

MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO

ESCRITA, REPETIÇÃO E ELABORAÇÃO

GOIÂNIA

2011

MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO

ESCRITA, REPETIÇÃO E ELABORAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, sob a orientação do Prof. Dr. Cristovão Giovanni Burgarelli.

GOIÂNIA

2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

C331e Carvalho, Maria Alice de Sousa.
Escrita, repetição e elaboração [manuscrito] / Maria Alice de
Sousa Carvalho. - 2011.
86 f. : figs.

Orientador: Prof. Dr. Cristovão Giovani Burgarelli.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2011.
Bibliografia.

1. Escrita - Aquisição. 2. Escrita - Repetição. 3. Escrita. 4. Escrita
- Elaboração. I. Título

CDU: 821.134.3(81):003

“Já que se há de escrever, que pelo menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas”.

Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo incentivo, apoio e carinho constantes, especialmente a Wesley, Sofia e Rubens.

Ao Prof. Dr. Cristovão Giovani Burgarelli, que confiou na realização deste trabalho e permitiu, com sua orientação, o desenvolvimento de idéias que deram origem a esta tese.

À Profa. Dra. Glacy Queirós Roure, por ter permitido, por meio de suas aulas, momentos de diálogos que foram essenciais para traçar o percurso deste trabalho.

À Profa. Dra. Ana Maria Medeiros da Costa, à Profa. Dra. Marília Gouveia de Miranda, à Profa. Dra. Monique Andries Nogueira, pelas importantes contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Profa. Ms. Sônia Maria Rodrigues, por ter oferecido, além de textos e de sugestões, sua amizade.

Às crianças do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), por contribuírem de forma essencial para a elaboração desta tese.

À direção, aos professores e aos funcionários do Cepae/UFG pelo apoio recebido.

À Darcy Costa, pelo trabalho de apresentação técnica desta tese.

Aos companheiros do grupo de pesquisa *Em torno da letra: escrita, leitura e transmissão* (FE-Cepae/UFG e PUC/Goiás), pelo trabalho conjunto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da FE/UFG, pela oportunidade de realizar este trabalho.

RESUMO

Esta tese vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos. Recorrendo à psicanálise, que, desde os estudos iniciais de Sigmund Freud, busca construir referências para estabelecer, a partir da prática analítica, uma teoria do sujeito, ela se propõe a pensar o advento desse sujeito como efeito do significante, sendo que, para se desenvolver tal elaboração, será necessária uma articulação entre encadeamento significante e investimento pulsional, isto é, entre corpo e linguagem. As atividades das crianças, como jogos, brincadeiras e aprendizagens como a da língua escrita, não são apenas lúdicas, imitativas e/ou conhecimentos a serem adquiridos, mas dizem respeito ao sujeito, sempre às voltas com o impasse estrutural de sua existência. Assim, esta tese tem por objetivo discutir a respeito dessa incidência, exatamente para reconhecer os efeitos dessa trama na aquisição da escrita, sobretudo na escola. O estudo apresenta, inicialmente, os pressupostos teóricos sobre a estruturação do sujeito. Em seguida, discute a temática da repetição e da elaboração, retomando a perspectiva tanto de Freud quanto de Lacan, que serviram de fundamento para as análises da escrita infantil. Nas questões metodológicas, a tese lança mão de dados da pesquisa em andamento, *Em torno da letra: escrita, leitura e transmissão*, além de exemplos observados na prática de alfabetização, desenvolvida no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Recorre também a filmes que, embora diretamente não abordem especificamente a escrita e nem sua aquisição, apresentam algumas passagens que permitem estabelecer relações com essa temática. Na parte final, as considerações indicam que, à medida que uma criança escreve, com traços não identificados, letras diversas e letras de seu nome próprio, por exemplo, delinea-se um processo de subjetivação de marcas inconscientes. Por isso, pode-se reconhecer no processo de aquisição da língua escrita uma perspectiva de elaboração.

Palavras-chave: aquisição, escrita, repetição, elaboração.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Post-Graduation Program in Education, in Faculty of Education, at Federal University of Goiás, in the search line “Fundamentals of Educational Processes”. Resorting to psychoanalysis, that, since the initial studies of Sigmund Freud, seeks to build references to establish, from the analytical practice, a theory of the subject, it proposes to consider the advent of this subject as effect of the significant, being that, to develop such preparation, it will be required an articulation between significant chaining and instinctual investment, it means, between body and language. Children’s activities, such as games, jokes and learning as written language, are not only playful, imitative and / or knowledge to be acquired, but are related to the subject, always involved with the structural problem of its existence. Thus, the aim of this thesis is to discuss about this effect, just to recognize the effects of this plot in the acquisition of writing, especially at school. The study initially presents the theoretical assumptions about the structure of the subject. Then, it discusses the theme of repetition and elaboration, taking up the perspective of both Freud and Lacan, who served as the basis for the analysis of children writing. In methodological issues, we used data from ongoing research in this thesis, *Around the letter: writing, reading and transmission*, and examples observed in the practice of literacy, developed at the Center of Teaching Applied at Education, in Federal University of Goiás (CEPAE / UFG). This thesis also has examples from films which, although not directly approach specifically the writing or its acquisition, establish relations with this theme. In the end, considerations indicate that, as a child writes with unidentified features, several letters and letters of his name, for example, it is outlined a process of subjectivation of unconscious brands. Therefore, it can be recognized in the acquisition process of written language a perspective of elaboration

Keywords: acquisition, writing, repetition, elaboration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I – ESCRITA E LETRA	15
CAPÍTULO II – REPETIÇÃO: NEM TUDO PODE SER SIMBOLIZADO	39
CAPÍTULO III – ELABORAÇÃO: SEXUALIDADE E SABER	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

As proposições advindas do saber psicanalítico extrapolam o seu próprio campo, atingindo outros, como o da educação, e forçam, sem dúvida, a discussão de uma série de questões relacionadas ao sujeito e suas subjetividades, tais como sua relação com o mundo e suas aprendizagens. O arcabouço teórico da psicanálise não tem como base uma abordagem biológica, neurológica ou mesmo cognitivista sobre o sujeito. A psicanálise propõe outros fundamentos e estabelece, como lembra Elia (1995), no livro *Corpo e sexualidade em Freud e Lacan*,

uma teoria do sujeito segundo a qual seu advento, a sua constituição, é efeito da entrada do significante (do Outro, portador do seu desejo), na carne, no corpo vivo de um ser humano (pelo que se entende alguém que nasce banhado em linguagem), esvaziando-se este corpo de sua carnalidade e constituindo-se como corpo sem órgãos, corpo a ser erogeneizado, o sexual resulta precisamente deste encontro da matéria viva do corpo humano com um desejo que lhe era de saída, exterior (p. 94).

Assim, uma vez que uma criança foi tomada como objeto de um outro, recebendo um investimento pulsional articulado pela e na relação entre corpo e linguagem, o processo de constituição do sujeito gira em torno da sexualidade no entendimento de Freud (1905/1996) e também de Lacan (1971/2009). Sexualidade, no sentido amplo, move o destino do sujeito humano – seu pensamento, suas atividades, suas criações, indo além do modelo da genitalidade e do instinto sexual adaptativo. Ela constitui o inconsciente, cuja estrutura contém traços *organizados como uma linguagem*, expressa Lacan (1953/2008) anunciando mais um de seus aforismos. Esse aforismo foi elaborado pela leitura atenta dos textos freudianos, em especial, aqueles que tratam da formulação sobre a constituição de um psiquismo estruturado como campo de linguagem.

Para Freud (1896/1996), o psiquismo é constituído por traços inscritos pela experiência articulada pela linguagem. Esses traços jamais serão apagados, embora desde o início já estejam organizados de forma diferente do original, submetidos a leis que o condensam, o enlaçam a outros traços. Freud (1925/2007), para melhor descrever essa estruturação, utiliza o brinquedo bloco mágico, que, em seu entendimento, ilustra, em seu funcionamento, a representação concreta de como o psiquismo é constituído, portanto, ele é uma escrita. No artigo “Uma nota sobre o bloco mágico” ao apresentar essa analogia, Freud (1925/2007) diz:

Gostaria agora de descrever um pequeno dispositivo que há algum tempo passou a ser vendido no comércio, e que se propõe a funcionar melhor que a folha de papel ou a lousa, chamado de *bloco mágico*. Em verdade, não é mais que uma placa da qual se podem eliminar as anotações com um simples gesto. É capaz não só de manter uma superfície sempre apta a receber novas anotações, como também de armazenar permanentemente os traços das anotações anteriores. Analisando-se de perto a sua construção, constata-se uma notável coincidência com a estrutura que descrevi para o aparato perceptivo humano (p. 138).

A analogia de Freud sobre o aparelho psíquico por meio do brinquedo bloco mágico relacionado à escrita, constitui uma base fundamental para a leitura lacaniana reafirmar a importância da linguagem na constituição do sujeito e, desse modo, sustentar o caráter de alteridade que o projeto freudiano inaugurou. Embora reconheça essa questão, Lacan (1956/1998) amplia essa perspectiva, elaborando a noção da instância da letra no Inconsciente. Com ela, recupera um viés, que segundo ele, estava de certo modo esboçado na obra freudiana, a dimensão do real. O inconsciente é campo de linguagem, mas nem tudo pode ser representado, e a letra, para o autor, pode articular a dimensão que pertence ao campo do real relacionando-a com outros campos, o do simbólico e do imaginário.

Embora continue a fazer referência ao inconsciente como uma escrita, tal como formulou Freud, Lacan, ao apresentar essa noção de letra, radicaliza essa aproximação, conforme Costa (2010). Em *O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante*, Lacan (1971/2009) explica que escrita não é impressão, ela é “o ravinamento do significado, ou seja, o que choveu do semblante como aquilo que constitui o significante” (LACAN, 1971/2009, p.114). No vernáculo, ravinamento relaciona-se ao processo de formação de ravina, ao escoamento de águas pelas encostas, à depressão produzida pelo trabalho erosivo das águas. Assim, nesse seminário, a letra é relacionada não apenas ao significante, mas ao vazio, e a questão principal a ser destacada por Lacan nessa elaboração, de acordo com Costa (2010), “é a possibilidade de transposição de elementos heterogêneos, sem o apoio no transporte da metáfora” (p. 7). Em outras palavras, o inconsciente é uma escrita, mas nem tudo dessa escrita é passível de interpretação, a letra também comporta o jogo pulsional e os processos – pensamentos e comportamentos – de um sujeito estão a ela submetidos.

Evidentemente, se tomarmos como referência essa abordagem sobre o inconsciente, cuja lógica é estruturada na infância, algumas considerações devem ser feitas ao abordar a escrita da criança em situação escolar, exatamente por implicar os efeitos dessa trama. Supomos que, nos primeiros anos de escolaridade, sobretudo nas séries de alfabetização, evidenciam-se os impasses de sua condição sexuada. Os discursos vigentes

parecem não considerar essa especificidade, em especial, os estudos ancorados pela psicologia cognitivista que refletem sobre as atividades das crianças, como jogos, brincadeiras e aprendizagens, pois o sujeito concebido nessa abordagem é o do conhecimento.

Conforme Lacan (1956/1957/1995), baseado em sua leitura de Freud, a brincadeira e o jogo, por exemplo, realizados por uma criança, dizem respeito à alteridade em constituição, e suas composições no brincar e no jogar apresentam traços do processo em andamento, indo além de uma apropriação simbólica. Por isso, não se poderia também abordar a escrita das crianças considerando esse mesmo movimento? Ela não apresentaria efeitos relacionados à esse tempo tão necessário e em construção para advir sujeito? As atitudes das crianças diferenciam-se diante da folha em branco; se algumas se põem a escrever, outras se recusam a esboçar algum traço, o que nos leva a indagar se não teria a ver, como a psicanálise indica, com a estruturação em constituição, na articulação entre real, simbólico e imaginário.

Para Lacan (1956/1998), o conceito de pulsão, proposto por Freud, mesmo com toda a sua ambiguidade e problemática, promove a emergência do sujeito. Em outras palavras, o sujeito é efeito de uma escrita fundada na articulação corpo e linguagem. Desse encontro, nem tudo é e pode ser simbolizado, algo escapa e determina os mais diversos efeitos. Em *O Seminário, livro quatro: a relação de objeto*, Lacan (1956/1957/1995) retoma a atenção dada por Freud à relação de objeto, mas, conforme discute, o que deve ser analisado é a noção de falta de objeto, que, dinamicamente criadora, mobiliza a relação posterior do sujeito com o mundo. Então, é preciso demarcar esse movimento de constituição subjetiva e pensar que, estruturalmente, instiga no sujeito um trabalho (LACAN, 1956/1957/1995). A fala, a brincadeira, o jogo e até mesmo a escrita podem oferecer possibilidades de elaboração de uma posição subjetiva na articulação entre o real, o simbólico e o imaginário, pois, para a psicanálise, a ordenação dessas dimensões produz efeitos tanto no sujeito quanto nas relações com o mundo.

A criança procura elaborar uma resposta ao vazio que vivencia e se depara com o real naquilo que ele tem de inapreensível. Lidar com a falta de uma representação que possa dar consistência a esse encontro não é tarefa simples, e cada um constroi maneiras diferentes para lidar com essa impossibilidade constitutiva. É o que está em questão para Lacan (1956/1957/1995) na brincadeira do neto de Freud com o carretel, com o *fort-da*; por meio desse objeto e do que inventa com ele, a criança faz elaborações e se posiciona. Para ele,

é com seu objeto que a criança salta as fronteiras de seu domínio transformado em poço e que começa a encantação. Se é verdade que o significante é a primeira marca do sujeito, como não reconhecer aqui – só pelo fato de esse jogo se acompanhar de uma das primeiras aparições a surgirem – que o objeto ao qual essa oposição se aplica em ato, o carretel, é ali que devemos designar o sujeito (LACAN, 1964/2008, p. 66-67).

A entrada da criança no universo da escrita convencional não permitiria essa elaboração? Ela também não possibilitaria a (re)configuração da experiência com o mundo, elaborando e produzindo efeitos sobre sua posição em relação ao Outro? Lidar com o jogo significante que a escrita porta não colocaria outra vez em questão a elaboração de uma posição desejante? De acordo com Freud, no capítulo “A investigação sexual infantil”, inserido em 1915 no seu trabalho “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1996), a atividade de investigação inicia-se na criança quando ela se depara com a curiosidade sexual. O seu desejo de conhecer o enigma da sexuação provocado pela chegada de um irmão e/ou da ameaça de uma possível perda de sua posição fálica na relação parental leva-a a problematizar, a iniciar uma atividade de pesquisa, a produzir teorias. Esse momento, conforme a discussão de Leite (2007), no artigo “Teorias sexuais infantis: uma reflexão sobre o corpolinguagem”, apresenta-se para Freud como uma passagem estrutural de subjetividade, pois, por ele, o sujeito depara-se com a problemática da sua própria existência.

A implicação entre sexualidade e saber é retomada por Lacan (1971/2009), em referência ao desejo, argumentando que Freud aponta “é que tudo o que é da linguagem tem a ver com o sexo, mantém uma certa relação com o sexo, porém precisamente pelo fato de a relação sexual, pelo menos até o presente, não pode de modo algum inscrever-se nela”(p. 122). Para Lacan, o desejo de saber é o desejo do inconsciente que, estruturalmente, é um saber falho, impossível de ser elaborado simbolicamente, pois não há linguagem que dê conta dessa elaboração e, por isso mesmo, torna-se algo decisivo e imposto para o sujeito. Acerca da relação discutida por Lacan, explica Porge (2009):

Esses pontos de referência são importantes para orientar-se nisso em torno de que giram, com mais ou menor temor, os analisantes, seja qual for sua estrutura, tentando saber sobre o que concerne ao desejo de seus pais. Não somente o desejo de cada um de seus pais em relação ao sujeito, mas o desejo de cada um dos pais, um pelo outro. Como se a resposta fosse poder dar um sentido à sua vinda ao mundo. Mas não há resposta, o desejo de cada um dos pais um pelo outro não cria um conjunto de significantes do qual brotaria, para a criança, a resposta ao enigma de sua procriação. O saber da relação sexual entre os pais permanece para sempre furado, atenuado

somente por um objeto de fantasma e, no entanto, a busca do saber não somente permanece, mas é ainda relançada (p. 116).

Assim, podemos considerar que o desejo de escrita, o interesse de saber ler e escrever pode ter começado bem antes do ingresso da criança na escola e, mesmo antes de, em sua composição, apresentarem-se relações gráficas, fonéticas, textuais e outras previstas na língua normatizada, conforme análise de dados apresentados no trabalho de Borges (1995). A escrita, segundo Burgarelli (2005), mobiliza uma posição desejante, pois à medida que se articula à falta, o sujeito busca na escrita uma resposta para “bordear aquilo que ele não pode saber sobre sua origem” (p. 117). Desse modo, a escrita pode dar-se como efeito e elaboração dessa passagem, na implicação entre corpo e linguagem, sexualidade e elaboração, apresentando impressões dessa trama em constituição. Lembramo-nos bem de alguns episódios das crianças em sala de aula nos primeiros dias do ano letivo. Quando solicitávamos que escrevessem ou lessem algo, alguns pediam para sair da sala, outros tremiam, uns diziam “não sei ler e nem escrever”. Outros, entretanto, começavam a rabiscar algo, a dispor letras e pseudoletras ou mesmo arriscavam-se a uma leitura caricatural auxiliada por desenhos. Trata-se de um momento de impasse, de conflito em que a criança se vê forçada a se implicar e a lidar com os enigmas de sua própria existência.

Como discute Lemos (2002), as produções das crianças revelam mais o seu processo de subjetivação do ponto de vista da sexuação do que propriamente mudanças linguísticas. Afinal, a trajetória dos processos de estruturação psíquica produz marcas, e é em relação a elas que o sujeito se implica, isto é, se abala e se interroga sobre a que veio, a respeito da diferença sexual, do nascimento, da morte, tentando lidar com o impossível da totalização das significações. São relações possíveis que podem comparecer na imprevisibilidade que encerra o próprio jogo linguístico da escrita, em todos os níveis da língua.

No livro *Corpo e escrita*, Costa (2001), ao tematizar sobre memória e transmissão da experiência, discute como, na adolescência, a escrita do diário pode expressar a tentativa de lidar com os efeitos do encontro com o real, sem, no entanto, perder o caráter do incomunicável. Nesse momento o adolescente refaz os recortes corporais, a fim de diferenciar-se dos outros e se posicionar na casa parental e no grupo de iguais. A escrita, para Costa (2001), tanto permite o trânsito desses restos quanto abre a possibilidade de organizá-los, à medida que, paradoxalmente, junta o que se refere ao mais íntimo/privado com o que pertence à ordem do coletivo/público. Ela diz:

O que os orienta é precisar escrever o que não pode ser dito: seja o que se transmite como segredo na família, seja o que se mantém como inibição entre iguais. Assim, o segredo acaba por constituir esse campo do privado, como uma espécie de subtração de saber ao Outro, enquanto exercício e domínio disso que não se sabe. O paradoxo é de que a escrita socializa, mostrando onde seria de ocultar. É aqui que se decide a questão do endereço, porque só se escreve quando se muda de lugar: escrever é reconhecer uma distância. É nessa medida que o diário coloca em ato uma saída de casa que é impossível de recusar (é escrita de um outro corpo), mas que, ao mesmo tempo, é impossível de assentar. A partir deste exemplo de passagem adolescente, percebe-se que a escrita está estreitamente ligada ao corpo (COSTA, 2001, p. 137).

Essa trama também comparece na escrita das crianças, pois, embora elas passem a trabalhar com as letras sob efeito das relações simbólicas e imaginárias estabelecidas pelas atividades realizadas em sala de aula, surgem alguns vestígios ou indícios dos efeitos de uma materialidade vinculada ao real, na articulação pulsional que insiste em aparecer. São elementos relacionados a essa captura que aparecem na superfície da escrita que ora organiza, ora desarticula, ora impõe e revela a incidência de um trabalho que está sendo elaborado e tem como condição a relação entre corpo e linguagem, assentada na letra.

A produção cinematográfica americana *Precious*, de Daniels (2009), traduzida para o português como *Preciosa: uma história de esperança*, pode ilustrar, de forma breve, a discussão sobre a escrita que estamos elaborando nesta tese. A história passa-se no Harlem, na Nova York de 1987, e é narrada pela personagem principal, Clareece Precious Jones (Gabourey Sidibe), uma adolescente afroamericana, que, em alguns intervalos, insere seus pontos de vista sobre as situações que vivencia: racismo, abuso sexual, violência doméstica, obesidade, dificuldade de leitura e escrita na escola, dentre outras. No entanto, ao ser encaminhada ao serviço assistencial e começar a frequentar uma escola alternativa na qual a professora realiza um trabalho com leitura e escrita de diário, vê-se convocada a confrontar-se com suas experiências pessoais, sobretudo com aquilo que a aflige, a relação com seus pais e a vontade de esconder-se do mundo.

Quando começa a escrever, Clareece parece ser chamada a posicionar-se em relação ao seu desejo, quer dizer, a sair do processo de alienação que estruturava a relação parental para constituir-se como sujeito desejante, elaborando uma outra dimensão subjetiva. É interessante observar, no filme, a mudança da luz quando a personagem chega à escola alternativa, na qual começará a escrever seu diário. A luminosidade contrapõe-se de maneira intensiva à casa de Clareece e parece denotar a diferença desses lugares e a necessidade de passagem por eles, na tentativa de implicar-se como sujeito. Assim, as composições escritas

das crianças podem revelar essa subjetividade, marcas de sua trajetória pela sexuação, na tensão estrutural que constitui o sujeito e o convoca a contornar o impossível da sexualidade.

É então objetivo desta tese discutir a relação da criança com a escrita, entendendo que ela é marcada pela letra, no engendramento que constitui um “insabido – o furo no saber – que insiste em toda e qualquer produção do sujeito” (COSTA, 2010, p. 3). Nessa perspectiva, a escrita das crianças não testemunharia essa trajetória e, assim, diria respeito a uma elaboração, a uma singularidade? Para desenvolver esse estudo, lançamos mão do banco de dados da pesquisa em andamento *Em torno da letra: escrita, leitura e transmissão*¹, além de exemplos observados na própria prática de alfabetização, desenvolvida no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Recorremos também a filmes que, embora diretamente não abordem especificamente a escrita e nem sua aquisição, apresentam algumas passagens que permitem estabelecer relações com essa temática. Reconhecemos a dificuldade de tomar esses dados para empreender a discussão, entretanto, com eles foi possível interrogar o referencial teórico trabalhado na época da realização da pesquisa desenvolvida e registrada na dissertação *Sob(re) o texto: o domínio do significante* (CARVALHO, 2000) e continuar com a perspectiva de deixá-los convocando outros estudos, embora, neste momento, possam testemunhar, em alguns casos, a tentativa de simbolização que um trabalho deste porte requer. Ainda assim, queremos ressaltar que, ao ter como base fundamental a existência do Inconsciente, um impasse continua, isto é, há um limite que é importante salientar, é o *modus operandi* do Inconsciente.

