos das pulsões que nos animam.

A ideia de corpo relaciona-se com o “eu”. Se o “eu” consciente é dito narcísico é porque, primeiro e acima de tudo, é uma superfície corporal que, também, suporta o corpo como imagem dessa superfície (FREUD, 1976e [1923], p. 40).

A escrita enquanto processo engendrado dentro do primado pulsional vai ser efeito das vicissitudes do eu narcísico e da pressão das pulsões que incidem sobre ele. E a feição que a escrita tomará para cada sujeito ficará na dependência da própria regulação dessa pressão pulsional que é dada segundo o ordenamento da escolha de objeto dentro dos parâmetros do porta voz cultural do complexo de Édipo.

De modo que se pode rearranjar o enunciado no seguinte dizer: “uma escrita que é um fazer que dá suporte ao eu”.

É o que pressupõe esta tese quando defende o impacto da instância pulsional e das formações do inconsciente no processo de aquisição da escrita ao procurar analisar a particularidade deste processo em cada informante.

No que segue, apresento alguns delineamentos que marcam a transição no pensamento de Lacan de uma via do significante para outra da escrita.

³⁵ A expressão “trabalho do significante” foi utilizada também por Bosco (1999).

1.2. A escrita em Lacan

Lacan não desenvolveu especificamente uma noção de escrita; não seria do seu feitio. No entanto, a partir dos anos de 1970, verifica-se a transição no seu ensino de uma lógica do significante para a da marca da escrita. É o que se pode depreender de sua acepção de escrita “que resulta do que poderia ser chamado de uma precipitação do significante”. De qualquer modo, é uma escrita esvaziada da pressão pulsional e descolada da imagem do corpo.

O caminho que fez para chegar a tal proposição foi deslindando a sua própria relação com seus seminários e com seus “escritos”. Sob esse aspecto, um percurso que se assemelha em muito ao de Freud, que para falar dos sonhos tomou os seus próprios como elementos de análise.

1.2.1. Transmissão oral e gozo

O ensino de Lacan sempre se pautou pela transmissão oral em seus seminários. Quando o leitor vai para seus textos escritos, muito amiúde se depara com versões coloquiais, cheia de desvios retóricos, na qual comparecem uma multiplicidade de vozes, que se alternam e são usadas pelo psicanalista para confrontar, argumentar, contradizer, se apropriar ou inventar formulações. Ler um texto de Lacan é mais uma experiência de audição, como se estivéssemos sentados a sua frente em um dos seminários, do que propriamente de leitura compreensiva.

Isso porque, o que ele considerou como sendo propriamente seus escritos são os grafos construídos para os seminários ministrados ao longo dos anos em “Sainte-Anne”, lugar em que ele fez um “discurso que certamente não pretendia, de modo algum, usar o escrito senão de uma forma muito precisa. [...] Com grande paciência, atenção, meiguice, medidas e reverências, construí para eles, ponto por ponto, pedaço por pedaço, coisas chamadas grafos” (LACAN, 2009 [1971], p. 74).

Na continuidade, Lacan comenta que os grafos impressos trazem uma “pequena dificuldade de interpretação” e que para elucidá-los acabava por falar “durante meia hora, quarenta e cinco minutos, para justificar do que se tratava”. Tudo porque a fala oral – a forma

privilegiada do significante se manifestar – é atraente e, além disso, agradava à Lacan sem que ninguém lhe o pedisse e impedisse (LACAN, 2009 [1971], p. 74).

a) O significante é a causa do gozo

Por este contraste entre os grafos e a fala, Lacan começa a esboçar a ideia de que o “significante é a causa do gozo” (LACAN, 1985d [1972], p. 36) e sem o significante não se aborda o corpo. De maneira que o significante se situa “no nível da substância gozante” (1985b [1972], p. 36); no nível do corpo material. Dito de outra forma, Lacan fazia valer sua potência através da sua engenhosidade, argúcia, sabedoria e inventividade extravasada pela fala oral presencial.

Portanto, pela fala oral, no caso do psicanalista, toda uma cadeia significante se colocava em movimento e se tornava presente em seus semidizeres: “que se diga [o isso, o sujeito do inconsciente] fica esquecido detrás do que se diz no que se ouve” (LACAN, 1985b [1972], p. 26). A mesma relação entre fala e gozo aparece quando comenta que “o sujeito não é aquele que pensa. O sujeito é propriamente, aquele que engajamos, não [...] a dizer tudo, – não se pode dizer tudo – mas a dizer besteiras, isso é tudo” (Ibid., 1985b [1972], p. 33).

1.2.2. Escrita e real

Para dar consequência a sua proposta de forjar uma nova palavra que se distinguisse do discurso científico da linguística, a partir dos anos de 1970, no que se designa como a segunda clínica, Lacan começou a fazer articulações da escrita com o registro do real. O que se segue procura esboçar esse momento de transição.

1.2.2.1. Aproximações de Lacan com a acepção de escrita “que resulta do que poderia ser chamado de uma precipitação do significante”

As aproximações de Lacan com a acepção de escrita “que resulta do que poderia ser chamado de uma precipitação do significante” deram-se em torno da sua própria produção dos grafos, das topologias, dos esquemas.

Então, voltemos aos grafos e a dificuldade de entendimento que eles trazem. Em 1971, num seminário em que trata do escrito e a fala, Lacan anuncia a sua relação particular com a escrita em duas passagens. A primeira, quando refere que alguns dos grafos que ele produziu desde o início de seu ensinamento circulavam entre as pessoas, graças ao trabalho de alguém que elaborou um índice comentado com sua autorização. A segunda, quando comenta que não acumulou muitos escritos e que foi preciso eles lhes ser arrancados, quando se viu impossibilitado de se fazer entender pelos psicanalistas (LACAN, 2009 [1971], p. 74).

Nesse mesmo seminário de 1971, Lacan anuncia que “se a escrita pode servir para alguma coisa, é justamente na medida em que é diferente da fala”. E que se ele conseguiu deixar os “Escritos” parar nas mãos daqueles que se interessavam pelo que ele dizia, era porque já tinha um “comezinho de ser-ai ausente” (LACAN, 2009a [1971], p. 73, 75).

Os grafos que dão suporte à fala deram à Lacan o “comezinho de ser-ai ausente”. Ele diz: “a matemática pela lógica nos deu pouco a pouco, o que chamamos uma topologia. Não há topologia sem escrita” (LACAN, 2009 [1971], p. 76).

Em seminário de 1973, Lacan vai comentar que “a escrita não é de modo algum do mesmo registro, da mesma cepa se vocês me permitem esta expressão, que o significante” (LACAN, 1985a [1973], p. 42). Seus “Escritos” (o nome da coletânea) que lhes foram arrancados, à semelhança dos grafos, “não se leem facilmente” (LACAN, 1985^a [1973], p. 38). Este dizer pode ser apreendido da seguinte forma: se o significante permite uma decifração (leitura); a escrita exige outra operação.

Ainda na mesma sessão, Lacan acrescenta: “o escrito, não é algo para ser compreendido. É mesmo por isso que vocês não são forçados a compreender os meus. Se vocês não os compreendem, tanto melhor, isto lhes dará justamente oportunidade para explica-los” (Ibid., 1985a [1973] p. 48). Esse dizer dá margem para inferir que a operação exigida pela escrita é a de o sujeito poder se infiltrar nela, colocar algo de si.

E colocar algo de si não se faz sem riscos. Nas palavras do autor:

É o de que garanto para mim, quando, o que não faço jamais sem tremer, retorno ao que, no tempo, eu proferi. Isto me dá sempre um santo medo, medo justamente de ter dito besteiras [...] algo que [...] eu pudesse considerar como não podendo se manter (Ibid., 1985a [1973], p. 39).

Em seminário do final do ano de 1975, Lacan apresenta sua proposição a respeito do nó borromeano só que desta vez relacionada com a escrita. Para tanto vai lançar mão do trabalho literário de James Joyce para com ele delinear algumas condições dessa escrita que “resulta no que poderia ser chamado de precipitação do significante”.

1.2.2.2. A escrita “*sinthoma*”

A proposição da escrita “*sinthoma*” aparece no seminário de mesmo nome (LACAN, 2007), em 1976, quando Lacan está às voltas em explicar o nó borromeano, dizendo que o nó muda o sentido da escrita, dá-lhe autonomia que ultrapassa o sujeito autor, no caso desse seminário o sujeito autor referido é James Joyce (1882-1941).

Em termos gerais, esta noção de escrita deve ter as seguintes condições:

- a. Ser simbólica (honrar o amor ao pai);
- b. Ser deliberada, calculada para provocar o outro, o leitor;
- c. Ser esvaziada de narcisismo e da pressão pulsional;
- d. O escritor deve procurar um lugar singular para si, de modo a fundar uma tradição epistêmica.

A principal característica do nó borromeano é a de que os três anéis formam uma cadeia tal que o rompimento de apenas um deles torna os outros dois livres um do outro (LACAN, 1975/2007, p. 20). Contudo, Lacan constata que em Joyce algo da ordem da constituição do eu tem uma falha, o que faz com que o nó borromeano rateie. Nesse plano, o anel do imaginário desliza, fazendo com que a relação imaginária não aconteça (LACAN, 2007 [1976], p. 147). O que recompõe o nó borromeano é um quarto nó, o “*sinthoma*”, que é exatamente o “artifício de escrita” (Ibid., 2007 [1976], p. 148).

a) *Sinthoma*

A designação “*sinthoma*” dada ao quarto nó é uma invenção lacaniana. Se a ideia desta escrita é marcar um lugar epistemológico dentro de uma tradição, nada melhor que partir do termo que faz parte da semântica freudiana, sintoma, porém usar a grafia antiga correspondente que se escreve com “th”.

Porém, Lacan também faz outra associação para justificar a diferença. A propósito de comentar o distanciamento de Joyce para com a política, ele faz um trocadilho com a palavra inventada *sint'home rule*, separando *sint* – parte do termo sintoma – de *home rule* – expressão que em inglês significa “governo próprio” – para destacar que “*sinthoma*” se refere à autonomia. Nas palavras de Lacan: “trata-se [...] do *sinthoma* que rola, o *sinthoma* com rodinhas que Joyce junta com o outro”, o sintoma, dando-lhe o nome merecido ao deslocar a ortografia. (LACAN, 2007 [1975], p. 15, 16).

b) A escrita simbólica que honra o amor ao pai

Fica-se sabendo por Lacan que Joyce vem de uma família irlandesa insignificante, com pai bêbado e fanático, e tinha tudo para ser mais um qualquer, no entanto, soube usar a escrita como fiadora da sua potência fálica; a maneira singular dele honrar o nome do pai. (LACAN, 2007 [1975], p. 16). Em um trecho da sessão “o espírito do nós” pode-se ler: “Joyce, através de sua arte [...] não apenas faz sua família subsistir, como vai torná-la, se podemos dizer assim, ilustre” (Ibid., 2007 [1976], p. 23).

c) A escrita deliberada, calculada para provocar o outro

Contudo, essa escrita incomum de Joyce, que modifica a escrita da língua inglesa, é deliberada, resultado de uma escolha em que o ego tem uma função particularíssima (LACAN, 2007 [1976], p. 146). O incomum vem do fato dela estar esvaziada da sua relação com o corpo, ou melhor, com a imagem do corpo num amálgama narcísico.

Para ilustrar o que seria este estado, Lacan conta um episódio que metaforiza a relação de Joyce com seu próprio corpo. O escritor pediu aos colegas que lhe dessem uma surra. Depois dessa aventura Joyce não guardou rancor porque o acontecimento se esvaiu, “como uma casca”. O eu não funcionou prontamente, mas apenas um tempo depois, no momento em que Joyce testemunha não manter mais nenhum reconhecimento pelos que lhe deram a surra (LACAN, 2007 [1976], p. 148, p. 148).

Na maioria de nós, o ego é narcísico e está ligado à dimensão do imaginário; é o suporte da imagem de corpo próprio, da ilusão de perfeição e completude, de forma que toda intervenção num texto ou em algo que consideramos que tem a nossa cara, que é semblante, nos leva a reagir com emoções relacionadas à revolta, desvalorização, desmerecimento,

impotência. A questão que se coloca é: seria possível produzir uma escrita que não fosse imaginária, que não fosse semblante?

d) Escrita esvaziada de narcisismo e da pressão pulsional

Lacan pensa que Joyce conseguiu na sua obra se livrar das impregnações imaginárias e “ter relação com o próprio corpo como estrangeiro” (LACAN, 2007 [1976], p. 146), com distanciamento. Isso se evidencia na medida em que a desarticulação da língua que ele promove o faz resvalar para fora do campo da significação, o que pode ser tomado como uma tentativa de tocar o real.

Portanto, esta escrita “*sinthoma*” ao fazer buracos na significação deixa brechas para que o leitor se ocupe dela naquilo que ela lhe ressoa. Uma escrita assim significa alguma coisa pelo que tem de enigma, que pode ser lido de uma infinidade de maneiras diferentes (LACAN, 1973/1985a, p. 52).

e) O escritor deve procurar um lugar singular para si, de modo a fundar uma tradição epistêmica

Segundo Lacan, não bastava a Joyce inovar na literatura, ele queria que os universitários se ocupassem dele “nomeadamente por trezentos anos”. No dizer do psicanalista, “escrever sobre Joyce é, aliás, um modo de entrar na universidade”. Contudo, esta condição requer que o dizer ressoe, “é preciso que o corpo lhe seja sensível” (LACAN, 2007 [1976], p. 17, 18).

f) Escrita que resulta da precipitação do significante

No nó borromeano joyciano o imaginário rateia, e o ego propositalmente usa do artifício de escrita para fazer a conexão com o simbólico (linguagem, sentido) e o real (o sem sentido), recompondo o nó. De maneira que esta escrita que resulta da precipitação do significante é aquela na qual não intervém o imaginário. Desde o simbólico a escrita se lança como marca no real. É a perspectiva da “passagem de uma escrita para outra escrita” (LACAN, 2007[1976], p. 143).

g) Os escritos de Lacan

A escrita *sinthoma* é aquela que encontramos nas conveniências textuais de Lacan, e como ele próprio conclui, ela “não deixa de evocar as minhas rodinhas que, por sua vez, também são o suporte de algum enquadramento” (LACAN, 1976/2007, p. 144).

Mas não são somente os anéis que constituem o traço unário dos escritos lacaniano; são as letras, os grafos, os matemas, as palavras inventadas, os termos com a ortografia trocada, o jogo com os vocábulos que tem a mesma pronúncia.

Desde o início, com “A carta roubada” até o final, com os simpósios e as sessões a respeito de Joyce, tratou-se do vínculo da psicanálise com a escrita que não fosse semblante, face; que fosse, outrossim, reta infinita pela virtude desta de ter o furo disperso em volta dela toda (LACAN, 2007 [1976], p. 142). É o que institui a legião de joycianos e lacanianos.

