

# Psicanálise e alfabetização



Jacques Lacan promoveu uma confluência entre as ciências da linguagem dentro da psicanálise, expondo o cerne do pensamento freudiano

CONFLUÊNCIA ENTRE TEORIA PSICANALÍTICA E MÉTODOS EDUCACIONAIS ABRE BRECHA PARA DISCUSSÃO DE COMO LEITURA E ESCRITA SÃO ENSINADAS NAS ESCOLAS

POR CLAUDEMIR BELINTANE

**D**iz Roland Barthes, a língua é facista, não quando proíbe um modo de dizer, mas quando não dá outra alternativa e nos obriga a dizer algo de um determinado modo. É o caso do modo como se articular o tema desta revista, “psicanálise e educação”, em que a conjunçãozinha promove um indesejável conúbio entre as duas áreas. É claro que haverá sempre de ambas as partes esforços no sentido de relativizar essa forçada adição, no entanto, corre-se sempre o risco de o discurso – quer afirmando, quer relativizando – fazer girar suas palavras apenas em torno dessa montagem.

Sempre que um pareamento como este marca época na educação ou mesmo nas ciências, não é muito fácil pensar a intrusão de um terceiro elemento. Por exemplo, na relação entre

psicanálise e educação nem sempre vem à cabeça que a linguagem está desde sempre implicada e que, então, talvez, o par possa ceder lugar a outras articulações mais específicas, mais contextualizadas, por exemplo: **a linguagem e seu ensino quando se leva em conta um campo interdisciplinar em que a psicanálise ocupe um lugar estratégico.** Notem que para romper com a mera adição entre os dois campos, introduzimos aqui a linguagem como um objeto ou um campo comum e, mais, fizemos ver que dentro da educação se lida com a linguagem. Nesse sentido, rompe-se com a soma e abre-se uma perspectiva de lugares e de estratégias.

Desde o momento em que Lacan (2008, pp. 238-324) demonstrou que no cerne da teoria freudiana do inconsciente havia, se não uma teoria da linguagem, todas as possibilidades para se conceber um inconsciente estruturado como linguagem, abriu-se aí uma confluência epistemológica em que

“letras” predispostas a transcrições e retranscrições sobre a fala, a escrita e até sobre o próprio corpo, na forma de sintoma. Já na *Interpretação de Sonhos*, mostra que o funcionamento linguageiro do inconsciente se dá por meio da condensação e do deslocamento, dois processos que Roman Jakobson (1896-1982) e Lacan (1998), cada um a seu modo, não hesitaram em associar à metáfora e à metonímia. Lacan estreitou ainda mais essa relação ao reler as obras de Freud sob o crivo das diversas influências que a produção freudiana buscou no campo da linguagem, desde algumas metáforas retiradas da história da escrita (rébus, ideograma, decifração etc.) a outras mais amplas (transcrição, representação etc.)

### **Freud e a letra alfabética**

A releitura de Lacan e nossos próprios achados na obra de Freud autorizam-nos a retomar o pareamento psicanálise e educação não mais a partir dos confrontos generalizados

muitos psicanalistas caem no mesmo engodo da tal pedagogia que tanto criticam, pois acabam discutindo polaridades que estão bem distantes do que fervilha tanto nas inúmeras contendas entre escolas psicanalíticas, como no inferno dantesco que é uma escola pública atual.

Nossa perspectiva trabalha com uma espécie de reciclagem conceitual, como fez Lacan com os conceitos da lingüística, quando, por exemplo, subverteu o signo saussuriano isolando o significante e sujeitando o significado à barra. Reconhecemos que o modo de ler que Lacan inaugura, que se desvencilha do cipoal discursivo que se acumulara sobre a obra freudiana, já nos dá uma inspiração para se repensar, por exemplo, a leitura na escola, tanto a leitura dos alunos como a dos professores da área de ensino de linguagem, incluindo aqui os que ensinam no Fundamental I e no Infantil e que ficam responsáveis pela expansão da oralidade e alfabetização

---

## Isolando os protótipos analisando-analista e aluno-professor, muitos psicanalistas caem no engodo da pedagogia que tanto criticam, ao discutir polaridades distantes das existentes tanto entre escolas psicanalíticas como no inferno da escola pública

---

as ciências da linguagem (lingüística, análise do discurso, pragmática, literatura etc.) também terão não só o que dizer, mas também o que (re)articular, sobretudo quando a gente se posiciona no campo de seu ensino.

