

## A RELAÇÃO ALUNO-ESCRITA: QUESTÕES RELATIVAS À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

Luzia Alves\*

### RESUMO

As dificuldades encontradas por alunos em fase escolar são numerosas e demandam uma reflexão acerca dos limites entre o normal e o patológico (CANGUILHEM, 2009). Este trabalho problematiza a relação sujeito-escrita, considerando alunos com diagnóstico de “deficiência intelectual” a partir do princípio de que a escrita acontece para cada ser humano quando um determinado percurso com relação à função simbólica for completado (POMMIER, 1998). Esta pesquisa focaliza alunos que frequentam Escola Pública de Ensino Fundamental II. O objetivo deste estudo é analisar o processo de aquisição da escrita desses sujeitos no intuito de discutir duas hipóteses conflitantes entre si: a) eles aprendem por efeito de um método desenhado apropriadamente, ou b) por efeito de uma relação de transferência, estabelecida entre professor/aluno e que atravessa a relação do aluno com o objeto a conhecer (FREUD, 1996; LACAN, 1998). A perspectiva teórica assumida é a da Clínica de Linguagem, inaugurada no LAEL-PUCSP, e que tem o Estruturalismo Europeu como solo para pensar a Linguagem e a Hipótese do Inconsciente para refletir sobre a constituição subjetiva desses sujeitos. A metodologia adotada será o estudo de caso. Espera-se que os resultados confirmem impressões de experiências já vividas de que crianças com alguma deficiência intelectual atingem rendimentos satisfatórios por efeito de transferência, por entender que métodos são meros suportes no processo de alfabetização, e não a causa.

**Palavras-chave:** Escrita. Aquisição de linguagem. Transferência. Deficiência intelectual.

### THE STUDENT-WRITING RELATIONSHIP: ISSUES RELATED TO INTELLECTUAL DISABILITY IN LITERACY

### ABSTRACT

*The difficulties encountered by school phase students are numerous and require a reflection about the limits between normal and pathological (CANGUILHEM, 2009).*

\* Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora (bolsista de doutorado) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ORCID: 0000-0002-2903-6256. Correio eletrônico: luzialves613@gmail.com

*This work problematizes the subject-writing relation considering students with an “intellectual disability” diagnosis from the principle that writing happens for each human being when a certain path related to the symbolic function is completed (POMMIER, 1998). This research focuses on students who attend Middle School of Public System. The purpose of this study is to analyze the writing acquisition process of these subjects in order to discuss two conflicting hypotheses: (1) they learn by the effect of a properly designed method, or (2) by the effect of a transfer relationship established between teacher/student that crosses the relation of the student with the object to know (FREUD, 1996; LACAN, 1998). The theoretical perspective assumed is the Language Clinic, introduced in LAEL-PUCSP, which has European Structuralism as soil to think the Language and the Hypothesis of the Unconscious to reflect about the subjective constitution of these subjects. The methodology adopted will be the case study. It is expected that the results will confirm impressions of experiences already lived that children with some intellectual disabilities achieve satisfactory results through transfer by understanding what methods mere supports of the literacy process are, not the cause of it.*

**Keywords:** *Writing. Language acquisition. Transfer. Intellectual disability.*

## LA RELACIÓN ALUMNO-ESCRITA: CUESTIONES RELATIVAS A LA DEFICIENCIA INTELECTUAL EN LA ALFABETIZACIÓN

### RESUMEN

*Las dificultades encontradas por alumnos en fase escolar son numerosas y demandan una reflexión acerca de los límites entre lo normal y lo patológico (CANGUILHEM, 2009). Este trabajo problematiza la relación sujeto/escrita, considerando alumnos con diagnósticos de “discapacidad intelectual” a partir del principio de que la escrita le ocurre a cada ser humano cuando un determinado recorrido con relación a la función simbólica se completa (POMMIER, 1998). Esta investigación enfoca alumnos que frecuentan escuelas públicas de enseñanza fundamental II. El objetivo de este estudio es hacer un análisis del proceso de adquisición de la escrita de esos sujetos con el intuito de discutir dos hipótesis conflictivas entre sí: (1) ellos aprenden por efecto de un método diseñado apropiadamente o (2) por efecto de una relación de transparencia, establecida entre profesor/alumno, y que atraviesa la relación del alumno con el objeto a conocer (FREUD, 1996; LACAN, 1998). La perspectiva teórica asumida es la de la Clínica de Lenguaje inaugurada en LAEL - PUCSP, y que tiene el Estructuralismo Europeo como suelo para pensar el lenguaje y la Hipótesis del Inconsciente para reflexionar acerca de la constitución subjetiva de esos sujetos. La metodología adoptada será estudio de caso. Se espera que los resultados confirmen impresiones de experiencias ya vividas de que niños, con alguna discapacidad intelectual, alcanzan rendimientos satisfactorios por efecto de transferencia, por entender que métodos son meros soportes en el proceso de alfabetización y no la causa.*

**Palabras clave:** *Escrita. Adquisición de lenguaje. Transferencia. Discapacidad intelectual.*

## 1 INTRODUÇÃO

A escrita é um constructo social que decorre da atividade humana em resposta à necessidade de registro de fatos e acontecimentos. Desde a pré-história, esse interesse pelo escrito se fez fundamental, como meio de armazenamento e propagação de informações, não apenas por ser uma forma de registro da história, mas também pela possibilidade de ler e interpretar o mundo. O surgimento da escrita marca o fim da pré-história e o começo da história do homem, e tornou-se um poderoso apoio à memória humana.

