

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA BECHARA FRÖHLICH

SEIS PROPOSTAS PARA ESTE MILÊNIO:
Uma Trama entre Tempo e Letramento

Porto Alegre
2014

CLÁUDIA BECHARA FRÖHLICH

**SEIS PROPOSTAS PARA ESSE MILÊNIO:
Uma Trama entre Tempo e Letramento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Zanon Moschen

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Fröhlich, Cláudia Bechara

Seis propostas para este milênio: uma trama entre tempo e letramento / Cláudia Bechara Fröhlich. -- 2014.

192 f.

Orientadora: Simone Zanon Moschen.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Psicanálise. 2. Formação de professores. 3. Tempo. 4. Letramento. 5. Linguagem. I. Moschen, Simone Zanon, orient. II. Título.

CLÁUDIA BECHARA FRÖHLICH

**SEIS PROPOSTAS PARA ESSE MILÊNIO:
Uma Trama entre Tempo e Letramento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 26 de junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Carla Karnoppi Vasques
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Lúcia Serrano Pereira
Instituto APPOA – Clínica, Intervenção e Pesquisa em Psicanálise

Prof.^a Dr.^a Roselene Ricachenevsky Gurski
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aos Amor(in)s de minha vida,

Roberto Henrique e Lira Morena

AGRADECIMENTOS

Essa tese foi tramada a muitos fios, durante muitas horas, de maneiras diversas e em diferentes lugares. Foi num verão intenso que ela tomou forma, mesmo que tivesse sido gestada em estações anteriores. A cada página um som, um sabor, uma novidade antiga, uma sílaba nova que Lira Morena aprendia. Em meio às intensidades da vida, estava o encontro com pessoas maravilhosas que tornaram esse momento possível.

A cada um de vocês, meu mais sincero agradecimento.

Rosa, Jane, Elsa, Anete, Aureo, Ruth: a disponibilidade e carinho de vocês serão inesquecíveis!

Roberto e Lira: as melodias de vocês estão em todas as dobras dessa tese!

Paula: pelo cuidado e amor com que cuidaste de todos nós!

Bianca, Bete e Márcias: acolher as incertezas do caminho são fios invisíveis que também tecem!

Pequenos frequentadores do *Ateliê de Criação* e grandes personagens das reuniões *de laboratórios*: os fios narrativos armados por vocês permitiram a escrita deste trabalho!

Elaine, Carol, Lerner, André, Maíra, Ivy, Camila, Renata: nas encruzilhadas do trabalho, nas leituras em companhia, nas palavras a cada encontro, vocês estiveram sempre lá!

Simone: agradeço-te imensamente pela aposta nas minhas letras e na transmissão da ideia de que ir da estátua à pedra é um deslocamento que somente se faz ao sentir a *cor do tempo*!

*Sentia mais prazer de brincar com as palavras
do que de pensar com elas.
Dispensava pensar.*

*[...] Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem
que chegar ao grau de brinquedo
para ser séria de rir.*

*Contou para a turma da roda que certa rã saltara
sobre uma frase dele
E que a frase se arriou.*

*[...] Nisso que o menino contava a estória da rã na frase
Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
A Dona usava bengala e salto alto.*

*De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:
Isso é língua de brincar e é idiotice de
criança
Pois frases são letras sonhadas, não têm peso,
nem consistência de corda para agüentar uma rã
em cima dela*

*Isso é Língua de raiz – continuou
É Língua de faz de conta
É Língua de brincar!*

*Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave
Extraviada
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom
senso.*

*E jogava pedrinhas:
Disse que ainda hoje vira a nossa tarde sentada
sobre uma lata ao modo que um bentevi sentado
na telha.*

*Logo entrou a dona Lógica da Razão e bosteou:
Mas lata não agüenta uma tarde em cima dela, e
ademais a lata não tem espaço para caber uma
Tarde nela!
Isso é Língua de brincar
É coisa-nada*

*O menino sentenciou:
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.*

*E se internou na própria casca ao jeito que o
jabuti se interna.*

RESUMO

Partindo da experiência como psicóloga junto ao *Ateliê de Criação* – local de acolhimento de crianças encaminhadas pelas escolas por apresentarem problemas em seus percursos escolares – e a *reuniões formativas* – local de discussão e sustentação da prática de professores junto a laboratórios de ensino e aprendizagem –, situamos o problema de pesquisa no *jogo do tempo como abertura e/ou limite ao mundo letrado*, objetivando traçar uma trama entre o tempo e a passagem da oralidade ao letramento. Nessa travessia às letras, constatamos que a criança se produz em uma série de desdobramentos, num múltiplo repertório de muito pouca visibilidade para a escola, sendo, por isso, colocada ora do lado de *alfabetizada* ou de *não alfabetizada*. Buscando uma desconstrução dessa lógica binária, apresentamos o campo dos paradoxos como terreno possível para o surgimento de um terceiro na estrutura, um tempo de passagem em que se está alfabetizado e não alfabetizado. Para tanto, as lentes teóricas da psicanálise freudo-laciana ofereceram condições de leitura da malha discursiva do campo empírico, e enviaram-nos a autores de outros escaninhos do saber, tais como Barthes, Calvino, Huizinga e Lévy, com os quais qualificamos esse tempo invisível e importantíssimo de fomento do mundo letrado. O termo letramento foi abordado no sentido de ampliar o conceito de alfabetização, e conduziu-nos à ideia de que o jogo das letras pode funcionar como operador de passagem, em que a literatura é potente doadora de letras e peça fundamental da trama. Esse jogo das *letras em andamento* somente pode ser jogado com o dado do tempo que, ao desdobrar-se, mostra que uma perda pode ser um ganho nessa passagem. Nesse sentido, apresentamos a estruturação do sujeito desenhada pela psicanálise como intimamente ligada à construção do sujeito letrado. A partir do tempo lógico laciano, e na contramão da pressa como aceleração da vida, construímos a *pressa-demorada em reciprocidade* como um terceiro tempo, *entre* alfabetizado e não alfabetizado, momento em que se instaura o jogo saber e não saber. Quando a escola oportuniza essa *pressa-demorada* na passagem da oralidade ao letramento, temos uma ultrapassagem de uma lógica binária e o acolhimento de uma lógica ternária que oferece condições para que se opere uma travessia difícil e tensa no campo da palavra e da linguagem.

Palavras-chave: Psicanálise. Linguagem. Tempo. Letramento. Formação de Professores.

ABSTRACT

Having the experience as psychologist with the *Ateliê de Criação (Creation Workshop)* – a childcare place to children sent by schools because of problems in their school careers – and *training meetings* – place of discussion and support for teachers practice in teaching and learning laboratories – as the starting point of this work, we situated the research problem in the *game of time as opening and/or limit to the literate world*, aiming to develop a plot between time and the passage from orally to literacy. In this journey to the world of letters, we verified that the children produce themselves in a series of unfolding, in a multiple repertoire with very little visibility to the school, being, therefore, placed, either in the side of *alphabetized* or in side of *not alphabetized*. This work searches for a deconstruction of this binary logic, so, we present the field of paradoxes as a possible field to the emergence of a third in the structure, a time of passage, in which one is literate *and* not literate. So that, the theoretical lens of Freudian-Lacanian psychoanalysis offered reading and discursive conditions for the empirical field, and led us to authors of other pigeonholes of knowledge, such as Barthes, Calvino, Huizinga and Lévy, with whom we qualified this invisible and very important time of foment of the literate world. The term literacy in its sense was taken to enlarge the concept of the ability to read and write, and it led us to the idea that the game of letters can work as an operator of passage, in which the literature is a powerful donator of letters and a fundamental piece of the plot. This game of *letter in progress* can only be played with the dice of time, which, when unfolded, shows that a loss may be a gain in this passage. In this way, we present the structuration of the subject designed by psychoanalysis as closely connected to the construction of the literate subject. From Lacanian logical time, and against the rush as acceleration of life, we build the *haste-prolonged* in reciprocity as a third time *between* literate *and* not literate, moment in which the game of knowing *and* not knowing is established. When school provides the opportunity of *haste-prolonged* in the passage from orally to literacy, we have a passing from a binary logic and the hosting of a ternary logic, which offers conditions to operate in the tense and difficult journey that is the field of the word and the language.

Keywords: Psychoanalysis. Language. Time. Literacy. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As seis propostas para o próximo milênio.....	11
Figura 2 - Capa do livro E um Rinoceronte Dobrado	18
Figura 3 - Foto da lata de lixo/sucatas no NAE.....	21
Figura 4 - Zoológico de massa de modelar no Ateliê de Criação.....	23
Figura 5 - Capa do livro O Cata-Vento e o Ventilador	25
Figura 6 - Correio intergrupos no Ateliê de Criação	26
Figura 7 - Parede como espaço de publicação no Ateliê de Criação.....	27
Figura 8 - Capa do livro Maneco Caneco Chapéu de Funil	27
Figura 9 - Capa do livro Planeta Caiqueria	29
Figura 10 - Esquema do <i>a posteriori</i>	96
Figura 11 - Day and Night.....	108
Figura 12 - Formação da Banda de Moebius.....	109
Figura 13 - Banda de Moebius	110
Figura 14 - Laço de Moebius II.....	111
Figura 15 - O dentro é o fora, de Lygia Clark, (1963).	112
Figura 16 - M. C. Escher Galeria de Artes - Litografia (1956).....	115
Figura 17 - A Garrafa de Klein.....	116
Figura 18 - O dentro e o fora na Garrafa de Klein	117
Figura 19 - Autoatrevessamento na montagem da Garrafa de Klein	118
Figura 20 - Entremeio - inversão do sentido das voltas na Garrafa de Klein.....	119

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
1 LEVEZA X PESO: DOBRAS DA EXPERIÊNCIA	16
1.1 COMO DOBRAR UM RINOCERONTE?	17
1.2 ATELIÊ DE CRIAÇÃO.....	20
1.3 A <i>CONTAGEM</i> NAS REUNIÕES DO LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	31
1.4 MAPA TOPOLÓGICO DO CAMPO EMPÍRICO.....	36
2 RAPIDEZ X LENTIDÃO: INFÂNCIA, ESCRITA, TEMPO	42
2.1 O DESAPARECIMENTO DA INFÂNCIA NA PRESSA CONTEMPORÂNEA	43
2.2 ESCRITA, TEMPO E TRANSMISSÃO	50
2.3 TEMPO DE ESPERA: TENSÃO TEMPORAL E ASSIMETRIA DE GERAÇÕES	57
3 EXATIDÃO X INDETERMINAÇÃO: LETRAMENTO COMO JOGO	63
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	64
3.2 DESLEITURAS	75
3.2.1 Literatura e letramento	75
3.2.2 Paradoxo do Leitor	81
3.2.3 Jogo das letras como operador de passagem.....	85
4 VISIBILIDADE X INVISIBILIDADE: TEMPO DE COMPREENDER COMO PASSAPORTE PARA O MUNDO LETRADO	92
4.1 O SOFISMA DOS PRISIONEIROS: UMA FICÇÃO DO TEMPO	94
4.2 OS TRÊS TEMPOS LÓGICOS	99
4.2.1 Instante de ver	99

4.2.2	Tempo de compreender.....	99
4.2.3	Momento de concluir.....	101
4.3	TOPOLOGIA E SUPERFÍCIE: O SUJEITO PARADOXAL.....	105
4.3.1	Banda de Moebius.....	108
4.3.2	Garrafa de Klein.....	115
4.3.3	Volume no tempo de compreender.....	123
5	MULTIPLICIDADE X UNICIDADE: PRESSA-DEMORADA E LITERATURA.....	132
5.1	A PRESSA-DEMORADA.....	135
5.2	LITERATURA NA VALISE TECNOLÓGICA.....	144
5.3	A LEBRE E A TARTARUGA: JOGO DA VIDA.....	150
5.4	A MENINA QUE NÃO PALAVREAVA.....	157
5.5	UMA EDUCAÇÃO PELA PEDRA – LIÇÃO I.....	161
5.6	DA ESTÁTUA À PEDRA – LIÇÃO II.....	168
	EPÍLOGO.....	174
	REFERÊNCIAS.....	184

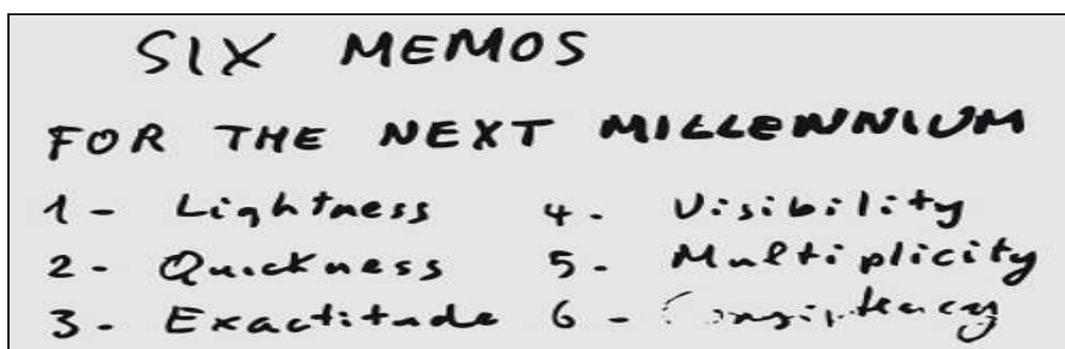
PRÓLOGO

Ao longo do ano de 1985, o escritor italiano Ítalo Calvino faria um ciclo de seis conferências na universidade de Harvard. Era um convite para participar da Norton Poetry Lectures, e ele teria total liberdade para escrever e apresentar material sobre qualquer tipo de poética. Calvino faleceu no mesmo ano, e não teve tempo de realizar as conferências, embora tenha deixado cinco de seus ensaios escritos. O conteúdo de cinco das seis lições foi compilado num livro chamado *Seis Propostas para o Próximo Milênio* (2010), título provável de suas conferências americanas.

Um livro, uma obra, um texto têm o caráter de dejetos, afirmou Lacan. Em seu dizer, aquilo que se publica é algo que fica como resto (LACAN, 1964/1988). Um livro remete à materialidade de uma lápide, e o autor jaz numa capa com seu nome gravado, uma data, tendo como epitáfio um título (MILNER, 1996). É desse modo que *Seis Propostas para o Próximo Milênio* chegou a seu leitor: como um testamento literário. Seu legado, sempre renovado a cada vez que um leitor o recebe em mãos, parece uma caixa de desejos onde depositou os atributos que gostaria que estivessem aliados à literatura no terceiro milênio.

As seis propostas elencadas por Calvino foram da seguinte forma redigidas:

Figura 1 - As seis propostas para o próximo milênio



Fonte: SARMAZ, 2013, *on-line*.

Das propostas – *leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência* –, somente a última, *consistência*, não chegou a ser escrita. Por meio delas, Calvino – como todo escritor criativo – brinca com o tempo, a palavra, a vida e a

literatura. A ética das *Seis Propostas* não vale apenas para o campo da literatura. Longe de ser um receituário ou previsão do futuro, consiste em uma reflexão sobre a vida contemporânea, seus excessos, suas banalizações. No fim de um milênio que viu o objeto livro consolidar-se como materialidade para as palavras, Calvino escreve sobre sua preocupação com a linguagem, com os novos modos de ler e escrever desenhados no horizonte, com o império das imagens. Em meio às previsões do desaparecimento do livro, do leitor e da infância, suas propostas constituem uma aposta. Sem desconsiderar os avanços da ciência, credita suas esperanças ainda na possibilidade de transmitir-se o entusiasmo de ouvir e contar histórias, na linguagem da ficção, no oblíquo da literatura, embora se faça necessário perguntar-se pelo modo como faremos isso daqui por diante. É com esses fios narrativos que seguiremos tecendo a vida, que daremos contornos ao humano. Mesmo com a velocidade vertiginosa com que as palavras têm assumido novas materialidades, lembra Calvino, desde que o homem letrado foi criado, é a palavra escrita – com seus atributos contemporâneos – que ainda permanece atual.

A escola é cenário privilegiado para uma reflexão sobre o modo como constituímos-nos na linguagem e como a palavra ganha diferentes materialidades. Nela conjuga-se tempo e espaço esperados para nos aproximarmos do mundo letrado. É na escola, mas não somente nela, que a grafia das letras é apresentada, onde a palavra escrita passa a percorrer um caminho sem volta, onde os textos e as histórias saltam da oralidade e passam a habitar outras materialidades. Essa passagem, em que a linguagem se revira, é vivida nas margens do tempo social, que dá ritmo e compasso ao jogo das letras. Passagem que não ocorre na ausência de tensões, de oscilações e de percalços. Jogo das letras que possivelmente somente possa ser jogado com o dado do tempo.

Esta tese aposta na ideia de que a criança, ao aproximar-se do mundo letrado, produz-se em uma série de desdobramentos, e constitui um múltiplo repertório de muito pouca visibilidade – e que a escola geralmente coloca nos termos de alfabetizado *ou* não alfabetizado. A princípio, trata-se de dois diferentes polos, e aparentemente opostos: de um lado, o aluno ainda não alfabetizado, e, de outro, o aluno que conquistou as letras, já alfabetizado. Entretanto, com as lentes teóricas da psicanálise – e a contribuição da sensibilidade de alguns escritores criativos –, desenvolvemos uma trama discursiva, entre tempo e letramento, que permite dar relevo a esse momento de passagem de um ponto para outro na linguagem. Desse modo, esta tese é um convite à escola para pensar o aluno num tempo de passagem, de oscilação, num *entre* um ponto e outro relativo à

conquista do mundo letrado. Momento de travessia em que o aluno pode estar, ao mesmo tempo, alfabetizado e não alfabetizado, paradoxo que dará tom e ritmo a todo nosso trabalho.

Nesse sentido, o campo dos paradoxos em que Calvino assenta a linguagem e suas propostas para o futuro tornaram-se inspiração para a tessitura desta tese. Para cada proposta para o milênio, Calvino destacou seu aparente oposto como fundamental para estabelecer uma tensão discursiva. Entre diferentes polos oscilam alianças paradoxais, diz Calvino, que merecem ser colocadas em relação. Em seu dizer, “qualquer valor que escolha como tema de minhas conferências não pretende excluir o seu valor contrário” (CALVINO, 2010, p. 59). Assim, para uma exaltação sobre a *leveza* é preciso tomar a questão pelo seu avesso, o *peso*; para falar da *rapidez*, é preciso tratar dos prazeres da *lentidão*; para um tratado sobre a *exatidão*, é preciso apreciar a beleza do *indeterminado*; para uma discussão sobre a *visibilidade*, uma pergunta pela *invisibilidade* nos dias de hoje; e sobre a *multiplicidade*, é prudente pensá-la ao lado da *univocidade*.

É nos rastros desses paradoxos propostos por Calvino para esse milênio que construiremos os capítulos que se seguem nesta tese. Assim, cada proposta de Calvino – em forma de tensão de opostos – inaugurará um capítulo, animando uma discussão a partir de suas cinco propostas escritas.

O paradoxo *leveza x peso* cadenciará a escrita do primeiro capítulo, dedicado a narrar a construção do campo empírico como dobras da experiência. Nele, encontraremos todo nosso esforço de aliviarmos o peso das duras práticas pedagógicas e de transmitirmos de que modo, a partir do campo empírico e das camadas do tempo nele depositadas, um tema de pesquisa foi construído no horizonte de trabalho. A experiência da psicóloga entre os anos de 2006 e 2011 no *Ateliê de Criação* e nas reuniões dos *Laboratórios de Ensino e Aprendizagem* – dispositivos criados a partir da Secretaria de Educação do município de Dois Irmãos – foram balizas fundamentais para que a pergunta de pesquisa encontrasse seu lugar junto ao tema “tempo e letramento”.