De fato, desde seus primeiros textos até o final de sua obra, Freud persistiu em uma concepção de psiquismo em que marcas indelévels da primeira infância funcionam como

que marcaram boa parte do século XX, em que a primeira figurava como a defensora de uma clínica intocável (também idealizada) e a segunda como “uma pedagogia”, um “saber-ensinar”, na qual se idealiza uma tal “relação professor-aluno”, muito distante da complexidade que constitui as múltiplas e precárias facetas do ensino de hoje. Isolando os protótipos, “analisando-analista” e “aluno-professor”,

(campo que normalmente é atribuído ao pedagogo).

Por exemplo, Lacan deplorando o uso que se fazia de alguns conceitos freudianos, já filtrados pela medicina e pela pressa do novo mundo pós-guerra, procurou na própria letra de Freud o que havia sido transformado em letra morta, aquilo que estava ali mas ninguém queria ler, como por exemplo, no capítulo VI de *A Inter-*

*pretação de Sonhos*, em que se pode ler claramente que:

“Os pensamentos e o conteúdo dos sonhos são apresentados como duas versões do mesmo assunto em duas linguagens diferentes. Ou, mais apropriadamente, o conteúdo do sonho é como uma **transcrição** dos pensamentos oníricos em outro **modo de expressão** cujos **caracteres e leis sintáticas** é nossa tarefa descobrir, comparando o **original e a tradução**” (1987. Vol. IV p. 303)

Imagem como letra

No mesmo capítulo, Freud compara o modo de funcionar do sonho ao rébus, imagens que na história da escrita, nos pictogramas e ideogramas, se dava a ler como valor sonoro, ou seja, o leitor seria instado a desprezar o sentido das imagens e aproveitar apenas o som, como na decifração da pedra de Roseta, em que Champollion assim translitera as imagens em sons para obter dois nomes próprios [ver imagem 1, Fonte: Störig, 1990].

Coincidentemente, as crianças adoram algumas brincadeira que guardam o princípio do rébus. Por exemplo, decifrar enigmas montados a partir de imagens e com aproximações por homofonia, como as palavras “soldado” e “carrapato” [ver imagem 2]:

Em *Instância da Letra*, retomando Freud, Lacan (1998. p. 515) compara o sonho a um jogo de salão que consiste em transmitir uma frase conhecida a partir de mímica. O mais interessante é que os jogadores começam a desenvolver uma técnica parecida com a do rébus, sobretudo quando são instados a transmitir alguma palavra ou frase cuja representação por gestos não seja possível. Por exemplo, para transmitir a inefável palavra “alma”, o apresentador poderia fazer

STOCKPHOTO



**Rébus: imagens lidas apenas como valor sonoro, desprezando o sentido da imagem, ajudam na avaliação de crianças que ainda não dominam o código**

gestos para indicar a palavra “alto” e complementar, mostrando um dedo e uma tesoura, o que significa “corte apenas a primeira sílaba”, então de “ALTO”, aproveita-se **AL**; na segunda encenação, imita um “MACACO” e pede, com os mesmos gestos, que se fique apenas com a primeira sílaba, **MA**. Temos então, ALMA, sem que o apresentador abrisse a boca. O que o encenador fez foi criar um campo simbólico associado a um imaginário, já que a mímica por si (como a imagem em sua expressão) não é suficiente para transmitir sobretudo nomes próprios e palavras abstratas.

Esse inconsciente de “letras”

indeláveis, de traços, que tem a potencialidade de uma escrita, que como diz Freud, transcreve de uma linguagem para a outra já nos dá toda uma perspectiva para repensarmos o ensino da própria escrita, desde sua origem, seus suportes, sua relação com a língua materna, sobretudo no período em que a criança tem que se haver com seu ensino sistemático. Este já é um laço interdisciplinar suficientemente forte e profícuo, por exemplo, para repensarmos as teorias de ensino da escrita e os tais métodos de alfabetização, sem que entremos nas infindáveis discussões da relação entre clínica psicanalítica e educação.

## Sintoma e linguagem

Sabemos também que Lacan foi além desse empréstimo da lingüística, que a partir do seminário XVI, a prevalência daquele simbólico da *Instância da Letra* e da *Carta Roubada* começa a ceder lugar a novas articulações, em que a instância do Real e os conceitos de gozo e objeto a começam a enodar de outra maneira os três (simbólico, imaginário e real) a tal ponto de se chegar a um quarto laço, o chamado “nó borromeu de quatro”, em que esse quarto laço passa a ser o *sinthoma* (seminário XXIII). Esse avanço conceitual se deu sobretudo para que fosse possível uma clínica da psicose e das complexidades contemporâneas, em que o “fazer laço” toma rumos inusitados, difíceis de serem lidos apenas pela clínica do simbólico, da linguagem e do significante.