A possibilidade de grafar a informação confere a durabilidade necessária, para escrever leis, que fixam costumes e determinam quem deve obediência a quem. Na família, na escola, ou em outras instituições, a criança vivencia o uso de diversos portadores textuais, e, assim, é inserida numa cultura que lhe apresenta as funções e usos da língua escrita, oferecendo-lhe um repertório de conhecimentos sobre o que a escrita representa e sobre como representa.

A alfabetização imprimiu-se na sala de aula com base em diferentes métodos: silábicos ou fônicos ou analíticos (dito global), visando à padronização de “aprendizagem da leitura e da escrita”. Contudo, nem sempre esses métodos dão conta de questões postas por crianças que apresentam uma relação difícil com a linguagem, especificamente aquelas diagnosticadas com deficiência intelectual (DI).

Entretanto, em sua obra *Nascimento e renascimento da escrita*, Pommier (1996), alinhado a Freud e Lacan, aponta que é necessário considerar o valor do legado da realidade histórica na constituição subjetiva de cada um (o modo como lida com a castração simbólica) e a necessidade da criança em percorrer o caminho que a humanidade fez - filogênese -, para que ocorra a aprendizagem da escrita - ontogênese. A criança deve redescobrir a escrita seguindo a mesma lógica da cultura.

O que Pommier (1996) aponta como possibilidade de escrita incide no processo de recalque<sup>1</sup>, no qual articula nascimento e renascimento da escrita e ainda o entrelaça com a aquisição da escrita e a constituição subjetiva.

## 2 O CENÁRIO ATUAL

Deficiência intelectual é, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), “[...] uma anormalidade psicológica, fisiológica ou anatômica, que dificulta o desempenho de atividade/aprendizagem, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.” (MONTREAL, 2004, p. 1). Trata-se de redução/rebaixamento de desempenho cognitivo, que se manifesta como desenvolvimento abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, e que acarreta, muitas vezes, um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades.

De acordo com AAIDD, tais dificuldades prejudicariam o processo ensino-aprendizagem e vão desde a dificuldade para realizar tarefas que são fáceis para

<sup>1</sup> Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 111), trata-se do “[...] processo hipotético descrito por Freud como primeiro momento da operação do recalque. Tem como efeito a formação de um certo número de representações inconscientes ou ‘recalcado originário.’”

outros sujeitos – dificuldade de articular o pensamento e ação; lentidão para realizar tarefas; necessidade do apoio visual para dar consecução a tarefas; incapacidade de permanecer muito tempo na mesma atividade – até, o que é mais grave, a baixa autoestima (principalmente quando, no espaço escolar, são adotadas metodologias conservadoras).

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e, sim, um prejuízo de funções cognitivas que (des)acompanham o desenvolvimento cerebral (HONORA; FRIZANCO, 2008). Embora haja funções cognitivas diferentes no desenvolvimento das crianças e adolescentes com DI,

[...] a deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias”. (COLL *et al.*, 1995, p. 12).

A maioria das dificuldades escolares de crianças e adolescentes com DI está ligada ao uso dos conceitos, ou seja, às dificuldades de linguagem. Embora os problemas de linguagem sejam apontados como uma tendência em que se evidencia somente o orgânico (Real do corpo), essas dificuldades, no campo da Educação, podem e devem, ao meu ver, ser pensadas como efeitos de uma articulação particular entre Imaginário e Simbólico.

Em outras palavras, pode-se considerar que as dificuldades apresentadas por esses sujeitos sejam efeitos de operações simbólicas, que incidiram no tempo da maternagem, operantes nos movimentos de alienação e de separação (LACAN, 1996). Quero dizer com isso que se pode lucrar bastante, na Escola, quando não se atrela, de forma final e definitiva, a DI a um problema orgânico: pode-se ficar mais ao lado daquilo que se tem a resolver – prejuízos orgânicos são veredito de fracasso (FONSECA, 2007).

A legislação brasileira determina a inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares. A Constituição Federal de 1988 declara como objetivo “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”, de acordo com o Programa “Educação para Todos” (art. 3.º, inciso IV) (BRASIL, 1988, p. 11). Também a Declaração de Salamanca ressalta a ideia de que “[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter [...]” (BRASIL, 1994, p. 6). Por sua vez, o Decreto n.º 3.956/2001, promulgado na Convenção de Guatemala, reforça que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que qualquer pessoa.

As diretrizes apontadas, em 1994, pelo Conselho Nacional de Educação – leis, decretos e resoluções – instituem ações básicas para a implementação das propostas de educação inclusiva. Para definição de uma política nacional para educação, as ações governamentais buscam estratégias efetivas para a garantia dessas ações em nível federal, estadual e municipal (MEC/SEESP, 2007).

O Censo Escolar da Educação Básica, de 2008, aponta um crescimento significativo nas matrículas de Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e indica que o índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos

com deficiência em 2007, para 54% em 2008. Frequentam classes comuns, 375.772 estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades (ou superdotação).