O segundo capítulo ganhará corpo a partir do paradoxo de Calvino *rapidez x lentidão*. Com ele, visitaremos o tempo em que o homem letrado foi recortado do horizonte da história, mesmo momento em que uma fronteira entre o mundo adulto e o da infância foi demarcada. Com a invenção da prensa, a conquista do mundo grafocêntrico – e do mundo adulto – passou a ser uma tarefa a realizar-se na cultura. Na

atualidade, essa passagem tem sido adensada pela vertiginosa velocidade com que uma nova configuração tecnológica tem reconfigurado nossa relação com as palavras, pondo em cheque a estabilidade das aprendizagens. Juntos com Pierre Lévy (2011), perguntaremos: Como a passagem da oralidade ao mundo letrado se realiza nesse novo contexto? Nesse compasso, iremos discutir a importância de estabelecer um jogo importante no campo do contemporâneo, ensinar *e* esperar, onde um *tempo de espera* precisa ser incluído no ato de toda transmissão, desordenando uma flecha do tempo que parece apenas apontar para o futuro.

Na esteira da travessia ao mundo letrado, destacaremos com Calvino outra tensão desse caminho: *exatidão x indeterminação*, e com ele teceremos nosso terceiro capítulo. Na busca pela exatidão, pela arte de saber fazer com as letras, há que nos envolvemos com o indeterminado, o vago, o incerto desse percurso. Desse modo, o conceito de letramento será abordado no sentido de ampliar a ideia de alfabetização. Letramento que estará situado no campo do jogo das letras, campo onde Barthes (2004) apresenta as *desleituradas* como parte de toda leitura e escrita. Jogo que, se tomado para além do deciframento do código alfabético e numérico, torna-se verdadeiro operador de passagens. Na trilha do indeterminado, articularemos ainda de que modo uma perda pode ser um ganho nessa travessia, e, para isso, apresentaremos a estruturação do sujeito – essa desenhada pela psicanálise – como intimamente ligada à construção do sujeito letrado. Ambas as construções fazem-se na criança na ordem de uma simultaneidade, mesma lógica que rege o paradoxo alfabetizado *e* não alfabetizado.

O quarto capítulo será dedicado à tensão *visibilidade x invisibilidade*, paradoxo referido por Calvino que nos convida ao jogo da imagem, da oralidade e da escrita. Apresentaremos esse momento *entre* alfabetizado *e* não alfabetizado como um tempo riquíssimo e fundamental para a precipitação do sujeito letrado, mas que, raramente, tem visibilidade no campo da escola. Análogo a esse momento, encontraremos o *tempo de compreender*, etapa intermediária do *tempo lógico* proposto por Lacan, e o apresentaremos como passaporte para o mundo letrado. Para colocarmos em foco visões de olhos fechados, no dizer de Calvino, a estranha matemática da topologia lacaniana também será convidada a dar contornos mais nítidos a nossa proposta de tomarmos o sujeito como paradoxal, lógica, como veremos, em que *o dentro está no fora*.

Para dar vida ao paradoxo *multiplicidade x unicidade* – fios com os quais teceremos o quinto capítulo – apresentaremos uma pressa que importa na passagem da

oralidade ao letramento: uma *pressa demorada em reciprocidade*, na contramão da pressa como aceleração do tempo. A literatura será, nesse momento, apresentada como tecnologia *leve-dura*, como distribuidora da velocidade das passagens e, por isso, uma boa aliada na invenção de novos espaços escolares. Uma lebre, uma tartaruga, um coelho apressado e algumas pedras também serão convidados a darem corpo à *pressa demorada* e à instauração do jogo saber e não saber, linha e agulha com que serão tramados os fios entre tempo e letramento.

O capítulo que marcaria a sexta proposta de Calvino, nunca escrita, sobre a *consistência*, será assinalado por uma ausência, como se nossa trama se constituísse pela seguinte expressão matemática dos capítulos: $6 - 1$. A ausência desse capítulo (-1) marcará justamente um elemento fundamental da trama: o momento de concluir em uma operação de registro da perda. Colocaremos, assim, uma perda como fundamental na travessia ao mundo letrado.

1 LEVEZA X PESO: DOBRAS DA EXPERIÊNCIA

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle (CALVINO, 2010, p. 19).

Milan Kundera, ao escrever *A insustentável leveza do ser*, tratava, na verdade, sobre o inelutável peso do viver, refere Calvino (2010), dando contornos literários a uma condição humana comum a todos nós. Esse paradoxo, que reúne peso e leveza como dois lados de uma mesma gravidade, foi tema da primeira lição americana de Calvino, ensaio em que percorreu diversos autores da literatura para embasar sua escolha pela leveza como atributo necessário ao milênio.

Perseu, herói do mito *Perseu e a Medusa*, também carrega consigo a tensão dos contraditórios peso e leveza. No mito, Medusa, uma das três Górgonas, é a personagem que transforma a quem a olha direto nos olhos em pedra. Com a ajuda de Zeus, seu pai, Perseu consegue alguns objetos para fazer frente à hedionda Górgona: uma capa de escuridão para tornar-se invisível, sandálias aladas para tornar sua fuga mais rápida, uma espada e um escudo. Munido com as sandálias aladas, sem olhar diretamente para os olhos da Medusa, e usando o escudo como espelho para olhar por meio dele o reflexo da imagem da Górgona, Perseu decepa a cabeça do monstro. Esse gesto forte, refere Calvino (2010), de decapitação somente poderia ser realizado por um personagem que voa, na leveza das nuvens, com suas sandálias. A leveza do gesto não exclui o peso de decapitar a Medusa. Além disso, Calvino sublinha outro ponto desse trecho do mito. É na recusa da visão direta aos olhos da Medusa que reside toda a força de Perseu. Estratégia que não é uma recusa da realidade de seu mundo, mas modo de enfrentá-lo com a arma da delicadeza da alma. É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma, escreve Calvino numa referência a Paul Valéry.

Ao modo de Perseu, herói por manter um olhar indireto para a Medusa, Calvino nos convida ao jogo da *leveza x peso* como forma de pensar outra lógica de inscrevermos nossas experiências, e de transmiti-las. Ao admirarmos a beleza do peso, há que nos perguntarmos pela leveza, por uma tentativa de “aliviar a linguagem de todo

o seu peso até fazê-la semelhante à luz da lua” (CALVINO, 2010, p. 37). É um convite a visitar a lua dos poetas, sua suspensão, seu silencioso e calmo encantamento, numa outra gravidade das coisas. Um convite a tomar a literatura como um dizer indireto, oblíquo, que traz leveza para a linguagem, modo de transmissão que pode fazer reação ao peso do dizer, do pensar, do ensinar.

Guiados pela leveza sustentada por Calvino, e esse modo oblíquo de narrar, apresentaremos o campo empírico dessa pesquisa, formado pelo conjunto de narrativas advindas da vivência junto ao *Ateliê de Criação* e sua dobra, as reuniões de formação continuada dos professores dos *Laboratórios de Ensino e Aprendizagem* – ambos espaços que foram criados a partir de novas necessidades advindas das escolas e que gravitavam ao redor da Secretaria de Educação do município de Dois Irmãos¹, quase às margens de suas demandas.

Se quisesse escolher um símbolo votivo para saudar o novo milênio, escolheria este: o salto ágil e imprevisto do poeta-filósofo que sobreleva o peso do mundo, demonstrando que sua gravidade detém o segredo da leveza, enquanto aquela que muitos julgam ser a vitalidade dos tempos, estrepitante e agressiva, espezinhadora e estrondosa, pertence ao reino da morte, como um cemitério de automóveis enferrujados (CALVINO, 2010, p. 24).

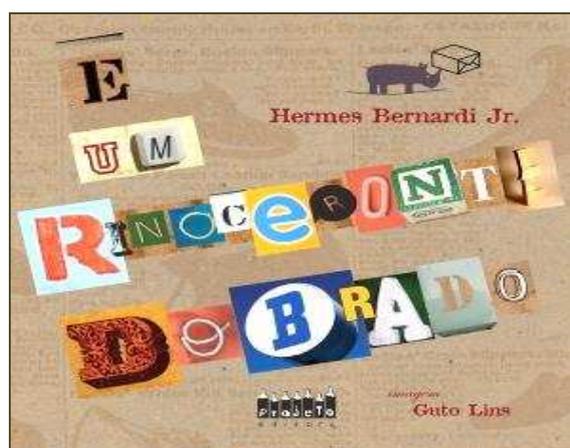
1.1 COMO DOBRAR UM RINOCERONTE?

O que você escolheria para guardar numa caixa de sapatos? Valem coisas reais ou imaginárias, objetos leves ou pesados, trechos grandes ou pequenos, que existem ou que ainda serão inventados. Embarcando na escrita de Hermes Bernardi Jr. (2008) – e de seu livro *E um rinoceronte dobrado* –, um dos alunos fez a seguinte consideração na biblioteca de sua escola: *mas então ali vale colocar um rinoceronte dobrado, que é leve e pesado, que existe e não existe*. Não somente essa consideração pareceu preciosa, mas também seu entusiasmo pela ideia de escolher o que colocar numa caixa, suspendendo as amarras que a classificação das coisas impõe. Na caixa poderiam conviver harmoniosamente coisas sem a menor relação aparente: uma dentadura, todos os sabores

¹ Município localizado no Rio Grande do Sul, situado a 58 km da capital, Porto Alegre.

de picolé, um cílio, um trilho. Junto dessas *piruetas pósticas*, no dizer de Bernardi Jr., que encantavam pela sonoridade, também parecia haver certo fascínio na própria suspensão da cronologia, do tempo que se dispõe para essa atividade. Na caixa, conta o livro, poder-se-ia ainda colocar um relógio sem ponteiros para guardar as horas o tempo todo.

Figura 2 - Capa do livro *E um Rinoceronte Dobrado*



Fonte: Bernardi Jr., 2008.

Apaixonado pela obra de literatura infantil de Bernardi Jr., o aluno indicou à psicóloga *E um Rinoceronte Dobrado*² e insistiu que levasse consigo o livro. Insistiu tanto que ela decidiu comprá-lo. Naquele momento, a profissional estava às voltas em apresentar uma nova proposta de trabalho à Secretaria de Educação do município de Dois Irmãos. Já contava com dois anos de trabalho como psicóloga na rede municipal de ensino fundamental, e nesse percurso já havia se unido a uma pequena equipe (NAE³), recebido um espaço físico para trabalhar e colecionado uma porção de demandas das quais tentava deslocar-se. Não se tratava de uma proposta clínica, tampouco pedagógica de trabalho. Como operar um deslocamento? De que maneira dobrar esse rinoceronte? Sentada na sala designada para a psicóloga nessa equipe, perguntou-se: o que colocaria numa caixa de sapatos? O que colocaria nessa sala como objetos disparadores de um *fazer* que não estivesse vinculado de forma tão firme nem

² Descobrimos algum tempo depois que esse texto de Bernardi Jr. foi indicado na categoria melhor livro infantil ao prêmio Jabuti no ano de 2009.

³ Em 2006, o NAE foi nomeado como Núcleo de Atendimento ao Educando. Entretanto, em 2010 – quando se deslocou um tanto mais de seu caráter clínico e passou a contar com uma equipe maior – foi rebatizado para Núcleo de Apoio às Escolas.

ao clínico nem ao pedagógico? Não uma sala-caixa qualquer, mas uma caixa mágica em que a relação entre o tempo e o espaço que conhecemos pudesse ganhar outros ares? De que maneira propor uma relação com as palavras mais próxima disso que Bernardi chama de *piruetas poéticas*? Como pensar um espaço em que a forma desvencilhada das palavras *fatigadas de informar*, no dizer de Manoel de Barros, pudesse dar lugar para uma *invencionática*?

O modo do poeta Manoel de Barros de aliviar o peso da linguagem também foi inspirador para a confecção desse espaço. Escritor criativo, Barros é um poeta que se ocupa com os *desobjetos*, as *despalavras*, os restos, os dejetos; com aquilo que não tem visibilidade. Num de seus poemas, *Apanhador de desperdícios*, Barros (2003) diz que não gosta das palavras cansadas, fatigadas de tanto informar, que não é da *informática*, mas da *invencionática*, preferindo usar as palavras para compor alguns silêncios⁴.

Assim, no reino da *despalavra*, foi seguindo as pegadas de um rinoceronte – e tendo como respaldo as pistas de um grupo de trabalho e pesquisa que se debruçava sobre o operar de oficinas terapêuticas⁵ – que essa caixa-sala se construiu e passou a operar como um espaço em que o brincar com as palavras em sua dimensão de construção e desconstrução teve lugar central. Brincar que pedia companhia, e, mesmo que o espaço fosse pequeno, ali entraram muitas crianças em seus diferentes momentos de passagem, de desdobramento de sua posição frente à leitura e à escrita. Sala-caixa que foi aos poucos sendo recheada com objetos trazidos por seus pequenos frequentadores, com sobra de material das escolas, com a imaginação de cada um naquele espaço. Sala-caixa que guardou, em seus menos de três anos de funcionamento, muitos objetos, segredos, horas, histórias inventadas que com o passar do tempo viraram memória. Se no início era conhecida como a *sala da psicóloga*, com o andar de nosso fazer passou a tomar a forma de um *Ateliê de Criação*, recortando do horizonte da

⁴ Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto de palavras fatigadas de informar [...]

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos
como as moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.

Só uso as palavras para compor meus silêncios (BARROS, 2003, p. 45).

⁵ Referência ao *Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Políticas e Cultura*, cujos trabalhos encontram-se publicados on-line em <<http://gpppc.blogspot.com>>.

linguagem palavras dobradas pelo tempo e manchadas com a ideia que ali aos poucos foi-se desenhando.

Abrir a caixa de memórias do *Ateliê de Criação* foi como encontrar um pequeno tesouro nesse tempo *depois*. Cada objeto – real ou imaginário – ali construído conquistou, com a passagem do tempo, o poder de disparar uma história após outra. Levezas e sutilezas de histórias que, ao mesmo tempo em que eram lembradas/narradas, construía, armavam nossa pergunta de pesquisa.

1.2 ATELIÊ DE CRIAÇÃO

A equipe do Núcleo de Atendimento ao Educando (NAE) nasceu como um setor coadjuvante à Secretaria de Educação de Dois Irmãos no ano de 2006⁶. No ano seguinte, fez morada numa sala do que se chamava “Departamento de Cultura” – órgão vinculado à mesma secretaria e que funcionava numa casa tombada pelo patrimônio histórico da cidade, mais conhecida como *casa rosa*.

Com o nome de *Projeto Fazendo Arte no Verão*, o NAE convidou para a *casa rosa* crianças⁷ da rede municipal de ensino para um projeto de grupos em torno do fazer criativo durante as férias escolares. Iniciou apenas com uma psicóloga e uma fonoaudióloga, e cada uma, a seu modo, propôs-se a montar uma sala de trabalho.

Os primeiros materiais que vieram a compor as duas salas para o projeto chegaram, curiosamente, numa caixa de sapato e foram colhidos em visita às escolas. Eram materiais gráficos, sobras do ano letivo, como papel, livros de literatura, lápis de cor, giz de cera, caixas, muitas caixas vazias, e uma lata de lixo plástica. Juntamos o entulho que ganhamos das escolas e mais algum material de sucata – restos do cotidiano de uma casa – e assim começamos.

⁶ Importante ressaltar que a secretaria do município não contava naquele momento com nenhum dispositivo de ajuda às escolas como Laboratórios de Aprendizagem ou Atendimento Educacional Especializado.

⁷ Naquele momento não havíamos estabelecido nenhum critério para a participação dos alunos da rede municipal no projeto. Com o *Fazendo Arte no Verão*, o NAE apenas incentivou as escolas a enviarem ao projeto os alunos cujas professoras acreditassem poder se beneficiar de um trabalho inexistente nesse período do ano na rede de ensino.

Figura 3 - Foto da lata de lixo/sucatas no NAE



Fonte: A autora (2009).

A equipe recém-montada – e que tentava acolher em deslocamento o pedido das escolas⁸ –, o material, as crianças que não aprendiam, eram todos objetos que parecia ninguém querer mais. Assim, a sucata dizia de todos nós naquele momento. Era preciso dar uma nova forma aos restos. Entretanto, apesar da precariedade e certa falta de crédito, demos bons contornos e formas ao nosso trabalho. O sucesso do projeto – que contou com um alto investimento das famílias e alunos da rede – surpreendeu as escolas e os gestores, foi notícia no jornal da cidade, começou a receber incentivos para sua continuidade e passou a contar com mais uma psicóloga, uma pedagoga e duas professoras. Com o novo incentivo, foi possível cada membro da equipe delinear sua proposta de trabalho, mais de acordo com o que vínhamos pensando sobre nosso lugar diante das aprendizagens.

Após esse percurso inicial – e do encontro com as pegadas de um rinoceronte –, o *Ateliê de Criação* constituiu-se como um espaço proposto pela psicóloga e legitimado pela Secretaria de Educação como dispositivo para aproximar-se do cotidiano escolar de alunos da rede escolar municipal da cidade, de forma a fazer um mapeamento das questões que preocupavam seus professores. Aproximava-se ao trabalho de oficinas, numa horizontalidade da circulação do saber, e propunha diferentes grupos com

⁸ A partir de um levantamento dos encaminhamentos realizados por escrito pelas professoras das escolas ao *Fazendo Arte no Verão*, e em especial à psicóloga, percebemos a demanda das escolas sempre relacionada a um pedido para que o “déficit” na aprendizagem ou na conduta de algum aluno fosse “consertado”. Muito colado a uma demanda clínica, pediam que as dificuldades de seus alunos fossem tratadas e que fossem reconduzidos a uma “normalidade” esperada para o par série-idade. As tentativas para se deslocar dessa posição eram percebidas pelas escolas como “perda de tempo”, denunciando a dificuldade de uma proposta diferenciada dos trâmites clínicos já conhecidos.

crianças e adolescentes inseridos no contexto do NAE. O *Ateliê* não foi criado para ser nem um espaço clínico nem um espaço pedagógico *stricto sensu*, embora pendulasse por *entre* esses *lugares*. Constituiu-se como um espaço que colocava em jogo um fazer: o *fazer arte* com o outro.

Os frequentadores do *Ateliê*, em sua maioria crianças entre 6 e 12 anos, eram enviados pelas escolas municipais para esse espaço, e nele eram agrupados, não conforme idade, série ou escola, mas segundo elementos como os significantes que traziam consigo a partir da entrevista inicial, o momento em que se encontravam diante da leitura e escrita, ou mesmo a escolha operada entre eles na sala de espera⁹. Os encaminhamentos em sua maioria narravam queixas dos professores relativas a dificuldades na alfabetização de seus alunos, que faziam a seguinte relação de hipótese: questões psíquicas de seus alunos como causa do atraso ou da impossibilidade em se alfabetizar.

Descobrir que o espaço era um convite a habitar a sala do *Ateliê* de maneira a dar forma a alguma “arte” foi uma surpresa que logo as crianças transformaram em segredo; chegar ali era fruto de uma demanda de conserto do seu “déficit”, e não de que “fizessem arte”. O dito “fazer arte” era enunciado no primeiro encontro, para que se colhessem os efeitos dessa polissemia e para que pudessem brincar, desde a saída, com as palavras em seu múltiplo sentido. Brincar, transgredir, construir e desconstruir eram todas cartas de um mesmo baralho nesse espaço compartilhado. Enquanto fazíamos arte tendo como matéria-prima narrativas e sucatas, o significante *escola* girava nos grupos; era um momento em que algumas perguntas erguiam-se no horizonte do *Ateliê*: Como cada um contava a sua escola? Como falavam de sua relação com as pessoas que sustentavam o lugar de autoridade e conhecimento? De que maneira percebiam os tempos da escola?

