



UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA EM QUEIXAS ESCOLARES

Manoela de Souza Silva Piccirilli
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2012



SUMÁRIO

1	Introdução	2
1.1	Inibição e angústia	3
1.2	Pulsão, recalque e ideologia	5
1.3	Contribuições da linguística sobre a escrita	11
2	Conclusão	14
3	Bibliografia	16



1 INTRODUÇÃO

No ano de 2010, ao término de minha graduação em psicologia, deparei-me com uma questão na área da psicologia escolar. Através de meu trabalho de conclusão de curso surgiu-me questões sobre as dificuldades de aprendizagem, mais precisamente a dificuldade com a língua escrita. A monografia teve como título: *O sujeito da escrita: Mecanismo de inibição na produção da escrita* e, como método, utilizei uma revisão bibliográfica de autores freudo-lacanianos. Para sustentar o projeto revi e discuti conceitos como *sujeito, escrita e inibição* a partir da perspectiva psicanalítica para desenvolver a problemática do trabalho, ou seja, quais os mecanismos que estariam associados para que a função de escrever fosse interrompida? Outros conceitos também foram necessários serem estudados como, *inconsciente, angústia e letra*¹. Conclui o projeto associando que os mecanismos para a inibição na produção da escrita eram de ordem psíquica estando ligado à subjetividade.

Minha pesquisa não havia terminado, permanecia em mim o desejo em continuar estudando esse tema, mas, agora pesquisaria a escrita no processo de alfabetização. Em minha monografia, o problema de pesquisa foi verificar o porquê sujeitos sem problemas orgânicos inibiam uma escrita quando já haviam aprendido essa linguagem. Foi aí, que no ano seguinte à minha formação, inscrevi-me na seleção do curso de aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar (OQE) onde, felizmente, pude fazer parte daquele serviço. A OQE é uma nova abordagem criada para superar as abordagens tradicionais que focam apenas o indivíduo esquecendo-se da instituição (SOUZA, 2007).

Precisava aprimorar meus conhecimentos nessa área bem como minha prática clínica em atendimento às queixas escolares.

Considero que faltou na graduação base para atendimento clínico em queixas escolares. Durante os estágios clínicos, ao receber pacientes triados com essa demanda, a condução clínica não focava a queixa trazida, mas sim outras como, por exemplo, as relações familiares, como se deu o nascimento, etc. Não havia nas supervisões, discussões

¹A letra não é a do alfabeto, mas sim o conceito de letra pela perspectiva da psicanálise laciana.



sobre a dificuldade escolar da criança, ou seja, era como se esse dado não existisse.

Marilene Proença Rebello de Souza² escreveu uma tese sobre essa problemática onde discute a formação dos psicólogos através dos atendimentos e diagnósticos nas clínicas-escolas.

Através de um caso clínico que atendi na graduação (com a queixa “não sabe escrever”) aumentava ainda mais o meu desejo em conhecer mais sobre as queixas escolares. Mas não pude adquirir tal conhecimento naquele momento. Porém, percebia que algo escapava daquele enfoque. Como não dar atenção à situação escolar da criança já que o que o trazia à clínica era, justamente, essa demanda? Articulando o que via no atendimento clínico e o que estava produzindo em minha monografia questionava-me se os mecanismos envolvidos para uma não escrita seriam apenas de ordem psíquica como caminhava a minha hipótese. Por não considerar finalizado o meu projeto, nomeei na conclusão que estudaria posteriormente os problemas de aprendizagem, pois percebia que havia muito mais coisas envolvidas nesse âmbito do que somente aspectos psíquicos.

A partir da OQE poderia produzir minha pesquisa acerca desse tema já que teria fundamentos práticos e teóricos para a realização de minha nova problemática: Uma reflexão sobre a escrita em queixas escolares.

Um tema como esse é de suma relevância para atendimentos em queixas escolares. Recebemos com frequência crianças com dificuldade na aprendizagem da escrita.

Para esse novo trabalho utilizarei do mesmo método que outrora, ou seja, de revisões bibliográficas. Contudo, abranjo o mínimo do que cada autor pode oferecer, pois nesse momento trata-se muito mais de uma organização de meu pensamento para que eu possa ter base para um projeto de mestrado. Citar os autores que nomearei no desenrolar de meu texto sucintamente aguça cada vez mais meu interesse em explorá-los.