Assim, com base em textos de Freud e Lacan, retomamos, portanto, no primeiro capítulo, intitulado “Escrita e letra”, o que vem a ser o processo de estruturação do sujeito, como efeito da articulação entre corpo e linguagem, determinada pela instância da letra no Inconsciente. As primeiras relações da criança são fundamentais para a constituição de uma subjetividade, para que seu corpo seja mapeado pulsionalmente e entre no circuito simbólico.

“Repetição: nem tudo pode ser simbolizado” é a proposta do segundo capítulo desta tese, o qual busca discutir a temática da falta como aquilo que convoca uma produção. Caso o sujeito se depare com aquilo que não consegue apreender, e que desde o início de suas relações parentais está delineado, o que resta a fazer? Em sua observação de crianças do seu círculo social, Freud afirma que as crianças brincam e, nesse brincar, algo está sendo representado. Não se trata de pura imitação e nem de puro prazer, mas, de uma maneira de

¹ Projeto de pesquisa da Faculdade de Educação e Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás e Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás cujo objetivo consiste em desenvolver um percurso para consolidar uma articulação entre estudos lingüísticos, psicanálise e educação.

exponenciarem as situações, movimentarem-se em posições, encontrando as possibilidades de conjugar sua vivência com o desejo de tornarem-se senhoras de si mesmas, como comentam Vorcaro e Veras (2008) no artigo “O brincar como operação de escrita”.

Lacan (1956/1957/1995), após observar também as produções significantes de um sujeito, como nos jogos, nas brincadeiras, na criação, conferi a essas manifestações um caráter estrutural. Dessa forma, podemos relacionar o movimento do sujeito em direção ao conhecimento da escrita, considerando a relação entre sexualidade e saber que convoca o sujeito a produzir saber, a engajar-se em uma atividade de elaboração. Essa temática que discutiremos no último capítulo desta tese, intitulado “Elaboração: sexualidade e saber”. Os traços no ar, os desenhos, as pseudoletas, as letras do seu nome articulados de forma variada, os sintagmas com ares de frase, dentre outras marcas, comparecem nas escritas iniciais da criança e podem testemunhar a construção desse saber como fragmento de uma verdade, que, a exemplo das teorias sexuais infantis, serão esquecidas, mas, ao mesmo tempo, continuarão a produzir efeitos.

Como consequência da falta, desencadeia-se o processo de aquisição da escrita, relação que não é da ordem do desenvolvimento, do significado, mas da ordem de uma elaboração, vinculado às ordens do real, do simbólico e do imaginário. Os efeitos que se apresentam nos textos das crianças demonstram essa singularidade; eles vazam por se constituírem nesse enodamento e resistem a uma classificação e/ou a uma ordenação que permitiria uma identificação precisa e completa. Afinal, está ligada à tiquê, à condição de tentar dar conta de algo impossível de ser escrito e de ser transmitido e que, fundamentalmente, está relacionado à sexualidade, ao Inconsciente.

CAPÍTULO I

ESCRITA E LETRA

Embora a alteridade da qual o sujeito humano advém esteja elaborada na obra de Freud, de Lacan e de outros autores do campo da psicanálise, não podemos deixar de apresentar o nosso entendimento sobre ela, pois pretendemos realçar os seus efeitos, sobretudo na relação da criança com a escrita. A possibilidade de discutir tal estatuto foi abordada por Burgarelli (2005), na sua tese de doutoramento, *Escrita e corpo pulsional*. Nela, o autor retoma os trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa ao qual pertencemos e observa, na época, um certo reducionismo, o de não assumirmos, de fato, as implicações de uma noção de sujeito que inclua a articulação entre corpo e linguagem. Para a psicanálise, é dessa incidência que se trata na abordagem do sujeito e suas subjetividades.

Desde o início de sua elaboração, Freud destaca a dificuldade de caracterizar o processo de causação do sujeito, no entanto, não foge dessa tarefa, mesmo sabendo a complexidade que ela envolve, adotando hipóteses que, ao longo do seu trabalho, vai tensionando, embora procure ordenar proposições a respeito que realcem o caráter singular de tal processo. Freud (1915/2004) diz literalmente que nenhuma elaboração científica começa com conceitos e definições claramente definidos e chama a atenção para essa questão, além de destacar que elas estão relacionadas à experiência, no seu caso particular, com o material que encontrava na sua clínica. Ele declara:

O verdadeiro início da atividade científica consiste muito mais na descrição de fenômenos que são em seguida agrupados, ordenados e correlacionados entre si. Além disso, é inevitável que, já ao descrever o material, apliquemos sobre ele algumas idéias abstratas não só a partir das novas experiências, mas também oriundas de outras fontes. [...] No princípio as idéias devem conter certo grau de indefinição [...] Enquanto elas permanecem nesse estado, podemos concordar sobre seu significado remetendo-nos repetidamente ao material experiencial a partir do qual elas aparentemente foram derivadas; contudo, na realidade, esse material já estava subordinado a elas (FREUD, 1915/2004, p. 145).

Dessa forma, não é simples acompanhar a obra de Freud, tampouco a de Lacan, pois, acima de tudo, elas expõem uma experiência radical, a de elaborar um saber sobre o sujeito, que ultrapasse o orgânico, associando e criando novas bases conceituais. Porge (2009)

afirma que Freud, para transmitir o saber que estava elaborando, se valeu da condição própria da escrita, pois ela permite traçar um percurso em que o próprio sujeito está envolvido e pode, a despeito, implicar-se com seu processo, sentir os efeitos de uma alteridade. Talvez seja esse um, dentre os vários motivos, que tenha levado Lacan (1956/1998) a conclamar, em várias passagens de um de seus seminários, o sentido de retornar à leitura dos textos freudianos. Ele afirma: “é um retorno ao sentido de Freud” (LACAN, 1956/1998, p. 406). Trata-se do sentido dado à experiência produzida por Freud e Lacan extrai maiores consequências para prosseguir com a análise psicanalítica. Além do mais, o projeto de retorno produz questões, não só no campo da psicanálise, mas em outros, como o da educação, no qual um dos focos de sua atenção é o sujeito e suas aprendizagens. Afinal, quem aprende? Que concepção de sujeito ancora os processos de aprendizagem, no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita?

Na atualidade, os estudos sobre a aquisição de linguagem têm sido orientados conforme paradigmas do campo da psicologia, em relação muito estreita com a lingüística, buscando validar teorias cognitivistas e teorias comunicacionais. Essa base de sustentação filia-se a uma concepção de sujeito tributária da ciência moderna, na qual se realçam aspectos cronológicos e/ou maturacionais para pensar o sujeito/criança e sua relação com o mundo. A crença na objetividade científica e na universalidade do saber, conforme discute Sauret (1998), apresenta em seu discurso sobre a criança sua própria morte, pois a desaloja de suas marcas, mesmo quando ela é ressituada no campo da psicologia. Segundo ele, as produções infantis – orais e escritas – são interpretadas como efeito de um desenvolvimento, apresentando variáveis sociais e comportamentais.

No texto “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação” Lemos (2002), ao analisar a sua própria trajetória na pesquisa no campo da aquisição de linguagem, também observa a dificuldade de escapar das noções de desenvolvimento e da coincidência entre organismo e sujeito que ancoram a maioria dos trabalhos. Ela discute as implicações que decorrem de tais pressupostos em vários trabalhos e aponta que neles estão presentes tanto uma concepção de um sujeito ativo quanto a de a língua ser um objeto de conhecimento como qualquer outro, passível de ser subordinado a uma sequência de apreensões parciais que podem ser sistematizadas, visando a facilitação de sua aprendizagem. Afirma a autora que a oposição em qualificar as mudanças na fala da criança, como acúmulo e/ou construção de conhecimento sobre a língua, valendo-se da interpretação dessa fala, permite que se reconheçam os efeitos que o funcionamento da língua provoca na criança. Entretanto, para ela, os enunciados insólitos das crianças exigem que se identifiquem não apenas os processos lingüísticos, mas, sobretudo uma subjetividade para além da língua. Ela diz: “a travessia pelo

complexo ou drama edipiano deixa marcas nessa trajetória, tanto no que da sexuação resiste no gênero gramatical quanto no que, da relação com o casal parental, é encenado pela parte do código que se refere à mensagem” (LEMOS, 2002, p. 64).

Na elaboração da psicanálise, desde o início, reconheceu-se a prevalência de uma relação erótica na constituição do sujeito, implicando-o paradoxalmente em todos os seus atos, tanto nos sonhos quanto nos modos de relação que mantém com os outros e com o mundo. Freud, de acordo com Bernadino (2006),

abriu caminho para um entendimento do que é a construção de um ser para que se torne humano no pleno sentido da palavra. O que Freud descobriu, em suma, é que o que faz a criança tornar-se alguém é que ela deseja. E mais: deseja porque alguém a desejou e a antecipou como desejante, introduzindo-a nesse campo, que Freud descreverá como pulsional. Esta é a sacada brilhante de Freud: trazer ao centro da discussão a sexualidade como algo amplo e fundamental, porque fala da maneira peculiar que um ser tem de entrar na condição humana: saindo do registro puramente biológico e entrando em um campo de significações (p. 20).

Trata-se, assim, de tomar o sujeito, considerando o saber acerca da sexualidade. Por isso, perguntamos: é possível perceber essa implicação que comparece também na relação da criança com a escrita, no próprio processo de alfabetização, realizado na escola? Como explicar as diferentes posições das crianças durante o processo de alfabetização, tal como observamos em sala de aula? O que se evoca no ato de escrever? Quem escreve quando se escreve? Não é o sujeito alienado ao inconsciente, cuja constituição implica uma dimensão pulsional/sexual? Que estatuto tem esse sujeito? Certamente, a forma como a criança situa-se em relação a essa experiência diz respeito ao encontro erótico do corpo com a linguagem, pois parece que é isso que está em questão, quando se observa diariamente cada criança no ato de escrever.

Durante a experiência escolar relatada na dissertação *Sob(re) o texto: o domínio do significante* (CARVALHO, 2000), havia um aluno que apresentava um envolvimento displicente, recusando-se a participar das propostas encaminhadas em sala de aula. Não escrevia quase nada, copiando algumas vezes alguma escrita do quadro-giz só depois de muita insistência nossa. Ainda assim, apresentava um texto ilegível, com recortes em que tanto as letras quanto as categorias gramaticais não compareciam. Essa atitude do aluno nos preocupava e era motivo de discussão no grupo de estudos que acompanhava a pesquisa. Deparávamo-nos com a impossibilidade de termos garantia dos efeitos do que havia sido planejado e perguntávamos a que isso se referia.

Como interpretar essa recusa do aluno? Como também considerar um outro movimento que se instalou quando, em seguida, começou a ler e escrever poesias? De um modo singular, o aluno em questão passou a encadear letras no papel, a engajar-se nas atividades propostas e, muitas vezes, sua atividade de escrita resultava em páginas cheias. Além disso, sem solicitação alguma, o aluno começou a trazer de casa produções escritas para serem lidas em sala de aula. Escrevia na lousa, nas capas das pastas de tarefas e sempre pedia um papel a mais. Dentre suas produções, destacamos o texto que se segue.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NOME: Ricardo
DATA: 16 de outubro SÉRIE: 2ª a

noite dia

Amitecê na madrugada uma noi-
ti triste em uma ilha
em volta do mar
em uma serra
Passa o tempo, *

Em uma noite a noite sem noite.

Bela noite belo dia iscarou e saiu
ol da noite morta pelo dia tristeza alegria
depois muita alegria no dia
noite lua e sol.

Amanheceu o mar
Luz noite bon dia tatata taratata com tato
tato o luz Tara
Alta noite dia tarata
tantam

tato o luar

Em um belo dia amanheceu uma
eclipse adivinha quem reclamou
Eclaxe qui foi o dia ai eli
como uma atrapalha o meu dia
Respondeu a lua aqui li dia estava
clato

O sol respondeu ele numa atrapalha
a sua noite ele fala se é verdade

Figura 1 – Texto 1 do aluno A

Fonte: CARVALHO, 2000, p. 20.

Transcrição do texto

Noiti dia

Anoitécéu na araguaia uma noi-

ti tristé éma uma ilhas

énvolta do mar

én uma baía.

Pasou o tenpu.

En uma moiti anoitéseu uma noiti.

bela noiti bélo dia iscoreu sani-

ge da noiti morta pelo dia tristeza alégria

dépois muita alégria novo vida

novo luar ar.

Amanhéseu o mar

boua noiti bon dia tatatata tarataraaran tata

testo o leve tara

Poesia noite dia tarata

Tantan

Tésto o luar

En un belo di amanhésu uma

eclípsé adivinha quén reclamou.

Eclaro qui foi o dia ai ali

como ousa atrapalhar o méu dia.

Respodeu a lua aquéli dia istava

clato.

O sol respondéu éu nunca atrapalhé

i sua noiti alu falo u é verdadi

Esse texto representou para nós um novo movimento do aluno e não tivemos condições de analisá-lo conforme se exigia. Na dissertação, o texto foi abordado apenas para ressaltar o funcionamento linguístico entre os vários níveis da língua, sinalizando o valor posicional dos termos e a presença de uma rede discursiva que se apresentava nos textos do aluno. Os erros ortográficos apresentados, como troca de letras e acentuação, a estrutura gráfica e os recursos textuais do gênero poético foram lidos como efeitos do funcionamento linguístico-discursivo, entrecruzamentos de redes significantes, advindos da imersão em textos orais e escritos que circulavam em sala de aula. Não nos demos conta de que havia ali uma sinalização para que pudéssemos considerar o movimento de escrita relacionado ao pulsional, à maneira como o aluno elaborava e se posicionava subjetivamente. A temática expressada nesse texto, assim como nos outros desse período, revela o debate que estava sendo travado pela criança ao associar esses pares (dia/noite, sol/lua, morte/vida, tristeza/alegria, etc.) para compor seus textos. Esses feixes associativos poderiam ser relacionados a um testemunho do efeito de uma montagem pulsional do sujeito em constituição. Embora esse dado tenha sido produzido em ambiente escolar, portanto sujeito a implicações de várias ordens, não poderia servir como ilustração de uma alteridade em construção ao revelar que a relação da criança com a escrita não escapa às incidências pulsionais?

Freud (1908/1996) e Lacan (1956/1957/1995), cada um a seu modo, apresentam elementos teórico-clínicos para ajudar a pensar que qualquer forma de conhecimento ou saber intelectual é alimentada pela sexualidade, isto é, pelos posicionamentos do sujeito ante a incidência das relações primeiras, com aqueles que o envolveram na trama simbólica. Trata-se de uma ordenação de posições da mãe, do pai e da tentativa da criança em responder às interrogações fundamentais: o que quer ela comigo? Como me quer? O que ele quer a respeito desse lugar de eu? Assim, os aspectos funcionais e instrumentais que permitirão à criança viver e se interessar pelo saber dependerão dessas primeiras experiências, altamente libidinosas, como destaca Freud (1905/1996). No campo da psicanálise, tanto o corpo da criança quanto seu processo psíquico é constituído, é atravessado pela sexualidade.

Para a discussão, escolhemos um texto de Freud, a “Carta 52” (1896/1996), endereçada a Fliess, seu amigo. Como ressaltava Colucci (2010), trata-se daquele que o ajudou a sustentar seu desejo de teorização. A carta data de 1896 e, de início, já apresenta como Freud tenta articular uma outra cena, que muda o estatuto do ser, estabelecendo uma teoria que pretende romper com o discurso vigente em sua época, que supunha o homem como uma unidade individual, munida de funções físicas e psíquicas à espera de evolução e integração.

Sua tese, embora se situe entre as perspectivas psíquica e orgânica, não deixa dúvidas quanto à necessidade de algo que se sobrepõe ao campo biológico. Segundo ele, o funcionamento psíquico humano se origina de um processo de estratificação, no qual o material que o funda são traços que, de tempos em tempos, sofrem novas reordenações e retranscrições com diferentes registros. Para dar visibilidade a essa proposição, Freud (1896/1996, p. 282) apresenta a seguinte ilustração:

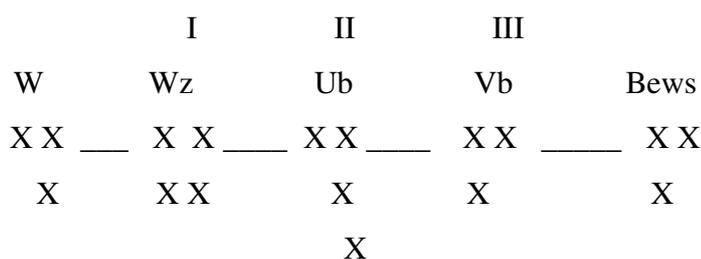


Figura 2 – Esquemática do aparelho psíquico.

Como explica Freud (1896/1996), nessa configuração, o aparelho psíquico é formado por percepções simultâneas que poderão ser ou não organizadas, com base em um processo sucessivo de concatenação de percepções. O primeiro registro corresponde ao campo W (Wahnerhmugen/percepções) que acolhe as percepções de modo simultâneo, conforme associações casuais. O segundo registro é o campo Ub (Unbewusstsein/inconsciente) composto por traços de percepções, dispostos de acordo com relações casuais e sem acesso à consciência. O terceiro representa o campo da Vb (Vorbewusstein/pré-consciente), no qual as percepções se ligam às representações verbais, conseguindo, de certa maneira, chegar até a consciência. Nessa formação, conforme vislumbra Freud, vigora um certo anacronismo que ele relaciona a uma lei espanhola, *os fueros* (nome atribuído aos territórios espanhóis que detinham certos privilégios eternizados), ou seja, no psíquico humano há um território que sobrevive e garante privilégios eternos, e nele estão impressos traços/sinais que não obedecem a uma lógica sígnica e detêm primazia na organização psíquica. Com os *fueros*, Freud parece indicar a condição da presença de um saber que escapa à lógica simbólica e que, no entanto, afeta os seres humanos.

Na sua publicação *Interpretação dos sonhos*, Freud (1900/1996), retoma o mesmo esquema para explicar o sonho e sinaliza o modo pelo qual opera o aparelho psíquico. Ele reforça mais uma vez sua ideia de um aparelho psíquico composto por instâncias ou sistemas que processam as percepções diferentemente. A primeira instância é a das percepções, registrando os traços que aparecem simultaneamente e livres de qualquer organização prévia,

mas que obedecem ao princípio do prazer, em uma elaboração primária. A segunda, regida pelo princípio da realidade, modifica seu conteúdo, configurando representações verbais submetidas ao trabalho da censura. Os sonhos, por exemplo, ilustram essa atividade psíquica, configurando o movimento de passagem por essas instâncias. Enquanto o sonhador estiver sonhando, os traços estão sob a direção do princípio do prazer. Mas, se o sonhador fosse relatar o seu sonho, organizá-lo-ia conforme o princípio da realidade, de modo a camuflar o desejo realizado no sonho. Para Freud (1900/1996), o sonho consegue apresentar as duas cenas constituintes do seu esquema psíquico, uma latente e outra manifesta, construída em razão da experiência e sob a determinação do sistema simbólico.

Mais tarde, no texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (1905/1996), relaciona essas inscrições/traços aos investimentos que a criança recebe de seu cuidador, isto é, às formações pulsionais. A mãe desperta, por meio dos seus cuidados as pulsões, que, no entendimento de Freud, são as responsáveis pela *vida anímica como um todo*. A mãe ensina a criança a amar, diz Freud nesse texto, e ao simbolizar o corpo da criança pelos gestos, palavras e cuidados, permite que as experiências iniciais de satisfação de necessidades da criança estabeleçam um funcionamento psíquico, suplantando o campo biológico. A descrição de Freud sobre como o corpo da criança é construído com base na relação com o outro permite esboçar a dimensão sexual implicada nesse processo. A esse respeito, Bernadino (2006) esclarece:

No circuito pulsional, o bebê vive experiências de satisfação que partem de uma fonte biológica – a boca, os olhos, o ânus, etc. – e estabelecem um intercâmbio com um outro, que toma essas fontes como objetos de desejo, de investimento e retornam ao bebê pulsionalizados, erogenizados. Essas experiências plenas de sentido se repetem e deixam marcas: vão aos poucos formando um mapa de partes do corpo e da realidade exterior, que passam a existir porque foram descobertas nessas trocas com o outro, deram prazer, surpreenderam o outro (p. 33-34).

Nessa articulação, esboça-se o processo de constituição de subjetividade, delineado, desde o início, pelo caráter sexual que atravessa essas relações primordiais e que estabelece o modo pelo qual a criança vai ver o mundo, decifrá-lo e organizá-lo. É por essa via, que nada tem de inata e natural, que se ultrapassam as suposições maturacionais e desenvolvimentistas e se postula a existência de uma sexualidade incidindo sobre a criança e suas atividades. Freud (1905/1996) afirma:

O trato da criança com a pessoa que a assiste é, para ela, uma fonte incessante de excitação e satisfação sexual vindas das zonas erógenas, ainda mais que essa pessoa – usualmente, a mãe – contempla a criança com os sentimentos derivados de sua própria vida sexual: ela a acaricia, beija e embala, e é perfeitamente claro que a trata como o substituto de um objeto sexual plenamente legítimo. A mãe provavelmente se horrorizaria se lhe fosse esclarecido que, com todas as suas expressões de ternura, ela está despertando a pulsão sexual de seu filho e preparando a intensidade posterior desta. [...] Quando ensina o seu filho a amar, está apenas cumprindo sua tarefa; afinal, ele deve transformar-se num ser humano capaz, dotado de uma vigorosa necessidade sexual, e que possa realizar em sua vida tudo aquilo a que os seres humanos são impelidos pela pulsão (FREUD, 1905/1996, p. 210-211).

No texto “Pulsões e destinos da pulsão”, Freud (1915/2004) tenta, mesmo admitindo certa dificuldade, distinguir com maior precisão o estatuto das pulsões, pois, para ele, elas são “os verdadeiros motores dos progressos que levaram o sistema nervoso, com sua capacidade de realizações ilimitadas, a seu atual nível de desenvolvimento” (p. 147-148). Conforme os comentários do editor brasileiro, os quais antecedem a tradução desse texto, a perspectiva adotada por Freud nesse momento consiste em marcar as tendências opostas e conflitantes que as pulsões encerram e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para o seu caráter estruturante na articulação com a linguagem, configurando uma alteridade que vai além do orgânico. Ao tentar fazer isso, como dizem os editores, Freud elabora “um sistema complexo e abrangente em que as pulsões se fusionam (e se desfusionam), se enlaçam (e se liberam), progridem (e regridem), se deslocam (e se distorcem), se condensam, mudam de direção e sofrem transformações de natureza” (FREUD, 1915/2004, p. 140).

