

O DESEJO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Martha Marlene Wankler Hoppe e Maria Nestrovsky Folberg

Martha Marlene
Wankler Hoppe
Universidade
Estadual do Rio
Grande do Sul
(UERGS), Área
de Ciências
Humanas, Curso
de Pedagogia/
Unidade Central,
Porto Alegre/RS,
Brasil.

Maria Nestrovsky
Folberg
Universidade
Federal do Rio
Grande de Sul
(UFRGS), Programa
de Pós-Graduação
em Educação, Porto
Alegre/RS, Brasil.

RESUMO: O desejo e a aprendizagem do ato de ler e escrever são analisados neste texto a partir da lógica psicanalítica, fundada por Freud e atualizada por Lacan. A escola e a família demandam uma mudança de posição da criança para uma nova perspectiva de existência como sujeito da aprendizagem. A torção necessária para esta mudança é tratada nos Seminários de Jacques Lacan e permite refletir sobre a questão da criança escolar que é desafiada a romper com o imaginário e lançar-se à existência simbólica no mundo da linguagem falada e escrita.

Palavras-chave: psicanálise; desejo; aprendizagem; leitura; escrita.

ABSTRACT: Desire and learning to read and write. Desire and the learning of the acts of reading and writing, as well as their acquisition are analyzed in this text from the psychoanalytical logic founded by Freud and updated by Lacan. The school and the family demand a change in the posture of the child toward a new existential perspective as the subject of the learning process. The shift needed for this change is covered in Lacan's Seminars and allows us to analyze the status of the school aged child who is challenged to break with the imaginary and throw him/herself towards a symbolic existence in the world of spoken and written language.

Keywords: psychoanalysis, desire, learning, reading, writing.

INTRODUÇÃO

A presença da psicanálise no campo das aprendizagens escolares pode proporcionar subsídios para a melhor compreensão das práticas educativas. As propostas didático-pedagógicas de alfabetização são conduzidas, em grande medida, por meio de modelos tecnicistas que propõem a transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita de modo eficiente. Entretanto, a eficiência dos resultados pode não revelar uma aprendizagem verdadeira, e isso é constatado nas dificuldades de leitura e escrita que muitas crianças mantêm ao longo dos anos da educação básica.

É comum a criança em fase de alfabetização enfrentar angústias como efeito das demandas a que deve responder. As escolas, por sua vez, mostram-se preocupadas com a manutenção do calendário escolar e com metas a serem alcançadas, tais como, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. São essas demandas sociais que colocam a escola e o professor, paradoxalmente, em confronto no processo de aprendizagem de crianças. Levantam-se algumas questões: “Como pensar o desejo de aprender na criança que inicia a vida escolar?”, “O que representa, na perspectiva do desejo, a aprendizagem para a escola e para a criança?”, “Como compreender o ingresso da criança no processo de letramento e o lugar do desejo na aprendizagem?”.

Os conceitos de sujeito e de desejo são desenvolvidos a partir da teoria de Jacques Lacan, na qual o termo *sujeito* é concebido a partir da noção de tema (*sujet*, do francês, no sentido de assunto, matéria, enredo) e o termo *desejo* como causa na constituição do sujeito. A partir de Lacan (1953/1998b), a psicanálise encontra subsídios para a compreensão do sujeito em constituição, no dinamismo das relações que estabelece com o outro semelhante por meio da linguagem.

Sabemos que o bebê aprende a falar nas interações em família, ao escutar os diálogos que a mãe estabelece com outra pessoa e ao responder como parte deste contexto de fala. Entretanto, o desejo de falar não está no outro que oferece as letras, as palavras, e todo o conhecimento que a criança deve tomar para si; esse desejo não está na outra pessoa pois não existe como materialidade. Então, como o desejo de aprender existe como tal?