Além disso, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: “O atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (art. 7.º) (BRASIL, 2001, p. 2). Nessa resolução, já não mais se utiliza o termo “preferencialmente” na escola regular, mas se determina a obrigatoriedade da educação no sistema regular de ensino, conforme segue no artigo 37:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 2008, p. 8).

De acordo com a Unesco (1994 *apud* MENDES, 2002), o princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros pré-requisitos. Entretanto, há muito sobre o que discutir e pesquisar a respeito de como a inclusão tem ocorrido em escolas regulares, uma vez que há heterogeneidade em sua implementação, apesar da presença, na Educação, do discurso hegemônico “da inclusão do diferente”, que segue a noção introduzida por Becker (2008), que aborda o problema dos que podem e dos que não podem ser incluídos num espaço em que prevalecem diferenças étnicas, culturais, religiosas, de condição social e de marginalização social.

Não é preciso insistir no fato de que a exclusão educacional (além de outras) sempre esteve presente na história da Educação brasileira: crianças e adolescentes têm sido discriminados por suas características étnicas e socioeconômicas, principalmente, sendo postas à margem da sociedade e consideradas “incapazes”. Cabe, então, a prerrogativa foucaultiana de que “[...] o poder da regulamentação obriga à homogeneidade, mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças.” (FOUCAULT, 1995b, p. 123).

Na medida em que, por força da lei, há a obrigação de incluir, o que se nota, contudo, é a exclusão do sujeito na Escola, um espaço que deveria primar pela inclusão. São corriqueiros os comentários acerca da “inclusão forçada”, ou então “da inclusão só de fachada”. Este é o fator motivador deste estudo, que parte da

inquietação frente a tais discursos acerca de alunos que apresentam alguma deficiência intelectual (DI) e transtornos e/ou distúrbios de aprendizagem (BIZIO, 2008; PIRES, 2015). Tal incômodo teve início após algumas situações em que profissionais da Área da Educação e da Saúde afirmavam, categoricamente, que dificilmente um aluno com DI conseguiria aprender conteúdos escolares e que o mais indicado para pessoas com prejuízo intelectual seria a “terminalidade dos estudos”. Vale salientar que, em uma dessas situações, a mãe de aluno com DI foi orientada a “[...] procurar um trabalho braçal e retirá-lo da escola, pois ele não conseguiria aprender mesmo.” Tal orientação ocorreu mesmo com o claro conhecimento das leis que regulamentam a presença e a permanência desses alunos nas escolas regulares.

Professores e pedagogos tiveram que acolher crianças com deficiências e privações em sala de aula, sem terem qualquer preparação para isso. Essas crianças eram “escondidas da sociedade” e, desde a pressão legal por sua inclusão, acederam à categoria de sujeito-aprendiz. Encontro difícil, sem dúvida, entre professor e esses sujeitos, mas que não exime um professor de sua função de ensinar. Poderia surgir, desse encontro, uma indagação renovada sobre o que deve ser um professor e um aluno. Orlandi (2011, p. 21, grifo nosso) afirma que o aluno é

[...] **idealmente B**, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar) [...] a fala do professor informa, e logo, tem interesse e utilidade [...] o aluno, a partir de seu contato com o professor, [está autorizado] a dizer que sabe, isto é, que aprendeu.

Contudo, o professor, que se apresentava como um sujeito-suposto-saber, vê-se frente a “alunos especiais” e obrigado a se responsabilizar por um saber que ele não tem sobre o sujeito e suas possibilidades – em sentido estrito, ele não é “senhor” daquele conhecimento nem pode assumir o posto de “suposto-saber”. Contudo, nesse vão de não saber, o professor lucraria se pudesse levantar questões sobre as ações e atividades propostas para acessar esses alunos, de forma a que sejam alfabetizados; avaliar o que eles produzem e o ganho de saber que eventualmente apresentam; discutir se o que esses alunos falam e/ou escrevem poderia indicar sua posição frente à linguagem. Quero apontar, aqui, para a via que Lacan caracteriza, em *Outros escritos*, como o “[...] lidar com o indecifrável.” (LACAN, 2003, p. 553).

Qual é o sentido preciso da expressão “lidar com o indecifrável”? Ela se aplicaria ao âmbito da Educação (e em que medida)?” Recorro à segunda clínica de Lacan, na qual há o que é chamado de desabonamento do inconsciente. O que se tem em conta é algo duro – é um sintoma, não o sintoma inicial (a queixa), mas um sintoma indecifrável, que não será mais transformado: a pessoa descobre que ela é o seu sintoma. Lidar com o sintoma, com o sujeito que é o próprio sintoma, é lidar com o indecifrável. Mas o que isso implicaria no âmbito da Educação, especialmente na alfabetização de alunos com DI, e em que medida?

Em Psicanálise, o Sujeito é um organismo erogoneizado, marcado pela pulsão e pela linguagem, ambas inseparáveis, como numa Fita de Moebius. Antes do nascimento, quando um ser vivente é desejado e sonhado, os pais já lhe atribuem

significantes e significados que intervirão em sua constituição subjetiva e, portanto, já é presente no Imaginário dos pais. Nos primeiros anos, esse corpo é marcado libidinalmente pelos cuidados maternos e pelo desejo parental; aos poucos, esse ser vai se apropriando desse corpo.

Lacan (1996, p. 97) ressalta que o estágio de espelho é “[...] como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para este efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do termo *imago*.”

