

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

PRISCILA NOBRE DAVID

**LETRAMENTO E POÉTICA:  
UMA LEITURA PSICANALÍTICA A PARTIR DOS IMPASSES DA  
ESCOLARIZAÇÃO**

SÃO PAULO  
2022

PRISCILA NOBRE DAVID

**LETRAMENTO E POÉTICA:  
UMA LEITURA PSICANALÍTICA A PARTIR DOS IMPASSES DA  
ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Investigações em Psicanálise.

Orientador: Prof. Dr. Christian Ingo Lenz Dunker.

SÃO PAULO

2022

Para mãe sandra, pelo gosto salgado da onda na pele

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, é preciso dizer, que este trabalho não seria possível sem a companhia de pessoas muito queridas e generosas. Elas seguiram comigo, animando meu desejo de transmissão numa época tão endurecida e desafiadora dos dois anos de pandemia, maior parte do tempo do meu mestrado. O esforço da escrita por vezes foi árido diante das cruzeiras das urgências que se impunham, mas encontrei ao longo dessa trilha, alguns outros que souberam apoiar minha idéias, acalmar minhas inseguranças e reavivar o que me instiga para seguir em frente com a pesquisa. Agradeço imensamente pelo cuidado de vocês.

Ao meu querido orientador, Christian Dunker, por me oferecer palavras bem postas para orientar meus passos nesse caminho. Por acreditar que minhas inquietações valiam a aposta e por inspirar-me a sustentar uma prática investigativa implicada, que ousa estender-se ainda mais por outros terrenos, com passos cautelosos, porém sem recuar frente às exigências do nosso tempo. Meu grandessíssimo obrigada.

À querida Tatiana Assadi, pela robusta generosidade na leitura da minha escrita. Leitura que me permitiu escutar outros tons, e me lembrar da errância valiosa do texto. Seja na experiência acadêmica ou no acompanhamento da minha prática clínica, pelas Intervenções imprescindíveis na banca de qualificação, o que já seria o bastante, mas não só. Por não me deixar só em minha escolha de escutar a alteridade e no empenho de transmiti-la.

À querida Ilana Katz, pelas riquíssimas contribuições no campo da infância e juventude, pela leitura cuidadosa e acalentadora do meu texto, na participação da minha banca de qualificação. Pela inspiração advinda de um trabalho forte, autêntico e empenhado em sustentar as diferenças. Pelo maravilhoso convite de compor com ela e outros mais, um trabalho gregário com as infâncias e juventudes contra-hegemônicas, prática que alimenta de novos sentidos o nosso saber-fazer.

À CAPES, pela bolsa que viabilizou minha pesquisa.

À Claudia Rocha, secretária do Departamento de Psicologia do IP-USP, por toda ajuda e paciência no decorrer da pós-graduação.

Aos meus companheiros de orientação, grandes navegantes, pelo apoio contínuo. Pela leitura interessada e crítica da minha escrita e principalmente, por me oferecerem a oportunidade de acompanhar suas investigações tão relevantes e primorosas ao longo de muitos anos. Nossas trocas foram fundamentais para minha experiência. Começando por elas, Patrícia de Campos Moura e Daniela Smid, que entraram nessa onda comigo, no início de 2019, e mantiveram-se muito próximas, emprestando fôlego sempre que o ar ficava escasso. Foi uma alegria tê-las por perto. Aos demais colegas e amigos que estiveram presentes em momentos distintos do meu percurso: Luciana Guareschi, João Felipe Domiciano, Rafael Alves Lima, Renata Bazzo, Beth Brose, Clarice Paulon, Augusto Ismerin, João Pedro P. Queiroz, Marina de Paranaguá Vianna, Lara Ghiorzi, Sophie Bergheimer, Leilyane Masson, Mayla Di Martino, Rodrigo Gonsalves, entre outros.

Aos meus parceiros de coordenação da Rede Clínica do Laboratório Jacques Lacan, que realizam comigo um trabalho muito significativo e potente, do qual não arredo o pé desde que cheguei ao Instituto de Psicologia da USP, em 2013. São eles: João Felipe Domiciano, João Pedro P. Queiroz, Marina de Paranaguá Vianna, Clarice Paulon e Renata Bazzo.

Às amigas e colegas de outros encontros na USP, por sempre me oferecerem trocas afetuosas e papos interessantíssimos: Dulce Coppede, Natalie Mas, Viviana Venosa, Priscilla Santos, Maria Letícia Reis, Claudia Simionato, Ramaiana Cardinali, Laura Bechara e Marina Belém Lavrador.

Aos colegas do saudoso grupo de pesquisa e intervenção do Laboratório de Psicologia da USP: Clínica com crianças-Psicanálise e Educação, pelos primórdios das discussões que me levaram a formular minha questão de pesquisa. São eles: Monica Nezan, Delia de César, Cristiane Sammarone, Renata Durce, Glauci Gomes, Maíra Marques, Ticiane Salomão, Patrícia Leite, Guilherme Oliveira, Regina Freire, Renata Conde, Thais Lima, Livia Ciscato, Paula Fontana Fonseca e Ana Beatriz Coutinho.

Aos colegas do grupo multidisciplinar de pesquisa: *A alfabetização e seus avatares: os incluídos excluídos* do Departamento de Fonoaudiologia da PUC- SP, coordenado pela Prof. Dra. Regina Freire, cujos frutíferos debates advindos do trabalho em conjunto na instituição escolar me forneceu as condições de embasamento para minha proposta investigativa.

Aos meus companheiros do cartel sobre Estilo e Escrita, com os quais embarquei numa louca viagem de uma tradução nossa de *Lituraterra*. São eles: Mariana de Castro, Gilberto Mariotti, Beth Brose e Guilherme Oliveira.

Um agradecimento especial, à minha amiga Monica Nezan, que lado a lado, topou experimentar comigo a escuta das criações singulares dos alunos da EMEF Duque de Caxias, acontecimento que embasou o desejo de transmissão desse trabalho. Obrigada pela graça de uma experiência genuinamente compartilhada.

Às minhas amigas psicanalistas: Marinha Pinheiro, Fernanda Pantaleão, Franciane Luz, Catherine Ramos, Mariana de Castro, Júlia Atanasov e Nadia Souza, que através da amizade continuam a tecer a mesma antiga trama que não se desfaz.

Ao psicanalista Conrado Ramos, que foi quem primeiro me transmitiu o encontro entre psicanálise & poética. Responsável pela formidável descoberta de que os sentidos podem ficar em suspenso.

À Maíra Peixeiro, por uma década de escuta sensível e inventiva.

À uma porção de professores notáveis que teceram meu caminho de aprendizagem e souberam mobilizar meu desejo de saber. Em especial à professora Lourdinha de Literatura do ginásio, por reconhecer minha sede de brincar com as palavras e numa aula me convidar para uma leitura em voz alta dos primeiros versos que rascunhei. Como bem dizia o velho Charlie Brown sobre o fazer do professor: no mínimo faz toda a diferença.

À minha pequenina e bela família, pelo suporte e disponibilidade dos encontros.

Aos meus pais, Sandra Maria Nobre e Antonio Francisco David, pelas primeiras experiências de afeto e cuidado e pelos infindáveis exemplos de integridade, dedicação e generosidade que me apresentam desde meus primeiros passos. Sinto muita admiração por suas trajetórias profissionais como professores, que me servem como farol, me guiando pelas águas do conhecimento.

À minha irmã Amanda Nobre David, pela deliciosa intimidade que só um laço fraterno pode proporcionar, pelo apoio incondicional e abrigo certo nas tempestades da vida.

Ao meu sobrinho e afilhado, Samuel De Lucena David, um menino, um moleque, que fez morada no meu coração e toda vez que essa adulta balança ele vem pra me dar a mão. Com ele tenho a experiência mais incrível e valiosa de amplitude dos horizontes, ele me ajuda a acreditar num amanhã brincante.

Ao meu benzinho, Guilherme Seto Monteiro, minha companhia preferida, pela escolha diária de me ter como sua companheira nesta aventura que é a vida e por topa escrever uma história de amor junto comigo.

## **O caderno**

*Sou eu que vou seguir você  
do primeiro rabisco até o bê-a-bá  
em todos os desenhos  
coloridos vou estar  
a casa, a montanha, duas nuvens no céu  
e um sol a sorrir no papel  
sou eu que vou ser seu colega  
seus problemas ajudar a resolver  
te acompanhar nas provas bimestrais  
você vai ver  
serei de você confidente fiel  
se seu pranto molhar meu papel  
sou eu que vou ser seu amigo  
vou lhe dar abrigo  
se você quiser  
quando surgirem seus primeiros raios de mulher  
a vida se abrirá num feroz carrossel  
e você vai rasgar meu papel  
o que está escrito em mim  
comigo ficará guardado  
se lhe dá prazer  
a vida segue sempre em frente  
o que se há de fazer  
só peço a você um favor  
se puder  
**não me esqueça num canto qualquer  
não me esqueça num canto qualquer...***

Toquinho

**Título:** LETRAMENTO E POÉTICA: UMA LEITURA PSICANALÍTICA A PARTIR DOS IMPASSES DA ESCOLARIZAÇÃO

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo abordar as dificuldades com as quais as crianças se deparam no processo de escolarização, especialmente no que tange a aquisição da leitura e a escrita. No trabalho com atendimento clínico de crianças encaminhadas por escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo, cujas queixas dirigidas ao profissional da psicologia/psicanálise referem-se aos impasses no processo de alfabetização, deparamo-nos com um mal-estar que espreguiça o âmbito social da criança, e faz enigma para educadores e familiares. A presente pesquisa dedica-se, então, a abordar o letramento a partir do embasamento teórico psicanalítico. De acordo com o conceito de Letra para Jacques Lacan, é possível pensar que o letramento se dará no processo de constituição do sujeito em três momentos distintos: 1) enquanto é um bebê, cuidado e investido libidinalmente por aquele que exerce a função materna; 2) ao longo da aquisição da fala; 3) e durante a alfabetização. Buscaremos nos aprofundar no estudo das relações entre esses momentos no intuito de contemplar a dimensão subjetiva presente no processo de alfabetização, e abordarmos as dificuldades das crianças no domínio da língua escrita. Para isso, investigaremos como alguns elementos presentes na poética oferecem novas possibilidades de posicionamento e intervenção do psicanalista diante da convocação que lhe é dirigida, tanto no âmbito da prática clínica como na extensão de seus efeitos para o espaço escolar, para os profissionais envolvidos na prática da alfabetização.

**Palavras Chave:** Letramento, psicanálise, educação, poética

**Title:** LITERACY AND POETICS: A PSYCHOANALYTIC INTERPRETATION FROM THE OBSTACLES OF SCHOOLING

**Abstract:** This research aims to approach the difficulties that children face in the process of schooling, especially regarding the acquisition of reading and writing. Working with clinical practice of children referred by the municipal elementary school of São Paulo, whose complaints addressed to the professional of psychoanalysis refer to the obstacles in literacy process, we face a malaise that surrounds the social scope of the child, and presents itself as an enigma for educators and relatives. The present research is dedicated to approaching literacy from the theoretical basis of psychoanalysis. According to the concept of Letter discussed by Jacques Lacan, it is possible to think that literacy will occur in the process of constitution of the subject in three distinct moments: 1) while a baby, cared for and invested libidinally by the one who exercises the maternal function ; 2) over the acquisition of speech 3) and during literacy. We will seek to deepen the study of the relations between these three moments in order to contemplate the subjective dimension present in the literacy process, and to address the difficulties of children in the domain of written language. For this, we will investigate how some elements present in poetics offer new possibilities of positioning and intervention of the psychoanalyst before the requests addressed to him, so much in the scope of clinical practice as in the extension of their effects to school space, to professionals involved in literacy.

**Key Words:** Literacy, psychoanalysis, education, poetics

**Título:** ALFABETIZACIÓN Y POÉTICA: UNA LECTURA PSICOANALÍTICA DESDE LOS IMPASSES DE LA ESCUELA

**Resumen:** Este trabajo pretende abordar las dificultades que enfrentan los niños en el proceso de escolarización, especialmente en lo que se refiere a la adquisición de la lectura y la escritura. En el trabajo con la atención clínica de los niños remitidos por las escuelas primarias municipales de São Paulo, cuyas quejas dirigidas al profesional de psicología/psicoanálisis se refieren a los impasses en el proceso de alfabetización, nos enfrentamos a un malestar que acecha en el ámbito social. niño, y es un enigma para educadores y familiares. Por lo tanto, la presente investigación está dedicada a abordar la alfabetización desde una base teórica psicoanalítica. Según el concepto de Cartas para Jacques Lacan, es posible pensar que la alfabetización tendrá lugar en el proceso de constitución del sujeto en tres momentos diferentes: 1) mientras es un bebé, cuidado e investido libidinalmente por quien ejerce la función materna; 2) durante la adquisición del habla; 3) y durante la alfabetización. Buscaremos profundizar en el estudio de las relaciones entre estos momentos para contemplar la dimensión subjetiva presente en el proceso de alfabetización, y abordar las dificultades de los niños en el dominio de la lengua escrita. Para ello, investigaremos cómo algunos elementos presentes en la poética ofrecen nuevas posibilidades de posicionamiento e intervención del psicoanalista frente al llamado que se le dirige, tanto en el ámbito de la práctica clínica como en la extensión de sus efectos a el espacio escolar, para los profesionales involucrados en la práctica de la alfabetización.

**Palabras clave:** Alfabetización, psicoanálisis, educación, poética.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 LEITURAS CLÍNICAS.....	16
2.1 <i>Menos eu sei</i> .....	17
2.2 <i>Não é uma mentira</i> .....	23
3 ESCRITA E ORALIDADE.....	34
3.1 Letramento.....	41
4 POÉTICA.....	49
4.1 Lalangue.....	52
4.2 Voz.....	57
4.3 Interpretação.....	63
4.4 Rasura.....	72
5 A EXPERIÊNCIA DO SLAM INTERESCOLAR SP.....	79
6 LINHAS DE CHEGADA.....	92
7 REFERÊNCIAS.....	96

## 1. INTRODUÇÃO

### *Poesia é a infância da língua*

Manoel de Barros

Esta pesquisa tem como objetivo abordar o processo de letramento da criança tomando-o a partir da teoria psicanalítica. Essa abordagem mostra-se necessária para pensar os impasses e dificuldades que a criança encontra frente ao segundo momento deste processo, o qual podemos chamar de alfabetização. Para tanto, observaremos como alguns elementos presentes na poética oferecem vias interessantes de enfrentamento dos impasses que se apresentam. Partindo do referencial psicanalítico, especialmente do conceito de *lalangue* para o psicanalista Jacques Lacan, buscaremos nos aprofundar no estudo dos encontros e diferenças entre esses dois momentos do letramento, no intuito de contemplar a dimensão subjetiva presente no processo de alfabetização, e abordar as dificuldades das crianças no domínio da língua escrita durante o período de escolarização.

A partir de um trabalho de atuação na rede clínica<sup>1</sup> com atendimento de crianças foi possível entrar em contato com os entraves que elas encontram no âmbito da escolarização, muitos deles referentes à aquisição da leitura e escrita. Trata-se de alunos que apresentam diferentes formas de recusa da oferta pedagógica pautada pelo ideal de universalização do saber, cada qual com a construção de um sintoma singular, o que faz com que a educação venha convocando outros saberes, entre eles a psicologia e psicanálise para solucionar o chamado fracasso escolar.

A partir da experiência de quem recebe para atendimento individual essas crianças e realiza intervenções na escola, junto à equipe de educadores, é que surgem os questionamentos produzidos através das queixas que se encaminham em cada caso de dificuldade frente à alfabetização. Para responder a estas indagações que nascem com a experiência desses encontros, e para pensar nas possíveis formas de encaminhamento desse mal-estar que se apresenta, este trabalho propõe uma abordagem da prática poética.

No primeiro capítulo apresentaremos dois recortes que chamamos de *Leituras*

---

<sup>1</sup> Refere-se à rede clínica e de pesquisa CCPE (Clínica com Crianças: Psicanálise e Educação) do Laboratório Jacques Lacan do IP-USP.

*Clínicas*, retiradas de entrevistas clínicas realizadas numa escola municipal de ensino fundamental da região central de São Paulo, fruto do trabalho realizado no projeto multidisciplinar de pesquisa e intervenção chamado *Alfa e seus avatares: os incluídos excluídos* (departamento de fonoaudiologia da PUC). O objetivo desses recortes é tentar demonstrar os efeitos clínicos e institucionais da aposta da pesquisa: o resgate da função poética permitiria uma via interessante para o enfrentamento dos impasses da alfabetização.

Buscaremos destacar as hipóteses singulares que esses alunos formularam para lidar com a aprendizagem da língua escrita, visando entender as produções sintomáticas como expressões de suas subjetividades, como formas originais que encontraram de se relacionar com o saber. Com o objetivo de transmitir esse trabalho transformativo, viabilizado pelo uso poético que Lacan propôs para a interpretação analítica, escolhemos abrir o texto com essas experiências que muito nos ensinaram sobre a aprendizagem, seus limites e também suas possibilidades inventivas.

No segundo capítulo, intitulado *Escrita e Oralidade*, introduziremos discussões relevantes sobre a interlocução entre psicanálise e educação, levantando os trabalhos pertinentes produzidos sobre o tema do letramento e tecendo comentários sobre sua relação com nossa proposta de investigação. Para isso, trataremos das transformações significativas do entendimento de escrita no âmbito da educação e também apresentaremos novas entradas possíveis a partir da crítica ao modelo representacionista e logofonocêntrico (que defende a idéia da escrita como reprodução da fala) utilizado em diversas metodologias e práticas pedagógicas ainda vigentes. Os autores que travarão esse debate serão Freud, Lacan, Saussure e Derrida, além de alguns comentadores que trazem contribuições mais atuais à conversa, entre eles: Sonia Borges que questiona as práticas alfabetizadoras, e Elaine Milmann, que propõe uma poética do letramento.

A seguir vem o subcapítulo em que será aprofundada a discussão sobre o Letramento, noção tão cara a esta pesquisa. As distinções entre letramento e alfabetização serão imprescindíveis nesse momento, a partir dos avanços teóricos de Colette Soller e Christian Dunker na compreensão do conceito de Letra em Lacan e seu distanciamento da noção de letra alfabética. Levando em conta que pela perspectiva lacaniana o letramento se dará no processo de constituição do sujeito em três momentos distintos: 1) enquanto é um bebê, cuidado e investido libidinalmente por aquele que exerce a função materna, 2) ao longo da aquisição da fala, e 3) durante a alfabetização. A transição para o capítulo seguinte se fará através da abordagem das operações linguísticas e clínicas da metáfora e metonímia, fundamentais para o encontro com o trabalho poético.

Intitulado *Poética*, o terceiro capítulo é o mais extenso e subdivide-se em quatro partes. Essa arquitetura mostrou-se necessária, pois a função poética ocupa o cerne da questão de pesquisa que pretendemos sustentar aqui. Nesse capítulo abordaremos a aproximação entre psicanálise (conceitos previamente trabalhados no capítulo anterior) e a poética, percorrendo os momentos em que Lacan interessou-se pela função poética em seu ensino. No subcapítulo *Lalangue* buscamos um aprofundamento do tema, por se tratar de um conceito chave de nossa investigação. Recorremos então às contribuições de Jean-Claude Milner e Colette Soler, pela relevante dedicação ao conceito. Tentaremos mostrar como *lalangue*, que é língua em seus primórdios (anterior à ordenação dos sentidos que vem pelo encadeamento das palavras), é matéria viva de linguagem e pode sobressair no fazer poético, possibilitando aos alunos experimentarem as diferentes propriedades linguageiras durante seus processos de letramento.

No subcapítulo posterior, sobre a *voz*, no qual abordaremos relações entre som e sentido, contaremos com contribuição de Roberto Zular para discorrer sobre o entendimento da voz a partir da escrita – a escrita poética, que por mobilizar o corpo, produziria uma voz que se duplica. Discutiremos no subcapítulo subsequente, como a *interpretação* analítica, ao valer-se da função poética, pode atuar nas produções sintomáticas singulares dos sujeitos. Também tentaremos localizar os elementos pertinentes à interpretação poética na obra do poeta Manoel de Barros (comentando alguns de seus versos) e no que algumas poetisas contemporâneas nos contam de suas experiências como escritoras e leitoras de poesia.

Ingressaremos então no último subcapítulo da *Poética*, chamado *rasura*, no qual tentaremos aproximar o que foi desenvolvido a partir da psicanálise com a prática pedagógica, tentando ressaltar como poderiam ser acolhidas e reconhecidas as produções dos alunos pela equipe escolar. Para isso, embarcaremos em *Lituraterra*, texto de Lacan que tem uma escrita enigmática e que contempla a um só tempo as noções mais relevantes para este trabalho: letra, saber, linguagem oral e linguagem escrita e a ideia de *rasura*. Tentaremos chegar nos limites e potencialidades da aprendizagem, preparando o terreno para o capítulo que encerrará a dissertação, chamando a atenção para uma experiência que é ao mesmo tempo uma prática e um acontecimento.

No quinto capítulo trataremos a singular e atual experiência do Slam Interescolar como acontecimento relevante originado nas escolas públicas de São Paulo, no qual alunos do fundamental II realizam batalhas de poesia, ocupando o espaço público e promovendo encontros-embates sobre temas que dizem respeito a seu tempo e contexto, e reinventam as práticas escolares e métodos de aprendizagem com outros adolescentes da grande cidade a

partir de um novo uso da palavra.

Como considerações finais, buscaremos fazer um balanço retrospectivo do caminho trilhado na pesquisa, sustentando a hipótese de que a partir de uma relação possível entre letramento e poética através da perspectiva psicanalítica encontraremos recursos para auxiliar as crianças e jovens no enfrentamento de embaraços e impasses em seus processos de aprendizagem da escrita. Seja com intervenções clínicas apoiadas na função poética da interpretação proposta por Lacan no final de seu ensino, seja no diálogo e intervenções de escuta junto às equipes escolares com os profissionais do campo da educação envolvidos no processo de aquisição da linguagem alfabética dos alunos. Em ambos os casos, seguimos na perspectiva de reconhecer a prática poética como uma forte aliada nesta passagem, respeitando e incluindo a relação singular que cada sujeito estabelece com o campo do sentido. Para onde nos leva a poesia? Para onde começa a linguagem. Desvelando-a como a infância da língua, como já dizia o poeta Manoel de Barros. Buscaremos encontrar essa resposta ao longo desta investigação.

## 2. LEITURAS CLÍNICAS

Em 2017, realizamos um projeto de pesquisa e intervenção chamado *A alfabetização e seus avatares: os incluídos excluídos*, como parte de um grupo de trabalho multidisciplinar coordenado pela professora Regina Freire, da pós-graduação da Fonoaudiologia da PUC, na linha de pesquisa linguagem e subjetividade, e composto por psicanalistas, fonoaudiólogas e pedagogas. O grupo já desenvolvia desde 2016 uma pesquisa teórica a respeito dos índices alarmantes de analfabetismo na cidade de São Paulo e discutia as possíveis formas de intervenções com estes alunos a partir do encontro entre os saberes dessas áreas. O aporte metodológico foi adotado a partir das concepções de sujeito, escuta e interpretação advindas da psicanálise laciana e que atravessam os campos da Fonoaudiologia e da Educação. Foram eles: o método dialogal, o método da conversação e as entrevistas de orientação psicanalítica. As intervenções propostas e realizadas na escola foram as seguintes: 1. levantamento de queixas escolares junto aos professores;

2. criação de espaços de encontro com os professores para escuta e discussão sobre as dificuldades e impasses;
3. breve série de encontros (entrevistas clínicas) com alunos selecionados pela equipe escolar.

Recolhemos aqui alguns fragmentos das entrevistas clínicas de duas crianças, alunos do 2º e 3º anos da EMEF Duque de Caxias, escola na qual realizamos intervenções com alguns alunos encaminhados por professores e equipe escolar, para escutarmos o que tinham a dizer sobre suas dificuldades na aprendizagem, apostando que através desses encontros seria possível que eles apresentassem algo de sua subjetividade e da singular forma de relacionar-se com o código alfabético. Ana Lydia Santiago discorre sobre a condução de uma intervenção no âmbito escolar que siga nesse sentido ao descrever o método de diagnóstico clínico pedagógico que propõe: “O método é inspirado na clínica psicanalítica, na medida em que a criança é interrogada sobre sua dificuldade, tal como se interroga alguém a respeito de seu sintoma. Nessa perspectiva, busca-se esclarecer a trajetória intelectual que a criança desenvolve na solução de uma tarefa, até o ponto preciso de seu impasse” (SANTIAGO, 2015, p. 29)

## 2.1 MENOS EU SEI

Ana Luzia, de 9 anos, aluna do 3º ano, é selecionada pelos educadores para participar de algumas ECOPs<sup>2</sup> pois apresenta dificuldades na escrita, e em sua mais recente sondagem<sup>3</sup> ela é avaliada como silábica. Destacaremos no texto em negrito algumas palavras chave para mais adiante comentá-las. Ela chega ao primeiro encontro com as psicanalistas (chamaremos de P. e M.)<sup>4</sup> com o caderno de matemática em mãos e quando questionada sobre a sua dificuldade na aprendizagem ela logo diz:

A: - “**Menos eu sei**” e que seu **problema** são as contas. Abre o caderno, mostra algumas contas de matemática e diz **não saber** o que fazer com os números que **sobram**, na operação de **soma**, e que:

A: - vão para cima, para a outra fileira.

Ela se refere à soma com três unidades: unidade, dezena e centena. Fala de uma festa de aniversário surpresa na qual:

A: - de um lado tinha a festa e de outro o **canto** da leitura.

Ela segue falando sobre suas experiências de leitura, em sua casa e na casa de uma tia, onde também ficava num canto estudando. Em algum momento diz que a mãe se chama Regina Ana e que quando está escuro ela troca:

A: - Luzia Ana.

P: - Luzia, Luz, escuro.

Ao final deste primeiro encontro Ana Luzia fala de três irmãs, confundindo suas idades, nomes e a relação entre elas e seus pais. Ela se refere aos pais como “**par**”, e, quando questionada a respeito dessa palavra, explica que eles se conheceram formando um par de dança. No segundo encontro, P. busca Ana Luzia na sala de leitura onde ela e seus colegas de classe estavam com a professora. Ao entrar na sala da entrevista e relatar que vinha da sala de leitura, M. pergunta o que ela estava lendo e Ana Luzia responde que não era ela quem lia e sim sua professora. Após ser questionada sobre qual era a leitura ela responde que não se lembra. P. diz se lembrar que ela falava sobre sua família e alguma confusão quanto aos nomes no encontro anterior e pede que ela escreva seu nome. Após a escrita de seu nome completo, P. mostra que a letra a em Ana está escrita diferente do a escrito por ela em Ana, que na grafia parece um o. Ela esboça um sorriso contido e reconhece em sua escrita os três

---

<sup>2</sup> Entrevistas clínicas de orientação psicanalítica

<sup>3</sup> Atividade de diagnóstico das hipóteses de escrita de cada aluno de uma turma de alfabetização que é usada para avaliar a evolução do processo de aprendizagem. Neste nível a criança estabelece relação de uma letra para cada sílaba da palavra como também pode empregar grafismos semelhantes ou não a elas.