É preciso situar, primeiro, a condição da subjetividade como efeito próprio das relações humanas, que têm a linguagem como seu produto. A fala rompe com as imagens perceptivas, imóveis e cristalizadas que perpetuam os fantasmas de cada um, e coloca o sujeito a trilhar o percurso regrado pelos determinantes da língua de origem. Chamamos de língua materna a essa linguagem que já existia antes do nascimento da criança e que marca a existência dela com sonoridade e ritmo próprios. O pequeno humano está imerso nessa dimensão simbólica da língua e de suas possibilidades mesmo antes de começar a falar; sua entrada neste sistema simbólico, por meio da fala, é marcada por uma ruptura. Falamos

da ruptura de uma unicidade própria à relação da criança com a mãe ou seu primeiro cuidador. É observando esse outro semelhante falar que a criança responderá dirigindo a sua fala e, ao falar, rompe com o estado de unicidade com a mãe caracterizado pela condição imaginária de uma existência sem fissuras, de uma ilusão de totalidade. Ao falar, a criança promove uma ruptura que a coloca no espaço simbólico da linguagem, como sujeito barrado, dividido entre uma existência anterior e essa que assume como ser falante. O que fica suspenso e fora de possibilidade de representação simbólica está recalcado, opacificado e marca um lugar que Freud (1893-1895/1992) denominou de “condição latente”.

Assim, ao ingressar na instituição escolar, a criança é colocada entre as demandas do sistema de ensino formal e as expectativas da família. Tudo é novo e tensionante, mas o que vai contar neste momento é a posição da criança em relação ao desejo de aprender. O importante é compreender como a aprendizagem vai ocupar o lugar de objeto do desejo e evidenciar os resultantes das articulações dos significantes nas diferentes figuras do conhecimento. Isso pode ser constatado no desempenho da criança na escola e cabe ao professor reconhecer, por meio da avaliação de sua didática e da intersubjetividade construída com essa criança, se o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita está promovendo a abertura para o conhecimento. Então, para corresponder às demandas impostas pela escola e pela família a esse sujeito da infância na aprendizagem — como tema que faz mover o desejo —, a criança deve fazer uma torção, uma mudança de posição mental: tomar para si a necessidade de aprender como existência no mundo da linguagem e assumir a nova posição que transpõe a demanda do outro para a demanda de desejo. A atitude de “devo aprender” enquanto demanda de amor, tem, nesta torção, seu fundamento. É importante manter presente a noção de sujeito em psicanálise: o tema é articulado pela rede de significantes, movido pelo desejo. O sujeito situa-se nesse espaço, imerso nos sentidos que lhe são lançados.

Quando a criança pensa e responde, faz isso em relação à demanda de uma alteridade que pode ser a figura do professor ou professora, da mãe, do pai, do irmão, do diretor. Entretanto, essa alteridade da qual a criança depende como demanda de amor possibilita uma outra condição de existência na relação com um grande Outro. O conceito de grande Outro foi definido por Lacan (1960/1998, p. 827) como “lugar do significante”, pois impõe um modo de pensar e responder às demandas. Esse grande Outro não existe como pessoa, mas pode ser visto em um professor, em um diretor, em um projeto pedagógico escolar, em uma escola, enfim, em um outro lugar, e revelar para a criança tanto uma autoridade que fascina quanto um potentado, um soberano que apavora. Esse grande Outro que aprova, reprova, condena ou apoia é reverenciado como uma autoridade que se apresenta à existência do sujeito. Lacan (1953/1998a) denomina o grande

Outro como o lugar do “tesouro de significantes” ao partir da afirmação de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, pois é nela que a dimensão simbólica se organiza. É possível encontrarmos a referência a esse Outro impessoal na preocupação de muitos pais sobre “o que os outros vão pensar dessa criança”, na indicação de que “é melhor fazer dessa forma e não de outra”; ou, ainda, que ela “deve comportar-se de um modo tal e não de outro”. Como afirma Lacan (1960/1998), o grande Outro não é sujeito, é o depositário da suposição de saber. Então, o sujeito nasce situado nesse plano do grande Outro, nessa suposição de saber, que é referência de sua constituição. Não há possibilidade de fugir dessa condição e o sofrimento da existência está, justamente, nessa ilusão de um saber que lhe escapa. Diante desse sofrimento, e perdido nele, o sujeito só tem acesso aos destroços dessa realidade que desconhece. Esses fragmentos chegam a ele de um outro suposto saber que é uma certeza antecipada que surge como um retorno, e de forma pouco reconhecida pelo sujeito nas afirmações: “É isso mesmo”, “Não é nada disso”. O entendimento necessita da certeza das ideias para, então, tropeçar e cair na verdade das incertezas que nos constituem. Por outro lado, o diálogo entre as pessoas envolvidas nesse processo dissipa a força centralizadora desse grande Outro, já que permite a oposição ao discurso centralizador. Para a psicanálise, a questão que define este lugar em relação ao grande Outro é: “O que quer essa criança?”¹.