O próximo capítulo trata da parceria para a escrita.

2. PARCERIAS PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O presente capítulo tem o propósito de averiguar como o aluno pode ser mobilizado para a aquisição da escrita pelas operações que o professor realiza. Está dividido em duas partes. Na primeira, discorre a respeito da noção de parceria para a escrita. Na segunda, aborda como o sujeito se apropria dos sentidos oferecidos pelo Outro, operação designada por “alienação”, para posteriormente esvaziá-los, na operação de “separação”. A ideia é mostrar que na aquisição da escrita prevalece a primeira operação.

2.1. A noção de parceria para a escrita

Lacan se mostra pessimista em relação à intervenção do professor que, no seu entendimento, se presta para fazer o sujeito não pensar, não querer desejar (LACAN, 2008 [1964], p. 228) na medida em que tende a reduzir à nomeação tudo o que aparece de inexplicável, incompreensível na produção ou nas manifestações da pessoa, deixando escapar toda a essência da linguagem (Ibid., 2008 [1964], p. 230), isto é, como o sujeito coordena e associa a sua experiência. Algo como, por exemplo, dizer que menina Maria Isabela tinha mutismo seletivo e isso explicar seus embaraços com as aprendizagens.

Porém, alicerçados nas investigações coletivas do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), temos um posicionamento que leva em consideração esta formulação lacaniana, contudo a desdobra em outras possibilidades, entre elas, propor o estabelecimento de um tipo de parceria que evoca o vínculo entre analisante e analista, especialmente quanto a posição que este ocupa.

Sob esse prisma, sustentamos a tese segundo a qual o orientador/professor pode e deve realizar operações para a consecução do objetivo de levar o sujeito a ler e escrever de forma produtiva (RIOLFI, C. R.; ANRADE, E. 2009).

No artigo “Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador”, Riolfi e Andrade (2009, p. 101) asseveram que a escrita não se instala espontaneamente, muito ao contrário, envolve trabalho, tanto do lado de quem escreve quanto do lado de quem se propõe ensinar a escrever.

Este trabalho da escrita possui uma especificidade que o torna diferente das demais manifestações da linguagem, pois resulta na construção de uma ficção textual. Para além de encontrar boas ideias, de planejar recursos expressivos para bem expressá-las e encontrar modos de realizar uma interação eficaz com o outro por meio do texto, é preciso ler o que não sabia que ia escrever, dando a ver a sequência na qual diversos fragmentos (textos lidos, experiências vividas, aulas, rumores, falas escutadas) comparecem para formar as ideias que compuseram a ficção textual (RIOLFI, C. R. ANRADE, 2009).

Da parte do orientador/professor é imprescindível realizar operações que visem assegurar a sujeição da produção escrita aos cânones científicos e provocar o pesquisador a colocar algo de si, alternando em diferentes posições enunciativas, tais como: diretor de trabalhos; leitor; coautor; revisor e agente do real. (RIOLFI, C. R.; ANRADE, E., 2009).

Estas proposições foram pensadas especificamente em relação à escrita acadêmica. Contudo, a parceria para a escrita também pode ser estendida para a criança que está em vias de aprender a ler e a escrever.

2.2. A parceria para a aquisição da escrita

Na parceria entre aluno e professor para a aquisição da escrita, o professor tem a possibilidade de manejar o tempo da sujeição à linguagem, interferindo predominantemente na operação de alienação com a aquiescência, o comprometimento da criança com o próprio desejo de saber. Ao assumir-se como representante de um legado cultural e o porta voz da sujeição, o professor oferece abertura para que a criança perceba nesta posição a raiz do desejo do Outro que terá de desvendar.

É a partir das operações de alienação e separação que Riolfi e Magalhães (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008) buscam compreender os efeitos de singularidade nos textos através das modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever, entendidas como variações entre os polos da alienação e da separação experimentadas por quem escreve.

Tais efeitos de singularidade na produção textual estão correlacionados “com a administração competente das várias vozes que compõem a discursividade na qual o aluno está inserido” (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008)(Ibid., p. 100). Essas vozes são aquelas que tecem o texto ficcional.

As modalizações nas posições subjetivas podem ser encontradas tanto na criança que está em vias de aprender a ler e escrever quanto nos textos acadêmicos e literários que circulam nas comunidades discursivas.

A seguir apresento as operações que articulam o vínculo do sujeito com o Outro (a linguagem), tal como formulado por Lacan.

2.3. A articulação da relação do sujeito com o Outro: alienação e separação

Nos anos de 1964, Lacan coloca a disposição outra ferramenta de análise que permite abordar o advir do sujeito em relação a sua dependência significativa ao lugar do Outro. Esse desenvolvimento é especialmente interessante para o propósito de tratar dos movimentos subjetivos na escrita, visto que permite ao sujeito “ocupar diversos lugares, conforme se o ponha sob um ou outro desses significantes” (LACAN, 2008 [1964], p. 204).

De modo que são duas as operações que articulam a ligação do sujeito com o Outro. O primeiro tempo, essencial, é aquele que funda o sujeito e a operação de que se trata é a de alienação. O Ser absolutamente impotente vem ao mundo e pela antecipação dos significantes – um nome, no mínimo – se funde com o desejo do Outro. A alienação condena o sujeito a aparecer produzido pelo significante (LACAN, 2008 [1964], p. 206). Em outras palavras, este Ser que vem ao mundo se apropria do sentido oferecido pelo Outro.

No entanto, este Ser também demanda do outro/Outro – através do grito, do choro – e aí já começa a se estabelecer uma dialética da pulsão com quem encarna o outro/Outro. Mas na ligação desse Ser com o outro/Outro muito dos eventos escapam ao sentido, à possibilidade de ter contornos pela linguagem, de onde desponta o não senso. O não senso nada mais é do que esvaziar-se do sentido atribuído pelo outro/Outro, quando advém o enigma que constitui o sujeito do inconsciente. Essa segunda operação, tão fundamental quanto à primeira, é a separação.

Para tratar destas operações, Lacan utilizou a lógica combinatória dos conjuntos (lógica simbólica) e as operações de reunião e intersecção, exemplificadas na Figura 15.

Figura 15 – Operações de Alienação e Separação

Fonte: LACAN (2008)

A ideia expressa pela figura é que enquanto o sujeito é engendrado pelo significante do Outro (o primeiro tempo), a operação está fundamentada na reunião; o segundo tempo está fundamentado na intersecção ou produto. O produto é o sujeito do inconsciente (não senso), porque na operação de intersecção (separação) o “isso” se apaga, se eclipsa, e neste nível “o sujeito terá que se procurar” (LACAN, 2008 [1964], p. 209) no enigma do desejo do adulto.

a) Aquisição da escrita e o tempo da sujeição à linguagem

Os exemplos oferecidos pelos informantes desta pesquisa mostram que, ao nível da aquisição da escrita, a operação essencial é a da alienação. Porém, diferente da alienação original, na qual o proto sujeito é antecipado e depois imerso peremptoriamente no simbólico, no processo inaugural de aprender a ler e escrever se trata de uma alienação na linguagem que acontece de forma pactuada. Neste pacto, a criança deve se dispor a fazer uma renúncia da imagem de corpo ideal, narcísica, em troca de uma promessa de realização. Esse é ponto fundamental pelo qual a posição subjetiva (o campo pulsional) se entrelaça com a escrita formal.

O capítulo seguinte aborda o vínculo entre professora e aluno e o impasse que sobrevém dos movimentos de renitência para se submeter à ordem da linguagem.

3. PROFESSOR E ALUNO: LAÇO EDUCATIVO EM MOVIMENTO

O presente capítulo tem o objetivo de examinar a correlação entre a intervenção do professor e os percalços do aluno no processo de apreensão do conhecimento, a partir da produção de um informante. Para tanto, está dividido em dois blocos: um que examina o impacto da instância pulsional na aquisição de conhecimento, sobressaindo-se a via narcísica; o outro que explora a alternância nas posições subjetivas do professor como facilitadora para a consecução do objetivo de ensinar ler e escrever.

3.1. Influência da instância pulsional na aquisição de conhecimento

Do ponto de vista de quem é professor ou educador as nuances de como a pulsão sexual intervém no processo de aquisição do conhecimento é algo que escapa a qualquer um de nós. No entanto, algo da nossa postura, daquilo se esgueira de nossa fala, de como enfrentamos esses impasses – como aposta ou como desistência – queiramos ou não, é captado pela criança. Na via inversa, os avanços da criança, a concordância com as regras pactuadas ou as resistências, a agressividade, as recusas ressoam em nós como efeito de sucesso ou fracasso no nosso ofício.

Falando a respeito das relações entre educação e psicanálise, Freud (1974g [1913], p.225) alertava os educadores acerca da ineficácia da supressão forçada das fortes pulsões na criança, entre elas, o desejo de corresponder ao desejo dos pais (alienação no desejo do outro/Outro), a disposição para as perversões (prevalência de partes das pulsões, como olhar, ouvir, cheirar), a curiosidade sexual (as perguntas e as hipóteses que as crianças fazem baseadas no que percebem de seu corpo) e o amor a si próprio (narcisismo). Sustentava, ainda, que as pulsões antissociais e perversas na criança realizam preciosas contribuições para a formação do caráter, se não forem represadas ou domesticadas, e sim desviadas de suas finalidades originais (obtenção de prazer, agir por repetição) para outros mais valiosos, através de processos de substituição.

Pode-se perguntar: é dar liberdade para a criança fazer o que quiser? Não. É procurar modular as pulsões para que sejam ativas, mas não recalcadas. E uma das saídas é a de abster-

se de confrontar o sintoma, situação em que as pulsões podem transbordar de modo reativo, procurando funcionar como se fosse um estrategista, de forma a “incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras (FREUD, 1974g [1913], p. 225)”. Vejamos estas proposições nos impasses e embaraços de Carlos.

3.2. Efeitos do narcisismo na iniciação à escrita

Lacan adverte que “o único objeto que está ao alcance do analista é a relação imaginária que o liga ao sujeito como *eu*, e, na impossibilidade de eliminá-la, é-lhe possível servir-se dela para regular o afluxo de seus ouvidos [...], para fazer a detecção do que deve ser ouvido” (LACAN, 1998c [1953], p. 255). Da mesma forma, é dado que aquilo que liga um professor ao aluno é a relação imaginária. Diante disso, o professor pode servir-se dela para mobilizar o aprendizado do aluno de forma produtiva.

O relato do excerto 9 procura refletir sobre a questão.

3.2.1. A força presente no silêncio de Carlos

O episódio envolveu um menino de 11 anos à época (março de 2012), de nome Carlos, o qual estava matriculado no 2º ano do ciclo II, sua professora e P2³⁶.

O caso de Carlos é diferente dos outros já tratados aqui, entre outros, pelos seguintes motivos: ele já usava letras para escrever palavras, mas uma escrita e leitura titubeante e tardia em relação ao que era esperado para a sua idade e ano/ciclo. Como o menino que era, deveria estar em condições de supervalorizar a sua potência imaginária (falo) e transferi-la para substitutos para além do seu corpo, a escrita, por exemplo. Mas algo nessa passagem rateava.

Excerto 7 - Carlos

1) Na sala de aula:

³⁶ Designo de P2 o “adulto que ocupa a posição de professor”.

Entrei numa classe de 2º ano do ciclo II (antiga 4ª série) para ter observáveis sobre as aprendizagens de um aluno que tinha como queixa de seus professores (o de ensino comum e o de educação especial) o fato de, nas palavras deles, não estar alfabético. Logo na entrada, a professora me apresentou o aluno em questão e mais outro, que não estava nos meus objetivos para aquele dia: o Carlos. Sobre ele, a professora se expressou assim: “ele também tem problemas, não fala”.

O aviso da professora me colocou em alerta e de imediato recuperei minhas anotações para descobrir que o Carlos havia sido a primeira criança que a equipe escolar havia trazido para discussão, logo no início do ano letivo, embora eu não tivesse dado importância ao caso. Talvez pela forma como a situação me fosse apresentada, eu tenha identificado um problema mais da ordem dos equívocos da gestão escolar do que de embarços na aprendizagem.

Nas minhas anotações de 16/02/12 constavam: “Faz AEE [atendimento educacional especializado] desde 2008, sem diagnóstico. Reunião com a mãe apontou questões de comportamento e ideias fixas. Está alfabético inicial e não está registrado no sistema Gdae (Gestão Dinâmica de Administração Escolar do Estado de São Paulo)”.

Explico: o AEE é um recurso da educação especial para alunos com deficiência os quais, para finalidade de cômputo no censo escolar, devem ser cadastrados no Gdae segundo a categoria de deficiência ou transtorno. Como o Carlos não tinha um diagnóstico médico que atestasse suas limitações, não deveria estar sendo assistido pela professora de educação especial, evidenciando, no meu entendimento, decisões equivocadas por parte da equipe da escola. De forma que eu acabei me apegando a este viés da situação, que me pareceu o mais crítico, para decidir tirá-lo do meu horizonte de intervenção. Com algumas orientações dadas à coordenadora pedagógica e à professora de educação especial, eu tinha dado o assunto por encerrado.

Já na sala de aula, quando eu percebi que as preocupações da professora priorizaram o Carlos eu mudei o meu foco principal de atenção.

Aproximei-me do Carlos, sentado na primeira carteira à frente da mesa da professora e encostada na parede com janelas, e puxei uma cadeira no corredor. Observei que Carlos não tinha caderno nem atividade sobre a carteira. Perguntei: – Você me mostra as suas lições? – Carlos balançou negativamente a cabeça. O aluno da carteira do lado avisou: – Ele não fala, é mudo. Insisti: – Você não quer a minha ajuda pra fazer a lição que a professora tá dando? – Carlos balançou negativamente a cabeça.

A recusa do Carlos me paralisou momentaneamente. Na tentativa de ganhar tempo para me organizar, dirigi-me ao menino do lado e passei a interagir com ele. Fiquei um tempo com este garoto e, posteriormente, me dirigi para o aluno que era o objetivo de minha entrada em classe.

Nesse ínterim, a professora Julieta mudou de atividade, entregando a todos os alunos uma cópia do texto “Uma história eu vou contar”, de Orígenes Lessa. A instrução foi a de que os alunos lessem o texto e respondessem as questões de compreensão de leitura (Figura 16).

Figura 16– Atividade com o texto “Uma história eu vou contar”

Nome: _____ Data: _____
 Objetivo: ler e compreender o texto de modo que as respostas sejam claras e coerentes às perguntas; produzir um texto atentando-se a paragrafação, coesão, coerência, pontuação e ortografia, identificar no texto verbos, substantivos comuns, compostos e palavras no plural.