<sup>4</sup> Nesta metodologia, as entrevistas são conduzidas por duas psicanalistas.

as no final de cada nome: Ana Luzia da Oliveira Soares, que se parecem com os. P. pergunta o nome de seus pais e ela prontamente responde, mas em seguida diz que não sabe escrever, já que esquece as coisas. Pergunta então se ela gostaria de tentar e ela escreve: “Regina Ana Oliveira Castro” posicionando a escrita dos nomes de forma que o nome da mãe fica embaixo do nome dela na folha de papel. O seu Ana e o Ana da mãe ficam **pareados** da seguinte forma:

Ana Luzia da Oliveira Soares

Regina Ana Oliveira Castro

P: - Seu nome começa com Ana, é a primeira palavra. E o Ana que tem no nome da sua mãe vem em 2º lugar.

Quando é pedido para ela escrever o nome do pai, ela pergunta a M. se o encontro ainda vai demorar pois gostaria de voltar para a sala de leitura, para ler. Ao escutar de M. que naquele encontro estavam tratando também de sua leitura, Ana Luzia aceita ficar e a conversa segue sobre a família e os nomes.

Ela **conta** às psicanalistas que tem três irmãs. Uma é Larissa, filha do pai com outra mulher, mas diz não saber o nome inteiro dela. O pai nunca contou o nome inteiro da irmã, gostaria de saber, mas nunca perguntou. Conta que tem mais duas irmãs: uma por parte do pai com outra mulher e outra da mãe com outro homem. P. propõe a ela desenhar e contar a história do desenho, mas Ana Luzia diz que não sabe **contar** história.

P: Contar

Ana Luzia diz não saber das histórias que giram em torno das irmãs. M. então pergunta se ela gostaria de saber a história de suas irmãs e que, se ela desejasse, poderiam ajudá-la a conversar com seus pais para que eles contassem a ela essa história. Ana Luzia demonstra animação e que já **sabe a resposta** para a proposta feita pela psicanalista, acrescentando que naquele mesmo dia seu pai estaria de folga e viria buscá-la. M. pergunta se ela gostaria então que falássemos com seu pai ainda naquele dia para combinarmos a conversa com eles, ela acena com a cabeça que sim.

No encontro seguinte, Ana Luzia concorda em brincar de forca e chama M. para ajudá-la. O jogo se inicia e ao completar a palavra FAMÍLIA, após tentativas e chutes de letras para a composição da palavra (pedindo a ajuda da psicanalista para lembrar-lhe das vogais), Ana Luzia conta da viagem que fará com sua família no fim do ano para o Piauí.

Começa a falar da data de sua viagem, mostrando preocupação se coincidirá com os encontros. Ana Luzia fala que quer estar presente nesse encontro com seus pais e que já pensou num lugar na escola onde gostaria que o encontro acontecesse.

A: - na biblioteca.

Segue o jogo de forca, e desta vez é Ana Luzia que faz a adivinhação para P. enquanto pensa em que palavra escolher, fala que se esquece das palavras e pede para copiar alguma que encontre escrita em um objeto da sala. A palavra escolhida por Ana Luzia é CONTEM. Logo que P. acerta, ela aponta para o jogo de canetinhas à sua frente, explicando que copiou a palavra CONTÉM. P. pergunta sobre a diferença na escrita das duas palavras e ela aponta para o acento. P. diz que da forma que ela escreveu é possível a leitura “Contem” e que o sentido se modifica. P. mostra a semelhança entre as palavras: CONTA! (acrescentando uma exclamação e também no CONTEM!) e CONTAR (relacionado a sua dificuldade na aprendizagem); M. relembra a palavra CONTA dita por Ana Luzia diversas vezes durante as entrevistas e diz que parece que ela quer que algo seja contado a ela, retomando a idéia do encontro final com seus pais e escolha de Ana Luzia pela biblioteca, local onde uma história poderia ser contada. Maria Clara dá um sorriso discreto.

Em seguida, é a vez de escolher uma nova palavra, que é PAR. Após acertar a letra A no meio da palavra, tentando completá-la, Ana Luzia arrisca: PAI e MÃE. P. aponta que as três palavras estabelecem relação, lembrando sua fala na primeira entrevista, na qual se referiu ao casal parental como PAR.

P:- PAR pode ser a soma de um mais um.

O último encontro ocorre na sala de leitura, como solicitado por Ana Luzia, com a participação de sua mãe e seu pai. Ao ser convidada pelas psicanalistas para falar sobre seu desejo, ela tira da mochila um livro de adivinhações (o que é, o que é) e propõe ler as charadas para cada um de nós. A brincadeira faz então circular os palpites (ela pede para formarmos uma roda), as hipóteses, com ela assumindo uma posição de quem revela o saber, na medida em que provoca no outro o desejo de saber, da descoberta.

A partir da experiência desses encontros, foi possível considerar alguns elementos apresentados por Ana Luzia que nos contam de seus impasses diante da aprendizagem e as transformações ocorridas durante o percurso das ECOPs. Tentaremos acompanhá-las. É interessante pensar que logo no início, quando questionada sobre sua dificuldade, ao dizer: **Menos eu sei**, encontramos um saber possível contido na construção da resposta sobre o que não sabe, não conseguiu aprender até agora. Então, foi a partir da escuta que supõe um saber do sujeito, um saber possível justamente por ser parcial, não todo, que foi possível topar com a construção sintomática desta criança ao deparar-se com a aprendizagem.

O primeiro dizer de Ana Luzia abriu caminho para uma construção a respeito de seu **problema**, a **conta de soma** e o **não saber** o que fazer com o número que sobra dessa

operação. Os significantes dessa fala irão se repetir e se articular com outros mais adiante nos encontros, partindo de um sentido para essa dificuldade na matemática, que transbordará para seus entraves com a leitura e escrita (apontados previamente na queixa escolar da professora de Ana Luzia).

Quanto à fala que vem em seguida, sobre sua relação com a leitura, ao descrever a cena do aniversário em que a festa acontece de um lado e a leitura do outro, num canto, lugar que ela destina para sua leitura cotidiana, faz-nos lembrar da operação anteriormente trazida por ela, dos números que restam e vão para outro lugar. O significante Canto pode ligar-se ao Conta (objeto de sua dificuldade e impasse) se nos lembrarmos do anagrama e a função dessa figura de linguagem que promove um deslocamento de sentido ao alterar-se a ordem das letras na composição da palavra. Ficar no canto, seja na conta operação matemática, ou na composição familiar (na qual ela não sabe como conta matematicamente e narrativamente) parece dificultar Ana Luzia a seguir na aquisição da leitura e escrita em seu processo de aprendizagem.

Quando mais à frente Ana Luzia fala de uma passagem entre seu nome e o de sua mãe, encontrando semelhança e confundindo-se quando no escuro (poderíamos tomar aí a oposição claro e escuro e relacioná-la com o saber e não se lembrar como resposta que Ana Luzia apresenta quando convocada pelas psicanalistas a mostrar um saber) e também quando durante a escrita de seu nome e de sua mãe, ela emparelha o Ana, nome em comum entre elas, diante do que arriscamos uma hipótese, ao perceber nela tentativas de descobrir o seu lugar, de singularidade, dentro dessa família ao mesmo tempo e que embaralha-se na identificação com este outro (mãe) com quem compartilha um dos nomes próprios.

Para nos auxiliar nessa arriscada tentativa de enfatizar o aspecto referente à relação que se estabelece entre o sujeito e a escrita de seu nome, recorreremos a Marlene Maria Machado da Silva, autora que se debruçou em suas pesquisas sobre a relação do nome próprio com o processo de aprendizagem para abordar os impasses dos alunos durante aquisição da escrita. Seguindo a trilha de Teberosky (1993), que afirma que “a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita” (Silva, 2008, p.35), a autora ressalta que “diante do nome próprio, o sujeito pode se identificar a ele ou com ele se embaraçar, ao se questionar sobre seu lugar no desejo dos pais, no momento da escolha de seu nome”. (Silva, 2008, p.45) A relação entre Nome próprio e o processo de identificação será esmiuçado mais adiante no texto, mas por hora nos atentamos aos lugares que a nomeação convoca o sujeito a ocupar no laço social. A autora acrescenta:

(...) os responsáveis, ao darem nome a uma criança, abrem um lugar para esta na cadeia significante, permitindo que ela seja contada como mais uma, pois sem o nome não há sujeito no campo do Outro. A criança depende do significante que vem do Outro, para poder se significar e ser significada como sujeito, o qual confere valores simbólicos a suas manifestações. (SILVA, 2008, p. 45)

Diante destas afirmações, ao pensar a abertura de um lugar na linguagem, oferecido pelo casal parental (ouvimos aí PAR, como chamado por Ana Luzia) à filha, que é criado pela nomeação e o contar como adição, da soma de mais um como existência no campo do Outro, mas também tomando o sentido de narrativa (assim pede Ana Luzia mais adiante ao escolher: contem), é possível perceber o muro no qual ela esbarra, a falta de um saber sobre seu lugar na composição desta família. A esse respeito, parece não ter sido construída uma narrativa, faltou ao outro contar a ela a sua história, a dúvida paira sobre o que não foi dito por seus pais (sua entrada na família, o desejo desse casal que a envolvia ou não, seu nascimento e mais ainda, sua existência no contexto familiar) Ainda segundo Silva:

acreditando que o dizer dos alunos sobre seus impasses na realização das atividades de escrita poderia elucidar algo da dificuldade em se alfabetizarem é que foi possível observar a relação da alfabetização com a escrita do nome próprio, uma vez que apresentavam seus conflitos entre às informações que tinham sobre seu nome, seus sentimentos com relação ao par parental e as informações que recebiam sobre a base alfabética da língua escrita. (SILVA, 2008, p.11)

É relevante notar que junto com a sondagem da aluna havia um único comentário da professora: “você pode fazer sozinha”. Talvez a professora de Ana Luzia tenha acrescentado essas palavras no intuito de desejar que sua aluna em breve pudesse escrever em nome próprio, mas o que vamos entendendo ao longo das entrevistas é que para isso é necessário um reconhecimento em relação a este nome e tudo mais que isto implica em sua subjetividade pois, como coloca Silva:

(...) se no campo pedagógico, a aquisição e interpretação da escrita seriam facilitadas pela constituição estável do nome próprio, no campo subjetivo, esse pode vir permeado de outros sentidos e significados que extrapolam a aprendizagem de seu registro escrito, enquanto palavra, não podendo ser tratado como um significante qualquer, uma vez que ele traz significações para o sujeito que o porta. É nesta perspectiva, que a Psicanálise permite reconhecer no nome próprio, um estatuto singular, ligado a constituição subjetiva. (SILVA, 2008, p.11)

Lacan, no seminário IX, *A identificação*, traz a ideia de nome próprio como um

significante puro, assim como a letra, justamente por não deter sentido próprio, necessitando do processo de significação de cada sujeito. (LACAN, 1961/1962) Esse processo de significação será permeado por toda uma repetição de traços de identificações que podem encontrar no nome próprio seu significante primordial. Talvez aqui encontra-se o paradoxo do nome próprio, por ter tanto a função significante quanto objetual. Segundo Leite: “no mesmo movimento em que o nome próprio traz ao humano significações, por incluí-lo na matriz simbólica, ele se apresenta como letra, como objeto, esvaziando toda possibilidade de sentido” (Leite, 2004, p. 201). Ainda segundo a autora, devido à dupla função significante e objetual do nome, este pode ser capturado pelas formações do inconsciente (SANTIAGO; SILVA, p.7)

Uma passagem significativa no decorrer das entrevistas foi a eleição da palavra CONTEM para adivinhação da psicanalista no jogo da força. Essa transição pode ser analisada a partir de pelo menos dois aspectos relevantes: um deles repousa no fato de Ana Luzia copiar uma palavra já impressa num material gráfico, o que, devido aos esquecimentos e dificuldade em perceber-se como produtora de saber, apresenta uma passagem ao considerarmos que a própria eleição da palavra carrega a possibilidade de mudança, que acontece ao esquecer-se do acento agudo.

O segundo aspecto, este ainda mais potente pela amarração que faz de seu impasse com o deslocamento de sentido, trata da dupla possibilidade de significar a palavra escolhida e escrita. O apontamento da diferença realizado pela psicanalista na escrita da palavra através de sua leitura em voz alta (diferença no som) fez ressoar o funcionamento da polissemia presente nas palavras ao mesmo tempo em que se revelou um saber, de Ana Luzia, a respeito de ambos sentidos contidos nos significantes representantes de seu impasse no letramento: *conta-contem*. Como aponta Milmann: “A leitura iluminada pela voz do outro/Outro, seus sons e tons opera os múltiplos sentidos implícitos na escrita” (MILMANN, 2016, p.5).

Lembremos que a apresentação pela criança de sua dificuldade no formato de enigma a ser decifrado acompanha o caráter enigmático que a base alfabética (código da língua) apresenta ao aluno ao propor uma relação arbitrária entre palavra e coisa, sujeito e nome. Podemos pensar junto com Milmann que “a criança, ao longo de seu processo de subjetivação inscreve-se gradativamente no código da língua e em seus efeitos de sentido, através de jogos metafóricos e metonímicos. Para ler e escrever, não basta aprender o código alfabético, é preciso o sujeito se inscrever simbolicamente, mergulhando na linguagem escrita e construindo um lugar de enunciação para si” (MILMANN, 2016, p.4).

Um lugar de enunciação pôde ser ocupado por Ana Luzia no último encontro, como

foi reconhecido pelas psicanalistas. Desde a escolha do lugar a ocupar, a sala de leitura, até a posição de condução que ocupou na estrutura desse encontro. Diante dos pais, par do qual deseja saber algo a respeito da operação de sua soma e de seu resultado (nascimento/existência), Ana Luzia localizou-se a partir de seu deslocamento de lugar de quem não sabe para quem sabe, conduziu uma leitura.

Retomemos a fala dela num outro momento em relação à sua participação na sala de leitura, a de quem não lembra a história contada e que não lê (a professora é quem lê). Esse deslocamento, arriscar-se num lugar de detentora de saber, de alguém que tem respostas a oferecer e pode ensinar o outro. Em alguns momentos de dificuldade, durante a leitura de alguma palavra do livro que tinha em mãos, ela pedia para um dos presentes ajudá-la, mas só naquele lugar, tapando a resposta para que o enigma continuasse posto, e logo voltava para sua posição na roda e seguia a leitura da charada.

Infelizmente, não conseguimos um encontro com sua professora algum tempo após o término das entrevistas, como havíamos previsto, para escutarmos dela as impressões do caminhar de Ana Luzia pelo letramento e escolarização e os possíveis efeitos de nossa intervenção na forma dela se relacionar com o campo do sentido, como sujeito singular que habita a linguagem.

No entanto, foi possível presenciar e reconhecer movimentos importantes da criança frente aos entraves com os quais esbarrava diante da experiência da aprendizagem. Emprestamos a escrita de Milmann uma vez mais para expressar essa experiência que muito se assemelha à *poética do letramento* (metodologia que propõe em seus trabalhos):

(...) apostamos nessa ideia: os jogos com o saber fazer com a linguagem propiciam uma travessia do encantamento do adulto ao encantamento das crianças, ampliando o seu enlaçamento ao simbólico. A poesia constrói pontes: do fazer de conta ao saber fazer com a linguagem; do brincar com as coisas ao brincar com o traço, com as letras e as palavras. (MILMANN, 2016, p.8)

## **2.2 NÃO É UMA MENTIRA**

Tadeus, de 9 anos, aluno do 2º ano, é selecionado pelos educadores para participar de algumas ECOPs<sup>5</sup> pois apresenta dificuldades na escrita, de concentração e comportamento agressivo com colegas e professora durante as aulas. Em sua mais recente sondagem ele é avaliado como silábico. Ele chega ao primeiro encontro com as psicanalistas (chamaremos de P. e M.) e ao ser questionado sobre dificuldades na escola, ele escreve numa folha:

---

<sup>5</sup> entrevistas clínicas de orientação psicanalítica

FIM

ACABOU

P: Você pode ler o que escreveu?

T: Gosto de desenhar, sou desenhista.

P: Você gosta de ler?

T: Quando chego na sala está escrito palavrões na porta.

M: O que você leu na porta?

Tadeus escreve algumas palavras no papel enquanto tampa os olhos com a outra mão.

DUTA

BOSTA

SEFUDEU

Após escrever, Tadeus lê em silêncio as palavras e modifica a escrita da primeira, puxando um risco vertical na letra D, transformando-a em P.

PUTA

Tadeus não fala sobre o movimento de tampar os olhos enquanto escrevia os palavrões, nem sobre a recusa em ler as palavras em voz alta ou explicar o que modificou na primeira palavra, mas segue escrevendo (agora com os olhos abertos):

LUIZ

TARCISIO

CAPULA

CARO

MAQUINA

CASA

RUA

CARRO

RUAN

Ao terminar de escrever modifica a letra P da palavra CAPULA, transformando-a em B. (Nota-se que novamente transforma a palavra adicionando outro traço a uma letra, sem apagá-la). P. pergunta se ele nota alguma semelhança entre a escrita de RUA e RUAN. Ele aponta o N.

M. pede para Tadeus escrever seu nome e ele escreve:

NOMTDEUS

Na segunda entrevista Tadeus chega perguntando às psicanalistas:

T: Lembra quando eu falei que não gosto de palavrão?

P. diz que se lembra e Tadeus fecha os olhos e começa a escrever:

EU

EUSOUMICHEU

SEUCUPA

P. mostra a Tadeus o EU que se repete na composição das palavras que escreveu. M. pergunta:

M: EU? EU quem?

T. não responde, mas sorri, e começa a desenhar e contar sobre o que o desenhou. No desenho aparecem dois meninos com um bebedouro entre eles. No menino à esquerda Tadeus desenha uma expressão triste e em cima deste um coração. Já o menino à direita tem uma expressão de satisfação e o coração que Tadeus desenha em cima deste é pintado de preto. Ele conta que o menino à direita quebrou o bebedouro da escola. Nesse momento escreve: PEPETOURO. Ele o fez pois estava com o coração amargurado (apontando para o coração pintado de preto). Nesse momento adiciona um sinal de certo ao lado do menino à esquerda e de errado ao menino da direita. P. pergunta mais a respeito do da direita e Tadeus responde:

T: o outro destruiu o sonho, o outro quebrou seu coração .

P. aponta a ambiguidade no menino que Tadeus chama de mau e atribui o erro, retomando a fala dele sobre o coração quebrado. Ele desenha um coração maior embaixo divide-o no meio, um lado bom/certo e outro ruim/errado. P. diz:

P: Então um mesmo coração pode comportar o bom e o mau, o erro e o acerto. T. segue escrevendo:

VILI TAPUTA (filho da puta)

ROBO (roubou)

T ABROVESOR ( da professora)

Seguiu contando outro episódio parecido, em que um menino rouba o armário da professora.

Diz que o palavrão estava escrito na porta da sala de aula da turma da tarde. M. pergunta:

M: da turma da tarde?

Corrige:

T: da manhã.

Continua dizendo dos palavrões que ele vê escritos. P. escreve no papel a palavra palavrão bem grande. E pergunta:

P: Assim?

Tadeus ri discretamente.

Segue escrevendo:

NAESCOLAVIIMINI QUEBATIAENTODO e leu:

T: Na escola havia um menino que batia em todo mundo

Ao mesmo tempo desenhou o rosto de um menino e escreveu ao lado:

TOMASI

E mais abaixo na folha, o nome:

TADEUS

P. lê em voz alta apontando na escrita de Tadeus: :” EU em MICHEU, PAPEU e TADEUS”

P. continua:

P: “Tadeus que nem quem?”

T: Eu, mas tem outros, não é eu

P. aponta para seu nome escrito e diz:

P: EUS

Encerramos o atendimento.

No último encontro, Tadeus começa a desenhar enquanto diz:

T: esta pessoa aqui tem coração triste e amargo

Risca com um X de errado no primeiro desenho e V de certo no segundo desenho. Pega massa de modelar que está disposta na mesa e constrói um muro que separa a folha. Uma fronteira entre o primeiro desenho errado do segundo desenho certo. P. diz: “para separar o acerto e o erro”. O primeiro desenho que Tadeus fez e colocou X, ele nos relata que este menino machucou a perna do segundo.

T: acho que a mãe não vai gostar.

Continua dizendo que:

T: este menino contou uma mentira para outro menino e então o menino me bateu. Não pode contar mentira, é dos diabos. Diz: "Sabe do que ele me xingou?" e escreve num balão que ele desenha.

FILHO DA PUTA

M. pergunta se ele pode ler em voz alta. Após Tadeus responder que não, M. pergunta se então P. poderia ler para ela. Tadeus sai da sala tapando os ouvidos, fica atrás da porta até que a leitura termine, volta para dentro da sala e escreve mais:

NÃOPODEFALAISSO

NÃOEUMMTIRA

Tadeus diz:

T: escrevi certo!

T: não pode falar isso!

T: não é uma mentira

M: quando a gente pode ver e escutar pode ficar mais fácil. Tadeus segue:

T: Sabia que nunca vi o mar? Gostaria de ir.

P. resgata e volta na história do **MAR**, fala:

P: Gabriel, o menino que você falou que era mau e escreveu MAU, esta palavra escrita fica muito parecida com MAR. Tadeus sai para lavar a mão. Quando volta diz que um menino o empurrou e ele o empurrou de volta. P. diz que colocar em palavras pode ajudar. M. acrescenta:

M: quem sabe as palavras vão sair da tua boca

T: Nunca vão!

Tadeus deixa a sala e o encontro.

A partir da experiência das entrevistas, abordaremos alguns elementos apresentados por Tadeus que apontam para suas dificuldades diante da aprendizagem e as transformações

percebidas durante esses encontros. Inicialmente nos chamou a atenção Tadeus escolher a palavra escrita como via de resposta aos questionamentos das psicanalistas. O que esta escolha poderia representar a respeito de seu sintoma na aprendizagem? Partindo da concepção da escrita como um acontecimento, sua leitura pode tomar um viés diagnóstico. A escrita estaria ocupando o lugar da voz? Fala, olhar e escrita parecem se embaralhar na forma de relação que Tadeus nos apresenta desde o princípio. A partir do olhar, da leitura, ele percebe o erro ortográfico na escrita de algumas palavras, mas não se surpreende, nem demonstra frustração, vergonha ou qualquer outra emoção ou afeto. Tadeus os corrige prontamente sem comentar ou se perguntar. Não há produção de questão pois parece que ele não se equivoca. O equívoco aparece mais adiante, através de um outro tipo de manifestação, essa sim provocando dúvidas e permitindo deslocamentos de sentido.

Tadeus traz os palavrões logo no início e retorna a eles durante todo o processo. Isso nos indica que ao anunciá-los através da escrita, esse ato já consiste numa resposta à questão colocada pelas psicanalistas sobre suas dificuldades na escolarização. Os palavrões vem sempre do outro embora quem os apresente ali seja Tadeus. São os palavrões que ele lê, escreve, mas não pode dizer. No entanto, cada vez que ele lembra as psicanalistas sobre os palavrões, ele pergunta a elas se lembram do que ele disse sobre os palavrões. Uma verdade é transmitida num dizer, e ele quer saber se ali foi reconhecido pelos outros (psicanalistas) que o escutam.

O entendimento do nome próprio como fundamental na constituição subjetiva e sua relação com investigações das formas com que as crianças se embarçam na aquisição da escrita alfabética volta a ter destaque quando Tadeus constrói uma sequência de palavras em que as últimas três letras de seu nome, EUS, aparecem, relacionando-se com a narrativa que vai construindo a respeito do outro. Vale lembrar que na escola incentiva-se o aluno a ter o primeiro contato com as letras do alfabeto através da tentativa de escrita de seu nome. É através do nome próprio que o sujeito marca um lugar para si no coletivo e este o representa socialmente. As relações entre sujeito e outro passam pelo nome, que opera identificações e separações, assim como as crianças vão percebendo que acontece com as coisas do mundo quando são nomeadas e isso lhes proporciona certa consistência e identidade.

Nesse sentido, a função primeira do nome próprio é dizer de uma nomeação, evidenciada por uma rede de relações, que atravessa tanto quem nomeia, quanto quem é nomeado, não sendo possível reduzir o nome próprio a um referente identificatório do cidadão na sociedade. Nessa rede de relações há uma historicidade que apresenta o sujeito como sendo único e distinto dos demais. Neste sentido, o nome próprio,

enquanto significante, seria uma palavra que presentificaria o lugar do sujeito, no momento em que ele identificar-se ou for identificado em nome próprio (MILMANN, 2008, p. 6)

Como vimos anteriormente, a partir do seminário *A identificação*, de Lacan, podemos pensar no nome próprio como um significante puro que, por não comportar um sentido próprio, dependendo do processo de atribuição de significado por cada sujeito, constituir-se-ia como a letra. E esse processo de significação realizado singularmente, por cada sujeito, “será permeado por toda uma repetição de traços de identificações que podem encontrar no nome próprio, seu significante primordial” (MILMANN, 2008, p.6). Isso ocorre pois o nome próprio não é traduzível, ele permanece o mesmo em qualquer língua, é um significante que significa a si próprio ao mesmo tempo que fornece as condições básicas para tecimento da história de um sujeito.

Sob essa perspectiva, podemos tomar o EU que se repete na escrita de Tadeus quando ele cria uma narrativa sobre este outro que destrói, agride e xinga. EU presentes em: EUSOUMICHEU e SEUCUPA, assim como em seu nome, que ele escreve NOMTDEUS. Na narrativa que faz através dos desenhos e palavras, aparecem dois, uma dicotomia: bom/mau, certo/errado que parecem sobrepôr ao eu/outro, impedindo Tadeus de admitir a ambiguidade, contradição contidos em EUS, que não aleatoriamente formam graficamente a parte final de seu nome. Quando a psicanalista destaca a repetição do EU em sua escrita e pergunta a quem esse EU se refere, Tadeus responde: “Eu, mas tem outros. Não é eu”. Vamos decompor essa afirmação, levando em conta a entonação da fala de Tadeus:

EU

MAS TEM OUTROS

NÃO É EU

Esta afirmação nos permite algumas interpretações. Podemos entender, ao escutar a frase, ela toda como uma negação. Significaria, como já apontado antes, que Tadeus apresenta dificuldade em perceber a ambivalência (e aqui vale ressaltar a escolha do termo e seu significado por contemplar muito bem a ideia central de nossa hipótese sobre esse sujeito: existência simultânea, e com a mesma intensidade, de dois sentimentos ou duas ideias com relação a uma mesma coisa e que se opõem mutuamente) em sua subjetividade, quer ela se manifeste em desejos, comportamentos ou dificuldades. Mas também é possível um outro tipo de aproximação, que permitirá adiante mais desdobramentos dessa hipótese: primeiro Tadeus se reconhece no EU, na sequência, como que num movimento de recuo diante do

insuportável do pronto reconhecimento, por acréscimo vem OUTROS. Seriam OUTROS EUS? E ao final o NÃO aparece para negar o reconhecimento inicial, acompanhado do verbo ser, (que nos traz o sentido de identidade) mas na terceira pessoa, ainda referindo-se a um outro e o EU novamente. EU abre e fecha, começa e termina essa importante afirmação de Tadeus a respeito do que estava contando às psicanalistas sobre sua forma de se posicionar no campo social. Deixaremos ressaltada a terceira parte, NÃO É EU, e logo mais à frente nos reencontrarmos com este dito, de outra forma e valor expressivo.