As disciplinas que abordam as questões educacionais como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a pedagogia e as neurociências apresentam fundamentos distintos da teoria psicanalítica. Entretanto, mesmo que o processo formal de aprendizagem no campo da educação não seja objeto da psicanálise, entendemos que o diálogo entre as diferentes formas de conceber o sujeito pode abrir questões e oferecer novas perspectivas ao tema.

O campo da leitura compreende a criança na colocação em ato da experiência de leitura com adultos. O campo da escritura envolve o corpo e a postura da criança, e revela seu modo de funcionamento psíquico na medida em que exige que ela exponha seus traços. A criança sabe que receberá aprovações ou reprovações por suas produções e isso antecipa seu modo de responder às demandas escolares. Falar, ler e escrever uma língua é marcar o lugar social com novas possibilidades de existência, e é assim que acontece o letramento.

¹ Acompanhando crianças há vários anos em situações de fracasso no aprendizado da leitura e escrita, constatamos em vários sujeitos o esforço para ocupar de forma satisfatória esse lugar de conhecimento. As avaliações a que são submetidas essas crianças com dificuldades de aprendizagem correspondem a verdadeiros julgamentos que as classificam como “menos capazes” e “pouco produtivas”. Muitas são encaminhadas para tratamento psicopedagógico ou psicológico pela instituição escolar, com uma forte tendência a reproduzir a classificação diagnóstica que levam à cristalização dos problemas da criança e à perpetuação das dificuldades ao longo do período escolar.

O campo da linguagem e da fala em psicanálise, conforme foi tratado por Lacan (1957/1998), é marcado por duas estruturas fundamentais: a metonímia e a metáfora. A metonímia corresponde à cadeia significante que desliza em deslocamento contínuo e com substituições que não levam a uma mudança de significação. Na metáfora, ocorre a substituição de um significante por outro, por meio de uma retroação que gera um efeito de significação diferente. Estas duas estruturas, metáfora e metonímia, são operações que permitem a compreensão, tanto dos elementos que se sucedem na fala quanto daqueles que fazem emergir o sentido. Quando Lacan (1960/1998, p. 833), em seu ensino, afirmou que “um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante”, estava se referindo ao deslizamento da significação, no qual o sujeito se define “entre”, pois “nada é representado senão para algo”. Entretanto, ao lançar-se na articulação discursiva, o sujeito instaura seu primeiro traço no conjunto de significantes sem poder contá-lo, pois que este permanece como um elemento constitutivo disso que é negado, ou seja, um significante que pertence à bateria de significantes do sujeito em condição de negação. O significante da falta é que vai produzir esse sujeito barrado no tempo dessa retroação, no só-depois do sentido. Na operação de substituição de um significante por outro, na metáfora, o significante-mestre que faz a diferença no enlaçamento das dimensões do imaginário e do real é o significante da falta, denominado por Lacan de Significante Nome-do-pai. Esse significante não responde do mesmo modo porque é o significante da Lei no Outro e porque marca a Lei a todos os outros. Ele vai responder ao significante da falta no grande Outro.

O que vem a ser essa falta? Ora, esse grande Outro é um simbólico com furos, com incompletude de existência porque não pode garantir a si próprio. A noção de um conjunto que compõe a bateria completa de significantes da fala exige a consideração de sua incompletude para que este conjunto seja consistente, ou seja, deverá conter um significante que só pode ser “um traço que se traça por seu círculo, sem poder ser incluído nele” (LACAN, 1960/1998, p. 833). Portanto, não há uma linguagem que dê coerência lógica a outra linguagem, que tomamos como linguagem objeto. Isso porque a primeira linguagem não pode garantir a segunda. Em sentido estrito, não se pode garantir a si mesmo. Por esta razão, Lacan (1960/1998, p. 827) afirmou que “não existe metalinguagem que possa ser falada, ou mais aforisticamente, não há Outro do Outro”. Isso significa que a falta é algo inerente à função do grande Outro, pois, ao pedir pelo valor desse “tesouro de significantes”, o sujeito deve descontar-se da conta do significante. Não se pode esquecer que a noção de “tesouro” remete tanto a objetos valiosos quanto ao lugar onde eles se encontram e também à noção de que não seja completo, pois o que falta é que se diga do valor desse tesouro (EIDELSZTEIN, 2005). O que implica, ao nível do grande Outro, esta falta no valor do tesouro?