O tempo que propúnhamos para a confecção de alguma arte – um tempo meio sem fronteiras – deixava as crianças desconfiadas. No início, apressavam-se em terminar de uma só vez o que haviam começado. Com o frequentar do *Ateliê*, foram modulando o compasso, e passaram a investir nessa confecção de uma forma distinta:

⁹ A sala de espera – comum entre os profissionais que compunham o NAE – era um local de encontro para as crianças. Muitas dessas se conheciam nesse espaço ou se reencontravam após já terem sido colegas em outra escola. Ali – entre eles – nasciam afinidades, desafios, curiosidades e o pedido de alguns para que estivessem juntos num mesmo grupo; se escolhiam entre si para um trabalho compartilhado.

um detalhe a cada encontro era acrescentado, outro retirado, uma nova pesquisa com colegas mudava a perspectiva de sua criação, uma consulta na internet mudava os rumos da produção etc. O colega de grupo trazia também sua opinião, criticava duramente ou incentivava o recomeço por outro caminho.

Muitas obras de arte ergueram-se em meio às paredes do *Ateliê* – muitas delas surgiram como uma construção coletiva – numa relação distendida do tempo. Foi dessa forma que um zoológico de massa de modelar brotou ao longo de três anos de funcionamento. Cada um que passava a participar do espaço sentia-se convocado a acrescentar um novo animal à coleção. Aos poucos, um texto coletivo também começou a construir-se por esses mesmos participantes. Uma folha de papel foi colocada como base para o zoológico, e ali registravam nomes para os animais, delinearam uma história sobre aqueles personagens, com a chegada do verão construíram uma piscina e área de lazer. Toda essa construção muitas vezes dando continuidade a uma história em que as crianças nem mesmo se conheciam¹⁰.

Figura 4 - Zoológico de massa de modelar no Ateliê de Criação



Fonte: A autora.

Livros de literatura infantil foram alguns dos objetos escolhidos para colocar na sala-caixa do *Ateliê*. Talvez como efeito da conversa com o aluno na biblioteca sobre *E o rinoceronte dobrado*, talvez como consequência do percurso de mestrado

¹⁰ O zoológico foi uma construção que incluiu quase todas as crianças que frequentavam o espaço. Mesmo pertencendo a grupos diferentes, em horários diferentes no NAE, a cada encontro, as crianças seguiam investindo nessa produção. Surpreendiam-se com algum elemento novo, queriam saber quem havia feito o acréscimo, de que escola era. A ideia do papel junto ao zoológico surgiu da necessidade de alinhar melhor – com a escrita – os detalhes do avanço daquela obra coletiva.

da psicóloga junto ao *Carrossel de Letras*¹¹, projeto ainda incentivado nas escolas municipais naquele momento. A ideia do texto literário como um indireto, que alarga as possibilidades da linguagem, do aprender, já estava ali, desde o início. A herança do *Carrossel de Letras* – que trabalhou poemas e contos literários de uma forma menos instrumental nas escolas – fez com que muitas crianças reencontrassem esses textos no *Ateliê* e os colocassem a girar infinitas vezes. Muitos dos grupos empenharam-se nas leituras dessas histórias e as reconstruíram com sucata, através de desenhos ou por dramatizações. O clima literário semeado pelo *Carrossel* nas escolas parece ter fisgado as crianças pelo anzol da palavra. Certamente, os efeitos da pesquisa de mestrado junto ao projeto contribuíram para que o lugar do texto literário na oficina ganhasse o estatuto de pré-texto para nossas “artes”. O convite era para que as palavras das histórias lidas, contadas, inventadas, pudessem ganhar novas materialidades, novos modos de fazê-las girar.

Curiosamente, as crianças encontraram num dos poemas do livro de literatura infantil que circulava pelo *Ateliê* – *O Cata-Vento e o Ventilador*, de Luís Camargo (1998) – algo que parecia ser a história desse dispositivo, e sobre o qual produziram muita arte. A história é sobre um encontro: um cata-vento andava parado, com as cores inertes, cansado de vento nenhum catar, até que um ventilador – que tinha ideias um pouco mais aceleradas – ligou-se na tomada e começou a circular. Rodou tanto que fez girar também as cores do cata-vento.

¹¹ Um dos subprojetos do *Carrossel de Letras*, o *Clube do professor leitor-escritor*, desenvolvido em Dois Irmãos – e seu correlato *Entre Estrelas e Letras*, ocorrido no município ao lado, Morro Reuter –, esteve no centro desse percurso de mestrado (FRÖHLICH, 2009). O *clube* era uma proposta de formação continuada dirigida a professores de ensino fundamental em que o texto de estudo não era oriundo de nenhuma especialidade técnica. As discussões aconteciam a partir de contos literários, cuidadosamente escolhidos por seus coordenadores e colocados a girar num campo transferencial estabelecido por eles com os professores de ambos os municípios.

Figura 5 - Capa do livro O Cata-Vento e o Ventilador



Fonte: Camargo, 1998.

No *Ateliê*, o encontro com o outro disparava um jogo precioso naquele espaço: o dos paradoxos. Como conviver com o ritmo do outro? Como estabelecer um consenso sobre a confecção daquele dia? Como incluir ideias completamente opostas? Como operar com esses paradoxos no sentido de deixá-los um tanto em suspenso, de suportar certa tensão? Na esteira desses aparentes opostos, um deles, a saber, sobre os diferentes ritmos de cada pequeno frequentador – num jogo com o tempo –, configurou-se como o fio condutor desta tese. Percebíamos um jogo entre lentidão e rapidez sempre presente entre os grupos no *Ateliê*. Algum participante reclamava de um ritmo mais demorado de algum outro, mostrando certa mestria sobre o tempo de uma tarefa. Nossa leitura era de que, longe de ser uma queixa, esse movimento inaugurava um jogo carregado de tensão, próprio motor de nosso fazer em companhia. O tempo ali era para ser desfrutado, vivido, mesmo que brincando com os atrasos do tempo do outro.

Assim, nesse jogo tenso e distendido entre lentidão e rapidez, vale sublinhar três elementos que ganharam destaque no *Ateliê* justamente por carregar com eles essa dimensão temporal.

Primeiro, o *liquidificador de palavras*: um instrumento utilizado, quando um impasse no grupo se colocava – uma parada no tempo do fazer ocorria –, e uma decisão coletiva precisava ser tomada. A cada grupo que se iniciava, era pedido que um nome fosse pensado para ele. Assim, a escolha do nome para um grupo no *Ateliê*, muitas vezes, dava-se assim: na falta de consenso, num velho copo de liquidificador jogávamos palavras escritas enunciadas por cada um, fazíamos um *shake* de palavras e sorteávamos em seguida algumas delas. A sequência de retirada das palavras decidia o nome do

grupo. Dentre eles: Construtores de Sucata e Confusão, Briga de Cão Vermelho e Gato Amarelo, Dupla Alfabética Matadora, Trio Gre-Nal etc. Com o transcorrer do trabalho, o copo de liquidificador – que era de vidro – quebrou-se, mas não seu encanto. Seguimos fazendo uso desse instrumento, embora com um liquidificador imaginário.

Segundo, o *correio intergrupos*: uma caixinha que foi inaugurada quando ocorreu a primeira troca de um membro de um grupo para outro e houve a necessidade do grupo original seguir em contato com aquele que migrou. Também era usado pelas crianças no intuito de enviarem mensagens – escritas ou desenhos – para seus professores, para outros participantes do *Ateliê* ou para algum outro membro da equipe do NAE. Esse objeto funcionava como um portal em que uma mensagem viajava no tempo e espaço até chegar a seu destino. E, por vezes, era preciso esperar cerca de duas semanas para receber a resposta. Jogo da pressa e demora pela espera de uma mensagem que muito moveu nossos encontros.

Figura 6 - Correio intergrupos no Ateliê de Criação



Fonte: A autora.

Terceiro, as *paredes como espaço de publicação*: grande tela coletiva onde as produções podiam ser compartilhadas. Alguns dos trabalhos, antes de serem expostos na sala, ficavam por um tempo guardados em um armário – em uma espécie de quarentena – até que chegasse o momento de o participante decidir que sua produção poderia ir para a parede. Muitos grupos eram montados a partir do interesse das crianças pela produção de outras – elas escolhiam-se não somente por meio do encontro na sala de espera, mas também se escolhiam por meio de suas “artes”.

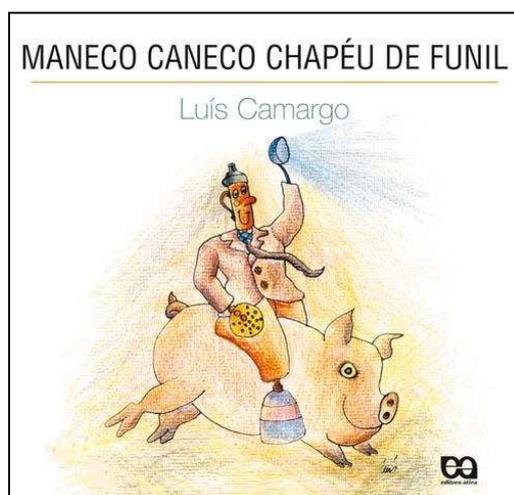
Figura 7 - Parede como espaço de publicação no Ateliê de Criação



Fonte: A autora.

Dois outros livros no *Ateliê* foram os disparadores de muita produção nos grupos, *Maneco Caneco Chapéu de Funil*, de Luís Camargo (2005), e *Planeta Caiqueria*, de Hermes Bernardi Jr. (2003), ambas as histórias temperadas com a magia do dizer oblíquo e que pareciam tocar em cheio os desdobramentos do processo de construção do sujeito letrado.

Figura 8 - Capa do livro *Maneco Caneco Chapéu de Funil*



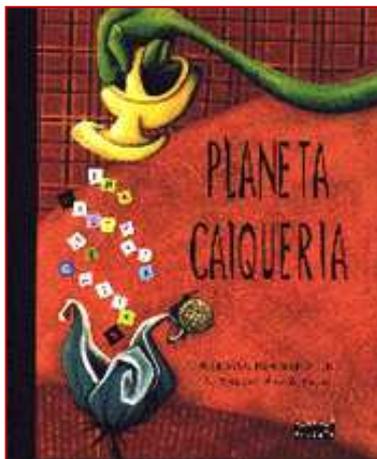
Fonte: Camargo, 2005.

A história de *Maneco Caneco* começa numa cozinha. Nela havia utensílios que não serviam para nada (novamente o tema dos restos, das sobras): uma concha, uma pá, uma vassoura, uma escumadeira, um funil; todos, objetos em desuso. Aos poucos, esses utensílios juntaram-se e formaram um boneco, o *Maneco Caneco*. Assim construído, ganhou vida, novas aventuras, e, ao encontrar outro personagem, o Leitão Leitor, ganhou também liberdade daquela cozinha: subiu na garupa do leitão e saiu para viajar pelo mundo.

Copos plásticos, palitos de picolé e tinta foram os instrumentos que possibilitaram a construção de muitos *Manecos Canecos* no *Ateliê*. Eles brotavam aos montes a cada semana. A montagem minuciosa do boneco, seus detalhes, os comentários realizados enquanto os *Manecos* eram erguidos – e num tempo que se ia distendendo para confeccionar o personagem – eram todos elementos que nos guiavam para pensar o corpo e os fios narrativos com que somos feitos. Saltava a nossos olhos a necessidade de muitas das crianças – às voltas com sua alfabetização – em se envolverem na construção simbólica de seu próprio corpo, campo da estruturação subjetiva que é tão caro à psicanálise. Corpo que, na tensão temporal estabelecida com os colegas de grupo, ia tomando forma, cores, texturas, narrativa. Corpo textual construído de muitas palavras, em suas diversas materialidades. Boneco que, quando encontra a leitura, ganha liberdade, opera uma passagem para outro espaço-tempo, deixando a cozinha para trás, como algo já pertencendo ao passado.

Planeta Caiqueria, de Bernardi Jr. (2003) – autor que capturou muitas crianças das escolas de Dois Irmãos com suas histórias – é um planeta opaco e distante. Nele mora apenas uma estranha Criatura, de memória muito curta, e que passa o dia regando frases em seu jardim.

Figura 9 - Capa do livro Planeta Caiqueria



Bernardi Jr., 2003.

Frases curtas, ligeiras, assanhadas e gorduchas eram adubadas com poeira da imaginação. Depois, Criatura as colhia em ramalhetes e as guardava em caixas como um precioso tesouro de memória. De lá não podiam sair. Mas, um dia, uma estrela distraída desviou de sua rota e colidiu com *Caiqueria*, provocando uma imensa confusão e libertando todas as frases aprisionadas. Soltas, elas encontraram-se entre si, e reagruparam-se de diferentes formas, e a Criatura perdeu o controle sobre a memória. Perda que veio a ser bem-vinda, pois Criatura percebeu que as letras soltas podiam ganhar a riqueza de outros textos que viriam a montar. É essa operação de perda sofrida por Criatura que sublinhamos em nosso trabalho, perda, como veremos adiante, que se faz necessária no caminho rumo ao mundo letrado.

Muitas vezes, a narrativa matéria-prima para as construções e desconstruções da palavra no *Ateliê* não era uma história literária, mas uma narrativa sobre a escola de um dos participantes. Giro das palavras, polissemia, neologismos, brincar de dar novas formas às palavras: às vezes essa era a (des)construção do dia. Paulo era conhecido na escola por ter a “língua afiada” e por não saber “medir as palavras”. Encontrou no *Ateliê* um lugar para esse estranho jeito de dizer. Primeiro levou advertência, porque fora pego jogando *cereal* matinal num colega na hora do recreio. Da segunda vez, foi a suspensão: negou-se a fazer a redação. Tinha mesmo uma relação diferente com as palavras – brigou com a professora por esse direito e, ao ver-se sem saída, ameaçou: *É melhor tu te cuidar, não sabes que sou um cereal killer?* No *Ateliê*, Paulo, um dos *Doidões do NAE*, encontrou comparsas para seus crimes com as palavras e costumava propor esse jogo ao

grupo. No brincar que inaugurou, a diversão também estava na rapidez com que alguém inventava um novo jeito de dobrar a língua: *quanto mais afiado melhor*, dizia ele.

A temática dessas narrativas que insistiam em circular no *Ateliê*, e que fisgava a todos que ali passavam, contribuiu para que delineássemos algumas questões iniciais de nossa pesquisa. A construção de bonecos *Manecos Canecos* com peças em desuso, o encanto pela velocidade do *liquidificador de palavras* e sua agilidade em inventar palavras que não existiam, a queda em *Caiqueria* que liberta as letras para reagruparem-se formando novas palavras e frases, as histórias narradas sobre como o jogo da palavra, livre de qualquer tutela de uma atividade, é difícil de ser jogado na escola; todos esses elementos indicavam que na travessia da oralidade para o letramento o dado do tempo e a abertura para um espaço de jogo da palavra poderia oferecer condições para essa passagem.

Aberta a caixa de lembranças do *Ateliê*, e libertadas as palavras e histórias que dormiam sufocadas, como em *Caiqueria*, percebemos que ele se constituiu mais como um convite, sem saber muito bem para onde iria nos levar, do que uma proposta fundamentada num *a priori*. Nas dobras da linguagem surgiram palavras ligeiras, assanhadas, afiadas, sufocadas, cantadas, escritas, faladas, coladas nas paredes, como promessas aprisionadas no armário da sala. Parece termos erguido algo no qual os alunos se engajaram muito, e essa era nossa única pista de que algo ali importante poderia estar se passando entre eles.

O *Ateliê* era um incentivo, somente, a ensaiar-se na produção de algum objeto, a fazer traquinagens com as palavras, a encontrar um lugar no ritmo do outro. Um convite a manusear, cortar, colar, pintar, enfim, sujar-se com as narrativas do outro num processo de construção de superfícies, de dar formas aos restos. Era um convite a envolver-se de algum modo na aventura do mundo letrado pelos caminhos que se pudesse percorrer, no tempo de que se precisava dispor, de acordo com o mar da linguagem no qual se foi banhado. Um convite a aliviar o peso da linguagem. Partia-se da ideia de que cada um no *Ateliê* era menos “letrado” em algum campo, mas com alguma “sabedoria” em algum outro, podendo arriscar-se a assumir o lugar de mestre a qualquer momento. Nessa dança pulsional movimentada pelos tempos do outro residia todo o nosso convite. Era, assim, uma aposta.

1.3 A CONTAGEM NAS REUNIÕES DO LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Antes mesmo de colhermos os efeitos do *Ateliê de Criação*, ele encerrou seus trabalhos – no fim do ano de 2009, por um pedido da Secretaria de Educação. Momento de latência importantíssimo para alinhavarmos o que viria adiante. Não sabemos o tempo ao certo que levou esse período de reorientação do trabalho do NAE, mas foram meses em que a equipe colocou-se a discutir seus caminhos. Suspeitamos que foi nesse ponto que uma equipe de trabalho realmente constituiu-se: talvez antes fôssemos profissionais com ideias parecidas, mas trabalhando em separado. Latência de um tempo em que precisávamos fazer o luto pelo término de um projeto¹² e delinear uma forma de transmissão desse trabalho para professoras que iriam iniciar um projeto de laboratórios de aprendizagem nas dez escolas da rede municipal com um formato semelhante ao dos grupos no NAE. A aposta da secretaria era de que o novo projeto de *Laboratório de Ensino e Aprendizagem* (LEA) pudesse operar numa dupla função: um trabalho diferenciado para os alunos com dificuldades com o mundo letrado, mas fundamentalmente, que inaugurasse outro modo de formação continuada para seus professores.

Guardamos a lembrança dessa época de virada no trabalho do NAE também numa outra “caixa”, a mesma que Bernardi Jr. (2003) refere na contracapa de *Planeta Caiqueria: o computador*. Caixa contemporânea de “memórias” em que se deposita outra forma de reter as histórias. Num dos arquivos, encontramos um texto escrito naquele momento – *O Tempo como Tempero de Equipe* –, talvez, naquela época, como forma de inscrever essa experiência e dela nos apropriar.

E nos surpreendemos em termos sobrevivido por dois anos e de termos sentado tão pouco para conversar sobre nosso trabalho [...] E nos colocamos a contar, a lembrar, rir e se lamentar com as histórias que haviam passado por ali. Lembramos também dos argumentos, muitas vezes sem sentido, que havíamos encontrado para justificar nosso trabalho. Entre o luto e o desamparo de uma equipe algo ali ia se delineando, mesmo que não soubéssemos o quê, talvez justamente a solidificação dos laços de um grupo de trabalho [...] não falamos

¹² Muitas das fotografias do *Ateliê* foram tiradas nesse momento como tentativa de fixar no espaço e tempo algo que ainda não sabíamos o que era, mas como promessa de trabalho para um depois.

muito dos laboratórios por vir, mas daquilo que havíamos percorrido e nossas hipóteses sobre o que havia fispado os gestores para nos proporem o novo formato. Tínhamos algumas professoras para “capacitar” e nenhum livro sobre o que fazíamos para indicar (FRÖHLICH, 2010).

Numa reunião – já com as novas professoras que montariam os laboratórios –, Daniela, professora no NAE, discorre sobre como receber os alunos nos laboratórios e a necessidade de suspender o planejamento *a priori*, de deixar levar-se pelas mãos das crianças.

[...] alguém pergunta à Daniela: Como tu aprendeu tudo isso? Ela disse: “com vocês, ora”. Como quem duvida perguntei: Mas como? Daniela responde que não sabia como. Disse-lhe que era importante pensar no *como* porque essa era nossa tarefa, *como* transmitir o que cada uma de nós tomou como ideia de trabalho com as crianças, de como ali circulava o saber. Daniela pensou e disse com muita certeza: “*Foi o tempo*” [...]. Entretanto, o “*foi o tempo de Daniela*” inverteu a direção de uma seta para outro rumo. Penso agora que o “*Foi o tempo de Daniela*” operou para nós como frase operadora de passagem para outro momento. Uma outra contagem de tempo nessa equipe e em nosso fazer. Como se na imagem de uma ampulheta seu ponto de estrangulamento fosse “*foi o tempo*” e viramos a ampulheta para uma outra contagem [...]. Novo tempero na estrutura do trabalho que deu outro sabor a essa construção. Construção que não era outra senão de um saber – saber que não pensávamos que tivéssemos em separado, mas que juntos deveria estar dando um bom caldo (FRÖHLICH, 2010).