Também em Freud (2006a) é possível ler que, antes de aprender, antes de assimilar o saber, uma determinada ordem deve ser instaurada na família entre pai, mãe e filho. É dessa ordenação que a criança pode construir uma história e, portanto, interessar-se pelo saber e ordenar os significantes proporcionados pela escola.

Assim, o sintoma da criança, por exemplo, o de não articular o saber, representa a verdade do casal parental, evidenciando uma impossibilidade de separação. Essa separação vem através do significante Nome-do-Pai, aquele que barra o desejo da mãe. O pai que introduz a lei interdita a mãe e enuncia a lei. Nesse processo de identificação com o pai, que se dá no terceiro tempo, a fase do declínio do Édipo, o sujeito constitui-se como desejante, o que lhe abre a possibilidade de se interessar pelo saber. O sujeito, ao separar-se do outro, vai constituir-se como sujeito dividido, marcado pela falta. Somente a partir dessa posição de faltante é que o desejo pode surgir, inclusive o desejo de saber. Por isso, não se pode impor o saber à criança.

Freud (2006a, p. 248), em seu texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, salienta que “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres.” Segundo o psicanalista, as emoções presentes nesses primeiros contatos com os professores têm o poder de aproximar ou afastar o aluno dos caminhos que levam à aquisição de conhecimento, podendo inclusive bloqueá-los em casos mais extremos. Ele afirma ainda que, nos primeiros anos de vida, são constituídas as formas como os comportamentos futuros serão influenciados a partir da herança afetiva gerada pelas relações com os familiares importantes na primeira infância.

Entretanto, Bernardino (2007, p. 53-54) interroga desta forma:

Mas como sustentar o lugar de Outro, desejante, quando as funções materna e paterna entram em curto-circuito no momento em que os pais são informados a respeito da deficiência do filho? São tantas as informações sobre a realidade do quadro, sobre o que a criança “não” conseguirá realizar, que se torna muito difícil situar esse filho em um lugar fálico, etapa necessária para ela poder se constituir para além do corpo.

Lacan, em sua segunda clínica, distingue a interpretação à entrada da análise, que é basicamente uma retificação da posição subjetiva (nesse caso, da aluna) pela surpresa que permite que este reconheça e passe a acreditar no inconsciente, logo que firme a relação transferencial com o sujeito suposto saber (a professora/pesquisadora), ao incidir sobre o seu desejo.

Azenha (2006, p. 241) corrobora as afirmativas anteriores, ressaltando que não se deve perder de vista que “[...] a angústia é o pão-nosso-de-cada-dia de todo educador.”

Esses apontamentos abrem a porta para a discussão sobre a crença em métodos, que se opõe à ideia da necessária mudança de posição do professor frente a “crianças difíceis” - mudança essa que passa pela indispensável identificação com esses alunos, como motor de uma aproximação mais delicada e especial.

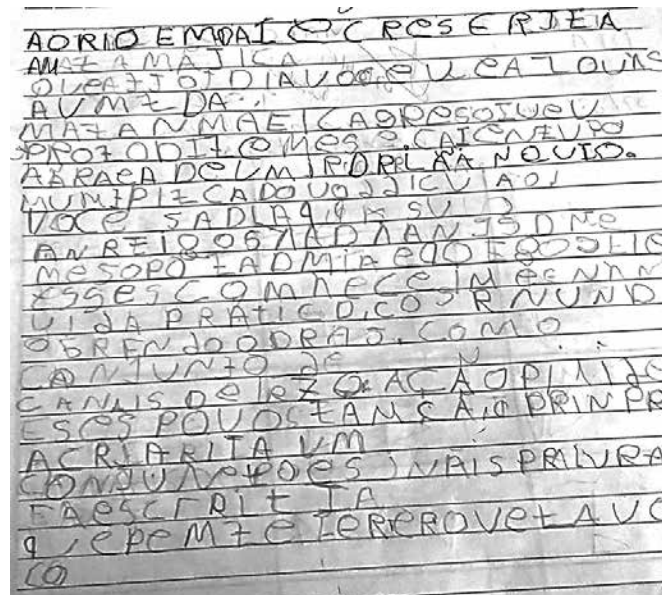
Essa discussão foi impulsionada, em 2014, quando fui convidada a alfabetizar uma aluna do Ensino Fundamental II, matriculada no 6.º ano, com diagnóstico de microcefalia. O caminho dessa experiência passou pelo desejo de suprir essa “falta”. Um método foi escolhido, aquele que considerei mais adequado ao perfil dessa pessoa, ainda que, confesso, sem a certeza de encontrar, ali, uma “verdade pedagógica”, que garantisse sua alfabetização, ou a de alunos com DI.

O método eleito foi o desenvolvido pela Professora Léa Duprèt, que é adotado por escolas do Rio de Janeiro. Segundo a autora, esse processo de alfabetização é adequado a qualquer faixa etária em que haja alunos analfabetos ou semianalfabetos. Tal método utiliza autoditado com atividades silábicas viso-motoras e garante que o aluno terá um aprendizado mais rápido e eficiente, pois o aluno se motiva por conseguir ler, escrever e interpretar desde o início da aprendizagem. Entretanto, salienta que os rápidos resultados dependerão da bagagem de cada aluno e de seu alfabetizador (DUPRET, 1981).