Implica que não há no grande Outro uma função que dê garantia a ele próprio. A falta ao grande Outro é o significante que me corresponde como sujeito, enquanto sou quem faz a pergunta. Essa teorização permite diferenciar a fala na estrutura da neurose e da psicose. Na psicose, a metáfora ocorre, porém, não é o significante Nome-do-pai que opera, o que torna a linguagem fragmentada.

Sabemos que o ato de ler é parte da construção da linguagem humana. Podemos defini-lo como o ato de deciframento de signos linguísticos operados por meio do olhar sobre o texto, dos dedos sobre a superfície (na leitura em Braile) ou dos ouvidos que registram as entonações. Essa forma de leitura tem como referência a decodificação de signos, de símbolos e de imagens, bem como a associação da visualização da palavra com seu som, na formação do sentido da mensagem. Na passagem da visualização à sonorização do caráter gráfico, ocorre um processo interno particular de integração e compreensão. A psicanálise questiona esse corpo que lê e escreve. Os mecanismos articulatórios da fala e os processos neurológicos envolvidos na leitura e na escrita são da mesma ordem no corpo do sujeito que opera essas funções. De um lado, falamos do corpo físico que emite sons e ressoa em todo o seu espaço, produzindo efeitos comportamentais no meio, como afirmam os behavioristas; por outro lado, referenciamos a concepção psicanalítica do corpo que fala como semblante e como gozo na dimensão do discurso.

A perspectiva lacaniana do sujeito do inconsciente não se limita ao corpo físico. Este corpo, em psicanálise, é o lugar do gozo, aquele que recebe o impacto do grande Outro pela linguagem. Para a psicanálise, não é o corpo que sustenta a linguagem, é a linguagem que sustenta o corpo, seu padecimento e sua cura. É a linguagem que dá condições à existência do corpo, pois, sem ela, seríamos uma massa de carne, apenas. Quando identificamos uma criança por um diagnóstico como o transtorno de déficit de atenção, por um sintoma ou por uma dificuldade de raciocínio matemático, estamos marcando a existência dessa criança, dos limites de seu corpo e de seu desempenho acadêmico. Esse é o lugar do grande Outro.

O TEXTO, O LEITOR E O ESCRITOR: QUAL É O LUGAR DO DESEJO?

A linguagem, como espaço do simbólico, é o lugar da inscrição dos sons da fala e dos traços e signos que constituem a escrita. A linguagem nos leva à noção de texto e de tecitura, como uma trama de significantes que vão formar os sentidos da linguagem. A história da tecelagem languageira remota ao século I d.C., com Quintiliano, quando do surgimento do primeiro registro de *textus* e *textum*, na ideia de um pensamento que se exprime em valor nos arranjos que unem as palavras em um tecido “*in textu*”. Platão já admitia a sintaxe nos termos de uma

tecelagem (tecido estilístico) que se apoiava no tecido de papiro. Scheid e Svebro (2010, p. 162) sublinham que “o signo arbitrário é suscetível de se impregnar e de se investir, a posteriori de valores significativos” e proporciona a impressão de que o seu criador previu tudo.

No entrelaçamento dos fios de significantes, o sujeito tece sua existência na linguagem pela trama da fala. Na conjugação de letras e sílabas, de signos e significantes, a criança opera uma torção com o simbólico, enlaçando o real e o imaginário. É na dimensão simbólica que se situa o desejo, tal como um furo que opera de modo a potencializar a busca pelas infinitas possibilidades da linguagem. O desejo move o sujeito na busca pelo conhecimento. Como situá-lo? O lugar do desejo deve ser aberto e ocupado. É com a fala que a criança desbrava o espaço simbólico, na interação com as demandas do meio familiar e social. A fala possibilita a leitura do mundo, entretanto, para haver a leitura, é necessário que se estabeleça um jogo entre os falantes.