No momento em que perdemos de vista aquilo que estava por vir, o delineamento dos laboratórios, e nos permitimos apenas relembrar o que já havíamos construído – invertendo a direção da seta do tempo –, tornamo-nos personagens de uma história. Desse modo, tecendo narrativas sobre nosso fazer e sobre as encruzilhadas de trabalho, abriu-se outra forma de *contagem* no NAE. *Contagem* que se refere a uma nova posição diante da experiência – essa que se conta sobre o vivido¹³ –, não

¹³ Sobre a *contagem*, retomaremos esse termo no capítulo 4, por outro caminho, a saber, acompanhados pela proposição de Lacan sobre o tempo lógico. Adiantamos aqui que referimo-nos justamente a essa travessia na linguagem em que da posição de quem é contado numa história passa a contar uma narrativa, contando-se. Lacan (1964/1988), a respeito do inconsciente freudiano, põe-nos a pensar a partir de uma “dificuldade de contagem” inerente à divisão do sujeito. Quando alguém enuncia “tenho três irmãos, Paulo, Ernesto e eu”, surge um “eu” duas vezes contado na operação, o eu que conta e o eu que é contado. Nesses tempos diferenciados da contagem, é num depois que o contador irá retirar-se da contagem, contando-se. “[...] antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se

carregando a ideia de contagem como numeral, como tempo contabilizado. O tempo inscrevendo, tatuando histórias. Marcas tatuadas com letras – significantes – que ao mesmo tempo inscrevem e denunciam a passagem para outra posição.

E descobrimos o óbvio, mas porque estava perto demais não podíamos ler: que os grupos não terminaram, mas iriam fazer seus giros por um avesso, torção que produziu como efeito uma separação importante para inscrever o que veio antes, afastamento bem-vindo e que ajudou a deixar o trabalho seguir. Virada de ampulheta que aguçou nosso desejo de leitura sobre as páginas já escritas desse trabalho. Já escritas? Melhor, escrevíamos no mesmo momento em que fazíamos esforços de leitura. Passamos a contar essas histórias vividas no NAE nas reuniões para as professoras [...]. O lugar do não saber como também operando desdobramentos (FRÖHLICH, 2010).

Do NAE ao *Ateliê*, e desse para os *Laboratórios de Ensino e Aprendizagem* – era o trajeto de muita “arte” de uma equipe que seguia tentando aprender fazendo e que em ato percebeu, num *depois*, o quanto o tempo e as palavras no jogo com o outro constrói, inscreve, uma nova posição.

A partir dessa nova *contagem*, o NAE deixou de desenvolver grupos com as crianças e construiu-se como assessoria para as professoras dos novos laboratórios. Posição de escuta que iniciou a registrar outras marcas: a maneira como cada educadora operava sua própria passagem no campo da palavra e da linguagem para banhar-se nesse trabalho tão novo para elas. Cada qual a seu tempo, foram endereçando à equipe os impasses vividos em suas escolas para a implantação de um projeto que não oferecia quase nenhum *a priori* no município sobre como sustentá-lo. Era preciso embarcar na aventura de construir esse espaço que se tecia na palavra, que circulava em nossas reuniões semanais e na transferência de trabalho que ali se desdobrava, reuniões que se estendiam durante uma tarde inteira de terça-feira¹⁴.

A partir dessa outra posição – de testemunho do trabalho de passagem dessas educadoras – é que algumas cenas foram pinçadas de um tempo passado e também

situa aí – isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se como contador” (LACAN, 1964/1988, p. 26).

¹⁴ Esse momento, das terças-feiras à tarde, para que pudéssemos assessorar as professoras de forma a criar um espaço compartilhado, foi um ganho que a nova equipe conseguiu junto aos gestores. Tempo distendido para conversas sobre os LEAs que raramente era compreendido pelas escolas. Pairava uma desconfiança sobre o que fazíamos durante uma tarde inteira de terça-feira numa sala. Perguntavam-se constantemente: “Com tanto por fazer na escola, estariam ‘perdendo tempo’ com o quê?”

vieram a compor esta tese. Cenas que evidenciavam uma mudança na posição de “leitura” e “escrita” de professoras de ensino fundamental em relação a alunos apontados pela escola com dificuldades na “alfabetização”. Cenas colhidas nas tardes distendidas das terças-feiras, quando o tempo para esse trabalho tomou outra forma de *contagem*. Espaço compartilhado em que a ideia de “perder tempo” que pairava no imaginário da escola – tempo contabilizado – ganhou o estatuto de tempo a ser desfrutado, em que a experiência de contar-se inaugurou um novo lugar.

Como professora de matemática, Sílvia perguntava-se se deveria compor a equipe do NAE/LEA. Poderia fazer algo tão às avessas? Não se considerava uma alfabetizadora. Partindo desse ponto chegaria a construir seu lugar no LEA? Para tanto, escrevia muito no caderno que inaugurou para os registros daquilo que parecia importante. A dúvida aumentou quando recebeu Ernesto no laboratório. Dizia Sílvia nas primeiras reuniões: *Não vai dar... não sei o que fazer com ele, não consigo ver uma saída, ele não quer fazer nada que proponho*. A angústia crescia a cada encontro da equipe e Sílvia seguia com dificuldades em encontrar um caminho para Ernesto e ela no LEA. *Venho aqui, falo, escuto ideias e parece que vou embora mais angustiada. E na escola já não sei mais o que fazer com a pressão para que ele escreva!*

Numa outra reunião, Sílvia tenta colocar em palavras a fonte de seu mal-estar:

Ele não me olha, nem para os jogos, fica olhando para um esqueleto que tem na sala. É um esqueleto que parece de verdade, com as articulações que se pode manipular... não é um objeto que faz parte do LEA, e sim da biblioteca da escola. Nada do que eu faça tira ele daquele esqueleto, nenhum jogo capturou Ernesto como aquele esqueleto. Eu sei que tenho que fazer alguma coisa com isso, mas não achei o caminho. Tô com raiva desse esqueleto.

Enquanto Ernesto fica tomado em espelho pelo esqueleto da sala, Sílvia fica fixada imaginariamente num *a priori*, em seu esqueleto/esquema de LEA. Desconfia que seu papel seja: pelo brincar fazer uma investigação do momento em que Ernesto se encontra diante da leitura e escrita. Nessa posição, toma o *brincar como instrumento* para que ele “exercite” aquilo que venha a ajudá-lo nessa travessia da oralidade para o letramento. Percebe o brincar no LEA de uma forma ainda instrumental, no dizer da psicanálise, em que o jogo é utilitário, instrumento para chegar-se a algum lugar.

Enquanto Sílvia tenta dar conta de seu fascínio e horror de ter Ernesto no laboratório, as reuniões do LEA parecem ajudá-la a separar-se do vivido e tentar dar contornos à experiência. Enquanto contava sobre o aluno e suportava a escansão que se produzia entre uma reunião e outra, algo se inscrevia.

Tudo o que me ocorria era tentar desviar o olhar dele daquele esqueleto e focar nos jogos. Em vão! Por um instante, o que consegui foi que ele se interessasse pelo caderno e o lápis. Então escreveu algo que eu só lia assim: eram cinco letras, um n^o, um sinal de x, um número e três letras. Repetiu essa sequencia até o fim da folha. Eu reconhecia que eram letras e números, mas nada conseguia ler ali. Entre uma linha e outra ele olhava para o tal esqueleto.

Sílvia não deixava ninguém falar, somente dizia *olha só como as coisas são!* Contou que, com o texto de Ernesto na mão, foi circular pela escola tentando decifrar o que tinha escrito. Tanto fez que foi conversar com outra professora. Ela olhou e prontamente leu: *Inter 1 X 0 Cru*. Era a tabela do campeonato brasileiro. Sílvia lamentava-se: *como eu não vi isso? Como eu não li isso? Era óbvio demais. Tava lá, de forma desordenada as letras, só estavam fora do lugar... o caminho podia ser o futebol!*

Por meio das *contagens*, uma nova posição de leitura tomou lugar em Sílvia, que passou a conseguir escrever uma história de LEA com Ernesto. História escrita desse aluno na escola que até então somente constavam palavras de diagnósticos médicos. Alguns meses depois de seu primeiro encontro com Ernesto, Sílvia relata na reunião:

Ele no início não me olhava, é verdade, me espiava. O olhar era para o esqueleto. Agora me olha. Também falava pouco, mas agora não para de falar. Soube que antes ele repetia as falas das pessoas na escola, mas eu nunca vi isso no LEA. A gente conversa muito e me despreocupeei com o caderno dele. Ele parece muito inteligente, só ainda não sei dizer como sei isso... e ainda não sei como explicar isso para a escola, que as conversas e as histórias que lemos juntos ali podem ajudar.

Sílvia, professora de matemática e coordenadora de LEA, passou a perceber esses lugares que ocupava não mais como paradoxais, mas podendo coexistir no espaço da escola. Era uma das mais envolvidas no trabalho de *contagem* de seu trabalho como meio para ajudar seus alunos a fazerem suas próprias passagens. *Contagem* em que é

uma narrativa o que organiza o caminho, deixando o tempo cronológico – esse que se conta no relógio – e a demanda apressada da escola, aos poucos, de fora da sala-caixa do LEA.

1.4 MAPA TOPOLÓGICO DO CAMPO EMPÍRICO

Se há um mapa em que podemos nos ancorar para traçar o campo empírico de nossa pesquisa, ele não se apresenta por uma cartografia estática. Numa hipotética tentativa de traçarmos coordenadas geográficas para localizarmos esse terreno, poderíamos ter na latitude o *Ateliê de Criação* e na longitude as reuniões do *Laboratório de Ensino e Aprendizagem*, muito embora, se formos direto a esse ponto de cruzamento, não encontraremos o campo mencionado. Esse não é um terreno que se dá a ver de uma só vez. Nosso campo empírico se configurou como um conjunto de superfícies, mas essas – diremos – são superfícies discursivas em plena ondulação, difíceis de capturar pelo olhar direto do pesquisador, que se mostram apenas pelo exercício de escuta sensível, rememoração e escrita. Trata-se de um campo empírico que se descortina ao passo que seu desdobramento inclui as camadas do tempo que o compuseram.

Numa tentativa de encontrar uma metáfora para a memória, Freud (1930/2010) – em *O Mal-Estar na Cultura* – nos convida a aproximarmos nossa vida psíquica às ruínas, aos vestígios daquilo que no passado teria sido a cidade de Roma. Se procedermos a uma escavação arqueológica, nem mesmo todo o conhecimento topográfico poderá dar conta de tornar visível aquilo que outrora esteve ali, isso porque “o mesmo espaço não comporta ser preenchido duas vezes” (FREUD, 1930/2010, p. 53). Logo, pensar a vida psíquica por meio de uma metáfora visual, como o passado de uma cidade, cai sempre como fracassada. Nossa memória está composta de camadas do tempo, vestígios, nos quais as primeiras lembranças não desaparecem, mas são “resgatadas” – nunca tal e qual aconteceram – por um trabalho de construção do passado presente. Trama de “topografia” discursiva em que a memória é tecida no instante mesmo em que é narrada. Diremos que se trata mesmo é de uma topologia

discursiva, ou seja, que inclui não somente a ideia do espaço, mas carrega consigo a nodulação entre tempo e espaço.

Manoel de Barros, poeta que faz belas obras de arte com as palavras, construiu mais uma em seu próprio *Ateliê de Criação*: “Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse botando a palavra *quando* de suporte” (BARROS, 2006, p. XV). Pois essa pesquisa teve como proposta visitar um tempo em que a vivência no campo empírico já foi. Já foi, embora ainda sendo. Jogo do tempo que se abre quando, *num depois*, rastros da memória – que estavam em forma de anotações breves – tornam-se preciosas pegadas no campo empírico, vestígios que colaboraram na construção do tema de pesquisa e, a partir dele, uma pergunta é recortada do horizonte de um campo de trabalho. Assim, nosso *quando* teve suporte entre dois pontos datados no calendário – entre os anos de 2006 e 2011 –, momento em que a psicóloga se propôs a fazer registros (des)pretensiosos de seu trabalho junto a mestres e aprendizes das escolas do município de Dois Irmãos, quando ainda não eram anotações visando a esta tese. Entretanto, essa pesquisa de fato teve início quando esse trabalho encontrou seu ponto final na Secretaria de Educação daquele local, momento em que nos deixamos surpreender com a abertura dos registros realizados a partir desse trabalho em diferentes materialidades e distanciados entre si pelo tempo: arquivos de memória que passamos a tomar como tesouros esquecidos. Relíquias do tempo que talvez Manoel de Barros chamasse de *achadouros*¹⁵ de pesquisa. Bibelôs do passado como aqueles objetos simples do cotidiano, sem valor comercial, como um *desobjeto*, mas que, ao serem pinçados e transpostos no tempo, ganham a visibilidade do leitor e uma utilidade diferente.

No ano de 2011, o trabalho da psicóloga junto ao município de Dois Irmãos encontrou seu fim; com isso, um novo momento teve início para os personagens das histórias vividas naquele espaço. Tempo de retomar o vivido por uma *dobra na linguagem* para dar passagem de um trabalho que antes dava suas notícias pela oralidade – aquilo que era contado a um grupo de pesquisa, em apresentações e eventos – para um trabalho cuja *contagem* se faz pelo esforço da escrita, transmissão que inscreve a palavra numa outra relação com o leitor. Transmissão talvez possível

¹⁵ Barros se refere a *achadouros de infâncias* em *Memórias inventadas*: “Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2003, p. XIV)

justamente por esse afastamento no tempo e no espaço, nesse *a posteriori* em que já há uma ruptura com a continuidade do trabalho, tempo do *só depois* em que a experiência pode compor uma ideia de conjunto. É essa referência ao material de pesquisa – nesse *depois* – que Lo Bianco (2003) propõe estar toda a vivacidade, o colorido do trabalho, ou, no dizer de Calvino (2010), ali se deposita a “cor do tempo”. Pesquisa cuja *contagem* ocorre nesse *depois*, mas cuja escuta do inconsciente que irrompe de um encontro se circunscreve apenas *em* presença do pesquisador. Presença cuja neutralidade se torna impossível e indesejável (LO BIANCO, 2003), colocando o pesquisador no *setting* implicado de maneira indissociável do material que quer analisar.

Guiados por uma escuta *equiflutuante* – essa que nos adverte Freud (1905/1969) “não influenciado por suas aversões e seus preconceitos” –, fizemos algumas anotações numa intenção despretensiosa¹⁶, tentando “manter viva a audácia de não se deixar apreender nas malhas de um conhecimento já mapeado” (LO BIANCO, 2003, p. 121), tentando descobrir, a cada dia, um cotidiano de trabalho aparentemente simples e prosaico, feito de sonhos, lapsos, sustos e angústia. E o que se registrou foram palavras e silêncios cadenciados por um encontro. Assim, o que se escreveu para essa pesquisa foram anotações sobre momentos de transferências estabelecidas, histórias sobre alguns encontros ou desencontros entre a pesquisadora, mestres e aprendizes no cotidiano de seu trabalho na escola. O silêncio também orientava e movia a mão a rascunhar essas notas. Com o passar do tempo – quando desempacotamos esses escritos – teve início o trabalho de construção de um novo rearranjo desse material, incluindo as sutilezas daquilo que não foi registrado. Assim, nesse trabalho de vaivém aos registros, de construção das memórias, assim como no circuito da pulsão¹⁷, o que encontramos não

¹⁶ Como membro da equipe do NAE, recebia todo ano a “agenda do professor”, para que ali registrasse os compromissos com as escolas e a Secretaria de Educação, embora raramente fosse usada. Entretanto, em 2010 a agenda carregava uma inusitada ausência: suas folhas não traziam a cronologia temporal esperada de uma agenda, mais parecia um caderno de anotações livres, apenas com páginas recheadas de linhas e parágrafos. Uma estranha hospitalidade parece ter se aberto entre aquelas páginas e ali, nos anos de 2010 e 2011, muitas das anotações tomaram assento.

¹⁷ A pulsão (voz, olhar, etc.) está colocada para cada sujeito como exigência de trabalho psíquico constante que parte de uma borda do corpo e que insiste em encontrar um objeto que propicie a sua satisfação. Na leitura de Lacan, “o que é fundamental, no nível de cada pulsão, é o vaivém em que ela se estrutura” (LACAN, 1964/1988, p. 168), o circuito que se estabelece com o outro e que é percorrido repetidas vezes. A satisfação não está tanto no encontro com o alvo durante esse percurso, o próprio alvo “não é outra coisa senão esse retorno em circuito” (p. 170). Nesse campo de tensões exercitado com o semelhante, o que está em jogo é a forma como a trama sujeito-Outro irá se configurar: “O sujeito se aperceberá de que seu desejo é apenas vão contorno da pesca, do fígamento do gozo do outro

foi uma verdade derradeira, mas pontos fundamentais do caminho que tiveram como efeito a produção de perguntas, de relançamento de enigmas.

Na leitura das anotações, percebemos o cuidado com os títulos, com o nome que inventamos para aquilo que depositamos como apoios de memória. Cuidado que talvez tenha sido semeado no próprio caminhar pelo campo que viria a ser da pesquisa. Um jogo de nomeações foi um dos trabalhos que muito circulou pelos grupos no *Ateliê* e, depois, nos LEAs. Batizar um nome para o grupo, nomear uma obra recém-construída no *Ateliê* tornou-se tarefa prazerosa e sem pressa. Cada objeto ali construído carregava consigo uma história, história que as crianças queriam narrar, contar aos que estavam de fora – professoras, pais, outros grupos. Como se no objeto construído estivesse “condensado” o próprio processo de sua construção, como se o tempo ficasse ali invisivelmente decantado, nas camadas de linguagem que o compartilhamento do grupo ofertou. A frase de Lacan, por vezes enigmática, “o tempo é o nome do objeto”, (LACAN, 1954-1955/1985, p. 215), parece referir-se justamente a esse fino trabalho da palavra esculpindo o objeto, dando cor ao tempo. Trabalho que as professoras de LEAs passaram também a debruçar-se em nossas reuniões, num esforço em narrar e nomear as dificuldades encontradas na escola, erguendo objetos de palavras, verdadeiros “condensadores da experiência”.

Dessa forma, não nos dedicamos a uma avaliação dos dispositivos *Ateliê* e *Laboratórios*, nem mesmo a uma análise de sua pertinência nas escolas estudadas – essa topografia precisaria de um tanto mais de ousadia e de tempo de afastamento da experiência. É o desenrolar da *contagem* em forma de narrativa sobre os desdobramentos do NAE em projetos como o *Ateliê* e os *Laboratórios* – assim como os fios de tempo que os ligam – e toda a superfície discursiva que compõe o processo de sua invenção que perfizeram nosso campo de investigação.

Exilados da cidade onde o campo de pesquisa iniciou o seu traçado, e apartada do momento dessas anotações primeiras, percebemos que a temática do tempo e letramento esteve nos acompanhando durante nosso fazer nesses espaços, seja no trabalho direto com as crianças no *Ateliê*, seja na escuta das professoras de *Laboratórios*. Assim, a partir do tema que recortamos desse horizonte de trabalho situamos nossa questão de pesquisa **no jogo do tempo como abertura e/ou limite ao**

– tanto que, o outro intervindo, ele se aperceberá de que há um gozo mais além do princípio do prazer” (p. 174).

letramento. Interessava-nos traçar a trama do tempo na passagem da oralidade para o letramento.