1.1 Inibição e angústia

Iniciarei com dois conceitos que possam ajudar-nos a pensar a possível razão da não aprendizagem da escrita. Trata-se de angústia e inibição. Basearemos-nos nos estudos de Sigmund Freud em especial seu texto *Inibições, Sintomas e Angústia*.

Freud (1926), no capítulo VIII do livro, nos diz que deseja encontrar algo que diga o que realmente seja a angústia, e diz que falar sobre ela não é um assunto tão simples.

²SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e a formação do psicólogo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.



Ainda no capítulo VIII do presente livro, o autor caracteriza a angústia como algo que se sente, em primeiro lugar. Denomina-a como um estado afetivo mesmo ignorando o que seja um afeto. Acrescenta que a angústia, como um sentimento, tem um caráter bastante acentuado de desprazer, mas deixa claro que nem todo desprazer pode ser chamado de angústia, pois existem outros sentimentos, como a tensão, a dor ou o luto, que têm a característica de desprazer.

Assim, define a angústia:

A [angústia], portanto, é um estado especial de desprazer com atos de descarga ao longo de trilhas específicas. De conformidade com nossos pontos de vista gerais devemos estar inclinados a pensar que a [angústia] se acha baseada em um aumento de excitação que, por um lado, produz o caráter de desprazer e, por outro, encontra alívio através dos atos de descarga [...] (FREUD, 1926, p. 132).

Em sua definição, Freud nos diz que a angústia é um estado de desprazer e que esse desprazer pode ser aliviado por atos de descarga. Então, se a escrita for o ato responsável do alívio da tensão, ela poderá gerar prazer. É o que imaginamos que deva ocorrer com aqueles que não inibem alguma função, como, por exemplo, a de escrever, superam a angústia que em outros faz inibir, obtendo prazer com o resultado de seu ato.

Freud (1926) lança uma pergunta a respeito da função da angústia indagando em que ocasiões ela se reproduz e logo responde que a angústia surgiu, originalmente, como uma reação a um estado de *perigo* e é reproduzida sempre que um estado dessa espécie se repete. Nessa perspectiva, faz-nos supor que escrever deva estar relacionado à ideia (inconsciente) de algum tipo de “perigo”³ em que a pessoa reprime a função de escrever para não lidar com algum conflito.

Freud (1926) considera a inibição como sendo “a expressão de uma *restrição de uma função do Eu*” onde ocorre uma organização de processos psíquicos inter-relacionados. O Eu seria a “instância psíquica que supervisiona todos os processos parciais que ocorrem na pessoa” (FREUD, 1923, p. 31) e que a partir desse Eu os recalques⁴ procedem. Através do recalque o *Eu* fará com que instâncias psíquicas sejam excluídas da consciência, ou seja, recalçadas. Assim, é plausível pensarmos na existência de uma ideia recalçada atrelada à escrita, pois segundo Nazar (2009), o sujeito escreve com o inconsciente.

Desse modo, evitar a confrontação com o recalcado será a função do *Eu*. Para Freud (1926), existe relação entre a inibição e a angústia e considera que algumas inibições

³O perigo aqui colocado pode ser pensado como algum conflito psíquico em que o sujeito o tenha recalcado devido alguma angústia.

⁴Idéias que podem estar num estado inconsciente (Freud, 1923, p. 29).



representam o abandono de uma função por esta prática causar mal-estar. Cogitamos que inibir uma escrita seria tentar inibir uma angústia que não se sabe da onde vem e qual o seu nome, justamente por esta ser da ordem do inconsciente. O que significa dizer que na escrita estará não apenas o *Eu* do sujeito, mas também o que há de recalcado.