Importa assinalar que, apesar da abrangência da faixa etária e das condições educacionais mencionadas na citação, o método de Duprèt não contempla especificidades nem a singularidade do sujeito aluno com DI; ele(s) não parte(m) do “olhar” que respeita suas demandas e limitações - o que é muito mais do que partir do fato de que alguns alunos “não conseguem realizar tarefas com autonomia”. Nesse sentido, pode-se dizer que não foi o método que possibilitou o deslocamento na escrita da aluna, mas a relação estabelecida entre professora-aluna.

No início das aulas de reforço, Ana me apresentou um texto, afirmando que havia copiado da lousa, na aula de História, conforme figura:

Figura 1 – “Cópia” da lousa



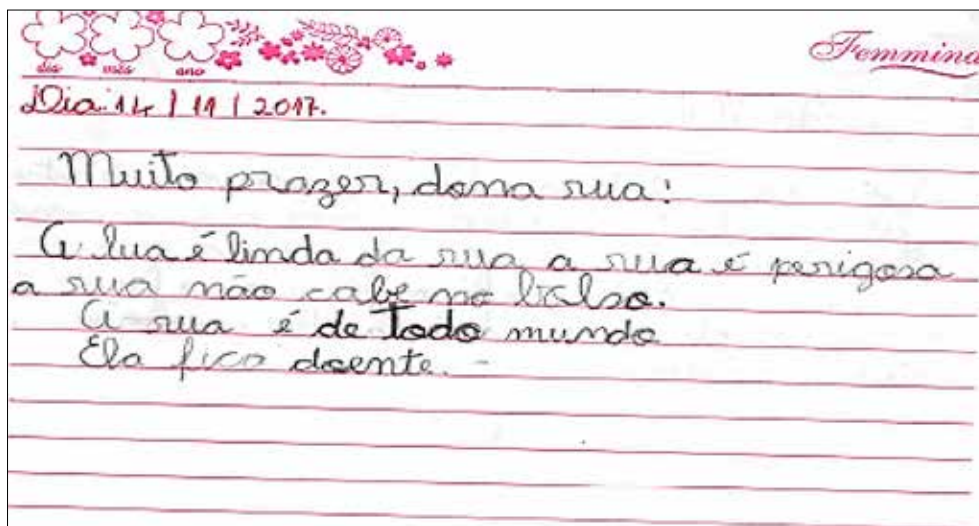
Fonte: disponibilizada pela autora.



Tal escrita me causou estranhamento, pois não se tratava de cópia, *stricto sensu*. Na nossa primeira conversa, Ana apontou que sua vontade era saber escrever e ler, como ela mesmo dizia, queria escrever com “letra de mão”. Procurei, em nossa conversa, garantir que ela escreveria sim com letra de mão (confesso que não tinha muita certeza disso). Aponto aqui duas situações importantes. A primeira é a da posição assumida pela professora quando diz: “Você vai aprender”, indicando para uma aposta da professora na aluna e na possibilidade de que ela, a aluna, pudesse “aprender” a escrita cursiva. E, a segunda, é a de que a professora, nessa conversa, ao enunciar “É porque você não aprendeu ainda os movimentos... precisa deixar a mão assim... com pulso bem molinho”, acreditava que, se a aluna dispusesse de exercícios de coordenação motora fina, ficaria mais fácil o “aprendizado”. Contudo, havia algo nesse diálogo que ainda não havia sido considerado e que será discutido no decorrer deste trabalho.

Após um longo período no processo de alfabetização, após a leitura do texto *Muito prazer, dona rua*, realizada, primeiramente, pela professora e, depois, por Ana, peço que ela reescreva a história:

Figura 2 – Reescrita de texto *Muito prazer, dona rua*



Fonte: disponibilizada pela autora.

É possível afirmar que houve um deslocamento na produção escrita de Ana; e que, além de ter entrado no jogo da linguagem escrita, sua escrita não é mera cópia do texto lido. Há intérprete que lê, rasura, corrige.

O intuito do relato desse caso visa a refletir sobre alguns aspectos da prática pedagógica, a fim de localizar a questão do papel do outro/Outro no processo de aquisição da linguagem escrita, bem como apontar algumas possibilidades dos estudos no Intercionismo no Brasil, de Claudia Lemos, na/da Clínica da Linguagem (LIER-DE VITTO *et al.*), ancorada no Estruturalismo Europeu (Saussure/Jakobson) e na Psicanálise (Freud/Lacan), o que implica um reconhecimento teórico-clínico-pedagógico das queixas dos Distúrbios de Leitura e Escrita.

A partir dessas assertivas, como abordar a questão da “aprendizagem”, a partir da necessária assunção do não saber o que o encontro professor-aluno instaura?

Freud (2006d) afirma que as relações transferenciais ocorrem espontaneamente em qualquer relação humana. Assim, pode-se dizer que, da mesma maneira que o sujeito endereça os personagens da infância à figura do analista quando do tratamento psicanalítico, essa substituição também pode acontecer na relação professor-aluno, médico-paciente, etc. Em todo caso, é importante ressaltar que os conteúdos afetivos manifestos não são endereçados nem ao analista e muito menos ao professor ou ao médico, mas ao suposto saber que já está posto pelo analisando, aluno ou paciente. Cabe apenas o manejo desse fenômeno para que se possa promover algum deslocamento.