Tempo e letramento, nossos conceitos centrais, constituíram dois pontos de pesquisa que não pretendíamos entre eles traçar uma simples reta como forma de uni-los, de colocá-los em relação. A geometria costuma promover a reta como o caminho mais curto entre dois pontos. Um traçado preciso, lógico, econômico, imediato. Com Mário Quintana, entretanto, pensamos que a reta é o caminho mais chato entre dois pontos¹⁸, e preferimos a imagem da trama como malha discursiva, que poderia ser tecida e entrecruzada inúmeras vezes e de diversas formas, conforme o tempo tatuasse novas palavras. Saramago (1991) também nos orientou nessa trama. Segundo ele, “[...] o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer aproximar” (SARAMAGO, 1991, p. 168).

Desse modo, os fios com os quais tecemos a superfície narrativa desta tese – uma trama –, entre tempo e letramento, compuseram-se de três elementos estruturais: o lembrar, o esquecer e os nós. Na costura desses fios invisíveis, o jogo da lembrança e do esquecimento foi a tônica da tessitura, mas, ao contrário do que comumente revela o senso comum, o esquecimento é o que teria lugar fundamental, é dele que surge o tecido de onde retornam as lembranças. Essa ideia pode ser melhor pensada numa analogia ao conjunto de fios trançados pela arte da tapeçaria na construção de um tapete. Nessa, propomos que o esquecimento estaria como a urdidura, e a recordação, como a trama.

[...] o urdimento constitui a estrutura da tapeçaria, os fios longitudinais, a franja maior. A estrutura é a base dos nós. O nó é aplicado no urdimento; uma vez cortada a ponta de cada nó, tem a espessura do tapete, os pequenos fios na vertical. A trama, por fim, é constituída com o fio que corre na transversal, que firma o padrão (PEREIRA, 2008, p. 112).

Os nós surgem na estrutura como elementos que permitem marcar pontos importantes da pesquisa, como coordenadas no campo empírico, encruzilhadas do caminho. E, no que parecia ser uma estrutura binária, na lógica do “cara ou coroa”, trama (lembrança) e urdidura (esquecimento), o nó surge, no desenho da tapeçaria,

¹⁸ Observação feita por Sônia Kramer (1998) no livro *Infância e produção cultural*.

como um terceiro nesse jogo, um elemento que nos permite formular que se trata de uma estrutura ternária. O “três” presente, desde o início, em nosso trabalho. Assim, com esse dado em vista, pensamos que teoria *e* prática, forma *e* conteúdo, lembrança *e* esquecimento, psicóloga *e* pesquisadora são aparentes oposições, contradições, que, na verdade, fazem-se por uma costura indissociável entre dois elementos, por uma lógica que é ternária na qual o *e* comparece como terceiro

Em nossa travessia no tempo pelo campo da experiência, marcada por ser de uma só vez local de trabalho *e* campo de pesquisa – exercício de ser hóspede *e* anfitrião da experiência –, não foram poucas as encruzilhadas, os nós institucionais que tivemos que desatar, os encontros e desencontros com os gestores, as resistências das escolas diante de algo muito novo e que oferecia tão pouca garantia num *a priori*. Muitas vezes, o terreno de trabalho e pesquisa apresentou-se como campo minado em que tínhamos que, com paciência e persistência, desviar de alguns percursos e encontrar outras rotas. Dificuldades do trabalho de uma psicóloga junto ao campo da escola, mas também encruzilhadas de uma pesquisa. Como transmitir essa experiência – aliada ao tema que vinha se recortando no horizonte de nosso fazer – sem que o nosso encontro com algumas práticas pedagógicas enrijecidas, que em muitas vezes nos fizeram recuar, desse tom e ritmo a esse trabalho?

Nesse sentido, para que obtivéssemos efeitos de transmissão, optamos por uma forma narrativa para os desdobramentos dos espaços em que construímos nossa questão de pesquisa, fazendo das crianças e professores com os quais nos encontramos personagens de uma trama única. Ao darmos voz a esses personagens batizados com nomes fictícios, os colocamos em itálico e, muitas vezes, isolados num parágrafo em “espaço simples”, carregando consigo a simplicidade da linguagem com que a oralidade se transmite. Ali mesmo, nas dobras de nossa *contagem* sobre a experiência, está todo nosso esforço de aliviar o peso da estrutura da narrativa e da linguagem, embora saibamos que tal empreitada somente foi possível uma vez que soubemos respeitar, ajudados por Calvino, a admirar a beleza do peso que nos toma, que atravessa nossas práticas.

2 RAPIDEZ X LENTIDÃO: INFÂNCIA, ESCRITA, TEMPO

O século da motorização impôs a velocidade como um valor mensurável, cujos recordes balizam a história do progresso da máquina e do homem. Mas a velocidade mental não pode ser medida e não permite comparações ou disputas, nem pode dispor os resultados obtidos numa perspectiva histórica. A velocidade mental vale por si mesma, pelo prazer que proporciona àqueles que são sensíveis a esse prazer, e não pela utilidade prática que se possa extrair dela (CALVINO, 2010, p. 58).

No *Ateliê*, os ponteiros do relógio foram substituídos pelos giros das lâminas do *liquidificador de palavras*. Aparelho inventado, cuja aceleração e desaceleração era controlada pelos participantes do projeto, causando fascínio e entusiasmo pelo seu movimento irregular. Liquidificador que – no encontro com o outro – permitiu que um jogo entre *rapidez* e *lentidão* se estabelecesse, e fosse motor de muitas produções.

Rapidez x lentidão é um dos paradoxos que Calvino propõe para pensarmos na velocidade que nos espera o terceiro milênio. Numa analogia ao tempo narrativo, confere ao estilo do conto – e seus tempos de contração ou distensão – um ritmo e velocidade não percebida em outros estilos narrativos. Conto que em si secreta uma aceleração; essa rapidez, porém, não é um valor que funciona por si, tendo seu efeito por ser também um tempo narrativo que pode ser retardador, cíclico ou imóvel. É uma narrativa que produz seus efeitos no leitor pela condensação e adensamento do tempo, sua contração, mas que também inclui alguns momentos de dilatação.

Calvino refere que os contadores de história na Sicília tinham uma fórmula: “*lucuntum num metti tempu*”, o conto não perde tempo. A técnica da narração oral permitia a subtração de muitas passagens do texto, como forma de desbastar o excesso e os detalhes, mas não abria mão de algumas repetições, especialmente nos pontos em que a história apresentava uma série de obstáculos a superar. Esses narradores conheciam a expectativa das crianças na escuta dessas histórias e o prazer que as acompanhava na espera dessas repetições (frases, situações, fórmulas). Mesma eficácia narrativa das poesias e canções com rimas que escandem o ritmo. A rapidez, a concisão do estilo e as escansões parecem estar em consonância com o tempo vivido na contemporaneidade. A agilidade de sucessão de eventos permite dar a sensação ao leitor de que convivem

ideias simultâneas, fazendo a alma pendular por pensamentos diferentes e experimentando múltiplas sensações.

Destacamos em nosso trabalho essas escansões, interrupções no tempo, que produzem uma espera. Os encontros semanais, escandidos, do *Ateliê* incentivavam essas interrupções, numa aposta que as crianças se demorassem na confecção de alguma produção. Demora que contrastava com a velocidade de cada encontro. Era uma aposta no tempo como descontinuidade, ou melhor, num jogo entre continuidade e descontinuidade. No dizer de Calvino, é esse paradoxo que permitiu a Sheherazade salvar sua vida a cada noite, ao saber encadear uma história a outra, interrompendo-a no momento exato.

Nos passos de Calvino, nos propomos neste capítulo a nos debruçarmos sobre a relação infância e escrita, numa tentativa de pensar seus tempos, conquistas e recuos. Para tanto, faremos um percorrido histórico para retomarmos o ponto em que conquistar o mundo letrado passou a ser momento de passagem para o mundo adulto. Em tempos atuais, em que uma vertiginosa velocidade tem reconfigurado o suporte das palavras, o saber e sua transmissão, como a passagem da oralidade ao letramento poderia dar-se? Assim, articularemos ao paradoxo proposto por Calvino, rapidez e lentidão, o que colocamos em termos de ensinar e esperar, ou seja, a importância da instauração de um tempo de espera no ato de toda transmissão.

2.1 O DESAPARECIMENTO DA INFÂNCIA NA PRESSA CONTEMPORÂNEA

Com Philippe Ariès (1981) percebemos que a infância, ou melhor, o *sentimento de infância* que nos é tão familiar na atualidade, é um conceito que foi socialmente construído ao longo de muitos anos, não existindo antes do Renascimento. No dizer de Postman (1999), esse ganho de civilização que recortou a infância do mundo adulto – e a marcou como invenção recente – estaria agora num processo inverso, o de novamente perder-se no horizonte dos adultos de nossa cultura¹⁹.

¹⁹ São muitos os autores que a partir do debate aberto por Philippe Ariès se debruçaram sobre o tema da história da infância e sua invenção. Os debates pedagógicos atuais incluem teses e antíteses sobre a origem e os fatores sociais responsáveis tanto pelo surgimento quanto pelo desaparecimento da infância. Entretanto, optamos por fazer esse percurso histórico através de Neil Postman, uma vez que esse autor evidencia a articulação entre infância e letramento.

Para o autor, a fronteira que passou historicamente a separar o mundo adulto do mundo infantil estaria se estilhaçando a tal ponto que temos perdido a possibilidade de balizar os caminhos futuros para as nossas crianças. Estaríamos vivenciando certa mudança desse *sentimento de infância* que indicou Ariès. Haveria uma demanda social de apressar os desdobramentos da infância a ponto de transformar as crianças rapidamente em adultos, sem resguardos ou cuidados com a infância como etapa de preparação que se tece com os fios do próprio tempo. O que parece estar se esfumando – e numa velocidade vertiginosa – é a fronteira que delimita o tempo da infância e o tempo daquilo que viria depois, o mundo adulto.

Na tese sustentada por Postman (1999), o surgimento da prensa tipográfica criou a infância, e a velocidade – assim como o excesso – de imagens da mídia eletrônica contemporânea estaria contribuindo para seu desaparecimento.

A invenção da prensa tipográfica e a emergência de uma sociedade letrada teriam sido os elementos que delimitaram uma fronteira importante entre as esferas da infância e dos adultos, abrindo condições para a própria criação da infância. Com a invenção da prensa tipográfica, por Gutemberg, ser letrado passou a fazer parte do mundo adulto, resguardando às crianças o tempo de uma espera. Dessa forma, a leitura e a escrita criaram a idade adulta, refere Postman (1999), resguardando a ela o acesso às escrituras de todos os tipos – mapas, gráficos, contratos. Num mundo letrado, ser adulto implicou na possibilidade de ler os segredos culturais de seu tempo codificados em símbolos não naturais, enquanto ser criança implicou o tempo de uma espera até transformar-se em adulto e fazer parte desse universo letrado.

Na Antiguidade, a ideia sobre o ser criança era radicalmente diferente do que conhecemos na atualidade. A ideia do tornar-se adulto – do *vir-a-ser* – num mundo não letrado não estava colocada, nem mesmo a diferenciação entre adultos e crianças (POSTMAN, 1999). Num mundo oralizado, não se fazia necessário existir um conceito que abarcasse o que era um adulto, tampouco o que definia uma criança. No dizer de Kehl (2009), esse era um tempo em que o próprio tempo não contava, e a forma subjetiva do *indivíduo* não estava inscrita.

Os gregos eram apaixonados por educação e semearam a ideia de escola, diz Postman (1999). Entretanto, foram os romanos que tomaram de empréstimo dos gregos a noção de escolarização e desenvolveram uma concepção de infância que superou a noção grega. Percebia-se nos romanos uma maior atenção à criança pequena em

crescimento, alguma noção de proteção e cuidados. Estabeleceram também alguma conexão entre a criança em crescimento e a noção de *vergonha*. Norbert Elias (1939/1994) demonstrou bem a ideia de que, sem uma noção de *vergonha* inscrita nas crianças, a infância poderia não ter existido.

Na Idade Média, Postman (1999) ressalta o recuo de alguns elementos relativos à história recente da infância que havia iniciado a ser erguida: diminuíram a capacidade de ler e escrever da população, a educação e a própria noção de *vergonha*. Nesse período, parece ter ocorrido uma inversão na marcha da história, e o alfabeto romano se restringiu a tal ponto que a população em geral deixou de ler. Multiplicaram-se formas rebuscadas de grafar as letras do alfabeto, e a prática da leitura ficou restrita a uns poucos que formavam uma corporação de escribas. Com isso, não houve o desaparecimento do alfabeto, mas diminuiu paulatinamente a possibilidade da população de ter acesso à leitura e tornarem-se leitores. Talvez o recuo dessa “alfabetização socializada” tenha se dado pela escassez de pergaminho e falta de outra superfície adequada à escrita, ou mesmo pelo grande dispêndio de energia para manufaturá-lo. Nesse cenário, a Igreja não era indiferente às vantagens de a leitura e a escrita ficarem restrita aos clérigos, decidindo e mantendo sob controle os detentores dos segredos teológicos e intelectuais, enquanto a maioria da população não era letrada. A infância nesse tempo terminava quando a criança adquiria o domínio da palavra falada, geralmente aos 7 anos – idade da razão marcada pela Igreja –, uma vez que a criança já teria condições de diferenciar e compreender o certo do errado por meio da palavra ouvida. O modo medieval de aprender ainda dependia da oralidade. Adultos e crianças compartilhavam os mesmos jogos, os mesmos contos de fadas, os mesmos conhecimentos; nada era escondido ou ocultado da criança, nem mesmo as questões sexuais.

No mundo medieval não havia nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto, nem mesmo uma concepção de desenvolvimento infantil²⁰. Não havia segredos, ideia do espaço privativo, nem critérios de civilidade a serem transmitidos aos menores. A criança era praticamente invisível. “A falta de alfabetização, a falta do

²⁰ Uma importante discussão sobre a ausência do conceito de infância no mundo medieval, ou mesmo uma relativização dessa questão, encontra-se na tese de doutorado de Amadeu Weinmann (2008), *Infância: um dos nomes da não razão*.

conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – essas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (POSTMAN, 1999, p. 31).

Conforme Manguel (1997), os livros na Idade Média passaram para as mãos dos ricos e do clero. Até a invenção da prensa tipográfica, as narrativas chegavam à população por intermédio de contadores de histórias itinerantes, os *trovadores*, que iam de lugar em lugar cantando seus próprios textos. Mais tarde, surgiram os *joglars*, que, também itinerantemente, dramatizavam os textos dos trovadores. Eles, porém, iniciaram a modificar as palavras originais dos textos, a alterar as rimas, a cadência, iniciando um longo processo de deslocamento gradual da ênfase que estava na palavra do autor para o leitor. Com a invenção da prensa e dos textos impressos, as leituras públicas em voz alta criaram uma nova necessidade, a de se fazer marcações no texto para indicar as pausas na narrativa. Surgem, assim, para esses contadores de histórias – e também para o leitor que agora realizava também leituras silenciosas –, o espaçamento entre as palavras, que antes estavam em continuidade, e os separadores que conhecemos hoje, como vírgula, ponto e vírgula e os títulos de capítulos.

Com a invenção da prensa tipográfica, além de outros acontecimentos, como a criação do relógio mecânico, delineou-se um novo modo de se relacionar com o tempo e com aquilo que podia ser registrado e transmitido ao longo da passagem do tempo através de caracteres móveis. Conforme Kehl (2009), é no fim do século XIII que os primeiros relógios mecânicos começaram a marcar, no alto das igrejas, uma nova forma de temporalidade em algumas cidades da Europa. Antes, a passagem do tempo era regulada pelos ciclos da natureza e pelos horários dos ritos religiosos. Somente no fim da Idade Média, com a intensificação da produção artesanal e das trocas comerciais, vemos surgir a necessidade de uma outra relação do homem com o tempo e com as letras. Nesse momento, a medição do tempo se torna mais precisa e rigorosa. Durante os séculos XIV e XV, novos relógios, ainda desprovidos dos ponteiros dos minutos, começam a ser instalados não mais nas torres das igrejas, mas nas prefeituras municipais, marcando uma verdadeira revolução na percepção social do tempo. O tempo do comércio foi paulatinamente substituindo o tempo da Igreja.

Com o livro impresso e uma nova marcação do tempo que se desenhava, o leitor passou a fazer leituras silenciosas, perdendo terreno a transmissão oral para a noção de *individualidade* que se recortava nesse novo horizonte. A prensa criou, fundamentalmente, um novo mundo simbólico, refere Postman (1999), exigindo outra

concepção de infância. Percebia-se, após cinquenta anos de sua invenção, que as linhas por onde se dava a transmissão haviam se alterado na Europa, formando uma nítida divisão entre aqueles que sabiam ler e aqueles que não sabiam.

Aprender tornou-se aprender nos livros. O texto na forma do livro passou a ser a materialidade para as palavras. E neles o conteúdo tinha certa organização sequencial que obrigou os leitores a certa forma de ler. A linearidade inflexível do texto, a sequência das frases, capítulos, a ortografia, os índices alfabéticos estavam dispostos numa ênfase da lógica e da clareza que promoveu uma nova maneira de também organizar o pensamento. Assim, a forma como os livros apresentavam o material tornou-se também a lógica da disciplina. Com Lutero²¹ viu-se uma disseminação em massa da palavra de Deus escrita em diversas línguas e, com isso, o próprio enfraquecimento das sagradas escrituras. A ciência medieval aristotélica passa a ser substituída pela ciência moderna cerca de cem anos após a invenção da tipografia.

Nessa passagem, sublinhamos, o que aconteceu é que o Homem Letrado havia sido criado, deixando de fora desse universo o mundo das crianças. Ser adulto passou a ser uma posição a ser conquistada num mundo grafocêntrico. Assim, alcançar a idade adulta tornou-se uma realização simbólica, e não mais biológica. A partir da prensa tipográfica, e uma nova organização gráfica a seu redor, os jovens teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia, como ritual de passagem para outro tempo, o do mundo adulto. E para realizar essa travessia precisariam de educação. Para tanto, a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50).

A criança não era mais tomada como miniadulto do tempo medieval, mas talvez como sujeito ainda não formado e que precisava preparar-se para uma sociedade letrada: precisava tornar-se adulto. As primeiras tentativas de estabelecer classes para a aprendizagem basearam-se na capacidade de ler dos alunos, e não na sua idade cronológica. A diferenciação por idade veio um pouco mais tarde, e ligaria a educação

²¹ A Alemanha liderou a alfabetização europeia no século XVI e foi berço das primeiras prensas. A Bíblia foi o primeiro escrito a circular em maior escala. A Reforma, movimento político e religioso inspirado na tentativa de renovar a Igreja Católica, foi encabeçada pelo alemão Martinho Lutero e teve seguidores em outros países da Europa (FISCHER, 2006). Lutero e os protestantes, como ficaram conhecidos, defendiam a ideia de que qualquer pessoa teria o direito de ler a palavra de Deus, sem intermediários e em seu idioma. Tornar possível uma relação individual com o texto, com o sagrado, gerou uma polêmica ao redor da escrita e da leitura jamais verificada anteriormente. Lutero traduziu a bíblia para o alemão, assim como seus seguidores o fizeram para outras línguas. A intenção era proporcionar a qualquer pessoa uma experiência de leitura individual do texto sagrado sem a tutela direta da Igreja (FISCHER, 2006).

tanto à idade cronológica quanto ao desenvolvimento infantil de forma contundente. A infância, assim, passou a ser considerada uma categoria social e intelectual em que os estágios da infância precisariam tornar-se visíveis e colocados à disposição para a educação.