Aqui, procurei explicar por um ponto de vista psicanalítico como a escrita envolve a pessoa. A escrita para a psicanálise – precisamente freudo-lacanianana, está associada à constituição do sujeito, ou seja,

“a possibilidade de acesso à escritura se dá quando se constitui, na criança, o movimento de presença e ausência [o Fort-da freudiano⁵], permitindo a instauração de um lugar de falta. Este é o lugar do “objeto causa de desejo”, o “objeto pequeno a” nomeado por Lacan. Escrever, então, seria para a criança poder jogar com a ausência. É, portanto, sob este “pano de fundo” de ausência que o acesso à escritura é possível. (GUIMARÃES et al, 2006-2008, p. 2-3)

1.2 Pulsão, recalque e ideologia

A escrita do ponto de vista freudiano é uma pulsão epistemofílica. Uma pulsão do conhecimento, de um desejo de saber. A pulsão segundo Freud (1915) abordada por um ponto de vista biológico é conceituada da seguinte forma:

A “pulsão” nos aparecerá como um conceito-limite entre o psíquico e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, como uma medida da exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo (FREUD, 1915, p. 148).

Em suas investigações, Freud verificou que as pulsões podem ter diferentes destinos sendo um deles o *recalque*. Para esse trabalho interessa-nos pensar que destino levou a pulsão já que a escrita não ocorre.

Nos estudos sobre o recalque, Freud (1915) menciona que “uma condição para que ocorra o recalque é que a força que causa o desprazer se torne mais poderosa do que aquela que produz, [...], o prazer”. Segundo Freud (1923), existem processos psíquicos, ou ideias que podem estar num estado inconsciente, sendo esse estado chamado de recalque. Continua:

⁵A partir da observação das brincadeiras infantis, Freud apresenta o Fort-Da destacando o modo como opera o aparelho psíquico. Podendo ser encontrado para melhor entendimento em: Além do Princípio do Prazer, Edição Standard Brasileira, vol. XVIII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.



[...], pode-se perceber que a força que provocou e mantém o estado de recalque se manifesta como uma resistência. [...], foi a partir da teoria do recalque que a psicanálise chegou ao seu conceito de inconsciente. É o recalque que nos forneceu o modelo para a compreensão do inconsciente (FREUD, 1923, p. 29).

Ainda, em se tratando do recalque, Freud (1915) relata que existe uma etapa preliminar à condenação da manifestação pulsional, localizada entre a fuga e o repúdio condenatório.

Mais uma vez, relacionamos a inibição com alguma questão inconsciente visto que a pulsão que destinou ao recalque se trata de uma instância psíquica. Há em Freud (1915) a afirmação de que o recalque não é um mecanismo de defesa, mas que “sua essência consiste apenas na ação de repelir algo para fora do consciente e de mantê-lo afastado deste” (p. 178). Mais adiante, traz que o recalque e o inconsciente estão correlacionados de maneira estreita.

A psicanálise sempre buscou diferenciar o que seria consciência e o que seria inconsciente. A partir desses fundamentos esclarecidos seria possível a compreensão dos processos psíquicos. A consciência não seria a essência do psíquico:

Concedo que, em um primeiro momento, podemos considerar que ‘estar-consciente’ (bewusst sein) é somente um termo descritivo que se refere a uma percepção o mais imediata e segura possível. Contudo, a experiência nos mostra que um elemento psíquico, por exemplo, uma idéia (Vorstellung), em geral, não permanece continuamente consciente. Pelo contrário, a característica do estado de consciência é justamente ser breve e passageiro. Assim, uma idéia que agora é consciente, no próximo momento já não o é mais, podendo, em seguida, sob certas condições – que aliás podem facilmente ser reestabelecidas –, tornar-se novamente consciente (FREUD, 1923, p. 28).

Freud (1926) chama de consciente as ideias que estariam presentes na consciência e da qual damos conta. E para o termo inconsciente, tudo aquilo que se encontra apartado da consciência inacessível a esta ou em estado latente. Existe alguma ideia, algum pensamento inconsciente de caráter desprazeroso que quando o sujeito põe-se a escrever alguma “coisa”⁶ trava. Uma ideia, ou representação que pode tornar-se consciente à medida em que a folha de papel seja preenchida. Suportar o que seria preenchido, talvez, fosse custoso demais e o melhor a ser feito seja esquecer essa ideia. Apartar a ideia de

⁶“Coisa” refere-se à expressão lacaniana de das Ding para falar do objeto para sempre perdido, podendo articular com o “objeto pequeno a” trazido no final do capítulo anterior. Para melhor entendimento de das Ding sugerimos: LUCERO, Ariana; VORCARO, Ângela. Das Ding e o outro na constituição psíquica. Estilos clin., São Paulo, v. 14, n. 27, dez. 2009 .



escrever torna-se a solução para lidar com um pensamento inconsciente que lhe causa mal-estar. A “coisa” se trava, a caneta não desliza.

