

# A desconstrução da alfabetização como processo de representação

Sobre o livro: *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*, de Sônia Borges

Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2006.

Ana Carolina Corrêa Soares de Camargo

Sônia Xavier de Almeida Borges é psicanalista-membro da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano. Pedagoga com especialização, mestrado e doutorado em Psicologia da Educação, leciona em cursos de graduação em Psicologia, pós-graduação em “Teoria Psicanalítica e Prática Clínico-Institucional” e mestrado profissional em “Psicanálise, Saúde e Sociedade”. Suas pesquisas voltam-se para o campo das relações entre psicanálise, arte e escrita, em que estuda os processos de subjetivação presentes na formalização do objeto estético.

*O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan* foi seu doutorado defendido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1995. Trata-se de estudos bibliográficos e reflexões tecidas a partir da experiência de dois anos junto a crianças em fase inicial de alfabetização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, que resultam numa discussão capaz de pôr em xeque a perspectiva psicológica/cognitivista da aquisição da escrita.

Na *Introdução*, Borges explicita o referencial teórico em que apor- tou, inicialmente, para pressupor que as atividades relativas às funções sociais da linguagem escrita deveriam ser incorporadas às atividades

■ Pedagoga, mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

de alfabetização, negando a necessidade de ensino formal grafofônico. Emília Ferreiro, Vygotsky, Halliday, Kenneth, Goodman e Smith, entre outros, foram alguns desses autores. “Supúnhamos que a base alfabética pudesse ser construída mediante encontros ‘naturais’ com textos, dirigidos prioritariamente pela busca de significados.” (p.16). Os motores da alfabetização continuavam sendo representação e/ou comunicação de significados na escrita e na leitura, quando a lógica subjacente às relações entre oralidade e escrita mantinha-se ainda como a do significado: algo fixo, já dado, que a criança deve descobrir e representar como condição de sua alfabetização – pressuposto que sofrerá um reverso radical, durante a pesquisa, de onde se extrai a originalidade deste doutoramento.

O objetivo primordial da proposta de alfabetização era promover a imersão das crianças nos textos, em momentos variados de participação individual e/ou coletiva em situações de leitura e produção escrita de todos os gêneros: contos, poemas, letras de música, bilhetes, diários, anúncios, artigos de jornais e revistas, etc. “Abolimos todo exercício que solicitava das crianças atividades com sílabas, palavras ou frases desvinculadas de textos. Sentadas em mesinhas, organizadas em grupos de quatro ou cinco, ouviam, liam, discutiam e escreviam textos sem qualquer intervenção nossa, a não ser quando solicitavam. Escreviam e liam em um clima descontraído, com um prazer e uma responsabilidade raros, o que se notou, depois, em suas produções.” (p.16). Eram trinta crianças, entre seis e nove anos, filhas de empregados domésticos, desempregados ou trabalhadores do mercado informal; algumas já alfabetizadas, outras apenas faziam rabiscos e desenhos – heterogeneidade que favoreceu o processo, segundo a autora, pelas trocas entre as crianças de informações e ajuda.

É então que ocorre a filiação da pesquisadora a outro quadro teórico, oferecido pelos trabalhos acadêmicos da lingüista Cláudia Lemos. Embora não tenha modificado as práticas que vinham sendo adotadas em sala de aula, esse quadro foi suficiente para “determinar um radical deslocamento na compreensão e razão de ser dessas práticas, assim como de seus efeitos sobre o processo de aquisição da escrita” (pp.20-21). A partir daí, o esforço das educadoras em sala de aula tornou-se, sobretudo o de descrever os efeitos da intensificação das relações da criança com a linguagem escrita sobre a sua própria escrita. Isto significou passar a atribuir primazia ao trabalho do significante no processo de alfabetização, em lugar do significado. Desta forma, pôde o *nonsense* das pseudo-palavras e pseudo-textos produzidos pelas crianças, recusados na língua constituída porque não gramaticais, ganhar estatuto de algo a ser descoberto, por trazer em si sentidos na aparente falta de sentido. Tanto