Nesse sentido, o que levaria a aluna a aprender não seria o afeto, mas uma das formações do inconsciente: a transferência, entendida aqui como um laço que se estabelece exclusivamente nas relações humanas. Manifesta-se, mais comumente, pela percepção de um afeto desproporcional não fundamentado pela realidade empírica. Desse modo, a transferência é o que vai possibilitar a mudança de posição do sujeito a partir de seu desejo.

Nesse sentido, Lacan (1951, p. 224-225), em *Intervenções sobre a transferência*, assim se refere: “O que é, então, interpretar a transferência? Nada além de preencher com um engodo o vazio desse ponto morto. Mas esse engodo é útil, pois, mesmo enganador, reativa o processo.”

Desse modo, pode-se dizer que a transferência permite a saída de uma realidade empírica, abrindo espaço para o surgimento do sujeito, o que possibilita novas formulações na escrita e o advento da singularidade.

Havia nos diálogos, nas aulas de alfabetização de Ana, a manifestação de um desejo que foi sustentado. Isto posto, é importante ressaltar que professor deve sustentar a posição daquele que detém o saber, provocando assim o desejo de conhecimento no aluno. Mas também não deve se posicionar como aquele que sabe tudo, ainda que faça semblante disso. É nesse vão de não saber que o professor lucraria.

Borges (2011) ressalta que a transferência tem ligação direta com o desejo e teria importância na educação, uma vez que poderia criar, na aquisição de linguagem, as condições indispensáveis para que ela ocorra.

Lacan (1964 *apud* BORGES, 2006) aponta que a entrada no campo simbólico depende de um “significante-mestre”, uma marca, advinda do campo do Outro. No campo da aquisição da escrita, assumir a noção de especularidade (LEMONS, 2002) possibilitaria a “[...] analogia [...] entre a constituição da imagem própria da criança e a constituição de sua escrita. Em um e outro caso, é o Outro ‘quem dá as cartas’ com as quais a criança ‘pode jogar’.” (BORGES, 2006, p. 151).

Borges (2006) diz que, ao assumir a noção de especularidade, Lemos (2002) estaria estabelecendo uma analogia entre o processo de constituição do sujeito e o de aquisição da linguagem. Analogia essa que Borges (2006) irá assumir também no campo da aquisição da escrita.

Há, no dizer pedagógico hegemônico, um dilema entre a ideia de que o sujeito aprenderia sozinho ou de que, por outro lado, aprenderia imitando ou replicando as informações que recebe do outro. Isso porque, do ponto de vista da constituição do sujeito, se, de um lado, esta pressupõe uma alienação ao discurso do Outro, ou a um significante-mestre, por outro lado, também não há sujeito propriamente constituído sem que haja uma separação em relação ao desejo do outro.

Freud (2006c) ressalta que as “profissões impossíveis”, qual seja educar, governar e curar, são da ordem do impossível e exigem uma busca incessante de sentido, já que a falta é necessária ao sujeito. Ele afirma ainda que tanto governantes, como educadores ou médicos, estão submetidos aos desejos inconscientes, que são incontrolláveis e imprevisíveis; e ainda faz uma recomendação: ter cuidado com a tendência de padronizar na educação ou na análise daquilo que é da ordem do desejo único e singular, em todos os níveis.

### 3 SOBRE A RELAÇÃO CONSTITUTIVA SUJEITO-LINGUAGEM

Pesquisas sobre Aquisição da Linguagem (oral e escrita) são consolidadas no campo dos estudos linguísticos. Casos há em que quadros de desarranjos na linguagem e dificuldades na aquisição desta são menos investidos, pelo fato do não reconhecimento de que há algo a ser lido naquilo que, para muitos educadores, se configura como rabiscos.

Como é amplamente conhecido, o “retorno a Freud”, de Lacan (1953), passa pela Linguística, mais particularmente pela novidade saussuriana. É nesse movimento que ele declara que “[...] o inconsciente é estruturado como uma linguagem [...]” (LACAN, 1988, p. 46) e trabalha como homólogos (e não análogos) os processos freudianos de condensação e deslocamento.

O primeiro, como mecanismo inconsciente pelo qual as palavras e as imagens referentes aos conteúdos latente e manifesto são comprimidas, criando novas ideias das coisas; o segundo, como mecanismo pelo qual os afetos são ligados a diferentes ideias que não são as ideias que lhes deram origem, mas estão associadas a elas de alguma forma; também pelos processos linguísticos, nomeados como processos metafóricos – processo de seleção vertical –, que implicam a substituição das palavras da/na cadeia significativa do discurso, um meio criativo que repõe, comprime e cria novas palavras na cadeia em determinado momento do tempo, ou seja, em uma dimensão sincrônica; e processos metonímicos – processo horizontal de combinação das palavras na cadeia significativa –, em que um significativo desliza para outro, em uma dimensão diacrônica, referindo-se à sequência de diferentes eventos embutidos no discurso do sujeito.