Entretanto, como não somos da

munidos de pesquisa de campo, tentaremos mostrar o uso que viemos fazendo dessas articulações no campo do ensino de linguagem.

## Além de Ferreiro

Em geral, quando se pensa a entrada da criança na escrita, as teorias e metodologias combinam dois focos de ação: a criança começa a diferenciar o desenho da escrita em uma progressão; a criança descobre que a fala pode ser associada a expressões gráficas (desenho, letras e símbolos arbitrários e outros), no início, de forma quantitativa, depois, qualitativa. Hoje, no Brasil, por exemplo, prevalece o construtivismo de Emília Ferreiro nas fases iniciais de alfabetização e ensino da leitura, que tem como pressuposto uma subjetividade ativa, que mesmo antes do ensino escolar, já traz uma concepção própria sobre a escrita e seu

A partir da conquista dos aspectos quantitativos e qualitativos da sílaba, o aluno começa a entrar no nível “alfabético”, em que já percebe o funcionamento mais complexo da sílaba, ou seja, a junção de duas letras para formar uma só emissão silábica, mesmo que ainda tenha lá seus problemas com as sílabas complexas (encontros consonantais, dígrafos e outras), que quando resolvidos, guindaria o aluno à fase alfabética-ortográfica.

A concepção de sujeito é cognitivista, ou seja, uma instância centralizadora age sobre o mundo, aproveita-se das contradições e erros para elaborar novas construções. Esse sujeito interativo pode ser objetivamente classificado a partir da análise sobretudo de sua escrita (a partir de seu ato de escrever ou de considerar sua escrita ou a de outrem, pode ser classificado em uma dessas fases). Sei que aqui estamos

---

## Jacques Lacan subverteu o signo saussuriano ao isolar o significante e sujeitar o significado à barra. O modo de ler que ele inaugura, livrando-se do cipoal discursivo acumulado sobre a obra freudiana, nos faz repensar a leitura e a escrita na escola

---

clínica, podemos reler Lacan e retomar o que nos serve, ressignificar o que for possível, ainda que nossas articulações não passem do campo da neurose. Alguns psicanalistas, entre eles Quinet (2006), não vêem com bons olhos uma ruptura total entre a clínica do simbólico e a do *sinthoma*:

“Essa bipartição do ensino de Lacan em dois campos não significa que eles se excluam. Da mesma forma que a segunda tópica freudiana não exclui a primeira, o campo do gozo e a clínica que dele deriva não exclui o campo da linguagem, mas o inclui”. (p. 24)

Mesmo aquém do *sinthoma*, mas

funcionamento. Nas redes estaduais e municipais de São Paulo, os alunos das séries iniciais são avaliados e classificados em “pré-silábico”, “silábico”, “silábico-alfabético” e “alfabético”. Tais níveis são usados nas escolas para diagnosticar a aprendizagem da escrita. Um aluno pré-silábico seria aquele que ainda não conseguiria destacar com letras (ainda que de forma arbitrária) as unidades silábicas de uma palavra. Já os silábicos conseguiriam destacar as sílabas, quer utilizando letras arbitrárias (sem valor sonoro) ou ainda letras com alguma relação com o algoritmo silábico específico.

omitindo as modalizações e outras considerações que os construtivistas fazem a respeito dessas fases, mas a concepção de sujeito e o ato de classificar sem muita opacidade figuram aqui como essenciais e é sobre eles que trazemos nossas críticas, a partir de nossa articulação teórica entre linguagem e inconsciente.

## Leitura e sujeito

A leitura não é necessariamente um saber claro, sobre o qual se possa tecer considerações sem se levar em conta que trabalha aí um sujeito excêntrico, ou seja, um sujeito que não é dono de

seus próprios atos. Como diz a própria palavra, o sujeito está submetido à linguagem, ao significante, ao texto e mais ainda é também efeito de seus traços mais primitivos. A língua que o sujeito fala já traz um modo de ler cuja operação não é produto meramente da ação de um sujeito.

Confirmando nossa hipótese, observamos diversos casos interessantes em que crianças mostram como os efeitos metafóricos e metonímicos de

A mãe, sem perceber o efeito da cantiga, fica extasiada com esse nome tão singular. A novidade foi amplamente divulgada na família, causando um verdadeiro júbilo coletivo diante de Rafaela, que recolheu prazerosamente esse pequeno sucesso, ocupando, ainda que inconscientemente, mais um espaçozinho em sua trajetória de constituição subjetiva diante das possibilidades de um outro (adulto ou criança?) que

frisar aqui que o fato de ser um texto completo, facilmente memorizável, localizável em livro faz diferença. Trata-se de um texto que retornará tanto na fala como na escrita, tanto em casa como na escola.