Estágios, marcações no tempo e espaço de uma infância que historicamente ia sendo inscrita na cultura. Quatro séculos depois da invenção dos primeiros relógios, a Revolução Industrial passaria a regular o tempo em função do trabalho mecânico, isto é, da produtividade (KEHL, 2009), marcando o ritmo das aprendizagens. Minutos passaram a fazer diferença no que se refere ao rendimento do tempo do trabalho mecânico, como hoje os segundos fazem diferença diante dos instrumentos do trabalho computadorizado e dos relógios de precisão digital que medem a cada instante as oscilações dos investimentos nas bolsas de valores ao redor do planeta.

Quando o modelo de infância tomou forma, ao final do século XVII, a família também se remodelou em seus papéis. Cabia aos pais iniciarem essa educação para a escola e para o mundo letrado. Em 1744 surge a literatura infantil²². Assim, viu-se uma torrente de histórias infantis de cunho moralizante invadir a privacidade do lar, colocando os pais na posição de educadores de seus filhos. Já os livros escolares baseavam-se na sequência das classes organizadas por idade, de certa forma inventando os estágios da infância. O currículo seriado desenhou o momento em que uma criança deveria aprender e qual conteúdo.

Entretanto, toda essa nova hierarquia de conhecimentos e habilidades tão bem delineada para a formação do leitor da época poderia não acompanhar as características da “natureza da infância”, no dizer de Postman (1999). Acreditava-se que ensinar a ler a uma criança pequena poderia vir a não ocorrer, uma vez que exigia do pequeno leitor

²² A literatura infantil iniciou por meio da coleta de narrativas populares, transmitidas pela tradição oral, que passaram, aos poucos, a serem vertidas em textos escritos. Entretanto, autores como Charles Perrault adaptavam esses contos e os modificavam conforme a necessidade da corte francesa da época, acrescentando proeminências e censurando detalhes da cultura pagã e da sexualidade humana. Seus contos são recheados de uma mensagem moral explícita, geralmente colocada em apêndices sob forma de versos. Eram histórias dirigidas aos adultos, mas adaptadas para as crianças (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009). Conforme Corso e Corso (2006), é somente no fim do século XVI, quando a criança inicia a ter um novo lugar, que histórias são alinhavadas tendo a criança como endereçamento. Hans Christian Andersen, considerado por muitos como o pai da literatura infantil, destacou-se justamente por escrever seus contos diretamente para as crianças. Diferente dos demais autores da época, que adaptavam as histórias à realidade infantil, Andersen criou uma narrativa destinada para esse público e assim reinventou o conto de fadas para a nova realidade da época, contribuindo para a consagração de uma modalidade narrativa que trazia em seu cerne as tensões subjetivas próprias das crianças (CORSO; CORSO, 2006, p. 32-33).

muita concentração e serenidade, extremamente difícil quando o corpo da criança não estava parado e focado nessa tarefa. Surgiu, assim, na educação a necessidade de superar e controlar essa “natureza da infância” desde a idade escolar. Tornar-se adulto era também ter o controle de seus impulsos.

Norbert Elias (1939/1994) ressaltou a categoria da *vergonha* como um índice de civilização que veio se desenvolvendo a partir desse pensamento do século XVI. Com o tempo, houve uma associação entre elementos como a *sexualidade*, a *vergonha* e o *embaraço* – todas relativas ao corpo –, e uma necessidade social de frear a conduta nesses quesitos. Mas não somente nesses – deu-se continuidade a certo acervo de questões que deveriam repousar como segredos aos olhos e ouvidos das crianças. Temas como a morte, dinheiro, sexo e violência passariam a ser preservados dos pequenos, cercando apenas o mundo adulto.

Assim, a invenção da prensa tipográfica e a marcação social do tempo – ao criar um mundo abstrato de pensamento onde o corpo precisa ser contido – recortaram no horizonte dois modos diferenciados de trânsito social: o mundo adulto e o mundo infantil.

Para a travessia ao mundo adulto é preciso conquistar esse lugar. Entretanto, a pressa contemporânea estaria atropelando os tempos dessas conquistas. O *sentimento de infância* e a posição letrada como algo a ser conquistado na contemporaneidade estaria em falência, no dizer de Postman (1999), visto que esse trânsito não estaria mais balizado de forma a assegurar uma fronteira entre o mundo infantil e o adulto e assim oferecer possibilidades para essa passagem.

Como dar condições, conduzir um caminho, para um trânsito entre dois pontos – da oralidade ao mundo letrado – que não estariam mais em seus lugares? A pergunta que enunciamos junto com Postman parece ecoar nas escolas pelas quais passamos, sendo a mesma de muitos professores com quem trabalhamos e que foram personagens desta tese. Inquietam os professores o corpo em constante movimento dos alunos na sala de aula, o lugar da literatura na transmissão, a precocidade com que assuntos destinados aos adultos percorrem os corredores da escola. Seria a infância que tem desaparecido? Seria a literatura, as velhas histórias, que não capturam mais os pequenos? Seriam as imagens e a velocidade da informática a desestabilizar essa travessia?

2.2 ESCRITA, TEMPO E TRANSMISSÃO

Na introdução de suas *Seis propostas*, no ano de 1985, Calvino já constatava uma velocidade e mudança no horizonte da materialidade para as palavras. “O sinal talvez de que o milênio esteja para findar-se é a frequência com que nos interrogamos sobre o destino da literatura e do livro na era tecnológica dita pós-industrial” (CALVINO, 2010, p. 11).

Alguns autores, se não se dedicaram a pensar na iminência do desaparecimento da infância, tem-se debruçado sobre a possibilidade de a contemporaneidade ver desaparecer o livro (MANGUEL, 1997, 2006; CHARTIER, 2002), o leitor (PIGLIA, 2006), o narrador (BENJAMIN, 1994), dentre outras formas de transmitir-se o conhecimento.

Propomos pensar a passagem da oralidade para o letramento de modo a colocar em questão a relação que temos estabelecido com a própria escrita alfabética – e sua materialidade – ao longo da passagem do tempo. Nessa esteira, Pierre Lévy (2011) trama a passagem da oralidade para a escrita alfabética e dessa para a informática não como um risco a ser evitado, mas como marcando diferentes modos de gestão social do conhecimento que não se dá por simples substituição, mas por uma trama complexa de deslocamento de centros de gravidade ao longo do tempo. Deslocamentos que têm seus efeitos sobre o sujeito leitor contemporâneo e suas dificuldades quando a matéria na atualidade da escola é a transmissão da leitura e escrita.

No dizer de Lévy (2011), diferentes formas de armazenamento e processamento das representações tornam possíveis ou condicionam certas evoluções culturais e, nelas, a posição do leitor como protagonista de um tempo histórico também se altera. O autor atentou para o papel do que chamou de *tecnologias da inteligência* na constituição das culturas, e a forma como essas tecnologias (transportes, escrita, relógios, meios de comunicação) foram decisivas para estabelecerem as noções de tempo e espaço que atualmente conhecemos. As formas sociais do tempo e do saber que temos hoje como balizas são tributárias desses desdobramentos históricos. Vivemos numa época limítrofe, num desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica (mídias eletrônicas e informática), “um novo estilo de humanidade é inventado” (LÉVY, 2011, p. 17). De que maneira as diferentes materialidades em que a palavra tem

seu suporte – ou diferentes tecnologias – fazem cadenciar a forma como vivenciamos o tempo e assim acabam por inaugurar um novo modo de ser? A trama que nos leva a essa proposição de Lévy (2011) passa por nos debruçarmos sobre os deslocamentos entre oralidade, escrita e informática na história dos leitores/ouvintes ao longo de diferentes épocas.

Nas sociedades sem escrita, quando as linhas de transmissão se davam pela oralidade²³, a forma de vivenciar o tempo era cadenciada por uma circularidade. Nessas culturas, qualquer proposição que não fosse retomada e repetida em voz alta estava condenada a desaparecer. A voz era o suporte para a palavra, não havendo outra materialidade para reter algo que precisasse ser reutilizado no futuro. A transmissão supunha um incessante movimento de recomeço, de passagem ao mesmo ponto para que a tradição não se perdesse. Essa reiteração incessante – sustentada pelos ritos e mitos da memória – que circulava pelas vozes na roda das gerações cadenciava um ritmo em que a vivência do tempo era sentida como a de um “eterno retorno”. Os mitos²⁴ eram transmitidos por meio de uma narrativa reiterativa, mas, ao mesmo tempo, alteravam-se ao sabor das circunstâncias – transmitir era também recriar –, embora ninguém soubesse medir essas derivas por falta de um ponto fixo nessa circularidade cronológica da oralidade. Nessa época, o narrador retinha a memória e a transmitia por meio de cantos, danças, gestos; narrativas em que a palavra parece passar pelo corpo de forma contundente. Aprendia-se, assim, pela escuta, pela observação, por fazer também passar pelo corpo a palavra falada marcada pela rima, poesia ou música como forma de inscrição da memória humana.

Conforme Lévy (2011), o “eterno retorno” da oralidade foi gradualmente substituído pelas longas perspectivas da história que podiam ser retidas por meio do alfabeto escrito. O surgimento da escrita – e depois do livro impresso – deslocou a imagem do tempo como *círculo* para a metáfora de um tempo vivido como uma *reta*.

A agricultura de subsistência precisou apoiar-se numa alternância das estações do ano, nos tempos de semear e colher, e num regime de *espera* antes não vivenciado.

²³ Lévy (2011) refere-se principalmente às *sociedades orais primárias*, ou seja, sociedades em que a escrita de fato não havia feito sua entrada.

²⁴ Lévy (2011) atenta para a forma narrativa *mito* nas sociedades orais primárias. Os mitos e sua transmissão, na ausência de técnicas escritas de fixação das histórias, parecem fazer passar a tradição e perpetuar a reiteração justamente pela dramaticidade do herói, sempre envolvido em problemas da vida cotidiana, carregada de forte carga emocional e acompanhado de música, poesia, rimas que contribuem para a memorização de sua história.

Tempo e espaço estavam-se alterando num cenário que se preparava para um novo suporte para as palavras. A escrita foi inventada diversas vezes, e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antiguidade; da mesma forma, inscreveu um *momento de espera*, um tempo intervalar entre a escrita e sua leitura²⁵, abrindo a possibilidade ao engano, ao mal-entendido, aos riscos que comporta a palavra descolada no tempo de quem a escreve. Surge a possibilidade da interpretação que um texto poderia assumir. “A escrita passou a apostar no tempo”, no dizer de Lévy (2011, p. 88). Entre a produção de um texto e seu acesso, distendem-se o tempo e o formato de registro da memória.

Com a passagem da oralidade para a letra escrita, as palavras perduram em outras materialidades que não mais o canto e a narrativa transmitida pela voz e sua modulação – tendência ainda maior, quando se passa do manuscrito ao impresso, quando as letras passam a fixar-se de forma ainda mais autônoma. As apresentações dramáticas dos mitos cedem lugar às sistematizações – onde número e palavras passam a ser dispostos em listas e tabelas –, às datas, aos calendários, marcando pontos fixos numa linha do tempo distendida. Um modo linear de dispor as ideias em linhas parece organizar o pensamento, e o dito “pensamento lógico”, refere Lévy (2011), começa a desenvolver-se justamente a partir dessa relação que se estabelece com a escrita. Também o aprendizado escolar passou a carregar consigo esse modo linear de dispor as letras do alfabeto, de forma que a linearidade impunha uma inflexibilidade em que uma palavra precisava suceder-se a outra. À medida que passamos da ideografia ao alfabeto e da caligrafia à impressão, o tempo tornou-se cada vez mais linear, e, com isso, histórico. A ordem sequencial dos signos aparece sobre a página. A acumulação, o aumento de volume transmissível do corpus onde se fixa a escrita distende a metáfora do *círculo* da oralidade até quebrá-lo, esticando-o numa *reta*.

Numa cultura letrada, a memória separa-se do sujeito de tal forma que o saber passa a não estar mais na sabedoria da tradição, mas pairando nos livros e documentos, sendo acionado a cada leitura, num tempo *depois*. Os personagens, heróis aventureiros da oralidade, são vertidos em conceitos – e mais adiante na literatura –, e o saber deixa

²⁵ Na busca pela etimologia do verbo “ler”, podemos chegar à ideia de que *legere*, em latim, significa colher (AZEVEDO, 2007), ou seja, refere-se ao gesto utilizado pela mão para (re)colher do chão algo que tenha brotado da terra. Heidegger ter-se-ia debruçado sobre essa etimologia, refere Larrosa (1998), remetendo o verbo *ler* ao sentido de recolher, coletar, colecionar. Algo que se junta, apanha-se, para, depois de um tempo, pôr logo adiante.

de ser apenas aquilo que nutre diariamente a humanidade de cada um na comunidade para estar estocado, disponível a ser consultado, suscetível de análise e exame.

A fixação da palavra no espaço e a impressão dos livros pela invenção de Gutemberg alteraram profundamente o modo de transmissão dos textos, além de desenhar um novo leitor. Nesse cenário, o sujeito podia ler de forma solitária e fazer sua própria interpretação das palavras ali dispostas. É no século XVI que a espacialização das palavras toma corpo – endereçada a esse leitor agora silencioso e solitário – e é organizada com paginação, sumário, cabeçalho, índice, uso de tabelas, esquemas e diagramas. No dizer de Lévy (2011), tentava-se com essa disposição no espaço da folha minimizar o engano, o equívoco, em cada leitura.

De acordo com Fischer (2006), outro marcador de leitura foi o surgimento do espaço em branco como intervalo entre as palavras, favorecendo a leitura silenciosa por meio de pausas, ou seja, de uma marcação temporal. Os escribas irlandeses, não mais pensando na retórica da Antiguidade, isolaram tanto as partes do discurso como também os constituintes gramaticais dentro de uma frase, introduzindo alguns separadores cujas pontuações conhecemos hoje, como a vírgula e o ponto e vírgula. Uma inovação medieval, segundo Manguel (1997), foi destacar as linhas das seções principais de um texto, em geral a Bíblia, com tinta vermelha, assim como as *rubricas* (*ruber* ou vermelho, em latim), explicações independentes do texto propriamente dito. Esses últimos tornar-se-iam mais tarde os títulos de capítulos. Nessas modificações, cada vez mais o texto libertava-se da voz original do autor, e o leitor dependia menos de alguém que narrasse em presença um texto, ou lesse em voz alta. É dessa forma que a leitura começa a passar do âmbito do público para o privado, e a transmissão de um texto deixa de ser sustentada pela presença de uma voz para ser alicerçada pela palavra escrita. No dizer de Lévy (2011), é um novo estilo de pensar que todo esse deslizamento da voz para a escrita inaugurou. Efeito que produz um outro sujeito, fomentado justamente por uma distensão no tempo, uma escansão entre o momento de uma escrita e o momento de seu acesso pela leitura.

O tempo da escrita assemelha-se a uma reta, pois, ao introduzir um intervalo entre a produção de um texto e sua leitura, os homens distenderam sua experiência do tempo e passaram a contabilizar a sua passagem. Dessa maneira, não estamos apenas diante de uma reta. No dizer de Rickes (2007), o tempo converteu-se em uma reta com uma seta em uma das extremidades. Desenhada como uma flecha, o tempo acelera,

aponta agora para o futuro e sugere a ideia de movimento. Interessa ao homem moderno um movimento no tempo que lança o vetor da transmissão para o futuro, para aquilo que está por vir.

É na passagem do tempo, vetorizada não mais para o passado, mas tendo como horizonte o futuro, que nossa cultura tem-se organizado a partir de outra processualidade, outra materialidade como interface para as palavras. De forma vertiginosamente acelerada, vivemos hoje uma redistribuição da configuração do saber – e de sua transmissão – que havia se estabilizado no século XVII com a generalização da impressão. Mergulhados na cultura midiática, temos visto não somente o suporte para as palavras assumirem uma nova materialidade, mas temos presenciado o tempo secretando ainda outro modo de operar no mundo. A escola é uma instituição que há cinco mil anos fundamenta-se no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Como estaria relacionando-se com outro tempo que se descortina a partir das mídias eletrônicas e da informática? Qual seria o modo de tempo que essa invenção tem desenhado no horizonte do contemporâneo?

À primeira vista, a informática parece dar continuidade ao trabalho de acumulação e de conservação iniciado pela escrita. Entretanto, é preciso lembrar que nela os dados são perecíveis e transitórios, acionados seletivamente por um internauta em busca da informação mais confiável o mais rápido possível. A superfície deslizante da tela não retém nada; nela, toda a informação torna-se nebulosa e apaga-se, concentra-se em desfilar palavras e imagens espetaculares que serão esquecidas no momento seguinte. Assim, “a maior parte dos bancos de dados são antes espelhos do que memórias” (LÉVY, 2011, p. 116); espelhos os mais fiéis possíveis do momento atual de uma especialidade ou mercado. No dizer de Manguel (2006), o espaço eletrônico não conhece fronteiras, os *sites* tem seu lugar no espaço, mas não o limitam, “são como água vertida em água” (MANGUEL, 2006, p. 187). Para o autor, a *web* é quase instantânea, configura-se como uma superfície plana, sem volume, sem presente e sem passado, não conhece nenhum tempo senão o eterno presente.

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma

memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p. 13).

A cultura midiática secretaria um tempo instantâneo a partir de uma superfície sem volume. Engendraria tempo e espaço de forma muito diferente da escrita, em que a materialidade – volume –, a sucessão, a linearidade inflexível das palavras dava corpo a um texto e contornos ao sujeito. A noção de *tempo real* parece encerrar bem a ideia do movimento da informática: “a condensação no presente, na operação em andamento” (LÉVY, 2011, p. 116), vivência de um tempo em que o sujeito se constrói na velocidade.

Se na oralidade primária o tempo parecia imóvel, circular, e assim a tradição era conservada, na cultura escrita ele engendra um sujeito numa linearidade histórica – reta onde a interpretação do texto dispara seu movimento. Na cultura midiática poderíamos falar de uma “espécie de implosão cronológica, de um tempo *pontual* instaurado pelas redes de informática” (LÉVY, 2011, p. 116). Tempo *pontual*, evanescente, que aparece e desaparece sem estar distendido sobre uma reta. No espaço da velocidade virtual das mídias eletrônicas, refere Rickes (2007), não se trata de um modo de operar pela sucessão no tempo, linearidade, mas compõe-se de operadores de simultaneidade.

Operar por simultaneidade parece ser o modo como a infância contemporânea tem-se estruturado e mantém relações com o aprender. Na escola, as crianças oferecem pistas disso a todo o momento, deixando seus professores – que provavelmente se subjetivaram em outro tempo, o da reta – num descompasso estrutural tamanho que acabam por distanciar-se a inda mais de propostas que possam acolher os diversos modos de ser. Poderíamos dizer que há um modo de operar num *antes* e outro *num* depois? Lévy (2011) ressalta que estamos diante de um campo aberto, conflituoso e ainda indeterminado, momento de passagem em que estamos construindo algo diferente, mas sem prescindir do que veio antes; pelo contrário, o *antes* esteve como condição para o agora. Não se trata de profetizar uma catástrofe cultural causada pela informatização. Seguimos aprendendo por meio da transmissão oral, e não apenas estudando teorias na escola ou princípios nos livros. O saber oral e os gêneros de conhecimento fundados sobre a escrita ainda existem, e sem dúvida vão continuar existindo.

Sobre a transição entre a obra manuscrita e a impressa, Roger Chartier chama a atenção para um processo que vemos hoje na relação entre impresso e digital: a coexistência entre formatos e a desconfiança em relação ao novo, que “supostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores e corromperia a correção dos textos” (CHARTIER, 1998, p. 9). Algo semelhante ocorreu na época do surgimento dos livros de bolso, que, por serem mais baratos, tinham ainda maior potencial de democratização da leitura: “Aqueles que o menosprezavam ou temiam expressavam sua nostalgia por uma forma nobre do livro e receavam a perda de controle sobre a cultura escrita” (CHARTIER, 1998, p. 111). A frase, dita no contexto do século XVI, refere Bilá (2012), mostra-se incrivelmente atual em relação ao receio de que o livro impresso desapareça em favor do e-book, uma previsão extremista que provoca reações ainda mais emocionais: a nostalgia pelo peso do livro impresso, por suas lombadas nas estantes, pelo cheiro do papel. Vivemos uma época de transição, em que formas inovadoras misturam-se a elementos que imitam o livro impresso. Mas, num processo análogo ao causado pelo códex em relação ao manuscrito em rolo séculos atrás, a leitura digital altera de maneira radical a forma como nos relacionamos com o texto.