Para Jakobson (1960), o processo metafórico se dá através da similaridade, seleção e substituição. Exatamente o que colocaria a metáfora dentro do terreno do transposto classicamente. Para ele, também, a metonímia se dá através da contiguidade e combinação (JAKOBSON, 1960). Mais tarde, para tratar dos casos de afasia, Lacan (2002) estudará a relação entre metáfora e metonímia sob o olhar psicanalítico e com mais profundidade. É nesse enquadre que a linguagem assume papel determinante e que alienação e separação são instituídas como operações produtoras do sujeito; de organizações subjetivas particulares e singulares. A alienação corresponde a uma lógica “[...] destinada a definir as **formas de conjunção-disjunção** da relação do Sujeito com o Outro.” (KAUFMANN, 1996, p. 20, grifo nosso). Trata-se de uma “escolha forçada”, como diz Lacan, porque está em jogo a dependência do sujeito em relação ao outro falante (*parlêtre*) e de seu desejo.

Essa operação é efeito de um par significativo que causa o desaparecimento do sujeito enquanto ser, mas é “[...] esse desvanecimento é equivalente à emergência do sujeito [...]” (LACAN, 1988, p. 212) como efeito de linguagem. Temos que

o sujeito perde uma parte de si por sua relação com o sentido, ou seja, ao “escolher” o sentido que lhe é conferido, perde a unidade do ser.

Assim, para Lacan, “Alienação não é nascer no campo do Outro, tal como se pode ler em Marx ou Hegel; [...] alienação é nascer dividido [como sujeito]” (EIDELSZTEIN, 2008, p. 309). A saída da alienação é a entrada em jogo da operação de separação, que leva o sujeito a funcionar como objeto faltante, quer dizer: “[...] o sujeito não deixa de **ser uma falta** [de unidade], mas sua condição de **objeto faltante do Outro** o retira da alienação e o lança num circuito de desejo, que implica a relação com o Outro.” (EIDELSZTEIN, 2008, p. 309, grifo nosso) – a falta é, então, recoberta pela emergência do desejo, “[...] uma instância vivificante por excelência.” (EIDELSZTEIN, 2008, p. 310).

Essas operações constituem o inconsciente, i.e., o sujeito cindido, aquele que comporta uma parte “indecifrável” porque inconsciente e que está no comando da vida consciente do sujeito. Importa, neste momento, assinalar que a passagem da alienação à separação implica a emergência de um intervalo entre o sujeito e a cadeia significante (Outro), que abre a possibilidade de um “mais além da literalidade do dito”, de criatividade na relação com a linguagem (Outro).

Pode acontecer, porém, que esse intervalo, essa distância, essa abertura entre a posição do sujeito e o Outro não se instale e, sem ela, “[...] não pode operar a pergunta pelo sentido do dito, que remete ao desejo do Outro.” (EIDELSZTEIN, 2008, p. 338). Sem intervalo entre sujeito e cadeia significante, resta para ele “[...] o pior [...]” (LACAN, 2008, p. 126), isto é, ficar colado à cadeia do dito. Sem possibilidade de se instalar em seus intervalos, ele fica “[...] fora do assunto e sujeito à mercê de equivocações.” (EILDESZTEIN, 2008, p. 339).

Pessoas com quadros conhecidos como de deficiência intelectual, apresentam-se, por isso, como tendo uma falha no saber – na/da ordem da dúvida participa da relação ao saber. Essa condição, para a Psicanálise, refere-se mais ao Outro e ao desejo do que ao sujeito como objeto. Por isso é que essa condição “[...] provém muito mais do dizer parental do que a uma obstrução inata.” (LACAN, 1972b, p. 34). Nesta direção, abre-se a possibilidade de alguma chance de mudança para sujeitos que manifestam uma “falha no saber” e não a marca de um defeito orgânico.

Essa falta de saber se manifesta nos discursos/enunciados desses sujeitos enquanto falantes e, para abordar a posição desses falantes na linguagem, torna-se necessário eleger uma teorização que favoreça o tratamento positivo: descritivo e explicativo de enunciados que não podem ser trabalhados pela gramática, cuja eficácia está em excluir falas problemáticas como “desviantes”, não em esclarecer seu acontecimento.

É nesse sentido, o da busca de uma explicação e de sua compatibilidade com a opção pelo sujeito do inconsciente, que interessa o Estruturalismo Europeu, conforme releitura de J-C. Milner (1989, 2002) uma vez que, como disse Saussure, o funcionamento de *la langue* deve abranger “[...] não só a linguagem correta e a bela língua, mas todas as formas de expressão.” (SAUSSURE, 2006, p. 13). Vê-se, nesta citação, que o programa saussuriano inclui como fato linguístico as manifestações estranhas e faltosas – isso porque afasta o tratamento descritivo estrito (categorial) e oferece instrumentos explicativos.

Penso que, há, nesse sujeito, participante da pesquisa (como sujeito/objeto), uma marca que o faz sentir-se incomodado, uma vez que não domina a língua escrita pela não inserção no campo do significante, já que para a maioria das teorias de aquisição de linguagem os distúrbios de leitura e escrita deixam o linguístico ausente.

Para salientar o que foi exposto, segue o relato de caso entre a professora/pesquisadora (P) e a aluna Ana (nome fictício), na época com 12 anos, diagnosticada com microcefalia (não confirmada) sobre sua intenção de ser alfabetizada:

P - Vou ensinar você

Ana - Eu vô aprendê a escrevê com letra de mão?

P - É... vai... com letra cursiva... de mão...

Ana - Eu quero muito aprendê a escrevê com letra de mão... é bonito... é muito difícil.

P - Você vai aprendê...

Ana - Mais é muito difícil... dói a mão...