Diferenciando-as de um estímulo qualquer, Freud ressalta o caráter imperativo das pulsões por exigirem um trabalho, pois a meta delas é a satisfação, e esse objetivo, conforme Freud discute no texto, embora seja perseguido, pode ser parcial, já que, nesse processo, são diversos os caminhos que podem levar ou não à condução de uma meta/satisfação. As pulsões, diz ele:

impõem ao sistema nervoso exigências muito mais elevadas. Incitam-no a assumir atividades complexas e articuladas umas com as outras, as quais visam a obter do mundo externo os elementos para a saciação das fontes internas dos estímulos, e para tal interferem no mundo externo e o alteram [...] obrigam o sistema nervoso a renunciar a seu propósito ideal de manter todos os estímulos afastados de si, pois os estímulos de natureza pulsional prosseguem afluindo de modo contínuo e inevitável (FREUD, 1915/2004, p. 147).

Como se pode presumir, as pulsões requerem ações específicas e, como salienta Freud, pela própria condição de prematuridade do ser, quem tenta dar uma consistência a elas é um outro. Desde o início, a criança é submetida ao sentido que um outro lhe atribui. Suas necessidades vitais e suas manifestações são traduzidas no e pelo campo da linguagem, o que determina uma experiência indireta, atravessada pela ordem simbólica. Nesse caso, tanto a fome quanto o frio ou qualquer outra manifestação da criança são interpretadas em termos de linguagem. Assim, se o nível da necessidade desde o início está excluído, a relação natural e direta com o mundo também se situa no mesmo patamar.

Embora presente, ainda nesse texto, uma classificação das pulsões, definindo-as em dois tipos, as sexuais e as do eu (de autoconservação), apresentando um esquema dualista e vinculando-as à conservação da vida, ao princípio do prazer, Freud (1920/2006) retoma posteriormente uma discussão em que aponta uma nova interpretação. Ele apresenta uma perspectiva que vincula as pulsões a uma determinação que escapa ao campo simbólico, dizendo que, mesmo articuladas à linguagem, há aquelas que atuam de forma independente.

Essa discussão é elaborada no texto “Além do princípio de prazer”, publicado em 1920, no qual, Freud (1920/2006) conta como começou a pensar sobre a nova condição apresentada pelas pulsões. Segundo comenta, a função do sonho nos pacientes diagnosticados com neoroses traumáticas, bem como a função da brincadeira para as crianças, levaram-no a perceber um novo modo de operação psíquica que até então não tinha sido abordado. Essas atividades eram relacionadas à realização de desejos, à tentativa de elaboração simbólica, no entanto, elas pareciam revelar mais que isso, apresentando uma dimensão que independe do princípio do prazer, já que nelas se vivenciavam situações também desagradáveis, visando algo que indicava “um ganho de prazer de outra ordem” (FREUD, 1920/2006, p. 143).

Tomando como parâmetro a visão da biologia construída na época, Freud (1920/2006, p. 176) discute que há no organismo vivo uma tendência à morte, isto é, a buscar formas de retornar a um estado anterior, tentando suspender a “tensão interna provocada por estímulos”. Essa intenção é, conforme Freud, função do aparelho psíquico, quer dizer, uma de suas tarefas é “capturar e atar [binden] as moções pulsionais que chegam a ele” (FREUD, 1920/2006, p. 180). Entretanto, nem todas essas moções são enlaçadas e/ou capturadas, o que as leva a produzir as mais intensas sensações ambivalentes, ora prazer ora desprazer. O sistema psíquico guarda todas essas inscrições e, embora algumas passem pelo processo secundário, responsável pelo seu enlaçamento, algumas, como prevê, ficam submetidas ao processo primário (livres e não enlaçadas), convocando um trabalho ou mesmo uma repetição, ao buscar uma identidade “à impressão produzida na vivência original” (FREUD, 1920/2006,

p. 158) e, ao fazer isso ultrapassa a satisfação delineando outra forma de prazer. Elas dão testemunho de um poder que remonta à moção de morte que constitui qualquer matéria viva. Os eventos mentais relacionam-se às pulsões de vida e às pulsões de morte.

Enfim, sobre as pulsões e o que elas convocam, como diz Freud (1920/2006, p. 162-163), “o que ocorre é que o comportamento de buscar a morte a seu próprio modo é algo de cunho puramente pulsional e por isso está em oposição a uma ação inteligente”. Embora admita uma visão dualista sobre as pulsões, Freud diz que as pulsões agem de modo concorrente, e nunca de modo independente, admitindo nas suas atividades um conflito permanentemente. Porém, segundo Costa (2001),

o grande acréscimo à sua teoria pulsional está situado no conceito de narcisismo e em tudo o que ele desenvolveu sobre as identificações. É esse também o ponto de apoio fundamental para as formulações mais inovadoras das análises lacanianas. Lacan parte da proposição que o suporte do corpo humano é um espelho. Mas esse espelho não caracteriza uma simples condição de auto-erotismo, ou de bastar-se a si mesmo, como é essa idéia que corriqueiramente se fica de alguém fascinado com sua imagem no espelho. A imagem especular é construída a partir da relação como o Outro e funciona como um complemento fisiológico. Isso coloca, de forma mais radical, que o corpo só funciona pelo complemento da imagem especular, a tal ponto que real e imagem se equivalem, não se diferenciando (p. 36).

Reconhecer tal implicação, conforme Lacan (1957/2008) marca, definitivamente, uma alteridade relacionada à articulação entre corpo e linguagem, demandando uma nova elaboração, tarefa que se propôs a realizar e que diz respeito à inclusão do real, ao registro da letra no inconsciente. A articulação empreendida por Lacan radicaliza ainda mais a abordagem psicanalista sobre a constituição do sujeito, sinalizando uma complexidade na sua relação com o mundo. Como discute Lacan (1957/2008), a linguagem promove uma representação do real, no entanto, essa simbolização, por ser submetida às leis de um sistema próprio, como assinala a linguística, não apreende o real. Por isso, a instância da letra no sistema psíquico humano, para promover, como comenta Costa (2006), o “encontro de elementos heterogêneos: a expressão da junção entre corpo e linguagem. Ela se inscreve na borda entre esses elementos” (p. 29).

O caminho pelo qual Lacan chegou ao conceito de letra mostra que ele não foi tão simples de ser apreendido, pois, ao mesmo tempo, marca um retorno a Freud e uma ampliação de seu ensino, ao incluir a ideia de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. Esse diferencial, segundo comenta Costa (2003), apresenta desdobramentos na forma de abordar as

formações inconscientes, pois não se trata de revelá-las, mas considerá-las como efeitos de um trabalho de inscrição, conforme a condição enganadora da própria linguagem. A autora assinala:

Como se sabe, a linguagem surge como uma forma de descrever o real. Mas, apesar dessa aproximação de origem, logo após o surgimento ela constitui um sistema próprio. Assim, torna-se independente do objeto em que primeiro se “apoiou”, constituindo, em si mesma, um sistema fechado e autônomo. No entanto, é pelos seres falantes, que emprestam seus corpos aos símbolos criados pela cultura, que língua e real continuam a fazer pontes e constituir enlaces. É impossível subsumir um sistema no outro, assim como é impossível que os mesmos se tornem completamente independentes. A letra no inconsciente mantém essa ponte entre heterogêneos, como um litoral limita água e terra. Por essa razão as formações inconscientes nos parecem absurdas, porque não pertencem nem a um sistema nem a outro. São uma maneira de registrar nossos produtos pulsionais (COSTA, 2003, p. 29) [grifo da autora].

Acompanhar os desdobramentos do conceito de letra elaborado por Lacan não é tarefa simples, por isso destacaremos alguns pontos que permitirão a discussão que pretendemos, isto é, apontar que está em jogo, na relação entre a criança e a escrita, mesmo em situação escolar, o efeito de sua articulação. Conforme desenvolvemos até então, as primeiras relações da criança são fundamentais para a constituição de uma subjetividade, para que seu corpo seja mapeado pulsionalmente e entre no circuito simbólico. De acordo com Lacan (1956/1957/1995), trata-se da primeira condição que diz respeito à estruturação do sujeito, à dependência do sujeito ao Outro, grafado por ele em maiúscula, pois, conforme explica, o Outro não se refere à pessoa ou cuidador inicial, mas ao que cumpre a função de representar o campo simbólico, marcando a criança por meio dos significantes evocados pelo campo.

Antes mesmo de a criança nascer, seus pais já lhe atribuem posição discursiva, dão-lhe um nome, falam com ela quando ainda está no ventre materno. Quando nasce, a criança é ainda falada, os outros dizem o que a criança sente, o que precisa e o que deve fazer. É dessa posição, inicialmente nomeada, que o corpo/organismo da criança é ultrapassado e ganha estatuto de ser. O Outro é a ordem simbólica que o cuidador do recém-nascido encarna por transmitir não o significado, mas significantes, cuja estrutura é de relação e não de completude. Como explica Elia (2010),

o que chega ao bebê através do Outro materno não é o conjunto de significados a serem por ele meramente incorporados com estímulos ou fatores sociais de determinação do sujeito com os quais interagiria, a partir de sua carga genética, na “aprendizagem social” de sua subjetividade. O que chega a ele é um conjunto de marcas materiais e simbólicas – significantes – introduzidas pelo Outro materno, que suscitarão, no corpo do bebê, um ato de resposta que se chama sujeito (ELIA, 2010, p. 41).

Em *O Seminário, livro quatro: a relação de objeto*, Lacan (1956/1957/1995) discute a fantasia invocante da mãe/agente cuidador, dizendo que ela interpreta imaginariamente aquilo de que a criança precisa. Supondo já existir ali um sujeito, a sua aposta inicial situa-se no campo imaginário. Ela antecipa um sujeito, ao interpretar o bebê, oferecendo significantes ao apelo que supõe que sua criança está fazendo: ora ela lhe oferece leite, ora colo, ora conversa com ela. Para Lacan (1956/1957/1995),

trata-se de que ela aprenda o seguinte: que ela traz prazer à mãe. Esta é uma das experiências fundamentais da criança, a de saber se sua presença requer, por menos que seja, a presença que lhe é necessária, se ela mesma introduz o esclarecimento que faz com que sua presença esteja ali e a cerque, se ela mesma lhe traz uma satisfação de amor. Em suma, o ser amado, o *geliebt wenden*, é fundamental para a criança. Este é o fundo sobre o qual se exerce tudo o que se desenvolve entre a mãe e ela (p. 229).

É então como objeto de amor que a criança ganha existência, e sua alienação ao discurso do Outro é condição estruturante para que se possa traçar uma identificação, por isso a importância da relação entre a criança e quem a assiste. Sem o lugar já previamente fantasiado/imaginado por seus pais ou cuidadores, a criança não é investida e sua subjetividade deixa de ser antecipada. É na tentativa de caracterizar melhor a incidência do campo da linguagem na constituição do sujeito que Lacan dá prosseguimento ao projeto freudiano. De certo modo, trata-se do ponto principal realçado em toda a sua obra: o sujeito da psicanálise é um sujeito sob o efeito do significante. Para Lacan, (1953/2008) “a descoberta de Freud é a do campo das incidências, na natureza do homem, de suas relações com a ordem simbólica, e a ascensão de seu sentido até as instâncias mais radicais da simbolização no ser. Desconhecê-lo é condenar a descoberta ao esquecimento, a experiência à ruína” (p. 139).

No texto intitulado “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”, apresentado no Congresso de Roma, em 1953, Lacan (1953/2008) dá sequência à elaboração freudiana. Mais uma vez ele chama a atenção para a dimensão simbólica na estruturação do

sujeito engendrada por Freud, além de criticar alguns psicanalistas por negligenciarem essa função. Ele esclarece:

Os símbolos envolvem, com efeito, a vida do homem, com uma rede tão total que conjugam antes que ele venha ao mundo aqueles que vão engendrá-lo “pelo osso e pela carne”, que trazem no seu nascimento com os dons dos astros, senão com os dons das fadas, o desenho de seu destino, que dão as palavras que o farão fiel ou renegado, a lei dos atos que o seguirão mesmo até onde ele não está ainda e para além de sua morte mesma, e que por eles seu fim encontra seu sentido no julgamento final onde o verbo absolve seu ser ou o condena, – salvo ao atingir a realização subjetiva do ser-para-a-morte (LACAN, 1953/2008, p. 143-144). [grifo do autor].

O saber, transmitido pelo Outro, oferece inicialmente uma consistência para a criança e a acompanhará indefinidamente, já que seu psiquismo é governado pelo efeito de marcas materiais e simbólicas produzidas nesse laço. Por essa razão, Lacan (1953/2008) afirma que Freud procurou decifrar o rébus que se construiu pelos processos de condensação e deslocamento (operações de linguagem), atribuindo um sentido aos sonhos, aos lapsos, aos chistes, aos sintomas, enfim, às manifestações do processo psíquico, que se sobrepõem ao biológico, constituindo uma alteridade, a do inconsciente. Ao associar o psíquico a um rebus, Freud conseguiu dar materialidade ao sistema psíquico, embora, como observa Costa (2003), o tenha condicionado a uma ideia de que se poderia ter acesso a ele, ou seja, o inconsciente pode ser *revelado*, desde que submetido a uma leitura por meio dos processos de condensação e deslocamento. Em outros termos, Freud propôs uma decifração, sistematizando um modo de acesso ao inconsciente, embora, como vimos, tenha admitido antes uma impossibilidade estrutural, o território dos *fueros*.

Para discutir a dimensão simbólica que estrutura o sujeito, Lacan (1955/1956/1998) publicou, em 1956, sua conferência proferida em 1955, na Clínica Neuropsiquiátrica de Viena, intitulada “A coisa freudiana ou sentido do retorno a Freud em psicanálise”. Aproveita a oportunidade para criticar a Associação Internacional de Psicanálise (IPA) e o modo de leitura norte-americano da obra freudiana. Utilizando um estilo dramático e rebuscado aborda um item em que a “coisa fala de si mesma” (1955-56/1998, p. 410). Dá, portanto, voz à descoberta freudiana e sinaliza como começará a explorar uma via aberta por Freud, mas que não fora explorada ainda. Eis alguns recortes dessa prosopopeia:

Eu, a verdade, falo. [...] Quer fujais de mim no embuste, quer pensais em apanhar-me no erro, junto-me a vós no equívoco contra o qual não tendes

refúgio [...] Aliás, para avaliar vossa derrota, acaso não é o bastante ver-me escapar, primeiro, da torre de fortaleza em que julgáveis com mais certeza me reter, situando-me em vós, mas no próprio ser? Vagabundeio pelo que considerais como o menos verdadeiro em essência: pelo sonho, pelo desafio ao sentido da piadinha mais gongórica e pelo *nonsense* do mais grotesco trocadilho, pelo acaso, e não por sua lei, mas por sua contingência (LACAN, 1955/1956/1998, p. 410-411).

Ao fazer a chamada para *a coisa* falar, Lacan retorna ao sentido atribuído por Freud, ou seja, à sua elaboração sobre as pulsões, destacando seu caráter de irreducibilidade, assim como o seu modo de articulação, para posteriormente relacioná-las à instância da letra no inconsciente. Ele insiste em fazer essa proposta para que o conceito de inconsciente não seja objetivado, já que a busca por sua identidade tende a neutralizar e ocultar sua singularidade. Lacan afirma que, ao dar voz à *coisa*, tenta destacar sua autonomia.

Para sustentar esse ponto de vista, Lacan aproxima-se da linguística saussuriana e, no texto “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud” (1957/2008), apresenta sua discussão a respeito. Segundo ele, a barra colocada por Saussure entre significado e significante, para determinar o campo do signo como efeito de uma relação entre esses termos, pode ser relacionada ao caráter irreducível da *coisa*. Essa barra sublinha, na verdade, uma fronteira, a de que o campo do inconsciente não é de todo acessível, pois ele resiste ao significado e aparece de forma imprevisível e rara quando atravessa a barra, no deslizamento metonímico, quando uma metáfora é produzida. E assim mesmo, o significado é parcial, já que a linguagem não pode dizer tudo sobre a coisa. Lacan (1957/2008) assinala: “De onde o poder-se dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*; mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação da qual é capaz no momento mesmo” (p. 233, grifos do autor).

No momento de sua elaboração, a letra é entendida como o “suporte material que o discurso concreto toma emprestado à linguagem” (LACAN, 1957/2008, p. 225) ou a “estrutura essencialmente localizada do significante” (op. cit., p. 232). Lacan salienta que a letra produz os mais diversos efeitos, relacionando-a a dimensão simbólica. Segundo ele,

é verdade que a letra mata, como-se-diz, quando o espírito vivifica. Não discordamos disso, tendo já a saudar por aqui uma nobre vítima do erro de procurar na letra, mas perguntamo-nos igualmente como sem a letra o espírito viveria. As pretensões do espírito permaneceriam, no entanto, irreducíveis, se a letra não tivesse dado provas de que ela produz todos os seus efeitos de verdade no homem sem que o espírito tenha de interferir, à mínima (LACAN, 1957/2008, p. 239-240).

Desde o primeiro texto, o “Seminário sobre a carta roubada”, que abre essa coletânea de textos organizada sob o título *Escritos*, Lacan (1957/2008) procura esboçar alguns pontos de sua elaboração sobre a letra. Fazendo uma paródia com o conto de Edgar Allan Poe, *The purloined letter*, traduzido em português como “A carta roubada”, trabalha com a ambivalência do significado da palavra *letter* em inglês, que tanto pode significar carta quanto letra. Ele discute a posição da carta como significante. Cada personagem procura possuí-la ou encontrá-la, independentemente do seu conteúdo. É a carta, a letra, que mobiliza toda a trama policial delineada no conto. Lacan, nesse momento, procura destacar a letra como um elemento da cadeia significante, observando o seu movimento e as condições de seu endereçamento. Mais tarde, esse conto foi retomado por Lacan, mas estabelecendo outras relações.

Em *O Seminário, livro nove: a identificação*, Lacan (1961/1962, inédito) tenta explicitar melhor a determinação da instância da letra na estrutura psíquica já apontando uma distinção específica entre letra e significante. Para tanto, recorre à discussão acerca do traço unário, desenvolvida por Freud. Com um traço, ou seja, um significante introduzido em uma série é possível marcar uma diferença para que se possa fazer uma contagem. Para desenvolver essa questão, Lacan (1961/1962) destaca dois exemplos. O primeiro refere-se às inscrições encontradas na costela de um animal morto, exposto em um museu, com uma série de entalhes feitos pelo caçador, possivelmente com a intenção de marcar o número de animais abatidos. Lacan relaciona o segundo à mesma lógica de estabelecimento de um conjunto, quer dizer, para um zoólogo instituir a classe dos mamíferos, por exemplo, ele precisa destacar um traço, a mama. Então, ele pode identificar a ausência de um traço nos outros animais e classificar os mamíferos. Tanto os entalhes quanto a mama funcionam para sustentar uma identidade a respeito de um vazio que vigorava antes, e esses significantes permitem a introdução de uma diferença, instituindo um funcionamento simbólico. Como esse traço está ligado a uma falta, conforme Lacan (1961/1962, inédito), é necessário um significante para cobri-la, e o sujeito engaja-se em uma repetição, a fim de procurar uma unicidade significante. Acerca dessa discussão, no *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*, Kaufmann (1996) esclarece:

A conceituação por Lacan sobre o traço unário freudiano passa de uma identificação imaginária para uma identificação propriamente simbólica porque a relação da falta com o traço institui a própria lógica do significante, cujo papel é marcar, a cada uma de suas voltas, uma diferença. A questão da existência surge dessa alternância entre repetição e ausência, e é somente

assim que é possível formular a noção de representação do sujeito no tempo: o traço unário, nessa medida, é uma escansão em que se manifesta a presença no mundo e pressupõe necessariamente a presença de outros. Um. Em suma, alguma coisa é contada para o sujeito antes que ele se ponha a contar; mais ainda, a questão do sujeito falante repousa originariamente sobre um erro de conta. Podemos sem dúvida entender por isso que o inconsciente freudiano demole toda esperança de acossar a verdade num discurso positivista qualquer (p. 562).

Para citar um exemplo, tentando apontar como o significante se diferencia da letra, Lacan fala do nome próprio, cujo funcionamento é homólogo ao *traço unário*. O nome próprio apresenta a relação entre uma emissão nomeadora (*nommante*) e algo que em sua estrutura radical é da ordem da letra, traço que não se pode traduzir. Dessa maneira, Lacan esboça o estatuto da letra, em que ela articula os vários campos: o simbólico, o imaginário e o real. Essa articulação tem caráter enigmático e escapa a uma interpretação linear. Conforme explica Lacan (1961/1962, inédito) há uma possibilidade de o sujeito se marcar ou não com um traço unário, há um vazio e dali parte o sujeito.

A letra, desse modo, vincula-se ao encontro do ser com o real, à falta original que marca essa relação. Em *O Seminário livro 18: de um discurso que não fosse semblante*, Lacan (1971/2009) consolida sua concepção de letra dizendo “é a letra e não o signo, que aqui serve de apoio ao significante” (p. 117). Retoma, no início desse seminário, a questão da linguagem, ressaltando que sua própria condição de existir é enganadora, ou seja, nela há um logro estrutural. A linguagem representa algo ausente, mas não designa o que é, ela conecta significantes, logo seu campo é do semblante. O significante pode ser o suporte da letra por evocar sempre um referente, ainda que ele não seja o certo e careça de verdade eterna. Lacan volta a mencionar o conto “A carta roubada” de Edgar Allan Poe, mas tentando articulá-la à noção de real. Ele associa ao termo *letter* (carta/letra) o de *litter* cujo significado em inglês é lixo, dejetos. Essa homofonia permitiu-lhe conjugar o campo da letra à dimensão do real. No conto, a carta/letra/lixo movimentava a trama, e, de certa forma, por perceber a dimensão do real o detetive contratado para recuperá-la obteve sucesso, encontrando-a na condição de dejetos, misturada a outras correspondências, como algo sem importância.

Ainda no mesmo seminário, especialmente no texto intitulado “Lição sobre literaterra”, Lacan explica que a letra é a própria sulcagem de uma inscrição. A vertente que, nesse texto, esboça para a letra é a do traço virando *literaterra*. Utilizando assonâncias entre literatura e litura, isto é, entre escrita e rasura, revela a conjunção de heterogêneos que se apresenta no campo da letra, o traço primário e aquilo que faz semblante. De novo, apresenta

como questão os dois tempos de uma escrita: o da letra e o do significante. A esse respeito Lacan (1971/2009) escreve:

A letra que constitui rasura distingue-se por ser ruptura, portanto, semblante, que dissolve o que constituía forma, fenômeno, meteoro. [...] Isto para lhes definir por que se pode dizer que a escrita é, no real, o ravinamento do significado, ou seja, o que choveu do semblante como aquilo que constitui o significante. A escrita não decalca o significante. Só remonta a ele ao receber um nome, mas certamente do mesmo modo que isso acontece com todas as coisas que a bateria significante vem a dominar, depois de as haver enumerado (p. 114).