Se a oralidade perdeu terreno para a literatura impressa, essa segue sendo o trabalho sobre a voz no texto, mas talvez existissem outros modos de reencontrar a força ativa e a magia da palavra. E essa foi a tônica de nossa aposta no *Ateliê*, adubar com a poeira da imaginação algumas palavras aprisionadas pela fixidez dos sentidos, colocá-las a girar no *liquidificador de palavras*, seja sustentada pela voz, grafada no papel ou na evanescente marca feita no computador de nossa sala-caixa. Ainda outros suportes contribuíram para a palavra brotar nos nossos encontros, como a massa de modelar e as sucatas, que permitiram dar relevo aos desenhos e às palavras; e a terra ou a grama, tantas vezes trazida para nossos encontros como forma de dar corpo às letras recém “aprendidas” na escola.

É possível que, nos modos de operar da oralidade, escrita e informática estejam presentes a todo o momento, embora com intensidade variável.

[...] o que me parece bastante complexo nos tempos de hoje é essa possibilidade de nós produzirmos no interior da cultura escolar mecanismos onde a escrita seja uma prática do cotidiano, onde o desejo de escrever se possa instalar, onde o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie. Tratar-se-ia de uma mudança de paradigmas [...]. Julgo que esse tempo está muito distante da

atualidade porque é um tempo em que nós poderíamos imaginar que *cada aluno se constituiria num ponto de passagem e de transformação da linguagem* (RAMOS DO Ó, 2007, p. 111, grifo nosso).

Assim, a passagem da oralidade ao letramento para cada sujeito – como cada um faz essa travessia – não se faz sem o lastro de uma tensão entre essas três linhas: oralidade, escrita, informática. Linhas que, com Lévy, percebemos engendrar um tempo singular de construção de um modo de ser. Travessia ao mundo letrado sob o fundo de uma tensão entre essas linhas, sempre fomentada pelo encontro com o outro, mas tensão que muito pouco a escola consegue ritmar e verter como jogo para que cada aluno possa constituir-se num ponto de passagem da linguagem. Tensão entre as linhas que, distante de ser tomada como motor das aprendizagens, campo do letramento, é sempre percebida de outro modo, numa tensão entre alfabetizado ou não alfabetizado, campo sempre mais limitado.

2.3 TEMPO DE ESPERA: TENSÃO TEMPORAL E ASSIMETRIA DE GERAÇÕES

Com Neil Postman (1999) vimos o mundo letrado como uma fronteira importante e constitutiva da infância, com Pierre Lévy (2011) colocamos essa fronteira noutra lugar, na possibilidade de pensarmos em outras interfaces para a escrita e novos campos de tensão para o surgimento do sujeito letrado numa cultura cada vez mais midiática. Com as lentes da psicanálise, o tema da infância – e seus tempos – pode ser colocado em outro lugar: no campo de uma *espera*.

Por meio de uma interlocução entre educação e psicanálise, Lajonquière (2010) propõe pensar a questão da infância – e sua travessia ao mundo letrado – de modo a fazer o exercício de suspender as dicotomias que sempre acompanham esse tema. E se pensarmos na ideia de mantermos vivos certos paradoxos nesse quesito? Que a infância desapareceu *e* não desapareceu? Que o livro se esgotou *e* não se esgotou na contemporaneidade? Para tanto, é preciso o exercício de pensar que o campo da educação não se processa no sempre sonhado “preto no branco” pedagógico – ele

conjuga-se numa espécie de leque de cinzas. Navegar por entre esses polos é deixar brecha entre matizes de cores, é talvez ponderar e descobrir alguns falsos dilemas.

Crescer é fundamentalmente um giro de posição no campo da palavra e da linguagem – e essa é a própria condição para que venha se inscrever um tempo da infância. É somente no *depois*, quando nos posicionamos como adultos na *polis*, que podemos dizer que no *antes* houve uma infância. Essa é a travessia que cada pequeno sujeito precisa realizar. Assim, a infância não é um dado a ser superado ou cultivado, mas é inscrição psíquica, dupla e tensa no *a posteriori*. A educação parece não ter os instrumentos tão sonhados por um ideal pedagógico para aperfeiçoar um ser infantil, lapidando o organismo metodicamente, mas tem a possibilidade – e muita – de inocular e alimentar germes culturais, com morada no campo do Outro; ou seja, ela insere e sustenta as legalidades próprias dos jogos de linguagem humanizantes. A “humanidade” não está em potência no organismo, mas sim em germe no campo da palavra e da linguagem, precisando ser inscrita. Esse giro de posição discursiva – em que há uma passagem de uma posição de objeto para o de sujeito da palavra – é a trama em que cada criança está envolvida, nela incluída a árdua tarefa de assumir uma posição de domínio frente à leitura e à escrita em seu tempo.

O que possibilita esse giro de posição frente ao Outro, refere Lajonquière (2010), é o *desencontro no real do tempo entre gerações*; ou seja, a chegada de uma criança ao mundo instaura uma tensão no campo do discurso entre o lado de lá – o do *infans* – e este outro do lado de cá – o do adulto –, onde ambos não são pontos de uma linha genético-evolutiva rumo a uma razão iluminada, mas justamente posições no discurso em relação ao desejo. Nessa assimetria de gerações, o adulto endereça à criança o desejo de que ela chegue do lado de cá logo, mas o faz de forma que sabe que se trata de uma metáfora, tomando a criança como um sujeito adulto no campo de um faz de conta, em que se brinca com ela sobre essa posição de domínio que no real ela ainda não tem. É essa tensão no tempo e assimetria discursiva que oferece condições para que se instaure o desejo da criança em operar essa travessia que comporta uma mudança de posição na linguagem frente ao Outro. Nessa tensão com o outro, a infância funda-se como marca temporal, marca que é o próprio miolo da operatória psíquica. No dizer de Lajonquière (2010), a infância é simples e pura diferença discursiva no âmago do próprio laço social no decorrer dos tempos.

Mesmo em meio à pura velocidade do contemporâneo, o adulto sabe que a criança não é um miniadulto no real – embora isso de fato possa estar esquecido – e, na maioria das vezes, instala essa diferença entre ambos vertida em *tensão temporal*, que é o motor do devir adulto. Assim, do lado do adulto, é preciso dirigir-se à criança tendo no horizonte esse faz de conta de que ela já é grande, mesmo que saiba inconscientemente da impossibilidade do ato por parte dos pequenos. Instala, dessa forma, um *tempo de espera*, campo em que o adulto coloca num porvir para a criança esse *vir-a-ser* adulto, num futuro²⁶. Já do lado de lá – o do *infans* –, mergulhado nesse dispositivo temporal, sempre lhe escapa o ponto de vista do adulto, isto é, o desejo que anima a demanda educativa. Por isso, ele passa a supor inconscientemente no adulto um saber fazer com a vida, um saber viver. E passa a querer saber sobre esse saber suposto aos grandes sobre o desejo e, dessa forma – às vezes de brincadeira, outras vezes, não –, faz questão de entrar num mundo sempre antigo, no mundo dos mais velhos. Quando a criança cumpre sua jornada e torna-se adulta, depara-se com um fato interessante. O ponto de vista suposto aos grandes não era “tão sabido assim”, e, ainda, o tempo, isto é, a espera que a própria quarentena outrora fabricava, era tão somente para ser fruído, era para ser gasto. Descobre *só no depois* que esse tempo desfrutado na época da infância foi fiado por uma metáfora, uma trama discursiva que desenhava um horizonte identificatório no qual, mais adiante, iria habitar. Nada mais que um campo ficcional lançado pelo adulto como horizonte de identificação.

Nas escolas, cada vez mais cedo, pede-se à criança que se torne adulto – e a nova legislação sobre o ensino de nove anos e início da alfabetização formal precoce parece legitimar esse pedido. Entretanto, o risco que se corre repousa no modo como essa demanda é endereçada à criança, ou seja, de que maneira a tensão temporal e a assimetria seguem como horizonte de trânsito da linguagem, ou não, balizando as travessias. No dizer de Lajonquière (2010), antes a escola pedia que o aluno se comportasse *como* adulto, e isso era uma metáfora que instaurava uma diferença e

²⁶ Calligaris (1995) refere essa tensão temporal em termos de uma “promessa”, ou esperança *de vir-a-ser* – próprio motor do educar – que o adulto precisa lançar em relação à criança para que ela venha a tornar-se filha de seu tempo. Entretanto, na atualidade, pode-se perceber que a dívida simbólica às figuras de autoridade que pautam essa posição na linguagem para o adulto que se dirige a criança se encontra em desalinho. Nem sempre o adulto situa a criança – pela via da palavra – num horizonte futuro relativo ao desejo de *vir-a-ser*, mas o faz a situando de forma que goze sem limites, e que ela cumpra a felicidade nunca antes alcançada por ele. Espera que a criança, no dizer de Melman (1995), cumpra uma tarefa impossível, que ela se torne a criança ideal de nosso tempo. Impossível porque a criança ideal não existe, ou está morta.

inscrevia o desejo na criança de passar a ter o saber do embaixador das letras – o professor. Agora, muitas vezes, a escola parece pedir isso no real, não mais no campo do ficcional. O risco recai em confundir a criança com seu próximo, como um outro adulto na *polis*, e assim deixá-la sem referência simbólica que ajude na travessia de um lado ao outro no campo da linguagem.

O curioso, lembra Lajonquière (2010), é que o aprendizado das letras e dos números é algo que, quando se inscreve, não há como deixar de acessá-lo. Em particular, a escrita parece algo “indelével”, resistente ao próprio tempo. Outro fato são nossas lembranças de nosso esforço escolar com as letras e as primeiras tentativas de escrita, memórias que quase não retemos a respeito do momento em que aprendíamos a falar a língua materna. Por que retemos essa nossa relação primeira com as letras e com aqueles que se ocuparam de serem os porta-vozes dessa aprendizagem, com tanto afeto e vivacidade?

A escrita parece abrir a possibilidade de outra forma de habitar-se o mundo, de fazer morada no campo da palavra. Descortinar o mundo da escrita é dar um passo importantíssimo rumo a essa outra posição na linguagem reservada aos adultos, ou seja, implica uma outra relação do sujeito consigo mesmo. A escrita e a leitura não são apenas fenômenos cognitivos, são dobras na linguagem, ou melhor, “a escrita é pura dobra discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem e, portanto, revela a implicação do sujeito no desejo” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 234).

A escrita e a leitura entranham em si mesmas uma forma de experimentar-se o tempo, e o adulto – atento a esse jogo das letras que a criança começa a ensaiar-se – acerta os trilhos desse caminho para a criança quando percebe que se trata da mesma diferença introduzida pela tensão temporal entre as gerações. E envia uma mensagem para a criança nas entrelinhas do discurso educativo, mensagem cifrada que a convoca ao mundo letrado ao mesmo tempo em que incentiva a abandonar uma posição mais passiva – de objeto – diante do mundo. Para aprender, a criança precisa empenhar-se numa cota de transformação da existência e reconhecer a diferença. Assim, uma criança lança-se ao saber sobre aquilo que o adulto sabe, porque lê nas entrelinhas uma mensagem que diz “valer a pena correr o risco de renunciar à sua forma de ser para, com tempo e graças ao próprio esforço, devir um outro – um mais próximo daquele que ensina e aparece como embaixador do mundo dos grandes” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 237).

Ensinar e esperar, na esteira da assimetria entre gerações e da tensão temporal, parece ser a gangorra em movimento na arte de fisgar a criança pelo anzol do tempo e do desejo.

Quando um adulto ensina, mostra, ensi(g)na, isto é, coloca em signos, não faz mais que lançar a palavra ao rodeio. A palavra retorna através da criança, e, assim, marca o apre(e)ndido. Mas a possibilidade de seu retorno implica o tempo, reclama uma espera, aquela necessária à conquista de uma posição subjetiva com relação ao desejo em pauta no ato. A palavra e seu retorno marcam, em filigrana, o compasso de uma educação e, portanto, se o adulto nada *ensina* e nada *espera*, ela só pode se revelar impossível (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 78).

Espera, palavra que carrega consigo um duplo sentido que interessa na passagem ao mundo adulto: *espera* que é, ao mesmo tempo, desejar e aguardar. Assim, o adulto deseja que o aluno deseje fazer essa travessia, lança uma promessa de *vir-a-ser* no futuro, no mesmo passo que conhece o momento de aguardar, de esperar que a criança opere seus deslocamentos. É esse tempo de aguardo, caso ele precise se estender, o desencadeador de muita angústia no campo da escola – e muitas vezes não é possível instaurá-lo.

No verbete *espera*, do livro *Fragmentos de um discurso amoroso*, Barthes (2003) relaciona a angústia justamente ao aumento do tempo de uma espera: “ESPERA. Tumulto de angústia suscitado pela espera do ser amado, ao sabor dos mais ínfimos atrasos (encontros, telefonemas, cartas, retornos)” (BARTHES, 2003, p. 163). Cada giro do relógio marca uma reação diferente em quem *espera*, diz o autor, partindo da ansiedade morna, passando pela impossibilidade de mexer-se do lugar (o amado pode dar retorno no momento em que saiu do lugar), dando espaço à dúvida sobre o combinado sobre hora e lugar do encontro, até atingir a mais doce cólera, crise dos nervos em que se destilam as mais violentas recriminações ao ausente.

Desse modo, o jogo desses dois elementos – *ensinar e esperar* – parece convocar o *infans* a ir à busca daquilo que lhe dê a chance de descobrir, e habitar, essa outra posição que o mundo letrado acena em seu horizonte, mesmo que a televisão ou o computador tenham redesenhado o mapa do tesouro das letras a ser buscado pela criança. Nesse trajeto, acentuamos a importância da instauração desse *tempo de espera*, na dupla acepção de que tratamos, no ato de toda a transmissão.

Mais do que isso: se espero num guichê de banco, no embarque de um avião, estabeleço imediatamente uma relação agressiva com o funcionário, com a aeromoça, cuja indiferença desvela e irrita minha sujeição; de modo que podemos dizer que, em toda parte onde há espera, há transferência: dependo de uma presença que se divide e que demora a se dar – como se se tratasse de arrefecer meu desejo, de alquebrar minha necessidade. *Fazer esperar*: prerrogativa constante de todo poder, “passatempo milenar da humanidade” (BARTHES, 2003, p. 167).

3 EXATIDÃO X INDETERMINAÇÃO: LETRAMENTO COMO JOGO

Há, no entanto, pessoas para quem o uso da palavra é uma incessante perseguição das coisas, uma aproximação, não de sua substância, mas de sua infinita variedade, um roçar de sua superfície multiforme e inexaurível. Como dizia Hofmannsthal: “A profundidade está escondida. Onde? Na superfície (CALVINO, 2010, p. 90).

Em sua conferência sobre a *exatidão*, Calvino aborda seu desejo de que a linguagem, especialmente a escrita, fosse a mais precisa possível, que suscitasse imagens nítidas, incisivas, memoráveis, que cada escrito fosse um projeto bem definido, calculado. Calvino gostaria que soubéssemos fazer um bom uso da palavra, que aprendêssemos com a literatura as artimanhas das letras, seu jogo. Mas, para tanto, afirma não podermos abrir mão de mais um paradoxo: para alcançarmos essa precisão das letras é necessário muito trabalho nas margens do *indeterminado*, do *desconhecido*, do *equivoco*, do *vago*. A partir do poeta Giacomo Leopardi, que sustentava que “a linguagem será tanto mais poética quanto mais vaga e imprecisa for” (CALVINO, 2010, p. 73), Calvino ressalta que a palavra *vago* em italiano também significa gracioso, atraente, carregando consigo uma ideia de movimento e mutabilidade. Assim, *vago*, em italiano, conjuga tanto a ideia de incerto e indefinido quanto de graça e agradável. “O poeta do vago só pode ser o poeta da precisão, que sabe colher a sensação mais sutil com olhos, ouvidos e mãos prontos e seguros” (CALVINO, 2010, p. 75).

Calvino reconhece uma “tensão para a exatidão”. É preciso viver essa tensão, nas margens do incerto, degustando impacientemente de um longo caminho – recheado de medo e prazer – até o saber fazer com a palavra, até alcançar uma exatidão, que – ao incluir seu oposto – nunca se perceberá exata. “A palavra associa o traço visível à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo” (CALVINO, 2010, p. 90). Essa aproximação, no dizer de Calvino, faz-se com muita cautela, no compasso do tempo, respeitando o que as coisas, presentes ou ausentes, querem dizer.

Nesse sentido, este capítulo será dedicado a uma reflexão sobre o convite ao jogo das letras na escola e sua relação com as condições de possibilidade de aproximação ao mundo letrado. Convite à leitura e à escrita tendo a literatura como tabuleiro de jogo. É, assim, uma pergunta sobre o jogo da linguagem em sua dimensão

paradoxal, sobre como a tensão entre *exatidão* e *indeterminação* poderia contribuir no trabalho fino de construção dessa “frágil passarela improvisada sobre o abismo”. Para tanto, tensionaremos as relações entre os conceitos de alfabetização e letramento, buscando nesse último uma amplitude no campo do jogo das letras. Barthes será autor convidado a animar esse campo por meio do *paradoxo do leitor* e das *desleitur*s de que é porta-voz, articulações que nos permitem certa desconstrução dos conceitos de leitura e escrita no horizonte da escola. Propomos, assim, o jogo das letras como operador de passagem ao mundo letrado.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Logo que a psicóloga iniciou seu trabalho junto à Secretaria de Educação de Dois Irmãos, no ano de 2006, surpreendeu-se com a declaração de uma professora. Com o tempo, percebeu que era um modo de pensar mais comum do que imaginava, com raízes históricas fundamentadas. Entretanto, reteve na memória aquele momento de surpresa como forma de não naturalizar algo que, na verdade, ainda espantava. Dizia a professora: *não gosto dessa palavra “educadora”, porque não sou uma educadora, não estou aqui para educar ninguém... sou uma “alfabetizadora” e minha tarefa é alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever... não tenho nada a ver se a criança não quer aprender, se só quer brincar*. Não era um desabafo, mas a constatação de uma realidade daquilo que a cartilha de sua formação sustentava: a alfabetização refere-se a ensinar a decifrar o código, e nesse processo não está incluso o brincar, os jogos do corpo. Nesse recorte, aprender e brincar aparecem como dois polos opostos.

Com a invenção do *Ateliê de Criação* – e de um novo horizonte de endereçamento –, outras pistas, aos poucos, foram chegando ao NAE a respeito do modo como a alfabetização estava inserida nas escolas.

No *Ateliê de Criação*, recebíamos as crianças encaminhadas por suas escolas juntamente com uma ficha preenchida pelas professoras que as acompanhavam. No início do projeto, qualquer aluno da escola poderia ter um lugar no *Ateliê* – não havíamos estabelecido nenhum critério sobre nossa “clientela” –, e as crianças nos chegavam apenas com as hipóteses feitas por suas professoras a respeito daquele

espaço. Entretanto, percebíamos que a escola apostava no *Ateliê* como um lugar em que o tempo da alfabetização para seus alunos seria “corrigido”, ajustado conforme o ritmo que a escolarização formal parecia exigir. Era quase sempre um pedido de ajuste do passo do tempo.