UMA HISTÓRIA EU VOU CONTAR

Já fui cabo de vassoura. Sou cavalo-de-pau. Estive quase a ser lenha. Ou lixo, que ainda é mais triste. Sem falar no meu passado mais antigo, de quando fui árvore.

Vida incerta é a de madeira, explorada e escravizada pelo bicho homem. Onde estivermos nós, subindo em árvore, com tronco, folha e ramos vários, lá chega o homem.

E quando o homem chega, quase sempre “dá galho...” Feliz é a planta ou árvore carregada de frutos ou flores. Em geral é poupada, embora roubada nas flores e frutos... Mas, nos outros casos, machado e fogo nos perseguem... E nada podemos fazer. O bicho homem, que se intitula, vaidoso, de “homo sapiens”, palavras de uma língua esquecida, cuja tradução é “cara sabido”, é orgulhoso, convencido e, muitas vezes, cruel.

Mas tem realmente, uma força contra a qual nada podemos. Até hoje não entendi bem esse estranho poder desse bicho terrível.

(Orígenes Lessa, Napoleão em parada de Lucas – Aventuras de um ex-cabo de vassoura, 7ª ed., Edições de Ouro, 1970, p.13-14.).

1. Responda:

- a) A opinião do cabo de vassoura a respeito do homem é que ele é explorador da natureza e muitas vezes cruel. Você concorda com a opinião dessa personagem? Por quê?

R: _____

- b) O que o narrador-personagem já foi? E o que ele é agora?

R: _____

- c) Qual é a opinião do autor sobre a vida de madeira?

R: _____

- d) Qual é a opinião do narrador sobre o homem?

R: _____

- e) Imagine que você pudesse conversar com esse cabo de vassoura. O que você diria a ele?

R: _____

Continua na página seguinte

Figura 17 – Atividade com o texto “Uma história eu vou contar” (continuação)

2. Assinale um x na resposta certa:

a) Os personagens que aparecem no texto são:

☐ um cavalo-de-pau	☐ uma flor
☐ o homem	☐ um animal da floresta
☐ um menino	☐ uma lata de lixo

b) Quem conta a história é:

☐ narrador-personagem (conta a história e faz parte dela)
☐ narrador-observador (conta a história e não participa dela)

3. Retire do texto:

1 substantivo composto _____

2 verbos _____

3 substantivos comuns _____

3 palavras no plural _____

4. Imagine que você é uma árvore. O que faria para não virar lenha?

Pense a respeito e escreva um pequeno texto falando sobre o assunto.

5. Reescreva o diálogo corretamente.

o cachorro encontrou a galinha e falou dona galinha o meu poste foi tirado do lugar e agora estou bravo. A galinha solidária com o cachorro lhe disse se você quiser eu te ajudo a encontrar outro poste

Vi uma cópia do texto sobre a carteira do Carlos e ele com os braços cruzados sobre ela e com a cabeça baixada sobre os braços. Ele havia mexido com os meus brios e pensei comigo: “Esse menino não vai dar um nó em mim”. Movida por este pensamento e sem parar para refletir na minha ação, aproximei-me novamente do menino e sentei-me no corredor ao seu lado. Disse:

– Carlos, você não precisa falar nada, eu falo no seu lugar. Vamos fazer essa lição aqui. – E puxei o texto em sua direção.

– Vou falar uma palavra que está no texto e você descobre onde está escrito e faz um círculo. Faz um círculo na palavra “cavalo” que está no primeiro parágrafo. Carlos passou o dedo pelo texto, indeciso. Pareceu-me que não tinha noção do que era parágrafo. Então falei: – Vou dar outra dica: a palavra “cavalo” está na primeira linha, no meio. Levou alguns segundos para ele identificar a palavra e circulá-la. Assim mesmo, deixou a sílaba “lo” de fora. Falei: – Ficou faltando o “lo” que ficou de fora. – Carlos puxou o círculo incluindo o “lo”.

– Outra palavra. Você vai achar a palavra “cabo”. Também está na primeira linha. Foi com o dedo até o final da linha e não localizou a palavra. – “Cabo” começa com “ca”, igual a palavra “cavalo”. Veja se você acha nessa linha outra palavra que começa com “ca”. Carlos achou a palavra e circulou-a. Eu disse:

– Agora você vai circular uma palavra mais difícil. É a palavra “árvore”. Está na terceira linha do texto. – Carlos passeou o dedo pelas linhas, demonstrando insegurança. Pareceu-me que não tinha noção de ordem (terceira linha). Falei: – Conta três linhas e você

acha a palavra “árvore”. Encontrou-a, finalmente.

Considere que eu já tinha esgotado as possibilidades de intervenção com aquele texto e antes que o garoto se indispusse com a atividade, peguei o livro didático que trazia comigo para dar conta de imprevistos como aquele, com o título “Leitura, escrita e reflexão”.

Propus para o garoto:

– Eu vou ler esta questão e você preenche a resposta nestes quadradinhos, ok?

Li as questões da página 25, conforme a ilustração (Figura 18) e, na sequência, Carlos foi preenchendo com a resposta.

Figura 18 – Exercício proposto para Carlos (sequência 1)

EU APRENDO A LER E A ESCREVER

1. ESCREVA O SEU NOME.

CARLOS

AGORA ESCREVA NOS QUADRINHOS:

QUANTAS LETRAS TEM SEU NOME? 6

QUAL É A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME? C

QUAL É A ÚLTIMA LETRA DO SEU NOME? S

HÁ LETRAS QUE SE REPETEM? NÃO

2. RECORTE O SEU JOGO DE LETRAS QUE ESTÁ NO FINAL DO LIVRO.

JUNTO COM UM COLEGA, FORME DUAS PALAVRAS COM AS LETRAS.

COPIE AS PALAVRAS NO QUADRO.

25

Carlos acertou todas as questões. Então falei: – Esse exercício está muito fácil pra você, quero ver como você faz essas aqui. E apresentei as questões da página 24, dando-lhes as seguintes instruções:

– Só que você vai ler para você as questões e responder no quadrado. Não precisa ler

em voz alta. Eu não preciso ouvir você.

Como ele ficou parado diante da atividade, falei:

– Começa por essa aqui. – E aponte para o enunciado na parte superior direita. Abaixei-me para poder verificar se e como Carlos estava lendo para si mesmo e observei que ele mexia a boca para ler a palavra “animal”. Pareceu-me que não tinha habilidade para ler frases, só palavras. Além do mais, a situação me era aflitiva. Então falei:

– Eu vou ler pra você a frase e você responde escrevendo aqui dentro deste quadrado. Li: “O animal de que eu mais gosto é” e interpretei o enunciado da seguinte forma: “É o animal que você mais gosta”. Prontamente, Carlos escreveu a palavra “casoro” (Figura 19).

Figura 19 – Exercício proposto para Carlos (sequência 2)

3. DESENHE E COMPLETE AS LEGENDAS.

	CASORO
MEU BRINQUEDO FAVORITO É	O ANIMAL DE QUE EU MAIS GOSTO É
	ABONIRA ABOBRINHA
MINHA ROUPA PREDILETA É	EU ADORO COMER

24

Então, eu lhe disse – Carlos, eu leio [casoro] e é [cachorro]. Tem que trocar o so por cho, não sei te explicar porque, mas essa sílaba é com ch. Carlos apagou o s e trocou por ch, como se pode verificar pela rasura no exercício. Emendei: – Também não sei explicar, mas

esse [ro] é com dois [erres]. Arruma ali. – Carlos colocou um r na frente do outro r.

Disse-lhe que ele tinha acertado e que eu ia ler outra questão para ele responder. Li: – eu adoro comer – e parafraseei: “O que você gosta de comer?” Carlos ficou parado. Tentei estimulá-lo: – Arroz com feijão? – Ele balançou negativamente a cabeça. – Bife? Essa é fácil de escrever! – Ele balançou negativamente a cabeça. – Claro! Macarrão! – Ele balançou negativamente a cabeça. Eu disse:

– Nossa você não gosta de comer nada? Não sei, que outra comida eu consigo pensar? Já sei, ovo! Ovo frito! – Carlos balançou negativamente a cabeça.

– Nem de ovo você gosta? – Ele deu um meio sorriso.

– Num sei ... que outra comida que tem que você gosta? – Por frações de segundos eu pensei comigo mesma que ele estava me enrolando e que não estava a fim de escrever. Sendo assim, eu poderia dizer qualquer “abobrinha”, que não faria diferença. E falei em voz alta:

– Ó, só se for abobrinha. Imediatamente Carlos escreveu a palavra, colocando dois b e apagando um deles.

Surpresa com o ocorrido, ainda falei: – Tem certeza que você gosta de abobrinha? – O menino balançou afirmativamente a cabeça com um meio sorriso.

Queria ter feito a mesma intervenção na leitura e reescrita da palavra, mas percebi uma movimentação da classe para sair para o recreio. Então disse: – Olha, vou escrever aqui embaixo a palavra abobrinha correta. Ele até tentou prestar a atenção, mas o liberei da atividade. Ele se apressou e saiu da classe.

À saída da sala de aula, encontrei-me com a coordenadora pedagógica que me perguntou se eu também tinha conhecido o Carlos, ao que lhe respondi que sim, e que estava um bocado preocupada com o menino. A coordenadora informou que havia conversado com a mãe dele, a qual relatou que uma vez havia chegado a casa, vinda do emprego, e tinha encontrado o fogão ligado com panelas vazias sobre o fogo, mas que não acreditava que aquele acontecimento tivesse sido obra do Carlos. De imediato relatei esse comentário casual da coordenadora ao jogo da criança para escrever a palavra referente à comida que mais gostava.

2) Reunião com professoras e a coordenadora pedagógica

Uma semana depois, reuni-me com a equipe escolar para discutir os encaminhamentos para alguns alunos, inclusive o Carlos. Quando a professora titular dele entrou na sala, a sua primeira fala foi:

– Hoje o Carlos falou comigo, me chamou pelo nome. Ela se mostrava muito contente, uma vez que o menino nunca tinha se dirigido a ela.

E quando descrevi a minha intervenção com o garoto e comentei que tinha achado estranho o fato dele ter emperrado na escrita de palavra associada à comida, a professora de educação especial comentou que o menino não comia na escola e a professora titular acrescentou que ele também nunca usava o banheiro.

3) Reunião com a mãe

Na semana seguinte, reuni-me com a mãe do Carlos e com a coordenadora pedagógica. O objetivo de eu ter pedido a reunião era o de incitar a mãe contar um pouco da história do menino e da família para que ao fazê-lo, a palavra pudesse sair do âmbito particular da casa e circular num espaço institucional como o da escola, de maneira que algo daquele suspense se diluísse.

A mãe se mostrou constrangida comigo, se desculpando logo de início por não saber conversar direito. Quando eu tentei amenizar, dizendo que todos nós falávamos errado, eu

inclusive, e lhe perguntei de onde vinha essa ideia dela, Guiomar respondeu: – “O que faz eu falar errado é eu falar, então, é melhor eu ficar quieta”.

Ela conta que viveu na roça, numa cidade da Bahia, e não frequentou escola; não sabia ler nem escrever e estava estudando na Educação de Jovens e Adultos, mas estava pensando em desistir porque era muito difícil. Fala que o marido também não fez escola, mas aprendeu a ler sozinho quando veio para São Paulo; pegava os jornais que jogavam nas casas ou que se usava para embrulho.

Fala a palavra envergonhada diversas vezes ao contar sobre a sua vida na roça, no casamento e na mudança para São Paulo.

Pergunto a respeito do que o Carlos fazia com independência em casa e ficamos sabendo que ele gostava de dormir, tomava banho e se arrumava sozinho. Mas era ruim de comida. Disse que o Carlos almoçava na escola [um desencontro de informações, pois segundo a professora ele não comia nada ali]. A curiosidade da coordenadora pedagógica a leva a perguntar qual comida o menino mais gostava. A mãe responde que era arroz com feijão e salada (repolho, alface, tomate). A coordenadora pergunta se o garoto conhecia abobrinha e a mãe, sem dar ênfase à resposta, diz que ele conhecia sim.

Fala que Carlos é muito perguntador, do tipo: “como criança cresce na barriga?”; “Como nasce?”; “Homem também ganha nenê?”

Também comenta que em casa o filho é normal e igual aos outros filhos dela. Acha que o Carlos não aprende porque não se interessa e não acha que ele tenha alguma coisa que faz com que ele não aprenda. Acrescenta que o menino tem preconceito de cor [de pele] e de cabelo [tipo]. Se vir alguma pessoa mastigando com a boca aberta, levanta e sai da mesa. Fala que o filho não vai ao banheiro da escola porque tem vergonha e às vezes chega a casa com a barriga dura.

4) Desdobramentos após a reunião com a mãe

A coordenadora pedagógica conversaria com a professora para organizar um sistema de crachá para as idas ao banheiro, sem que os alunos tivessem que se expor; e eu descartei encaminhá-lo para atendimento psicológico no sistema de saúde. Da nossa conversa o que me ficou foi a palavra “vergonha”, a qual vou usar em outras intervenções minha neste caso.

Obtive notícias do aluno após o primeiro conselho de ano/ciclo (dois meses depois) e ao que tudo indicava, ele tinha caminhado um pouco mais na aprendizagem da escrita e se dirigia à sua professora com uma ou outra palavra.

No excerto 9, pelo relato salta à vista que de alguma forma o aluno passou pelos crivos dos educadores. Foi trazido só tardiamente para discussão com a psicóloga e quando isso ocorreu, o menino passou-lhe despercebido.

a) Na classe

Já na sala de aula, a atitude de controle de Carlos ao se negar mostrar suas lições para P2, mobilizou os brios dela, o seu orgulho de especialista em educação e de pessoa tarimbada

em construir vínculos com os alunos. Mexeu com seu narcisismo. Para ganhar tempo e fazer nova abordagem, dirigiu-se a outros alunos.

A professora Julieta mudou de atividades, entregando para Carlos a mesma atividade dada aos demais. Não tentou fazer adaptações. O exercício estava muito além das possibilidades de realização do menino.

Para poder novamente se assumir como um adulto que tem como ponto de honra introduzir as novas gerações na ordem simbólica, P2 retorna à carteira de Carlos, anunciando “você não precisa falar nada, eu falo no seu lugar”. P2 não confronta a recusa do menino em falar e nem dá a ele liberdade para fazer o quiser. Ao invés, ela lhe acena como uma negociação. Uma atitude que poderia ser considerada como autoritária ou invasiva com o dizer “eu falo no seu lugar”, porém, pelo efeito de movimento obtido, Carlos escutou a proposta de forma não ameaçadora.