Ao longo das entrevistas, as psicanalistas se perguntavam sobre os efeitos das intervenções realizadas por elas a partir da tentativa de quebra de sentido, por exemplo ao escrever com letras grandes: PALAVRÃO, ou apontamento de lapsos, como após Tadeus dizer: TARDE ao invés de Manhã, ou ME ao se referir a outro menino. Essas não pareciam ter causado em Tadeus uma dúvida que fosse à respeito da univocidade do sentido, aquele sentido cristalizado. Se supormos que ali há uma construção sintomática que comporta um enigma, e que o sujeito inclui o analista para completá-lo, entregar-lhe um saber, é necessário que o que é recebido do analista efetive uma interrogação para o sujeito. Essa interrogação, que Tadeus parecia não realizar após essas intervenções das psicanalistas, operariam como divisão no sujeito inconsciente mas ao mesmo tempo reconhecimento da polissemia na linguagem, abertura para investigação sobre e no campo do sentido, e assim abriria caminho para reinvenção em sua relação com a aprendizagem da escrita.

É preciso que a queixa apresentada se transforme numa demanda endereçada ao analista e que o sintoma passe da busca de uma resposta junto ao analista para o modo de interrogação, em que o sujeito vai buscar decodificar a mensagem cifrada do inconsciente (CARNEIRO; PENA; CARDOSO, 2016)

Ao nos inquietarmos a esse respeito, nos lembramos do tempo lógico como prática clínica trazida por Lacan em *tempo lógico e a asserção da certeza antecipada*, texto de 1945, que pode nos servir nesse momento pois considera o tempo do sujeito não como um tempo individualizado, mas referente às relações levando em conta o desdobramento de cadeias significantes que se apresentam a cada vez. Nesse sentido, busca alcançar uma inscrição temporal do desejo, assim como a temporalidade na situação analítica. Para isso, Lacan apresenta o sofisma dos três prisioneiros ao mostrar três formas de funcionamento do sujeito em relação à temporalidade: instante de ver, tempo para compreender e momento de concluir. Tadeus, até então, parece posicionar-se no instante de ver, aquele em que a visão governa e é a imediatez que dá as cartas. As intervenções das psicanalistas que visavam produzir uma

descontinuidade na fala do sujeito naqueles instantes já o levariam para o tempo de compreender, no qual o sujeito pára para pensar, aparece a dúvida, a hesitação sobre um saber já construído. Talvez os elementos que aparecem ao fim do último encontro nos dê notícias de que algo aconteceu nesse sentido, pois apresenta características do momento de concluir em que ocorre a precipitação num ato destituído de saber e de certeza, acontece uma aposta. Como escreve Dominique Fingerman a respeito do tempo na experiência psicanalítica: “Quantas vezes se interrompe a suposição de saber no outro para que caia a ficha da sua inconsistência?” Vamos tentar acompanhar esse movimento.

Na última entrevista Tadeus faz mais uma vez o desenho de dois meninos, agora separando-os por uma barreira, um muro feito de massinha. Esse muro, entre ele e o outro, que ao mesmo tempo revela-se entre ele e o outro dele, ao colocar-se na narrativa, no lugar do menino que recebe um certo, mas apanha do outro por mentir. A palavra mentira aparece aqui pela primeira vez, em seu dizer, a seu respeito. Nos ajuda resgatarmos um conhecido dizer de Manoel de Barros: “Tenho uma confissão a fazer. Noventa por cento do que eu escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira”. Ainda nessa história, que Tadeus nos conta, ele fala que mentir é errado e que sua mãe não gostaria. Em seguida revela que foi xingado, das seguintes palavras, escreve (num balão de fala, como nos gibis): FILHO DA PUTA. Do que sua mãe não gostaria, da sua mentira ou do xingamento que se refere a ela? Nessa direção, poderíamos retroativamente trazer o bebedouro (bebê d’ouro?) destruído pelo menino malvado da primeira versão de sua história. A invenção, noventa por cento da escrita do poeta, diz respeito a verdade. Não à toa para muitos dos apreciadores da sua poesia, seu apelido era poeta da verdade. A construção dessa afirmação pelo poeta faz o sentido inicial suspender-se para que outro chegue. Ali onde esperávamos a palavra verdade aparece a palavra mentira. Esse deslocamento nos serve para enfatizar a pluralidade de sentidos (trabalho constante do fazer poético) mas também para pensar a ficção no lugar da fixação de um sentido construído, como esse de Tadeus, que insiste numa fronteira para tentar proteger-se desse outro EU e suas manifestações inconscientes e linguísticas.

A maior riqueza

do homem

é sua incompletude.

Nesse ponto

sou abastado.

Palavras que me aceitam

como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas

Nesse poema de Barros, retirado de *Retrato do artista quando coisa* (1998), sublinhamos algumas palavras para contemplar o sentido que estamos traçando, ao encontro das passagens já apontadas das entrevistas com Tadeus. Podemos ler que é justamente em seu ponto de incompletude que o homem é abastado, ou, ali onde o sujeito não é inteiro, a linguagem não é toda e há sempre a presença de um furo no saber que se pode multiplicar, abastar as possibilidades de sentido. É porque não há sentido único, final e certo que satisfaça (apenas) o significante que pode haver abundância de invenção (renovar). Perdoai, mas eu preciso ser Outros. Estes versos vão ao encontro daquela fala de Tadeus que deixamos destacada para agora retornar: Eu, mas tem outros. Não é eu. Lemos e soa parecido, mas o NÃO parece exercer aqui uma função fundamental, o muro de massa, a negação como tentativa de impedir o trânsito entre EU e OUTROS, que tenta esconder EUS, mas que justamente os revela quando descobrimos sua função encobridora. Em seus últimos escritos, Tadeus tampa os ouvidos pois não quer escutá-las (palavras e psicanalistas). Mas volta a sala e diz em voz alta:

- Escrevi certo!
- Não pode falar isso!
- Não é uma mentira!

Um aspecto interessante desse movimento é que a primeira fala aponta para dois sentidos ao

mesmo tempo: ao perceber na leitura da psicanalista o correspondente ao que escreveu e o anúncio do que viria a seguir. E se experimentarmos suspender o NÃO pelos motivos que apresentamos antes, escutamos em seu dizer:

- Pode falar isso
- É uma mentira

Notamos nesse momento (das entrevistas) um acontecimento, que envolveu escrita e oralidade, uma aposta, o endereçamento de um dizer que equivoca e promove abertura para novas construções de saber, e essa passagem vem acompanhada de um reconhecimento sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Mesmo se não suspendermos o NÃO, este elemento conta como revela-dor de um jeito de relacionar-se com o campo do sentido. É com e sem o NÃO que as psicanalistas escutam Tadeus, deparando-se com a ambivalência tanto do sujeito do inconsciente como da estrutura da língua.

No desfecho do trabalho com Tadeus, após apontamentos das psicanalistas sobre a semelhança na escrita de duas palavras que ele atribui sentidos opostos (MAU e MAR), na tentativa de atentá-lo novamente para a ambiguidade, contradição das palavras elegidas por ele, Tadeus responde a M. que palavras nunca sairão de sua boca e encerra o encontro, indo embora. Entendemos aí um não querer saber sobre aquilo que há pouco tinha sido pronunciado por ele mesmo. Essa posição em relação ao saber talvez tenha muito a ver com as continuidades e descontinuidades operando num trabalho analítico, mas é preciso lembrar que a proposta desse trabalho com os alunos era pontual e que não se tratava do início de um percurso de análise. Impõe-se ali algo do necessário, aquilo que não cessou de se escrever.

Embora não tenha acontecido mais nenhum encontro com Tadeus, as psicanalistas tiveram uma conversa com sua professora e tentaram transmitir a ela algo dessa escuta dos EUS em Tadeus. Foi gratificante perceber a abertura de sentido promovida neste encontro, pois a professora começou a resgatar outros saberes a respeito de seu aluno, situações da aprendizagem, de conquistas, da rotina em sala de aula, em que um Tadeus diferente havia aparecido. Essa ampliação do sentido permitiu que ela, a partir dessas lembranças, deslocasse Tadeus do lugar que há muito tempo ele ocupava dentro da escola, em suas diversas relações e que mantinha-se paralisado, sem possibilidades de vislumbrar qualquer outra forma, tanto pelos colegas e equipe educacional, como por ele próprio.

## 2. ESCRITA & ORALIDADE

No início deste capítulo abordaremos a relação entre escrita e oralidade, desde as perspectivas pedagógicas (apontando as transformações significativas no campo da educação), como seu entendimento em outras áreas, especificamente na linguística e na psicanálise. Tal avanço faz-se necessário nesse momento do percurso do texto, para que seja possível acompanhar teoricamente as intervenções clínicas apresentadas no primeiro capítulo, assim como o alcance de seus efeitos na relação desses alunos com a aprendizagem.

Até a década de 1980, a escrita era entendida pela pedagogia como mera representação gráfica das unidades sonoras da língua, ou seja, a partir de uma relação de subordinação da linguagem escrita à oralidade. Foi com a psicogênese da língua escrita introduzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que grande parte das escolas começou a questionar e repensar as concepções pedagógicas presentes no processo de alfabetização até então.<sup>6</sup> As práticas pedagógicas pautadas no pensamento logofonocêntrico centravam-se em trabalhar com os alunos a coordenação motora por meio da repetição do traçado gráfico, da cópia, assim como a memorização da relação entre fonema e grafema, “priorizando exercícios de habilidades de codificação e decodificação (com o objetivo de transpor o oral ao escrito), a segmentação fonética e a memorização” (FERREIRO, 1985, p.10)

A psicogênese surge renovando essas práticas ao sustentar que a aquisição do conhecimento se dá na interação do sujeito com o objeto de conhecimento, e que, dessa forma, o aluno pensa e elabora hipóteses sobre o código escrito antes mesmo do processo de alfabetização na escola. Segundo Marlene Maria Machado da Silva, “a grande mudança de paradigma no processo de alfabetização diz respeito ao aluno, que deixa de ser um receptor da língua ensinada e passa a ser um sujeito da aprendizagem” (SANTIAGO; SILVA, 2014)

É preciso, no entanto, considerar que para essa passagem de receptor da língua para sujeito da aprendizagem é necessário um outro passo, pois a perspectiva construtivista continua sendo a predominante nas escolas, por forte influência do pensamento trazido por Ferreiro, que, embora tenha chacoalhado a concepção logofonocêntrica da metodologia de alfabetização, ainda obedece às relações de representação contidas no processo de aprendizagem. Significa dizer que mesmo com as transformações obtidas no processo de

---

<sup>6</sup> Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, iniciaram em 1974 uma investigação que foi publicada no Brasil em 1986 chamada *Psicogênese da língua escrita*.

aquisição de escrita nas escolas, seus embasamentos teóricos permanecem centrados na noção de representação. Assim, será preciso avançarmos a fim de demonstrar a passagem desta noção de representação para o trabalho do significante e assim reconhecer a alfabetização como um ato de linguagem.

Mais adiante nessa direção destaca-se a pesquisa significativa realizada por Sonia Borges (2006) a partir de uma experiência de dois anos com um grupo de alunos do início do ensino fundamental, na qual ela analisou e criticou as concepções e práticas alfabetizadoras que desconsideram formas não alfabéticas de escrita na aprendizagem. É importante trazer à discussão a adoção do termo *letramento*, justamente por ele fazer um contraponto ao termo *alfabetização*, distinguindo-se dele por considerar a dimensão política e ideológica da aquisição da leitura e escrita. Como destaca Elaine Milmann,

a díade alfabetização e letramento é utilizada para acentuar o questionamento de práticas pedagógicas institucionalizadas e sustentadas no fonocentrismo e logicismo. É preciso evidenciar as concepções alfabetizadoras subjacentes às práticas docentes com a intenção de ressignificar a noção de alfabetização e de redimensionar a própria noção de escrita utilizada no sentido corrente, a fim de diversificar as relações entre oralidade e escrita, modificando as expectativas sociais em relação à aprendizagem da linguagem escrita e redefinindo as possibilidades sociais e cognitivas dos chamados analfabetos. (MILMANN, 2016, p.10)

Para darmos sequência à desmontagem da perspectiva representacionista e idealista da escrita, faremos um retorno a Saussure para pensarmos as relações possíveis entre oralidade, escrita e língua. Em *Psicanálise, Linguística e Linguística* (2010), Borges analisa o ponto de vista da linguística, a partir da leitura que Derrida faz das idéias de Saussure (especialmente as desenvolvidas no capítulo VI do curso de linguística geral de 1974) que serve para combater e criticar o olhar que coloca a escrita em posição subalterna em relação à fala. Essa crítica se dá em torno, principalmente, dos desenvolvimentos do linguista a respeito da noção da língua e valor do signo. Para o filósofo, Saussure tomou a noção de signo (BORGES, 2010), ressignificando-a ao ligá-la à noção de valor, e desta forma afastando-se da concepção de signo da filosofia --na qual ele serve para representar idéia ou coisa. Para Saussure, um signo representa para outro signo. A autora destaca as contradições e incoerências que Derrida encontra no texto de Saussure, levantando outra possibilidade de entendimento das posições ocupadas por escrita e oralidade :

Para a linguística, a linguagem (oral) é o objeto linguístico por excelência. A palavra (falada) é tomada como unidade de sentido e som, conceito e voz, ou, usando a terminologia saussureana, do significado e do significante. E assim sendo, fica definido o estatuto da escrita: ‘ela será o fora, a representação exterior da linguagem ou deste pensamento-som’ (BORGES, 2010, p. 38)

Para a linguística; escrita, letra e inscrição sensível eram tomados pela tradição ocidental como exterior ao signo, e assim, permaneceram relegados a secundariedade. No entanto, com afirmações como a seguinte: “o essencial da língua é estranho no caráter fônico do signo linguístico” (BORGES, 2010, p. 28) , Saussure deixa Derrida com a pulga atrás da orelha. Borges segue comentando essa desconfiança: “Vê-se que para Saussure, o *fora* pode perverter o *dentro*; que a escrita vela a visão da língua: não é uma vestimenta mas uma transvestimenta, um disfarce que esconderia a ligação do sentido ao som. Ou seja, esconderia o liame natural, que une o significado ao significante fônico” (BORGES, 2010, p.30)

Em *Projeto para uma psicologia científica*, texto de 1895 de Freud, já aparece um elemento novo que é a noção de traço mnêmico como inscrição no aparelho psíquico --o traço seria o rastro de uma impressão ao pensar o aparelho psíquico como um aparelho de memória que funcionaria desta maneira. (BORGES, 2010, p.61) Lacan então se interessará pela noção de *Bahnung* (trilhamento) que aparece na descrição de Freud da origem da memória, representado pela repetição e diferença. O termo *Bahnung* foi derivado de *Bahn*, que significa via, caminho, estrada de ferro (Garcia-Roza, 1991):

Tal como uma trilha, que aberta pela própria caminhada se torna facilitadora para as próximas, assim é a *Bahnung*. O sistema  $\psi$  é constituído por quantidade e *Bahnung*, de trilhamento. Este trilhamento forma uma cadeia, uma rede de percursos trilhados, de tal modo que, se esses percursos não existissem, todos os caminhos seriam possíveis. Na ausência de uma rede diferenciada, não haveria possibilidade da repetição, a não ser por casualidade. É justamente porque há uma rede de trilhamentos, de *Bahnungen*, que, igualmente, uma interpretação não está aberta a todos os sentidos. (ANDRADE, 2013, p. 51)

Mais adiante no texto, trataremos do conceito de interpretação, partindo da proposta de Freud de escrita do sonho a partir da ideia de rébus até a proposta de Lacan de conduzi-la pela via poética. No *Seminário 7: A Ética da Psicanálise*, Lacan aproxima o trilhamento a ideias de continuidade, articulação e cadeia significante: “*Bahnung* evoca a constituição de uma via de continuidade, uma cadeia, significante, uma vez que Freud diz que a evolução

do aparelho psíquico substitui a quantidade simples pela quantidade mais a *Bahnung*, ou seja, sua articulação”<sup>7</sup>. A repetição operaria, nesse caso, não como reprodução dos trilhamentos facilitados devido ao efeito da diferença, mas como uma espécie de reedição do traço.

A própria tradução de *après-coup* como “termo frequentemente empregado por Freud em relação à sua concepção de temporalidade e da causalidade psíquicas: experiências, impressões, traços mnêmicos, são transformados posteriormente em função de experiências novas, do acesso a um outro grau de desenvolvimento. Elas podem então se conferir, ao mesmo tempo em que um novo sentido, uma eficácia psíquica”<sup>8</sup>, nos traz a dimensão do efeito metafórico, de encadeamento de significantes que precisam dos seguintes significados para significar (BORGES, 2010, p.67-68). Então, a ideia de que o inconsciente orbita em torno de inscrições, e portanto em torno da noção de escrita, já aparece abordada por Lacan, no *Seminário 7*. No entanto, uma teoria da escrita que seja claramente distinta da teoria do significante só estará presente em Lacan no início da década de 1970, como veremos mais adiante.

Sobre uma escrita do trilhamento, sobre *Bahnung*, se sobrepõe umamalha de representações interligadas, as ocupações colaterais (*Bidung*), que se tornam a matriz significantizável por onde a descarga e o movimento da pulsão se darão efetivamente. Na verdade, é a pulsão enquanto reiz e drang que escreve. A escrita é a escrita da pulsão. Ao se ligar a ocupações colaterais e ser sobreposta a uma cadeia de significantes, faz com que uma sequência de representações se fixe em função do percurso da pulsão. Daí o risco de confundir *Bahnung* e *Bidung*: o primeiro se refere à escrita da pulsão, e o segundo à cadeia de significantes que se fixará à escrita da pulsão. Confundi-los é confundir escrita com significante, é indiferenciar letra e significante. A fala não é a mesma coisa que a escrita (ANDRADE, 2013, p. 60)

Essa diferença marcada por Andrade nos é muito relevante para distinguir a letra alfabética que é aprendida pelo sujeito para que domine um código e passe a escrever e a letra que se inscreve no corpo do sujeito muito antes disso, e que diz respeito à escrita da pulsão, em Freud, e de gozo, em Lacan. Em *O bloco mágico* (1924), texto posterior, Freud abandona de vez o modelo neurológico para pensar o psiquismo. Borges sintetiza:

Com a noção de traço mnêmico, Freud já representa o psiquismo com a

---

<sup>7</sup> BORGES, 2010. p.64 apud LACAN, 1959-1960. p.53.

<sup>8</sup> BORGES, 2010. p.67-68 apud LAPLANCHE & PONTALIS, 2001, p.33.

metáfora da escrita, e não mais a abandonará quando falar do funcionamento do aparelho mental. Contrariando o fonocentrismo de seu tempo, toma a escrita como metáfora sem colocá-la a serviço da oralidade. (BORGES, 1962-1963, p.63)

Freud usa a ideia de traço para se referir ao modo de inscrição dos acontecimentos no psiquismo, e que eles operam encadeando-se em sistemas e mantendo relação com outros traços e dessa forma podemos entender o modelo freudiano de memória de forma diacrônica em que registros sucessivos advindos de eventos posteriores na vida do sujeito podem ressignificar inscrições anteriores, na criação de novos sentidos para elas. (CIDADE; ZORNIG, 2016, p. 9-10)

Ao encontrar repetição, diferença e encadeamento na idéia de traço trazida por Freud, Lacan avançou na investigação de uma escrita psíquica que não fosse mera consequência ou forma de reprodução da fala. Aqui mostra-se importante, uma análise do conceito de traço unário, trazido por Lacan no seminário 9, para acompanharmos o movimento que ele fará para pensar a estrutura da linguagem e do inconsciente de forma que lhe permite defender a prática analítica como um exercício de leitura além de escuta. Do que se pode ler no que se escuta do sujeito. Segundo Dunker: “Mas a característica mais instigante que separa o traço do significante é que eles remontam a estruturas diferentes de linguagem. O traço se articula pela estrutura da escrita, o significante se articula pela estrutura da língua.” (DUNKER, 2002)

O traço unário permite o entendimento da distinção entre significante e signo, pois implica no apagamento da relação entre signo e coisa. (LACAN, 1961) Quando a relação com a coisa é apagada, resta a marca desse apagamento, traço. Segundo Lacan, o que permanece do apagamento do objeto no traço, é justamente sua unicidade. Aqui ele se refere a diferença:

O que há de mais destruído, de mais apagado que um objeto? Se é do objeto que o traço surge, é algo do objeto que o traço retém: justamente sua unicidade. O apagamento, a destruição absoluta: de todas as suas outras emergências, de todos os seus outros prolongamentos, de todos os seus outros apêndices, de tudo o que pode haver de ramificado, de palpitante. (LACAN, 1962)

Esse novo conceito, de traço unário, permite entendermos a passagem de signo a letra,

através do apagamento. Mas como concebermos a serialidade do significante operante na língua, desconstruindo a ideia de letra como causalidade do significante para nos depararmos com “o que é mais particularmente constitutivo de um sujeito na criatividade de seu sintoma”? (DUNKER, 2002). Encontramos no artigo *Letra e escrita na obra de Jacques Lacan* (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2017) uma síntese apropriada desse processo, e que permite nos aproximarmos um pouco mais do conceito de letra.

Ou seja, podemos dizer que o traço unário tem a ver com um nada posto no lugar da coisa, uma anulação e surgimento de uma marca no real. Esse primeiro apagamento não basta, porém, para que se constitua um sistema simbólico segundo a estrutura da linguagem. Será necessário um segundo momento, em que os símbolos surgidos desse apagamento passem a ser usados para conotar os sons da fala, marcar a linguagem. A letra apareceria justamente aí, onde o traço lido é usado para escrever o significante, como os fonemas. (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2017, p.135)

Na mesma direção, recolhemos da tese *Alfabestização: perspectivas da articulação sujeito e escrita* (2011), uma passagem em que Katz evidencia a diferença, a partir da concepção de letra para Lacan, entre a escrita inconsciente no corpo e a escrita ortográfica, alfabética. Tal leitura evidencia ainda mais a compreensão tão cara ao presente trabalho, de que o inconsciente estruturado como linguagem é fundado por uma escrita. Ela escreve:

(...)foi com essa finalidade, e na função de psicanalista, que produziu sua grande contribuição à história da escrita: os significantes da escrita foram produzidos como marcas distintivas, e portanto, a letra tem uma longa história que não é a fonética. Sua descoberta desarticula a escrita da função instrumentalizadora da fala: a escrita, como vimos, já estava lá, funcionando como marca distintiva, esperando ser fonetizada. Rego entende que, com essa formulação, Lacan pode esclarecer segundo qual ordem de linguagem o inconsciente está estruturado: “não seria uma linguagem, mas uma escrita --ou, em outras palavras, o inconsciente está estruturado segundo a escrita que está no fundamento da linguagem: é o traço significante regido por leis próprias, metáfora e metonímia não enquanto figuras de linguagem, mas enquanto operações que comportam apagamentos e deslocamentos tópicos. Ou em outras palavras, estilização e rébus”<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> KATZ, 2011. p.85 apud REGO, 2006. p191.

É sobre esses aspectos introduzidos por Lacan a respeito da escrita, a partir de uma concepção distinta da letra -que não tem como função a comunicação e apresenta autonomia em relação a fala, que iremos nos deter para entender os processos envolvidos na inscrição<sup>13</sup> da letra em cada sujeito. Mas para isso retomemos a noção de Freud do sonho como uma escrita psíquica que se apresenta como pictográfica, que demonstra a relação entre significante e significado, através da estrutura do rébus. O rébus é um jogo ou enigma que consiste em exprimir palavras ou frases através da combinação formada por imagens, figuras ou sinais. Segundo Andrade, ao serem tomadas como no rébus, as imagens que aparecem nos sonhos funcionam como significantes, e a escrita do sonho se equivaleria a uma cadeia de significantes sujeita a equivocalidades. “O rébus é a noção-chave para pensar uma imagem que se torna significante, a passagem da imagem para a fala” (ANDRADE, 2013, p. 45).

O autor segue, defendendo que em Freud há ainda uma indiferenciação entre escrita e fala, apontando os limites dos avanços de Freud a respeito da linguagem e os caminhos da pulsão:

A teoria freudiana da escrita não se restringe à tese do sonho como escrita psíquica, mas essa tese responde bem à noção de texto como estritamente ligado à função significante, sem deixar de se colocar face-a-face com um problema que não passa pela linguagem. O limite ou fronteira entre a linguagem e a pulsão, bem pode ser formulado como Freud o fez inicialmente, em termos da questão quantitativa. A escrita psíquica em Freud foi uma tentativa de dar conta de terreno árido que é a relação da linguagem com o corpo, da linguagem com a pulsão. (ANDRADE, 2013, p. 50)

Desde *Intervenção sobre a transferência* (1951) até *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (1953), Lacan trata da correlação entre o sonho e o sintoma realizada por Freud em *A interpretação dos sonhos*. Por meio da ideia de rébus, de uma escrita, que tanto no sonho como no sintoma, indicaria o encontro entre linguagem e corpo (ANDRADE, 2013, p.47). É sobre esse encontro que nos alongaremos no próximo capítulo.

### 3.1 LETRAMENTO

*[...]O que ninguém jamais olvida*

*Ouvi, ouvi, ouvi*

*A voz das águas*

*Asa da palavra*

*Asa parada agora*

*Casa da palavra*

*Onde o silêncio mora*

*Brasa da palavra*

*A hora clara, nosso pai*

*Hora da palavra*

*Quando não se diz nada*

*Fora da palavra*

*Quando mais dentro aflora*

*Tora da palavra*

*Rio, pau enorme, nosso pai*

Caetano Veloso

A partir destes desenvolvimentos mostra-se indispensável neste momento do texto um percurso pelo conceito de Letra realizado por Lacan, para sustentarmos a utilização do termo letramento e suas duas temporalidades para o sujeito, tão relevantes na proposta deste trabalho. Tal necessidade se impõe pois é preciso tomar distância da noção de letra presente no campo da educação.