Trata-se de um jogo em que um significante seguirá o outro em cadeia, como um anel após o outro (OOO). A cada volta ocorre um retorno: um movimento de avanço e outro de retroação. A metonímia vai operar como transporte da significação por meio de deslizamentos e deslocamentos em direção ao significado, que é o ser do sujeito. Entretanto, a revelação da significação surge com a superposição de significantes que formam o campo da metáfora. O sentido surge por meio de um jogo retroativo denominado por Freud (1895/1972) de *nachträglichkeit*. Esse conceito conjuga um advérbio e um adjetivo que, por uma ação retardada, surge como substantivo. A ação é considerada no tempo de forma não linear, com a reformulação de lembranças passadas que surgem em um novo significado dado pelo sujeito. Em Lacan (1966 p. 256), o termo *nachträglichkeit* está traduzido por *après coup*, e, na edição brasileira, pela expressão *a posteriori*. MD Magno (1983) propõe a tradução de “só-depois”, para tentar incluir o que acontece na fala quando a sequência de significantes, no seu deslizamento, faz surgir o sujeito do inconsciente, no relance de uma precipitação. Uma significação que se formula constantemente, e, a partir do significante que determina essa significação, na forma de um futuro anterior (“terá sido”).

Mesmo não sendo ainda um ser falante, a criança assume desde a origem essa condição ao compartilhar as impressões do discurso vigente por meio da fala de seus genitores e daqueles que a rodeiam. É nesse discurso que o grande Outro se presentifica como referência nas afirmações e reprovações sobre seus atos. No contato com o discurso e em seu uso, a partir dos primeiros vagidos, a criança irá reconhecer-se na relação com o grande Outro. A linguagem surge como presença para preencher uma ausência, no sentido dado por Freud (1920/1992) em *Além do princípio do prazer*; uma presença sobre fundo de ausência.

Na experiência da linguagem, o sujeito apreende que pode responder ao apelo do grande Outro com seu desejo.

No seminário *Le désir et son interprétation*, Lacan (1958-1959) define o primeiro encontro com o desejo na experiência da linguagem, diante da pergunta “Que queres tu?” (*Che voi?*) lançada a partir da obra “O diabo enamorado”, de Jacques Cazotte. A paixão de saber sobre o outro por meio da curiosidade faz surgir no sujeito o desejo de saber. É a partir da busca de satisfação de suas necessidades que surge a pergunta “Que queres?”, que situa a distância que marca o enunciado da enunciação; entre o “Você diz isso” (o dito que afirmo) e “O que você está realmente está dizendo com isso?” (meu questionamento sobre esse dito) ocorre a existência simultânea de uma diferença (a diferença que vive nesse intervalo) que marca a distância entre o significante e o significado: “Que queres de mim que isso que me dás não me satisfaz?”. Essa posse do sujeito, essa comutatividade do significante que se superpõe no processo da enunciação, é que torna o processo essencial na produção da significação. Só existe relação com o outro se há apelo do grande Outro como presença, isso quer dizer, presença pela fala, pela linguagem. A questão posta ao grande Outro situa o desejo do sujeito enquanto fundado no desejo do grande Outro, no lugar de espera da experiência de desejo que o grande Outro irá ofertar.

A leitura remete o leitor à situação de uma escuta na alteridade, de um desejo desse que escreve, que é posto no lugar do grande Outro e que passa a responder como desejo daquele que lê. Tudo isso, porque o lugar do grande Outro é o lugar dos significantes, das vozes que o leitor espera que respondam à questão de seu desejo.

A construção do texto é ato do corpo e das mãos que transcende, com seu efeito, na transposição para a linguagem, a necessidade motora e abandona seu mecanicismo para ceder ao movimento da cadeia significante. A metáfora da tecelagem apresentada pelos antropólogos Scheid e Svebro (2010) é uma forma de entender o conceito do texto e de sua escrituração.

Em sua pesquisa, os autores utilizam categorias de narrativa, imagem e ritual para comparar o ofício do tecelão na tecitura do pano com o do escritor que redige seu texto. Os autores percorrem os mitos das divindades gregas, o ofício da tecelagem e do uso do tecido para pensar a relação do escritor como leitor. O escritor se serve do leitor assim como o amante, o erasta (*érastès*) se serve do objeto amado, o erômeno (*érômènos*), para a satisfação de desejo. No Banquete de Platão, Fedro carrega o livreto de Lísias e este é considerado como estando presente por intermédio de seu escrito. Sócrates se dirige a ele para assinalar que está segurando o discurso sob o manto com uma das mãos. O livro de Lísias se encontrava “sob o manto” *hupò tòi Himátioi* e isto fez com que Lísias fosse considerado “presente” sob o mesmo manto de Fedro, pois “Estar

sob o mesmo manto” significava para os gregos se unirem sexualmente. O texto conjuga a relação entre escritor e leitor, aqui, como encontro do sexual: ambos se encontram no sentido de “ler” e significam igualmente “ter relações com”. (SCHEID; SVEBRO, 2010, p. 133).

