

COMO CLARICE: ENQUANTO EU TIVER PERGUNTAS...CONTINUAREI A ESCREVER

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha¹

Sônia Maria Rodrigues²

Comunicação oral

GT: Diálogos abertos sobre a educação básica

Resumo

Esta comunicação à pesquisa em andamento Arte, psicanálise e educação: procedimentos estáticos no cinema e as vicissitudes da infância (FE/CEPAE/UFG/PUC-GO/UEG/UAB-UNB. Um de seus objetivos é refletir a respeito das interpretações sobre a infância. A relação com o saber, embora possa estar mais localizada na escola, porque instituiu-se desse modo historicamente, não é por excelência, o primeiro lugar a fazer uma criança a querer entrar no intercâmbio simbólico, a desejar a ler e a escrever, por exemplo. Esse desejo é desencadeado bem antes da criança entrar na escola e Freud o constata como uma atitude científica fundada nas relações primeiras com a família, com aqueles que a acolhem. É por essa via que este trabalho pretende discutir sobre escrita, especificamente, a realizada nos anos iniciais da escolarização, incluindo nesta, a criança e suas vicissitudes. Para tal é importante o reconhecimento de que numa produção discursiva haja o posicionamento de um leitor e escritor. Assim, considerando que a escola deva oferecer a possibilidade de uma escrita acontecer, como também apostar que uma subjetividade possa daí advir. Daí a importância de se marcar o lugar do professor como o de transmissão das marcas que ele porta, uma vez que também se deparou com esse impossível, com as vicissitudes de sua relação com o saber em sua passagem de não escrevente para escrevente. Podemos também considerar as marcas de sua relação com a literatura, as leituras e produções textuais elaboradas por ele, o que implicaria a sua formação como professor. Somente assim, podemos considerar a passagem do aluno para a escrita e dela para uma condição de sujeito – leitor e escritor de seus próprios textos.

Palavras-chave: Subjetividade. Escrita. Escola. Experiência. Transmissão.

¹ Profa. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação FE/UFG. Email: carvalho.mariaalice2@hotmail.com

² Profa. Faculdade de Educação/UFG. Mestre em Educação FE/UFG. Doutoranda em Linguística/IEL/UNICAMP. Email: smrthomar@gmail.com

Constantemente, professores dos anos iniciais da escolarização formal, são chamados a testar e a inventar novas metodologias em sala de aula na esperança de estabelecer um bom ensino, afinal, a responsabilidade pela relação da criança com o saber está depositado no professor, ao selecionar tanto os conteúdos quanto as metodologias, assim defende a grande maioria dos discursos oficiais que orientam as propostas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Quem dera se a relação da criança com o saber dependesse de uma metodologia bem aplicada, em que bastaria o professor organizar as informações e colocá-las a disposição da criança. Entretanto, esse processo de leitura e escrita vai além disso e de certo modo é uma experiência que envolve riscos e não acontece de forma natural e de modo controlado.

A com o saber, embora possa estar mais localizada na escola, porque instituiu-se desse modo historicamente, não é por excelência o primeiro lugar a fazer uma criança a querer entrar no intercâmbio simbólico, a desejar a ler e a escrever. Esse desejo é desencadeado bem antes da criança entrar na escola e Freud o constata como uma atitude científica nas relações primeiras com a família, com aqueles que a acolhem. 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 se inicia 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.

O caso Hans, analisado inicialmente por Freud (1909/1996) e retomado por Lacan (1956-57/1995), 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 (1996/1909) 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, assim como a dúvida de sua posição em relação à sua mãe, gera um conflito, o de lidar com a impossibilidade do que há de insaciável em seu sexo e no que há 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 conflito 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 implicado 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 implicação entre sexualidade e saber é retomada por Lacan (1971/2009), em referência ao desejo, argumentando que o que Freud aponta e que se pode vislumbrar “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 poder 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.

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. Assim considerando podemos abordar o que incita a criança a escrever e a elaborar um saber sobre a escrita. Os traços no ar, os desenhos, as pseudolettras, 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. Ao tentar escrever uma criança pode tentar dar conta daquilo que não foi assimilável e sua escrita vai depender de sua posição em relação a isso, o que pode configurar uma questão ética, pois ela se vê forçada a se implicar e a lidar com os enigmas de sua própria existência, de fazer escolhas.