O conceito de letra foi se transformando ao longo do ensino de Lacan. Como vimos brevemente, em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, Lacan não faz uma distinção entre a letra e o significante, tomando-a em sua função simbólica, ainda apoiado numa noção de escrita alfabética e fonética para pensá-la. Foi muito depois em seu ensino, em *Lituraterra* (1971), que a letra foi tomada como função de inscrição de gozo no corpo do sujeito e como litoral entre gozo e saber, e nos deteremos nessa alusão do conceito para abordarmos a inscrição da letra no corpo como uma primeira experiência de escrita do sujeito. Esse foi apenas um sobrevoos sobre *Lituraterra*, pois nos debruçaremos nele mais

demoradamente adiante quando chegarmos na escrita poética. Por ora, é importante sabermos que foi nesse texto que Lacan trouxe a palavra litoral (junto da imagem que ela carrega), realizando uma distinção da noção de letra em relação à sua função simbólica e ao significante. A letra como litoral e não fronteira, pois não remeteria ao limite que demarca uma área separada de outra, mas à imagem da produção de um sulco, uma ranhura, e que é apagada.

Por mais que com esta noção de letra presente no final do ensino de Lacan seja possível conceber “um enquadramento da escrita não mais como expressão da estrutura fonemática do significante, mas como aquilo que convoca a escritura do que não pode ser escrito”, não se trata de buscarmos uma antecedência da letra ao significante e seu exercício <sup>14</sup> metafórico e metonímico. Lacan nos adverte a esse respeito: “impõe-se menos o exame desse primarismo que nem sequer deve ser suposto, do que o daquilo que, pela linguagem, convoca o litoral para o literal”<sup>15</sup>

Nos próximos passos, pretendemos tratar de como se dá a inscrição da letra no corpo do sujeito, como uma primeira escrita, para investigarmos as dificuldades encontradas pelas crianças quando chega o momento da aprendizagem do código alfabético. Podemos pensar que a primeira vez que a letra se escreve no corpo de um sujeito ocorre após o seu nascimento, enquanto ainda bebê ele é investido libidinalmente por um outro, do qual ele recebe um *banho de linguagem*<sup>16</sup>. Isso ocorre na medida em que esse bebê é falado por outra pessoa. Nesse momento em que o bebê recebe esse investimento do outro (deste que exerce a função materna), e seu laço social primário vai se constituindo é iniciada a lalação, ou balbucio, onde há uma brincadeira com o som, a produção de um barulho que ainda não se pode significar, mas que apresenta uma propriedade de invenção, algo como um cantarolar. Segundo Christian Dunker:

A função primária da letra é fazer uma espécie de borda, ou de litoral entre o saber e o gozo. Quando a criança interpreta o que sente no seu corpo, como prazer ou desprazer, quando ela descobre coisas novas sobre suas sensações, quando ela é tocada, cuidada, erotizada pelos outros. Tudo isso inscreve nela uma espécie de letramento primordial. Este letramento está fortemente alimentado pelo discurso materno, por esta língua que a liga à mãe e que Lacan chamou de lalangue, que reúne aspectos do que Jakobson chamou de lalação, e que autores fonoaudiologia chamam de manhês. Toda a corporeidade dos gestos, do movimento, do toque, da sensorialidade, esta linguagem extremamente comunicativa que marca a relação dos adultos com suas crianças pequenas, efetiva o que se pode chamar de inscrições de gozo <sup>17</sup>

Esta concepção nos permite vislumbrar que o processo de entrada na linguagem é marcado por um letramento primordial, ou seja, há uma escrita (inscrição da letra no corpo) que se mostra primária em relação à fala.

Torna-se necessário neste momento trazer à cena outro conceito de Lacan, a *Lalangue* (traduzido para o português como *alíngua* e *lalíngua*), como uma função na linguagem, a qual afeta o sujeito antes da palavra. “A linguagem é uma elucubração de saber a partir de *lalangue*” (LACAN, 1972-1973, p. 190). Há um saber não sabido depositado em *lalangue*. Em sua definição, trata-se de uma bateria de significantes não ordenados, que ainda não se articulam (o que acontecerá apenas- posteriormente- com a instauração do registro simbólico e a partir dos significantes que se encadeiam). Esta bateria refere-se a sonoridade. Soller aponta em *O 'corpo falante'*:

Lacan diz tê-la escrito numa só palavra em razão da homofonia com

(...) lalação. Lalação vem do latim ‘lallare’, que designa o fato de cantar ‘lá, lá...’ para adormecer as crianças, dizem os dicionários. Designa o balbucio da criança que ainda não fala, mas que já produz sons. A lalação é o som separado do sentido, mas como se sabe, entretanto, não separado do estado de contentamento. (SOLLER, 2010, p.19)

*Não há letra sem lalíngua*, nos adverte Barbara Cassin (2013, p.31-32), e segue instalando uma questão que nos interessa: *como é que lalíngua pode se precipitar na letra?* Soller também se pergunta como *lalangue* sendo multiplicidade inconsciente, inapreensível, pode se precipitar na letra, esta única capaz de fixar uma identidade de gozo. (2010) Como então, os elementos de *lalangue* podem se engendrar no corpo. Estes questionamentos são muito relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa no que concerne a este primeiro momento do letramento na constituição do sujeito. Já anunciando o que virá na sequência e cotejando a passagem entre dois estados de incidência da letra, Soller segue:

Na *alíngua*, o significante se define pela pura diferença do uns, sem prender-se ao sentido. Contrariamente ao simbólico, a *alíngua* não é um corpo, mas uma multiplicidade de diferenças que não tomou corpo. Ela não é um conjunto, não é uma estrutura, nem de linguagem nem de discurso, pois não há ordem na *alíngua*. *Alíngua* é o nível a-estrutural do aparelho verbal, ao passo que a linguagem e o discurso são ordenações. O discurso é um laço social ordenado por uma linguagem. A *alíngua* é antes de tudo, a integral dos equívocos. (SOLLER, 2010, p.15)

Num momento subsequente a estas primeiras marcas (impressões da letra no corpo do

sujeito), ocorre a entrada no registro simbólico, o que acarreta submeter-se a um sistema de ordenação, próprio do significante. Torna-se necessário então, que neste segundo estado a letra tenha como função um suporte para a instalação dos processos metafóricos e metonímicos que acompanham a aquisição da fala. Essa operação implica uma perda justamente de algo da experiência primordial com a letra. Neste sentido, afirma Dunker:

(...) pois a letra é exatamente o que se perde para que a criança possa entrar na linguagem. Para que alguém se torne um sujeito, para que alguém possa falar, ou seja, muito antes mesmo de cogitar a ideia de alfabetização, a criança tem que soterrar a experiência do letramento primordial a passagem do letramento particular, contingencial, relativo à própria criança “o seu jeito de escrever” para um tipo reduzido de sistema de escrita, a saber, o discurso alfabético. (DUNKER, 2011)

Um terceiro momento se dá no encontro da oralidade da criança com a escrita. Nisto que podemos chamar de letramento secundário que corresponde a entrada na alfabetização , acontece uma reinstalação da letra, mas com função diferente dos dois processos anteriores já descritos.

Há uma passagem de um sistema da escrita (da criança) para outro sistema de escrita (do adulto) (transliteração). Surge a operação de ciframento. O que chamamos de entrada no discurso alfabético aparece aqui como “o laço da estrutura da linguagem com o escrito. (DUNKER, 2011)

É importante ressaltar que ao falarmos de alfabetização, nos referimos a uma estrutura de discurso, com a qual, além de um processo que exige combinação entre unidades significativas (palavras e frases) e conjuntos não significativos (fonemas e letras), a criança irá se deparar com um novo momento da constituição do sujeito, o que incluirá, além de um avanço nas relações mencionadas de linguagem e pensamento, economia libidinal. É aí que considera-se uma perda. Como se daria então o abandono de uma primeira experiência de letramento, singular e contingencial, ou seja, de uma forma específica de escrita, pertencente a cada sujeito, para uma forma reduzida, impessoal e restrita advinda do discurso alfabético?

Com este questionamento , podemos retomar os impasses com os quais as crianças se deparam durante este estágio de sua constituição como sujeitos, inseridos num laço social, proporcionado pela aquisição das linguagens oral e escrita, tal qual apresentamos nos dois recortes clínicos abordados no primeiro capítulo.

Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social. (KUPFER, 2013, p.33)

Maria Cristina Kupfer nos diz que ao reconhecer a educação como forma de discurso é possível uma ampliação no entendimento do que consiste educar, viabilizando a articulação da psicanálise com o discurso social proveniente da educação. Este encontro pode enriquecer mutuamente ambos os campos, de forma a “submeter a psicanálise a um confronto permanente com o mal-estar na cultura”. (KUPFER, 2013, p.33)

Recolhemos aqui uma passagem do texto *Os enlacs do corpo e da escrita: na criança e no adolescente* (MURATORI; LERNER, 2014) sobre as implicações no corpo do sujeito, provocadas pela aquisição da escrita no papel.

A convocação da escola para a criança ler e escrever é um empreendimento dirigido a seu corpo erógeno, corpo escrito no enigma da letra que a constitui como sujeito. É o corpo letra que se apresenta para fazer sua transcrição em Outro lugar, descolando a letra do corpo para escrevê-la no papel. A leitura e escrita solicitadas pela escola interrogam o sujeito sobre o desejo enigmático do Outro inscrito em seu corpo. O corpo da escrita é o corpo erógeno da motricidade, da postura, dos gestos, da coordenação do andar, dos movimentos dos ombros, dos braços, das mãos, dos dedos. O alicerce deste corpo está na letra que simboliza o sujeito, no corte da letra, neste enigma apagado pelo objeto mãe. A convocação feita ao sujeito através da leitura e escrita socializadas, é de ler o desejo do Outro escrito na letra que o constitui como sujeito, elaborando daquela letra sua escrita, operada pela metáfora paterna: a substituição do desejo da mãe pelo Nome do pai. (MURATORI; LERNER, 2014, p. 41)

Comentaremos cuidadosamente este trecho na tentativa de contemplar as passagens envolvidas no processo de aquisição da escrita alfabética durante a escolarização dos sujeitos. Encontramos nesta experiência da criança um reencontro com seu corpo. Frente ao pedido de descoberta do código alfabético, ela vai precisar redescobrir sua organização corporal, o que inclui suas gramáticas de satisfação, prazer e gozo. (DUNKER, 2011) A parte final da passagem diz de uma operação que se dá a partir do chamado da escola para uma escrita socializada, arbitrária: a substituição do desejo da mãe pelo nome do pai. Essa afirmação levanta algumas apostas: poderíamos entender contido em desejo da mãe os

resíduos da língua materna que o sujeito recebeu naquele primeiro momento de encontro de seu corpo com a linguagem? Investido libidinalmente por esse Outro, a escrita contingente em seu corpo se delineando, através de *lalangue*? E esse processo seria então substituído pela instalação da lei, presente no código, discurso alfabético (unívoco, universal) advindos do nome do pai?

Podemos sondar de diversas formas o caráter paradoxal da língua: enquanto ela pode ser entendida como uma ferramenta coletiva/social, tem também seus aspectos subjetivos e individuais. Primeiro é possível afirmar que: sem que a língua esteja operando em cada indivíduo, ela deixa de existir; e para cada sujeito internalizá-la é preciso seguir seu funcionamento, sua estrutura e código. A língua é aqui tomada como um contrato estabelecido entre os membros da sociedade, na qual cada indivíduo tem necessidade de aprendê-la para conhecer-lhe o funcionamento e dessa maneira submeter-se a arbitrariedade em jogo.

A partir dos aspectos levantados poderíamos pensar num processo de submissão operado pela língua. Um processo que desde sua aprendizagem envolve a repetição, já que faz-se necessário que um som sempre remeta a um mesmo conceito. Na educação a criança vai assimilando a arbitrariedade a partir da repetição. Assim podemos levantar as seguintes questões: Para que haja um sujeito de linguagem é necessária uma submissão primeira? A relação primordial do sujeito com o poder passa pela relação com a língua? E finalmente: a língua oferece aos sujeitos certo domínio, uma impressão de poder diante do outro?

Buscaremos respostas para essas questões mais à frente no texto, quando tratarmos da função poética da linguagem, a qual permite o desdobramento de sentido desse *poder*, que pode ser entendido como autoridade, que chega para os sujeitos através da entrada no registro simbólico e domínio do código alfabético, mas também o de possibilidade, de autoria.

Por hora, recorremos a uma passagem de *A instância da Letra* (1957) na qual Lacan ressalta o paradoxo do qual estamos nos referindo aqui:

O que essa estrutura da cadeia significante revela é a possibilidade que eu tenho, justamente na medida em que sua língua me é comum com outros sujeitos, isto é, em que essa língua existe, de me servir dela para expressar algo completamente diferente do que ela diz. (LACAN, 2008, p. 508)

Para refletir sobre esta outra nuance da língua faz-se necessário o esclarecimento dos conceitos de metonímia e metáfora pois estes nos permitem vislumbrar o caráter de subversão da mesma, tendo em conta as diferentes formas que cada sujeito se apropria de suas leis e se inscreve no campo da linguagem. Para pensarmos a relação entre essas duas funções precisamos nos remeter ao significante e como ele é tratado por Lacan no texto. Segundo o autor “a estrutura do significante está em ele ser articulado” (LACAN, 2008, p.500) e que é através das correlações estabelecidas entre um significante e outro significante que o padrão de qualquer busca de significação é fornecido na linguagem. Ele segue nomeando essa função de encadeamento significante que aparece na linguagem de metonímia : “Como o deslizamento do significado sob o significante, sempre em ação (inconsciente, nota-se) no discurso” (LACAN, 2008, p. 512). Já a metáfora refere-se a estrutura de condensação (*Verdichtung*), efeito gerado pela superposição dos significantes cujo mecanismo aproxima-se ao da poesia: “[...] estrutura metafórica, que indica que é na substituição do significante pelo significante que se produz um efeito de significação que é da poesia ou criação, ou, em outras palavras, do advento da significação em questão” ((LACAN, 2008, p. 519). Em *A significação do falo* (1958), Lacan aborda as implicações entre os dois mecanismos como indicadores da relação que o sujeito estabelece com a linguagem. Destacamos duas de suas passagens:

Os efeitos que se descobrem no nível da cadeia de elementos materialmente instáveis que constitui a linguagem: efeitos determinados pelo duplo jogo da combinação e da substituição no significante, segundo as duas vertentes geradoras de significado constituídas pela metonímia e pela metáfora: efeitos determinantes para a instituição do sujeito. (LACAN, 2008, p. 696)

E mais adiante:

“O homem não pode visar a ser inteiro [...] visto que o jogo de deslocamento e condensação a que está fadado no exercício de suas funções marca sua relação de sujeito com o significante” (LACAN, 2008, p. 699)

Podemos encontrar nos efeitos gerados por esse jogo duplo metonímico e metafórico que marcam a relação do sujeito com o significante, uma brincadeira com o significado, na geração de múltiplas possibilidades de significação. Este jogo contínuo entre significante e significado, som e sentido, é o que nos instiga discutir no fazer poético, elemento que

interessou Lacan nos anos posteriores de seu ensino, quando pensa a interpretação analítica por essa via “quando se trata do que chamamos poesia, posto que ela decorre de um fazer. Assim como é feita, ela pode ser desfeita. Como que percebemos que o efeito de sentido produzido construiu-se no sentido do não-sentido”( LACAN, 2008, p. 699).

Podemos trazer de volta dois momentos dos recortes clínicos apresentados no primeiro capítulo, nos quais as operações clínicas realizadas pelas psicanalistas recorreram ao jogo entre significante e deslizamento de significados: Quando a aluna Ana Luzia fala da CONTA matemática, e a psicanalista desloca o sentido de CONTA para se referir a narrativa, sentido esse que escutou nas entrelinhas do dizer de Ana Luzia a respeito de sua história e não só de sua dificuldade no cálculo algébrico. E quando o aluno Tadeus fala a palavra PALAVRÃO (palavra essa que se repete e causa nele algum tipo de encobrimento e assombro) e a psicanalista escreve uma palavra grande, enorme, na folha de papel, provocando riso.

#### 4. POÉTICA

*A tarefa mais lúdica da poesia é a de equivociar o sentido das palavras*

Manoel de Barros

Para vislumbrarmos um encontro entre os impasses encontrados pelas crianças durante este segundo momento do letramento e o fazer poético introduziremos algumas concepções a respeito desse último. Em *O estudo analítico do poema* (1996), Antonio Candido reflete sobre o conceito de poesia, descrevendo-a como a forma soberana de agência criadora da palavra, via excepcional de acesso ao mundo, devido ao seu singular trabalho de expressão. O autor ressalta a posição privilegiada que a poesia ocuparia dentro da literatura:

(...) por isso a atividade poética é revestida de um caráter superior dentro da literatura, e a poesia é como a pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta. Sobretudo levando em conta que a poesia foi até os tempos modernos a atividade criadora por excelência, pois todos os gêneros nobres eram cultivados em verso. Hoje, o desenvolvimento do romance e do teatro em prosa mudou este estado de coisas, mas mostra por isto mesmo como toda a literatura saiu da nebulosa criadora da poesia. (CANDIDO, 1996, p.12)

Tal levantamento contribui para pensarmos nas especificidades do gênero poético, tendo em vista que a presente pesquisa tem como objetivo cotejar a manipulação dos recursos da linguagem poética e as discussões no âmbito da linguagem, especificamente ao redor do letramento, encaminhadas pela teoria lacaniana.

Para pensarmos a poesia, faz-se necessário um retorno a alguns conceitos tratados pela psicanálise, que dizem respeito, primeiramente, à linguagem. No texto *O saber e a verdade* (1996), Lacan buscou diferenciar a linguagem escrita da linguagem falada, argumentando que na escrita não há a pretensão de apreender a verdade em sua totalidade, mas de semi-dizê-la:

Sua escrita mesma constitui um suporte que vai além da fala, sem sair dos efeitos mesmos da linguagem. Isto tem o valor de centrar o simbólico, com a condição de saber servir-se disso para quê? - para reter uma verdade cônica, não a verdade que pretende ser toda, mas a do semi-dizer, aquela que se verifica por se guardar de ir até a confissão, que seria o pior, a verdade que se põe em guarda desde a causa do desejo. (LACAN, 1996, p.126)

Em *A função do escrito* (1996), ao evidenciar o aspecto de não-compreensão próprio da escrita, Lacan refere-se ao fato de ela conter em si o acessível ao mesmo tempo em que abre espaço para o não acessível, como se houvesse algo a mais, algo que excedesse as linhas do texto e que não poderá ser apreendido pelo autor ou leitor. Essa peculiaridade da escrita diz de algo que não se revela por inteiro, na sugestão do que excede. Lacan afirma: "trata-se de saber o que, num discurso, se produz por efeito da escrita" (LACAN, 1996, p.126) e posteriormente retorna a *A instância da letra* (2008) para poder elucidar, através da relação entre os conceitos de significante e de significado (marcada pela presença da barra), a dimensão da escrita, cuja investigação nos interessa neste trabalho.

Há uma coisa que é ainda mais certa- acrescentar a barra à notação S e s já é algo de supérfluo, se não fútil, na medida em que ela faz valer, já está marcada pela distância da escrita. A barra como tudo que é da escrita, só tem suporte nisto - o escrito, não é algo para ser compreendido [...] A barra é precisamente o ponto onde, em qualquer uso da língua, se dá a oportunidade de que se produza o escrito. Se em Saussure mesmo S está acima de s, sobre a barra, é porque nada, dos efeitos do inconsciente, tem suporte senão graças a essa barra. (LACAN, 2008, p. 48)

Esta incompreensão própria do texto escrito pode ser pensada de alguma forma como herdeira de um momento anterior na teoria de Lacan (início da década de 1960), desde sua visita à lingüística, quando empresta de Ferdinand de Saussure a forma binária de composição do Signo (significado/Significante) e propõe uma inversão em seu diagrama, pensando então o Significado como efeito do Significante. Esta inversão proposta por Lacan, juntamente com a presença da barra entre os dois, indicará que em sua totalidade o escrito jamais poderá ser compreendido, pois constitui-se de signos que sempre carregam em si equívocos de sentido. É justamente essa produção incessante de equívocos de uma língua que possibilita o caráter plurissignificativo do texto, o que não ocorreria se entre significante e significado, existisse uma correspondência perfeita.

Ao pensarmos a língua como uma estrutura aberta e admitirmos a linguagem como não-toda, deparamo-nos com a problemática que a inserção em um código alfabético, restrito, e que visa a comunicação e o laço social, pode apresentar ao sujeito desde a escolarização. Assim, o fazer poético revela sua importância ao apresentar a possibilidade de quebra da univocidade de sentido.

Octavio Paz ressalta a função de polissemia do trabalho poético:

Na prosa a palavra tende a se identificar com um dos seus possíveis

significados, em detrimento dos outros [...] Essa operação é de caráter analítico e não se realiza sem violência, já que a palavra tem vários significados latentes, é determinada potencialidade de direções e sentidos. O poeta, em compensação, jamais atenta contra a ambiguidade do vocábulo. No poema a linguagem recupera sua originalidade primeira, mutilada pela redução que a prosa e a fala cotidiana lhe impõem. (PAZ, 2014, p. 30)

O autor se refere ao discurso detentor de características distintas da poesia, como a tentativa do uso da palavra para assumir um significado unívoco, e Paz afirma que se trata de um processo inalcançável, já que a palavra comporta a pluralidade de sentidos.

Neste ponto, torna-se necessário lançar mão do conceito de *função poética*, uma das seis funções da linguagem descritas por Roman Jakobson (1995). Segundo o linguista russo, a função poética coloca em evidência o lado palpável, material dos signos. Nessa estrutura, o enfoque na mensagem é a função predominante. Isso significa dizer que a função poética está voltada para a própria mensagem. Essa mensagem deriva principalmente do som e do ritmo e não se pode isolá-la da fonética. É preciso destacar que a função poética não se confunde com a poesia. Entretanto, elas se encontram na combinação produzida pela hesitação entre som e sentido<sup>10</sup> e no uso da metáfora -- que cria ambiguidade e pluralidade de sentidos.

Desde os anos 1970, Lacan trouxe em sua obra referências a poesia, interessando-se principalmente pela ambiguidade e por duplos sentidos presentes na palavra, e que a poesia coloca em evidência. Ele diz: “A língua é feita de sentido, a ambiguidade de cada palavra mostra que o sentido escoa”(LACAN, 1974). Em *O Aturdido* (1973/1998), Lacan propõe a interpretação como equívoca, utilizando-se da pluralidade dos sentidos, destacando a importância da polissemia. Cassin comenta algumas passagens do texto de Lacan:

É a interpretação, ela mesma ambígua ou equívoca para não ser diretiva, que deve fazer furo”. Ou seja, em termos claros para os estudantes americanos: “Uma intervenção psicanalítica não deve ser em nenhum caso teórica, sugestiva, ou seja, imperativa. Deve ser equívoca. A interpretação analítica não é feita para ser compreendida; é feita para produzir ondas” para falar, em seguida, de “mergulho no buraco do soprador [souffleur]. “sendo o soprador, é claro, o inconsciente do sujeito (CASSIN, 2013, pp. 19-20)

Ao ressaltar a imagem de ondas provocadas pela interpretação analítica, remetemo-nos uma característica importante de *la langue*, descrita como *água da linguagem*. Lembra-nos Soler:

A lalação evoca, em todo caso, o que da língua falada foi ouvido, antes da linguagem. Além do mais, Lacan diz em ‘Encore’: a alíngua

---

<sup>10</sup> VALERY, P. Ouvres, vol. I e II. Paris, Gallimard, 1957.

numa palavra, isto é, a língua materna de antes do significante e de antes de sua junção com o sentido. A lalação é antes canção, melodia, ‘água da linguagem’, diz Lacan para designar o continuum fluido do que foi ouvido, que flui e de onde os elementos terminarão por se isolar, sobressair (SOLER, 2010, p.19)

#### 4.1 LALANGUE

*Eu sou apaixonado pelo primarismo das coisas. A minha palavra é primitiva. Eu gosto que ela seja primitiva. Que ela seja o início dos cantos da humanidade. Ou seja, que a palavra seja a palavra inicial. Isso aí é muito importante pra mim porque as primeiras percepções do mundo a criança que tem, né? Quando nasce. E essas primeiras percepções são usadas por mim na minha poesia, e completadas com o conhecimento que eu adquiri através de leituras do mundo*

Manoel de Barros

Na medida em que esta investigação avança, o conceito de *lalangue* revela-se imprescindível para a discussão acerca da presença da função poética durante o processo linguístico, em especial o letramento. Assim, deteremo-nos um pouco mais em sua caracterização.

Lalangue surge de um lapso de Lacan, um neologismo que aparece no tropeço de fala, em 4 de novembro de 1971, durante seu seminário *O saber do psicanalista*. O aparecimento do termo indica por si só a abertura de sentido, e o prefixo “lala” traz à palavra uma referência à lalação (balbucio da criança, fase pré-linguística) (SANTOS, 2015). Define Quinet:

Lalíngua é aquilo que da língua materna o sujeito recebe como aluvião, chuva, tormenta de significantes próprios àquela língua idiomática e que se depositam para ele como material sonoro, ambíguo, equívoco repleto de mal-entendidos, com diversos sentidos e, ao mesmo tempo, sem sentido. (QUINET, 2009, pp:70-71)

Podemos assumir que *lalangue*, diferentemente da língua, não se relaciona com a dimensão da sincronia, pois os significantes recebidos ainda não se articulam. De alguma forma, o que Lacan parece propor com *lalangue* é “que os seres falantes desarticulam de algum modo a Língua e façam outro uso, diferente daquele comum” (SANTOS, 2015, p.90). O uso comum aqui pretendido é o da comunicação, e *lalangue* é um nível da linguagem que não visa a comunicação. A linguagem aparece como tentativa de oferecer sentido e certo apaziguamento a *lalangue*, isso devido ao encadeamento dos significantes advindos da introdução do registro simbólico.

Nesse sentido, nos referimos no capítulo anterior —no qual nos ocupamos dos distintos momentos do processo de letramento— à passagem transformadora em que, para que ocorra a instauração do código alfabético, o sujeito precisa abandonar a primeira experiência de escrita em seu corpo/inscrição da letra, esta sempre singular e contingencial, realizada por *lalangue*. Este soterramento da primeira experiência de escrita do sujeito para que outra experiência, radicalmente diferente se instale, é necessário pois: “Lalíngua é a língua materna em sua condição anterior à submissão a um ordenamento gramatical e lexográfico, suscetível a todos os equívocos por não responder às leis da linguagem” (BARROSO; FERRARI, 2014, p.253).

O linguista Jean-Claude Milner, encarregou-se de teorizar a respeito de *lalangue*, desde uma perspectiva da linguística transpassada pela psicanálise lacaniana, sustentando que no que diz respeito à língua, algo que se disponha como escrita aconteça. Em *O amor da língua* (2012) ele afirma: “Essa língua, que chamam habitualmente de materna, pode ser sempre considerada por um lado que a impede de ser contada junto a outras, de se acrescentar a elas, de ser comparado com elas” (MILNER, 2012, p. 16) Isso ocorre pelo que a língua materna carrega de *lalangue*, do que é anterior a aquisição do discurso, antes do bebê parar de ouvir a voz da mãe e começa a ouvir os sentidos das palavras proferidos por ela. Ele segue: “Vê-se reciprocamente que, apesar de a língua materna ser incessantemente despojada de seu predicado, lalíngua está, em troca, sempre em vias de infectar a língua” (MILNER, 2012, p. 43). Tal infecção está sempre à espreita pois como já vimos anteriormente em algumas passagens do texto, desse processo transformativo, que implicou a perda de uma primeira escrita no corpo do sujeito, ficam restos, de *lalangue*.