A metáfora do texto, como manto que encobre o leitor e o escritor assim como os amantes, nos conduz a metáfora do amor, apresentada por Lacan (1960-61/1992) no seminário sobre *A transferência*. Partindo do conceito freudiano de transferência, Lacan contrapõe a intersubjetividade que tomamos tradicionalmente enquanto interação social, para situar a transferência que surge na ausência daquela, em situação psicanalítica de tratamento. Ele faz questionamentos sobre o amor transferencial em psicanálise naquilo que se coloca para um analista: “Qual a relação com o ser de nosso paciente? Nosso acesso a esse ser será ou não o do amor?” (LACAN, 1960-61/1992, p. 44). Isso que é acessado, a significação do amor, é produzido no momento em que aquele que ama (éras^tès) responde como sujeito da falta que vem substituir no amado (érômèn^os). Nessa substituição, amante e amado permanecem presos a uma hiância, que é, também, uma disparidade, uma discórdia, pois o amor torna-se essa outra coisa preciosa que o amado não sabe que tem. Nesse encontro que não é intersubjetivo, o amante aprende no amado o que lhe falta, oferecendo-lhe isso que ele não sabe, o lugar de falta. No amor de transferência, as paixões da alma se encontram: amor, ódio e ignorância.

Na relação do leitor com o escritor, diferentemente da relação entre o analista e seu paciente, podemos situar o leitor como o amante e sujeito de desejo que deixa-se envolver sob o texto do escritor na conjunção do desejo com o objeto de amor. Sua permanência no texto, entretanto, é uma busca pela satisfação, pelo efeito que a leitura proporciona com a preciosa vivência de percorrer os meandros da imaginação do autor. “O próprio sujeito se reconhece ali como detido, ou, para lembrar-lhe uma noção mais familiar, fixado. Nessa função privilegiada nós o chamamos *a*.” (LACAN, 1960-61/1992, p. 172).

Essa vivência tenta produzir a significação do amor, tomando um percurso quase impossível que lhe preexiste, nos diferentes tecidos da cultura. Lacan (1960-61/1992) aponta que o laço do amor tenta contornar a hiância que situa o objeto causa do desejo para fazer borda e figura a esse objeto. O desejo assume consistência no fantasma fundamental em que ele se coloca aí, como desejo do grande Outro. O desejo irá circular, girando em torno do fantasma. Assim, amante e amado vivem a errância de ser na repetição de uma necessidade que é sombra de necessidade, pois já superada. O lugar do grande Outro, lugar da linguagem, é lugar necessário e de necessidade enquanto garantia ao sujeito de constituir-se como ser evanescente, que desliza nos significantes da fala. O amor é um significante e o amante se substitui no amado, nesse significante que toma

lugar na cadeia metonímica do lugar da falta. O que o leitor significa em sua leitura é esse contorno que o significante pontua e que arrasta o fantasma e sua incessante busca de realização. O acesso à leitura da língua falada emerge com a fala do adulto que está ao lado da criança e que orienta a presença humana para ela. O bebê responde às falas dos adultos reagindo de forma a absorver seu efeito com seus pensamentos, na ressonância a essas falas. Na “leitura do mundo” pela voz do adulto, a criança é levada a ouvir e escutar, nessa fala, a voz do outro e a voz de si própria. Ela lê como seu o intermédio do outro. Essa escuta é a escuta de sua própria fala e a fala de seu ser, sua dimensão simbólica.

Por essa razão, a criança não aprende a ler em silêncio; necessita manter a fala em voz alta, que é a fala do outro, para construir a sua leitura. A existência da criança enquanto sujeito da fala, o pequeno ser, é anterior ao período de letramento e da alfabetização. E o enfrentamento das situações escolares iniciais de aprendizagem da leitura e escrita arrasta consigo esse sujeito já constituído na linguagem, inserido de um modo próprio no meio familiar. Por essa razão, não é possível estudar a fala da criança e sua leitura sem estudar o processo de letramento. No momento em que a criança ocupa o lugar do leitor e assume as ferramentas da sua língua no campo social, promove revoluções nas perspectivas sobre si e sobre o mundo.