Fizemos uma curta explanação relacionando a escrita com fatores psíquicos. Porém, se construímos um novo pensamento, é preciso refletir o objeto da pesquisa além dos fatores psíquicos. Pois, podemos permanecer com a ideia de que a causa para o não aprendizado implica apenas a pessoa, sendo que, para adquirirmos conhecimento, aprendizagem há muitos aspectos além de cada sujeito, ou seja, condições externas a ele.

Se iremos analisar uma dificuldade de aprendizagem de crianças em processo de escolarização, é necessário outros elementos como a escola e a família. Claro que, não buscando apontar culpados, mas sim de envolvê-los, já que o aprendizado da criança se faz pela escola e através de sua família.

Em OQE trabalhamos com uma rede de relações, tendo como personagens principais a criança/adolescente, sua escola e sua família, onde “o cenário principal em que surge e é sustentado é o universo escolar” (SOUZA, 2007, p. 100).

Maria Helena Souza Patto em *A Produção do Fracasso Escolar* nos fornece diversos elementos referentes ao surgimento do fracasso nas escolas. Como um deles indica a tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem sendo que

os destinatários deste diagnóstico foram, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola” (PATTO, 1999, p. 67)

Demonstrando, assim, características de uma sociedade dividida por classes e economicamente capitalista onde o que predomina são as classes dominantes. Portanto, culpabilizar o menos favorecido economicamente como se fosse o gene do fracasso era o mais adequado para não entrar em discussão sobre o sistema liberal que mantém esses ideais.

Ideais que atribuem no sucesso do indivíduo ao mérito próprio e quem não o consegue é porque não se esforçou o suficiente, pois as oportunidades são iguais para todos. Está aí um dos princípios do liberalismo (PATTO, 1999).

Ainda hoje vemos o exposto acima dentro das escolas, onde o autor do fracasso é o aluno. Os atuantes dessa instituição – como os professores, vêem no aluno o culpado por não conseguir alfabetizar-se. Acreditamos que os professores também se sentem responsáveis pelo fracasso de seu aluno havendo muitas vezes sentimentos de impotência. Todavia, essa condição muitas vezes é velada permanecendo no professor a ideia de



deficiência com relação ao não aprendido culminando o problema na criança.

Parece-nos uma eterna brincadeira da batata-quente onde ninguém quer se “queimar” e passa rapidamente a “batata” para a pessoa seguinte. Assim, facilita não deparar-se com a responsabilidade que toca e pensamos ser parcela de cada um.

Dessa forma, temos instaurado dentro das escolas as relações de poder. Em relação ao professor-aluno, temos aquele que sabe e aquele que não sabe, regendo, assim, as relações de dominação. Passando a ser algo ideológico e não real uma vez que cada pólo tem seu saber mesmo que distintamente.

Segundo Cagliari⁷ (2006), as crianças chegam à escola dotadas de um repertório linguístico e que a escola não deveria desprezar esse saber. Considera importante para a aprendizagem da escrita que a escola deixe que as crianças experimentem como escrever as letras dando tempo para que isso ocorra. Mas, infelizmente, o que vemos em nossas escolas é o contrário disto. Cláudia Rosa Riolfi⁸ – baseia-se nos quatro discursos nomeados pelo psicanalista Jacques Lacan para discutir sobre temas relacionado ao escrever. Riolfi e Ribeiro (2010), explica que o psicanalista “distingue dois modos de utilização da linguagem pelos seres falantes, o discurso como laço social e o discurso-corrente. Enquanto o último não produz efeitos de deslocamento sobre o sujeito, o primeiro o transforma, inserindo um sujeito em um dado modo de funcionamento.