Uma outra criança esta já na fase inicial de alfabetização, ao ser recomendada pelo pai para não chamar o coordenador da escola pelo apelido caseiro, frisou diversas vezes “seu nome é Claudemir!, Claudemir!”. A

## Freud compara o modo de funcionar do sonho ao rébus, imagens que na história da escrita, nos pictogramas e ideogramas se davam a ler como valor sonoro, ou seja, o leitor seria instado a desprezar o sentido das imagens e aproveitar apenas o som

alíngua fazem a própria língua. Vejam o caso de Rafaela (1,9) que, com a ajuda da mãe, conseguia cantar toda a letra da cantiga *Se essa rua fosse minha*. Em um outro momento, por um feliz acaso, surpreendeu sua mãe quando resolveu contar uma história:

– Era uma vez um poquinho que se chamava solidom.

também se recheia do prazer desses tipos de cantigas.

No caso, podemos ver a cantiga operando como um campo textual *in absentia* (Saussure, 1969), pronto para descolar seus fragmentos sempre que algum outro texto propuser alguma semelhança ou mesmo algum aproximação metonímica. Queremos

criança, diante do coordenador, no afã de experimentar o novo nome, trocar Claudemir por Valdemar – veja como se deu a operação por meio do jogo homofônico:

CLAU	DE	MIR
VAL	DE	MAR

Nos dois casos, em vez de um sujeito centralizado, senhor de si, construindo sua inteligência, o que temos é um efeito de alíngua, ou seja, no caso de Rafaela a expressão “que se chama solidão” transferiu-se da música “Nesta rua tem um bosque/que se chama solidão” para a nomeação do “porquinho”, a expressão “que se chama”, fez a operação à revelia da consciência. O mesmo ocorreu com o segundo caso, só que o primeiro num nível maior, de palavra, de frase, de texto; o segundo, no nível silábico e fonêmico.

Diante desses e de outros casos que vivenciamos, já podemos formu-

**Aproximações por homofonia: crianças adoram enigmas a partir de imagens, como por exemplo as palavras “soldado” (sol + dado) e “carrapato” (carro + pato)**



lar algumas questões: esse sujeito é pré-silábico ou silábico? Há aí consciência ou inconsciência fônica? Qual é o lugar desse sujeito? Temos aí um sujeito posicionado em uma fase ou um sujeito intervalar, um sujeito de entre-textos, ex-centrado pelo outro da língua, do texto?

### Leitura edípiana

O Édipo também é um exemplo desse sujeito de entre-textos. Quando chega ao pé da esfinge, após ter matado o pai sem o saber, deixa-se possuir pelo texto da esfinge: “qual é a criatura que de manhã tem quatro pés, durante o dia dois e à noite, três?” O parricida ali é obrigado a pôr o texto na memória e deixá-lo ser enlaçado por outros textos de sua memória. A leitura é isso, um jeito de entrar no texto, de se alienar, mas ao mesmo tempo deixar trabalhar o

NÍVEIS DE LEITURA	PERCENTUAIS
Abaixo do Básico	20,7
Básico	39,1
Adequado	34,7
Avançado	5,6

Fonte: SARESP-2007

O nível avançado, na nossa opinião, seria o adequado, ou seja, aquele aluno que teria na leitura um instrumento eficaz para prosseguir seus estudos (5,6%), mesmo os “adequados” (34,7%) quando submetidos a testes mais complexos que o do Saresp, evidenciam sempre uma leitura lenta, ingênua, com nível inferencial baixo – muito distante da leitura feita por Édipo e pelas crianças que gostam de adivinhas (Belintane, 2007). Bem, aqui convém pontuar melhor nossas afirmações: levamos em consideração a posição subjetiva do leitor, que inferimos a partir desse entrechoque

tuais, sobretudo dos textos que vêm da oralidade-lúdico-poética (cantigas, jogos lúdicos, contação de histórias etc), talvez mais subjetividades desajustadas entrassem no alfabeto sem essa estranha capitulação.