Em *Paixão da Ignorância: a escuta entre psicanálise e educação* (2020), Dunker oferece ao leitor três hipóteses a respeito do conceito de letra na perspectiva lacaniana, que incidem diferentemente na forma em que se entende o momento da aquisição da escrita.

Trazemos aqui a descrição de sua terceira hipótese por ilustrar de maneira tão assertiva a relação entre função poética, *lalangue* e letramento que propomos nesta pesquisa:

A terceira hipótese é de que a letra tem que ver com a aquisição da escrita, mas não apenas no que toca as relações entre a palavra e a coisa ou a palavra e a sua forma específica de produção de significação, mas com a função poética, com a economia de prazer e desprazer e que se acumula no corpo, como um aluvião, ou um depósito de traços capazes de ser resgatados. (DUNKER, 2020, p. 209)

Mas é justamente a consideração do que resta de *lalangue* na fala e escrita do sujeito que sustentamos neste trabalho, por apostarmos que as dificuldades que aparecem para cada criança durante a alfabetização, cada qual com uma produção sintomática singular já “que *lalíngua* faz do corpo um corpo falante” (QUINET, 2009, p.71), encontrariam possibilidades de encaminhamento a partir do trabalho com *lalangue*, através dos equívocos, mal-entendidos, ambiguação dos sentidos que ela comporta, características das quais a prática poética se ocupa.

É no último capítulo do seminário *Mais, ainda* (1972/1973), intitulado *O rato no labirinto*, que Lacan nos oferece uma descrição mais nítida de *lalangue*, apresentando sua relação com a linguagem, assim como com o saber e o gozo. Ele anuncia que é sobre o saber que quer tratar, definindo-o como enigma e que “para o ser falante, o saber é o que se articula” (LACAN, 1996, p. 188). Na sequência, propõe a escuta de como soa S2 na língua francesa, nos chamando a atenção para a homofonia e equivocação de sentido entre *deux* (dois) e *des* (dos). Lacan coloca uma questão logo depois: do que se trata esse *des* (dos) que se escuta quando se pronuncia *deux* (dois). Recorremos às passagens seguintes, para em seguida comentá-las :

(...) Só que, uma coisa é clara, a linguagem é apenas aquilo que o discurso científico elabora para dar conta do que chamo *alíngua*. *Alíngua* serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação. É o que a experiência do inconsciente mostrou, no que ele é feito de *alíngua*, essa *alíngua* que vocês sabem que eu a escrevo numa só palavra, para designar o que é a ocupação de cada um de nós, *alíngua dita materna*, e não por nada dita assim.

Se a comunicação se aproxima do que se exerce efetivamente no gozo da *alíngua*, é que ela implica a *réplica*, dito de outro modo, o diálogo.

Mas *alíngua*, será que ela serve primeiro para o diálogo? Como articulei de outra vez, nada é menos garantido do que isto (...). (LACAN, 1996, p. 188)

Assim, só seria possível admitirmos uma aproximação entre o gozo de lalangue e a comunicação, na tentativa do sujeito de réplica, de resposta ao outro, no movimento de replicar, de buscar o diálogo. Mas em seguida ele pergunta se lalangue serve primeiro a isso, e responde que não é garantido, e podemos entender aqui que seja devido a suas propriedades de equivocação, ambiguação, e de inclusão do sentido e também de sua falta.

(...) Se eu disse que a linguagem é aquilo como o que o inconsciente é estruturado, é mesmo porque, a linguagem, de começo, ela não existe. A linguagem é o que se tenta saber concernentemente à função da alíngua.

Certamente, é assim que o próprio discurso científico a aborda, exceto que lhe é difícil realizá-la plenamente, pois ele não leva em consideração o inconsciente. O inconsciente é o testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante. Este ser dá oportunidade de perceber até onde vão os efeitos da alíngua, pelo seguinte, que ela apresenta toda sorte de afetos que restam enigmáticos. Esses afetos são o que resulta da presença de alíngua no que, de saber, ela articula coisas que vão muito mais longe do que aquilo que o ser falante suporta de saber enunciado. (LACAN, 1996, pp:188-189)

Nos interessa considerar a “sorte de afetos que restam enigmáticos” e aparecem como efeitos de lalangue nas produções languageiras de cada sujeito, nas hipóteses que cada qual constrói para a escrita durante o processo de alfabetização, do saber que é um fazer. A respeito do saber-fazer, ele segue:

A linguagem, sem dúvida, é feita de alíngua. É uma elucubração de saber sobre alíngua. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com alíngua. E o que se sabe fazer com alíngua ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem.

Alíngua nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos. Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é que nos efeitos de alíngua, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar.

É nisto que o inconsciente, no qual aqui eu o suporto com sua cifragem, só pode estruturar-se como uma linguagem, uma linguagem sempre hipotética, com relação ao que a sustenta, isto é, alíngua. Alíngua é o que me permitiu, há pouco, fazer de meu S2 uma questão, e perguntar: será mesmo dos, deles, dois, que se trata na linguagem? (LACAN, 1996, p. 190)

É importante destacarmos o inconsciente que se estrutura como uma linguagem sempre hipotética, já que é sustentado por lalangue. Lalangue, segundo Lacan, é o que

permitiu a equívocação de S2 pelo som. O que possibilitou também a Lacan uma retroação, ao levantar uma questão a respeito do S1: “O significante 1, será que ele vem de o significante como tal não ser jamais senão um-entre-outros, referido a esses outros, não sendo senão a diferença para com os outros?” (LACAN, 1996, p. 195)

Como essa questão permanece aberta, vamos sabendo um pouco mais na medida em que Lacan também encontrou homofonia em dizer S1 que ao soar em francês “essaim”, escuta-se aí “enxame”. Enxame significante que zumbe, a partir da articulação que se estabelece entre S1 e S2, o “dos” (trazido anteriormente) escutado pode se referir a eles dois, deles, marcando a necessidade característica do significante de estar sempre remetendo-se a um outro, no que se instaura uma ordem, uma cadeia. Só há um-entre-outros. (LACAN, 1996, p.196)

O enxame significante que zumbe a partir do significante mestre (S1), o Um encarnado em *lalangue* que resta indeciso entre o fonema é o que assegura a unidade de copulação entre o sujeito e o saber. (LACAN, 1996, p.196)

Recorreremos a alguns desenvolvimentos de Soler, acerca dessas passagens um tanto enigmáticas do texto de Lacan. Em *o que resta da infância*, ela aborda o Um da exceção, Um outro que não é um-entre-outros. Ela se refere ao ponto fora da série decifrável, o significante mestre (*essaim*), que ao mesmo tempo que instaura uma cadeia significante e com isso uma forma de gozar pelos sentidos que se articulam, também escapa a essa série justamente porque realiza a passagem entre *lalangue* e o registro simbólico, efeito fora do campo do sentido, apontando o limite do gozo do sentido (*jouis sens*). Trata-se do ponto de gozo que não acontece pelo encadeamento de sentido, mas justamente por um processo de desencadeamento. Ela tenta circunscrevê-lo a partir de uma passagem em *o homem dos ratos*:

Então, se o rato é uma letra-sintoma, vemos que o acidente do encontro fortuito com a narração do capitão cruel operou exatamente como uma interpretação: ela convocou por acaso um elemento do inconsciente que estava ali, mas não sabido e, portanto, já fixado desde os primeiros anos do sujeito. Fixado como? Aqui ainda temos uma contingência que desde a infância ela havia feito desse rato uma fixação de gozo. eis aí, portanto, uma outra ocorrência da criança no adulto: isso não é o encontro falido do *traumatisme* do Outro, com suas sequelas da perseguição neurótica do fracasso, mas o encontro

de um gozo inscrito para sempre do qual o sujeito não se queixa e que não depende em nada do Outro do discurso, que não tem sentido, que é real. Um gozo que não tem sentido, mas pode adquirir sentido pela decifração que enlaça o termos que veiculam o *joui-sens* (em duas palavras em francês). (SOLER, 2018, p. 127)

O que ela busca transmitir aqui é inscrição do gozo realizado pela letra no corpo do sujeito, que é da ordem da contingência. No caso do *homem dos ratos*, os significantes que foram se articulando numa cadeia ( excremento, dinheiro, criança, falo) (SOLER, 2018) remetem ao Outro, do discurso, mas também convocam um elemento do inconsciente anterior que é não sabido, encontra-se ali fixado desde lalangue e que escapa ao efeito metonímico.

## 4.2 VOZ

Retomaremos agora uma parte importante do estudo<sup>11</sup> do linguista Jakobson na qual ele investigou o caráter funcional da língua a partir da relação entre som e sentido. Ele considera o fonema parte essencial da linguística, já que diferente dos morfemas, palavras, frases, este possui qualidades negativas (além das relativas e opositivas encontradas nos demais) característica que lhe confere possibilidade de não ter significação alguma. (SANTOS, 2015). Assim, é somente no fonema, neste elemento da língua, que encontramos presença e ausência de significação. Jakobson sugere uma articulação entre a linguística e a fonologia, já que esta investiga as distinções sonoras dos fonemas.

Ou seja, os fonemas são caracterizados como os elementos que servem para diferenciar os significantes de determinada Língua.[...] O que Jakobson observa é que os fonemas são os únicos elementos da Língua ao mesmo tempo significantes e ausentes de significado. O significado só é possível na existência desse elemento que diferencia um som de outro baseado na relação de oposição com os outros. A defesa do estudo da fonologia no campo da linguística se torna clara, se os fonemas servem para distinguir as palavras é dessa faculdade distintiva dos sons que o linguista deve se ocupar em primeiro lugar. (SANTOS, 2015, p. 64)

A sonoridade é um aspecto importante a ser ressaltado na experiência com lalangue. Lacan, em sua conferência em Genebra sobre o sintoma, fala do banho de linguagem que o sujeito recebe e dos detritos de lalangue que permanecem:

---

<sup>11</sup>JAKOBSON, R. (1942/43). Seis lecciones sobre el sonido y el sentido. Disponível em : <https://pt.scribd.com/document/65573276/JAKOBSON-Seis-Lecciones-Sobre-El-Sonido-y-El-Sentido#scribd>

Tenho visto muitas crianças pequenas, a começar pelas minhas. O fato de que uma criança diga talvez, ainda não, antes mesmo de ser capaz de construir verdadeiramente uma frase, prova que há algo nela, uma peneira que se atravessa, através da qual a água da linguagem chega a deixar algo para trás, alguns detritos com os quais brincar, com os quais necessariamente terá que desembaraçar-se.<sup>12</sup>

É por meio do sentido da audição que o bebê recebe o banho libidinal de linguagem, é assim que as palavras do outro encontram o corpo do bebê, através da voz. Lacan lança mão de brincadeiras com a fonação recorrentemente em seu ensino, convidando quem o acompanha a escutar a equivocação dos fonemas, através da pronúncia, do som e da voz. Ele nos convida a deixar capturar-se pela polifonia presente na língua. Notamos sobre a leitura que Lacan faz da escrita de Joyce:

Esse é o *sinthoma* de Joyce, que denuncia o equívoco ao pé do ouvido, na língua francesa: *sinthome*, *saint-homme*, *S'aint Thomás* (de Aquino) (Ibid: 15). Seguindo esses equívocos como método, Lacan faz sua leitura do trabalho de Joyce com a decomposição de lalíngua nos fonemas, fazendo jogos linguísticos em que articula a escrita com a função de fonação, levando o leitor ao ato de emitir a voz como suporte da palavra. ( GARCIA; RINALDI, 2014, p.10)

Entre muitos autores que interessaram-se pelo estudo da voz, elegemos aqui a análise que Roberto Zular faz da poesia de Paul Valléry, quando ele desagua “no trabalho infinito de escrita que coloca a voz não apenas como um ponto de partida, mas como um ponto de chegada de um longo trabalho de decantações que a escrita propicia”<sup>13</sup>. A voz então entendida não só como atravessando a escrita, mas como melhor constituída a partir do trabalho da escrita. A produção da escrita poética então incluiria uma gama de implicações corporais, pulsões e sistemas de transformações<sup>14</sup> através da voz, que a percorre e se duplica.

Analisando trechos do poema *Esboço de uma serpente*, Zular ressalta os artifícios sibilantes que a serpente utiliza no paraíso, para seduzir Eva. É com a pulsão invocante que o

---

<sup>12</sup>LACAN, J. (1975) Conferência em Genebra sobre o sintoma. Disponível em <<http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1065/conferencia-em-genebra-sobreo-sintoma.pdf>

<sup>13</sup> ZULAR, R. O ouvido da serpente: algumas considerações a partir de duas estrofes de 'Esboço de uma serpente' de Paul Valéry. p. 2. Disponível em <[O ouvido da serpente Roberto Zular \(usp.br\)](#)

<sup>14</sup> ZULAR, R. O ouvido da serpente: algumas considerações a partir de duas estrofes de 'Esboço de uma serpente' de Paul Valéry. p. 4. Disponível em <[O ouvido da serpente Roberto Zular \(usp.br\)](#)

poema trabalha, com a instauração do lugar de desejo dentro do poema, através da voz da serpente, que atesta a incompletude contínua da linguagem. A serpente com inacabáveis modulações da voz, passeia por muitas tonalidades, com o intuito de destituir o lugar de univocidade da voz de Deus. Ao fazer com que Eva beba de sua linguagem, o que se invoca é a outra voz, de Eva. Trata-se aí da duplicidade da voz, o chamado das voltas das vozes que faz com que uma nova voz surja, como no verso que o autor destaca “Eu seguia uma serpente que vinha me morder” em que há um “jogo da reflexibilidade, o jogo da relação com a escritura, como se a escrita colocasse a voz no espelho e permitisse uma rearticulação dos lugares de enunciação”<sup>15</sup> ou, elaborado por Zular de um outra maneira: “A escrita, nesse contexto, pode funcionar do mesmo modo como esse ponto surdo que dirige a escuta para a produção de uma outra voz”<sup>16</sup>

O poeta e crítico francês Christian Prigent, em seu ensaio *O ausente de todo livro* (2017), pensa a função da poesia de forma semelhante. “Chamo de poesia a simbolização de um furo. Esse furo, eu o nomeio *real*. Real se entende aqui no sentido lacaniano: o que começa ali onde o sentido se detém”(PRIGENT, 2017, p.31). O autor segue ressaltando o lugar da sonoridade no poético e traz as idéias de ritmo, som e sopro como produtoras de uma motilidade abstrata, na qual o sentido vacila, se desfaz e refaz ao longo do texto poético, na hesitação entre som e sentido. Ele segue: “A voz assim pensada é um traçar tônico de escape da instituição átona da língua formada, ditada, uniformizante, cujo sistema articula as representações que constituem para nós ‘o mundo’”(PRIGENT, 2017, p.46). Assim, não é difícil entendermos por que a poesia tem seus efeitos deveras potencializados quando lida em voz alta, quando afeta o corpo de quem a escuta. Prova disso são os eventos como saraus e, mais recentemente, o fenômeno das experiências de Slam que terão seu lugar de destaque mais à frente no texto.

Para Milner (2012), aquilo com que a língua está em falta, ou melhor dizendo, o ponto de cessação que pode-se chamar também de ponto de poesia, “se atinge arrancando as palavras do círculo da referência ordinária” abdicando da inequivocidade comumente buscada pelos sujeitos. Segundo o autor:

“trata-se então de despojá-la do que ela tem de útil para a comunicação, isto é, renunciar ao distintivo: não mais o cúmulo de pureza

---

<sup>15</sup> ASSADI, T; ZULAR, R. Flores da fala: Joyce entre a poesia e a Psicanálise. Live, disponível em: [\(20+\)](#)  
[Facebook Live | Facebook](#)

<sup>16</sup> ZULAR, R. O ouvido da serpente: algumas considerações a partir de duas estrofes de 'Esboço de uma serpente' de Paul Valéry. p. 6. Disponível em <[O ouvido da serpente Roberto Zular \(usp.br\)](#)

do sentido, mas a faceta multiplicada da homofonia. O surpreendente é que o fracasso não seja absoluto e que se reconheça um poeta por isso que ele efetivamente consegue: se não preencher a falta, pelo menos afetá-la. Em lalíngua, a qual ele frequenta, acontece de um sujeito imprimir uma marca e abrir uma via onde se escreve um impossível de escrever- e é isso o que acontece. (MILNER, 2012, p. 40)

O acontecimento que a poesia promove, surpreende ao afetar o corpo, ao tocar antigas escritas corporais (sobras de lalanguê), ao abrir espaço para novas e inusitadas significações. Não se trata de tapar ou preencher a falta com *um* significado, mas justamente suspender esse *um* e ressaltar a abertura para que passem por ela outros mais.

As ideias levantadas pelo crítico literário Carlos Felipe Moisés a respeito da função social da poesia a reconhecem como *ato inaugural, semente de qualquer possível árvore do saber* (MOISÉS, 2019, p. 25). Sua relação com o saber não se dá pela tentativa de apreensão ou de domínio, mas sim por uma estratégia de insubmissão, de uma aprendizagem através de uma disponibilidade a desaprender.

O modo de ver ensinado pela poesia pede a negação, ao menos provisória, do conhecimento enquanto resultado, a fim de privilegiar o próprio ato de conhecer, entendido como ato a ser reencetado *ab ovo*, incansavelmente, a cada objeto (ou coisa ou idéia) com que nos deparemos. Se formos capazes de aprender a lição da poesia, não haverá mais objetos definitivamente conhecidos, à procura de seu lugar na árvore do saber [...] Com isso o ensinamento poético resulta em ser uma anti-pedagogia. A poesia não espera e não aceita que conhecimentos se acumulem para formar um todo homogêneo e coeso. (MOISÉS, 2019, pp: 24- 25)

Como então se transforma o que é do âmbito do saber no que é do aprender? Durante a escolarização, no momento em que a criança é convocada ao processo de alfabetização, é pedido a ela que abdique de um saber inconsciente, enigmático, contingencial e singular, para que ela aprenda um código arbitrário e universal.

Freud apresentou contribuições importantes a respeito das experiências languageiras das crianças, o que indica certa condição de encaminhamento para a criação de lalanguê por Lacan. Já em *A interpretação dos sonhos* (1900) aparecem: "truques linguísticos feitos pelas crianças que inventam novas línguas e novas formas sintáticas artificiais" (FREUD, 2001, p. 323) nos quais encontramos processos metonímicos e metafóricos permitindo a criação de novas palavras. Em *O inconsciente* (1915), encontramos um esboço da discussão da proposta de lalanguê quando Freud escreve que as crianças, quando começam a falar, criam uma linguagem própria, "associam diversos sons verbais" (FREUD, 2001, p. 241) vindos do Outro "a um único som produzido" (FREUD, 2001, p. 241) por elas.

O trabalho analítico com essas primeiras invenções languageiras de cada sujeito pode ser muito interessante em outros momentos de suas vidas, já que restos de lalangue permanecem depositados na fala e na escrita e resistem ao estabelecimento do discurso.

Como então, a interpretação analítica, ao servir-se da função poética –assim como propõe Lacan a partir da criação do conceito de lalangue– pode intervir nas produções sintomáticas singulares dos sujeitos? Em especial em nossa investigação: as respostas sintomáticas que algumas crianças apresentam frente ao saber pedagógico que lhe é ofertado.

“Dizer que há um sujeito não é outra coisa senão dizer que há hipótese”(LACAN, 1996, p.194), lembra-nos Lacan, e então vamos percebendo como as produções erráticas das crianças durante o processo de aquisição da escrita na escola precisam ser consideradas na escuta do outro (seja ele educador ou um dos demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem da criança). Precisam ser reconhecidas. Se houver aposta e reconhecimento de saber em tais produções e no que elas carregam de subjetivo e diverso, será possível encontrar recursos para o enfrentamento da dificuldade que se apresenta, a cada caso, a cada impasse.

Voltemos agora à duas hipóteses centrais que Ana Luzia e Tadeus produziram durante as entrevistas clínicas apresentadas no início deste trabalho. A partir do reconhecimento das psicanalistas, foi possível acessar uma verdade à respeito da relação que cada qual estabelecia com o saber, naquele momento.

Ana Luzia apresentou-se proferindo as palavras “Menos eu sei”. Não à toa, rendeu o nome do subcapítulo que abordou a sua experiência no texto, já que tal formulação deu as caras e fez um trajeto que foi do início ao fim da intervenção analítica adotada com ela. O *saber* contido na frase, pôde comunicar que ela sabia fazer contas de subtração (significado que ela chegou a desenvolver durante os encontros) mas também ressoou outras vezes, em associações posteriores, encadeando outros sentidos para as mesmas palavras. Dizer que se sabe de *menos*, pode significar uma falta de saber. Saber mais e/ou de *mais*. A aluna afirmou num dado momento saber que os pais formavam um *par* e para a soma desse encontro, cada um trouxe uma filha (de suas famílias anteriores). Acontece que isso era o pouco que sabia sobre a história da constituição de sua família, entre o que lhe foi transmitido pelo casal parental, faltava a Ana Luzia saber como ela entrava nessa conta, ou até, faltava ela ser contada (narrada) por eles, para assim perceber que contava (fazia diferença) naquela composição familiar e que poderia um dia contar sobre seu lugar, que por enquanto, ela achava ser no canto (sobrando, assim como a conta matemática de adição, com a qual ela não sabia o que fazer com o número que restava).

Escutar os diferentes sentidos, a cada dizer de Ana Luzia, permitiu um deslizamento transformativo que desembocou numa mudança de posição enunciativa dela ao longo dos encontros. Algo da verdade de suas atrapalhões com a aprendizagem da leitura foi reconhecida e transmitida, o que fez com que ela passasse do lugar de quem lê no canto, no escuro, esquecendo-se das letras, para uma leitora cercada de livros na biblioteca, escolhendo livros de seu interesse, propondo brincadeiras de “o que é, o que é” para adultos e experimentando ocupar o lugar de leitora de sua própria história com o aprendizado, enquanto a tecia.

No caso de Tadeus, a frase que as psicanalistas leram em sua escrita, como formulação de uma hipótese foi: “NÃOEUMMTIRA”. O primeiro sentido capturado relacionava-se com a narrativa que ele criara, e que continha uma repetição que envolvia um palavra falado por um outro (menino, aluno) e que consistia num chamamento “filho da puta”. Primeiro, na escrita, as palavras emendaram-se, formando uma só palavra. Logo depois, foi dita por Tadeus, o que permitiu que operassem separações, intervalos notáveis na escuta da formulação posta em fala, num movimento de dissolução do EU que aparecia na escrita quando ele exclamou: “ Não é uma mentira!”. A entonação ajudou para que outros sentidos surgissem ao pé do ouvido. A negação, a insistência do NÃO no início da frase, pode ser entendida como um recurso retroativo frente a iminência de afirmar-se em seu dizer, no reconhecimento das palavras como suas, como sujeito de sua enunciação.

Para Tadeus a leitura era impedida, era o outro quem lia, e ainda assim, lhe causava incômodo escutar na voz do outro as suas palavras (lembramos que por vezes tampou os ouvidos e até saiu da sala de atendimento quando as psicanalistas liam em voz alta sua escrita). A dificuldade em assumir seu lugar de leitura e apropriação de sua voz, lugar enunciativo e sibilante da voz - com seus tons, inflexões e nuances, como nos alertou Zular - o aprisionou numa relação de mal-estar com o saber, pois “ Longe portanto de qualquer unidade identitária a voz nos faz ao menos dois”<sup>17</sup>

A recusa de Tadeus de aceitar ambivalência presente em seus atos assim como a contida na linguagem já foi destacada anteriormente na linha interpretativa percorrida no início do texto, mas voltamos a sustenta-la aqui, pois notamos que, só através do contraste entre o erro gramatical da escrita da frase e a forma que foi enunciada que o EU, parte

---

17 ZULAR, R. O ouvido da serpente: algumas considerações a partir de duas estrofes de 'Esboço de uma serpente' de Paul Valéry. p. 9. Disponível em <[O ouvido da serpente Roberto Zular \(usp.br\)](http://www.ouvido-da-serpente.com.br)>

significativa de seu nome, tanto pela sequência de letras como por significar ele próprio, que numa terceira acepção da palavra revelou-se o sujeito Tadeus. NÃO É UMA MENTIRA, pode ser escutada a derivação: É UMA VERDADE ou então NÃO- É UMA MENTIRA (isolando justamente a palavra que repetiu-se diversas vezes nos encontros com Tadeus) mostrando que ao recorrer a negação a verdade desaparece. As operações das psicanalistas de equivocar os sentidos e brincar com cada um deles, assim como os EUS contidos em TadeUS só se viabilizaram por uma interpretação poética, a qual examinaremos mais detalhadamente a seguir.

### 3.3 INTERPRETAÇÃO

*No discurso, uma frase prepara a outra; é um encadeamento com um princípio e um fim. No poema, a primeira frase contém a última e a última evoca a primeira. A poesia é o nosso único recurso contra o tempo retilíneo- contra o progresso*

Octavio Paz

Com o intuito de ressaltar uma vez mais a hipótese da relevância do aspecto poético presente nas produções dos sujeitos durante a aquisição da escrita alfabética, encontrada pela perspectiva psicanalítica, resgatamos aqui duas passagens nas quais Lacan, no *Seminário 24: L'insu qui sait de l'une-bévue s'aile à mourre* (1976/1977), articula a função poética ao trabalho de interpretação do psicanalista:

Ser eventualmente inspirado por algo da ordem da poesia para intervir como psicanalistas? É bem nessa direção que é preciso que vocês se voltem, porque a lingüística é uma ciência muito mal orientada. Ela só se eleva à medida em que Roman Jakobson aborda, sem peias as questões de poética. A metáfora, a metonímia só contribuem para a interpretação quando são capazes de fazer função de outra coisa, através da qual som e sentido se unem estreitamente. É na medida em que uma interpretação justa extingue um sintoma que podemos dizer que a verdade se especifica por ser poética.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> LACAN, J. Le Séminaire, Livre 24: L'insu qui sait de l'une-bévue s'aile à mourre. Paris: Éditions de L'association Lacanienne, 1976-77. Inédito

A astúcia do homem é enfrentar tudo isto, eu lhes disse, com a poesia, que é efeito de sentido, mas, também de furo. Não há mais que a poesia, eu lhes disse, para a interpretação.<sup>19</sup>

Encontramos nessas passagens a ideia de que o psicanalista possa lançar mão de algo do fazer poético para suas intervenções, para que uma interpretação seja justa em relação à extinção de um sintoma. Também entendemos que para isso é preciso que o trabalho das operações metafóricas e metonímicas provoquem efeito de sentido e de furo, ao mesmo tempo, através da união estreita entre som e sentido.