Nesse espaço de tempo, a professora Julieta continuou com a aula, fazendo intervenções e solicitando a participação oral. A atitude da professora de algum modo confrontava o sintoma de Carlos, se instaurando uma disputa entre ambos, a qual evidencia um fechamento para as trocas recíprocas. É o primado de uma posição narcisista de um lado e do outro.

Já ao lado da carteira de Carlos, P2 faz uma adaptação improvisada do exercício de interpretação de texto, solicitando leitura de palavras através do procedimento de circulá-las. P2 nota o esforço e o empenho que o garoto faz para dar conta da tarefa. O retorno positivo dado pelo aluno a faz mudar de exercício antes que ele desista. P2 pega um livro didático que trazia consigo relativo ao primeiro ano inicial.

P2 apresenta a Carlos um desafio maior (ele teria que ler), mas cuida de dosá-lo (leitura silenciosa). Novamente, nota-lhe o esforço e o empenho e muda de estratégia. Faz a leitura dos enunciados e pede ao menino a escrita.

Carlos mostra-se produtivo. P2 obtém informações sobre a sua leitura e escrita, faz as correções ortográficas. Até que o menino começa a jogar com ela. De início, acha que ele está de gozação, até que aparece a palavra “abobrinha”. P2 considera a palavra despropositada dentro do contexto e a capta como um enigma. Carlos mostra-se disposto a fazer a correção da palavra “abobrinha”, mesmo depois de ouvir o sinal de recreio. E só sai quando P2 o libera. A professora Julieta não se aproximou nenhuma vez.

Para Carlos a atitude narcisista se tratava de defender com unhas e dentes (literalmente recusa em escrever e falar) a sua imperfeição, a sua falta de potência. Para a professora o narcisismo se referia à falta de abertura para a investigação, para a curiosidade e para propor

mudança na condução do trabalho em sala de aula. Assim, os dois caminharam no sentido de evitar os conflitos e tensões próprios ao contexto escolar, visto que o conjunto das ações e operações necessárias à transmissão e aquisição de conhecimentos é metáfora de uma grande aventura rumo ao desconhecido, na qual as imagens de completude e perfeição são colocadas constantemente à prova.

A diferença entre a professora titular e P2 é que ambas mobilizam diferentes éticas educacionais, entendendo por ética o princípio que faz com que o sujeito persista na direção apontada pelo seu desejo (RIOLFI; BARZOTTO, 2012). Lembrando que o desejo não é questão de capricho nem de luxúria, mas é aquilo que enlaça o sujeito a toda a herança simbólica que o precedeu e o engendrou. A professora Julieta queria explicações para as atitudes de Carlos, crente que nelas poderia encontrar as prescrições de como lidar com o garoto. P2 estava preocupada em como fazer o jovem criar gosto pelo conhecimento e se arriscar, por assim dizer, a “quebrar a cara”, quebrar o narcisismo, e aguentar no mínimo ser corrigido sem se esquivar, como de fato foi na escrita das palavras “cachorro” e “abobrinha”.

b) Reunião com professoras e a coordenadora pedagógica

As informações que P2 obtém dos educadores envolvidos com Carlos, juntamente com o fato de ter ficado impressionada com a erupção da palavra “abobrinha” a fazem solicitar uma entrevista com a mãe do garoto.

c) Reunião com a mãe

De toda a conversa com a mãe, o que prendeu a atenção de P2 foi a palavra “vergonha”, proferida pela mãe diversas vezes. P2 não se ateve a um dizer que consta do excerto: “O que faz eu falar errado é eu falar, então, é melhor eu ficar quieta”. Foi a pesquisadora, que ao fazer a análise do excerto, se deparou com esta fala.

Teria feito diferença se P2 tivesse se dado conta deste enunciado, em certo aspecto explicativo da atitude de Carlos? Talvez não. É o que parece sugerir o caso de Carlos que tem continuidade no excerto 10, no capítulo 4.

3.2.2. A produção de Carlos

O que Carlos mostrou com a produção escrita das palavras “cachorro” e “abobrinha”? Do ponto de vista escolar, o menino evidenciou ter conhecimentos sobre a língua muito aquém do que seria esperado para sua faixa etária e seu nível de ensino (equivalente à 4ª série). Para Carlos, parece ter sido a possibilidade de sair de uma posição ensimesmada e aceitar envolver-se com um adulto e com a tarefa proposta.

No entanto, causou impacto em P2 o jogo que o menino fez com ela até se dispor escrever a palavra “abobrinha”. Levando em conta os comentários da coordenadora e das professoras a respeito de situações que remetiam à comida, levanto a hipótese que o surgimento ao acaso do significante “abobrinha” se reporte ao trabalho daquele saber que não se sabe (LACAN, 1992 [1969], p. 32).

Por outro lado, considerando o funcionamento da língua pelas operações de coordenação (eixo sintagmático) e associação (ordens para além da língua) e a primazia do deslocamento do significante, levanto a hipótese de que a palavra imprevisível “abobrinha” pode ser potencialmente reveladora da relação do sujeito com a língua.

Defendo que a singularidade dessa emergência faz parte do jogo associativo (operações de linguagem de seleção e substituição), pelos seguintes indícios:

1) A palavra “abobrinha” não foi escrita como uma resposta à questão “eu adoro comer”, caso em que ele teria prontamente escrito algum tipo de alimento, a exemplo do que foi feito com o primeiro item (cachorro), mas surge em resposta a uma outra solicitação subentendida, como, por exemplo, quando P2 parece dizer a Carlos: “Eu não sei do que se trata, por que você não me mostra”?

2) Se fosse uma resposta reflexiva ao exercício, a escrita das palavras “bife” e “ovo”, pela simplicidade das sílabas, não seriam empecilho para uma criança que já tinha escrito a palavra “cachorro”.

Conjecturamos que a emergência do significante “abobrinha” colhida como enigma na trama que se desenrolou entre Carlos e P2, teve o efeito para o menino de uma descoberta que provocou outros movimentos. A exemplificação prática eu faço no capítulo 4, com a apresentação e análise de excertos relativos ao Carlos.

3.3. Movimentos de alternância nas posições subjetivas

O intuito é dar contornos à ideia de que para uma parceria produtiva na aquisição da escrita é imprescindível que o professor alterne nos lugares que ocupa em relação à alteridade, lançando mão de operações que engendrem movimentos no aluno.

a) Correspondência entre posição subjetiva e posição enunciativa

Procurei demonstrar com o excerto 9 que os movimentos subjetivos dos agentes interferiram na equação ensino-aprendizagem, colocando obstáculos para a apropriação da leitura e da escrita, para a fluência oral e para um fazer pedagógico condizente com a realidade concreta. Movimentos subjetivos são em si invisíveis, só temos notícias deles pelos efeitos. A proposta é a de equipará-los a manifestações linguísticas apoiada na teoria da enunciação, para dar-lhes visibilidade quanto:

- a) aos lugares que o professor e o aluno podem ocupar;
- b) às consequências das ações, das atitudes ensejadas nestes lugares.

A aceção de posição enunciativa remete à posição do locutor na instância do discurso ao agenciar o “eu”, de forma que o estatuto deste “eu” é engendrado a cada vez que uma enunciação é proferida.

Por sua vez, a noção de posição subjetiva implica que o sujeito possa ocupar diversos lugares, conforme se ponha sob um ou outro significante. Mais especificamente, posição subjetiva é o lugar que o sujeito do inconsciente ocupa em relação ao desejo do outro, à expectativa do outro – mais alienado ou mais separado (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008); mais colado ou mais autônomo, mais repetitivo ou mais criativo. Pensando num botão de volume de som de um rádio, entre a extremidade mínima e a máxima, temos algumas possibilidades intermediárias de som que usamos de acordo com a situação pontual.

Como fiz menção, não se vêem os movimentos de subjetividade, mas se pode colocá-los numa gramática, fazendo-os corresponder a certa posição enunciativa. A correspondência está desdobrada no Quadro 17.

Quadro 17 – Correlação entre posição enunciativa e posição subjetiva

	Posição enunciativa	Posição subjetiva	Efeitos
	<i>Eu não sei nada, quem sabe é o outro.</i>	Alienação no desejo do Outro/narcisismo /identidade alienante.	Delegação, conformismo, apatia.
	<i>Eu sei tudo, o que não sei, não existe.</i>	Identificação imaginária ao desejo do	Fechamento, reprodução, prepotência, irreabilidade,

		Outro/narcisismo	fantasia de completude, falta de prova lógica.
	<i>Eu trabalho.</i>	Separação do desejo do Outro/identificação simbólica.	Elaboração nova, consequência, responsabilidade, sublimação.
	<i>Eu invento.</i>	Separação do desejo do outro; honrar a filiação simbólica; criar um lugar novo para si que também possa ser transmitido.	Sublimação, Invenção, Criatividade, Inauguração de uma nova linhagem

b) Efeitos da assunção de determinadas posições enunciativas

Retomando as atitudes de Carlos, da sua professora e de P2, têm-se as seguintes possibilidades apresentadas nos Quadros 18, 19 e 20.

Quadro 18 – Jeito de o Carlos funcionar em relação ao conhecimento

	Posição enunciativa	Posição subjetiva	Efeitos
	<i>Eu sei tudo, o que não sei, não existe.</i>	Identificação imaginária ao desejo do Outro/narcisismo.	Não faz atividades, Recusa-se a fazer os exercícios diferenciados, preparados segundo seu grau de compreensão; Não fala na escola.

Para Carlos, a posição enunciativa “Eu sei tudo, o que não sei, não existe” é uma posição subjetiva narcísica baseada na completude imaginária de um corpo unificado que não tem orifícios (boca, olhos, ouvidos, ânus).

Pode-se dizer que a recusa em fazer as atividades diferenciadas daquelas propostas para os demais alunos é uma forma imaginária, fantasiosa de não mostrar que não sabe escrever nem calcular. Não quer quebrar a sua imagem de sabido, de potente, ou ilustrando com um dito popular, “não quer sair mal na foto”. Todavia, é um expediente que surte resultados no outro. Por exemplo, quando o Carlos se recusou a ter a intervenção de P2, o colega do lado não disse algo como “ele não sabe ler nem escrever”, mas disse “ele é mudo”, como se o dito isentasse Carlos de sua responsabilidade. É o mesmo Carlos, porém o estatuto da pessoa Carlos nos enunciados “ele não sabe ler nem escrever” e “ele é mudo” são absolutamente distintos.

Não falar na escola também é um jeito de não mostrar que não sabe ler. Aqui, o menino parece usar o mesmo expediente que sua mãe – se quando fala, fala errado, é melhor

não falar. Novamente o que está em jogo é não mostrar as insuficiências, bem a propósito do dito popular “em boca fechada não entra mosquito”.

Veja-se uma possibilidade do jeito de operar da professora Julieta.

Quadro 19 – Jeito de a professora operar

	Posição enunciativa	Posição subjetiva	Efeitos
	<i>Eu sei tudo, o que não sei, não existe.</i>	Identificação imaginária ao desejo do Outro/narcisismo.	Só consegue dar aula de um mesmo jeito, usando muito a participação oral. Aquilo que não entende (por exemplo, o mutismo e os entraves do Carlos) não é problema dela e sim problema da criança (dificuldade de aprendizagem). Exclui-se da interação entre o aluno e P2.

Para a professora, a posição enunciativa “Eu sei tudo, o que não sei, não existe” corresponde a uma posição subjetiva narcísica que leva ao fechamento do seu jeito de dar aulas, usando basicamente a participação oral e escrita, os dois grandes entraves de Carlos. Por outro lado, aquilo que ela não entendia no comportamento do jovem não lhe colocava inquietações com relação à sua prática docente, era mais visto do prisma da dificuldade de aprendizagem. Ela esperava que um terceiro, no caso a psicóloga, pudesse diagnosticar o problema e lhe oferecer subsídios de como lidar com o garoto.

Por último, o quadro apresenta o jeito de operar de P2:

Quadro 20 – Jeito de operar de P2

	Posição enunciativa	Posição subjetiva	Efeitos
	<i>Eu trabalho.</i>	Separação do desejo do Outro/identificação simbólica.	Coloca-se a responsabilidade de mediar entre a criança e o conhecimento; Improvisa com o material que tem disponível; Captura o esforço e a vontade da criança em relação aos exercícios propostos; Procura fazer com que o menino perceba que tem habilidades; Antecipa-se a possíveis movimentos de recusa; Alterna os desafios; Procura driblar o próprio orgulho. Deixa-se capturar no enigma da palavra “abobrinha”.

Por seu lado, P2 movida pelo orgulho do adulto que não se rende às vontades excêntricas da criança, adotou uma posição enunciativa do tipo “Eu trabalho”. Equivale assumir a posição subjetiva de se identificar com a outorga simbólica que lhe foi conferida por ser adulta e tomar para si a responsabilidade de provocar movimentos em Carlos.

Ela estava menos preocupada em fazer o menino falar do que interessada em que ele percebesse o que ela tinha podido ver: o esforço, o empenho, que ele podia ler (mesmo que fosse para si próprio) e escrever, enfim, que o garoto pudesse se reconhecer potente. É o que Riolfi e Barzotto (2012) designam de ponto de honra do desejo.

P2 se afasta das nomenclaturas e explicações e se coloca na posição de quem está de frente para um enigma, como se dissesse para Carlos: “Eu não sei do que se trata, não tenho a mínima ideia. Por que você não me conta?” Além disso, o que P2 também faz é encontrar um lugar para o garoto, lhe mostrar as suas responsabilidades na condição de criança e estudante, como se dissesse: “falar e aprender é condição para você estar entre nós humanos e nós vamos encarar essa empreitada juntos”. E Carlos deu a ela um voto de confiança. Estava estabelecido o vínculo entre o menino, P2 e o conhecimento.

c) Reflexões acerca da posição de professor no laço educativo

Para concluir o raciocínio desenvolvido nesta seção, sustento que alternar nas posições enunciativas que equivalem à reprodução, trabalho e inventividade é condição para se instituir uma parceria produtiva para a aquisição da escrita. Pelo lado do professor, identifico como movimentos facilitadores os seguintes:

- 1) Intervir segundo uma postura ética que incida sobre a relação da criança com o conhecimento.
- 2) Reconhecer o seu não saber, que é da instância do inconsciente, e se dispor ao desconhecido.

Contudo, isto não quer dizer que o professor possa dispensar o conhecimento das disciplinas, elemento imprescindível, mas sim ressaltar que se o fim é a aprendizagem do aluno, os métodos e os recursos de ensino vão se construindo no vínculo, não devendo ser colocados a priori, sob pena de impasse e insucesso.

Se até aqui eu abordei os movimentos dos agentes, na sequência procuro examinar os movimentos de aprendizagem correlacionando-os com as intervenções da professora.