Por mais que as escolas afirmem que colocam o aluno em contato com os textos da tradição oral, constatamos, cotidianamente em nossas pesquisas, que tais textos não entram na escola pela ordem de Mnemósine (deusa da memória, mãe das musas inspiradoras dos poetas) e sim pela ordem da escrita, em geral, em uma posição de confronto. O prazer de jogar com texto, aquele que Manoel de Barros chama “desútil, que é o que faz a alíngua na poesia”, dá vez às manobras construtivistas, com seus diagnósticos a partir de ditados, calcados apenas no ato de escrever no papel. Deixam sempre de fora o lado revolucionário

---

## A leitura não é um saber claro. Sobre ela trabalha um sujeito excêntrico, que não é dono de seus próprios atos. Como diz a própria palavra, o sujeito submete-se à linguagem, ao significante, ao texto e aos efeitos de seus traços mais primitivos

---

saber-que-não-se-sabe, que vem de outros textos, de seus fragmentos, enfim, a tal intertextualidade, mas aqui tangendo o sujeito, mas sem ser tangida por ele.

Boa parte das crianças que chegam à 4ª. série do Fundamental I não consegue ler significativamente. Lê como um cidadão tebano qualquer, capitulado diante da esfinge, sofregamente, esfregando os olhos no texto, como se este fosse um estranho pai, que pede respeito, cotejo ponto a ponto, a cada significante um significado. A tabela resultante da avaliação SARESP-2007 demonstra isso:

que se dá a partir da dinâmica alienação-separação, ou seja, quando aluno ancora-se no texto, deixa-se levar com um cidadão tebano qualquer, mas com medo da esfinge, com medo da devoração, recua, fica na superfície, compra os significados como verdades do texto e evita retroações ou ainda quando dá um passo pra trás e encara a esfinge.

Retomando os exemplos de Rafaela e Tomás, podemos afirmar que, se o sistema escolar em vez de prender o aluno dentro de fases de escrita, se o levasse desde o infantil a esse exercício de entrar nos labirintos tex-

de alíngua, ou seja aquela leitura que os alunos fazem brincando, por exemplo, quando escandem um texto a partir de uma fórmula de escolha, ou então, quando recuperaram um conto a partir de um enlace metafórico-metomínimo (como fez Rafael e Tomás), ou ainda, quando verdadeiramente brinca com uma adivinha ou enigma.

Enfim, inspirado no aparelho freudiano do psiquismo-linguagem, considerando, por exemplo, que o psiquismo já é mestre em leitura mesmo antes de encontrar-se com a escrita gráfica e que a criança desde a aquisição de sua língua já abre laços entre

fala cotidiana e textos mais completos da tradição oral (como a cantiga de Rafaela), é possível pensar num sujeito intervalar, sujeito de entretextos, que de sua posição de não-saber ou de seu saber com a língua, cria condições para que as habilidades mais sofisticadas de leitura (intertextualidade, efeitos metafóricos e metonímicos, escansão etc.) se aprontem mesmo antes de sua escolarização. Cabe então ao educador planejar uma entrada na escrita em que a oferta de textos poéticos seja generosa e que estes entrem na vida da criança enquanto oralidade, acontecimento, ato – não na forma de escrita gráfica como normalmente acontece.

Com base nesta articulação, em um projeto financiado pela FAPESP, estamos conseguindo montar um currículo de linguagem que tem como premissa a idéia desse sujeito de entre-textos. Os textos da tradição popular, postos desde o ensino infantil, enquanto jogo, acontecimento, abrem possibilidades da emergência das habilidades principais exigidas pelo funcionamento da escrita e da leitura



De acordo com dados do SARESP-2007, boa parte das crianças que chegam à 4ª série do Fundamental I não consegue ler de maneira significativa

Cabe ao educador planejar uma entrada na escrita na qual a oferta de textos poéticos seja generosa, e que estes entrem na vida da criança enquanto oralidade, acontecimento, ato, e não na forma de escrita gráfica como geralmente acontece

e parece mesmo resgatar um modo de ler em que os efeitos de alíngua não sejam excluídos.

O rébus também entra como uma estratégia fundamental que permite ao aluno ler mesmo quando ainda não domina o código alfabético. Suas operações de cortar o valor de imagem e fazer falar o valor sonoro são extremamente relevantes, por exemplo, na avaliação de crianças que

ainda não dominam os rudimentos do código, os tais pré-silábicos. Também podemos expandir o princípio do rébus para o próprio modo de ler a escrita alfabética, pois o essencial na leitura, não é a operação de cotejamento, de uma regulação cognitiva em que um sujeito controla cada segmento (sílabas, palavras, frase texto), mas sim operações de corte (é preciso dispensar a forma da letra e

o som particular de cada sílaba, assim como a pregnância do significado de cada unidade), de retroações (em que o sentido sempre cede lugar a novos sentidos) e ainda operações metafórico-metonímica (em que os outros textos da memória são chamados a ler, como em uma adivinha). Tarefa, então, para um sujeito acostumado a lidar no intervalo sob os efeitos de um saber-que-não-se-sabe.