a escrita quanto a leitura das crianças passam a interrogar as educadoras envolvidas na pesquisa e os próprios pressupostos teóricos adotados até então, uma vez que as crianças escrevem e lêem fora do que é previsível, em uma heterogeneidade que impressiona. “É impossível que a criança use a linguagem sem conhecer como está estruturada? Que grau de conhecimento lingüístico é possível atribuir às crianças? Que efeitos teriam sobre o processo de aquisição da linguagem essa ‘apropriação’ de fragmentos dos textos que circulam na sala de aula?... O que seria para elas escrever? Qual o estatuto da escrita? (pp. 28-29)... Que lugar teria o uso da linguagem no processo de aquisição da escrita?” (p. 30), essas são algumas das questões levantadas por Borges. Como um quebra-cabeça, a escrita da criança “pedia” para ser decifrada: “No jogo das letras, na escrita das crianças, ou seja, na indeterminação e na heterogeneidade das formas que nela compareciam, talvez também se devesse reconhecer alguma coisa que nos escapava.... Como se sabe, para a crise do ‘lógico-positivismo’... muito contribuíram autores que têm em comum sua filiação ao pensamento de Freud, dentre eles Derrida e Lacan. Para esses autores, os discursos, ordinários e científicos, são processos simbólicos sobre os quais é preciso se reconhecer os efeitos do inconsciente. Essa noção veio subverter o conceito psicológico de sujeito e de objeto do conhecimento e, conseqüentemente, a compreensão representacionista da relação entre esses dois termos.”(pp. 30-32). Em contraposição à visão

clássica de Platão a Hegel, cuja representação das idéias ou das coisas do mundo é tida como origem e princípio do funcionamento da linguagem, no qual conhecer e falar consistem na mesma coisa, uma compreensão subjetiva do conhecimento traduz o reconhecimento de um fato estrutural próprio à ordem humana, nada menos que a castração simbólica, e faz atribuir à linguagem o estatuto não mais de representação, mas de interpretação constituente das coisas do mundo: “Subjacente a esta noção de interpretação, encontra-se a concepção de sujeito como efeito de linguagem, de sujeito ‘assujeitado’, coarctado, em decorrência da sobre-determinação dos processos inconscientes. Isto significa que o sujeito epistêmico, [supostamente] senhor da linguagem e de si mesmo, é substituído pelo sujeito alienado pela linguagem, com todas as conseqüências que isso traz”(p.32). Pode-se dizer que o divisor de águas posposto pelo novo quadro teórico aos desdobramentos reflexivos de Borges foi a ressignificação das noções de significante, metáfora e metonímia por meio da Psicanálise de linha francesa, principalmente Lacan, na descrição que faz dos processos lingüísticos em conformidade com as leis do aparelho psíquico, apontado por Freud como aparelho de linguagem, onde se misturam o funcionamento de deslocamento e condensação de representações pré-conscientes e inconscientes. No desenrolar preciso de argumentação dos capítulos, parece mesmo que a autora atinge seu objetivo, defende sua tese e imprime um novo olhar, uma nova escuta, quiçá um

novo discurso a respeito do processo inicial da alfabetização. Falemos um pouco sobre os capítulos, com o propósito de oferecer ao leitor um apanhado geral daquilo que irá encontrar caso se aventure nesta leitura não muito fácil, mas com certeza rica, instigadora e suspicaz.

O livro tem 247 páginas e está dividido em 4 capítulos: *A escrita e a voz; A desconstrução freudiana da noção (psicológica) de representação; Decifrando o quebra-cabeça: da metáfora da escrita à escrita da metáfora e Afinal, o que é a escrita?*