De acordo com a mesma autora, “o discurso como laço social articula os registros do simbólico e do real” (p. 527) e compreende que o primeiro é o “registro da combinatória que organiza os significantes e sua circulação na cultura” (p. 527) e que “está relacionado com o dizer, com a possibilidade de distinção e hierarquização dos elementos organizados em um dado sistema”⁹. (p. 527)

Portanto, Lacan formaliza quatro discursos e define-os assim:

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavra, que vem em seguida alojar-se neles. Assim, posso me dizer, a

⁷Luiz Carlos Cagliari é professor titular de fonética e fonologia do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da linguagem da Unicamp; Mestre em Linguística Geral pela Unicamp; Doutor pelo Departamento de Linguística da Universidade de Edimburgo, Escócia e autor de trabalhos publicados na área de alfabetização.

⁸Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, estudiosa sobre diversas questões relacionadas à escrita.

⁹Alguns termos utilizado nessa citação como simbólico, real e significante são nomeações da psicanálise lacaniana que para o momento não explicitaremos seus significantes por serem conceitos delicados para abordar em poucas linhas, mas que podem ser encontrados em: LACAN, Jacques. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.



propósito desse fenômeno embriagador chamado tomar a palavra, que certas demarcações do discurso nas quais isto se insere seriam talvez de tal natureza que, vez por outra, não se a toma sem saber o que está fazendo” (LACAN, 1968-1969, p. 158-159 apud RIOLFI; RIBEIRO, 2010, p. 527).

Nomeia-os como: o discurso do mestre; o discurso da histórica; o discurso do analista e o discurso universitário. Porém, os discursos aos quais remeteremos a esse trabalho serão o discurso do mestre e o universitário, definidos a seguir e demonstrando a posição que o sujeito ocupa em cada um:

- Discurso do mestre: o sujeito está na posição de verdade. Essa configuração dá a ver que o sujeito oculta a verdade de sua divisão, querendo se fazer representar como se fosse uno.
- Discurso universitário: o sujeito ocupa a posição de produção. Isso determina que o que se produz é um sujeito de acordo com o saber vigente, visto que, neste tipo de laço, o saber ocupa a posição de agente” (RIOLFI; RIBEIRO, 2010, p. 527).

Pensamos que as crianças são estimuladas a seguirem uma regra, uma vigência autoritária ocupando-se como legítima a todo tempo. O aluno não tem espaço para mostrar o seu saber, visto que, o que impera é um discurso da verdade. Talvez permitir com que um outro (no caso o aluno) possa mostrar sua verdade, seu saber, seu discurso, deva pôr em xeque a qualidade de professor. Se há mais alguém que já possui saberes na sala de aula qual o meu papel aqui?

Entretanto, achamos que deixar-se cair na armadilha dessa ideologia possa ser bastante perigoso porque se o aluno não aprende através daquele que sabe recai também sobre o professor a culpa pelo não aprendizado da criança.

Em vista disso, culpabilizar, a nosso ver, não seria um exato caminho. É importante construirmos reflexões sobre esses assuntos e adquirirmos criticidade a respeito, como, por exemplo, sobre as relações que imperam nas escolas:

“O pensamento deixa de ser um círculo vicioso e estereotipado que substitui a ação para integrar-se dialeticamente a ela. Para que isto ocorra é preciso trabalhar com as próprias relações de poder que se estabelecem no âmbito da sociedade de classes e que se reproduzem no seio do grupo, onde os que detêm o poder ou o representam assumem o status de donos do saber e o impingem aos que supostamente não o possuem. [...]; *No caso da escola, tradicionalmente há o que ensina e o que aprende, o que sabe e o que não sabe, o que pensa e determina e o que age determinado. [...], abrindo mão do papel de autoridade e de fonte única do saber que a sociedade lhe delega e que o grupo dependentemente confirma, propõe-se criar condições para que seus membros*



recuperem a inteireza e a independência perdidas” (PATTO, 1984, grifo nosso, p. 198).

O lugar de verdade está ocupado pelo significante mestre, ou seja, no discurso universitário, os novos saberes devem ficar recalçados para que permaneça consolidado (RI-OLFI; RIBEIRO, 2010).

Logo, o aluno permanecerá alienado ao saber de outros “afundando” seus conhecimentos prévios em favor de uma norma de poder. Contribuindo para as produções sem criatividades e sem fantasias, dificultando o interesse da criança pelo universo escolar e por suas promoções como, por exemplo, aprender a escrever.