Assim, como diz Lacan (1971/2009), com base nos efeitos singulares das letras concernentes às primeiras relações e do que elas convocam, o sujeito engaja-se no mundo simbólico, tentando elaborar essas marcas. Em outras palavras, há um tempo de inscrição, na qual se registra o campo da letra, do S^1 /significante mestre, que, ao se associar a uma rede significante, em um segundo tempo, constitui uma escrita com possibilidades de leitura, mas não de acesso direto ao seu traço, que permanece impossível de ser traduzido como tal e que não será apagado. O sujeito, preso a um discurso anterior que o constitui, ao S^1 , continua sem conhecer sua origem, a não ser pela relação significante, em um só depois, no movimento de retroação, de S^2 para S^1 .

A elaboração de Lacan sobre a letra mantém, como explica Costa (2006) “uma ponte entre heterogêneos, como um litoral limita água e terra” (p. 29) e marca um diferencial entre Freud e Lacan. No seu texto “Relações entre letra e escrita em psicanálise”, Costa (2006) assinala que Freud propôs uma associação entre o psíquico e a escrita, ao atribuir às formações inconscientes (sonho, lapso, etc.) um estatuto de rébus. Trata-se da preocupação de Freud em discutir os processos de condensação, deslocamento, figurabilidade e sentidos antitéticos como possibilidades para promover a leitura dessas formações e inscrições. Lacan, no entanto, relaciona o psíquico também à escrita, mas, ao indicar que ela precisa ser articulada, sinaliza uma outra perspectiva, a de que essa escrita é montagem, é elaboração, sinalizando a dependência da letra ao significante. O inconsciente registra o campo da letra, entretanto, esse campo organiza-se em uma estrutura topológica, o nó borromeano, no enlace entre as ordens do real, do simbólico e do imaginário. A respeito dessa relação, Costa (2010) explica:

Como é possível perceber de saída, não é suficiente a emergência da letra nas formações do inconsciente para que se dê uma inscrição do sujeito. Por

essa razão Lacan diz que no sonho “isso mostra”, é da ordem de algo estrangeiro ao “eu”, não está ainda como traço do sujeito. De entrada, marca-se uma diferença em relação a Freud, na medida em que este denominava de formações do inconsciente também o sintoma. Lacan não dá a mesma interpretação ao sintoma. O sintoma já é um trabalho de inscrição, tendo ali uma condição de singularidade, na medida em que já há um trabalho de amarração da letra, que não necessariamente está colocado no sonho. Com essas colocações, situamos a relação entre inscrição de um traço – o que é da ordem da referência significativa – como a possibilidade de amarração da letra, transpondo a condição de sua insistência nas formações do inconsciente (p. 4, grifo da autora).

Se essa articulação aparece nos sonhos, nos lapsos, nos equívocos, enfim, comparece em todos os atos empreendidos pelo sujeito, por que, no momento da escrita, ela não está presente? O movimento de entrada da criança na escrita vincula-se a esse processo de constituição, conforme os dados apresentados no início deste capítulo. Eles dizem respeito a implicação entre os efeitos da letra e sua articulação. Está em jogo, no processo de alfabetização, não só uma questão de ensino-aprendizagem, mas a própria existência do sujeito, a condição de construir uma subjetividade. Se há particularidades na escrita das crianças elas decorrem da alteridade em construção, não dependem de maturação e ou mesmo do desenvolvimento de um sistema psíquico autônomo, perspectiva ainda dominante.

No livro *Jogo de posições da mãe e da criança*, Bergès e Balbo (2002), ao retomarem o conceito de transitivismo como processo de forçagem a entrada do sujeito no enodamento borromeano, discutem que a mãe, ao supor que o filho dispõe de um saber o impele a nomear suas experiências em referência às dela, condicionando e limitando sua vivência. Os autores consideram que esse processo diz respeito à constituição do corpo como linguagem, subordinado à demanda dos significantes, e assim argumentam:

Quando a mãe faz uma demanda a partir da hipótese para transitar, ela faz a hipótese de um saber no filho. Assim fazendo, ela é o agente desse saber; o que a coloca, segundo os conceitos de Lacan, na posição de significante mestre S^1 no lugar do Outro. Quando o filho faz uma demanda a partir da hipótese de sua mãe, ele formula sua demanda a partir desse saber hipotético, saber que é evidentemente não-sabido por ele, que é portanto o que se denomina, em termos lacanianos, S^2 , ele também é colocado no lugar do grande Outro. Mas o filho, identificando-se à hipótese da mãe, está também, e do mesmo modo que ela, na posição de S^1 ; quer dizer que ele é ao menos o agente da demanda que formula à mãe (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 35).

É fundamental que haja engajamento entre o agente cuidador e a criança, pois é por meio dele que o corpo da criança é nomeado e pode se engajar no processo de

subjetivação. No filme *Casa de los babys*, produção norte-americana dirigida por Sayles (2003), traduzido para o português como *Casa dos bebês*, há passagens em que mulheres à espera da adoção falam como esperam educar seus bebês e indicam como cada uma se posicionará em relação ao filho. Por meio dos diálogos entre as mulheres, podemos observar a implicação de cada uma em, de certo modo, reviver sua própria experiência de filha, relacionando os cuidados que terão com seus próprios filhos às vivências de sua infância, quer dizer, aos significantes transmitidos nos discursos parentais que as constituíram. Uma das personagens, Nan (Marcia Gay Harden), ao dizer como vai lidar com seu bebê, recorre a lembranças de como sua mãe agia com ela quando criança, justificando seu modo de pensar a educação de seu futuro filho. Uma cena que ilustra essa discussão é quando Nan, ao escolher uma pulseira na feirinha, procura por uma que possa esconder a marca de uma queimadura obtida que sua mãe lhe produzira para que ela aprendesse a não se aproximar do fogão. Interpelada pela sua acompanhante sobre a violência do fato, ela responde ironicamente: “As crianças têm que aprender”.

Outra cena do filme que pode exemplificar a importância estrutural entre a criança e seu cuidador é apresentada quando os bebês estão sendo assistidos nas atividades cotidianas de troca de roupa, banho e alimentação por duas funcionárias da instituição que abriga as crianças à espera de adoção. Enquanto uma delas, a mais velha, cuida de um bebê, conversando com ele e dotando de significação, com palavras, toques e olhares, o contato que está tendo com ele, uma outra funcionária alimenta um outro bebê automaticamente, deixando de propor algum sentido a essa experiência. Podemos perceber que a primeira, que se apresenta com seu desejo, dota de significação os comportamentos do bebê, enlaçando-o discursivamente, exercendo uma função materna, a do grande Outro. Já a segunda parece cumprir mecanicamente uma tarefa, não apresenta em seu comportamento nenhum envolvimento que possa estabelecer e dotar de sentido a relação que mantém com a criança.

Embora possamos estabelecer uma hipótese do lugar destinado à criança pelas diversas posições dos funcionários e prováveis mães, queremos destacar que a inscrição simbólica da criança na ordem do mundo depende das primeiras relações por meio das experiências partilhadas pelo olhar, por gestos e palavras constitui-se à um corpo pulsional, e o desejo do Outro antecipará o sujeito. É desse lugar previamente antecipado que um sujeito se constituirá e estará inevitavelmente dividido. Nomeado no discurso dos pais/cuidadores e deles recebendo suas primeiras marcas, o sujeito paga o preço por sua *morte* ou pela *perda* de uma parte de si mesmo, pois receberá já escrito esse capítulo de sua história. Essa é a

condição para a sua humanização. Entretanto, ser capturada pela ordem cultural não basta, adverte Lacan (1957/1958/1999). É preciso mais para instalar-se um sujeito do desejo.

Inicialmente, a criança precisa ser fisgada pelo Outro, pela lei da cultura, em uma operação de alienação, como prefere nomear Lacan (1964/2008). Na alienação, a criança constrói sua imagem na dependência da relação especular, mediante os registros do imaginário e do simbólico, ela é o próprio objeto, posiciona-se para desenvolver atividades que encantam e satisfazem quem a assiste, sua mãe e/ou seu pai, representantes iniciais que a convocam para viver conforme leis já estabelecidas culturalmente. Entretanto, será necessária uma outra operação, a separação. Esse processo envolve um querer do sujeito em romper com o seu assujeitamento ao Outro. A criança começa a interrogar o enigma que sustenta sua origem; o suposto responsável por isso não a atende prontamente, ausenta-se, tem outros interesses e se ocupa deles, tem desejos diferentes dos seus e deixa dúvidas sobre sua posição, o que leva a criança a angustiar-se, a procurar seu desejo.

Lacan (1964/2008) utiliza a metáfora *a bolsa ou a vida* para explicar a lógica dos processos de alienação e separação implicados na estruturação subjetiva do sujeito. Ao ser interpelado para escolher entre a bolsa ou a vida, o sujeito é convocado a posicionar-se. Se ele escolhe a bolsa ele perde a vida, se escolhe a vida terá que ficar sem a bolsa. Essa situação é semelhante ao sujeito para constituir-se como tal, pois terá que escolher entre ficar alienado aos significantes impostos pelo Outro ou perceber que este que o aliena também está em falta, não é completo, tem desejos.

Esse entendimento é um dos pontos em que, como sugere Costa (2003), Lacan amplia outra perspectiva freudiana, a de apresentar uma reorientação teórica acerca da formulação de Freud sobre o Complexo de Édipo. De acordo com Costa (2003),

a proposta lacaniana supõe duas coisas: primeiro, é necessário a experiência da falta para que o sujeito possa livrar-se de um atrelamento muito alienante, resultante de suas relações primárias. Segundo, a angústia é sinal de que essa experiência da falta pode não acontecer. Logo, de certa maneira, a angústia é promotora de movimentos de separação, de simbolização (COSTA, 2003, p. 33).

Lacan (1957/1958/1999), em *O Seminário, livro cinco: as formações do inconsciente*, indica um movimento de três tempos na passagem por essa problemática psíquica do complexo de Édipo e que apresenta implicações na forma como a criança pode constituir sua relação com o mundo.

O primeiro momento caracteriza-se pela vivência do conflito em ocupar ou não o lugar de objeto dado pelo agente cuidador, deixar-se capturar como objeto fálico ou não. A criança busca satisfazer a mãe, identificando-se ao desejo dela; ela, como afirma Lacan (1957/1958/1999), é o próprio falo, encarnando-o de fato, colocando a criança na posição de fazer-se objeto de desejo de sua mãe, substituindo-o. Embora essa fase tenha toda a importância, diz Lacan, a criança, ao situar-se nessa etapa, pode ser afetada pelo assujeitamento ao desejo materno; levada a ser seu objeto fálico pode comprometer a elaboração de seu desejo.

No segundo momento, a criança percebe a falta na mãe, já que, como objeto fálico não sustenta mais um lugar no desejo materno. A criança não é tudo para a mãe, não coincide com o desejo dela, afinal, sua mãe depende de um objeto que não é apenas desejado, mas que um terceiro pode ter ou não, o pai. A mãe, nesse caso, dá valor ao que o pai fala, reconhecendo a lei que ele veicula e permitindo sua intervenção para desvinculá-la da relação especular e de completude que até então mantinha com seu filho. Caso a mãe aceite a palavra do pai, como representante do Outro que a divide e promove sua falta-a-ser, ela se posiciona como castrada e assim permite que a criança se engaje na ordem significante.

No terceiro tempo, a criança estrutura-se como sujeito de desejo, buscando construir significações para traçar seu próprio caminho, que está além do desejo parental. A criança envolve-se com atividades simbólicas não só para imitar os outros e/ou passar o tempo, mas recobrir uma falta, marcar sua própria divisão e construir uma ficção que mesmo sendo semblante a sustentará.

Com o fundamento dos três tempos do complexo de Édipo, Lacan descreve como no processo de causação do sujeito está em jogo uma amarração entre o real, o simbólico e o imaginário. Pensamos que é essa a ideia que pode ser relacionada quando, no próximo capítulo, apresentarmos a discussão sobre a repetição e retomar tanto a elaboração de Freud (1920/2006) sobre a brincadeira do seu neto com um carretel quanto sua reelaboração por Lacan (1964/2008). Aos dezoito meses, essa criança, demonstrando satisfação e interesse, encena repetidamente uma brincadeira, que, na observação de Freud, não é nada natural e pode ser relacionada à elaboração simbólica, para operar com a perda do objeto, retomando uma cena (ausência da mãe) para realizar seu desejo de domínio sobre essa experiência.

Para Lacan (1964/2008), essa brincadeira tem relação não só com a repetição, como possibilidade de elaboração simbólica, mas como processo de elaboração, promovendo uma tentativa de lidar com um real. A criança tenta aproximar-se do que não estivera lá, com a falta, com aquilo que não pode ser representado. Por meio da fantasia presente no brincar, a

criança ordena significantes e consegue arrumar uma maneira de confrontar-se com a falta, tentando articular os efeitos da letra e elaborar uma posição subjetiva. Tanto Freud quanto Lacan, embora com perspectivas diferentes, souberam reconhecer o valor da fantasia no jogo e na brincadeira para a criança constituir-se como sujeito. A escrita, como defendemos, encerra essa possibilidade, como parecem ilustrar os dados apresentados no início deste capítulo. A produção escrita do aluno, embora não se possa localizar e decifrar, porque sua mensagem não é direta e nem é possível de ser traduzida, mostra-se como um lugar de elaboração e pode apresentar a *condição da instância da letra no inconsciente* e sua demanda de articulação, como expressa Lacan. Para encerrar temporariamente essa questão, não é disso que se trata quando lemos o texto do aluno apresentado a seguir?

Vontade

*Não quero não
Escrever é chato
Porque é persiso
Escrever muito
Se escrever poco
Não fica bom
Porque tem
Que corrigir
Muitos eros
Vou colocar
Ponto final*

Figura 3 – Texto do aluno A.

Fonte: UFG/Cegraf, 1997, p. 96.

Assim como os outros, esse texto, também foi produzido em sala de aula pelo mesmo aluno das produções citadas anteriormente, atendendo à solicitação de escrita com tema livre. Como já dissemos, a preferência do aluno por poesias imperava e parecia implicar essa criança de forma pontual em sua escrita. A poesia oferecia-se como um apoio para que ele escrevesse, e, além de promover uma mudança de posição diante da escrita, sinalizou um efeito sujeito. A resposta à demanda da escola e da professora levou essa criança a encontrar,

sob o comando da poesia, uma possibilidade de ultrapassagem, estabelecendo um antes e um depois. Embora não tenha renunciado à sua letra, observamos o efeito, mesmo que parcial e em construção, de um simbólico que impõe certas escolhas por ocasião da escrita. A entrada no campo simbólico produz seus efeitos. Ainda que não possamos dizer que essa produção seja o resultado de um sujeito da palavra com todas as suas implicações, ela apresenta marcas subjetivantes como ambivalências e denegações. Essas marcas denunciam um sujeito em constituição, dividido, e sempre às voltas com a letra.

CAPÍTULO II

REPETIÇÃO: NEM TUDO PODE SER SIMBOLIZADO

Conforme Lemos (1998), no artigo “Sobre a aquisição da escrita: algumas questões”, a língua, desde a obra inaugural de Saussure, apresenta uma ordem própria, cujo funcionamento não pode ser aprendido de forma progressiva e estável. Seus elementos apresentam-se como puras diferenças, isto é, são determinados na e pela relação estabelecida em uma cadeia, submetida a condições estruturais. A sintaxe da diferença, introduzida por Saussure, e de certo modo ressignificada pela leitura lacaniana, põe em questão a relação sujeito-objeto/língua, já que é impossível pensar o processo de aquisição da linguagem escrita tomando como base uma suposta transparência, tanto em relação à língua quanto ao sujeito. Acerca dessa relação, Lemos (1998) diz:

Ao tratar a aquisição da escrita, assim como a aquisição da linguagem em geral, como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico, o que tenho em mente é o sujeito e o objeto (para um sujeito) como efeitos desse funcionamento. Isso significa que não se trata da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria do objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que se esgota. A cada ato/acontecimento de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento (p. 21).

Como a autora destaca, a cada momento a relação sujeito e objeto/língua pode refazer-se, pois o sujeito e o objeto estão implicados em um processo subjetivo contrário aos fundamentos de uma relação biunívoca e autônoma. Lemos (1998) relembra, nesse texto, o episódio de uma criança com a escrita que ilustra a sua discussão. Segundo conta, ao atender à solicitação de uma mãe para avaliar a escrita de sua filha, que tinha uma história de reprovação constante na alfabetização, pediu que a criança escrevesse alguma coisa. A garota escreveu com uma letra arredondada e correta a frase “A casa é de Maria” (LEMOS, 1998, p. 29). Observando que essa escrita era semelhante às apresentadas nas cartilhas, Lemos propôs que a criança escrevesse sobre sua irmã. Ela então escreveu, com muita dificuldade e com interrupções, algo que foi de difícil interpretação, pois também apresentava problemas de ortografia, mas lido assim por sua interlocutora: “Minha irmã bateu ni mim” (p. 29). A respeito dessa redação, Lemos (1998) comenta: “só aí, pude perceber sua escrita em

movimento em um texto em que ela não se apresentava como excluída, como na frase da cartilha e na letra da professora” (p. 29).

Considerando essa análise, e de certa forma comparando-a a vários episódios de escrita vivenciados em sala de aula, também percebemos que, nesse processo, algo mais se inscreve, pondo em dúvida a base de sustentação que vigora ainda nas orientações teórico-metodológicas propostas para o ensino e a aprendizagem da língua escrita, ou seja, a ideia de que o sujeito tem acesso direto ao objeto e que suas representações se aproximam cada vez mais dele, conforme o desenvolvimento dos processos cognitivos e perceptuais. Essa posição é nomeada por Borges (2006) como representacionista, por tentar naturalizar uma relação complexa e por apostar na recuperação de uma identidade própria, tanto no que diz respeito ao sujeito quanto à língua. Essa relação não pode ser objetivada e construída com categorias fixas e transparentes, em que não se considere a maneira subjetiva pelo qual o sujeito se situa em relação ao objeto, ou como indica Lacan (1956/1957/1995), com a experiência da falta do objeto.

Para Lacan (1956-57/1995) desde o início, a experiência do bebê com seu objeto primeiro, sua mãe ou cuidadora, testemunha que ambos são implicados pela ordem do imaginário, do real e do simbólico. Essa relação põe em questão a afirmação de que a criança se impõe sobre os objetos, quer dizer, em razão de esquemas próprios de um eu que sabe o que faz ou que tende a construir algo, além de dispor de meios facilitadores de acesso a esses mesmos objetos. O modo de conceber a relação da criança com os objetos e suas atividades diferencia-se na leitura que Lacan (1956-57/1995) propõe e se contrapõe às perspectivas que definem essa relação, privilegiando o caráter simbólico e/ou imaginário dessa relação, sem considerar o real.

Foi esse o motivo do fracasso na realização da pesquisa relatada na dissertação mencionada anteriormente, ao focar, nas análises das produções escritas das crianças, o funcionamento simbólico em operação. Embora tivéssemos a intenção de desnaturalizar esse processo, não conseguimos relacioná-lo à constituição de um sujeito desejante, portanto, às implicações da relação corpo e linguagem. Por outro lado, preocupada em sinalizar que na língua não há uma relação direta entre o significante e o significado, que este último é fundamentalmente imprevisível, como sinaliza Lacan (1964/2008), deixamos de considerar que a escrita, assim como a brincadeira e o jogo, são invocados pela criança para além de sua condição de dizer algo ou mesmo de apresenta-se como um conteúdo/objeto assimilado. Nos traçados insólitos, há rastros da implicação da letra e uma tentativa de elaboração. Além disso, desconfiamos de uma transmissão hegemônica e controlada por meio de um planejamento

e/ou uma intervenção bem executada; afinal, o que se transmite, por ser linguagem, está propenso tanto a se repetir quanto a se deslocar, o que não implica menos investimento do professor e da criança. Assim, para reconhecer tal implicação, prosseguimos com o estudo, vinculando-o à pesquisa em andamento *Em torno da letra: escrita, leitura e transmissão*, para tentar articular na experiência escolar com a escrita o efeito que diz respeito ao real, à letra.

Os dados a seguir foram coletados em sala de aula e são de uma mesma criança que frequentava a sala de alfabetização do Cepae/UFG, em 2001, correspondente atualmente ao primeiro ano do ensino fundamental. Essa turma era formada por vinte crianças na faixa etária de cinco anos e meio a sete. O projeto pedagógico da escola em questão tem orientação sócio-histórica, e as atividades realizadas na alfabetização são organizadas em torno da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos, privilegiando a literatura infantil e convocando, desde o início, as crianças a escreverem e a *lerem do jeito que sabem*. Embora desenvolvessem produções escritas coletivas, o espaço maior era dado às individuais, e as crianças eram convidadas a apresentarem suas produções tanto à professora quanto aos colegas. Várias foram as atividades em que a professora desenvolveu com as convenções da escrita, como exercícios com palavras cruzadas, listas, pequenos textos. Além disso, a professora tentava acompanhar individualmente as crianças nas produções de leitura e escrita, o que acontecia durante a semana de aula, e esse momento era aproveitado para a professora questionar o que a criança lia ou escrevia, de forma a chamar a sua atenção para os aspectos do funcionamento linguístico-discursivo da língua escrita.

Entretanto, mesmo sabendo que os dados geralmente são efeitos de uma prática discursiva posta em ação em sala de aula, a produção apresentada a seguir pode indicar o que excede tanto dessa prática quanto do que nos foi possível coletar nos momentos anteriores da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ - REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

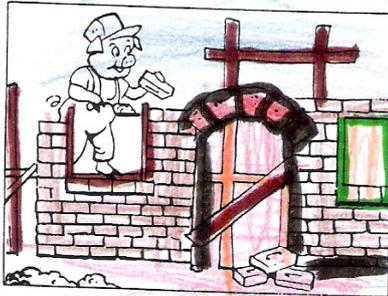
ALUNO:(A): Rayanne

PROF.(ª): Mariaclia

DATA: 09 de março

SÉRIE: _____

-Observando estes desenhos você lembra da história Os três porquinhos. Que tal escrevê-la?



Era uma vez

Os três porquinhos

Um dia os três porquinhos
foram para a floresta
e lá estavam os três
porquinhos a construir
casas para morarem
o primeiro porquinho
construiu uma casa
de palha o segundo
construiu uma casa
de madeira e o terceiro
construiu uma casa
de tijolos.

Figura 4 – Texto da aluna B.

Transcrição do texto

O três porquinhos

Era uma vez Os três pouguinhos

euyaneatseulycasertes

oluueanaziareuoau

aulrltrnuareutseateas

raueniausulutatua

uearenuasultsucau

raenrauorasuacua

raennsusaeuseruar

raeneinuasarorauar

aerneauasanras

earnuesaunsraucara

carnueasunrauca

ranueuasritue

asnueuadrçrteisa

anulianre uasas

onicueasrautasia

ranusanurtuasanr.