*A escrita e a voz* subdivide-se em três partes: “A aquisição de linguagem na abordagem de Cláudia Lemos: a voz no espelho”; “A gramatologia: uma ruptura nos estudos sobre a escrita” e “A escrita na clausura (da representação)”. Na primeira, a autora remete-se, em especial, às reflexões de Cláudia Lemos (1982) e Lier-De Vito (1994) para defender o quanto pode ser profícuo pensarmos numa relação entre a aquisição da linguagem oral e a da linguagem escrita, uma vez que a compreensão dos processos pelos quais a linguagem oral é adquirida pode iluminar os estudos sobre a alfabetização e vice-versa. Para tanto, aponta a necessidade do retorno à Linguística ressignificada pela Psicanálise para descrever, de um lugar de “não saber”, o desenvolvimento da linguagem da criança, pelo reconhecimento de que a fala e a escrita portam um real que vem convocar uma produção de saber, em lugar de portar suas peculiaridades como impossíveis de serem identificadas nas categorias lingüísticas da língua constituída, uma vez que, se a ciência lingüística não oferece categorias para a análise da fala, muito menos para a análise da escrita inicial, o que faz dessas produções “nonsense” resíduos a serem descartados, rejeitados. A incapacidade de compreender as peculiaridades dessas produções deve-se, segundo as autoras, à tendência de explicar o desenvolvimento lingüístico fora da linguagem, isto é, pelo que é tido na psicologia como domínio de desenvolvimento cognitivo e comunicativo ou social. Quando a interpretação desses processos de aquisição da linguagem é reduzida à descrição de um desenvolvimento enquadável em estágios homogêneos e universais – cuja origem é um indivíduo que, além de já constituído, é também descrito a partir de categorias cognitivas previamente dadas – ao sujeito atribui-se a capacidade de agir sobre a linguagem e representá-la como algo que fosse exterior à própria subjetividade, ou seja, a análise desses objetos é homogeneizada e abstraída da relação entre o sujeito e sua (sua?) atividade lingüística. É o que ocorre com as teorias construtivistas sobre a aquisição da linguagem, posto que as mesmas desconsideram a presença efetiva de enunciados e enunciações do Outro, tanto na fala quanto na escrita da criança, já que entendem a

linguagem como instrumento de representação e comunicação a favor do sócio-interacionismo. Dessa forma, analisam e trabalham sobre as produções de linguagem, desconsiderando o funcionamento (im)próprio e escorregadio das palavras e do aparelho psíquico. “Erros” cometidos podem indicar, na dinâmica dos processos especulares (criança/outro), o cruzamento de “enunciados” metafórico-metonímicos presentes em cadeias significantes manifestas e latentes. A heterogeneidade da fala e da escrita iniciais, muitas vezes sem sentido, pode tornar-se compreensível se ouvida e vista como caminho peculiar do ser pequeno em percurso para adentrar o campo da palavra e emergir enquanto sujeito de linguagem.

Em “A gramatologia: uma ruptura nos estudos sobre a escrita”, Borges busca na desconstrução do pensamento logocêntrico e fonocêntrico ocidental de Derrida a crítica deste à linguagem como representação, paradigma em que resta à escrita ocupar um lugar subalterno à oralidade, já que é entendida, nesta concepção, como representação da fala e, por conseguinte, da razão. Esta parte do trabalho de Borges é especialmente rica. Devido à limitação de espaço não há como pormenorizá-la, restando indicar a leitura àqueles que desconhecem as proposições do referido autor. Derrida relê a noção saussureana de língua para desconstruir a linguagem como representação, rejeitando o papel central atribuído tanto à percepção, quanto à cognição, supostamente situadas em um “dentro”, comandando a apreensão

do objeto que estaria “fora” do sujeito, nada mais que sua escrita. Ou escritura? A epígrafe desta seção é uma citação de Derrida que, de tão provocativa e instigante, merece ser transcrita, pois ao final da tese, o leitor terá condições de compreendê-la: “Escrever é retirar-se. Não para a sua tenda para escrever, mas da sua própria escritura. Cair longe da linguagem, emancipá-la, deixá-la caminhar sozinha e desmunida. Abandonar a palavra.” (p.57).

Em “A escrita na clausura (da representação)”, Borges avança na discussão mostrando como as concepções que ressaltam a natureza lógica e cognitiva da aquisição da linguagem ainda hoje estão presentes e pautam os processos alfabetizadores, retendo-se nos aspectos fônicos e gráficos da escrita, os quais, enquanto representação, são descritos e analisados como atividade mental consciente e intencional, original do processo cognitivo em desenvolvimento, suposto ao sujeito já constituído em sua origem. O levantamento bibliográfico permite ao leitor verificar como Piaget, Emília Ferreiro, K. e Y. Goodman, Frank Smith, Vygotsky, Chonsky e Halliday, entre outros, por trabalharem assentados nessa concepção de linguagem, conseguem até se afastar da posição fonocêntrica na aquisição da escrita e da leitura, mas não do registro logocêntrico. Permanecem supondo possível ao indivíduo ajustar-se racionalmente ao objeto, permitindo que a alfabetização mantenha-se reduzida à relação oralidade/escrita – na qual cabe à escrita a posição secundária – como também a crença na subjetiva-