4. OS MOVIMENTOS DE APRENDIZAGEM COMO EFEITO DO MANEJO DO PROFESSOR

Este capítulo que encerra o presente estudo está dividido em duas partes. Na primeira, eu demonstro os movimentos de aprendizagem do informante Carlos a partir das intervenções da professora. Procuro explicitar que os resultados alcançados foram frutos de uma parceria de trabalho entre os educadores e o aluno. Na segunda, tendo por base os resultados das investigações do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) eu procuro apontar possibilidades consequentes no vínculo entre o aluno contemporâneo e aquele que o forma.

4.1. O desejo como mola mestra no ensino e na aprendizagem

Na seção anterior eu procurei evidenciar que confrontar um sintoma não contribui para uma criança avançar nas suas aprendizagens, e que a ideia era encontrar trilhas mais seguras para a criança poder expressar substitutivamente, em objetos valorizados socialmente, sua relação com a instância pulsional. No caso de Carlos, o domínio incipiente da escrita ameaçava a sua potência fálica.

Este subcapítulo procura evidenciar a importância de uma experiência de parceria de trabalho entre quatro educadoras e um aluno, num formato muito diverso daquele que é proposto ao nível da formação continuada de professores.

Os excertos a seguir apresentam a experiência e os efeitos de aprendizagem.

Excerto 8 – A situação de Carlos com relação à aquisição da escrita no segundo semestre de 2012

1) Reunião entre a psicóloga, a coordenadora pedagógica e a professora Verônica

Em setembro de 2012, a coordenadora pedagógica pediu outra reunião para discutir sobre o Carlos, pois ela tinha ficado sabendo pela professora que o menino queria passar de ano e ir para a 5ª série. A coordenadora estava muito preocupada com essa vontade porque o garoto não possuía as “aprendizagens imprescindíveis” para continuar seus estudos no fundamental II. Explico: o 2º ano do ciclo II é o final do fundamental I, quando o Conselho de Ano/Ciclo delibera sobre a aprovação ou repetição dos alunos.

Fico sabendo que, por questões administrativas da escola, a classe de Carlos tinha trocado de professora desde junho, assumindo a Verônica no lugar de Julieta. Para a

coordenadora, a professora Verônica vinha desenvolvendo um trabalho diferenciado com o Carlos, o qual tinha aceitado e mostrava progressos em relação ao patamar onde se encontrava no primeiro semestre, mas ainda assim, muito distante do esperado para uma 5ª série.

A coordenadora me mostra um pacote de atividades de língua portuguesa e matemática feitas por Carlos e eu fico espantada pela quantidade de exercícios diferentes. Parece até outro Carlos. Ela também me pergunta se eu gostaria de conhecer a Verônica e saber o que ela pensava sobre esta vontade de Carlos de ir para a 5ª série. Concordamos em chamar a professora para a conversa.

Quando Verônica soma-se a nós, peço-lhe para ela me falar sobre aquela porção de atividades que ela tinha preparado especialmente para ele. A professora conta que o menino fazia adição e subtração simples (entre números cuja soma e subtração não passa da casa da unidade), conhecia o conceito de dezena e, sobretudo, se sobressaía no desenho. Ele continuava se expressando muito pouco oralmente.

Explicou que a vontade do Carlos de ir para a 5ª série era para estudar na escola onde seus irmãos frequentavam. A professora diz que as crianças dessa família, que já tinham estudado ali, eram todas problemáticas. “O irmão do Carlos é tímido; a tia é esquizofrênica”. A mesma tia tinha dito que um dos irmãos mais velhos “está com diagnóstico de esquizofrenia”; que o Carlos “viu o tio se enforcar” e que ele “dorme muito, e chamam ele ao meio dia para levantar”.

Diz que no início, o Carlos não gostava de ser diferenciado dos outros alunos e queria fazer as mesmas atividades de escrita. Então, ela deixava. Na Figura 20 encontra a sua produção datada de junho de 2012. É composta pelo verso e anverso de folhas de fichário:

Figura 20 – Produção textual espontânea de Carlos (sequência 1)

Fonte: portfólio do aluno, junho de 2012

Continuação na Figura 21

Figura 21 – Produção textual espontânea de Carlos (sequência 2)

Fonte: portfólio do aluno, junho de 2012

Verônica relata que precisava descobrir se ele lia, então preparou uma atividade que tinha frases e pediu para ele desenhar o que estava escrito. A atividade era de 25 de agosto de 2012. Acima da instrução “leia e desenhe” tinha espaço para colocar o nome e a data. O nome completo de Carlos é composto por dois nomes e dois sobrenomes. Carlos escreve ortograficamente somente o primeiro nome e o último sobrenome. Nos nomes e sobrenomes do meio ele omite letras (vogal e consoante, respectivamente). A data ele anota no formato correto. A Figura 22 mostra sua produção.

Figura 22 – Exercício “Leia e desenhe”

Fonte: portfólio do aluno, 25/08/2012

O exercício nos deixou bem animadas, pois mostrava que ele conseguia ler frases impressas. Mas comparando com a produção escrita do mesmo mês, a escrita de palavras ainda não estava consolidada. No exercício seguinte, encontra-se uma lista de palavras escritas a partir da leitura da instrução. Sua realização foi feita vinte dias antes da atividade apresentada na Figura 22.

Figura 23 – Elaboração de uma lista com alimentos preferidos

Fonte: portfólio do aluno, 06/08/2012

Verônica relata que precisava “conversar” muito com o Carlos para que ele fizesse as atividades diferenciadas. Quando ela dava um ditado ou pedia a escrita de um texto, Carlos fazia questão de fazer a mesma atividade. Quando eu olhei para estes textos maiores, já realizados no segundo semestre, me bateu uma desesperança e eu perguntava para as duas colegas: “como a gente pode sustentar a vontade do Carlos de ir para a 5ª série com esta

produção?” Reproduzo duas atividades a seguir.

Figura 24 – Reescrita de texto narrativo

Fonte: portfólio do aluno, [30/07/2012]

Este exercício é suposto ser do dia 30 de julho. Com muito esforço se consegue ler as linhas iniciais: “[...] tava passando: viu menino passando e falou? Me dá um copo de água? [...] bateu cabeça no [...] ele falou (após, usa um sinal que se assemelha a um travessão e escreve um enunciado)”. O restante não se compreende, exceção à *fiei*” ao final do texto, numa alusão a *“fim”*. Observa-se o uso de sinais de pontuação sem nexos (ponto final, interrogação, dois pontos). Exceção feita ao sinal suposto como travessão, após o qual foi escrito um enunciado. Pela alusão a *“fim”* se deduz que é uma reescrita de fábula. Verifica-se que ele conhece minimamente a estrutura de uma fábula e o texto está bem menos extenso, com onze linhas.

Figura 25 – Reescrita do texto “Meu malvado favorito”

Fonte: portfólio do aluno, setembro de 2012

Esta segunda atividade é datada de setembro; é uma produção extensa, em que Carlos escreve seu nome completo, mas no penúltimo sobrenome omite a consoante n e espelha a consoante s. Se compreende o que está escrito nas linhas primeira e segunda: “resumo do filme” e “meu malvado favorito”. Também se entende algumas frases nas linhas iniciais: “o malvado favorito [...] pegou a bexiga assoprou? Deu a bexiga para o menino, pegou, estourou. Foi embora? Quando chegou, [...] cachorro no sofa e mordeu, a mulher dele ligou TV e: [...] falou que era médico”. Depois o texto fica ilegível com as palavras “menina”, “menino”, “cachorro”, “casa” dispersas pelo texto. Verifica-se o uso de alguns sinais de pontuação sem nexos (vírgula, interrogação, dois pontos, travessão).

Retomo com a professora Verônica, comentando que ela deveria dizer ao menino que apesar dele se esforçar em escrever, e ele de fato chegou a escrever duas páginas inteiras, não se compreendia o que ele escrevia. E também explicar para o Carlos que ele deveria ser capaz de ler a própria escrita.

A professora não se sentiu confortável em fazer tal intervenção e me perguntou: “E seu eu falar isso pra ele, e ele deixar de produzir? Ele fica tão contente, é aplicado, não falta nas aulas”. Eu retruquei: “Mas, Verônica, alguém tem de dizer pra ele que o que ele escreve não se entende, e isso deve ser feito por você que tem vínculo com ele ou pela [falei o nome

da coordenadora]”. A professora respondeu que achava que ele precisava de tratamento psicológico, sozinha ela não dava conta. Perguntei qual era a opinião dela sobre Carlos ir para a 5ª série. Ela não tinha segurança, mas às vezes achava que seria bom para ele, ele teria mais professores, encontraria mais desafios e ela percebia que ele estava tentando enfrentá-los. Como ele estava muito cru, seu receio era o de que o excluíssem e ele acabasse fora da escola.

Senti-me muito pressionada a fazer o encaminhamento de Carlos para atendimento psicológico na rede de saúde e me perguntava: “E se eu estiver minimizando estes fatos todos e ele estiver caminhando por uma via de doença mental?” Então, tive a ideia de perguntar a ele se ele queria o atendimento psicológico, e já que eu iria fazer isso eu aproveitaria e tomaria para mim a tarefa de dizer que não se entendia o que ele escrevia. Dessa forma, eu pouparia a imagem da professora e além do mais, tinha sido eu que havia captado a questão da vergonha na conversa com a mãe. Seria um bom momento para fazer esta palavra circular socialmente. A coordenadora pediu à professora para trazer o Carlos na nossa presença.

2) Conversa com o Carlos juntamente com a professora e a coordenadora

Quando Carlos entrou na sala, nós adultos trocamos de lugares. A professora sentou-se ao lado da coordenadora de frente para mim, tendo Carlos ao meu lado esquerdo. Eu dei início à seguinte conversa:

– Oi Carlos, eu sou Marisa e a gente já se conhece porque outro dia eu entrei na sua classe e você fez essas lições comigo (e apresentei as páginas do livro com os exercícios). Eu também já conversei com sua mamãe. Eu sou psicóloga e venho na escola discutir sobre as lições das crianças. E eu tenho visto todas as suas lições (e mostrei-lhe o pacote de atividades que estavam sobre a mesa). Eu sei que você tem vergonha de falar. Então eu vou te contar um caso que aconteceu comigo. Eu também morro de vergonha de falar pra muita gente. Outro dia, onde eu estudo, eu tava numa reunião com um montão de pessoas e a gente tava falando sobre um assunto que eu entendia. Eu ouvia as pessoas falarem, às vezes elas falavam umas bobagens que não tinha nada com nada, às vezes falavam coisas legais. E eu tava doida pra falar uma ideia que eu tinha tido, mas a fala não saía da minha garganta. Ficou lá, enroscada. Eu até tentei, mas não tive coragem. Fui pra casa sem dizer um “a”. Tive um pesadelo e acordei sufocada, como se tivesse com coisa entalada na garganta. Mas eu sou adulta e me viro. Então, a gente tem que conversar sobre essa sua vergonha.

Nenhuma reação verbal do garoto. Apenas o balançar das suas pernas mostravam o seu desconforto. Continuei:

– A professora Verônica, a coordenadora e eu estamos preocupadas com você. Fiquei sabendo que você quer ir pra 5ª série, é isso mesmo? – Carlos balançou afirmativamente a cabeça.

– Pois é, se aqui você tem vergonha de falar com a professora Verônica, como você vai fazer quando tiver sete professores? Como você vai fazer para pedir ajuda pro professor, dizer que você não entendeu o que ele explicou? – Silêncio.

– Vou te perguntar uma coisa, você não precisa me responder agora, vai pra casa e pensa e depois dá a sua resposta pra professora. Eu posso pedir que uma psicóloga do posto de saúde receba você pra você falar dos seus medos, dessa coisa de que você não conversa na escola, também não come aqui, não vai no banheiro, né professora Verônica? A professora e a coordenadora acham que a psicóloga pode te ajudar. – Carlos se remexeu todo na cadeira.

– Tem mais, a professora disse que você quer ir pra mesma escola em que estuda seus irmãos. – Carlos balançou afirmativamente a cabeça.

– Só que para ir pra 5ª série você precisa saber contas de mais, de menos, de vezes e de dividir, resolver problemas, saber horas, contar dinheiro, ler e escrever. E você sabe que está

aprendendo a fazer isso agora, com a professora Verônica. A gente tá em setembro, e faltam dois meses pra terminar as aulas. Falta muita coisa pra você aprender e fazer sozinho, ainda mais se a gente não sabe se você vai conseguir pedir ajuda pros professores.

A coordenadora interveio: – Você tá entendendo o que a Marisa tá falando, Carlos? – O menino balançou a cabeça afirmativamente.

Peguei o exercício “Leia e desenhe” e mostrei para ele: – Ó, você desenha muito bem. E leu as frases direitinho e desenhou certo. Só que além de ler estas letras de forma, você precisa conseguir ler o que você escreve. – Separei do monte de exercícios algumas produções e apresentei a ele.

– Nessa aqui, você escreveu um montão, deu duas folhas, mas não dá para entender o que você escreveu. Você consegue ler alguma coisa daí? – Ele olhou para a atividade e ficou em silêncio.

– Aqui eu só consigo entender “menino” o restante não dá pra entender. – Mostro a palavra do lado de “menino” e digo: – Aqui eu leio [padere]. Eu não entendo o que quer dizer isso. É isso que você queria escrever ou era outra palavra? Era a palavra “pai”? – Continuava observando os locais onde eu apontava.

– Carlos, você precisa conseguir ler o que escreve, separar as palavras, você gruda tudo, daí a gente não entende. Você come letras (esboçou um sorriso), ó aqui, você comeu as letras de “madrasta”, ó como você escreveu “arroz”, trocou tudo as letras de lugar. Como é que fica a 5ª série desse jeito? As contas aqui, você só consegue fazer com a ajuda da professora. Você tem que saber fazer conta sozinho.

– Olha, você vai pensar com calma nas seguintes coisas pra depois dar a sua opinião. Sobre você ir pra psicóloga falar do seu medo, da sua vergonha. – Balançou negativamente a cabeça várias vezes. – Você não quer ir pra psicologia, não é? – Nova negativa. – Então, professora e coordenadora, com psicóloga nada feito.

– A outra coisa é sobre a 5ª série. Pra gente poder começar a pensar nisso, até o fim do ano, e olha, faltam dois meses, você tem que conseguir separar as palavras, escrever frases, ler o que você escreveu, ler em voz alta em casa e fazer contas, mesmo usando os dedos da mão. Você sabe usar os dedos da mão pra contar? – Balançou negativamente a cabeça. – Professora Verônica, ensina ele a contar nos dedos, é base dez, vai ajudar ele aprender a se virar.

– Ah, mais uma coisa. A professora disse que você gosta de fazer as mesmas lições que as outras crianças. Só que elas já sabem escrever e ler e você tá começando agora. Então, você tem que conseguir fazer as lições que a professora prepara para você.