Em *O seminário, livro sete: a ética da psicanálise*, em especial na lição nove, intitulada “Da criação *ex nihilo*”, Lacan (1959-60/2008) comenta as relações do homem com o significante por meio da metáfora da criação. Menciona o trabalho do oleiro na construção do vaso, esse objeto que representa o mais elementar da cultura humana. Lacan (1959-60/2008) afirma “se ele é deveras 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 que representa o vaso continua Lacan (1959-60/2008),

é “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 aqui relacionamos na série a escrita, metaforiza o vazio, representa um *nihilum*, o nada. À frente, 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” (1959-60/2008, p.158). Em seguida, define o que é arte, concebendo-a como uma organização em torno do vazio. O ato de escrever, pela discussão que até então elaboramos, pode ser relacionado à falta, à tentativa de elaborar algo que excede do 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 discute Vorcaro e Veras (2008), o ato de escrever também coloca isso em causa.

Assim, podemos considerar que o desejo de escrita, o interesse de saber ler e escrever pode ter começado bem antes mesmo de seu ingresso na escola e, mesmo antes de, em sua composição, apresentarem-se relações gráficas, fonéticas, textuais e outras previstas na língua normatizada. 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 “borderar 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 e convocando uma tomada de posição. Nesse sentido, a escola deve oferecer a possibilidade de uma escrita acontecer e apostar que uma subjetividade possa advir.

Como fazer para permitir que uma operação de tal ordem possa se dar? Um professor de ensino fundamental que acompanhasse o curso das elaborações deste texto

poderia nos indagar de forma semelhante: como fazer para que uma produção textual aconteça, implicando o advento de uma subjetividade?

Em primeiro lugar, torna-se importante ressaltar que a psicanálise nos ensina que há uma impossibilidade de se aplicar diretamente os seus preceitos na educação. O fato de nos fundamentarmos nela para indagarmos da relação da criança com o saber, com a escrita, não nos coloca em outra condição, a não ser o de manter-nos no lugar da pergunta. Isto implica não responder que o professor deva fazer isso de tal forma e o aluno corresponder de um modo a se adaptar ao saber de seu professor em relação à língua, desde então objetivado. O que nos interessa nessa implicação com a psicanálise é nos indagar também das vicissitudes, sequência de mudanças ou transformações que constituem uma produção discursiva de nossos alunos. Para tal, há de se considerar o posicionamento de um leitor e escritor. O professor como leitor dos textos dos alunos, que por sua vez transitam nessas duas posições.

A metáfora do vaso como o que dá forma em torno do vazio retorna para formulamos melhor a instanciação que há na relação entre aluno, professor e produção textual. Não se trata de uma relação direta entre um que porta um saber sobre a língua, a linguagem e de outro que nada sabe, como se a entrada na linguagem escrita, a produção textual se dessem de forma naturalizada. A escrita como um processo singular, uma relação com o saber que ocorre atravessada por um “não saber”. Não é uma atividade qualquer, ela implica conflitos e tanto professor, como a escola, não podem conceber a língua como um objeto de conhecimento, passível de ser objetivado e naturalizado. Assim, por tal posicionamento conceitual, aluno e professor se encontram atravessados por um “não saber” na relação com o a escrita, uma vez que não há como prever do lado desse último o que possa advir do aluno, de seu texto, e muito menos quais os efeitos das leituras efetivadas em sala e fora dela. Tais efeitos não acontecem descolados de estranhamentos, se concebemos a língua como instância de resistência à significações fechadas e congeladas. Desse modo, o “fracasso” apresentado pelo aluno barra o imperativo de um saber totalizante, que institui uma impotência. Nesse caso, é uma leitura de uma produção textual de um aluno por parte do professor que instaura muito mais as possibilidades de um vir a ser uma escrita, um texto, um sujeito escrevente. Como disse Clarice Lispector (2010, p. 4), em seu livro *Hora da estrela*: “E enquanto eu tiver perguntas e não haver respostas...continuarei a escrever”.