A exemplo dos dados apresentados no primeiro capítulo, essa criança assim como sua escrita não estariam tomadas por um movimento de elaboração, ambas em constituição? Nas produções dessa criança, podemos observar tanto formas convencionais da escrita quanto outras formas, difíceis de classificar. As letras do seu nome não comparecem como cópia, mas o ultrapassam à medida que o combinam com outras letras, variando as composições. Essa escrita resiste a uma interpretação de cunho apenas simbólico, pois parte dela escapa a qualquer possibilidade de categorização ou classificação, o que nos permite relacionar essa indeterminação a uma elaboração em andamento, na qual, como no brincar, segundo a concepção da psicanálise, podemos observar uma coisinha do sujeito, tal como insiste Lacan (1964/2008).

Embora possamos observar a repetição das letras do nome da criança, que dão materialidade aos vários níveis do funcionamento linguístico e deslizam para formar uma rede

textual, há uma implicação de uma outra ordem, a do real. A explicação para a dependência das letras do nome próprio que coordena e promove o movimento rumo ao simbólico diz respeito à tomada da letra pela via do significante, passagem obrigatória para a criança estabelecer relações e se posicionar subjetivamente, com a possibilidade de antecipar um sujeito antes mesmo de “dominar a língua e falar em seu nome próprio” (VORCARO; VERAS, 2008, p. 31).

Geralmente, as letras do nome próprio da criança são bastante exploradas nos exercícios propostos nas aulas de alfabetização sob a perspectiva cognitivista por serem associadas à significação, no entanto, a forma como elas aparecem na composição da criança pode pôr em questão essa relação, pois o uso que a criança faz delas remete à elaboração, entendida neste trabalho como tributária do enodamento da letra, tal como concebida pela discussão lacaniana. As letras comparecem indefinidas, decompondo-se, integrando combinações diversas no próprio jogo da presença e da ausência que marca o submetimento ao funcionamento da língua, mas que libera uma subjetividade, para além do simbólico e que tem profunda ligação com o pulsional, com a articulação entre corpo e linguagem. No texto apresentado a seguir, também da mesma criança, em uma data posterior ao transcrito anteriormente, não é possível chegar à mesma conclusão?

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NOME : royanne

LOCAL E DATA : goiânia 13 de março de 2007

PROFESSORA: maria alia SÉRIE : pré a

1-Leia o final da história "Os Três Porquinhos".

**• Porco tinha posto um caldeirão no fogo, cheio de água e cheiro verde.
Tchibum! O lobo caiu rosnando dentro da água fervendo, e Porco tampou depressa o caldeirão.
Duas horas depois, ele comeu o lobo inteirinho, acompanhado com aspargos e croquetes de batata."**

Fonte: Os Três Porquinhos. Tony Ross.
Martins Fontes . SP 1995

2-Esta história está um pouco diferente, não é? Você conhece e pode continuá-la, então escreva...

lucmubureya maluyecaleas
au nyare laurmelauilalcalbsat
uonaxpuayunluatsalbracalsa
nancoatunpaula

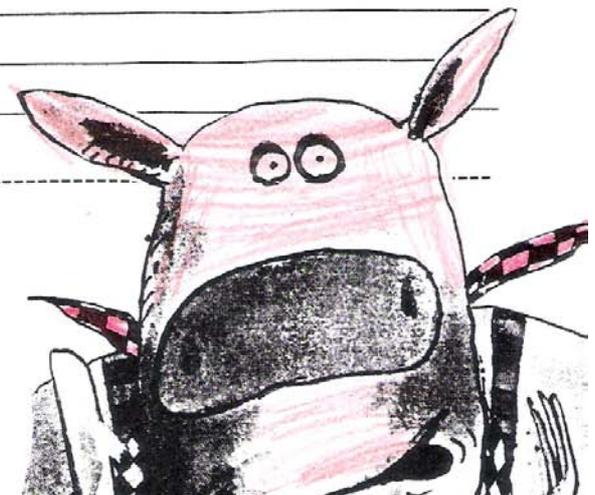


Figura 5 – Texto da aluna B.

Fonte: Atividade em sala de aula, UFG/Cepae, 2001.

Transcrição do texto

lu enulureua nalueyaecaecaless
aunyareuaurneaulaicalcelcalsat
uranarpuarunlualtaseclracalsa
rancaraunpaula

Notamos o movimento das letras do nome, embora apareçam também outros movimentos (com letras de outros nomes) materializados no interior do fragmento como, por exemplo, alta, cara e paula:

lu enulureua nalueyaecaecaless
aunyareuaurneaulaicalcelcalsat
*uranarpuarunlu**alta**seclracalsa*
*rancaraun**paula***

Esses termos, que parecem definidos convencionalmente segundo as normas de ortografia, ao comparecerem dessa forma não testemunham a escrita como processo de elaboração? Não há ruptura e nem mesmo uma relação de superação entre os vários níveis linguísticos que compareceram nessa escrita, mas encadeamentos impossíveis de serem previstos, pois a ordem própria da língua não responde por toda estrutura subjetiva. No processo de aquisição de escrita, não há um centro regulador, mas a circunscrição de várias implicações que excedem a exposição ao funcionamento da ordem da língua.

Exemplos de escrita infantil, como os apresentados, foram analisados inicialmente por Borges na sua tese de doutorado *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição de linguagem*, (1995) e retomada no seu livro *O quebra-cabeça, alfabetização depois de Lacan*, (2006). A autora destaca que essas escritas ilustram o funcionamento linguístico em operação, que domina o processo de aquisição da escrita da criança. Além disso, Borges (2006) discute que esse jogo vincula-se mais a questões de ordem linguística do que às de ordem perceptual e ou cognitiva, defendidas pelas teorias desenvolvimentistas. A esse respeito, a autora esclarece:

Reconhecer o funcionamento da língua possibilita que as investigações sobre a aquisição da escrita não mais se reduzem à relação dual oralidade/ escrita,

mas sobre a relação triádica oralidade/escrita/língua. Reduzir esse processo à mencionada relação dual implica não só a dicotomização dessas formas, linguagem oral e escrita, como a sua substancialização, de modo que a linguagem oral é tomada como referente, e a escrita, como referência, numa relação que é da ordem do signo (BORGES, 2006, p. 131).

Como comenta Borges (2006), as produções da criança rumo à escrita convencional atestam um submetimento ao funcionamento linguístico e nelas há recorrência das letras de seu nome próprio que compõem sua escrita. Essas letras constituem composições e apontam o caráter de uma repetição original, isto é, de certa forma, relacionam-se a acontecimentos. Borges (2006) diz: “há sujeito nestas estruturas. Estas remetem aos textos com os quais entraram em relação, mas com diferença” (p. 147).

Conclusão semelhante a essa é também a de Bosco (2005), em sua tese de doutoramento intitulada *A errância da letra: o nome próprio da escrita da criança*. Ela analisa a insistência das letras do nome da criança que promovem a abertura para a escrita por meio das operações de homografia e de homofonia. No jogo desses processos, conforme observa, realiza-se a transliteração, operação que ocorre “quando o que se escreve passa de uma maneira de escrever para outra – no caso, de uma escrita sem relação de fonetização com a oralidade para uma escrita em que já se verificava, de algum modo, essa relação” (BOSCO, 2005, p. 247). As sequências grafadas pelas crianças apresentam relações tanto homográficas quanto homofônicas revelando o funcionamento simbólico. A fragmentação do nome próprio, de acordo com Bosco (2005),

permite a criação de uma lista, uma série de significantes, tornando possível a entrada da criança na escrita. Com a inversão dessa lista, as letras do nome se transformam e criam uma outra série. Nessa passagem – da escrita do nome para o de outros textos – assinala-se a perda da propriedade dessas letras como letras do nome da criança; apaga-se nessa passagem o próprio nome e, como letras comuns, seus fragmentos podem migrar para a composição de outros textos (p. 273).

As conclusões a que chegaram as pesquisadoras são de extrema importância para pontuar os estudos sobre aquisição da escrita do ponto de vista linguístico, além de pôr em suspeição a ideia de um sujeito do conhecimento/epistêmico, que agiria sobre o objeto de modo controlado e de acordo com seus esquemas próprios como supõem os estudos cognitivistas. No entanto, a questão fundamental que propomos nesta tese situa-se em ponto contíguo, mas diferente desse entendimento, por apresentar as implicações dessa relação sob

efeito do real e por entender que se trata de uma elaboração, com incidências pulsionais e efeitos da entrada no universo simbólico e imaginário da escrita.

Embora consideremos que os efeitos dos textos orais e escritos determinam um universo discursivo que captura a criança e promove sua escrita, é impossível não admitirmos algo mais que comparece, interfere e marca radicalmente, nessa constituição, seu caráter imprevisível. Por exemplo, no texto a seguir, em que se esperaria normalmente uma superação como efeito de um já assentado funcionamento linguístico-discursivo, como interpretar o equívoco das construções que aparecem na grafia das palavras *Baratnha* (o título do texto) e *Boonito* (quinta linha do texto), como também na sintaxe da frase *Ela é uma a barata?*

Goiania 11 de abril de 2001
 Nayanne Bé A

A Baratnha

Ela é uma a baratnha.

Ela tem uma casa. Ela
 tem dinheiro no caprinho.

Ela quer arrumar um na
 molado que ela levanta para
 casar. Ela usa jeta no cabelo

Ela é carinhosa. Ela é sensível
 e medrosa



Figura 6 – Texto da aluna B.

Fonte: Atividade em sala de aula, UFG/Cepae, 2001.

Transcrição do texto

A Baratinha

Ela é uma a barata.

*Ela tem uma casa. Ela
tem dinheiro no cofrinho.*

*Ela quer arrumar um na
morado que fala boonito para
casar. Ela usa fita no cabelo*

*Ela é carinhosa. Ela é sensivee
e medrosa*

Embora nessa produção apresentem-se os vários níveis da língua em funcionamento regulando a escrita dessa criança, há algo ainda que escapa e que produz equivocidade e que, no nosso entendimento, tem relação estreita com a dimensão do real da letra, responsável por aparecer como um marca insólita, movimentando subjetivamente a escrita do texto. Se tivéssemos a intenção de considerar a escrita como um desenvolvimento ou como resultado de uma aprendizagem, como dar lugar àquilo que aparece e que tem a ver com o descentramento do sujeito, isto é, com aquilo que agrega uma falta e constitui o inconsciente, na dimensão do encontro entre corpo e linguagem?

Em *O seminário, livro quatro: a relação de objeto*, Lacan (1956/1957/1995) questiona a relação entre sujeito e objeto, admitindo sua inexistência, já que tanto o sujeito quanto o objeto não existem *a priori*. O autor procura delinear nessa relação sua condição de pura negatividade e sua impossibilidade de ser objetivada e naturalizada. Essa elaboração crítica de Lacan permite, conforme nosso entendimento, colocar em questão a mesma tendência bastante difundida nos estudos sobre a aquisição da linguagem escrita, que tem como base fundamental uma concepção de sujeito do conhecimento como perspectiva, ou seja, a de apostar na recuperação de categorias transparentes e categorizáveis de um objeto, seja ele qual for, supondo uma relação definida e biunívoca assentada apenas nos registros do simbólico e do imaginário.

Longe de caracterizar a relação entre sujeito e objeto como dual, Lacan (1956/1957/1995) critica esse reducionismo e discute a presença dessa relação com base no texto de Freud “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1996), ressaltando que nele já se encontra esboçada uma tensão que a complexifica, isto é, já está “implicada a

ambivalência de certas relações fundamentais, ou seja, o fato de que o sujeito se faz de objeto para o outro, de que há um certo tipo de relações em que a reciprocidade, pelo viés de um objeto, é patente, e mesmo constituinte” (LACAN, 1956/1957/1995, p. 13). E mais, esse objeto é perdido, isto é, “Freud insiste no seguinte: que toda maneira, para o homem, de encontrar o objeto é, e não passa disso, a continuação de uma tendência onde se trata de um objeto perdido, de um objeto a se reencontrar” (p. 13). Para Lacan, portanto, aparece nessa relação uma singularidade, revelando um paradoxo “que faz com que o que é procurado não seja procurado da mesma forma que o que será encontrado” (p. 13). Está em destaque, nesse caso, uma relação complexa e tensa, pois a identidade de um objeto não é recuperável, e o significante é convocado para que uma representação possa ter lugar, ainda que sustente uma ilusão de unidade.

No ponto central dessa relação, continua Lacan (1956/1957/1995), a falta do objeto é “a própria mola da relação do sujeito com o mundo” (p. 35). Lacan, então, ressalta a questão do objeto como real e a sua articulação pelo significante, como aquele que o representa, mas não no sentido clássico de representação. O psiquismo humano, conforme argumenta o autor, registra o campo dos objetos pelo sistema significante e “assim como já há na natureza alguns reservatórios, também há, no significado, um certo número de elementos que são dados na experiência como acidentes do corpo, mas que são retomados no significante e lhe dão, se assim podemos dizer, suas armas primeiras”(LACAN, 1956/1957/1995, p. 50). Desde cedo, a criança é enodada por essa articulação, e o falo, como representante do objeto, articula o campo da falta, instalando uma relação de complexidade, em que está em jogo uma insatisfação, uma frustração. A mãe/agente cuidador, de início, pode já ser o representante do objeto com o qual a criança vivencia o processo da falta, que será retomado em outros momentos pela criança. Para Lacan (1956/1957/1995),

a mãe é outra coisa que não o objeto primitivo. Ela não surge como tal desde o início, mas, como frisou Freud, a partir desses primeiros jogos, jogos de domínio sobre um objeto perfeitamente indiferente em si mesmo e sem nenhuma espécie de valor biológico. No caso, é uma bola, mas poderia ser igualmente qualquer coisa que uma criancinha de seis meses deixasse cair da beira da cama para tornar a apanhar em seguida. Este acoplamento de presença-ausência, articulado de modo extremamente precoce pela criança, conota a primeira constituição do agente da frustração, que é originariamente a mãe (p. 67).

Como se articula a relação de presença-ausência? De acordo com Lacan, ela é registrada pelo apelo, isto é, pelas vocalizações da criança quando clama pelo objeto materno,

quando ele se ausenta, e o rejeita, quando ele está presente. Nesse começo, conforme Lacan, destaca-se a possibilidade de estabelecer na relação do sujeito com o objeto real a dimensão simbólica, na qual se deixam traços. O autor esclarece:

É claro que esta escansão do apelo está longe de nos dar, desde a abordagem, toda a ordem simbólica, mas ela nos mostra seu começo. Ela nos permite, assim, destacar um elemento distinto da relação de objeto real, que, em seguida, vai oferecer precisamente ao sujeito a possibilidade de estabelecer uma relação com um objeto real, com sua escansão, e as marcas, ou traços, que dele restam. Isso é o que oferece ao sujeito a possibilidade de conciliar a relação real com uma relação simbólica (LACAN, 1956/197/1995, p. 67-68).

Como discutimos no capítulo anterior, o psiquismo humano é constituído por representações que enlaçam o corpo, o que implica reconhecer que as percepções e o registro das experiências decorrem da linguagem e do que a ela escapa, pois não consegue apreender tudo. As palavras, como as imagens e os sinais, enganam, encobrem o sentido e não correspondem de forma direta aos acontecimentos, o que exige uma construção, uma elaboração em termos psíquicos daquilo que é possível elaborar. A criança, desde muito cedo, conforme Lacan (1956/1957/1995), começa a buscar jogos e/ou brincadeiras para lidar com o viés da falta, para estruturar e dar consistência à sua relação com o mundo. O simbólico e o imaginário efetuados pelo viés do lúdico são condições necessárias para que uma representação seja articulada pela criança, mas algo ainda resta, insistindo, convocando novas produções.

A brincadeira da criança com o carretel, analisada por Freud, em “Além do princípio do prazer” (1920/2006), lembrada por Lacan (1964/2008), ilustra essa tentativa de a criança organizar sua experiência lidando com essa dimensão da falta. Ernest, neto de Freud, aos dezoito meses, brinca de jogar um carretel, para fazê-lo desaparecer e depois puxá-lo para reaparecer, emitindo os sons o-o-o-o/da (interpretado por Freud como *fort/da*, que, em alemão, significam fora/longe e aqui). O objeto, no caso, o carretel, não foi tomado pela imagem e nem pela possibilidade de imitar um carrinho ou outra finalidade qualquer que um brinquedo, no sentido usual, poderia sugerir no campo do imaginário, mas para encenar simbolicamente o vaivém materno. Ao mesmo tempo que a criança nega a ausência da mãe, cria sua presença, operando ativamente para elaborar a experiência estrutural que relaciona a vivência da angústia, da perda do objeto. Os jogos repetitivos, assim como as brincadeiras realizadas pelas crianças, no entendimento de Freud (1920/2006) revelam, pois, possibilidades de elas mudarem de uma posição de passividade para outra, a de atividade; de encenarem

vivências em que tinham o domínio, independentemente de terem sido agradáveis ou não, tentando, por deslocamentos substitutos, fazerem vigorar a realização de desejos.

No texto “Escritores criativos e devaneios”, Freud (1908/1996) compara a atividade da escrita dos escritores criativos com as brincadeiras que as crianças inventam, dizendo que os escritores fazem o mesmo que as crianças quando brincam: criam um mundo próprio em que projetam e organizam fantasias plenas de desejos. Conforme discute Freud, o material literário escolhido pelo autor criativo suaviza e disfarça suas fantasias mais íntimas, podendo alcançar as de seus próprios leitores, fazendo que eles possam liberar suas inibições e sentir um prazer ainda maior. Para Freud, o motivo que leva um autor a escrever e a criança a brincar é determinado pela tentativa de elaborar simbolicamente a perda do objeto. Ele chama a atenção para o caráter de fantasia permanente em atividades imaginativas e elaborativas:

Não devemos supor que os produtos dessa atividade imaginativa – as diversas fantasias, castelos no ar e devaneios – sejam estereotipados ou inalteráveis. Ao contrário, adaptam-se às impressões mutáveis que o sujeito tem da vida, alterando-se a cada mudança de sua situação e recebendo de cada nova impressão ativa uma espécie de “carimbo de data de fabricação”. A relação entre a fantasia e o tempo é, em geral, muito importante. É como se ela flutuasse entre três tempos – os três momentos abrangidos pela nossa ideação. O trabalho mental vincula-se a uma impressão atual, a alguma ocasião motivadora do presente que foi capaz de despertar um dos desejos principais do sujeito. Dali retrocede à lembrança de uma experiência anterior (geralmente da infância) na qual esse desejo foi realizado, criando uma situação referente ao futuro que representa a realização do desejo. O que se cria então é um devaneio ou fantasia, que encerra traços de sua origem a partir da ocasião que o provocou e a partir da lembrança. Dessa forma o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une (FREUD, 1908/1996, p. 138) [grifo do autor].

A busca por tal recurso, no campo simbólico, promove para Freud a articulação da experiência do objeto perdido, pondo em seu lugar algo que o substitui. Para ele, a elaboração da fantasia é passagem obrigatória para a humanização, é a maneira de elaborar uma representação das primeiras relações instituídas. Roza (1999), em seu trabalho intitulado *Quando o brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*, reconhece a potência simbólica das brincadeiras e discute como elas podem favorecer a clínica no encaminhamento de um percurso de análise com crianças. Ela diz que “o brincar representa a condição de possibilidade para a instalação da ordem binária que rege a lógica do significante e que tem uma função significante em razão de seus elementos circularem numa combinatória das trocas

entre os sistemas inconsciente e pré-consciente” (ROZA, 1999, p. 133). Segundo a autora, as atividades lúdicas são fundamentais para a organização da realidade psíquica das crianças, pois propiciam o estabelecimento das relações do sujeito com o mundo, potencializando, ao mesmo tempo, uma função de interpretação e uma função curativa.

De acordo com Vorcaro e Veras (2008), na obra de Freud, o brincar sempre se relaciona à função de elaboração da vivência da perda do objeto. Conforme as autoras, Lacan assinala uma outra perspectiva, ampliando o alcance que as atividades simbólicas encerram. Lacan confere um caráter estrutural às atividades lúdicas das crianças porque potencializam não só uma articulação significativa, mas permitem uma circulação de posições, provocando o *efeito sujeito*. As autoras assim explicam:

Reconhecer estruturas discursivas matriciais do brincar em seus pontos e nas suas modalidades de articulação é localizar o brincar da criança como prática de linguagem pela qual a dimensão simbólica é incorporada, produzindo o efeito sujeito. Brincando, a criança traça a sintaxe em que ela inscreve uma posição subjetiva no campo simbólico, e, operacionalizando essa condição com o próprio brincar ultrapassa-a, exponenciando suas relações. O brincar é operação de constituição de um discurso corporal que, ao assumir sentidos e lugares nos quais a criança é prefigurada, antecipa o sujeito antes de este dominar a língua e falar em seu próprio nome. O brincar é a função que opera a transposição da condição de termo operado pelo Outro para a do jogador, na qual a criança se destaca sujeito (VORCARO; VERAS, 2008, p. 30-31).

De fato, ao analisar a brincadeira do carretel, Lacan (1964/2008) diz que há “alguma coisinha do sujeito” (p. 66-67) apontando o viés que será sublinhado por ele em seguida. Os jogos e as brincadeiras permitem a elaboração significativa e possibilitam à criança posicionar-se subjetivamente, indicando que já há ali sujeito. Ao brincar, associações são produzidas, evidenciando como o inconsciente está sendo estruturado. Para Lacan, a brincadeira do *for/da*, assim como os jogos de ocultação mostram a criança se separando da mãe para engendrar seu desejo no campo simbólico, isto é, no brincar pode-se reconhecer que “o momento em que o desejo se humaniza é também aquele que a criança nasce para a linguagem. Podemos agora aí compreender que o sujeito não domina somente sua privação, mas que eleva seu desejo a uma potência segunda” (LACAN, 1953/2008, p. 183). A repetição que se observa no brincar põe em cena a clivagem do eu, restituindo o caráter da perda, mas ao mesmo tempo oferece a possibilidade de afirmar-se como sujeito.

Em *O Seminário, livro onze: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan (1964/2008) retoma a brincadeira do *fort/da* e sublinha a função da *tiquê* nessa

experiência. Como ele próprio explica, buscou essa referência em Aristóteles e ela diz respeito ao encontro “com um real que escapole” (1964/2008, p. 59). Lacan afirma:

Esse carretel não é a mãe reduzida a uma bolinha por não sei que jogo digno de Jivaros – é alguma coisinha do sujeito que se destaca embora ainda sendo bem dele, que ele ainda segura. É o caso de dizer, imitando Aristóteles, que o homem pensa com seu objeto. É com seu objeto que a criança salta as fronteiras de seu domínio transformado em poço e que começa a encantação. Se é verdade que o significante é a primeira marca do sujeito, como não reconhecer aqui – só pelo fato de esse jogo se acompanhar de uma das primeiras aparições a surgirem – que o objeto ao qual essa oposição se aplica em ato, o carretel, é ali que devemos designar o sujeito. A este objeto daremos ulteriormente seu nome de álgebra lacaniana – o *a* minúsculo (1964/2008, p. 66-67).