De acordo com Cagliari (2006), para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a gramática, pois já dominam a língua portuguesa na modalidade oral. O método não pode ser primeiro ensinar a forma ortográfica e depois permitir que as crianças escrevam utilizando somente as palavras aprendidas. O uso desse método leva a criança a sentir-se impedida de escrever o que acha que deve e o que gostaria, chegando a prejudicá-la na produção de textos escritos. É importante conhecer a realidade linguística da criança para que os conhecimentos linguísticos já adquiridos por ela não sejam lançados à mão.

Cagliari considera importante que a criança aprenda a ortografia, mas numa justa medida e tempo oportuno. Assim, o estímulo para a produção de um texto não será destruído, mas sim terá uma motivação verdadeira para a escrita.

No capítulo seguinte, procuraremos abordar um pouco mais a escrita pelo ponto de vista da linguística através do capítulo *A Escrita* do livro *Alfabetização & Linguística*¹⁰ de Luiz Carlos Cagliari. Escolhemos a linguística por sua abordagem e forma de considerar todas as linguagens (verbais ou não verbais) e “compartilham uma característica importante [as linguagens] – são sistemas de signos usados para a comunicação” (PETTER, 2002, p. 17). O que nos permite relacionar com a escrita inicial das crianças, como seus rabiscos porque já representam algo. E até quando a escrita se apresenta de forma incorreta, seja ortograficamente, gramaticalmente ou aparentemente sem nexos – já existe uma comunicação que devemos ter a sensibilidade e destituirmos de preconceitos de que a linguagem dá-se somente por um viés:

Toda escrita também pode representar ‘atitudes do falante’ escritor, e não é de se espantar que tenha sido usada como selo, como marca individual e até como objeto de interpretação psicanalítica (CAGLIARI, 2006, p. 116-117).

¹⁰CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização Linguística*. São Paulo: Scipione, 2006.



Assim,

a linguística não se compara ao estudo tradicional da gramática: ao observar a língua em uso o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um outro padrão: moral, estético ou crítico” (PETTER, 2002, p. 17)

A escrita vai muito além de combinações de letras.

1.3 Contribuições da linguística sobre a escrita

Mesmo para os que sabem é preciso dizer, logo no início, o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade – que permite a decifração – as relações variáveis entre letras e sons – que permitem a leitura. Enfim, é preciso não camuflar a complexidade da língua. (CAGLIARI, 2006, p. 99- 100)

Cagliari em seu capítulo A Escrita de seu livro Alfabetização Linguística, discorre sobre a relação da criança com o escrever. Comenta que a criança já vai para a escola dotada de linguagem oral e, que cada uma com sua singularidade transporta para a escrita suas particularidades.

Alerta que:

Com relação à escrita, o que vemos é a imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade, espacial ou temporal, para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que se limitam, como tarefa, a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento manual. Porém, muitos exercícios de “controle motor” que se encontram nas cartilhas são desprovidos de qualquer planejamento educativo para a escrita, ou, na maioria dos casos, não são elaborados com o objetivo específico de treinar a arte de escrever (CAGLIARI, 2006, p. 100).

A escola, muitas vezes, acaba podando a criança de suas possibilidades criativas. Dificultam cada criança a descobrir através de sua subjetividade e história o mundo das letras.

O autor faz algumas considerações a respeito da escrita em geral e do próprio ato de escrever. Para ele há uma diferença para aqueles que utilizam a escrita apenas para escrever seu nome próprio, ou para emitir algum recado com mínimas palavras e aqueles que vivem no mundo da escola e num meio social onde se leem jornais, revistas ou livros. Enfatiza que:



Alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo (CAGLIARI, 2006, p. 101).

Finaliza discutindo que antes de ensinar a escrever, é necessário saber o que os alunos esperam da escrita, ou seja, o que acreditam ser sua utilidade e, a partir disso programar as atividades adequadamente.

Ouvir as expectativas das crianças em relação à escrita, o que pensam acerca de sua utilidade, etc. deveria, para o autor, ser um levantamento realizado pela escola junto às crianças pois essas gostam de ser ouvidas. Seria uma possibilidade para as crianças discutirem outros aspectos da escrita que talvez não tenham sequer pensado.