Verônica interveio: – Mas ele pode às vezes fazer também o que os outros fazem, né?

– Pode sim, professora, só que para ele ao invés de ir para outra atividade, você devolve para ele corrigir o que escreveu. Faça-o fazer a correção do texto. Coisa que você, certamente, faz com seus outros alunos. – Ela concordou, dizendo que sempre fazia as crianças elaborarem rascunhos.

– Ficamos combinados Carlos? – Aquiesceu com a cabeça. Encerramos nossa reunião ali.

Com a professora e coordenadora ficou combinado que nos próximos meses seria focado prioritariamente o que tinha sido contratado com o menino, como forma de potencializá-lo para enfrentar uma 5ª série. A professora também cuidaria de que o menino fizesse pequenos textos, preferencialmente que não fossem narrativos para ele não se perder nas ideias.

Começo analisando o excerto 10 pela professora Verônica. É notória a posição “Eu trabalho” que a professora adota, testemunhado, entre outros fatores, pela quantidade de

exercícios preparados individualmente para o garoto, alguns vinculados aos temas trabalhados com os alunos do 2º II, outros de acordo com seu grau de compreensão, e todos realizados pelo aluno.

Ela começa deixando Carlos fazer as atividades de língua portuguesa do jeito dele, linhas e mais linhas de letras que não formavam sentido. Logo percebe que precisa assumir o comando da situação. E ao invés de insistir na escrita, ela ousa levar suas dúvidas em outra direção: “será que ele lê?” E é desta direção que ela extrai seus trunfos.

Verônica não faz exigências orais ao menino, pesquisa e prepara uma atividade que lhe permite inferir sua capacidade de compreensão de enunciados curtos. A boa receptividade e o capricho mostrado pelo garoto na tarefa evidenciam que nela atuou um saber artesanal, do inconsciente, que ultrapassa o que se aprende nos espaços de formação e de educação continuada. Ela consegue captar que para o garoto imagem e texto ainda são um o suporte do outro e oferece uma atividade que mantém esta ligação. No portfólio tinham vários exercícios de leitura de estilo igual. Da mesma forma, ela começou a valorizar os desenhos do garoto.

O obstáculo com o qual a professora Verônica se deparava procedia dela própria, eram os momentos em que ela oscilava para uma posição narcísica. Nessas ocasiões, ela não conseguia refrear o gozo de Carlos com a escrita sem sentido porque barrá-lo era correr o risco de deixar de ser querida pelo garoto. Esse indício sai na sua fala: “E se eu falar isso pra ele, e ele deixar de produzir?”.

Também estava em jogo a imagem de Verônica diante da coordenadora como aquela professora que finalmente tinha despertado o interesse de Carlos na escrita. Isso vem de encontro à discussão anteriormente feita a respeito da configuração do desejo na mulher no campo da neurose, pois é somente se colocando numa posição de quem deve ser reconhecida, querida é que ela encontra a sua potência. Como pontuava Freud, a mulher tende a ficar enquistada na sedução do seu próprio corpo para conseguir ser amada e assim o estado narcísico acaba se tornando quase que uma “segunda pele”.

Ainda mais, a grande quantidade de exercícios, todos realizados pelo menino, que possivelmente demandou horas de trabalho de pesquisa e preparação muito além das horas de trabalho remunerado, também estavam a serviço de um gozo, de um excesso que não tinha ponto final. Como Verônica poderia, então, ajudar Carlos a pontuar sua escrita, colocar ponto final no gozo dele, se ela própria não conseguia fazê-lo consigo, pondo um limite para o seu trabalho? Seria muito fácil ela fazer isso. Bastaria não dar novas atividades e fazer o garoto retrabalhar as atividades antigas o que daria muitas outras possibilidades de intervenção.

Atitude esta que ela tinha com seus demais alunos, principalmente fazendo com que eles fizessem autocorreção dos textos escritos, os rascunhos.

Com relação ao Carlos, na atividade em que ele escreve duas páginas com letras sem sentido (Figuras 20 e 21), pode-se levantar algumas características. Na segunda página, na linha 15 consegue-se inferir a leitura de “comeram brigadeiro” [camieu p ubncadirero]. A palavra “casa” se repete várias vezes, mas é impossível inferir algum sentido, pois a composição de letras que deveria formar as palavras vizinhas não possibilita leitura. A produção apresenta algumas rasuras nas páginas um e dois, mas estas se concentram nas três primeiras linhas da página um. Não dá para compreender as substituições que ele faz ao apagar o que tinha escrito e fazer nova reescrita. Não tem sinais de pontuação. As letras são grafadas em bastão, de maneira bastante legível, no que costuma ser considerada como “boa letra”. Sem dúvida a tarefa exigiu esforço físico e tempo. No conjunto, visualmente, à espécie de uma tela, é uma produção “limpa”.

A escrita funciona para Carlos, nesse momento, como mera descarga; é gozo. Porém, uma descarga que forma uma totalidade, como se fosse um quadro, ou como ficamos sabendo depois, um desenho. Uma escrita desenho que duplica materialmente a imagem unificada do corpo.

Portanto, a professora Verônica realmente capta esse momento de impasse do Carlos entre a imagem de completude do corpo e a escrita, e lhe oferece a atividade de leitura das frases com a instrução de fazer o desenho correspondente (Figura 22). O resultado é o capricho e a seleção criteriosa dos elementos a desenhar que demonstram uma estética nascente. Por exemplo, na frase “a peteca da Roberta é colorida”, Carlos pinta todo o espaço do quadrado de preto, deixando um pequeno espaço retangular no sentido vertical o qual pintou de vermelho. O desenho revela planejamento, remete à frase, mas não porta obviedade. De fato, a potência fálica de Carlos está no desenho. Falando e escrevendo ele tem que se haver com sua imperfeição, com os erros, com a incompletude do não saber. Como trocar o certo pelo incerto? É nisso que reside o trabalho do professor quando eu afirmo que ele é o porta voz da alienação na linguagem, mas uma alienação consentida, pactuada em torno do desejo.

Na atividade de listas de palavras (Figura 23), notam-se marcas de oralidade, portanto, a presença do corpo, por exemplo, em “arroz” como se dissesse [arroze], “mexerica” como se falasse [misirica]. A professora escreveu do lado quando a palavra destoava muito da ortografia correta, como em “bolo” e “maçã”. No caso de “patê”, que está escrita ortograficamente parece que a estranheza partiu da professora. Na terceira linha, as cinco

letras (abura) não formam palavra, mas passou despercebida à correção da professora. Seria “abobrinha”?

As duas outras produções (Figura 24 e 25) mostram Carlos tentando corresponder às expectativas da professora. Na primeira (24), o mais notável é a sua pretensão de pontuar o texto, possivelmente um tema que a professora estava trabalhando no momento do exercício. Além disso, o menino faz uma redução notável do número de linhas usado para escrever (onze linhas). Verifica-se também o esforço de construir uma narrativa pela utilização de verbos no gerúndio e no pretérito (passeando, falou) e a utilização de ponto de interrogação. Contudo, do meio em diante, Carlos, que tinha começado com um esboço de narrativa, desanda e o texto volta a apresentar as mesmas características de totalidade sem sentido das produções analisadas nas Figuras 20 e 21. A outra produção (Figura 25) é mais extensa, mas comparativamente com a produção anterior (julho), esta desenvolve melhor uma incipiente característica narrativa. Assim, além de ser possível fazer a leitura de frases compostas por duas ou mais palavras, pelo menos nas oito linhas iniciais, também se verifica o uso de verbos no tempo pretérito (assoprou, chegou, foi, ligou) acrescidos de advérbios (quando, embora). O uso da pontuação também pode ser observado. Do meio em diante, o texto fica ilegível, mas os sinais de ponto final continuaram sendo usados.

Uma vez mais, Verônica pareceu captar a precisão do garoto em fazer paradas no texto para extrair algum sentido e acaba trabalhando pontuação. Por seu lado, Carlos se agarra a essa oportunidade e ensaia cortes e paradas com o uso dos sinais e seu texto ganha uma “cara” narrativa. Mas a sua façanha nestes textos, principalmente o primeiro, foi ter conseguido reduzir expressivamente a quantidade de linhas escritas, em outros termos, foi capaz de restringir os efeitos de gozo.

Por último, P2 assume a responsabilidade pela castração simbólica ao explicitar para o garoto que ele escrevia, mas não se conseguia entender. Ela procura quebrar a imagem que ele tinha de que estava escrevendo só pelo fato de usar letras. P2 também procura oferecer parâmetros sobre o que era esperado de um aluno numa 5ª série e procura implicá-lo na consecução de sua vontade em ser promovido ao lhe dar objetivos para serem atingidos até o final do ano.

Contudo, não acabou aí a história com o Carlos. No final de novembro, a coordenadora solicitou nova reunião para amadurecer o destino escolar do garoto. A cena encontra-se descrita no excerto 11.

Excerto 9 – Reunião da psicóloga com a coordenadora no final de novembro

1) Reunião da psicóloga com a coordenadora

A coordenadora recebe a psicóloga afirmando que está muito preocupada com a situação do Carlos. Ela tinha conversado com a Guiomar, a mãe, a qual discordava da ida do filho para a 5ª série. Relatou também que a mãe informou que o filho tinha dito que já sabia ler e escrever e que ela perguntasse para a professora Verônica e para a professora de educação especial, e que se ele não fosse para a 5ª série, ele não ia mais estudar no ano seguinte. Também contou que tentou argumentar com a mãe de que esta atitude do Carlos para com ela e a escola era uma espécie de grito de liberdade, ele estava deixando de se colocar no lugar de criança pequena e estava procurando se desgrudar das asas da mãe e da professora. E que talvez uma quantidade maior de professores não lhe lembraria do papel maternal de uma só professora.

A coordenadora comenta que tinha ficado muito contente porque o Carlos tinha, finalmente, falado com ela. Quando eu pergunto como ela tinha conseguido a façanha, a coordenadora explica que o chamou individualmente na sua sala e lhe deu um ultimato:

– Carlos, eu preciso saber se você sabe ler, eu tenho todos esses exercícios aqui que você fez, mas eu não consigo ter certeza de que você consegue ler. – Ela ofereceu um texto para o garoto e, para sua surpresa, ele começou a ler em voz alta, de maneira titubeante.

Em seguida, ela comenta que eu vou ficar muito contente com a produção dele, principalmente porque ele cumpriu com o combinado de separar as palavras e escrever pequenas frases que ele pudesse ler. E me mostra uma porção de exercícios dos quais eu selecionei os que estão copiados a seguir:

Figura 26 – Produzindo um texto: “As férias de Carlos”

Continue a história...

PRODUZINDO UM TEXTO

19/10

As férias de Carlos

Carlos queria muito ir viajar para São Paulo nas suas férias, mas não conseguiu. Então, convidou seus amiguinhos para fazer vários passeios. O seu pai tinha uma Kombi e quando saía ela já repleta.

Certa vez O MENINO DISSE QUE NÃO QUERIA VIAJAR
SO SE FOSSE COM OS AMIGOS. FOI VIAJAR COM O
AMIGO DELE PARA A PRAIA, CHEGOU NA AREIA
SENTOU E FEZ UM CASTELO DE AREIA PARA
BRINCAR. O CASTELO CAIU E DESMANCHOU.

Atividade realizada com intervenção da professora.

Fonte: Portifólio do aluno, 19/10/2012

O exercício é datado de 19 de outubro e é a proposta de uma redação. O primeiro parágrafo está pré impresso e é um disparador da estória. A folha possui um determinado número de linhas, ao qual o texto deve se ajustar. Ao final da folha encontra-se um desenho estilizado de uma perua Kombi rodeada por uma paisagem de estrada, que lembra mata atlântica (coqueiro). Acima do desenho, está registrada a observação da professora: “atividade realizada com intervenção”.

Pode-se ler o texto com a letra de Carlos: “o menino disse que não queria viajar só se fosse com os amigos. Foi viajar com o amigo dele para a praia, chegou na areia sentou e fez um castelo de areia para brincar. O castelo caiu e desmanchou.” Observa-se neste trecho as palavras mais segmentadas e o uso de pontuação dando alguma coesão ao texto. Verificam-se rasuras em palavras com sílabas complexas como em “brincar” e “desmanchou”. Como não está explícito qual o tipo de intervenção feita pela professora Verônica, é difícil inferir o grau de envolvimento reflexivo e intencional do aluno com a tarefa. Carlos pinta com capricho o desenho e usa um jogo de cores para dar uma moldura ao cenário, ao pintar a

parte superior (céu) de azul e a parte inferior (estrada de terra) de marrom.

Figura 27 – História em quadrinhos

Fonte: Portifólio do aluno, 05/11/2012

O exercício é datado de 05 de novembro e apresenta uma “tirinha” de história em quadrinhos com os balões vazios para que os respectivos enunciados fossem elaborados pelo aluno, a partir dos indícios das imagens. Após escrever os diálogos nos três balões, Carlos escreve uma frase que resume a cena: “Ele comeu comida viu a minhoca e chamou o seu pai botou no fogo quente minhoca [...]”. Apesar da falta de pontuação e da falta de ligação entre as palavras, a significação da frase corresponde à ilustração.

Depois o garoto faz um desenho que remete a um cenário de refeição (mesa, um homem em pé, uma tigela com uma imagem – minhoca? – sobre a mesa e atrás desta a cabeça e parte de um tronco de figura humana, lembrando uma criança, numa posição mais baixa que o homem em pé. Como parece ser a sua marca registrada no desenho, Carlos dá destaque à tridimensionalidade usando as cores para fazer uma moldura, estabelecendo,

assim, os limites entre o texto e a imagem. Abaixo do desenho encontra-se a observação da professora: “atividade realizada com total autonomia pelo aluno”.

Figura 28 – Escrita de frases curtas

Fonte: Portifólio do aluno, 20/11/2012

Esta última figura é datada de 20 de novembro de 2012. No cabeçalho, após o nome do aluno e a data, lê-se pela primeira vez entre as atividades aqui apresentadas, o nome da professora Verônica. A proposta é a de escrever frases curtas a partir de um cenário disparador. Podem-se ler as seguintes frases: 1) “O menino estava pensando em fazer pipa”;

2) “ele foi na casa buscou papel e tesoura graveto e começou a fazer”; 3) “[...] levantou e correu para soltar pipa”; 4) Ele ficou soltando pipa empinou e ficou [...] foi para casa”. Todas as frases têm ponto final. Boa parte das palavras estão segmentadas; algumas ainda apresentam aglutações de duas palavras. Usa gerúndio e pretérito para sustentar a narrativa. Os dois quadros iniciais apresentam rasuras e se a atividade foi feita sem auxílio, o garoto se deu conta de alguma impropriedade. O exercício tem, digamos assim, uma “pegadinha”. Para se escrever o que acontece no primeiro quadrinho, tem-se que ter a noção da sequência, uma vez que o primeiro não apresenta informações explícitas. Assim, a partir de informações explícitas do último quadradinho tem-se que retroagir e reconstruir passo a passo a historietinha para conseguir formular a primeira frase. Abaixo do exercício a professora registrou a observação: “realizou a atividade sem intervenção”.