Cleyton Sidney Andrade, em sua tese *A interpretação analítica e a escrita poética chinesa* (2013), nos oferece um trabalho aprofundado de investigação a respeito da interpretação poética proposta por Lacan em seus últimos ensinamentos. Acompanhando as discussões que levantamos até aqui sobre o estatuto da escrita e suas imbricações com a fala, pensamos junto ao autor que num processo analítico os ditos endereçados pelo analisante podem ser lidos pelo analista:

Se o enunciado é incapaz de abrir uma comunicação ou via de acesso com a enunciação, é pelo fato dele ser incapaz de saber sobre a enunciação. A frase deve ser entendida literalmente: não se sabe o que se diz quando se fala, e não se sabe porque não há como saber do dizer pela fala, e isso porque a enunciação tem uma relação muito maior com a escrita do que com a própria fala. Nesse mesmo ponto da lição, Lacan diz que nem no que diz o analisante, nem do que diz o analista, há outra coisa senão escrita. O dizer numa análise é, portanto, da ordem de uma escrita, mesmo que o dito seja uma fala. (ANDRADE, 2013, p. 30)

Para tomarmos a interpretação analítica como leitura, é necessário o reconhecimento de que nem tudo que é escrito é legível, ideia introduzida por Lacan a partir da concepção de um inconsciente irreduzível e que se presentifica no *sinthoma*. Para Pierre Skriabine, em *Do sintoma ao sinthoma*: “a saída da interpretação é então na materialidade do significante, no equívoco, no não-sentido, e visa o que Lacan chama de inconsciente irreduzível, o que não é para se ler, é a escrita, a letra, tal qual define Lacan, o que nos introduz ao ilegível” (SKRIABINE, 2013, p. 20).

Chegamos ao que parece ser uma encruzilhada: há escrita porque a verdade só é

---

<sup>19</sup> LACAN, J. Le Séminaire, Livre 24: L'insu qui sait de l'une-bévue s'aile à mourre. Paris: Éditions de L'association Lacanienne, 1976-77. Inédito

possível semi-dizê-la, ou, porque há escrita a verdade só pode ser dita não-toda? Se corroboramos com a concepção de escrita como posterior à oralidade, sustentando a ideia de mera representação da fala, encontramos na escrita somente uma busca constante do encontro com a verdade através da busca pelo sentido unívoco, a tentativa de fazer a proporção sexual acontecer, ou seja, uma cópula entre significado e significante. No entanto, seguimos este trabalho num esforço de defender uma escrita que antecede à fala, e que como vimos com Lacan no seminário 9: “O sujeito só inventa o significante a partir de alguma coisa que já estava lá para ser lida”(LACAN, 2006).

Mesmo entendendo que entre a escrita e poesia encontramos algumas diferenças indispensáveis (entre significante e letra), Lacan os amarra, faz um nó, ao que chama escrita poética, “visando um forçamento que produza outro tipo de ressonância” (ANDRADE, 2013, p. 41). Por forçamento, entende-se uma certa violação da língua:

Lacan havia dito que a poesia depende de uma violência feita à língua. Enquanto esta depende de uma maturação, de um desenvolvimento, a poesia se exerce numa violência à língua. Essa mesma operação é colocada do lado do analista. O forçamento da poesia é deslocado para um forçamento que o psicanalista deve fazer acontecer. Mais importante do que pensar que o analista deve ser poeta, o que não é o caso, espera-se que ele possa fazer como faz a poesia. Esta sim parece ser a referência mais fundamental para o psicanalista, não o poeta, uma vez que não é preciso sê-lo, suficientemente ou não, isso tem pouca ou nenhuma relevância, mas o analista e a poesia fazem um forçamento, essa parece ser a direção. (ANDRADE, 2013, p. 41)

Não seria um forçamento deste mesmo tipo com o qual nos deparamos no trabalho poético de Manoel de Barros? Quando, para brincar com as palavras, o poeta lança mão de neologismos que aparecem no texto atribuindo novo sentido a palavras já existentes, ou na criação de novos termos, ausentes no dicionário; ou por meio da subversão das normas gramaticais (por exemplo transformando substantivos em verbos). Essas ferramentas empregadas pelos poetas em seus poemas permitem uma renovação lexical, reiterando a ideia de uma recusa da palavra em seu sentido único. Ainda em relação ao verbo, podemos encontrá-lo em muitos de seus poemas como protagonista da cena, a ação que vem antes do agente, numa inversão léxica (anástrofe) que traz em destaque a dimensão do acontecimento, a qual é possível retomarmos em sua presença no encontro da linguagem com o corpo do sujeito.

Sobre a oralidade, lembremos que uma característica recorrente nos versos de Manoel de Barros é a alusão ao canto, com a figura do passarinho que geralmente o acompanha. O canto é tomado aqui como som que sai da boca: a voz. Esta nos remete a um cantarolar, ação tão importante para a discussão de lalange, anteriormente abordada neste texto. O poema a seguir nos traz esta dimensão & diz-mansão:

Me abandonaram sobre as pedras infinitamente nu,  
e meu canto.  
Meu canto reboja.  
Não tem margens a palavra.  
Sapo é nuvem neste invento.  
Minha voz é úmida como restos de comida.  
A hera veste meus princípios e meus óculos.  
Só sei por emanações por aderência por incrustações.  
O que sou de parede os caramujos sagram.  
A uma pedrada de mim é o limbo.  
Nos monturos do poema os urubus me farreiam.

Estrela é que é meu penacho!  
A poesia me desbrava.  
Com águas me alinhavo.  
(BARROS, 2006)

Podemos esboçar alguns apontamentos. No quarto verso, “Não tem margens a palavra”, o poeta parece indicar a polissemia que o significante comporta e a potência de significação encontrada no fazer poético. O poema termina com a subordinação do poeta à poesia, “A poesia me desbrava”, novamente aí a dimensão do acontecimento, um saber-fazer com a língua ; e um outro elemento que se repete em diversos momentos de sua obra e que é anunciado no último verso “Com águas me alinhavo”: as águas, a correnteza.

Em seu artigo denominado *A matéria de poesia em Manoel de Barros*, Luiz Henrique Barbosa reflete a respeito do movimento de despir as palavras até que elas percam sua significação usual, característico do fazer poético de Manoel de Barros:

Barros irá transformar o signo em matéria bruta, em palavra insignificante, em restolho. Irá desfiar as imagens das palavras e descascar suas roupagens até que elas possam alcançar o seu estado inicial, seu estado de antes da significação [...] Como encaminhar tal projeto? Como se utilizar da linguagem para se aproximar de uma pré-linguagem, de uma assimbolia? É preciso aprender a errar a língua, a fazer gags com as palavras, a fazer pequenas loucuras para que possamos ser pegos de surpresa por elas [...] Barros irá modificar o regime dos verbos, mutilar a sintaxe e encadear significantes que possam promover sentidos ainda não veiculados pela língua. (BARBOSA, 1995)

Octavio Paz nos diz a respeito da função poética: “Pois bem, o poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca serão poesia: a participação” (PAZ, 2014, p. 33). Torna-se necessário aqui retornar ao conceito de *lalangue*, e permear um possível contato entre essas duas instâncias. Este próximo poema recolhido serve para mostrar elucidar este acontecimento:

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele  
delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer  
nascimentos -

O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 2010)

Tomemos outro poema de Barros, *Deseja ser*, de *Livro sobre nada*, no qual ele toca alguns elementos nodais dos quais tratamos neste texto, desde seu princípio:

Carrego meus primórdios num andor.

Minha voz tem um vício de fontes.

Eu queria avançar para o começo.

Chegar ao criancamento das palavras.

Lá onde elas ainda urinam na perna.

Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.  
Quando a criança garatuja o verbo para falar o que  
não tem.  
Pegar no estame do som.  
Ser a voz de um lagarto escurecido.  
Abrir um descortínio para o arcano (BARROS, 2010)

Teceremos aqui, alguns comentários interpretativos a respeito de elementos essenciais à nossa discussão até aqui e que saltam aos olhos e ao ouvido na leitura desse poema : a busca do poeta pelos primórdios da linguagem, as fontes onde a voz própria habita. Terreno de lalange. O avanço da busca seria ao mesmo tempo retorno, para chegar na infância da língua, lá quando a criança rabisca, arrisca suas primeiras hipóteses de escrita, numa tentativa de apanhar o que não é possível- o não-todo. O verso “Pegar no estame do som” permite uma proliferação de sentidos, estame significa o órgão reprodutor da planta, mas também fio de tecer e decurso da vida. O Som que é fio a tecer, percurso da existência. Já nos dizia Wisnik, em *O som e o sentido*:

Desiguais e pulsantes, os sons nos remetem no seu vaivém ao tempo sucessivo e linear, mas também a um outro tempo ausente, virtual, espiral, circular ou informe, e em todo caso não cronológico, que sugere um contraponto entre o tempo da consciência e o não-tempo do inconsciente (WISNIK, 2017, pp.:29-30)

A tentativa do poeta pantaneiro de alcançar esse não-tempo nos primórdios da língua. Com o último verso ficamos sabendo onde é possível o poema chegar: “Abrir um descortínio para o arcano”, permitir uma abertura para avistar o que é enigmático, incompreensível e não se pode desvendar.

A função poética (aqui apresentamos como exemplo privilegiado a realizada por Manoel de Barros) oferece uma importante contribuição à discussão dos impasses dos sujeitos frente aos processos de aquisição de leitura e escrita contidos na escolarização, na medida em que reconhece --a cada verso de sua obra-- o furo de sentido que a palavra comporta. Frente a aprendizagem (no encontro com o código alfabético), o sujeito esbarra com impossibilidade radical do sentido pleno, e, ao mesmo tempo, com a potência de significação. Com a poesia é possível recuperar a brincadeira com a língua, perdida na escolarização, por meio da busca incessante: ora pelo esvaziamento de sentido das palavras, ora por seu cúmulo. A partir daí, deste saber fazer com lalange, preserva-se o lugar de

invenção, o caráter ficcional do habitar a linguagem.

Dessa forma, a linguagem poética explora a produção de equívocos gerados pelo contato do sujeito com a palavra escrita. Assim, esta pesquisa aposta na consideração desses aspectos, reconhecendo na experiência singular de escolarização de cada sujeito a estrutura furada que é o saber. Como escreve Barros em *Uma didática da invenção*: “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 2010)

Traçaremos agora alguns pontos a respeito da poética chinesa. Na língua chinesa, tanto a sonoridade como a escrita se apresentam muito dispostos à poesia, de tal forma que a poesia é encontrada em diversas de suas manifestações culturais, praticamente uma condição de habitar a linguagem (ANDRADE, 2013, p.19). Lacan, ao propor a interpretação pela via poética, apoia-se na escrita chinesa. Ele diz:

É necessário que tomemos da escrita chinesa a noção do que é a poesia. Não que toda poesia – a nossa especialmente – seja tal que possamos imaginá-la assim. Mas, talvez, justamente, vocês sintam nela qualquer outra coisa, como os poetas chineses que não podem fazer de outra forma senão escrever. (LACAN, 1977/1998, pp:10-11)

Andrade, autor que se dedicou a estudar profundamente esta aproximação que Lacan faz do modo de escrita chinesa, defende que a poesia que orienta sua proposta de interpretação é a oriental e sustenta esse argumento trilhando o longo percurso de Lacan ao pensar a linguagem, separando escrita e fala, letra e significante, e ressaltando que:

A referência à escrita ocidental, alfabética, não foi suficiente para uma elaboração satisfatória a respeito do assunto. Foi preciso mudar de eixo de investigação para que a metáfora deixasse de ser uma carta para ser uma planície que sofre efeitos de uma chuva erosiva. (ANDRADE, 2013, p.39)

Ele continua, dizendo que é preciso nos servirmos de seu funcionamento, e assim é possível encontrarmos sua estrutura em outros tipos de escritas poéticas, mas é necessário que reconheçamos seu jeito peculiar de fazer com a língua: “Uma vez que saibamos o que ela é, quais suas características que servem como sendo a semente da interpretação, aí sim podemos abrir mão do semblante chinês para encontrar essa escrita em outras escritas” (ANDRADE, 2013, p. 39).

Assim, recorreremos agora aos dizeres de algumas poetisas contemporâneas, que ao serem entrevistadas pela editora que lança seus livros contam aos seus leitores e a quem mais interessar suas experiências com o fazer poético. Encontraremos aí alguns pontos de contato com o fazer analítico. Destacaremos em negrito as palavras que orientarão nossos comentários

O que mais procuro no poeta é **ouvir** e responder. **Leio** sempre em **voz alta** o que **escrevo** e o que os outros escrevem. Preciso de **sentir** na poesia o **corpo da oralidade**. Sou sobretudo uma leitora, acho que sou mais afectada pelo que leio do que por aquilo que escrevo. Procuro continuamente ler poesia, é como ouvir música, não me canso. E de todas as vezes que **leio/ouço**, leio e ouço mais qualquer coisa<sup>20</sup>.

Ler e ouvir parecem inseparáveis para a poeta, ela destaca na sua relação com o fazer poético a necessidade de sentir (então podemos pensar em afetos) “o corpo da oralidade” através da leitura em “voz alta”. Deixar que as palavras afetem o corpo, através do som: “é como ouvir música”. E a cada vez que lê/ouve (assim como ela os aproxima em uma só prática), surge mais alguma coisa, “qualquer coisa”. A proliferação dos sentidos que é da ordem da contingência. Na escrita da próxima poeta, acompanhamos alguns pontos de convergência, :

Ainda assim, vejo que o movimento que mais fez pela poesia, pelo acesso, pelas **possibilidades**, é o movimento da **poesia falada**. O que percebo **acontecendo** nas rodas, nos **slams**, é muito bonito e **poderoso**. Então acho que ironicamente o **instrumento mais antigo**, o **corpo que se coloca**, a **palavra falada**, a **energia que se coloca nessa palavra**, me parece muito mais potente que as redes virtuais nesse campo<sup>21</sup>.

A poeta enaltece a palavra falada, posta em voz e surpreende-se em encontrar nas

---

<sup>20</sup> SCARPA, Elisa. 2020, Editora Urutau. Disponível em: [“As palavras para mim são objectos lúdicos por excelência” — entrevista com Elisa Scarpa | by editora Urutau | Medium](#)

<sup>21</sup> CAETANO, Eliza. 2020, Editora Urutau. Disponível em: [“Muitas vezes penso na poesia como um brinquedo, um objeto lúdico cheio de dobras, vãos, espaços ocultos e espaços abertos” — entrevista com Eliza Caetano | by editora Urutau | Medium](#)

experiências poéticas mais poderosas o “instrumento mais antigo” que é o corpo. Ela destaca os movimentos de Slam, de poesia falada, pela energia e potência colocada na palavra, palavra encarnada. Vejamos como se articulam as próximas experiências contadas pelas poetisas:

Muitas vezes penso na poesia como um **brinquedo**, um objeto **lúdico** cheio de **dobras, vãos, espaços ocultos e espaços abertos**. Algo que é feito para ser manipulado, explorado, alguma coisa com que se brinca e que **não se esgota**. Em que cada objeto é uma **multiplicidade** que não deve nada à outra. E acho que não dá para falar muito de alguma coisa que é da **amplitude**, caso contrário ela já se aperta.<sup>22</sup>

A poesia usada como brinquedo e o brincar com a língua referido aqui pela poeta, já defendemos desde a proposta de resgatar a prática poética no processo de aprendizagem das crianças, e seu maior exemplo foi abordado agora há pouco no trabalho que Manoel de Barros faz com a linguagem. Mas o que reitera a importância do entendimento dos alcances da poesia no contexto da aprendizagem, é por tratar-se de um material acessível, recurso disponível para o ensino, através das características desse brinquedo que a poeta ressalta: “dobras, vãos, espaços ocultos e espaços abertos”. A “multiplicidade” que não deixa que os sentidos se esgotem, pois promove “amplitude”, descobre novos espaços e sustenta aberturas para o saber, que como não é todo, pode sempre descobrir-se ainda mais. Por último, vejamos o que a outra poeta escreve sobre a oscilação entre saber e não saber, operada pela poesia:

Os meus poemas nascem a partir do que consigo fazer com meu **corpo fora** de casa. Tanto em **gesto** como em observação. Os meus poemas nascem de caminhadas, de **esbarrões na cidade**, e sempre partem da convivência com uma ideia, ele precisa ser uma ideia gritando meu nome, me dobrando na cadeira, me obrigando a pensá-la com as mãos. O percurso até chegar a ele é lentíssimo, é o trabalho de uma vida inteira, mas quando chegam nas mãos saem correndo, escorregando. Às vezes **nem percebo** o que estou fazendo. Às vezes **sei** exatamente o que estou fazendo<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> CAETANO, Eliza. 2020, Editora Urutau. Disponível em: [“Muitas vezes penso na poesia como um brinquedo, um objeto lúdico cheio de dobras, vãos, espaços ocultos e espaços abertos” — entrevista com Eliza Caetano | by editora Urutau | Medium](#)

<sup>23</sup> IORIO, Maria Isabel. 2020, Editora Urutau. Disponível em: [“Os meus poemas nascem a partir do que consigo fazer com meu corpo fora de casa” — entrevista com Maria Isabel Iorio | by editora Urutau | Medium](#)

Para essa poeta, aparece a necessidade de entrar em contato com o outro, o diverso, o novo, para a criação poética. Os “esbarrões na cidade” são as vias de contato de sua subjetividade com a alteridade, do dentro com o fora, e nesse tensionamento produzir-se o ato criador. A convivência da ideia com o fazer, do privado com o público. Nosso próximo passo será em direção às experiências languageiras dos alunos, que encontram na rasura, lugar de acontecimento.

### 3.4 RASURA

#### *ERRA UMA VEZ*

*nunca cometo o mesmo erro*

*duas vezes*

*já cometo duas três*

*quatro cinco seis*

*até esse erro aprender*

*que só o erro tem vez*

Leminski

Em *Lituraterra*, Lacan trata a noção de letra (neste tempo ele estava às voltas com as distinções entre linguagem oral e linguagem escrita, discussão tratada no seminário 18: *De um discurso que não fosse semblante*) a partir das imagens que lhe chamaram a atenção durante a volta de uma viagem ao Japão. Sobrevoando as planícies siberianas, ele repara no fenômeno do ravinamento, no qual a água da chuva cai nas montanhas e em sua passagem vai causando sulcos na terra e escorrem formando poças e bacias de água. Observa também como as nuvens ficam suspensas e carregam em si a transformação, a passagem de estados (gasoso para o líquido, por exemplo) a partir do fenômeno da precipitação (transformação da nebulosidade atmosférica em água ou gelo, formando o orvalho, a neve, o granizo e a chuva). Outro sentido para a palavra precipitação seria: queda, caída ou descida rápida.

Lacan encontra nessas imagens o funcionamento da letra, na passagem de literatura ao neologismo: lituraterra, terra de rasuras. Litu significa rasura e também cobertura, o que acontece com a água quando cai na terra recobrando-a e criando ranhuras. A passagem de literatura para lituraterra propõe uma transformação da noção de escrita que vem do ocidente, na qual Lacan tem suas raízes desde os estudos sobre o significante a partir de Saussure para uma outra concepção, que ele já vinha elucubrando sobre a letra, mas que só naquele momento, com as experiências advindas do oriente, lhe foi transmitida por essa imagem.

A idéia da escrita como inscrição não era suficiente, e foi ao notar a presença das nuvens do outro lado que intuiu que se há entre as nuvens suspensas e os cursos d'água uma descontinuidade, é preciso a precipitação para que eles se encontrem, a partir de uma ruptura. Mandil acrescenta a esse respeito: “supondo-se que é de sua ruptura que chove, efeito do qual, do significante, se precipita o que aí era matéria em suspensão” (MANDIL, 2003, p. 51).

Segundo a interpretação do autor, que entendemos ter muita pertinência, essas imagens fornecem dois registros distintos capturados na letra: o registro simbólico em suas diversas formações (na imagem das nuvens em suspensão) e o gozo na imagem do que escoava e escava a terra (MANDIL, 2003, p. 51) O trabalho da letra então é efeito de precipitação e inscrição, como litoral entre saber e gozo:

é preciso lembrar, no entanto, que duas outras figuras acompanham, em 'Lituraterre', a noção de letra como dimensão essencial do escrito. A idéia de 'rasura' [rature], bem como a do escrito como 'sulco' (ravinement), compoem, junto com a metáfora do 'litoral', o tripé sobre o qual Lacan busca assentar a letra nesse momento de seu percurso (Mandil, 2003, p.50)

A idéia de rasura, invocada pelo litura, nos interessa pelo olhar que dirigimos às primeiras escritas dos alunos, as hipóteses investigativas que elas fazem sobre a escrita e que nesse momento de passagem durante a alfabetização aparecem talvez mais nitidamente como herdeiras das primeiras inscrições em seu corpo.

O olhar dirigido para essas escritas, a leitura que os educadores fazem dessas

rasuras, é indispensável para que o desejo de saber permaneça instigado. Os educadores que conseguem sustentar em sua prática a sua própria condição de não-saber e transmiti-la para que os alunos sintam-se aceitos e assim reconhecidos também nesse lugar oferecem a eles a possibilidade de aprender e ensinar, concomitantemente.

Vejamos uma passagem do *Seminário 16: De um Outro ao outro* (1968/1969) em que Lacan destaca a diferença entre saber e aprender:

O saber é isto: alguém lhes apresenta coisas que são significantes e, da maneira como estas lhes são apresentadas, isso não quer dizer nada, e então vem um momento em que vocês se libertam, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa, e é assim desde a origem. Isso se percebe pela maneira como a criança maneja seu primeiro alfabeto, que não é aprendizagem nenhuma, porém um colapso que une uma grande letra maiúscula com a forma do animal cuja inicial supostamente corresponde à letra em questão. A criança faz ou não faz essa conjunção. Na maioria dos casos, ou seja, naqueles em que ela não é cercada por uma atenção pedagógica demasiadamente grande, ela a faz (LACAN, 1968-1969/2008, p. 196).

Tomo aqui a liberdade de trazer ao texto uma de minhas experiências com a aprendizagem, pois imagino que ela possa elucidar a discussão, já que me recordei durante a leitura mais recente que fiz de *Lituraterra*. Não me lembro de um só momento, em meu caminho pela aprendizagem, e de meu tempo na escola, em que uma prova não contivesse lá no início da folha a seguinte instrução: não rasurar. Sei que entre as diversas preocupações que avaliações no formato de provas me suscitaram, essa era uma tomada por mim com bastante seriedade e obediência, a ponto de acostumar-me a escrever um rascunho, a lápis, sempre. Não foram poucas as vezes que, apressada para entregar a prova no tempo limite, me encrenquei por não ter tempo suficiente para passar à caneta e em vez de deixar restar algumas palavras no final do texto, eu preferia apagá-las. Podemos questionar tentativas desse tipo, dos educadores, em criar instruções que, como essa, têm como objetivo ler melhor as produções escritas de seus alunos.

Como uma boa leitura excluiria a rasura, já que ela traz a marca de um saber não sabido, ou melhor, a marca dos limites, da litoralidade da linguagem? Interpretadas como erro, as rasuras que atrapalhariam o caminho do texto, e assim uma solução colocada em prática: e que sejam apagados quaisquer equívocos que possam surgir. O que buscamos sustentar neste trabalho é o entendimento da importância das equivocações terem seu lugar preservado no percurso de aprendizagem dos alunos, para que suas relações singulares com o

saber sejam reconhecidas e legitimadas. O saber do qual tratamos e que é importante que esteja constantemente tensionado nas experiências de aprendizagem entre aluno e professor, autor e leitor, é um saber que difere do conhecimento que é adquirido através da educação. Trata-se de um saber que não é ensinado, e sim transmitido. Mandil avança nesse caminho a respeito da litura:

A idéia de rasura implica uma sucessão de traços que se recobrem, cada um deles buscando em seu gesto, como tentativa de aproximação, a palavra apropriada para designar aquilo que se quer dizer. A rasura poderia assim, ver-se incluída em um processo de “bem-escrever”. Mas, ao indicar que a letra é rasura ‘de nenhum traço que lhe antecede’, Lacan conjuga a tentativa de encontrar a palavra que mais se aproxime daquilo que busca se expressar- a palavra mais próxima da ‘coisa’ com a ausência de um traço fundador, primeiro, por meio do qual o sujeito sentir se-ia plenamente identificado ou designado. O exercício da aproximação implicado na rasura leva, inevitavelmente, aos limites da linguagem, e, porque não dizer, do próprio simbólico. (MANDIL, 2003, p. 48)

Algo que vamos entendendo é que nem processo analítico nem processo de aprendizagem podem acontecer desprezando os equívocos, dado que eles podem ser tomados como instrumentos que viabilizam suas práticas. Nessa direção, a figura do sábio chinês pode nos ajudar, já que o que define sua sabedoria é a disposição para o aprendizado, seu saber consiste em um fazer: ouvir e aprender. (ANDRADE, 2013, p. 36).

Esses traços não passaram despercebidos por Lacan, que muito se interessou pela poética chinesa (o que trabalharemos mais à frente). O que dela lhe foi transmitido, ele esforçou-se em transmitir a quem lhe escutava e assistia, através da exploração de artifícios como a homofonia ou outras operações que provocassem deslocamentos semânticos e invenções que ele fazia acontecer, como quando escrevia no quadro em suas aulas ou quando manuseava nós e toros (ANDRADE, 2013, p.36) e demais brinquedos escolhidos por ele. Tais recursos lhe serviram para transmitir mais do que as hipóteses que apresentava, o que era transmitido e queremos ressaltar aqui: seu estilo de relacionar-se com o saber. Talvez algo desse estilo possa ser transmitido do campo da psicanálise para o campo da educação, já que interessa a ambos na medida em que é frutífero material de trabalho tanto para um como para o outro.

Essa exploração dos equívocos produzidos pelos sujeitos contém um caráter errante -e vamos aqui aproveitar para brincar com os sentidos que a palavra desperta. Diante da

realidade na qual muitas vezes as equívocos dos alunos são entendidas pelos educadores como erros, e o errante como aquele que procede mal, ampliaremos outros sentidos encontrados para essa palavra e que podem nos servir para encontrarmos possibilidade em vez de impedimento: errante pode ser aquele que vacila, vagueia, não se fixa em um só lugar, se extravia, perambula. e até: ocioso, vagante, malandro. É de uma certa malandragem que se trata, no sentido de alguém que lança mão de recursos engenhosos e inventivos e pode obter prazer em seu fazer.

Philippe Willemart é um estudioso da crítica genética, que trabalha a interligação entre escrita e subjetividade a partir da convergência entre literatura e psicanálise. No artigo: *Como se constitui a escritura literária* (2002), o autor propõe o estudo dos manuscritos e outros elementos do processo de escritura dos autores. Ele desenvolveu o conceito de “texto móvel”, para tratar da capacidade do texto de construir-se e desconstruir-se durante seu processo de criação. Para ele, o texto é instável pela constante movimentação e estável, por ligar-se ao que ele chama de grão de gozo (WILLEMART, 2002, p. 73). Este grão de gozo seria encontrado na origem do processo criativo no “primeiro texto” e se transformaria no “texto móvel” (WILLEMART, 2002, p. 75).