Há, portanto, uma ampliação, ou seja, uma nova abordagem de Lacan sobre a brincadeira, o jogo e outras atividades simbólicas desencadeadas pela *tiquê*. De algum modo, ela é da elaboração, uma alternativa à falta produzida pelo encontro com o real. A imitação, o domínio da situação e a comunicação são aspectos secundários envolvidos nessas atividades. Eles dizem respeito à vivência da falta, a separação. A repetição envolve aquilo que não é possível representar, diz respeito ao *objeto a*. No jogo do carretel, a criança tenta responder àquilo que a ausência da mãe causou nela, e a criança é o próprio carretel.

Lacan então passa a desenvolver a dimensão do *objeto a* na direção de que não existe representação, por isso determina-se uma repetição, relacionada ao encontro com o real. Por essa via, podemos compreender as atividades da criança com os objetos. Ela brinca e joga para elaborar o que é da ordem do encontro, na tentativa de repetir uma cena, que não cansa de tentar se inscrever, a do encontro faltoso com o real, que deixa sempre um resto que não pode ser representado simbolicamente. O *objeto a* é o resto da operação de S^2 , S^3 sobre o S^1 , na tentativa sempre falha de recobrir esse último. O recurso ao campo simbólico permite a vivência da falta, assim como a criação, a cultura, os singulares produtos da humanidade. Conforme a citação de Lacan, essa operação é também de encantamento, relaciona-se a um *salto*, a uma transformação, isto é, a criança já não se situa na mesma posição, já não é mais um objeto, ela faz uma ultrapassagem, indicando uma alteridade em construção. Quando ouvimos dos professores e pais que as crianças começaram a ler e a escrever de uma hora para outra, como se fosse um momento

mágico, eles não sabem dizer quando e nem como aconteceu, relacionando essa passagem ao encantamento.

Lacan (1964/2008) retoma a via desenvolvida por Freud com base no conceito de trauma e discute como ele, desde o início, estava atrelado a uma referência ao real como irrepresentável. Conforme sua argumentação, a repetição na perspectiva freudiana, inicialmente referia-se à catarse, o que logo foi abandonada por Freud. A catarse passou a ser relacionada à repetição de decepção, “a experiência, enquanto decepcionante, com um real que será daí por diante, no campo da ciência, situado como aquilo que o sujeito está condenado a ter em falta, mas que essa falta revela” (LACAN, 194/2008, p. 45). Entretanto, ainda de acordo com Lacan, o texto freudiano possibilita outras leituras, em que é possível conceber a repetição em outra dimensão, sobretudo nos seguintes trabalhos: *Interpretação dos sonhos* (1900/1996), quando discute o sonho traumático; “Homem dos lobos” (1911/1996), ao abordar a fantasia; e também no “Além do princípio do prazer” (1920/2006), quando questiona a dominância do princípio do prazer.

Nesses e em outros textos, conforme destaca Lacan (1964/2008), Freud pôde ressaltar o encontro com o real pela via da insatisfação, quer dizer, algo dessa cena não consegue ser representada e, por isso, a compulsão à repetição. O sonho, a fantasia e a brincadeira testemunham essa experiência. Essas atividades desenvolvem-se sob a determinação de um desejo não realizado, na busca pelo objeto perdido, por isso, esse trabalho de repetição. Entretanto, no texto “Além do princípio do prazer” (1920/2006), de acordo com Lacan, Freud sinaliza, com maior veemência, que a repetição ocorre em lugar das satisfações substitutivas, indicando mesmo outras possibilidades da compulsão à repetição, cuja função, portanto, é a de elaborar os efeitos dos acontecimentos também desagradáveis. No texto de Freud (1920/2006), encontra-se a seguinte passagem:

Vemos que as crianças repetem nas brincadeiras tudo aquilo que lhes causou forte impressão em sua vida, que assim ab-reagem à intensidade da impressão que sofreram e tornam-se, por assim dizer, senhoras da situação. [...] Observamos também que o caráter de desprazer da vivência nem sempre a torna inaproveitável para a brincadeira. [...] Somos, portanto, persuadidos de que, mesmo sob o domínio do prazer, existem meios e caminhos suficientes para transformar o que é em si desprazeroso em objeto de recordação e de processamento psíquico (p. 143).

Na discussão de Lacan (1964/2008), Freud já anunciava, mais uma vez, a dimensão do encontro faltoso com o real. Segundo ele, a criança volta-se para o lúdico e

para a fantasia na ânsia de elaborar aquilo que a submete, isto é, a falta de representação que faz do encontro algo a ser repetido. Sua tentativa é a de elaborar um escrito, mas ao fazê-lo, posiciona-se subjetivamente, indicando que ali já há sujeito. A esse respeito, ilustramos o papel do brinquedo conforme ele se apresenta no filme francês *Jeux interdits*, de Clément (1952). O filme, embora antigo, foi relançado no Brasil, em DVD, em 2005, com o título em português *Brinquedo proibido*, com algumas cenas originais cortadas. Entretanto, os cortes não comprometem a alegoria que o diretor construiu para falar de um dos efeitos de uma guerra, isto é, a morte. Ele optou por falar disso pelo olhar das crianças, por meio de suas brincadeiras.

O título em francês, *Jeux interdits* (Jogos proibidos), permite uma associação com a impossibilidade de abordar um acontecimento de forma completa e compreensível. *Interdit*, conforme o dicionário francês Larousse (2005), significa proibido, bloqueado, algo que não pode ser dito. É essa a sensação ao assistirmos ao filme, pois seu diretor pouco mostrou cenas da guerra e da morte, mas enfocou a maneira como as crianças, Paulette (Brigitte Fossey) e Michael (Georges Poujouly), cotidianamente lidaram com o caráter enigmático e com a impossibilidade de acessar esses acontecimentos diretamente, a não ser se ancorando na potência significativa de uma brincadeira, pela possibilidade de saída que ela oferecia para um impasse que viviam.

Paulette é uma menina de aproximadamente cinco anos, que após perder seus pais em um ataque aéreo, nos arredores de Paris, quando tentavam fugir da ocupação alemã, vagueia sozinha carregando seu cachorrinho, também morto, até encontrar um menino, Michel, que a convida para morar com sua família camponesa. Uma amizade estabelece-se entre os dois e, juntos, constroem um cemitério para abrigar animais, seguindo o modelo do vilarejo situado nas proximidades da fazenda. Para tanto, preparam cruzeiros, enfeites, e roubam até crucifixos da igreja e do cemitério local. As crianças envolvidas na construção do cemitério tentam lidar com a morte e a separação, contudo sem compreendê-las. Por causa do brinquedo inventado, as crianças elaboram o impossível do real, quer dizer, contornam aquilo que lhes é possível em relação aos acontecimentos. O cemitério de animais não apenas simboliza o impossível, mas também se pode elaborar, pelo trabalho significativo, uma falta ou mesmo um enigma, ainda que ele possa ser apenas um semidito.

Assim, se ao brincar a criança interpreta uma experiência vivida e elabora uma repetição com traços do encontro faltoso com o real, além de posicionar-se subjetivamente, o escrever também engendraria essas possibilidades. É dessa forma que

nos propusemos a interpretar os três dados de escrita da aluna B apresentados anteriormente. Eles dizem respeito ao trabalho de elaboração antes mesmo que haja o domínio da língua ou que se instale o sujeito da palavra, como destacaram Vorcaro e Veras (2008). Conforme nosso entendimento, à medida que a aluna foi escrevendo, a língua se impôs, mas as letras de seu nome próprio, por exemplo, repetidas insistentemente podem ser relacionadas à letra como um real, apoiando e, de certa forma, convocando um enlace no campo simbólico e imaginário, no processo mesmo de subjetivação.

Conceber a escrita como lugar de repetição em que uma subjetivação é delineada permite potencializar seu alcance. Ela não é simplesmente uma competência a ser desenvolvida, mas diz respeito ao sujeito, sempre às voltas com o impasse estrutural de sua existência. Afinal, algumas perguntas o acompanharão sempre: quem sou? O que desejo? O que o Outro quer de mim? De onde vim? Para onde vou? Se essas indagações levam a criança a brincar, elas também desencadeiam o processo investigativo, assim como a criação, como salienta Freud (1908/1996) no texto “Sobre as teorias sexuais das crianças”. Ele apresenta uma de suas proposições mais contundentes, isto é, que nenhuma criança pode evitar o interesse pela sexualidade despertada precocemente pelas relações primeiras e esse despertar tem influência decisiva não somente nas formas assumidas pelos sintomas, mas para instalar uma alteridade. Para Freud (1925/1996), há a impossibilidade de recobrir psiquicamente uma representação da diferença sexual, a não ser pelo falo, ao ser tomado como significante de uma falta, como assinala Lacan (1958/2008) posteriormente. O sujeito, diz Lacan, nasce no Outro quando surge o significante, mas como o significante só remete a outro significante, o sujeito permanece indeterminado e fica à espera de um significante que possa vir a representar seu ser. Explica Lemos (2008):

a ausência de relação sujeito/objeto é duplamente determinada: falta uma relação porque não há objeto, porque a perda do “objeto” (que foi o próprio sujeito) é anterior; e falta relação no campo do Outro (simbólico) porque o que o sujeito encontra é apenas um significante para ambos os sexos, deixando sem resposta a questão do que é o sujeito no sexo. Questão que ele responderá, então, pelo objeto, “fazendo-se” através das diferentes modalidades pulsionais: oral, anal, voz e olhar. Os objetos perdidos, os objetos *a* serão colocados a serviço da sexualidade, como lugares tenentes dessa Alteridade radical, impossível de ser simbolizada (p. 40-41) [grifo da autora].

Assim, tanto o brincar quanto o escrever podem ser lugares para que a articulação possa advir. Eles balizam a trajetória do sujeito em relação ao *desejo* (inconsciente), assim como sua relação com o mundo, suas aprendizagens e suas formas de satisfação. A seguir, retomamos a implicação entre sexualidade e saber para avançar no que diz respeito à criança e à constituição de sua escrita, atribuindo a ela uma perspectiva de elaboração. O ato de escrever é efeito de uma trama, em que algo permanece indeterminado.

CAPÍTULO III

ELABORAÇÃO: SEXUALIDADE E SABER

A relação entre sexualidade e saber, desde o início, está presente na obra de Freud e desenvolvida particularmente por Lacan, conforme indica Lemére (1999). Afinal, as questões sobre a diferença sexual, o nascimento, a morte, por exemplo, são fontes desencadeadoras de investigação e de elaboração para a criança, pois, segundo Freud (1908), fazem parte de uma “exigência vital” (FREUD, 1908/2006, p. 194). Acerca dessa relação, Lemére (1999) assim comenta:

Freud nos diz que, estimulada pelo desejo sexual de saber, a criancinha vai fazer sua primeira tentativa de autonomia intelectual, isto é, vai colocar toda sua atividade intelectual a serviço desse desejo de saber. Até então, na verdade, a atividade intelectual da criança era essencialmente destinada a emocionar o Outro materno ou paterno, a encantá-lo, a dar-lhe plena satisfação. A atividade intelectual era essencialmente destinada a apresentar uma imagem do menino bonzinho ou da menina boazinha, amável aos olhos do Outro. Não é mais a serviço dos ideais do eu, mas a serviço do desejo de saber que a inteligência se põe agora (p. 15-16).

Com o desejo de saber, as crianças constroem teorias sexuais infantis que, conforme Freud (1908/1996), são análogas às da genialidade de alguns teóricos. Elas se lançam a perguntar, a desenvolver atividades nas quais suas questões podem ser elaboradas, desde que tenham oportunidade de fazer indagações. O exercício de elaboração, na perspectiva freudiana, indica uma necessidade estrutural, pois exige da criança uma tomada de posição em referência ao lugar que ocupa em sua família.

O caso Hans, analisado inicialmente por Freud (1909/1996) e retomado por Lacan (1956/1957/1995), apresenta essa implicação de forma contundente. Nele, Freud examina o desenvolvimento e a resolução de uma fobia em um menino de cinco anos, que se recusava a sair à rua com medo que um cavalo pudesse mordê-lo. Embora essa análise tenha sido conduzida pelo próprio pai de Hans, Freud acompanhou de perto seu desenvolvimento e pôde realizar uma sessão com o menino. Ele percebeu, nesse caso, uma significativa importância para a comprovação de suas teorias, sobretudo no tocante à sexualidade e à sua implicação na formação de sintomas e no despertar de uma atitude investigativa, convocando a produção de um saber.

Acompanhando os relatórios dessa análise, Freud (1909/1996) observou, de início, a curiosidade do menino acerca da diferença sexual, isto é, sobre seu interesse em saber *quem tinha ou não pipi*. Essa questão, apresentada pela criança antes mesmo do desenvolvimento de sua fobia, levou Freud (1909/1996) a dizer literalmente que a “ânsia por conhecimento parece ser inseparável da curiosidade sexual” (p. 18). A investigação relacionava-se, de acordo com Freud, à primazia do falo, momento característico do desenvolvimento sexual de uma criança. Esse interesse provocou no menino uma atividade intelectual e, conforme Freud demonstrou, uma implicação tanto de ordem prática quanto teórica, pois a criança, ao tentar elaborar algo a respeito, estava, nesse momento, completamente tomada pelo interesse em seu corpo, nele depositando um grande investimento libidinal, acenando, de fato, para a profunda ligação entre aquisição de saber e corpo. Essa atividade autoerótica é sentida como insuficiente, pois a criança experimenta um prazer “que vem escavar cada vez mais o abismo de uma radical e dolorosa falta de gozar, que é subjetivada como falta cometida” (LEMÉRE, 1999, p. 14).

A atividade masturbatória do menino, geralmente repreendida pelos pais, tal como observado no caso de Hans, gerou um conflito, o de lidar com a impossibilidade do que era de insaciável em seu sexo e no que havia também de insaciável no desejo do Outro (que desejo tinha sua mãe?) precipitando uma atitude de investigação. O desejo de saber de Hans, de acordo com a análise de Freud (1909/1996), comparecia nas perguntas que fazia a seus pais, nos jogos que inventava, nas brincadeiras com outras crianças, nos momentos do banho, nos desenhos, enfim, o desejo se inscrevia cotidianamente, levando-o a se engajar em uma atividade intelectual, a fim de elaborar respostas possíveis às suas indagações. Seu envolvimento consistia em apreender uma realidade sexual. Assim engajado, o menino pôde elaborar sua teoria de que todos os seres animados possuem *pipi*, concepção que, mesmo tendo a oportunidade de refutá-la (Hans viu o corpo nu de sua irmãzinha), preferiu continuar reforçando ao dizer que o *pipi* dela ainda era pequeno. Ele parecia não querer reconhecer a diferença sexual, pois teria que lidar com a ideia de falta no Outro, nesse caso, efetivar a mudança de posição em relação à sua mãe, constatando o enigma do desejo dela, além de colocar sua própria existência em questão: afinal ele seria ou não o objeto (falo) na relação com a mãe? Quem seria portador do falo, sua mãe ou seu pai?

Conforme Freud (1909/1996), Hans mantinha com a mãe uma relação de completude, alimentada pelo alto grau de intimidade que ela permitia haver entre eles. Quando questionada por Hans sobre a diferença sexual, ela respondia de forma evasiva, colaborando para a suposição inicialmente elaborada por Hans, a de que todos os seres

animados, incluindo sua mãe tinham um *pipi*. Essa relação especular muito contribuiu para desencadear a fobia do menino, processo que Freud (1909/1996) afirma ser comum na infância. Afinal, espera-se que toda criança vivencie um momento de investimento amoroso com a mãe ou com quem cuide dela, em uma relação narcísica e especular. Entretanto, é preciso que a criança se depare com a existência de um corte que porá fim a essa relação alienante, lançando-a à questão do desejo, isto é: por que nasci? Qual a minha posição no desejo dos meus pais? O que minha mãe deseja de mim? O que represento para ela? Quem porta o falo? É assim implicada que a criança se depara com a falta, com a impossibilidade de existir um significante que possa responder às questões sobre a diferença sexual e sobre sua própria origem. Essa falta é estruturante, à medida que leva o sujeito a construir um saber para atravessar essa encruzilhada, saber que necessariamente não se vincula a um conhecimento, mas à dimensão de uma incompletude e ao limite de seu corpo, como um fragmento de uma verdade, como aborda Freud (1908/2006). A respeito disso, explica Lamére (1999):

Essa questão, não importa de que maneira ela seja formulada, é em primeiro lugar aos pais e aos adultos, que representam para a criança fonte de saber, que ela será dirigida. Mas, nos diz Freud, isso constitui um impasse. Efetivamente, qualquer que seja a resposta obtida — resposta evasiva, repreensão por sua curiosidade, informação tipo mítico ou científico — ela será insatisfatória. Insatisfatória de estrutura, pois é inteiramente impossível a um sujeito responder por seu ser sexuado, responder como sujeito do sexo, como sujeito da procriação. O adulto pode dar à criança uma informação do tipo científico, isto é, um saber sem sujeito e, como tal, insubjetivável. Mas se ele se colocar aí, se ele engajar como sujeito na resposta, não poderá senão dar provas de seu próprio embaraço diante da impossibilidade do sexo, de sua própria impotência em dar conta de seu ser sexuado; na verdade, só pode dar provas do desejo radicalmente estranho ao sujeito, que preside ao nascimento de uma criança — o que se exprime pelo mito da cegonha. Assim, as respostas do adulto não fazem senão rodear e escavar o lugar de uma falta, a falta de resposta que ofereceria ao sujeito o acesso ao saber e ao gozo sexuais (p. 14).

A investigação sexual, como bem observa Freud (1908/2006) desencadeou o processo do pensamento em Hans e, ao mesmo tempo, envolveu-o em conflitos emocionais, dando origem a seu sintoma, desencadeando sua fobia. A convocação a decifrar o que não se sabe incita uma produção e, de modo algum, é tomada do mesmo jeito por crianças, seja menino ou menina. Essa hipótese de Freud, que concerne a essa estruturação, é melhor discutida no texto “Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos”, de 1925. Nele, Freud (1925/1996) observa a diferença entre o comportamento estabelecido pelas meninas e pelos meninos na elaboração psíquica da diferença entre os sexos. Contraste

que ele mesmo conseguiu elaborar após anos de pesquisas, enfatizando inicialmente uma pretensa analogia entre os sexos. Conforme suas pesquisas, Freud (1925/1996) diz que as crianças inicialmente não reconhecem a diferença entre os sexos, atribuindo a todos, mulheres e homens, a posse de um pênis, tal como observado em Hans. Freud (1925/1996) assinala:

Quando um menino pela primeira vez chega a ver a região genital de uma menina, começa por demonstrar irresolução ou falta de interesse; não vê nada ou rejeita o que viu, abrandando a expressão dele ou procura expedientes para colocá-lo de acordo com suas expectativas. Somente mais tarde, quando possuído de alguma ameaça de castração, é que a observação se torna importante para ele [...] A menina comporta diferentemente. Faz seu juízo e toma sua decisão num instante. Ela o viu, sabe que não o tem e quer tê-lo. Aqui, aquilo que foi denominado de complexo de masculinidade das mulheres se ramifica. Pode colocar grandes dificuldades no caminho de seu desenvolvimento regular no sentido da feminilidade, se não puder ser superado suficientemente cedo. A esperança de algum dia obter um pênis, apesar de tudo, e assim tornar-se semelhante a um homem, pode persistir até uma idade incrivelmente tardia e transformar-se em motivo para ações estranhas e doutra maneira inexplicáveis (FREUD, 1925/1996, p. 281).

Como se pode observar, embora receba uma nomeação inicialmente de acordo com o órgão sexual que porta, Freud assinala que a diferença sexual se constitui em razão do falo, isto é, como efeito da relação com a significação fálica, estabelecida pela passagem pela castração e pelo Complexo de Édipo. A elaboração de que existe diferença sexual deve ser articulada tanto pelo menino quanto pela menina e exige um grande trabalho psíquico, pois ambos devem ultrapassar a disposição bissexual dos seres humanos. Nos meninos, o Complexo de Édipo é destruído pela castração, isto é, ao descobrir a ausência de pênis nas mulheres, o menino sente medo de perder a parte de seu corpo em que investiu e começa por deslocar o seu interesse para outras atividades, efetuando a castração. Nas meninas, o Complexo de Édipo acontece após o processo de castração. De acordo com Freud, a menina reconhece de saída a diferença, no entanto ela precisa realizar um longo percurso para ir em direção à construção de uma posição feminina.

Na conferência “Feminilidade”, Freud (1932/1933/1996), destaca a luta que caracteriza essa passagem, chamando a atenção para duas tarefas que se impõem à menina. A primeira consiste em proceder à substituição da zona erógena do clitóris para o interior da vagina como principal zona erógena. Conforme seus dados clínicos, Freud observou que as meninas também executam atividades masturbatórias com o clitóris da mesma forma que os meninos manipulam o pênis. Essa fase é considerada por ele como fálica, e a menina deve ultrapassá-la mudando tanto sua zona erógena (clitóris/vagina) quanto trocar de objeto de

amor (mãe/pai). Esta última refere-se à segunda atividade, que aliada à primeira, é decisiva para a menina encontrar a via da feminilidade. A substituição não ocorre sem sentimentos intensos e contraditórios em relação à mãe e marca o início do Complexo de Édipo. De acordo com Freud, em virtude do desejo de possuir o pênis, a menina volta-se para o pai e, mais tarde, substitui esse desejo por um bebê, na equivalência entre pênis e bebê. Sua ligação com a mãe ou com quem cuida dela nesse período é intensa. Os primeiros investimentos que ela recebe ocorrem em conexão com os cuidados, com as necessidades vitais e deixam marcas. Eles comparecem na forma de desejos orais, sádico-anais e fálicos, representando tanto moções pulsionais ativas e passivas. Esses desejos, para Freud (1932/1933/1996),

são completamente ambivalentes, possuindo tanto uma natureza carinhosa, como hostil e agressiva. Esta última muitas vezes só vem à luz depois de haver-se transformado em idéias angustiantes. Nem sempre é fácil precisar uma formulação desses desejos sexuais iniciais; o que mais claramente se expressa é um desejo da menina, de ter da mãe um filho, e o desejo correspondente de ela mesma ter um filho – ambos desejos pertencentes ao período fálico e certamente surpreendentes, porém estabelecidos, acima de qualquer dúvida, pela observação analítica. O aspecto atraente dessas investigações está nas detalhadas e surpreendentes descobertas que nos trazem. Assim, por exemplo, descobrimos o medo de ser assassinada ou envenenada, o qual posteriormente poderá formar o núcleo de uma doença paranóide, presente já nesse período pré-edípico, em relação à mãe (p. 120).