Retornamos ao texto enquanto textura (SCHEID; SVEBRO, 2010) e arrastamos para esse final que também é um intervalo, a sabedoria dos navajos na recomendação dada às tecelãs de não terminar completamente a obra e deixar em algum lugar uma abertura para que a trama possa ser retomada. Aquilo que o escritor trama em seu texto só pode ser lido se o leitor segue tramando sobre esse tecido de linguagem, nas aberturas deixadas pelo escritor.

O leitor entendido a partir da psicanálise, é o leitor da linguagem que nasce sob a égide de suas normas. Na leitura da linguagem, conjugam-se a gramática e a fonêmica, lugares em que o sujeito se reconhece. A gramática independe da fala, pois seus princípios podem ser deixados de lado sem que a compreensão daquilo que é dito fique prejudicada. A fonêmica está em relação direta com a fala e a leitura, e dispensa os conceitos linguísticos.

Assim como a grafêmica exige o olhar sobre o texto, a fonêmica impõe a escuta da enunciação a partir dos enunciados dados. A aquisição da leitura e da escrita é resposta à demanda do meio, pela criança, na medida em que responde a questão que surge para ela e que exige sua resposta: “Que queres?”. O ingresso no processo de letramento requer a proteção do manto do amor e, também, o reconhecimento de uma necessidade com o registro da falta — o que necessito não está de todo disponível, o movimento de substituição dessa falta por uma presença que permita um novo sentido — a presença na ausência de um significante da falta. Com a possibilidade de novas significações para sua

condição de existência, a criança seguirá na busca do conhecimento, arrastando consigo seu suposto saber, que será colocado à disposição de um desejo, apto ao conhecimento.

Pensar a escola infantil é pensar as possibilidades que oferecemos às crianças pequenas antes de seu ingresso no ensino regular. Sabemos que o aprendizado da escrita é o resultado de uma complexidade de experiências na vida da criança e não simples efeito de uma habilidade motora, de uma memória sobre as letras e palavras. Na escola infantil, a criança revela suas potencialidades gráficas e simbólicas, naquilo que os pesquisadores como Gréssillon (2007) denominam de “gênese do texto”.

Ao aprender, a criança pequena vive a intensidade de seu mundo fantasmático e necessita expressá-lo em movimentos, palavras e traços. Estes atos envolvem o corpo, a fala e as expressões gráficas espontâneas, bem como as relações com a família e com professores. É nesta rede de significações proporcionada pela linguagem que irá circular, de modo singular, o desejo de aprender.

Recebido: 22 de março de 2014. Aprovado em: 30 de outubro de 2014.

REFERÊNCIAS

- EIDELSZTEIN, A. *El grafo del deseo*. Buenos Aires: Letra Viva, 2005.
- FREUD, S. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1992. Estudios sobre la histeria. V. 2.
- _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1992. Más allá del principio de placer. V. 18.
- GRÉSILLON, A. *Elementos de crítica genética*. Ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. P. 496-533.
- _____. *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. In: _____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998b. P. 238-324.
- _____. *Le séminaire: Le désir et son interprétation (1958-1959)*. V. 6. Disponível em: <<http://gaogoa.free.fr/Seminaires.htm>>. Acesso em: set. 2013.

- _____. *Le séminaire: L'identification (1961-1962)*. Disponível em: <<http://gaogoa.free.fr/Seminaires.htm>>. Acesso em: set. 2013.
- _____. O seminário sobre a carta roubada. In:_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998a. P. 13-66.
- _____. *Seminário: A transferência (1960-1961)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992 V. 8.
- _____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In:_____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. P. 807-842.
- MAGNO, M. D. *O pato lógico*. Rio de Janeiro: Aoutra, 1983.
- SCHEID, J.; SVEBRO, J. *O ofício de Zeus. O mito da tecelagem e do tecido no mundo greco-romano*. Porto Alegre: CMC, 2010.

Martha Marlene Wankler Hoppe
martha.hoppe@gmail.com

Maria Nestrovsky Folberg
m.folberg@terra.com.br