“Não se trata de negar a importância da leitura; trata-se de acrescentar pelo menos a escuta decorrente da pulsão do ouvir. Assim, podemos substituir o conceito de ‘primeiro texto lido’ pelo de ‘texto móvel’ que pode ser, ao mesmo tempo, lido e escutado com a vantagem de ser profundamente adaptável às circunstâncias e ao ritmo da leitura e da escuta” (WILLEMART, 2002, p. 76)

Para o autor, o texto móvel está ligado aos afetos envolvidos no trajeto da escrita e por isso, as rasuras são objeto de muito interesse e investigação. O conceito de rasura foi tomado por ele na amplitude do termo: palavra riscada, acréscimo preenchendo um espaço em branco da folha, supressão de um parágrafo, entre outras manifestações. O interesse pelos elementos que extraviam o texto final, ao mesmo tempo que contam sua história. Nos servimos aqui desta concepção pois assemelha-se às tentativas de expressão e transmissão dos saberes singulares realizadas pelos alunos durante a aprendizagem. Willemart entende que “Cada variante, por mínima que seja, reescreve uma história que conduz até ela- inscreve-se *como* história e *numa* história que ela constitui ao mesmo tempo” (WILLEMART, 2002, p.88). O que torna-se então relevante e valorizado são os vestígios do caminho percorrido em cada produção escrita.

“Os manuscritos demonstram o quanto o escritor, o poeta ou a criança se engajando na escritura, são forçados a deixar de lado os problemas pessoais que bloqueiam o desejo, para se concentrar apenas no ‘primeiro texto’, a concentração é tão forte que a carga pulsional contrária ao desejo de escrever é relativizada”(WILLEMART, 2002, p. 77)

Diante dessas afirmações, reforçamos a importância que a consideração e legitimação das rasuras nas produções das crianças pelos educadores, têm para a sustentação de uma relação desejante com o saber. O entendimento por parte de quem ensina, de que tomar a produção de cada aluno como relevante não é apenas apostar no saber ali contido como também na fonte rica de novos saberes surpreendentes que certamente ampliaram as formas do próprio educador em sua relação com o conhecimento.

Para lançar luz sobre essa idéia, Dunker dedica o primeiro capítulo de *Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação* (2020) ao pensamento do patrono da educação Paulo Freire (destacando o ponto no qual sua atitude ética converge com a do psicanalista francês Jacques Lacan) ao partir da paixão da ignorância como imprescindível ao ato de educar. Encontramos aí a possibilidade de uma disposição compartilhável entre psicanalistas e educadores. Lembremo-nos que Freire propôs em trabalhos como *Pedagogia do Oprimido* (1988) e *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996) que o professor renuncie do exercício de poder para produzir efeitos que não sejam de opressão. Esse espaço aberto em relação ao saber aproxima alunos de professores e promove trocas de experiências por partir do conhecimento de que há algo de singular e potencial em cada ser de linguagem. Partem da aposta num saber advindo do sujeito, da autonomia, como elemento fundamental localizado no cerne de seus ensinamentos sobre aprendizagem.

Na primeira parte do livro, intitulada *A escola entre comunidade e instituição*, estamos diante de um panorama da educação no cenário brasileiro a partir de um olhar dirigido às novas formas de sofrimento no âmbito escolar, analisando como as transformações institucionais e comunitárias operam nessas novas modalidades que se apresentam. No capítulo VI: *Crianças para o mundo, escolas para a cidade* o autor aborda as relações entre público e privado, ultrapassando caracterizações mais óbvias, como quanto o contrato social de determinada escola, nos fazendo questionar criticamente a repetição de um modelo atual brasileiro de educação (que é institucionalista e se sustenta “em muros, catracas e segurança” e seus efeitos limitantes nocivos para os que se localizam dentro e os que se localizam fora. Ele ressalta a importância de sabermos que a escola, seja ela gerida pelo estado ou pela iniciativa privada, tem sempre função pública.

A crítica à “lógica do condomínio” já foi realizada por Dunker em *Mal-estar, sofrimento e sintoma* (2015), e aparece novamente indicando como também no âmbito escolar ela aparece como dificuldade de tratar a diferença e a alteridade a não ser com o significado de ameaça. Como possível tratamento dessa manifestação sintomática, Dunker escreve: “Há o dentro e o fora do corpo, assim como há a casa e a rua, o privado e o público. A crítica psicanalítica da modernidade recusa pensar o espaço público e privado como esferas, em vez disso proporá uma dupla zona de interpenetração que afetará profundamente o entendimento do que se entende por saber e reconhecimento” (DUNKER, 2020, p.52). E assim seguimos rumo ao último capítulo deste trabalho, chamando a atenção para um movimento atual, cujas ferramentas poéticas vêm se mostrando muito potentes para os aprendentes.

#### 4. A EXPERIÊNCIA DO SLAM INTERESCOLAR SP

Gostaríamos de analisar o movimento Slam Interescolar SP, o campeonato de poesia falada das escolas do estado de São Paulo, pelo reconhecimento das potencialidades dessa manifestação de jovens alunos no que concerne ao aprendizado e a apropriação singular do uso da linguagem no cenário público e coletivo. Para isso, resgataremos a metodologia pedagógica de Paulo Freire, que trouxe a estrutura dialógica a partir dos *temas geradores* juntamente com a concepção psicanalítica do *letramento*, apresentada pelo psicanalista Jacques Lacan, apontando possíveis enlances e cruzamentos que aparecem no movimento poético apresentado.

Diante de um cenário em que a escola por vezes desconhece a posição subjetiva do aluno em relação ao saber e tolhe sua condição de sujeito singular frente ao aprendizado, faz-se necessário investigar a fundo as criações que surgem para desconstruir concepções e práticas há tempos incorporadas. Esta proposta visa destacar o movimento Slam Interescolar SP, e assim contribuir para o diálogo entre os campos da psicanálise e educação, fomentando uma ampliação do entendimento do jovem aluno como sujeito do desejo e detentor de saberes singulares. Para esse encontro, abordaremos alguns elementos da metodologia dialógica e interdisciplinar trazida por Paulo Freire e desenvolvimentos a respeito da concepção de *letramento* para o psicanalista Jacques Lacan.

Segundo Zitkoski e Lemes, a proposta epistemológica Freiriana pode ser entendida como revolucionária, pois trabalha as várias dimensões da experiência humana. Ele não recorre a concepções intelectualizantes ou racionalistas do conhecimento, mas defende a visão dialética na construção dos saberes, partindo do pressuposto que cada indivíduo é detentor de conhecimentos significativos e relevantes para a troca no âmbito social que ocupa e nos quais transita (ZITKOSKI; LEMES, 2015, p. 7).

Em *A pedagogia do oprimido* (1974), Freire traz o método dos *temas geradores*, com o intuito de incentivar o encontro entre os saberes já construídos de um sujeito e de outros, permitindo a partir de um processo de tensionamento entre eles, a construção intersubjetiva de novos conhecimentos. É na indagação dos temas geradores que são analisadas as contradições reveladas nessas trocas de saberes, através de suas manifestações na linguagem, ou seja, primeiramente se pesquisa o vocabulário cotidiano daqueles sujeitos, inseridos num determinado universo. Freire se interessa pelas trocas languageiras dos sujeitos, destacando a

fala como um lugar de acesso privilegiado para os sentidos construídos, assim como impressões e visões de mundo de uma comunidade.

É sob esse fundamento, que assume os saberes em constante dialetização, que reconhecemos a aposta dos jovens alunos slammers em suas manifestações criativas, na formação de um código, um lugar e uma linguagem própria de experiências compartilhadas. Um pouco mais adiante trabalharemos o caráter público e de coletividade dessas manifestações, assim como seus aspectos singulares e próprios da dimensão libidinal de cada subjetividade que compõem estas experiências.

Quanto a esse último, o da mobilização do desejo do aluno em escrever, interrogamos: De que apropriação do código alfabético se trataria neste momento de seu percurso escolar? de que tipo de escrita são suscitados os interesses? Um aspecto relevante nesta investigação é que os jovens alunos slammers tem entre 10 e 17 anos (estão no ensino fundamental 2 e ensino médio) e portanto essa manifestação ocorre durante a saída do período de latência, entrada na puberdade e adolescência. Sabemos que trata-se de um tempo em que o sujeito se depara com um corpo estranho, que surge a necessidade de uma redescoberta desse corpo, exigindo novas invenções.

Nos deteremos mais adiante no texto, às especificidades do processo de letramento no adolescente, mas primeiro, é preciso um breve apanhado histórico sobre a manifestação poética chamada Slam. Os Slams são definidos como batalhas de poesia falada que começaram nos anos 1980 em Chicago, e que passaram a ser realizadas no Brasil há pouco mais de dez anos. Originalmente, os estilos, gêneros ou temas não são pré-definidos para o conteúdo das poesias, no entanto o movimento vem representando a cultura, arte e literatura periférica dos grandes centros urbanos, e se constitui como um espaço de denúncia diante dos contextos de desigualdades sociais que os grupos marginalizados enfrentam em seu dia a dia. Diferente de outras experiências públicas com o gênero poético, como saraus nos quais a interação entre o público e a/o poeta é silenciosa e sobre a leitura e apresentação do texto pairam certa solenidade, com o slam ocorre um engajamento entre os que compartilham a experiência, que envolve corpo e palavra.

No ano de 2015 o Coletivo Slam da Guilhermina foi pioneiro ao se tornar o primeiro slam de rua do país (e talvez até do mundo). O movimento tem crescido cada vez mais no Brasil e hoje já existem campeonatos estaduais e um campeonato nacional para a escolha de uma (um) poeta slammer para representar o Brasil na Copa Mundial de Poesia Falada, que acontece todos os anos na França.

O movimento Slam Interescolar SP nasce do coletivo da Guilhermina, com o sonho de estender a experiência poética das ruas para as escolas e assim trazer as escolas para as ruas. Para organizar a primeira edição, o coletivo foi até as escolas do entorno e ofereceu uma série de oficinas de escrita coletiva e poesia falada. O Slam obteve alcance impressionante nas escolas: na edição de 2019, 80 escolas participaram do slam interescolar, sendo que em seu primeiro ano (2015) apenas quatro fizeram parte do evento.

Os professores têm acompanhado os efeitos da prática na aprendizagem e desejo dos alunos em se expressarem dentro e fora da sala de aula. Impressionante também é escutar o grito que antecede as batalhas de slam interescolar: *Das ruas pras escolas, das escolas pras ruas*, o que nos remete ao letramento entendido como um rito de passagem. A tomada da palavra de uma outra maneira (através da poesia manifestada nos slams) mostra-se uma via outra para trabalhar o sistema impositivo que é o de escrita. Uma batida, nos diferentes sentidos que a palavra comporta.

Nesse momento, o adolescente terá de lidar novamente com suas gramáticas de gozo, prazer e satisfação, e é sob esse aspecto que podemos entender como um reencontro com a letra. Mais uma vez, pois supõe-se que ele já foi convocado a se haver com o letramento, alguns anos antes, no início do ensino fundamental durante o ensino do código alfabético. Encontramos nesta experiência da criança um reencontro com seu corpo. Frente ao pedido de descoberta do código alfabético, ela vai precisar redescobrir sua organização corporal, o que inclui suas gramáticas de satisfação, prazer e gozo. O que nos propomos a pensar aqui, é como na experiência dos jovens alunos slammers ocorre um novo embate, que não acontece apenas no campo da disputa discursiva, mas internamente numa reordenação de seus conteúdos libidinais, ou seja um reencontro do púbere com a letra.

Segundo Coutinho, o tempo do adolecer é de intensa atividade psíquica envolvendo o campo social, familiar e escolar, nos quais a reformulação do circuito pulsional ocorre. (COUTINHO, 2009, p. 65)

Por isso também a experiência do Slam interescolar parece oferecer aos jovens a possibilidade de serem ouvidos e vistos nas singularidades de suas produções criativas, ferramenta potente contra as situações recorrentes de silenciamento e apagamento subjetivo próprias das práticas educativas e das políticas educacionais vigentes no capitalismo que insistem na padronização dos sistemas de ensino, que elegem avaliações quantitativas e nos quais as atividades tradicionalmente propostas nas salas de aulas (mesmo após o período destinado à alfabetização) priorizam exercícios com traçado gráfico por meio da repetição,

habilidades de codificação, visando a transposição do oral ao escrito, à segmentação fonética e a memorização. (MILMANN, 2016, p.10).

Na mesma linha, aponta Coutinho:

Deste modo, prevalece uma espécie de anomia ou anonimato no laço educativo, deve-se ensinar de forma impessoal para um aluno genérico, deixando-se de lado qualquer sinal de afeto e ou de um estilo pessoal, sob pena de comprometer a eficácia da técnica educativa. Nesse sentido, os discursos educativos que dominam o cenário escolar e familiar expressam uma demanda imperiosa que sobrepuja a aposta contida na transmissão pela via do desejo. Seja através da prevalência das avaliações quantitativas, do material didático utilizado de forma padronizada, ou ainda pelo modo como são gerenciados os conflitos na escola. Seja pelas nomeações medicalizantes ou criminalizantes, ou mesmo pela vitimização dos alunos; esses adolescentes são silenciados e excluídos do campo social enquanto sujeitos singulares, com suas histórias e seu modo de se situar no mundo (COUTINHO; CARNEIRO; SALGUEIRO, 2018, p.67).

A autora, em seu artigo *Ocupa escola: tratamento aos impasses da adolescência no laço social?* aborda as transformações discursivas produzidas pelos alunos secundaristas que ocuparam as escolas estaduais e federais do estado do Rio de Janeiro nos anos de 2016 e 2017. O movimento o qual ela investiga dialoga sensivelmente com as manifestações do Slam das quais estamos tratando, na medida em que confirma que “o trabalho da adolescência sempre está referido aos discursos sociais e os modos de gozo ofertados pela cultura , já que implica a assunção de uma posição discursiva desejante frente ao Outro” (COUTINHO, 2020, p. 66) .

Acompanhamos Coutinho, ao refletir sobre formas atuais significativas que os jovens alunos encontram para fazer resistência às violências sociais advindas da degradação das bases simbólicas da convivência, através da criação de experiências compartilhadas e coletivas em suas comunidades e territórios. Um trecho da fala de uma aluna que participou da ocupação de sua escola ecoou, por trazer o caráter transformativo quanto à sua posição em relação ao saber, ao identificar-se com os seus professores: “Cara, a gente é igual. A gente tá no mesmo lugar. A gente tem as mesmas vontades. Eles vêm aqui para ensinar e eu venho aqui para aprender. É uma troca de aprendizados também” (Gabriela, 1º ano do ensino médio)

Parece que quando a aluna diz “A gente está no mesmo lugar”, refere-se a ela mesma e seus professores. O que ocorre é que ela pôde reconhecer que seu lugar de ignorância frente

ao saber (necessário para que aprenda) é um lugar compartilhado com os educadores. Reconhece também que na relação entre eles, de aprendizagem, o desejo de saber pode advir, e que assim é possível que ambos ocupem o lugar de quem aprende e ensina. Não por acaso, ao mesmo tempo em que tal movimento de batalhas de poesia surge, ocorre no país um resgate do pensamento e ensinamentos do patrono da educação Paulo Freire.

Como apresentamos anteriormente, vale ressaltarmos aqui que entre suas contribuições sobre o processo de alfabetização e promoção de discussões no âmbito da educação, especialmente no trabalho com adultos, destaca-se a seguinte proposta: um ensino mais democrático entre educandos e educadores, já que são ambos indivíduos incompletos e que seguem num estado constante de aprendizado.<sup>3</sup> Esse espaço aberto ao saber aproxima alunos de professores e promove trocas de experiências, por partir do conhecimento de que há algo de singular e potencial em cada ser de linguagem. Seus métodos partem da aposta num saber advindo do sujeito, da autonomia, como elemento fundamental localizado no cerne de seus ensinamentos sobre aprendizagem.

O que ele chama de curiosidade, para referir-se ao que é necessário para que alguém aprenda algo, podemos arriscar uma transposição e entender como desejo de saber, algo que precisa ser vinculado ao desejo de ensinar do outro. As duas posições ocupadas por educando e educador se ligariam na medida em que reconhecem o furo de saber em ambos, e que em todo processo de ensino e aprendizagem: o educando ensina ao mesmo tempo em que o educador aprende.

Voltando ao Slam nas escolas, Pilati, defende o lugar da prática poética na escola, a partir do que ele chama de “desescolarização”, que seria um modelo de educação que visa resolver as desigualdades impostas pelo sistema capitalista à etapa histórica em que vivemos (PILATI, 2017). Assim, o ensino da poesia na escola se daria na contrapartida do ensino protocolar, devendo privilegiar “a luta dialética que se trava no cotidiano, que perpassa as esferas individuais e coletivas e que se mantém em diferentes tempos históricos”( VIANA, 2018, p. 47). Em sua dissertação *Poetry Slam na escola: embate de vozes entre tradição e existência*, Viana discorre a respeito da introdução da poesia no contexto escolar, a partir da prática poética do slam:

O slam propicia a escrita poética dos alunos, sua oralidade, por meio da performance no momento da batalha, assim como revela e dá foco aos seus discursos e ideologias, rompendo com o silêncio monológico que se instaura na escola, por meio de um ensino puramente tecnicista e mecânico. Desse modo, vemos no poetry slam

uma possibilidade de leitura e escrita de uma poesia que é viva, em um gênero em plena circulação, uma vez que é na batalha entre os poetas que este gênero poético específico se efetiva e que, ao mesmo tempo, abre espaço dentro do ambiente escolar para o desenvolvimento de uma escrita autoral, responsiva e que insere o jovem em novos espaços discursivos dentro da escola. (VIANA, 2018, p. 87)

Com o desejo de transmitir algo da experiência de escuta e leitura das poesias faladas do Slam Interescolar, traremos alguns versos apresentados nas batalhas do slam interescolar, advertidos de que aqui será possível apenas o contato com o texto escrito, o que implica numa perda significativa da experiência, justamente pela ausência da oralidade e do ato da performance. No entanto, não poderíamos deixar de fora de um texto que pretende apresentar a potência desse movimento dos alunos slammers, suas produções, na espera de que a voz de cada aluno-poeta irrompa em sua produção textual, e que seja possível escutá-los através da leitura de seus poemas. Nos versos a seguir, retirados de um poema da slammer Lahey Monteiro de 15 anos, aluna da EMEF Rodrigues Alves, encontramos:

Mas a culpa dessa vida sempre será nossa  
se quisesse vida melhor que terminasse os estudos...

A matéria que eu sou apaixonada eles querem tirar!  
obviamente nos ensina a pensar,  
pois um sábio analisa antes de começar a criticar...

No livro de história, minha história foi ocultada  
ninguém lembra de passar de reinos africanos...  
mas do feudalismo isso sim é importante pra vocês?

Mas o estado já tem tudo tramado,  
Quanto mais você trabalha mais empobrece.  
Porém, enquanto eu estudo  
minha alma se enriquece da forma que eles não querem.  
Aprendendo aquilo que resta no currículo escolar...  
(MONTEIRO, 2018, p.102)

Aqui, a jovem critica a grade curricular da escola e questiona os conteúdos que excluem e não contemplam sua história, o que gera uma constante sensação de inadequação e

não pertencimento aos saberes que são elegidos para a aprendizagem. Dessa forma, a aluna percebe que os saberes que lhe causam desejo em aprender, justamente pela possibilidade de identificar-se com ele, são sistematicamente deixados fora de alcance. Nos versos, observamos a relação que a aluna-poeta estabelece entre esse mecanismo de exclusão da escola e a intenção do estado, em mantê-la na ignorância, para que sua participação seja apenas na manutenção de um sistema sócio-econômico, que se interessa apenas em seu trabalho alienado. A descabida responsabilização do aluno em não estudar e desresponsabilização das instituições em como e o que se propõe a ensinar, aparecem com força nos primeiros e últimos versos: “Mas a culpa dessa vida sempre será nossa, se quisesse vida melhor que terminasse os estudos - minha alma se enriquece da forma que eles não querem, aprendendo aquilo que resta no currículo escolar.”

A respeito dessa crítica, encontramos a perspectiva da *Linguística Aplicada Indisciplinar* (LOPES, 2006) recuperada no livro *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas: Slam Interescolas SP*, para pensar a “invasão” dos Slams nas escolas, como “eventos de letramentos’ (STREET, 2014) que envolvem práticas sociais específicas de leitura e de escrita poéticas. Segundo Neves: “na escola, essas práticas de letramentos podem (e devem) ser ensinadas pelos professores da educação básica em aulas, por exemplo, que visem a trabalhar a ‘leitura em voz alta’(NEVES, 2021, p. 9)”. Ela segue, trazendo o testemunho da prática poética produzida pelos jovens slammers:

Surpreendem-nos com a elaboração de neologismos, com o uso de anáforas; fazem aliteraões, abusam das onomatopéias, inventam metáforas, arriscam-se em rimas sofisticadas; oscilam entre letras minúsculas e maiúsculas para marcar a tonalidade da voz; recriam a linguagem da periferia em poesia demonstrando que sabem ‘poemar a própria vida’, porque amam fazer poesias e não as fazem por/como obrigação escolar ( NEVES, 2021, p. 11)

Podemos reconhecer aí uma transmissão do saber fazer com a língua, proporcionado pelo acontecimento poético. Acontecimento de corpo e palavra. Outro destaque curioso nessa prática é a oralidade, aspecto indispensável nesta experiência e que como vimos anteriormente, sob a ótica psicanalítica, vem após a escrita. Primeiro o aluno escreve a poesia, para que depois ela seja falada. “A escrita se constitui como um lugar de enunciação do sujeito, na medida em que ele também realiza sua travessia no processo de inscrição na linguagem, dado a partir do laço com o outro” (MILMANN, 2016, p.2)

Essa manifestação linguística não obedece às noções representacionistas e

logofonocêntricas, que tomam a fala como secundária à escrita. Essa característica vai ao encontro do trabalho de Henry Meschonnic, teórico da poesia, que relaciona a oralidade pela via poética da linguagem e historicidade e renuncia a bipartição do oral e escrito, propondo uma tripartição: o oral, o falado e o escrito (MESCHONNIC, 2006, p.19). A dimensão da fala no Slam é primordial, designa a ocupação de um espaço na rua, a tomada de um lugar de enunciação perante seus pares, os quais legitimam esse lugar. O que essas crianças e jovens slammers vivenciam é potência de significação, o poder no sentido de possibilidade e não domínio, autoridade no sentido de reconhecer ali um autor frente ao autoritarismo presente na aquisição da escrita.

Recorremos às contribuições de Lélia Gonzalez, ao introduzir a idéia do *pretuguês* como ela chama a língua brasileira, essa que traz na sua força constitutiva as tensões entre linguagem culta (européia) do português e os dialetos/patuás/gírias africanas. O caráter denunciador dessa tensão, aparece através da fala, da língua posta em uso, que tem como consequência a criação de novos lugares, ao assumir-se o *pretuguês* como nosso modo de falar. Ora, podemos reconhecer o que propõe Gonzalez no que a fala revela nas manifestações dos jovens slammers, “Ao expor suas sinuosidades amputadas das construções morfológicas e sintáticas que se consolidam de modo oficial no léxico gramatical da língua portuguesa, Lélia Gonzalez insiste na força constitutiva do pretuguês. Quando se busca amputar o pretuguês, ele retorna insistente e vivaz.” (MARTINS, 2021)

É imprescindível considerar que diante da experiência do slam interescolar SP, não só estamos lidando com o confronto do desamparo que é retomado durante a adolescência, em que “As novas exigências da cultura, bem como as novas exigências pulsionais suscitadas pela puberdade, trazem à tona novamente o necessário encontro com o Outro para que o desejo possa assumir novas configurações” (COUTINHO; CARNEIRO; SALGUEIRO, 2018, p.67) como com a denúncia do lugar social de opressão de quem fala (em sua maioria são alunas de escolas estaduais de bairros periféricos de São Paulo). Como nos lembra Ambra em *O lugar e a fala: a psicanálise contra o racismo em Lélia Gonzalez* :

Daí a importância de pessoas de grupos minorizados assumirem *lugares* nos quais suas falas e vivências possam ser *reconhecidas* e, assim, ampliar o espectro epistêmico do que pode e do que não pode ser falado e ouvido. A fala seria, nesse caso, positiva e inclusiva, na medida em que teria em seu horizonte dar visibilidade a experiências expulsas do pacto social patriarcal e racista. Ela atuaria aqui como forma de romper o silêncio e mostrar as verdades dos sujeitos encobertas pela dominação. (AMBRA, 2020)

Nesta passagem, Ambra ressalta a função subversiva do ato de fala, não só de linguagem mas também político. Destacamos agora o poema da jovem slammer Rafaela Rodrigues Marcondes, de 14 anos e aluna da EMEF Desembargador Achilles de Oliveira Ribeiro:

Tá carregada  
e você tá na mira da minha rima  
e a bala vai sair cortada  
e acertar tua mente quadrada  
é que hoje eu tô no tráfico  
me enquadra  
e vê se acha toda a verdade  
que eu tô portando pra falar  
na minha mochila tem uns pacote  
de 5 de 10 é só chegar  
conteúdo? poesia  
te garanto que numa brisa louca tu  
vai ficar  
vai até bater uma larica  
mas é só pegar caneta e papel  
que vai passar  
pode chapar  
bebe uns corote de conteúdo e dá pt  
de informação  
vamo marginalizar  
e escrever nossos verso no busão (MARCONDES, 2018, p. 104)

Nesses versos, notamos semelhanças com a metodologia Freireana dos *temas geradores*, na medida em que a jovem poeta se utiliza de um modo de falar próprio de seu entorno, que pode localizá-la num contexto. Através do trabalho poético, propõe uma inversão interessante que quebra com o lugar estigmatizado que o jovem de periferia ocupa na sociedade. A poesia surge como possibilidade de apropriar-se do estereótipo para transformá-lo em munição para o enfrentamento das dificuldades. A munição da arma que ela porta, é a verdade transmitida pelo fazer poético. A rima que é capaz de cortar a bala, que é capaz de abalar, enlouquecer, dar *pt* (perda total) de informação e marginalizar ao escrever os

versos no espaço público. A jovem poeta faz uma subversão dos sentidos e assim desloca-se, o que pode causar ao leitor/escutador efeitos de estranhamento e surpresa. Há então uma ampliação das possibilidades da jovem aluna, ao trazer em suas palavras o testemunho desse deslocamento no modo de relacionar-se com o saber.

Neste mesmo rumo, encontramos no artigo de Gonzalez, publicado originalmente em 1975 na coletânea *Por um feminismo afro-latino-americano* levantamentos a respeito do pensamento psicanalítico lacaniano na tentativa de compreender as esferas políticas e culturais brasileira e da América latina.