vidade racional da criança em compreender o valor social ou funcional da escrita, além das leis de composição de sua estrutura. Entretanto, aponta Borges, esta maneira de entender a aquisição da escrita significa não-reconhecer o funcionamento e os efeitos metafórico-metonímicos da língua e desconhecer que o processo de alfabetização implica, sim, o trânsito da criança pelas representações do Outro, representações sobre a língua escrita que antecedem a sua na ordem discursiva em que foi inserida pelo adulto. Para além dos significados, essas representações têm outro estatuto e diferem daquele que lhes é atribuído pelas concepções racionalistas. Tais representações passam a ser pensadas, a partir desse outro referencial, como simulacros, semblantes imaginários e simbólicos, pelo qual se afirma o interesse em promover a imersão da criança em situações diversas de leitura e escrita. A hipótese de Borges: fazer transitar a criança pelos discursos do Outro – orais e escritos – permite que emergam representações em sua escrita sobre o que é possível na língua – escrita – constituída, de forma que a criança tenha acesso e possa reconstituir as representações simbólico-imaginárias já estabelecidas? Se assim for, esse movimento de constituição do objeto “escrita” da criança se dá através dos processos metafóricos-metonímicos mobilizados pelas identificações e transferências – pela via do “espelho” – das apropriações e capturas significantes, em que as formas indeterminadas, imprevisíveis e heterogêneas que aparecem (pseudo-palavras, pseudo-textos) como pro-

dução do sujeito são efeitos do trabalho do significante, de forma a indicarem, por mais estranho que pareça, avanços no processo de aquisição escrita. É no interior deste quadro que os capítulos subseqüentes tentam descrever o processo de alfabetização das crianças inseridas nesse estudo.

O segundo capítulo, *A desconstrução freudiana da noção (psicológica) de representação*, está subdividido em quatro seções. A autora examina a desconstrução da representação como entidade psicológica realizada por Freud e a sua reconstrução como significante ou entidade lógica a partir dos referências de Lacan e Derrida: “Nesse processo, emerge uma nova compreensão de percepção, da memória e das funções psíquicas de um modo geral. Em outras palavras, emerge um novo modelo do aparelho psíquico e, como não poderia deixar de ser, uma nova teoria do sujeito e do processo de conhecimento.” (p.101). Assim, a discussão é aprofundada através de textos iniciais de Freud, como *Para uma concepção das afasias* (1891), em que o autor já defende, claramente, não haver uma anterioridade do aparelho psíquico em relação à linguagem, pois este se constitui como sistema, estrutura de “traços”, sobre um estatuto não outro que o de linguagem. Isto é o que permite a Lacan e Derrida dizerem que, em Freud, o “simbólico”, ao invés de resultar do funcionamento psíquico, é justamente o que funda o aparelho psíquico. Borges recorre então aos seminários de Lacan – *O seminário, livro 2, livro 3, livro 7 e livro 11* –, aos textos *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*

e *A instância da letra no inconsciente*, desse autor, além de textos de Derrida, como *Freud e a cena da escritura*. Este último, afirma a pesquisadora, atribuiria grande importância aos textos de Freud pela elaboração da noção de “traço” psíquico, assim como de outras que lhe são correlatas: “inscrição”, “trilhamento” e “repetição”, fazendo de Freud um precursor da Filosofia da diferença: “As diferenças remetem, no dizer de Derrida, à diferença, que diz respeito ao movimento, a uma síntese ou a um modo de articulação. Pode-se também relacioná-la à experiência múltipla com o real. Antes de ser assim pensada pela filosofia moderna, a categoria de diferença era sempre referida ao ente, ou seja, à identidade como fundamento último.” (p.105). Por conseguinte, as representações poderão ser entendidas não mais como “imagem ou conceito das coisas do mundo, ou seja, como ‘presença’ no substrato mental, mas como um fenômeno psíquico complexo que, devido à própria natureza de sua constituição, é um ‘nó’, uma ‘trama’, desde o início constituída por uma heterogeneidade de representações.” (p.106), o que implica o abandono da noção de percepção como impressão sensível, conferindo à mesma o estatuto de representação, ou seja, a percepção não é menos que uma combinatória de representações e, assim, “decorre que nenhum ato de percepção pode-se fazer independentemente da linguagem. A “representação-objeto” não é representação icônica da coisa, não é adequada à coisa, apenas fala da coisa. Seu significado é dado pela “representação-palavra”, e não pela coisa

[em si]. “O aparelho de linguagem”, “O traço”, “A diferença” e “A letra e o sonho” compõem os subtítulos das quatro seções deste capítulo, escritas de maneira clara e convidativa, oferecendo ao leitor uma síntese de noções fundamentais da psicanálise e do funcionamento psíquico proposto por ela.