P - É porque você não aprendeu ainda os movimentos. Precisa deixar a mão assim, com o pulso bem “molinho”.

Este relato aponta para o desejo de Ana, como sujeito da linguagem, e permite observar as relações e os mecanismos enunciativos na maneira singular de entrada da aluna na linguagem. Ela marca um lugar de incompletude, em que o “eu” se enuncia pela “falta”, esta constitutiva de qualquer movimento de saber (no caso dela, o domínio da língua escrita cursiva). Do ponto de vista saussuriano, a imagem verbal só ocorre numa associação inequívoca com os atos de fala. Saussure (2006, p. 27) afirma que

[...] é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas.

Ao enunciar “[...] eu quero muito aprendê a escrevê com letra de mão... é bonito... é muito difícil”, Ana roga para si o que Saussure (2006, p. 35) define como o “prestígio da escrita”, “a imagem gráfica das palavras”, demonstrando que a aluna “entende” o funcionamento social da língua, e o domínio desta a inscreveria no mundo letrado. Ana tem por objeto (*overlapping* mensagem/código) a elucidação de palavras ou frases, intralingua (sinônimo - letra de mão/letra cursiva), ou seja, é uma mensagem que remete ao código, gênero ligado à citação e à aquisição e uso da língua. O signo “eu” representa seu objeto (*overlapping* código/mensagem) se associado à convenção da língua portuguesa e em “relação existencial” ao seu objeto, ao remeter a mensagem (JAKOBSON, 1960).

Do ponto de vista psicanalítico, a demanda de Ana do imaginário do que seja um aluno (idealmente B) se manifesta na fala da necessidade de “sentir-se identificada” com a maioria dos colegas de turma que sabem ler e dominam a escrita com letra cursiva. A intenção dela, supostamente, traz no não dito a inca-

pacidade de ela não partilhar dessa linguagem, nesse caso as representações gráficas que não domina, mas que é o desejo do Outro/outro - a escrita - o que se apresenta ao enunciar “Eu quero muito aprendê a escrevê com letra de mão... é bonito... é muito difícil”.

Ana vê-se afetada pelo discurso do Outro de que a escrita correta é “a letra de mão”, apontando assim a “[...] barreira à identificação da criança com a fala do outro [...]”, fazendo emergir “[...] um falante aprisionado numa falta ou numa falha.” (LIER-DE VITTO, 2005, p. 185).

Segundo Mannoni (1976), em nenhum momento a psicanálise subestima a realidade da doença, mas o que procura evidenciar é como uma situação real é vivida pela criança e por sua família, o valor simbólico que o sujeito atribui a essa situação. Acrescenta ainda que é a verbalização de uma situação dolorosa que vai permitir à criança dar sentido ao que vive, o que, nesse relato de caso, se apresenta como a aquisição da língua escrita.

Vale salientar que a linha de pesquisa à qual me filio considera o tempo lógico da entrada do sujeito na linguagem, e não o tempo cronológico, e ainda que há lucro com os deslocamentos provocados a partir da relação transferencial professora/aluna.

É importante ressaltar que ação pedagógica jamais pode acentuar a incapacidade de quem não aprende, e sim encontrar uma forma adequada para que cada sujeito, respeitado em sua individualidade, possa ser “capturado” pela linguagem, seja oral, seja escrita.

## REFERÊNCIAS

- AZENHA, Conceição. “(La)Langústia do discurso pedagógico”. In: LEITE, N. V. A. (org.) *Corpolinguagem: angústia: o afeto que não engana*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 241-252.
- BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 48-67, jun. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2017.
- BIZIO, L. *Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos*. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.
- BIZIO, L. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. UFG, 2006.
- BORGES, S. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP). *Psicanálise e alfabetização*, v. 10, p. 27-35, 2011.
- BORGES, Sônia. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. da UEG, 2006.
- BRASIL. *Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 18 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008.

- COLL, C. *et al.* *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. v. 3.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Brasília, DF, 1994.
- EIDELSZTEIN, A. *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva, 2008.
- FONSECA, S.C. *O afásico na clínica da linguagem*. 2002. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- FOUCAULT, M. [1971]. *A ordem do discurso*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- FREUD, S. "A dinâmica da transferência". In: FREUD, S. *Obras completas*: vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. "Observações sobre o amor transferencial". In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HONORA M.; FRIZANCO M. L. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- JAKOBSON, R. Linguística e Poética. In: JAKOBSON, R. *Linguagem e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1960. p. 118-162.
- KAUFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- LACAN, J. "Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise". In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 238-324.
- LACAN, J. "Intervenção sobre a transferência". In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 215-226.
- LACAN, J. *O Seminário 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- LACAN, J. *O Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. 2. ed. reimp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- LACAN, J. *Seminário 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 42, p. 41-70, 2011.
- LIER-DE VITTO, M. F. Falas sintomáticas: fora de tempo, fora de lugar. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 47, p. 143-150, 2011.
- LIER-DE VITTO, M. F. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: Educ., 1998.
- MANNONI, M. *Educação impossível*. São Paulo: Francisco Alves, 1976.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2011.

PIRES, Vera Lúcia. *Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

QUINET, Antônio. A descoberta do inconsciente. *In: QUINET, Antônio. As vertentes do sintoma*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008. p. 117-155.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

Recebido em: 12 mar. 2019

Aceito em: 17 set. 2019