A partir da leitura dos trabalhos de M. D. Magno, ela traz a figura do Dichter (poeta em alemão) para a conversa, para dizer da *denúncia* própria de seu fazer poético, ao posicionar-se como oxímoro (leia-se aí a figura de estilo que exprime um paradoxo que consiste em associar dois termos de significado opostos, contraditórios, numa mesma estrutura, com o intuito de criar um terceiro conceito com um novo sentido). Ou seja, a proposta é de pensar o poeta ocupando esse espaço entre enunciação e enunciado. A idéia que Gonzalez pescou nas propostas do psicanalista Magno, foi a de um avanço que Lacan realizou em sua leitura da função poética criada por Jakobson, “ao caracterizar o metafórico e o metonímico como discursos de transformação da cadeia sintagmática”. (GONZALEZ, 1975)

Até então, para Jakobson, a linguagem apresentava e exercia função poética quando o eixo da similaridade (metafórica) se projetava sobre o eixo da contiguidade (metonímica), ou dito de outra forma: quando o paradigma se lança sobre o sintagma- o que em termos da semiótica de Peirce- significaria que a função poética da linguagem aconteceria pela projeção do ícone (códigos não verbais: musicais, gestuais, visuais, entre outros) sobre o símbolo (código verbal). Nas palavras de Gonzalez:

(...) como responsáveis pelo próprio processo de iconização que permite ao poeta fundar o signo a partir do sintoma, assim como pelo processo de subversão mediante o qual o poeta se colocaria como destruidor do signo a fim de que se desse a vigência da linguagem originária, o autor, concluindo, reafirma a necessidade de categorização da entidade indicadora de *sentido* que denuncia o afastamento entre enunciado e enunciação e que se centra no sujeito enquanto singularidade (Gonzalez, 2020)

Tais levantamentos trazidos por Gonzalez nos interessam ao passo que reconhecem no fazer poético a capacidade de aproximar sujeito e Outro, individual e coletivo. Tais manifestações, como a dos slams praticados nas escolas e fora delas, permitem que construções, invenções singulares de escrita e fala componham e ao mesmo tempo furem os

laços discursivos. Que a voz de cada jovem slammer ecoe (em forma e conteúdo) e transforme suas gramáticas de reconhecimento, e que sejam além do mais, compartilháveis, na sua pluralidade, polissemia e potência transformativa. Como bem ento(n)am poetas slammers e público entre cada uma de suas batalhas de poesia falada: Das ruas para as escolas- das escolas para as ruas!

Podemos encontrar nos versos a seguir, o reconhecimento que o jovem poeta faz da linguagem poética como caminho em direção ao outro. Possibilidade de afirmação de sua subjetividade e alcance de outras subjetividades, assim como propõe Freire ao defender um processo educativo fundamentado no tensionamento dos saberes construídos pelos sujeitos, promovendo um processo transformativo que envolva singularidade e coletividade. Os versos a seguir são do slammer José Walisson de Farias Santos, de 13 anos, aluno da EMEF Humberto de Campos:

A minha vingança não é escrever esse  
poema é ser poesia

Hoje nesse ato de coragem conto minha  
própria história  
para que cruzem os fios de outras mais  
e te convide a não só poetizar a sua  
história  
mas a poemar a própria vida (Santos, 2018, p. 121)

Até mesmo na leitura desses versos (sem escutarmos ou vermos sua performance durante uma batalha de poesia falada), conseguimos escutar um grito, um ato de coragem para querer dizer a própria história e assim convidar o outro a escutá-la, afetar-se pelas palavras e mostraram-se ativo em sua recepção. Daí o convite aos ouvintes e leitores a acompanhá-lo nesse uso criativo e potente da linguagem.

Também nessa direção, o ensaísta Paul Zumthor em *Performance, recepção, leitura* destaca o papel da voz nas experiências poéticas. Segundo ele, o poema joga-se em cena através da performance “ou no interior de um corpo e de um espírito (a leitura)” ZUMTHOR, 2018, p.57). O autor destaca o estatuto da voz como realização de um engajamento do corpo dos sujeitos, tanto do autor que apresenta sua produção poética, como de quem a recebe através de sua presença e escuta. Ele ressalta:

Nesse sentido não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial da energia coletiva (ZUMTHOR, 2018, p. 58)

Ele distingue a história de uma escrita poética em três tempos: formação, transmissão e recepção. A formação pode passar pela escritura e leitura tal a conhecemos na cultura ocidental, em que através de um traçado, registra-se num aparato. Mas também de uma forma que nos parece mais interessante em nossa discussão, e que remete às populações ditas primitivas, nas quais através da performance “a formação se opera pela voz, que carrega a palavra; a primeira ‘transmissão’ é obra de um personagem utilizando em palavras suas voz viva, que é, necessariamente, ligada a um gesto” (ZUMTHOR, 2018, p.60). Neste segundo caso, e podemos reconhecer semelhanças com as experiências do Slam, a recepção uni-se à transmissão através da situação oral em que os sentidos da audição e da visão acompanham-se mutuamente, estabelecendo um ato único (ZUMTHOR, 2018, P. 60-61). Quando o autor compara os dois modelos de comunicação do poético, o que ele chama de oralidade pura (próprio das manifestações observadas pelos etnólogos nas populações primitivas) e o mais comum nas experiências atuais ocidentais em que a conservação e permanência da escritura tem muita importância, ele afirma: “a performance como um ato de presença no mundo e em si mesma”. (ZUMTHOR, 2018, p. 62)

A diferença essencial entre os dois modelos de comunicação que elas realizam reside em que, em situação de oralidade pura, se mantém, de momento a momento, uma unidade muito forte, da ordem da percepção. Todas as funções desta (ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor, da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único. A situação de pura escritura-leitura (situação extrema e que parece hoje cada vez menos compreensível para os mais jovens), elimina, em princípio totalmente, esses fatores. (ZUMTHOR, 2018, p. 62)

Nos versos seguintes, o jovem slammer Luiz Henrique Soares de Carvalho de 14 anos e aluno da Escola de aplicação da FEUSP, mistura forma e conteúdo, ao escolher como material da poesia o próprio fazer poético. Conseguimos portanto perceber o caráter contingencial da poesia como acontecimento, e o reconhecimento por parte do poeta de que no ato poético há algo de uma autenticidade que fica impressa no momento, e que por isso não pode ser replicado ou copiado por um outro. Além disso, ele ressalta uma condição

imprescindível à poesia que é o trabalho com o sem-sentido ao mesmo tempo em que preza o afeto, como efeito de sua transmissão. A transmissão de um saber-fazer poético.

Sabe, poeta é chamado de louco porque não procura ter sentido...  
Mas aí que está. A arte não precisa ter sentido, mas precisa ser sentida!

Um verso bem escrito é como um lance de futebol,,  
é um momento que não se repete...  
um momento onde nem mesmo o artista sabe direito o que fez.  
(Carvalho, 2018, p. 165)

Dessa forma, defendemos aqui, a idéia de que as batalhas de poesia falada do movimento Slam interescolar são uma manifestação criativa privilegiada, pois entre outras formas possíveis de explorar as linguagens oferecidas pela escola, ela contempla:

- em primeiro lugar, o processo singular da escrita do texto poético, no qual sua feitura inclui a consideração de que se trata de um texto vivo que será animado pela voz e será expresso através da colocação de seu corpo no espaço público.
- em segundo lugar, a performance que será responsável pela transmissão de um saber através do dizer além do dito.
- em terceiro lugar, um duelo em que torna-se possível neste gesto confrontar-se em um só tempo com: seus processos libidinais com o saber, com seus pares dos quais compartilham conteúdos e bandeiras e com a ocupação dos espaços através dos seus corpos que resistem e ensinam.

O que está além dos muros da escola pode entrar, enquanto os saberes produzidos dentro dos muros precisam sair e alcançar outros sujeitos e espaços. A letra que aparece como intervalo entre significante e voz (em sua materialidade), o poético que localiza-se entre enunciado e enunciação.

Antes de encerrarmos, recorreremos a Ambra comentando uma passagem do texto de Gonzalez, na qual ela salienta a potência do ato de fala dos sujeitos marginalizados pela sociedade, recolhemos aqui seus dizeres e em seguida os efeitos de ressonância na leitura de Ambra e também na nossa:

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação,

caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1984, p. 225).”

E quando o lixo pode falar, *numa boa*, podemos dizer que há análise no sentido mais forte do termo: pois é aí, pela fala, onde erro e desejo deixam de pelejar e se encontram, onde a verdade se emancipa da certeza dos saberes e as identidades se dissolvem rumo tanto às singularidades quanto à possibilidades de laço social sem segregação. (Ambra, 2020)

Tal como o infans precisa ser sonhado, banhado pela linguagem que chega carregada de investimento libidinal do Outro (figuras parentais, educadores, e outros que funcionam como referências discursivas, sociais e culturais de seu contexto e sua época) nos primórdios de sua existência psíquica, o jovem precisa encontrar destinos possíveis para a pulsão que remeta não somente a sua história individual mas também à cena social e política que o atravessa (Coutinho 2020, p.65). Lembremos das palavras escolhidas por Gonzalez para introduzir seu escrito em 1975 : “Quem me dera ser sonhada pela minha realidade” (Gonzalez, 1975)

## 6. LINHAS DE CHEGADA

**R**  
**(anos-luz, anos-treva)**

Ler, ver,  
e entre o V e o L  
entrever aquele

R  
erre

Leminski

Na introdução deste trabalho nos propusemos a seguinte questão: para onde nos leva a poesia? Veremos agora aonde pudemos chegar ao longo das linhas que percorremos até aqui. Iniciamos esta pesquisa com a proposta de estudar as relações possíveis entre o processo de letramento (a partir da perspectiva lacaniana) e a poética. A aposta em tal encontro foi orientada pela experiência clínica com crianças que, segundo o discurso escolar, apresentavam

impossibilidades em aprender o código alfabético. O que o trabalho clínico com cada criança nos ensinou foi que cada qual se deparava à sua maneira com o saber, e que, se bem escutadas, eram capazes de produzir recursos inventivos para atravessar as dificuldades que se impunham durante o processo de alfabetização.

Com isso, foi possível perceber a importância de tomar o processo de letramento a partir do entendimento psicanalítico de escrita e da interpretação pela via da poética. Acompanhamos nesse percurso o entrecruzamento de estudos de alguns campos distintos, entre eles: Psicanálise, Educação, Linguística e Crítica Literária, na busca de um diálogo frutífero. Ao longo do texto, buscamos articular noções fundamentais para a conversa entre poética e letramento, cotejando definições de linguagem, língua, letra, escrita, voz, som, sentido, saber, entre outras.

Entendemos que há um letramento anterior ao processo de alfabetização, que envolve o banho de linguagem que o bebê recebe de seus cuidadores. O corpo é afetado por uma escrita libidinal, que chega através do som, da oralidade da língua materna. Essa língua chega ao sujeito como correnteza de *lalangue*, que faz um traçado antes mesmo que se inicie uma investigação sobre os sentidos dados às palavras ouvidas. Antes de ser convocado a saber o que quer dizer uma palavra, houve o dizer como acontecimento. Assim como Wisnik descreve o som sem o sentido: “Não é a matéria do ar que caminha levando o som, mas sim um sinal de movimento que passa através da matéria, modificando-a e inscrevendo nela, de forma fugaz, o seu desenho. O som é, assim, o movimento em sua complementaridade, inscrita na sua forma oscilatória” (WISNIK, 2017, p.20)

Vimos que o processo de alfabetização solicita de alguma forma que o aluno soterre suas primeiras inscrições no corpo, seu letramento primário, para que aprenda os significados das palavras, conheça seus sentidos e assim possa fazer uma leitura das coisas do mundo e comunicar-se. Para que possa participar do laço social. Entendemos discurso como ordenação da linguagem no laço social. Porém, o que notamos é que essa não é uma passagem fácil, já que exige perda de algo muito original e singular. É aí que os impasses dos alunos, além de interpretados pelos educadores como sinal de impossibilidade, posso ganhar outros sentidos muito relevantes. Por exemplo, pela capacidade que as singularidades dos sujeitos têm de questionar as metodologias empregadas pelas escolas e também de denunciar a presença inegável de um impossível na educação. Torna-se necessário que a escuta afinada para essas singularidades seja praticada pelos profissionais envolvidos no ensino. A partir de tal reconhecimento, não se pode mais insistir na negação dos limites da linguagem, só assim para

que saberes inéditos irrompam e sejam propostos encaminhamentos para o mal-estar que se apresenta.

Desdobramos assim a pergunta inicial “para onde nos leva a poesia?” em outras duas que foram se formulando pelo caminho do texto: o que podemos aprender, nós psicanalistas e os profissionais envolvidos na escolarização de crianças e adolescentes ? O que os alunos podem nos transmitir com seus impasses, recusas, conflitos e sintomas?

Diante das dificuldades que os alunos apresentam, cada vez mais, as equipes escolares buscam saberes em outros campos que não o da própria educação, endereçando queixas a especialistas (psicólogos, psicanalistas, psiquiatras, fonoaudiólogos e neurologistas), convocando-os a diagnosticar crianças e jovens rapidamente, acreditando assim na solução dos tratamentos individualizados e terceirizados, frequentemente através da hipermedicalização. Esse movimento crescente, como único recurso de encaminhamento das questões, mostra uma demissão do educador de seu lugar de transmissão de saber, atributos próprios de sua prática. Ocorre então, um recrudescimento do lugar de paralisia e cristalização na escola, uma replicação do discurso neoliberal, que responsabiliza o sujeito individualmente por seu sucesso ou fracasso. Sucesso entendido aqui como aquisição de conhecimento para se tornar um profissional bem colocado no mercado de trabalho, e fracasso como o oposto disso.

A insistência no objetivo de formar indivíduos mercadologicamente produtivos acaba por excluir um outro sentido de produção, justamente aquele que nos interessou sustentar nesta pesquisa: as criações singulares e potentes dos alunos, que lhes permitam reconhecer processos transformativos dentro e fora da escola. Nesse processo, falta aos educadores justamente o que é mais fundamental e indispensável em sua transmissão: o desejo de saber. A demissão à qual nos referimos quando buscamos outros profissionais para se incumbirem dos saberes sobre seus alunos revela um efeito de recusa em relação ao seu fazer. Nesse ponto, unem-se aos alunos com dificuldades e permanecem num lugar de impotência frente aos desafios intrínsecos a processos de aprendizagem. Ocupando o mesmo lugar, o de quem não quer saber, não há possibilidade de troca, de transferência, de transformação. Como toda transmissão diz respeito à verdade, nesse cenário, professores e alunos se encontram em falta de compromisso com suas verdades.

Neste trabalho, resgatamos os ensinamentos do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, para nos lembrarmos, uma vez mais, da importância de fazer resistência a essa demissão que estamos discutindo. O intuito do nosso trabalho como psicanalistas intervindo junto às instituições escolares é devolver os educadores a seus lugares de saber e portanto de potência. Num momento como o atual, de enfrentamento de uma grande crise humanitária,

advinda da pandemia do Covid-19, em que por um longo período de tempo as crianças e adolescentes foram privados de seu espaço social primordial que são as escolas, toda a comunidade, intra e extraescolar, foi mobilizada a repensar suas práticas. Nunca sentimos tanto a falta dos laços restaurativos e do registro de alternância promovidos pela escola, e o saber não-todo (debatido neste texto) impôs-se em tantos aspectos, que a urgência de novos ares nos encarregou de criticar os modelos que perderam seus sentidos para tomar nas mãos medidas inventivas para o futuro.

Nesta direção, chegamos, no final da dissertação, destacando o movimento Slam Interescolar SP como um caminho novo, original e viável, no qual os jovens alunos são protagonistas, mas bem acompanhados dos adultos ensinantes de sua comunidade, sejam seus professores, como os poetas formadores que transmitem a verdade de sua prática poética nas oficinas nas escolas. Como nos diz Milner, a respeito da língua: “trata-se do equívoco e de tudo o que lhe diz respeito: homofonia, homossemia, homografia –enfim, de tudo aquilo que sustenta o duplo sentido e o dizer em meias-palavras, incessante tecido de nossas interlocuções” (MILNER, 2012, p. 17).

Tais experiências, que se alastram e vão infectando a cidade, através do uso autêntico que fazem da linguagem poética, cumprem sua função formativa, na medida em que formam leitores de mundo, capazes de avançar frente às exigências de seu tempo. O poder (que anunciamos lá atrás neste trabalho, e prometemos voltar a ele em seu desfecho) que eles tomam, que a aquisição da escrita propicia, é no sentido de possibilidade. Eles podem ocupar, reconhecer e serem reconhecidos no lugar de autoria, autorização e autenti(cidade). Isso tudo através de seus corpos nas ruas, do eco que suas vozes permitem e da autorização de seus saberes.

Gostaríamos de lembrar do título do belo documentário de 2017, sobre a situação crítica do ensino médio nas escolas públicas brasileiras, *Nunca me sonharam*, e deslocá-lo para uma potente passagem de Lélia Gonzalez (1975) (ressaltada anteriormente em nosso percurso): “quem me dera ser sonhada pela minha realidade”. É com esse desejo de transformação que fazemos coro aqui, nessa escrita. Pelos sonhos que alimentem de horizontes o tempo acordado de viver.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Referência ao trecho da canção *Amor de índio* (1978) de Beto Guedes e Milton Nascimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBRA, P. *O lugar e a fala: a psicanálise contra o racismo em Lélia Gonzalez*. Sig revista de psicanálise, Vol. 14, nº1, p. 85, jan-jun/2019.

ANDRADE, C. *A interpretação analítica e a escrita poética chinesa*. 332 f. Tese de doutorado, UFMG, 2013.

ANDREOLA, A. B. *O Processo do Conhecimento em Paulo Freire*. Educação e Realidade, Vol.18, nº1, p. 32-45, jan-jul/1993.

BADIOU, A; CASSIN, B. *Não há relação sexual*. Rio de Janeiro, RJ: editora Jorge Zahar, 2013.

BARBOSA, L. *A matéria de poesia em Manoel de Barros*. Em: BRANCO, Lúcia Castelo (org.). *7 olhares sobre os escritos de Barros e Pessoa*, v.2. Belo Horizonte, MG: editora FALE/UFMG, 1995.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo, SP: editora Leya, 2010.

BARROSO, A.F; FERRARI, I. F. O último ensino de Lacan: há algo para além da linguagem. *Calidoscópio*. v. 12, n. 2, mai/ago 2014.

BORGES, S. *Psicanálise, linguística, linguística*. São Paulo: Escuta, 2010.

BOSCO, Z. *A errância da Letra: o nome próprio na escrita da criança*, Tese de Doutorado, Unicamp, 2005.

CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. São Paulo, SP: editora Humanitas, 1996.

CARNEIRO, A; PENA, B; CARDOSO, I. *Entrevistas preliminares: marcos orientadores do tratamento psicanalítico*. Reverso, vol.38, no.71, Belo Horizonte, jun. 2016.

CARVALHO, J. *Entre a Imagem e a Escrita- Um Diálogo da Psicanálise com a Educação*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005. p.113.

CIDADE, N; ZORNIG, S. *Trauma, temporalidade e inscrição psíquica*. Cad. Psicanál. (CPRJ), v. 38, n. 35, Rio de Janeiro, jul./dez. 2016.

COLETIVO SLAM DA GUILHERMINA. *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas: Slam interescolar*. São Paulo: LiteraRua, 2021.

COUTINHO, L. G. *Adolescência, cultura contemporânea e educação*. Revista Estilos da clínica, Vol.14, nº27, p. 134-139, jan-abr/2009.

COUTINHO, L. G. *Ocupa escola: tratamento aos impasses da adolescência no laço social?* Revista Estilos da clínica, Vol.25, nº1, p. 63-76, jan-abr/2020.

COUTINHO, L.G; CARNEIRO, C; SALGUEIRO, L.M. *Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola?* Psicologia escolar e educacional, SP, Vol.22, nº1, p. 185-193, jan-abr/2018.

DUNKER, C; CARVALHO, T. *Alienação e interpretação nos processos interpretativos em psicanálise*. Psyché, 2004, VIII (13). Disponível em: [Alienação e separação nos processos interpretativos em psicanálise \(redalyc.org\)](http://redalyc.org). Acesso em; 13/05/2022.

DUNKER, C; PAULON, C; RAMOS, J. *Análise Psicanalítica de discursos: Perspectivas Lacanianas*. São Paulo, SP: Editora Estação das Letras e Cores, 2017.

DUNKER, C. *Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*-Coleção Educação e Psicanálise, Vol.1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 209

DUNKER, C. *Transitivismo e Letramento: constituição do sujeito e entrada no discurso alfabético*. Projeto A Alfabetização e seus Avatares; 2011; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil. Disponível em: [http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/transitivismo\\_e\\_letramento\\_constituicao\\_do\\_sujeito\\_e\\_entrada\\_no\\_discurso\\_alfabetico.pdf](http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/transitivismo_e_letramento_constituicao_do_sujeito_e_entrada_no_discurso_alfabetico.pdf) Acesso em 13/05/2022.

- FERREIRO, E. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. *Análise Terminável e Interminável*. In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. vol. XXIII
- \_\_\_\_\_. *Projeto para uma psicologia científica*. In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. V. I
- \_\_\_\_\_. *O bloco mágico*. In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. V. XIX
- GARCIA, M; RINALDI, D. *Poesia e Psicanálise. o savoir-faire de Jacques Lacan*. Revista Affectio Societatis, Vol. 11, N.º 20, enero-junio de 2014.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Zahar, 2020.
- JAKOBSON, R. *Linguística e poética*. In: Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KATZ, I,Z.F. *Alfabestização: Perspectivas da articulação sujeito e escrita*. Disponível em [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-103330/publico/ILANA\\_KATZ\\_ZAGURY\\_FRAGELLI.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-103330/publico/ILANA_KATZ_ZAGURY_FRAGELLI.pdf). Acesso em 13/05/2022.
- KUPFER, M.C. *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação*. São Paulo, SP: editora Escuta, 2013.
- LACAN, J. *A identificação* (1961-1962). Recife: Publicação não comercial do Centro de estudos Freudianos de Recife, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A terceira* (1974). In *Cadernos Lacan*, v.2. Porto Alegre: Publicação não comercial da APPOA, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Escritos*. São Paulo, SP: editora Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Le Séminaire, Livre 24: L'insu qui sait de l'une-bévue s'aile à mourre*. Paris:

Éditions de L'association Lacanienne, 1976-77. Inédito

\_\_\_\_\_. *O mais, ainda*. Rio de Janeiro, RJ: editora Jorge Zahar, 1996.

\_\_\_\_\_. *Outros escritos*. Rio de Janeiro, RJ: editora Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *Problemas cruciais para a psicanálise*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006. Publicação para circulação interna.

\_\_\_\_\_. *Televisão*. Rio de Janeiro, RJ: editora Jorge Zahar, 1993.

LEITE, C. A. O. *O Nome Próprio e sua Relação com o Inconsciente*. Dissertação de Mestrado, 2004.

LEMOS, C. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MANDIL, R. *Os efeitos da letra: Lacan leitor de Joyce*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MARTINS, A.A. *O pretuguês na psicanálise: reflexões de Lélia gonzalez*. Revista Cult, Edição 255, 2021.

MELO, C. N. *A encruzilhada e as possibilidades do protagonismo da juventude negra: o caso do slam da guilhermina*. 200 pp. Dissertação de mestrado em Sociologia-centro de educação e ciências humanas, UFSC, São Carlos, 2021.

MESCHONNIC, H. *Linguagem ritmo e vida*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006.

MILMANN, E. *Saber fazer com a linguagem escrita: uma travessia pela ética do letramento*. Revista Estilos da clínica. vol.21, nº2, p. 479-496, mai-ago/2016.

MILNER, J.C. *O amor da língua*. São Paulo: editora Unicamp, 2012.

MILNER, J.C. *Os nomes indistintos*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2006.

MOISÉS, C.F. *Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta*. São Paulo, SP. Editora Unesp, 2019.

PAZ, O. *O arco e a lira*. São Paulo, SP: editora Cosac Naify, 2014.

PILATI, A. *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PRIGENT, C. *Para que poetas ainda?* Florianópolis, SC: Cultura e Barbárie editora, 2017.

QUINET, A. Stylus: revista de psicanálise, n. 19, outubro 2009. Rio de Janeiro: Associação Fóruns do campo laciano.

SANTIAGO, A.L.; ASSIS, R.M. *O que esse menino tem?: sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola*. Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015.

SANTIAGO, A. L e SILVA, M.M. *Alfabetização, nome próprio e subjetividade*. p.7

Disponível em:

<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/marlene-maria-machado-da-silva-ana-lydia-b-santiago.pdf> Acesso em 13/05/2022.

SANTOS, H. (A)língua segundo o ponto de vista da psicanálise laciano. 2015. 100f.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia.

SILVA, G; SILVA JÚNIOR, N. *Letra e escrita na obra de Jacques Lacan*. *Jornal de Psicanálise* 50 (92), 129-140. 2017. disponível em: [09.-Guilherme-e-Nelson.pdf \(bivipsi.org\)](#). Acesso em: 13/05/2022.

SILVA, M.M. *Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2008.

SILVA, M.M. *Eu não sei! Dizeres sobre o 'não saber' na alfabetização*. São Paulo: Paco

Editorial, 2020.

SILVA, M.M. *Alfabetização, nome próprio e subjetividade*, FaE/UFMG, 2015. Disponível em: [20194\\_8517.pdf \(bruc.com.br\)](#). Acesso em: 13/05/2022.

SKRIABINE, P. *Do sintoma ao sinthoma*. Gente: Revista de Psicanálise, n.8, Ano 2, Jun/2013. Disponível em: [agente008\\_seminario003.pdf \(institutopsicanalisebahia.com.br\)](#). Acesso em: 13/05/2022.

SOLER, C. *O “corpo falante”*. Rio de Janeiro. RJ: Caderno de Stylos, 2010.

VIANA, L. *Poetry Slam na escola: embate de vozes entre tradição e existência*. Dissertação de mestrado em Letras, UNESP-Assis, 2018.

WISNIK, J. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ZITKOSKI, J. J; LEMES, R.K. *O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade*. FACCAT, Rio grande do Sul, disponível em: [zitkoski\\_lemes.pdf \(faccat.br\)](#). Acesso em: 13/mai/2022.

ZULAR, R. *A voz como limiar. Literatura e Sociedade*, V.19, p.69-75, 2014.

ZULAR, R.(Org) *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ZULAR, R. *O ouvido da serpente: algumas considerações a partir de duas estrofes de ‘esboço de uma serpente’ de Paul Valéry*. Disponível em: [O ouvido da serpente Roberto Zular \(usp.br\)](#). Acesso em: 13/05/2022.

ZULAR, R. *Ouvir a escrita: uma leitura dos processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*. Manuscrita (São Paulo), V.1, p.46-62, 2010.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.