2) Encaminhamentos combinados com a coordenadora

O Carlos efetivamente tinha cumprido a sua parte do trato. A questão era que, mesmo assim, era insuficiente para uma 5ª série. Eu era de opinião que aquela escola não tinha mais nada para oferecer para ele e que deveríamos deixar que ele assumisse a responsabilidade pelo seu aprendizado. Este era um ano de remoção dos quadros escolares, então não se garantiria a permanência das professoras, da coordenadora nem da psicóloga e todo o drama que envolveu este quinteto (incluindo o Carlos e a professora de educação especial) cairia no vazio. E mesmo que alguma de nós permanecesse na escola, como encarar um menino que tinha feito a sua parte do combinado e para quem nós nos negávamos a cumprir com a nossa?

A coordenadora mencionou a não concordância com a promoção do garoto vinda da parte da orientadora pedagógica, a autoridade supervisora da escola. Também receava que o coordenador pedagógico da outra escola criasse caso com a promoção do Carlos tendo o domínio de tão poucas habilidades de leitura, escrita e na resolução de problemas matemáticos. Lembrando que o ensino fundamental II é de competência do governo do Estado.

Combinei com a coordenadora que, qualquer que fosse a decisão tomada, ela teria de ser feita com a presença do Carlos, para que cada um pudesse argumentar com relação aos prós e contras e assumir no ano seguinte a sua cota de responsabilidades. Ela pediu que eu estivesse presente na reunião. Deixei uma data agendada e finalizamos aquele que seria o nosso último encontro.

Vou começar a análise deste excerto novamente pela professora Verônica. Ela volta a assumir a posição de “Eu trabalho”. Algo da nossa conversa em trio e depois com a presença do Carlos, ressoou nela. E de forma magistral ela conseguiu prescindir das impregnações imaginárias de uma “professora super dedicada” e assumiu uma posição de escuta. Escuta sensível que se vê na escolha dos exercícios, garantindo o delicado equilíbrio subjetivo de Carlos – entre a imagem de corpo e o texto –.

No primeiro exercício (Figura 26) que, sem dúvida, tem sua intervenção do começo ao fim (na segmentação das palavras, na coesão da pontuação, na reescrita das palavras complexas, na coerência descritiva da situação, no enxugamento textual), Verônica faz com

que Carlos se depare no texto com o seu próprio falo, a sua potência que vai mais além da sua competência no desenho. E comparando com a pintura da ilustração logo abaixo, pode-se dizer que são duas produções que estão de igual para igual.

No exercício da Figura 27, Verônica pesquisa e chega a propor uma atividade que – ao contrário daquela anteriormente analisada que partia do texto para o desenho – parte da ilustração para o texto. Com essa intervenção, ela força Carlos a se descolar deliberadamente da imagem e entrar na escrita, a depuração de toda a imagem, e aguentar a imperfeição que se sobressai numa coesão titubeante.

No terceiro exercício (Figura 28), ainda usando o suporte da ilustração, a professora prepara uma atividade em que obriga o aluno a recolher informações explícitas no último desenho da sequência para dar corpo escrito às imagens do quadrinho 1 e 2, que não possuíam informações explícitas. É um exercício que articula os eixos sintagmáticos e paradigmáticos. A escrita do nome da professora Verônica, neste que é um exercício que antecede em menos de uma dezena de dias o final do ano letivo, é uma declaração de amor. Assemelha-se a uma carta endereçada contando uma história com final feliz.

Voltando à maestria da professora Verônica, é um algo que faz parte do saber inconsciente, artesanal, aquele que o sujeito não sabe que possui, mas que de fato está ali, perscrutando a espera de um momento de se apresentar. Um saber que não se aprende nos bancos da graduação nem se encontra nos artifícios da formação continuada, mas que, por outro lado, não pode prescindir do outro, de uma parceria como aquela que foi estabelecida entre as quatro profissionais envolvidas.

Faço um adendo neste momento. Como procurei mostrar a posição de escuta assumida pela professora Verônica, de fazer valer seu saber artesanal – posição esta que é intermitente e não se exerce o tempo todo – pode parecer que este movimento teria mais valor do que outro pautado no narcisismo e nas certezas que se tem sobre os fenômenos e os objetos do mundo. Nas duas posições não se trata de qualidade, mas de fluidez, de não se fixar exclusivamente numa perspectiva, num ponto de vista, mas de alternar de lugar segundo o problema que a situação impõe.

A respeito do Carlos, muito já foi dito no resumo do excerto. Agora, é possível afirmar que a aquisição da escrita lhe equivaleu a uma jornada dolorosa, com impacto no próprio corpo (mutismo, prisão de ventre, restrição na alimentação). Um corpo pulsional que resistiu o quanto pode à iminência do risco de desaparecer nas letras.

Nesse sentido, o exercício da Figura 27 (completar os balões da história em quadrinho) é bem ilustrativo desta batalha. Ali se pode ver Carlos partindo de imagens, construindo

diálogos muito pouco elaborados, depois redigindo uma frase curta, mas razoavelmente coerente, e por último novamente um desenho que guarda semelhança com os quadrinhos de origem, mas mesmo assim, é outro desenho. Se estivéssemos no plano da língua, diríamos que era outra enunciação. Parece que quando Carlos se depara com a frase que ele próprio escreveu isso lhe suscita um temor tal de se perder da imagem, que ele volta a desenhar uma reinterpretação do quadrinho. É o jeito que ele encontra para suportar o descolamento, a passagem, a possibilidade de o corpo e sua imagem portentosa desaparecer na aridez das letras.

Quanto a P2, ela não tinha mesmo um corpo, não tinha nada para perder, talvez por isso tenha conseguido exercer a função de castração simbólica. Ela era apenas uma posição enunciativa que deixou de existir no exato momento que este texto começou a ser escrito. Para dar existência temporária a P2, esta pesquisadora usou toda a experiência vivida no decorrer da posgraduação e na sua participação no GEPPEP. Na contramão, a experiência de habitar alternadamente a pele de P2 fez com que essa pesquisadora desse corpo a presente tese.

Para finalizar essa seção, que tentou mostrar com um exemplo prático as vicissitudes do desejo no processo de aquisição da escrita, eu relato o meu último contato telefônico com a coordenadora, dois dias antes do final do ano letivo. Carlos foi reprovado. Não passou pela deliberação do Conselho de Ano/Ciclo. O voto desfavorável veio da professora Verônica, da diretora, das demais professoras do 2º ano do ciclo II comparando com os resultados obtidos pelos seus próprios alunos, da sinalização da orientadora pedagógica.

Encaminhar um menino tal como Carlos para outro sistema de ensino não seria o imperativo de ter de lidar com a impotência, a falta, a castração, a impossibilidade, tudo isso que concerne ao desejo? Ao invés, talvez os educadores tenham tido o entendimento de que tal iniciativa equivaleria a escancarar o fracasso. Nesse sentido, não seria melhor continuar todos muito seguros no reino da imagem?

Na última sequência eu traço um panorama do desafio de ensinar no século atual e sobre uma e outra perspectiva que se nos afigura no horizonte.

4.2. O desafio de ensinar na contemporaneidade

Sintetizo aqui, ao fim desta minha jornada acadêmica, algumas ideias que foram construídas coletivamente no âmbito do GEPPEP em parceria com profissionais de diversos domínios do conhecimento do Brasil e do exterior.

Todos nós conhecemos muito bem os efeitos das transformações sociais e políticas das duas últimas décadas na educação: as ações mediadas pela palavra deixaram de ser predominantes e passaram a ser comandadas pelo movimento. Na sala de aula de uma escola de educação básica, o movimento se sobrepõe à palavra: o professor é constantemente interrompido, os alunos se levantam das carteiras, circulam pela sala, fazem seus exercícios em pé, em grupos, conversam e as conversas têm o mesmo nível de importância que a explicação do professor. E com essas mudanças radicais costumam vir queixas derrotistas e prognósticos sombrios.

O grupo de pesquisa do qual faço parte compõem com todos aqueles que trabalham para a superação dos impasses que impactam a formação das novas gerações, opondo-se à disseminação e ao reforço de queixas que muitas vezes são socialmente legitimadas (RIOLFI; BARZOTTO, 2012). Uma das nossas questões pode ser assim colocada: “Será mesmo que, para inovar, colocar no mundo algo de si, um professor precisa encenar algum tipo de figuração contra o sistema ou a cultura?”

Nossas investigações sinalizam que a inovação tecnológica, o método que o professor utiliza ou o personagem que encarna não são os únicos responsáveis para ensinar as novas gerações. Antes de tudo, o profissional da educação precisa tomar em suas mãos a responsabilidade de auxiliar o estudante a traçar seus passos entre a aquisição do conhecimento e da criação.

Não se pode desaminar frente a este novo cenário. Muito pelo contrário, mais do que nunca o fazer pedagógico deve ser inovador, criativo, rigoroso e teoricamente fundamentado. Cabe ao professor assumir-se como aquele que coloca em jogo uma experiência que toca o estudante, que possa nele ressoar (LACAN, 2007, p. 18). E um dos modos é fazer uso de recursos linguísticos e extralinguísticos, de maneira que se traga a dimensão corporal ao diálogo (RIOLFI et al., 2008). Um bom exemplo foi o que fez a professora Verônica que, com o seu saber, o seu trabalho, o seu desejo, sustentou o precário equilíbrio de um aluno seu entre os tantos outros de sua classe, garantindo que na passagem para o mundo das letras, o corpo não sucumbisse.

Na sequência, passo para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Uma carta sempre chega a seu destino*³⁷

Se para Jacques Lacan uma carta sempre chega a seu destino, a primeira coisa a se perguntar quando uma tese chega ao fim talvez seja a natureza do desejo que moveu seu autor ao longo do processo de sua confecção. Em outras palavras, o que desejei saber? Duas grandes respostas podem ser dadas de início:

1. É possível correlacionar a dimensão pulsional com o acesso à escrita. Em outras palavras, as vicissitudes da pulsão oferecem a chave da entrada no mundo da escrita e a quebra do narcisismo (a imagem unificada de corpo próprio) possibilita a abertura para o aprendizado da escrita alfabética; e
2. O professor pode exercer grande influência para potencializar este processo. De fato, a ausência da cristalização dos papéis sociais de aluno e de professor, com possibilidade de alternância nas posições enunciativas é condição necessária para levar a bom termo o trabalho de alfabetização.

Posto isto, retomo o percurso de sua construção como se fosse uma carta que eu endereço a você, leitor, dando notícias acerca das minhas descobertas sobre o meu próprio trajeto de escrita desta tese e, na sequência, dos principais achados aos quais fui conduzida pelos alunos e professores que me serviram de informantes.

Como membro do GEPPEP faço parte da investigação coletiva que se esforça por achar respostas para a questão de como escrever textos acadêmicos se apropriando do legado que precede o pesquisador e ao mesmo tempo conseguindo, nas palavras de Lacan, “colocar algo de si”. Nesse sentido, como afirma Riolfi (2012a, p.93) aprender a escrever um relatório, um trabalho de conclusão, uma dissertação ou uma tese é tarefa central, pois além da operação mencionada acima, é preciso que o pesquisador em formação consiga publicar aquilo que colheu como fruto do seu trabalho e, na mesma direção, seja legitimado por seus pares.

³⁷ (LACAN, 2009b, p. 107).

Olhando retrospectivamente, a escrita deste texto que ora apresento – guardada as devidas proporções – tem semelhanças com o processo de aquisição de escrita do informante Carlos. O texto que foi para o exame de qualificação poderia ser considerado como uma fantasia de completude, uma totalidade fechada, um quadro, uma escrita desenho. À pergunta “onde está a Marisa neste trabalho?” é o ponto de desestabilização que é apreendido por mim em termos de impacto no meu próprio corpo físico: garganta embargada e lágrimas contidas. Era um momento em que a imagem de corpo e o texto formavam uma entidade única.

O aviso foi o primeiro passo para o descolamento, mas não o suficiente. No decorrer do processo de escrita final eu fui tomada por um gozo que se expressou num texto corrido, com o mínimo de compartimentos, tal qual o texto de Carlos que não apresentava pontuação nem segmentação. E da mesma forma que ali teve de existir uma parceria para a escrita em que o professor ocupasse o lugar de agente da castração simbólica, no presente texto esse lugar foi ocupado pela orientadora. O seu “você está escrevendo no automático” foi a intervenção que teve o efeito de restringir o gozo e me obrigou a fazer paradas, retomadas e saltos, fazendo com que eu saísse da escrita linear, do quadro, por assim dizer.

No gradiente de uma posição subjetiva em relação à minha escrita – entre alienação e separação – não consigo ter clareza em que ponto eu cheguei, mas como Carlos, eu procurei honrar o meu desejo, a minha tradição epistêmica e o meu legado atual. Repito, assim, um aforismo de Lacan, tomado emprestado de Santo Agostinho: “a letra mata, enquanto o espírito vivifica”. Ao final deste texto, é um corpo definhado, exaurido e tomado de mal estares que sobrou. A vivificação é a possibilidade de este texto criar asas próprias e chegar até você, meu leitor e, quem sabe, lhe inspirar nos seus próprios voos. Dito isto, volto-me propriamente para os resultados da pesquisa.

O que me mobilizou foram as ocasiões em que eu me deparei com a queixa de um professor a respeito dos embaraços de um aluno seu. É uma inquietação que me perpassa até hoje, que me tira da zona das certezas, mesmo após certo acúmulo de experiências – teóricas e empíricas - nestes quatro anos de posgraduação. E quando me assumo como “adulto na posição de professor” diante dos embaraços que uma criança mostra em relação às suas aprendizagens, começo como se diz do começo, mas com a mesma pergunta: “por que você não me conta o que se passa?”

Nas narrativas que eu usei para construir meus argumentos, as crianças contaram o que se passava ou o que não se passava. O que eu escutei dessas histórias eu deixo como recado. Um recado não tem caráter prescritivo, de receita pronta; é mais um lembrete para aquele que se dispuser a ouvir o que suas crianças, seus alunos e seus estudantes têm a dizer. Ouça. E se

não for possível eliminar as construções do imaginário – como de fato não é e nem é salutar que o seja – ouça com “ouvidos para não ouvir” (LACAN, 1998b), para detectar o que deve ser ouvido. Lembrando que uma posição de escuta equivale a não intimidar o outro com nossas certezas e esperanças idealizadas (LACAN, 1998f).