De nossa parte, acreditamos que discutir aspectos da escrita seria também uma maneira de a criança não criar fantasias negativas sobre o escrever, pois muitas vezes a não inserção nessa linguagem pode estar relacionada a ideias equivocadas, ao não saber o valor da escrita. As crianças podem ficar muito motivadas a escrever desde que tenham a chance de escrever sobre o que gostariam e da forma como gostariam.

Escrever textos espontâneos ajuda a expor sua visão de mundo, da vida, etc. tanto de maneira objetiva ou através de uma fantasia como a dos contos de fada. A escola com sua maneira de tratar o escrever leva muitos alunos a detestar a escrita e conseqüentemente a leitura ocorrendo um desastre educacional, é o que pensa o linguista.

Se a escrita fosse apresentada às crianças de uma forma mais coerente com sua realidade, muito provavelmente teriam uma relação mais próxima com essa linguagem. Como destaca Cagliari: “escrever é uma expressão artística e até um passatempo” (p. 102).

Continuando com a mesma bibliografia, o primeiro momento que a criança tenta escrever é fazendo rabiscos e às vezes tenta escrever algo que tenha pensado. Por isso, para a aprendizagem da escrita é importante que a escola deixe que as crianças experimentem como escrever as letras dando tempo para que isso ocorra.

O que buscamos mostrar aqui com a contribuição dos estudos desse pesquisador é que a maneira como a escrita é apresentada às crianças pode influenciar demasiadamente no progresso de aquisição e produção dessa linguagem até sua vida adulta.

Formular essas reflexões é possibilitar pensar a linguagem escrita em amplos aspectos. Como a escrita se liga à vida dos sujeitos ou o que ela representa em sua subjetividade



são formas de analisarmos como esse instrumento pode ser bem utilizado. Uma boa maneira, que compartilhamos, é que não desprezemos o repertório linguístico já trazido pela pessoa quando adentrar nesse mundo tão vasto como é o da escrita.

A forma pela qual a escrita é apresentada para as crianças, segundo a concepção de Cagliari, pode ser determinante da forma como este sujeito tomará a escrita na sua função criativa, entendendo na maioria das vezes como sendo um instrumento de nomeação e transmissão de informação e não como algo que pode expressar seu mundo interno e experiências vividas de forma criativa. Esta é uma possível aproximação, pela linguística, dos processos de aprendizagem da escrita.



2 CONCLUSÃO

Considero que aprender a escrever esteja relacionado com questões inconscientes, compartilhando com a psicanálise a qual considera que a escrita está associada à constituição do sujeito. Um sujeito visto pela psicanálise lacaniana como do inconsciente, ou seja, aquele que possui um saber não absoluto.

Nessa perspectiva, poderíamos supor que não aprender a escrever seria inibir uma função, havendo por trás uma ideia inconsciente não permitindo uma ação. Todavia, enxergo o funcionamento do sujeito concomitante a outras estruturas além de sua própria constituição. A angústia articulada no início do trabalho foi relacionada como uma possível causa para inibições. Mas, penso que se a escrita é uma pulsão do conhecimento é possível que cada criança enfrente a angústia do escrever. Porém, desde que as possibilitem explorar e utilizar seus conhecimentos prévios em favor dos que precisam adquirir no processo de alfabetização.

Dizer isso não é suficiente para entender o motivo e a importância de uma escrita, seja ela literal sobre a folha de papel seja sobre a tela de um pintor. A escrita é feita da letra que se multiplica em letras de alfabeto, letras como as abelhas ‘que juntas formam palavras, e palavras são pensamento’. “Se há algo que faz o homem único no meio dos vivos é justo o fato de ele pensar e isto ser traduzido em palavras que podem se eternizar porque há escrita” (NAZAR, 2009, p. 64).

Acredito que é preciso libertar as crianças da alienação construída à sua volta. Alienação que condena ao não usufruto de suas potencialidades robotizando-as para um mundo onde o que vale é a produção, sendo essa capitalista. A criança precisa produzir a todo o momento leitura e escrita e essas aprendizagens viraram mecânicas. São computadas a cada leitura e a cada linha escrita, pois o tempo dentro da escola precisa render gerando bons modos visto que há um futuro que a espera.

Mas e o presente, onde está? Não está. Não dar-se conta do presente, ou seja, do que está acontecendo à sua volta, projetando sempre o futuro será favorável para uma “sociedade de classes” (PATTO, 1984).