*Decifrando o quebra-cabeça: da metáfora da escrita à escrita da metáfora* é o terceiro capítulo. Nele, o leitor encontrará interpretações da pesquisadora afastadas de uma posição logofonocêntrica sobre a produção escrita inicial das crianças, tomando como recurso metodológico as analogias utilizadas por Freud (1924) em *Uma nota sobre o ‘bloco mágico’*. Exemplos dessas escritas ilustram suas hipóteses. Trata-se de um capítulo longo e interessante, pois contém exemplos empíricos capazes de ilustrar aquilo que foi articulado como reflexão e pesquisa.

Pela limitação que toda resenha impõe, disponibilizaremos ao leitor pouco mais que os subtítulos do terceiro capítulo, ofertando-lhe um rápido sobrevôo sobre o que poderá encontrar em cada um. O primeiro, intitulado “O bloco mágico”, é dividido em três subseções: “A primeira analogia: a ardósia como superfície de inscrição”; “A segunda analogia: os espaços no bloco mágico”; “A terceira analogia: o bloco e o tempo”. O segundo, sumamente interessante, chama-se “A fita de Möbius”, onde Borges “arrisca-se” – a nosso ver de maneira brilhante – a representar as relações entre oralidade e escrita com a topologia dessa fita: “A topologia da fita permite compreender que, quando a língua se atualiza em um

discurso oral, fica recalcada a sua forma escrita e vice-versa. A forma que fica recalcada, contudo, não desaparece; está inscrita em cadeias latentes. Por isso, pode-se dizer que há o corte, mas dele não resultam duas positivities. Na unilateridade da fita – do funcionamento lingüístico-discursivo – escrita e oralidade constituem-se como cadeias a que esse sistema atribui propriedades. Em suas relações, fazem ‘um’ no vir-a-ser do tempo e dos espaços descontínuos dos discursos concretos, atravessados que são pelas determinações inconscientes.” (p.216).

*Afinal, o que é a escrita?* é o último capítulo, talvez o mais “leve”, como também o mais poético, possivelmente porque Borges ancora com inteligência e tato a questão da estética no que escrevem sobre a escrita e o escritor alguns dos que se debruçam sobre o campo literário. Poético e provocador, é aqui que ela posta a questão: Se a natureza do ato de escrever vem intrigando os estudiosos da Literatura, como também grandes escritores, por que esta questão não comparece nos estudos sobre a aquisição da escrita? Serve ao leitor trechos de escritos de Rilke, Graham Greene e Gorky. De Marguerite Duras, traz: “Posso dizer o que quiser, nunca saberei porque a gente escreve” (p.221), “a escrita é o que há em si mesmo de desconhecido ... na cabeça... no corpo... uma espécie de faculdade que está ao lado da própria pessoa, paralelamente a ela” (p.222), o escritor só escreve a partir do momento em que “está perdido e não tem mais nada a escrever, a perder ... escrever é também não fa-

lar, é se calar, urrar sem barulho.” (p.222). De Júlio Cortázar, quando tinha por volta de seis anos, antes de ser alfabetizado, recorta o seguinte trecho: “Eu gostava tanto de algumas palavras, não gostava de outras, algumas tinham um certo desenho, uma certa cor... Eu esticava o dedo e escrevia palavras, e via as palavras se formando no ar. Palavras que eram, muitas vezes, fetiches, palavras mágicas. Isto é algo que me perseguiu ao longo da vida. Havia certos nomes próprios – e sei porquê – que para mim tinham uma carga mágica. Naquele tempo havia uma atriz espanhola que se chamava La Membrives.... Eu me vejo doente, aos sete anos, escrevendo com o dedo no ar L-O-L-A-M-E-M-B-R-I-V-E-S. De Lola eu não sabia nada.” (p.223). ■

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kato, M. A. (1999). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Lemos, C. T.G. (1982). Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, 3, 97-126.
- Lier-De Vito, M. F. de A. F. (Org.). (1994). *Fonoaudiologia no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (2003). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tfouni, L.V. (2004). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

carucamargo@gmail.com

Recebido em março/2008.

Aceito em maio/2008.