Essas passagens, conforme o entendimento de Freud, são necessárias para que as meninas articulem psiquicamente uma identidade feminina e indicam pelo menos três consequências do trabalho que configura a passagem pela castração e o começo do Complexo de Édipo: inibição sexual, complexo de masculinidade e feminilidade. Embora Freud sempre ressalte a dificuldade de elaborar uma teoria sobre a questão da diferença sexual, também destaca a complexidade que marca essa construção e que, no seu entendimento, se refere ao exercício pulsional e ao drama edípico. Lacan (1957/1958/1999), por sua vez, precisa essa formulação freudiana, distinguindo as passagens pelo Complexo de Édipo na articulação entre o real, o simbólico e o imaginário. Como diz Poli (2007), na formulação de Freud não há muita distância entre o símbolo e o imaginário, mas “a partir de Lacan compreende-se melhor que o falo é um atributo de valor que é construído e que circula em uma dada estrutura organizada por funções: as funções materna e paterna como suportes psíquicos necessários à constituição de cada sujeito” (POLI, 2007, p. 22-23). O falo, como já discutimos anteriormente, na passagem pelos três tempos descritos por Lacan (1958/1999), como significante, inscreve a castração, desnaturalizando o corpo e convocando uma elaboração.

Esse processo é produzido na falta, já que é impossível encontrar um significante que possa responder por um único referente à diferença sexual. A falta cria condição irremediável de convocar tanto o menino quanto a menina a confrontar-se com esse enigma e a buscar realizar uma operação que a contorne. Para Lacan, de acordo com Lemére (1999), sexualidade e saber estão

originalmente para o sujeito intimamente ligados, como a falta de gozar e a falta de saber são uma mesma falta, à qual a atividade das pulsões parciais vem responder. A satisfação pulsional que vem responder à insatisfação causada por essa falta é, ao mesmo tempo, ganho de saber e ganho de prazer e, quanto a isso, igualmente insatisfatória, já que o que é visado não é a satisfação da pulsão parcial (a pulsão escópica ou a pulsão invocante, nos exemplos dados por Freud), mas sim o gozo sexual do saber, o saber do gozo sexual, isto é, um saber que pudesse revelar ao sujeito o gozo de seu ser sexuado (LEMÉRÉ, 1999, p. 15).

Assim, se o acesso ao gozo sexual situa-se no plano do impossível, pois a criança é restringida por sua própria constituição, e o Outro também não dispõe desse saber, ela se entrega à atividade de investigação. As indagações dessa fase ilustram bem esse momento, tal como foi observado em Hans por Freud (1909/1996). Dessa forma, podemos relacionar o movimento do sujeito em relação ao conhecimento considerando a relação à falta. Ela convoca o sujeito a produzir saber, a engajar-se em uma atividade de investigação, de elaboração. Considerando essa relação, podemos abordar o que incita a criança a escrever e a elaborar um saber sobre a escrita. Os traços no ar, os desenhos, as pseudoletas, as letras do seu nome articulados de forma variada, os sintagmas com ares de frase, dentre outras marcas, comparecem nas escritas iniciais da criança e podem testemunhar a construção desse saber como fragmento de uma verdade, que, a exemplo das teorias sexuais infantis, serão esquecidas, mas, no entanto, continuarão a produzir efeitos. Assim, como consequência da falta, desencadeia-se o processo de aquisição da escrita, relação que não é da ordem do desenvolvimento, do significado, mas da ordem de uma elaboração, vinculada às ordens do real, do simbólico e do imaginário. Os efeitos que se apresentam nos textos das crianças demonstram essa singularidade, e vazam por se constituírem nesse enodamento.

Recentemente acompanhamos um episódio de escrita de duas crianças. Elas escreviam uma história em um desses portais *online* de jogos pedagógicos. A menina de sete anos de idade pergunta ao irmão de seis: “Como vai se chamar o pinguim?” Ele respondia: “Ele é homem. Deixa eu pensar”. Irritada com a demora do irmão, ela sugere: “Que tal Cadu?”. Rindo, o menino observa a escrita do nome na tela do computador e discorda: “Que

ridículo, o meu pinguim é homem, não pode ser esse nome, ele não tem *o!*”. A menina retruca imediatamente: “Nossa, você acha que todo nome de homem tem que ter *o*? E o seu, tem?”. Podemos indagar o que essa escrita introduz: ela não geraria uma perturbação que permite, mesmo que momentaneamente, um movimento de ultrapassagem de uma relação fixa entre os termos, implicando uma alteridade? Ela testemunharia a construção de uma *teoria*? A letra *o* estaria inscrevendo e articulando um saber inconsciente re-velando um sujeito tomado pela diferença sexual, construindo, pelo imaginário e simbólico, uma possível fronteira para metaforizar um real impossível? Além disso, estria presente uma implicação entre corpo e linguagem, entre letra e significante, a implicação entre saber e sexualidade, na dimensão discutida por Lacan (1971/2009)?

A letra *o* na concepção do menino incide sobre um vazio, isto é, a letra *o* ampara imaginariamente e a significação sexual a suplementa, no entanto, é insuficiente para definir, sem deixar restos, a diferença sexual. E não foi de forma natural que, passados alguns dias desse episódio, o menino fez o seguinte comentário quando conversava com sua mãe, conforme nos foi relatado: “Engraçado, né, mãe? Você e o meu pai usam óculos. Você usa óculos porque não tem o que o meu pai tem. O meu pai tem o que você não tem!” Essa alusão não poderia ser relacionada à implicação entre sexualidade e saber? Ela convoca uma elaboração e, como seres falantes, temos que apostar que é possível uma produção de significação, já que o significante permite, como diz Poli (2007), “que algo do sexo se subjetive, ao inscrever singularmente um sujeito no lugar da impossível escrita da relação sexual” (p. 49). Para Lacan, a identidade sexual é construída por artifícios (1971/2009) que tamponam o furo da linguagem, ela é sempre semidita, pois estruturalmente o simbólico não tem condições de dar consistência plena ao real. Entretanto, para Poli (2007),

nem por isso os humanos são menos demandados a responder como sujeito pela significação sexual. Pelo contrário, a resposta – confissão ou declaração do sexo –, impossibilitada de ser proferida no simbólico – os significantes homem e mulher são insuficientes uma vez que correspondem à anatomia e não à posição da letra –, é convocada pelo ato. Assim, é pelo ato que o sujeito responde a injunção que o retorno de sua palavra – enquanto palavra sexuada, isto é, marcada pela a insistência da letra – provoca. Ele revela aí sua face significante permitindo que algo do sexo se subjetive, ao inscrever singularmente um sujeito no lugar da impossível escrita da relação sexual (p. 49).

Esse impossível convoca uma elaboração que sustentaria as incidências relacionadas ao sexo. O falo como significante, como discute Lacan (1957/1958/1999), incide

para estruturar esse saber, inscrevendo o desejo que se situa no registro de uma lógica inconsistente, a do imaginário e do simbólico. Assim, o significante tem caráter frágil e, paradoxalmente, torna possível sua cisão, o seu engendramento como sujeito do inconsciente. A escrita, do mesmo modo que o brincar, testemunha e potencializa essa condição. A condição de escrever evoca o mesmo procedimento de causação do sujeito e também joga fundamentalmente com a falta, o vazio, o inominável. A respeito da estruturação do sujeito, Leite (2000) afirma:

O advento do sujeito a seu próprio ser se dá na marca dessa relação com o Outro. O agente materno, vindo ocupar este lugar, faz presente o tesouro dos significantes, o que impõe que se considere, neste nível, uma falta no Outro, uma vez que a criança aí encontrará o Outro do desejo. Temos que partir, então, de uma falta no simbólico. Uma outra forma de abordar a falta no Outro consiste em considerar que, se o significante se sustenta justamente de sua relação com outro significante, dado um conjunto de significantes, como tesouro de uma língua, quando aí supomos um ato que fala que os articula em cadeia, uma falta se instala: a falta de um significante “último” que respondesse pela significação (p. 45). [grifo da autora].

Como os outros anteriores, que pressupomos puderam tanto ilustrar quanto propulsionar a elaboração desta tese, talvez também os textos apresentados a seguir nos permitam afirmar que, na questão da aquisição de escrita, está em jogo uma elaboração em torno de um vazio, cuja articulação se dá envolvendo as três ordens: real, simbólico e imaginário. É o que pretendemos discutir acerca do dado de escrita que apresentamos a seguir. Trata-se de produção textual colhida na turma de alfabetização mencionada no capítulo precedente.

2/02/01

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCAÇÃO - UFG

Goiânia, 2 de Verão de 2001

Nome: VITOR Pré A

Professora: Mário

1. Leia o fragmento da história de Chapeuzinho Vermelho e comente com seus colegas.

“ O lobo continuou acompanhando Chapeuzinho por algum tempo e então falou:
— Chapeuzinho, olhe as belas flores que estão ao nosso redor. Por que não procura observá-las? Parece que você nem ouve o canto dos pássaros! Pelo seu jeito de andar, dá a impressão de que vai para a escola, quando aqui na floresta é tão mais divertido. ”

Fonte: Chapeuzinho Vermelho. Irmãos Grimm. Texto Integral 1937. Editora Kuarup 1997.

2. Parece que o lobo não gosta de escola. Ele acha que a floresta é mais divertida. E você o que acha?

..

AIOIA EOATO PUAIOAO?

AEROEAIEO

①

Figura 7 – Texto 1 do aluno B.

Fonte: Atividade em sala de aula, UFG/Cepae, 2001.

Transcrição do texto

AioiA EOA: O :uAioAO:

AE COEAIEO

O

No texto da criança, há uma elaboração conforme a perspectiva discutida até então, sobretudo se observamos o movimento da criança, tomada pela imagem das vogais (a – e – i – o) assinaladas no texto matriz. Embora a criança pareça ser apreendida por esse suporte objetual-figurativo, ele se apresenta como diferença, ora substituindo ora combinando outras formas, para compor uma escrita. Além delas, há também outras formas, difíceis de definir e categorizar, como podemos notar na sequência da primeira linha que articula o trabalho de construção significativa.

Encontram-se nessa produção tanto letras registradas no modo cursivo quanto em bastão, mas o que chama mais a atenção são as materialidades confusas que nela compõem (são borrões, desenhos, símbolos?), indicando o processo de subjetivação com seus enodamentos. Esse dado permite indicar que o processo de escrita não ocorre com o domínio de um conhecimento de forma direta, controlada e intencional. Trata-se de uma elaboração, com um movimento de articulação em que é impossível isolar as unidades que aparecem e formam a escritura. A série de letras e traços evoca outros e constrói uma rede textual; demonstra que ela é efeito de uma trama que enlaça corpo e linguagem, o que tem a ver com a concepção de letra, conforme Lacan (1971/2009).

No texto “Lecture et écriture littérales”, Bergès (1987) discute a entrada da criança em processo de alfabetização de leitura e produção textual, articulando esse processo ao jogo de esconde-esconde fundamental, homólogo à constituição do corpolingüagem. Do mesmo modo que a criança precisa subverter sua relação com a mãe para também subverter sua posição de objeto e advir como sujeito, ela, da mesma forma, deve fazê-lo para ler e escrever. Segundo o autor, as metodologias apresentadas para a alfabetização das crianças são atrativas pela abundância de imagens, de cores e de representações, entretanto convidam as crianças a desligarem-se do processo da aquisição da escrita, impedem-nas de lerem e de escreverem. Para muitas crianças, conforme o autor, essa dificuldade se assenta na primazia do simbólico e do imaginário. Para o autor, a criança começa a escrever quando ordena o vaivém da dialética da presença e da ausência. O autor refere-se a

dupla negação, a *verneinung*, que está em ação, é o retorno topológico mesmo do desejo e da lei: a demanda fundada pela própria emergência do grito no silêncio, vetorizada pela fonemática, para sempre interrogante desde o lugar do Outro; o desejo recalçado nada mais é que a lei. Como escreve, o desejo é a outra face da lei (BERGÈS, 1987, p. 8).²

Os dados mostram que se trata de um movimento em articulação, pois é em torno de um vazio deixado pelo real da escrita que há um percurso de encadeamento, uma elaboração com efeito sujeito. A escrita “realiza não o ser, mas antes a sua falta”, para usar a expressão de Lemos (2008, p. 42). Assim, a escrita apresenta rastros das inúmeras implicações que a relação ao saber desencadeia.

Se, como propõe Lacan (1956-57/1995), a falta desencadeia a produção, ela não ocorre sem sofrimento, já que força uma separação, ou seja, convoca o trabalho de abandono de uma posição para engajar-se em uma outra. Sabemos que muitas crianças se recusam a escrever. De modo geral, a interpretação de tal recusa é vinculada à questão cognitiva do aluno, ao fracasso do método utilizado na alfabetização, à incompetência técnica do professor, etc. Do mesmo modo que interpretamos o movimento para a aquisição da escrita relacionando-a à incidência da configuração da letra, a renúncia também não estaria nela implicada? No livro *A inibição intelectual na psicanálise*, Santiago (2005) afirma que a inibição intelectual esteve sempre submetida a um discurso deficitário e que a psicanálise, inicialmente pelos trabalhos de Melaine Klein, tem procurado, sobretudo com as contribuições epistemológicas de Lacan, apontar a estreita relação entre inibição e o modo como o sujeito estrutura-se e se posiciona diante da articulação entre o corpo e linguagem. A esse respeito, a autora explica:

Ora, a relação ao saber é algo que concerne, de modo estrutural, a todo ser falante. Portanto, nem mesmo os sujeitos incontestavelmente tidos como “inteligente” – como é o caso do que Lacan acena a respeito de Platão, Hegel, Esnest Jones e ele próprio – poderiam escapar da debilidade mental ou, mais precisamente, poderiam resistir a tentar objetivar o saber e adequar o ser aos enunciados do saber, incorrendo o risco de neutralizar, completamente, o que é da enunciação do sujeito do inconsciente. (SANTIAGO, 2005, p. 188) [grifo do autor].

De fato, constata-se um paradoxo: a perspectiva de imprevisibilidade que a condição do inconsciente apresenta e que opera no movimento constitutivo das

² Página referente à tradução provisória de Ziláh Xavier de Almeida.

singularidades. Desse modo, a alteridade sempre se fará presente. Não será esse o efeito que comparece no exemplo a seguir, da mesma criança, em que a escrita continua no verso da folha com desenhos, números e efeitos gráficos? Não se pode definir *a priori* as singularidades, pois elas resistem ao simbólico e podemos observar indícios de um sujeito sob a condição do inconsciente, da sexualidade.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

LOCAL E DATA: Goiania, 2 de maio de 2001

NOME: VITOR

PROFESSORA: Maria Alice SÉRIE: Pré A

4. Leia o início da história e conte mais um pedacinho escrevendo...

"**H**ra uma vez uma família que morava no campo. Só que não era uma família de pessoas, era uma família de ratos do campo: o rato-pai, João Ratão, a rata-mãe, Maria Rata, e os filhinhos todos, Rateco, Ratildo e Ratinha."

O rato pai e a rata mãe tinham cinco filhinhos
 e eles eram muito bonitos e tinham
 os nomes de João Ratão, Maria Rata,
 Rateco, Ratildo e Ratinha.
 Um dia
 eles foram
 para a
 cidade
 e ficaram
 muito felizes.
 E eles ficaram
 muito felizes.
 E eles ficaram
 muito felizes.
 E eles ficaram
 muito felizes.

FONTE: Rato do campo e o Rato da cidade. Adap. Ruth Rocha.
FTD 1998.

Figura 8a – Texto 2 do aluno C (frente).

Fonte: Atividade em sala de aula, Cepae/UFG, 2001.

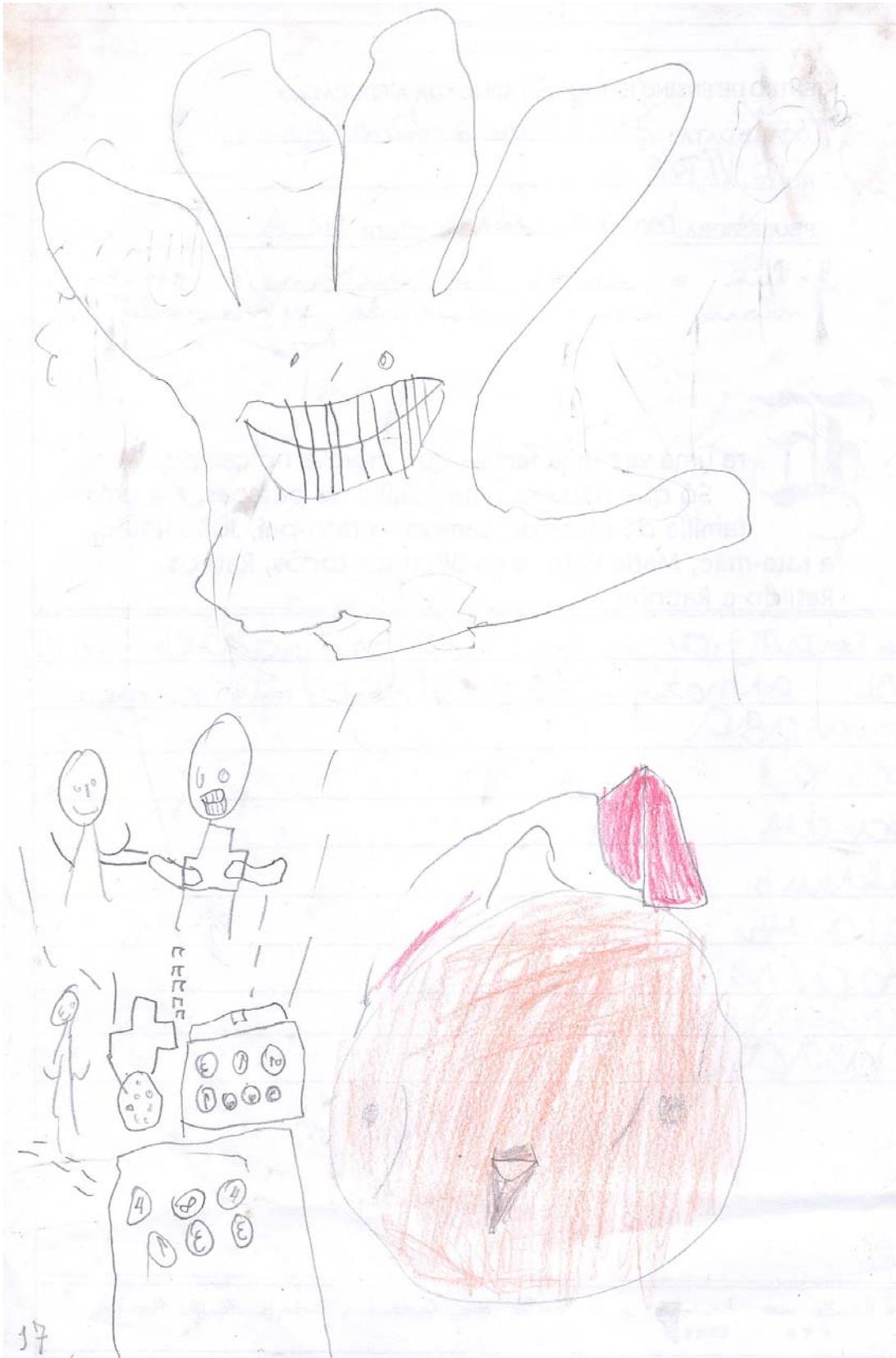


Figura 8b – Texto 2 do aluno C (verso).

Fonte: Atividade em sala de aula, Cepae/UFG, 2001.

Transcrição do texto

O botoitanra pARBoo tiEanta goaieRbucre

btRi ainateu éEjucrrreEbE oiuiouaiEu -

tóBDciBciBa

waBno

oioaBdu

EEBibub

BbiauB

UaACLCIB

Ucioioelta

ORaBaata

Diferentemente da perspectiva de Ferreiro (1979), para quem o desenho e a escrita são sistemas próprios e que a criança deve construir cognitivamente critérios para diferenciá-los quanto à sua natureza e ao seu conteúdo, pretendemos, com a última produção infantil apresentada, discutir a pertinência de tal compreensão. Para explicitar melhor nosso objetivo expomos uma síntese das elaborações de Bosco (2002) e Borges (2006) a esse respeito.

Bosco (2002) em seu livro *No jogo dos significantes, a instância da letra*, analisa longitudinalmente os movimentos entre desenhos e letras na escrita do nome próprio pela criança. Nessa análise, observa o traço do desenho, do número e da letra vinculado à escrita, revelando um universo de formas novas. Para ela,

os traços do desenho, funcionando como um “já-dito”, possibilitam a instalação de um processo associativo que vai “puxar” da rede de letras em que a criança circula, letras que compõe o nome dela. Essas duas formas – desenho e letra –, como significantes esvaziados de qualquer laço com o sentido, superpõem-se em um processo de entretecimento.

A escrita se apresenta, então, como originada por uma operação em que a forma gráfica do desenho ou da letra é posta em função do significante. Isto consiste em atribuir-lhe estatuto de cifra. Cifra que é da ordem do escrito, ou seja, é o que escreve o escrito (BOSCO, 2002, p. 155). [grifo da autora]

Segundo Borges (2006), não há ruptura entre o desenho e a escrita. Quando comparece esse tipo de construção na escrita das crianças, trata-se de uma sistematicidade grafemática que compõe a escrita inicial. A criança, portanto, não representa unidades por significados definidos *a priori*, sua escrita apresenta o efeito do trabalho significante,

conforme as leis do funcionamento da linguagem. Como significantes, unidades de qualquer natureza e extensão compõem na composição escrita das crianças. Segundo a autora, “as letras parecem vir à cena em sua dimensão icônica, assim como poderia ser na lítero-sonora, o que sugere uma relação diferencial, e não de subordinação entre essas duas possibilidades. É interessante observar que, nas produções das crianças, às vezes, letra e desenho se confundem (BORGES, 2006, p. 152).

Tanto Bosco (2002) quanto Borges (2006) afirmam que o desenho constitui a escrita das crianças como engendramento do funcionamento simbólico e de certa forma, ao contrário de Ferreiro (1979), atribuem um estatuto de escrita a esse tipo de composição, pois para elas, está em jogo o efeito da língua na heterogeneidade dessas construções. Essa interpretação, embora apresente um entendimento novo sobre a implicação entre desenho e letra na composição da escrita, seja do nome próprio seja de outro tema, deixa em aberto uma outra possibilidade que tem estreita relação com a ordem da letra, e como já discutimos anteriormente, enoda campos heterogêneos. Nossa suposição é que há um deslizamento das três ordens na escrita da criança e, como elaboração, não é possível situar como e de que forma ele será constituído.