Precisam de corpos e não de mentes. A mente ficará para funcionar quando alguém estiver debilitado ou “funcionando” demais incluindo, então, as medicalizações.

Não está havendo espaço para singularidades e tempo disponível para respeitar cada um à sua maneira. Às vezes, parece-nos que cuidar das crianças restringe em cuidar de futuras máquinas. Que bom seria se as crianças pudessem ser o que são. Pudessem cada uma mostrar-se aos poucos, apresentando, por exemplo, o surgimento de sua escrita.

Retratar a respeito da escrita é essencial reconhecer que existe um sujeito por trás dela, ou seja, manipulando-a. Escrever é colocar a subjetividade no papel.

Talvez, muitas de nossas ações sejam guiadas inconscientemente. Seja motivada pelo desejo ou pela pulsão. Contudo, a razão precisa surgir, ou então cairemos na tentação de que tudo é particular do sujeito – esquecendo do que está à volta de cada um. Seu ambiente, a sociedade, a política, a cultura, sua história escolar, a história educacional do país, as instituições escolares etc. Dar-se conta de toda essa problemática nos garante um novo olhar mesmo que possamos mudar algo apenas em âmbito particular.

Falar sobre a escrita é adentrar num universo bastante extenso e complexo. Se fizéssemos um apanhado da história da escrita veríamos o longo caminho percorrido e sua atual sofisticação. Hoje falamos de uma escrita já “tratada”, ou seja, num nível alfabético.

É dessa escrita que busquei tratar e articular com a dificuldade da criança em aprender essa linguagem durante seu processo de alfabetização.

Não explicito o caminho pedagógico para a criança tornar-se alfabetizada, pois meu intuito deveu-se de outra coisa. Busquei verificar o que poderia estar por trás de uma queixa de não saber escrever tirando o foco somente do sujeito buscando refletir o entorno desse. Como, por exemplo, as relações de poder que permeiam o contexto escolar e o modo como a escrita vêm sendo apresentada à criança.

Por isso, as queixas escolares requerem uma leitura global. Isso significa ter que raciocinar a problemática escolar segundo fatores particulares do sujeito e, também, fatores externos ao mesmo.

Escrever é como uma arte onde há o estilo próprio de cada um, com seus traços diferenciados, com seu modo de segurar o lápis, com sua afinidade pela linguagem. É preciso tempo para que toda arte possa afinar-se.

Assim, espero ter contribuído para a pesquisa e prática clínica sobre a escrita em queixas escolares.



3 BIBLIOGRAFIA

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 2006.

FREUD, S. *Além do Princípio do Prazer*, Edição Standard Brasileira, vol. XVIII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.

FREUD, S. *Inibições, Sintomas e Angústia*. (1926). In: *Um estudo autobiográfico; Inibições, sintomas e ansiedade; A questão da análise leiga e outros trabalhos*. (1926[1925]). v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S.. *O Eu e o Id*. (1923). In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. (1923-1940) v. 3. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

FREUD, S. *O Inconsciente*. (1915). In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. (1915-1920) v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. *O Recalque*. (1915). In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. *Pulsões e Destinos da Pulsão*. (1915). In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

GUIMARÃES, Beatriz da Fontoura et al. *Escrita e Psicanálise*. Projeto de Trabalho – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Núcleo de Estudos em Psicanálise, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2006-2008. Disponível em http://www.nep.ufsc.br/projeto_escritaepsicanalise.pdf. Acesso em 15 de maio 2012.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

LUCERO, Ariana; VORCARO, Ângela. *Das Ding e o outro na constituição psíquica*. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 14, n. 27, dez. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.



PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: Introdução à Linguística/ José Luiz Fiorin (Org). São Paulo: Contexto, 2002, p.11-24.

RIOLFI, Claudia Rosa; RIBEIRO, Maria Aparecida de Oliveira. Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, PP. 525-533, out./dez. 2010.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: Orientação à queixa escolar / Beatriz de Paula Souza (Org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.97-116.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e a formação do psicólogo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.

NAZAR, Teresa Palazzo. O sujeito e seu texto – psicanálise, arte, filosofia. Rio de Janeiro: Cia. De Freud, 2009.