Tal citação nos dá condições de dizer mais sobre o posicionamento de um leitor e escritor em uma produção discursiva, incluindo “a literatura como lugar de

experiência com a linguagem”. Assim, quais seriam as contribuições da literatura para aquilo que é tão caro ao professor de Língua Portuguesa que é ver, ou melhor, testemunhar que pelo menos um aluno passe de ano já sabendo ler? Que ele consiga ao menos se envolver, implicar na leitura de textos, principalmente os literários?

Em primeiro lugar, essa experiência com a linguagem, de acordo com o texto freudiano *A Psicopatologia da vida cotidiana* (1901/1996), se dá cotidianamente e inclui a *estranheza* e produz marcas. É essa a condição de um não saber sobre a língua e sobre a linguagem. Não há como não ter a *estranheza* por aquilo que nos interpela quando produzimos inesperadamente um lapso de linguagem, por exemplo. Isso Freud bem diz em toda a sua obra, mas ele trata especificamente dessa experiência com a linguagem nesse texto mencionado, onde podemos ler a respeito dos *lapsos de fala, de escrita, como também de leitura. O cotidiano* pode ser referido ao que é constante e por isso obedece a uma lógica e a uma temporalidade. O *patológico* é o que há de *phatos*, daí a dizermos que um lapso de linguagem trata-se de um fato de linguagem que acontece por certa constância e ainda assim produz efeitos e marcas. Qualquer pessoa teria um exemplo de *lapso* de linguagem para contar e *não sem* o efeito de *estranheza* reconhecido pelo Outro. O riso por um desconcerto com a linguagem, assim como o rubor na face de quem produz um lapso, são indicativos dos efeitos do atravessamento da língua no sujeito. Quando dissemos *não sem a estranheza* é justamente por incluí-la na operação de produção, constituição de um *lapso*.

Mas por que a literatura se constituiria como esse lugar de experiência com a linguagem? É porque ela pode nos acessar pela sua estética aquilo que da língua não podemos bordejar pela via do conhecimento. Além disso, a literatura não só explora o conhecimento linguístico, mas o transforma em um exercício constante de flexibilidade e expressividade. Ela é marcada pela opacidade e nos permite confrontar-nos com o impossível de uma representação fixa e totalizante.

Daí a importância de se marcar o lugar do professor como o de transmissão das marcas que ele porta, uma vez que também se deparou com esse impossível, com as vicissitudes de sua relação com o saber em sua passagem de não escrevente para escrevente. Podemos também considerar as marcas de sua relação com a literatura, as leituras e produções textuais elaboradas por ele, o que implicaria a sua formação como professor. De acordo Roure:

Pensar no processo ensino-aprendizagem a partir de tais elaborações permite-nos considerar a importância de um educador que seja capaz de suportar a falta (oferecer algo de sua falta) e supor no aluno um saber. Somente ocupando uma certa posição desejante, o professor poderá colocar-se no lugar de sustentação do desejo de saber de seu aluno no processo de aquisição do conhecimento. No entanto, é possível que o Outro funcione como alguém a quem nada falta e assuma a posição de saber absoluto, nesse caso, tomará a palavra confusa do aluno simplesmente como lapso ou ignorância daquele que a pronunciou, podendo até desclassificar esse dito (inédito, p. 11)

Os equívocos, os fatos de linguagem que constituem os textos de seus alunos reatualizam essa experiência, como também, o seu desejo de ensinar. Consideramos que tais acontecimentos possibilitam a ele reconhecer não o acúmulo de conhecimento por parte de seu aluno, mas sim o de fazer a passagem, juntamente com ele, de uma posição de não escrevente para escrevente, e, assim, para leitor e escritor de seus próprios textos.

Concluindo, acrescentamos uma citação de Manoel de Barros ao de Clarice Lispector. Se esta última diz sobre um constante exercício de escrita causado por perguntas e não respostas, o primeiro fala em sua didática da invenção: “repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo” (BARROS, 2000, p. 11). De outro modo, seria a escrita como elaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. De. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record. 2000.

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.

CARVALHO, M. A. de S. **Escrita, repetição e elaboração**. 2011. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

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

FREUD, S. (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.

_____. (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.

_____. (1901/1996). Psicopatologia da vida cotidiana. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 6.

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

_____. (1959-60/2008) O seminário 7: a ética da psicanálise. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

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

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.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Editora Rocco. 2010.

ROURE, G. Q. de. **Quadro negro: escrita, experiência, memória e história.** Inédito.

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