Embora possamos observar, sobretudo no período de alfabetização, uma maior incidência desse jogo, com sinais de escrita indefinidos e construções singulares e até parecendo sem sentido algum, não podemos relacionar essa articulação a um tempo determinado, a ser superado à medida que um sistema se diferencia cognitivamente de outro, nem ao efeito da língua, mas à suposição da dimensão do pulsional, na articulação corporeolinguagem. Há uma dimensão do real que comparece na escrita e que desencadeia as produções e não há como defini-las. Para continuar essa discussão, apresentamos mais um texto, que, como os outros mostrados neste capítulo, faz parte da sequência de escrita do mesmo aluno.

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Data: 02/06/2003 30 de junho de 2003

Nome: Vitor 1

Leia o texto abaixo e escreva uma lenda que você conhece.



Região
Centro-
Oeste

VAQUEIRO MISTERIOSO

Ninguém sabe seu nome, de onde veio ou para onde vai. O vaqueiro aparece misteriosamente nos dias de festa ou na hora de tocar o gado no pasto. Veste-se humildemente e monta um cavalo bem velho. Só que nenhum outro vaqueiro é mais valente e mais rápido do que ele. É capaz de galopar léguas e léguas em poucos minutos. Vence qualquer competição de montaria. Consegue paralisar touros superbravos apenas com

levar para o curral. Sempre cumpre as tarefas mais difíceis, só que depois de receber o pagamento... desaparece.

Todas as moças se apaixonam pelo vaqueiro, ainda mais se o vêem dançando nos bailes e nas quadrilhas. Mas só podem sonhar em namorar com ele, pois, quando a dança acaba, o vaqueiro vai embora sem deixar rastro.

Fonte: RECREIO, SÃO PAULO, ABRIL 2002

Figura 9a – Texto 3 do aluno C (frente).

Fonte: Atividade em sala de aula, Cepae/UFG, 2001.

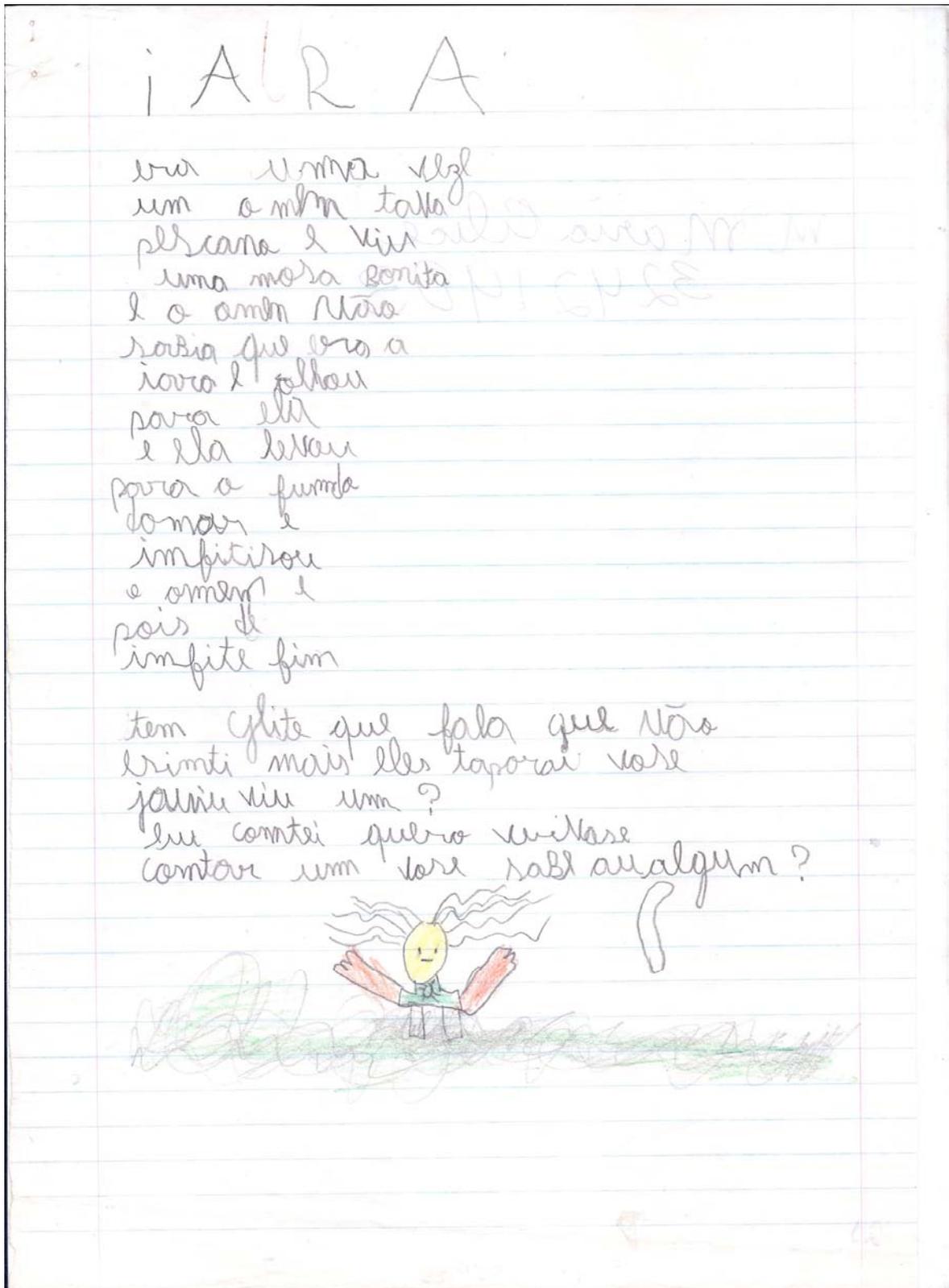


Figura 9b – Texto 3 do aluno C (frente).

Fonte: Atividade em sala de aula, Cepae/UFG, 2001.

Transcrição do texto

iARA

*era unna veze
um o mem tava
pescano e viu
uma Mosa Bonita
e o omen Não
saBia que era a
iara e olhou
para ela
e ela levou
para o fundo
domar e
imfitisou
e omem e
pois de
imfite fim*

*tem glite que fala que Não
esimte mais eles taporai vose
javiu viu um?
eu comtei quero ver vose
comtar um vose saBe aualgum?*

Percebemos que o funcionamento da língua enlaçou essa criança. Seu texto apresenta seu submetimento com construções elaboradas, em sua maioria conforme sua sintaxe. No entanto, há vestígios de uma outra dimensão, sinalizando uma atualização, ao modo mesmo da letra, conforme as construções insólitas que aparecem nas grafias de algumas palavras (*conntei*, *veze*, *omem*, *Geite*, *conntei*, por exemplo) e na falsa interrupção do texto com a palavra *fim*, antes da pergunta apresentada no último fragmento do texto.

Notamos ainda o entrecruzamento entre a rede oral e a escrita que produz várias combinações na ortografia das palavras (*mais*, *omem*, *imfitisou*, *aualgum*, dentre outras), mas

essa influência não domina sua singularidade, já que poderia comparecer em outras construções. Nessa produção, há também desenhos que compõem a escrita da criança, dando continuidade ao texto elaborado. Podemos dizer que esse dado apresenta rastros que, embora apresentados simbolicamente, não conseguem cernir o todo que movimenta o processo de sua elaboração e, por isso, os relacionamos à lógica da letra, responsável por sua subjetividade.

Essas construções podem ser desencadeadas a qualquer momento nos vários níveis do funcionamento linguístico-discursivo, tanto no início do processo de aquisição quanto depois, quando se percebe um submetimento maior às restrições da ordem própria da língua. Como lembra Leite (2000), embora a língua possibilite vários arranjos e cause sujeito, nem por isso se pode afirmar que ela é responsável por sua estrutura subjetiva. O fragmento “tem geite que fala que não esimti mais eles taporai vose jaiviu viu um?” não demonstra o próprio limite do simbólico, há nele uma trama que se estabelece e que não se pode fechar. Os elementos mesclam-se entre aquilo que se pode ler e o que não se pode, a não ser apelando para o imaginário e ainda assim fica a dúvida, uma interrogação.

No texto “Sobre a singularidade”, Leite (2000) discute como os acontecimentos linguageiros se realizam animados por um real que resiste à simbolização. Dentre esses acontecimentos, ela cita a lalação, isto é, a “emissão de sons articulados pela criança, antes de falar propriamente dito” (LEITE, 2000, p. 43) e o estudo de Freud sobre os chistes na modalidade em que a criança brinca com sons no não senso. Para ela,

indicar o registro da sonoridade nos permite retornar a afirmação de que a homofonia é o motor de a língua, sendo essa a razão de Lacan não ter encontrado nada melhor do que o sistema fonético para caracterizá-la, como nos lembra Milner (1974). E essa dimensão nos importa porque estamos apontando que a ordem própria da língua interdita um gozo, implica a renúncia a um gozo. De que seria feito esse gozo, senão da repetição da materialidade que enlaça a criança com a mãe, voz que é parte do seu corpo? Gozo de uma copulação impossível (que teria havido), do corpo com as palavras? (LEITE, 2000, p. 43).

Retomar essa indicação de Leite (2000) quanto à necessidade de incluir a dimensão do real como um não idêntico e irrepresentável que circunscreve a singularidade, significa acolher o Inconsciente como instância da letra que configura os diferentes registros na escrita, como efeitos de uma repetição. No texto “Recordar, repetir e elaborar”, Freud (1914/1996) afirma que aquilo que não é possível representar se repete e força uma elaboração. Entretanto, em um de seus últimos textos, publicados em vida, “Análise terminável e interminável”, Freud (1937/1996), ao discutir os limites do funcionamento

terapêutico da análise aponta que entre as causas que permitem enumerar a dificuldade da eficácia do processo analítico está à força constitucional das pulsões. Segundo ele, sua economia (força) tem sido negligenciada nos estudos empreendidos pelos pesquisadores e estudiosos da psicanálise, embora seja determinante nas subjetividades dos sujeitos.

Assim, nesse texto, Freud procura examinar o caráter econômico daquilo *que não cessa de não se escrever*, para parodiar com uma expressão de Lacan (1955/1956/1998). Freud (1937/1996) então ressalta para a persistência das pulsões, dizendo que “ao estudar desenvolvimentos e mudanças, dirigimos nossa atenção unicamente para o resultado; desprezamos prontamente o fato de que tais processos são geralmente mais ou menos incompletos, o que equivale a dizer que são, de fato, apenas alterações parciais” (FREUD, 1937/1996, p. 244).

Nessa proposição freudiana há uma indicação que colabora para a discussão que tentamos elaborar ao abordar a questão da aquisição da escrita relacionando-a à determinação da letra. Ao contrário de outras perspectivas teóricas, os precipitados que aparecem na escrita são efeitos relacionados ao que vigora da articulação pulsional e sempre estarão prestes a aparecer. Como diz Freud (1937/1996), “há quase sempre fenômenos residuais, uma pendência parcial” (p. 244), afirmando a impossibilidade de pensar em desenvolvimento quando se trata de subjetividades do sujeito. Também na escrita, não há um nível sobrepondo a outro, mas substituições e combinações que convivem lado a lado, produzindo as transformações, ainda que estejam apagadas. Não é possível chegar a um nível de escrita sem que não haja partes residuais e lacunas a preencher; a linguagem não consegue cobrir o que subsiste fora do significante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *O seminário, livro sete: a ética da psicanálise*, em especial na lição nove, intitulada “Da criação *ex nihilo*”, Lacan (1959-1960/2008) comenta as relações do homem com o significante por meio da metáfora da criação. Menciona o trabalho do oleiro na construção do vaso, objeto que representa o mais elementar da cultura humana, e afirma que “se ele é de veras significante e se é o primeiro significante modelado pelas mãos do homem, ele não é significante, em sua essência de significante, de outra coisa senão de tudo o que é significante – em outros termos, de nada particularmente significado” (p. 147). O vaso representa, continua Lacan,

justamente o vazio que ele cria, introduzindo assim a própria perspectiva de preenchê-lo. O vazio e o pleno são introduzidos pelo vaso num mundo que, por si mesmo, não conhece semelhante. É a partir desse significante modelado que é o vaso, que o vazio e o pleno entram como tais no mundo, nem mais nem menos, e com o mesmo sentido. (p. 147)

O vaso, como caracteriza Lacan, assim como outras invenções humanas, e relacionamos na série à escrita, metaforiza o vazio, representa um *nihil*, o nada. No mesmo seminário, na lição intitulada “Pequenos comentários à margem”, Lacan declara: “essa Coisa, da qual todas as formas criadas pelo homem são do registro da sublimação, será sempre representada por um vazio, precisamente pelo fato de ela não poder ser representada por outra coisa – ou, mais exatamente, de ela não poder ser representada senão por outra coisa” (1959-1960/2008, p. 158). Em seguida, define o que é arte, concebendo-a como uma organização em torno do vazio. Acompanhando essa lógica lacaniana, a escrita poderia ser definida como criação, como elaboração, noção que suspende a ideia de ela ser apenas um instrumento de comunicação.

Já em *O seminário, livro dezoito: de um discurso que não fosse semblante*, Lacan (1971/2009), ao elaborar sua discussão sobre o inconsciente como uma escrita, contesta a ideia corrente, até mesmo entre alguns linguistas, de que a escrita se reduz à função de representação, no sentido de adequação à coisa representada, à fala e/ou pensamento, ou seja, à função meramente técnica. A escrita, em seu entendimento, é mais que isso, e em sua argumentação cita como exemplo a escrita chinesa. Refere-se à origem ideográfica e à ambiguidade que ela porta, para fazer a defesa de que “quanto a tudo que é linguagem é sempre indireta que a linguagem adquire sua importância” (p. 54). A escrita chinesa,

conforme a descrição de Lacan, relaciona vários elementos que precisam ser articulados; nela, a mensagem não é apresentada de forma direta. A escrita, assim como o inconsciente, não é impressão, há traços apresentados sem apoio na metáfora e que dizem respeito ao enlace entre o corpo e a linguagem.

Conforme tentamos explorar nesta tese, a escrita das crianças apresenta inscrições não identificáveis, formas gráficas diferenciadas, arranjos variados de desenhos e letras, encadeamentos com ares de frases, substituições, condensações, interrupções e ambiguidades que não são efeitos apenas do funcionamento linguístico-discursivo em que estão imersas. Trata-se de produtos relacionais que dizem respeito ao pulsional, à articulação entre corpo e linguagem, na amarração da letra no sentido proposto por Lacan (1971/2009). Pois, o ato de escrever, pela discussão que até então elaboramos, pode ser relacionado à falta, à tentativa de elaborar algo que excede ao corpo e que o significante não tem como formalizar.

Se, ao brincar, a criança exponencia suas relações, operacionaliza a condição de alienação ao Outro para se destacar como sujeito, conforme discutem Vorcaro e Veras (2008), o ato de escrever coloca isso em causa. Ao tentar escrever, uma criança busca dar conta daquilo que não foi assimilável, e sua escrita pode conter detritos, restos que se desprendem no momento mesmo de sua produção, que são relacionados à repetição e que exigem uma elaboração. Os relatos de Freud, de 1905 e 1920, sobre a brincadeira do carretel e as teorias sexuais infantis atestam essa proposição psicanalítica. Para Costa (2001),

é desta forma que nos fazemos autores da falta de nossos pais e que nos sentimos responsáveis, cúmplices e irremediavelmente culpados, na medida em que nossa presença a criou, a materializou e é a própria memória. Por isso, não podemos deixar de repetir essa memória, porque é a única garantia de representação que temos: mais tarde o carretel vira livro, quadro, carro ou qualquer outro produto cultural. E, como no jogo do carretel, cada vez que criamos esse objeto, nós o perdemos. A repetição pode ser mesmo demoníaca, como já dizia Freud. No sentido que colocamos acima, a memória da repetição é fundamentalmente memória da separação. Essa separação primeira, que cria o campo representacional como jogo simbólico, é um *a priori* necessário, apesar de não ser garantia final de circulação social. (p. 38)

Acessar um sistema simbólico, como lembra Costa (2001), não é garantia final de que se possa enfim tamponar uma falta, mas colabora para estabelecer um lugar de enunciação do sujeito do inconsciente. Embora a linguagem tenha estrutura de ficção, conforme Lacan (1971/2009), com ela invoca-se o indescritível, mesmo que seja semidito. No

próprio fracasso da linguagem, há elaboração e se projeta uma sombra, e ela “surte efeito” (LACAN, 1971/2009, p. 125).

Esse entendimento é fundamental para aqueles que desenvolvem pesquisas na área de linguagem, sobretudo sobre a aquisição da escrita de uma língua, pois tomar esse referencial permite contemplar a subjetividade na relação corpolingüagem, no modo como se estrutura e se constitui todo ser falante. Por isso, não é possível pensar na aquisição da escrita como um processo de desenvolvimento, resultado de processos lógicos, em termos operatórios cognitivos e/ou linguísticos, sem que haja implicação do próprio *modus operandi* do Inconsciente.

Mesmo parcialmente, podemos indicar que, em alguns dados da escrita infantil, se entrevê esse processo de subjetivação, e a escola, mesmo não sendo o lugar privilegiado para acolher essa singularidade, não pode se recusar a problematizar essa questão, a do sujeito sexuado, sempre às voltas com um saber que nunca se sabe. Como a escrita agrega a dimensão da repetição, ela impõe um movimento contínuo, o de buscar inscrever algo inassimilável, por isso ela nunca acaba. É obra aberta, com infinitas possibilidades.

Enfim, reconhecemos os limites de usarmos, especialmente, exemplos de escrita das crianças em situação escolar para observar tal implicação do corpolingüagem, entretanto com eles foi possível interrogar e deixar em suspensão este estudo, pois certamente trabalhos vindouros poderão enriquecer a discussão acerca da escrita infantil.

REFERÊNCIAS

BERGÈS, J.; BALBO, G. **A atualidade das teorias sexuais infantis**. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: CMC Editora, 2001.

_____. **Jogo de posições da mãe e da criança**: ensaio sobre o transativismo. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

_____. Lecture et écriture littérales. La psychanalyse de l'enfant. **Revue del'Association Freudienne**. Paris, n. 3/A, p. 116-124, 1987. (Tradução provisória de Zilah Xavier de Almeida, não publicado).

BERNADINO, L. M. F. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In BERNADINO, L. M. F (org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança**, sujeito em constituição. São Paulo: Escuta, 2006, p.19-42.

BORGES, S. **O quebra-cabeça**: a instância da letra na aquisição da linguagem. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

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

BOSCO, A. **A errância da letra**: o nome próprio da escrita da criança. 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.

BURGARELLI, C. G. **Linguagem e escrita**: por uma concepção que inclua o corpo. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

CARVALHO, M. A. de S. **Sob(re) o texto**: o domínio do significante. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

CASA DE LOS BABYS. (A casa dos bebês). Diretor: J. SAYLES. Estados Unidos da América/México, 2003.

COSTA, A. **Corpo e escrita**: relações entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. **Relações entre letra e escrita em psicanálise**. Disponível em: <http://www.Lacan.Brasil>. Acesso em: 16 mar. 2010.

_____. **Os sonhos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIA, L. **Corpo e sexualidade em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Uapê, 1995.

_____. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FREUD, S. (1896). Carta 52. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 281-287, v. 1.

_____. (1900) A interpretação dos sonhos (segunda parte) e sobre os sonhos. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 5.

_____. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1905, p. 117-127, v. 5.

_____. (1907/1908). Escritores criativos e devaneio. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 135-148, v. 9.

_____. (1908). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 191-208, v. 9.

_____. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 11-132, v. 10.

_____. (1911/1913). Recordar, repetir e elaborar. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 159-172, v. 12.

_____. (1915). Pulsões e destinos da pulsão. In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. HANNS, L. A. (coord.). Rio de Janeiro: Imago, 2004, p. 133-174, v. 1.

_____. (1920). Além do princípio do prazer. In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. HANNS, L. A. (coord.) Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 123-198, v. 2.

_____. (1923/1925). O ego e o id. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 13-72, v. 19.

_____. (1925). Uma nota sobre o Bloco Mágico. In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. HANNS, L. A. (coord.). Rio de Janeiro: Imago, 2007, p. 135-144, v. 3.

_____. (1932). Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.271-288, v.19.

_____. (1932). Sexualidade Feminina. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 229-254, v.21.

_____. (1932). Feminilidade. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 113-134, v. 22.

FREUD, S.. (1937). Análise terminável e interminável. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 223-270, v. 23.

JEUX INTERDITS. (Brinquedo Proibido). Diretor: R. Clément. França, 1952. DVD.

LACAN, J. (1953/1954). **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Trad. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

LACAN, J. (1955/1956). **O seminário 3: as psicoses**. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 101-188.

_____. (1956). A coisa freudiana. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 402-437.

_____. (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 223-260.

_____. (1956/1957). **O seminário 4: a relação de objeto**. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

_____. (1957/1958) **O seminário 5: as formações do inconsciente**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. (1958). A significação do falo. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 261-273.

_____. (1959-1960). **O seminário 7: a ética na psicanálise**. Trad. Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. (1957/1962/1963). **O seminário 10: a angústia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

_____. (1964). **Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. (1971). **O seminário 18: de um discurso que não fosse semblante**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Duas notas sobre a criança. In: **Opção Lacaniana**. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. São Paulo, Eolia, n. 21, abril, 1998.

LAROUSSE. **Dicionário Larousse francês-português, português-francês: *mini!*** [coordenação editorial José A. Galvez]. São Paulo: Larrousse de Brasil, 2005.

LEITE, N. Teorias sexuais infantis: uma reflexão sobre o corpo linguagem. In: **Educação temática digital**. Campinas, n. esp., p. 277-289, 2007.

_____. Sobre a singularidade. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 38, jan./jun., p.39-49, 2000.

LEMOS. C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 42, p. 41-70, jan./jun, 2002.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das Letras, p. 13-32, 2007.

LEMOS. M. T. G. O brincar e a diferença sexual. **Literal**. Campinas, n. 11, p. 37-43, 2008.

LEMÉRE, B. Algumas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis. **Letra Freudiana**. A criança e o saber. Rio de Janeiro, n. 23, p. 13-21, 1999. POLI, M. C. **Feminino/masculino**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

PORGE, E. **Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan hoje**. Trad. Viviane Veras e Paulo de Sousa. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PRECIOUS. (Preciosa: uma história de esperança). Diretor: L. DANIELS. Estados Unidos da América, 2009. DVD

RABINOVICH, D. S. **O conceito de objeto na teoria psicanalítica: suas incidências na direção da cura**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2009.

ROZA, E. S. **Quando o brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. LAROUSSE. **Dicionário Larousse francês-português, português-francês: mini/** [coordenação editorial José A. Galvez]. São Paulo: Larrousse de Brasil, 2005.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. Sobre a singularidade. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 38, jan./jun., p.39-49, 2000.

SAURET, M. J. **O infantil e a estrutura**. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

VORCARO, A. M. R; VERAS, V. O brincar como operação de escrita. **Estilos da clínica**, Campinas, v.13, n. 24, p. 24-39, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Terra, planeta mágico**. Goiânia: Centro Gráfico, 1997.