Ao longo do trabalho, procurei defender a tese de que há uma correlação entre a instância pulsional e o processo de aquisição da escrita pela criança ou pelo jovem. Para sustentá-la tomei como base a leitura da obra freudiana feita por Jacques Lacan, pois inclui efeitos que são frutos da leitura que este fez da linguística, entre eles, o trabalho minucioso para dar contornos à ordem do simbólico, na qual se insere o campo da linguagem.

Dando continuidade a esta proposta, procurei desdobrar a noção lacaniana de subjetividade percorrendo os meandros do circuito pulsional, desde a gênese do “eu”, passando pelo narcisismo, seguindo as pistas do desejo de saber para, finalmente, chegar à escrita como sintoma (escrita do inconsciente), uma escrita que dá suporte ao pensamento.

Um segundo argumento que procurei defender foi o de que é fundamental a instalação de uma parceria de trabalho para a aquisição da escrita. Tomei os conceitos consolidados em outros estudos sobre “trabalho da escrita” e “parcerias para a escrita” e desenvolvi a fundamentação de que para instaurar uma parceria que gere movimentos no aprendiz, cabe ao professor assumir distintas posições enunciativas segundo as contingências, que destaquei como sendo ocupar o lugar da reprodução, do trabalho e da inventividade. Alternar nas posições enunciativas é um imperativo para quem se propõe a dirigir o seu fazer docente.

À pergunta que procurava investigar em que momento da articulação pulsional a criança se lança em direção à aprendizagem da leitura e da escrita, eu procurei responder com o último excerto a respeito do informante Carlos. É o momento no qual a criança consegue ultrapassar a completude da imagem idealizada do corpo (narcisismo) para fazer uso do material linguístico-discursivo para produzir efeitos de sentido. Contudo, se é possível localizar o momento, as características dessa dinâmica são sempre singulares e não podem ser generalizadas. Os demais excertos serviram para melhor discutir noções específicas, como por exemplo, “o inconsciente é o discurso do outro”, significante, mais de gozar, antecipação de sujeito, narcisismo. Com os informantes Ian, Maria Isabela e Carlos eu procurei me aproximar mais dos efeitos visíveis que as intervenções educativas provocaram.

Também com as três referidas crianças eu tentei identificar quais posições subjetivas assumidas pelo professor facilitariam ou colocariam obstáculo à produção da criança. Os excertos referentes ao informante Carlos apontam a operação de alternar entre posições,

evitando cristalizações. Lembrando que nesta conjuntura, também se trata de uma lida singular por parte do professor.

Volto a cada um dos três alunos para tecer alguns comentários. Quando fui admitida no doutorado com um projeto alicerçado no informante Ian, eu tinha uma crença em relação ao menino de que com intervenções adequadas por parte dos professores, principalmente incidindo sobre as operações de linguagem (coordenação e associação) ele pudesse ascender, senão à escrita, pelo menos nas manifestações gráficas.

Foi com uma espécie de abalo, ao analisar o material de que eu dispunha e observar concretamente o que ele tinha conseguido após cinco anos de ensino fundamental, que eu cheguei à conclusão de que se podia ver Ian como um proto sujeito, excluído da linguagem, fadado a ser mais falado do que, talvez, um dia se tornar um falante na acepção que Lacan dá ao termo. Ali um mau encontro entre o real do trauma orgânico, as impregnações imaginárias e o gozo do Outro/outro com aquilo que nunca conseguiu ter significação cobraram o seu preço. Faltou uma ação que enganchasse o real e o imaginário aos significantes, ao simbólico. A questão é que dadas as circunstâncias, isso é mais fácil de falar do que fazer.

Do seu lado, Maria Isabela, premida pela angústia de uma imagem de corpo idealizada que não condizia com o real das convulsões e dos terrores noturnos, desenvolve uma inibição em relação às atividades escolares, algo que Lacan designou como parada de funcionamento. Essa parada se desfaz – a menina passa a conversar com o interlocutor adulto – quando, de jeito incipiente, algo do simbólico é introduzido na forma de um faz de conta, de uma substituição – garatujas que ela rabiscava agora tinham nomes, estavam atadas a uma significação compartilhada, tais como gatos, menina, boneca, fantasma, P2. A menina consegue se reconhecer no olhar de reconhecimento do adulto em posição de professor (P2), um olhar não intimidador. Em recompensa à P2, a quem Maria Isabela se dirige com um “toma para ti essa dor que pesa sobre meus ombros” (LACAN, 1998f), ela oferece a dádiva: passa a conversar de forma permanente com sua professora.

Com Carlos temos um sintoma, um substituto, um enigma. Esse enigma envolvia a incerteza com relação à sua potência fálica – vergonha por não ter conseguido aprender ler e escrever quando era esperado que assim o fizesse – de forma que a saída encontrada foi narcísica, deixar de falar para não mostrar sua fragilidade fálica, algo como “em boca fechada não entra mosquito”.

Na medida em que P2 e, posteriormente, a professora titular que assumiu o lugar ocupado pela primeira professora (uma docente substituta) foram testemunhando as conquistas, incentivando a reprodução de textos (através de ditados, reescrita de fábula

previamente discutida) e mostrando ao menino concretamente, através dos próprios exercícios realizados por ele, o que ainda faltava (segmentação e pontuação principalmente), ele conseguiu se comprometer com dois a três objetivos até o final do ano: escrever frases curtas, separar as palavras, ler e tentar corrigir a sua própria escrita.

Aqui ficou explícito que a alternância de uma posição de completude por parte da professora, expressa por um não se arriscar, deixar que o menino “comandasse o jogo” para outra posição, designada de posição de trabalho, firmada a partir de um ponto de honra do adulto em fazer valer a outorga que lhe foi conferida – ensinar as novas gerações – foi a chave para o desembaraço da criança.

Deste patamar, já me é possível explicitar o título desta tese. A noção da aquisição da escrita como desejo que faz fronteira ao gozo foi construída nos seguintes termos. O gozo é o modo de satisfação da pulsão. É ação de repetição. Esta ação não tem freios, não tem imagens, não se enlaça à linguagem. Como alterar este estado da coisa? O desejo é o ponto de fronteira. A fronteira (desejo) separa dois territórios que são da mesma envergadura: o da pulsão e o da linguagem. Em todo o caso, como diz Lacan, para aquele que conseguir cruzá-la (LACAN, 2009b, 109). Ian, Lucas e Paulo Eduardo, nos episódios aqui relatados e cada um a seu jeito, parecem ter ficado no território livre da pulsão.

Já me perguntaram nos momentos em que tive que levar estes argumentos a público, se é possível ensinar um professor a fazer valer a autoridade que lhe foi dada por diplomação. A princípio eu diria que não se ensina um professor a ensinar. É da ordem de uma transmissão, de uma transferência de trabalho, aquilo que Fachinetto (2012, p. 80) aponta como um dos ensinamentos de Lacan: a identificação com um tema comum, que está ligado ao desejo inconsciente e não a qualquer intencionalidade cega posta em marcha para resolver problemas.

Também me perguntaram se seria necessário que o professor abandonasse as metodologias. Não se trata de abrir mão da didática, dos conhecimentos específicos, da formação continuada, mas isto só não basta. O docente deveria se dispor, antes de tudo, a despertar com seu desejo o desejo do aluno pela busca do saber. E isso envolve se colocar indiscutivelmente em posição de trabalho.

Em outra oportunidade, me questionaram em que conhecer os movimentos de subjetividade ajuda explicar os impasses que a criança enfrenta na aquisição da escrita. Essa questão me é assustadora porque parece que assim nos eximimos do nosso trabalho. Parafraseando Lacan, é como se fizéssemos Deus sair por uma porta e o víssemos reaparecer pela outra (LACAN, 1985b). Abordar a subjetividade e o impacto na apreensão da escrita

pelas crianças não quer dizer dar explicações para os tropeços e impasses. Muito ao contrário, envolve domínio de sua área de conhecimento e trabalho árduo de escuta e de inventividade.

No final desse trabalho, ainda fica uma questão que permanece em suspenso e está relacionada com a dialética do desejo. Se o desejo enquanto busca pela potência fálica, que no universo docente consiste em se assegurar do próprio conhecimento e de como transmiti-lo para as novas gerações, como ficam as iniciativas de formação continuada que, como adverte Voltolini (2001) propõem soluções que recalcam o jeito singular que cada sujeito tem de encarar o problema? Arrisco-me a conjecturar que é sempre este círculo vicioso que coloca a máquina educacional para funcionar de maneira a encobrir a subjetividade, nos levando a persistir no mais de gozar, que responde pelos percalços que a educação enfrenta cotidianamente.

REFERÊNCIAS³⁸

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrda e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004. .
- BENVENISTE, É. Estruturalismo e linguística. In: **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989a. .
- BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989b. .
- BENVENISTE, É. Comunicação animal e linguagem humana. In: **Problemas de linguística geral I**. 4^a. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995a. .
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral I**. 4^a. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995b. .
- CARDOSO, S. H. B. A Linguística. In: **A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. .
- CATACH, N. **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996.
- CIRILO, M. A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. [S.l.] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário Enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- DUNKER, C. I. L. Metodologia de pesquisa e psicanalise. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (Eds.). **Psicanálise com crianças**. São Paulo: Escuta, 2008. .
- FACHINETTO, L. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. [S.l.] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.
- FERRREIRO, E. A representação de linguagem e o processo de alfabetização. In: **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986. .
- FINK, B. **O sujeito Lacaniano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- FLORES, V. N. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **Organon. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, p. 61, 2006.

³⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

FLORES, V. N. et al. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREUD, S. Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens (contribuições à psicologia do amor I). In: **Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. [S.l.] Imago, 1970a. .

FREUD, S. Leonardo da Vinci e uma Lembrança da sua infância. In: **Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1970b. .

FREUD, S. Os instintos e suas vicissitudes. In: **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974a. .

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974b. .

FREUD, S. O inconsciente. In: **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974c. .

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974d. .

FREUD, S. Moisés e o monoteísmo. In: **Moisés e o monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974e. .

FREUD, S. Uma nota sobre o “Bloco Mágico”. In: **O ego e o Id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974f. .

FREUD, S. Repressão. In: **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974g. .

FREUD, S. O interesse científico da psicanálise. In: **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1974h. .

FREUD, S. Construções em análise. In: **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. .

FREUD, S. Uma breve descrição da psicanálise. In: **O ego e o id; uma neurose demoníaca do século XVII e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. .

FREUD, S. Além do princípio de prazer. In: **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. .

FREUD, S. A dissolução do complexo de Édipo. In: **O ego e o id; uma neurose demoníaca do século XVII e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. .

FREUD, S. Inibições, sintomas e ansiedade. In: **Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, a questão da análise leiga**. Rio de Janeiro: Imago, 1976d. .

FREUD, S. O ego e o id. In: **O ego e o id; uma neurose demoníaca do século XVII e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976e. .

FREUD, S. **A interpretação das afasias: Um estudo critico**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREUD, S. O mecanismo psíquico do esquecimento. In: **Primeiras publicações psicanalíticas**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. .

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. In: **Publicações pré psicanalíticas e esboços inéditos**. Rio de Janeiro: Imago, 1987a. .

FREUD, S. O trabalho do sonho. In: **A interpretação dos sonhos (Primeira Parte)**. Rio de Janeiro: Imago, 1987b. .

FREUD, S. Sobre os sonhos. In: **A interpretação dos sonhos (segunda parte) e sobre os sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1987c. .

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Um caso de histeria e Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. .

GOES, C. A economia do gozo. In: **Psicanálise e capitalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. .

GONÇALVES, W. L. **Lacan - O seminário 22: RSI - Seminário de 10/12/74**.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

LACAN, J. **R.S.I. Le Seminaire 1974/1975**. [S.l.] Cópia reprográfica, [S.d.].

LACAN, J. Os embaraços da regressão. In: **O Seminário, Livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985a. .

LACAN, J. O universo simbólico. In: **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955). O Seminário, Livro 2**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985b. .

LACAN, J. A função do escrito. In: **O Seminário. Mais, ainda. Livro 20**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985c. .

LACAN, J. A Jakobson. In: **O Seminário. Mais, ainda. Livro 20**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985d. .

LACAN, J. **O Seminario. O avesso da psicanalise. Livro 17**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LACAN, J. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. .

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b. .

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998c. .

LACAN, J. O seminário sobre “A carta roubada”. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998d. .

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998e. .

LACAN, J. A agressividade em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998f. .

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998g. .

LACAN, J. **O Seminário. As formações do inconsciente. Livro 5**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

LACAN, J. **O Seminário. O sinthoma. Livro 23**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

LACAN, J. **O Seminario. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Livro 11**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LACAN, J. O escrito e a fala. In: **De um discurso que não fosse semblante. O Seminário. Livro 18**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009a. .

LACAN, J. Lição sobre Lituraterria. In: **De um discurso que não fosse semblante. O Seminário. Livro 18**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009b. .

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. .

MACHADO, A. M. N. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2000.

MILLER, J. **Silet: os paradoxos da pulsão, de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

MOURA, A.; NIKOS, I. Estudo de caso, construção do caso e ensaio metapsicológico: da clínica psicanalítica à pesquisa psicanalítica. **Pulsional Revista de Psicanálise**, jan. 2000.

NASIO, J.-D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. Hipertexto e complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, p. 519-547, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PINTO, J. A. **Notas sobre Historia da Topologia**. Disponível em: <<http://migre.me/cmXly>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

POMMIER, G. **Nacimiento y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996.

RIOLFI, C. et al. Ensinando Língua Portuguesa no século XXI. In: **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. .

RIOLFI, C. O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. S. (Eds.). **Linguagem e enunciação**. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2012. .

RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. **Sem choro nem vela**. São Paulo: Paulistana, 2012.

RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M. M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, 2008.

RIOLFI, C. R. ANRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em linguística aplicada**, 2009.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELLL, G. (Eds.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. .

ROUDINESCO, E. **Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Substitutivo ao Projeto de Lei nº 168/98**São Bernardo do Campo, SP, 1998.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS. **Proposta curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo**São Bernardo do Campo, SPSecretaria de Educação e Cultura, Departamento de Ações Educacionais, Seção de Ensino Fundamental, , 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/aportacionesfilosoficas/de-saussure-ferdinand-curso-de-lingueistica-general-losada-buenos-aires-1945>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SILVA, K. A. **Saussure e a questão da referência na linguagem**. [S.l.] Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SILVA, M. G. V. A. **Encontros e desencontros entre Psicanálise e Linguística: a presença de Jacques Lacan**. [S.l.] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SILVA NETO, I. V. **A teoria das pulsões em Freud e Lacan: pontos de convergência e de divergência**. [S.l.] Universidade Federal do Ceará, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, p. 101-111, jun. 2001.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.