Os escritos dos professores nas fichas de encaminhamento indicavam a fonte de seu mal-estar diante dos alunos: *tem um bloqueio, falta uma vitamina, falta um clique, não lê e não escreve, reconhece os sons, mas não forma a sílaba, não junta as letras, lê e nada escreve, lê, mas não compreende, vai bem nas contas, mas não escreve o próprio nome, sabe tudo, mas não quer fazer nada*. Os professores supunham que no quesito leitura e escrita, para esses alunos, algo “faltou” ter adquirido sobre essa competência. “Aquisição” que endereçam ao *Ateliê* – e aos demais grupos do NAE – como dispositivo capaz de ajudar seus alunos a cumprirem essa tarefa, como se pudéssemos “adicionar”, de forma instrumental, aquilo que “falta” para “aquisição” do código alfabético e numérico. Muitos desses pedidos de ajuda que nos chegavam por escrito eram para que a criança pudesse participar de todos os grupos possíveis, com diversos profissionais do NAE. Como se a quantidade de dispositivos de ajuda também contribuísse para apressar a aquisição daquilo que supunham faltar.

Nas leituras dos encaminhamentos para o NAE, muitas vezes parecia que estávamos diante de um excesso. Se por um lado as escolas falavam em muitas “faltas”, competências a serem adquiridas, nós líamos seus escritos como um excedente de fazeres ao redor de seus alunos. Excessos que diziam tanto sobre todas as estratégias que já haviam sido tentadas, e não eram poucas, quanto sobre encaminhamentos realizados anteriormente. Eram relatos de professores exaustos, numa briga incansável com o tempo, para que seus alunos vencessem os objetivos pedagógicos estabelecidos num mesmo ano letivo.

Diante disso, pensamos que talvez se trate menos de uma operação de aquisição, ou de adicionar instrumentalmente certa competência, do que de uma subtração que precisa estar em jogo nessa passagem para as letras. Subtração num âmbito que situamos como um momento lógico da estruturação do sujeito – uma perda estrutural do ser – que permite a inauguração do simbólico para a criança. Perda cujo jogo paradigmático do *fort-da* apresentado por Freud (1920/1976a) – em *Além do princípio do prazer* – evidencia a forma como, para a criança, na ausência algo se constrói,

fundando para ela esse momento em que o simbólico começa a ter lugar, condição para uma mudança cognitiva.

Foi observando seu neto de 18 meses brincar com as idas e vindas de um carretel – ele jogava longe o objeto, para em seguida trazê-lo para perto novamente – que Freud percebeu o quanto nessa brincadeira estava uma forma de a criança lidar com a ausência materna, de renunciar uma satisfação pulsional direta. No dizer de Freud: “Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno” (FREUD, 1920/1976a, p. 26). A criança deixava cair da beira da cama um carretel que estava ligado a um barbante dizendo *fort*, em seguida ela puxava o barbante novamente para si e alegrava-se com o ocorrido dizendo *da*. Sobre isso, diz Lacan (1964/1988, p. 63): “Pois o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio – a borda do seu berço – isto é, um fosso, em torno do qual ele nada mais tem a fazer senão o jogo do salto”.

No jogo do *fort-da* percebemos uma passagem – um salto – de posição importantíssima na criança. De uma posição passiva diante da experiência de ver-se na ausência da mãe, a criança encena essa situação no brincar, jogando a mãe-carretel tantas vezes quanto necessário para longe e a retomando. Assim, ao invés de ser deixada, ela mesma assume um papel de abandonar, de provocar a ausência, deslocando-se de sua posição objetal e assumindo uma posição destacada do Outro. Essa virada de uma posição passiva para ativa introduz a criança numa outra ciranda de possibilidades, antes não presentes, lançando-a na linguagem, no campo das representações. “É com seu objeto que a criança salta as fronteiras de seu domínio transformando em poço e que começa a encantação” (LACAN, 1964/1988, p. 63).

O carretel aparece como verdadeiro suporte material da palavra. É seu movimento que faz com que a criança diga *fort*, sob fundo de sua ausência, e *da* em sua presença. Jogo que é uma pulsação entre presença e ausência, alternância que dispara as primeiras tentativas de ligar um “traço visível” a uma “coisa invisível”, no dizer de Calvino.

Lacan refere-se ao *fort-da* como aquele jogo em que “todo mundo limpou os pés” (LACAN, 1964/1988, p. 225), um jogo de base em que não é somente da oposição pura e simples que o jogo tira sua força inaugural e que sua essência repetitiva explica. A algo a mais a sublinhar, e Lacan afirma que algo desse jogo cai, destaca-se, *o objeto a*. (LACAN, 1964/1988, p. 226). Operação de *perda* do ser que Lacan recorta do mundo

da linguagem – chamando de *objeto a* – e que lança a criança na ciranda do desejo, do movimento pela busca de algo que passa a lhe faltar.

Desse modo, nesta tese, apostamos que, nessa trajetória rumo ao mundo das letras, a estruturação do sujeito – essa desenhada pela psicanálise²⁷ – esteja intimamente ligada à constituição do sujeito letrado. Estruturação do sujeito cujo percurso requer a passagem por uma perda – de certa passividade, como vimos anteriormente com Lajonquière –, e que com o *fort-da* freudiano avançamos um tanto mais ao colocarmos essa perda no âmbito de uma inauguração do sujeito, sob o fundo de um jogo de presença e ausência.

Assim, é com muito cuidado que lemos/escutamos sobre o que “falta” ao aluno para alfabetizar-se. Uma operação de perda – falta –, antes de ser um entrave ao processo educativo, pode vir a ser justamente elemento que alavanca a criação, o motor das aprendizagens. Conforme Dunker (2011), com as lentes da psicanálise, atentaremos para o processo, perguntando: o que é que nós perdemos para chegar até onde chegamos? O crucial é estabelecer o que deve ser perdido, e não o que permanece ao longo da transformação. É um olhar, diz o autor, que busca o sujeito em sua construção lógica²⁸.

Além de uma sequência de déficits, daquilo que sempre falta ao aluno, nas fichas de encaminhamento o que mais líamos era a frase “o aluno não está alfabetizado”. Como se a passagem para o mundo letrado se desse de forma dicotômica, binária, e o aluno estaria sempre ora colado do lado do *alfabetizado* ou do *não alfabetizado*, nada existindo entre esses dois polos. Entretanto, a partir de Lévy (2011) e Lajonquière (2010), perguntamos: Não poderíamos colocar esse processo no âmbito de algo como alfabetizado e não alfabetizado, ambos como uma oscilação de passagem? Ambos como polos, não contraditórios, mas como arena de jogo necessário para uma travessia ao mundo letrado?

²⁷ Se na psicologia do desenvolvimento tem-se a formação do sujeito como um processo de acúmulo e reequilíbrio de conceitos e experiências, na psicanálise dizemos que a subjetividade não se desenvolve, se estrutura. Conforme a teoria de Lacan, há momentos lógicos por que passa a criança no seu percurso de estruturação (etapa do espelho, *fort-da*, castração), mas esses momentos lógicos não se encerram numa resolução totalizante. Dizemos que eles se inscrevem, e, dessas passagens, ficam restos que passamos a vida reelaborando, dando contornos a objetos que são representantes de uma perda, de uma falta fundamental que se inscreveu (representantes do *objeto a*).

²⁸ O sujeito em sua construção lógica, abordagem de Lacan, será melhor explicitado no capítulo 4 desta tese.

Nos diferentes grupos no *Ateliê*, as atividades do interesse dos alunos – aquelas propostas por eles – sempre giravam em torno de um brincar com as letras, com as palavras, com o dicionário, seja com a palavra falada, escrita, desenhada, construída com sucata. Letras jogadas no liquidificador, que eram adubadas com o pó da imaginação, que podiam se misturar com outras letras e formar junções engraçadas. Era nesse espaço que percebíamos o quanto um “exercício de letração”, no dizer de Kupfer (1999), tinha um início a partir do encontro com o outro. Jogo de *letração* que parecia oferecer alguma baliza para o sujeito letrado. Mais do que isso, percebíamos a necessidade desses alunos – candidatos ao fracasso escolar – em brincar com as palavras e as letras em primeira instância. De alguma forma, estava em jogo uma operação de trabalho com o significante, “não naturalmente, de um sujeito que domina sua escrita, mas de um sujeito que é efeito dela” (KUPFER, 1999, p. 23). O que parecia estar em jogo no campo das letras para essas crianças era um processo de *subjetivação*, e nem tanto um trabalho de *objetivação* ao redor da alfabetização. Perguntávamo-nos menos sobre se cada aluno se encaixava entre um polo ou outro desse momento de domínio sobre a escrita, e mais sobre de que maneira estavam construindo esse caminho.

Da escuta/leitura inicial sobre o mal-estar dos professores acerca desses dois elementos, tempo e alfabetização, até nossas primeiras constatações no *Ateliê*, sobre o entusiasmo dos alunos em jogar com as letras, fez-se necessária a busca por um conceito que pudesse abarcar essa noção de *aproximação ao mundo letrado* com que temos operado. Noção que lemos em Calvino, na abertura de nosso capítulo, com o nome de *tensão para a exatidão*. Desse modo, o conceito de letramento, que colhemos do campo da educação, nos pareceu precioso para uma conversa com a psicanálise.

Desde o início deste trabalho temos feito uso de expressões como *homem letrado*, *sujeito letrado*, *mundo letrado*, e mesmo *letramento*, para referirmo-nos a um processo, uma travessia, pelo qual se passa a assumir uma posição de domínio da escrita e leitura – sem poucos percalços – numa cultura. Assim, tomaremos o conceito de letramento para estabelecermos uma relação, ou melhor, uma tensão com o conceito de alfabetização. Tensão que colabora nesta tese no sentido que permite uma ampliação da ideia de alfabetização que as escolas mantêm no horizonte.

O termo *letramento* foi usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986 por Mary Kato (SOARES, 2009), no livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva*

psicolinguística. O termo também apareceu no ano de 1995 nos livros *Os significados do letramento*, organizado por Ângela Kleiman, e *Alfabetização e letramento*, de Leda Tfouni. Entretanto, é somente em 1988 que Leda Tfouni cerca essa palavra com um significado de cunho mais técnico. Tfouni (1995) distingue assim os termos alfabetização e letramento: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Para embarcar no país da leitura e escrita, refere Müller e Traversini (2010), é necessário fazer uso de dois passaportes: o aprendizado da técnica – alfabetização – e o aprendizado dos usos dessa – letramento. Petit (2009) lembra que a palavra *país* e *página* têm a mesma origem etimológica, e não sem alguma relação. Para a autora, é como se o brincar com a língua, em especial por meio das páginas da literatura, oferecesse-se como passaporte para uma topografia, uma baliza para o sujeito, uma moldura que o situa no tempo e espaço. Entretanto, mesmo que as discussões no campo da educação incluam esses dois passaportes para o mundo letrado, a escola parece manter seu foco em apenas uma das práticas possíveis de letramento, que é a alfabetização, essa que se ocupa apenas com o deciframento dos códigos alfabético e numérico²⁹. No dizer de Kleiman (1995), a escola não se ocupa do letramento como prática social, visando à alfabetização como processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção.

No Brasil, o tema do letramento intensificou-se na década de 1980 a partir de discussões a respeito da dicotomia alfabetismo x analfabetismo e de políticas públicas fracassadas nesse âmbito. Entretanto, no dizer de Kleiman (1995), um debate sobre o *letramento* é mais antigo, referindo-se a estudos sobre o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, incluindo uma discussão sobre as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (KLEIMAN, 1995, p. 16). Alguns desses estudos mais recentes partiram de pesquisas relacionadas às práticas de letramento utilizadas por grupos de analfabetos em regiões letradas e de alta tecnologia, identificando

²⁹ Código, refere Foucambert (1994), seria o nome abusivamente atribuído ao sistema abstrato de correspondência que se acredita poder estabelecer, num determinado ponto, entre a grafia de uma palavra e sua pronúncia. A escola supõe que, ao fazer entender na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor.

a forma como o uso dessas práticas lhes permitia um trânsito social. Desse modo, inauguraram o pressuposto de que um sujeito podia ser letrado sem a aquisição da técnica da leitura e escrita do modo escolar.

Mesmo que as pesquisas sobre o letramento tenham-se adensado nas últimas décadas, essa ainda é uma temática que se compõe de uma complexidade e variações de tipos de estudos que orientam diferentes formas de defini-lo. Um desses focos de interesse na atualidade tem sido os estudos sobre a oralidade, ou seja, uma atenção às estratégias orais letradas utilizadas pela criança em diversos contextos, antes mesmo de ser considerada alfabetizada.

Ser um decifrador de texto não coincide com a posição de leitor (FOUCAMBERT, 1994). A alfabetização como aquisição de regras de funcionamento do sistema alfabético seria, na verdade, antagônica à leitura. O aprendizado deveria concentrar-se no desenvolvimento de estratégias de leitura, ou seja, deveria concentrar-se nas possibilidades linguísticas, criativas do leitor, além de abandonar a ideia de que, para ler-se, é preciso, a todo instante, traduzir o escrito em oral. Ensina-se ao não leitor que, diante do texto escrito que ele não compreende diretamente, é necessário transformá-lo em mensagem oral, mensagem esta que consegue entender. Essa *oralização* do texto é, até hoje, a visão da maioria das escolas sobre leitura; é essa a habilidade que a alfabetização se propõe a desenvolver. “Ler não consiste em encontrar o oral no escrito, nem mesmo nos países em que a escrita, por motivos muito pouco relacionados à leitura, tem uma correspondência aproximativa com o oral” (FOUCAMBERT, 1994, p. 7). Oralização, leitura e oralidade não são sinônimos, ressalva o autor. A ideia de letramento, numa maior amplitude que a de alfabetização, justamente reconfigura os elementos *oralidade, escrita e social*.

Se a alfabetização tem relação com a formalização da aprendizagem do ler e escrever, o letramento refere-se mais aos efeitos dessa aprendizagem para cada um que engatinha rumo ao mundo letrado. Para habitar o mundo da escrita, refere Foucambert (1994), é preciso uma série de aproximações anteriores a esse domínio: como funciona uma biblioteca, porque a espacialização de um livro utiliza-se de índices, páginas, títulos, a localização na folha, o que é uma enciclopédia, dentre outros saberes; imersão no mundo letrado que situa o leitor antes de pedir-lhe uma decifração. Talvez, no dizer do autor, só seja possível emergir o sentido num texto quando previamente já se sabe algo sobre ele, sobre o mundo das palavras, sua espacialidade e sua relação com o

contexto, após ter vivenciado uma série de situações que envolvam a escrita e a leitura. O não leitor não encontra tanto uma dificuldade no desenvolvimento das técnicas de uso da escrita, mas a falta de motivos para utilizá-la pelo que realmente é (FOUCAMBERT, 1994, p. 16).

Numa brincadeira com as palavras alfabetizar e *alfabestiar*, Lacan parece encontrar Foucambert nesse mesmo ponto em que a leitura como um ato não coincidiria com o que a escola conserva como alfabetização:

[...] tenho que tirar dessas cabeças o que elas creem manter do tempo da escola, dita sem dúvida maternal pelo que nela possui até a desmaternalização: ou seja, que se aprende a ler ao se *alfabestiar*. Como se a criança ao saber ler por um desenho que é girafa, por um outro que é gato que se tem que dizer, não aprendesse somente que o G, com que os dois se escrevem, nada tem a ver com se ler pois que não responde por isso (LACAN, 1964/1988, p. 264).

Nesse trecho tomado de Lacan, a leitura não corresponde a uma atividade em que tenha relação a letra e a coisa, o “G” e a girafa. Para o autor, ler teria relação com um constante operar no mundo das palavras. E o texto, no dizer de Foucambert (1994), seria algo que sempre tende a resistir, a revoltar-se. O texto não esconde em si um sentido, o texto é sempre um talvez.

No dizer de Kleiman (1995), se, na busca por uma definição de letramento, encontramos uma relação com um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia – em contextos específicos, para objetivos específicos –, temos que:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Uma concepção de letramento chamado *modelo ideológico*³⁰ propõe que as práticas de letramento – no plural – são social e culturalmente determinadas, e os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi engendrada. Dessa forma, em vez de conceber uma divisão entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência – e estuda as características – de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas, como se entre elas não houvesse polos extremos de diferenciação entre as duas modalidades, mas algo como um contínuo. Nesse, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo, e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco estaria numa relação de comunicação interpessoal.

O letramento é um campo em que mantemos o foco sobre a maneira pela qual os sujeitos funcionam no discurso da cultura, utilizando-se das suas próprias vozes. “O letramento é como a cultura: não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento” (TRAVERSINI; MÜLLER, 2010, p. 40). Desse modo definido, o letramento não seria um fenômeno que ocorre apenas na escola – ele acontece em outros espaços educativos e sociais, colocando em marcha o trato com a linguagem.

A palavra *letramento*, nascida a partir de uma proposta de temática mais ampliada do que a discussão sobre alfabetização, é um campo de estudos ainda em construção. No Brasil, o termo *letramento* surgiu a partir da tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente se origina do latim, *littera*, que se refere à letra. Na formação de *literacy*, temos *littera*, letra, acrescido do sufixo *cy*, que expressa “estado” ou “condição de”. Parece que do mesmo modo se fez em português; ou seja, ao radical *letra* foi acrescentado o sufixo *mento*, formando assim a nova palavra. Foi desse modo, esclarece Soares (2009), que se passou a tomar o termo *letramento* como “a condição de ser letrado”. Esperava-se que, com essa terminologia, tivesse-se operado uma passagem de “capacidade para ler e escrever” para uma mais abrangente, em que estivesse incluída em sua acepção a ideia de “condição”, “disposição para”, aquilo que está em torno da leitura e escrita e suas práticas sociais.

³⁰ Conforme Kleiman (1995), uma concepção oposta seria o *modelo autônomo*, que é dominante e prevê apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido – forma associada de maneira quase causal com o progresso, a civilização e a mobilidade social. A escrita seria um produto completo em si mesmo, não ligada ao contexto de sua produção para ser interpretada, ou seja, independente das práticas discursivas.

Curiosamente, ao realizar uma busca em dicionários pelo termo *literacy*, teremos como tradução para o português algo muito equivalente ao conceito de alfabetização, ideia da qual se pretendeu certo afastamento. Entretanto, em dicionários de língua portuguesa, no verbete *letramento*, já encontramos essa nova concepção, embora com a indicação de que *letramento* seja uma continuação da alfabetização. Assim, percebemos que a tensão alfabetização x *letramento* está presente em muitas pesquisas no campo da educação brasileira, numa busca por cercar esse termo a partir de pontos teóricos diferenciados, na singularidade de nossa realidade sócio-histórica. Seja tomando esses polos por um avesso, como complementaridade ou ainda como equivalentes, há esforços de que essa discussão encontre lugar na escola.

Aprendemos com as crianças no *Ateliê de Criação* que, em matéria de palavra, nosso liquidificador poderia reservar belas surpresas. Desse modo, *letramento* saiu de seus giros de um jeito diferente. E se formássemos a palavra desse modo: *letra + (anda)mento*? Remete à *letra em movimento*, amplitude em relação à alfabetização nesse sentido, que dá à linguagem sua face de jogo sempre renovado, de inacabamento de um processo. Algo sempre *in progress*. *Letra (em anda)mento* que nos permite pensar que no *letramento* há um jogo com a linguagem – e com o tempo – que não se encerra nos bancos escolares nem se esgota com o término da escolarização.

Andamento que em teoria musical é marca de tempo. Os *andamentos*, na música, aparecem grafados na partitura – tradicionalmente na língua italiana – e indicam ao leitor o grau de velocidade de um compasso. Marcações de velocidade que variam desde *andamentos* bem vagarosos (*gravissimo*) até os muito rápidos (*prestissimo*). O ponto de virada entre esses dois extremos, o *andante*, é justamente a velocidade do caminhar humano em forma de passeio, num andar elegante. *Andamento das letras* que em cada sujeito vai-se marcando com velocidades muito singulares, e que podem mudar a qualquer momento. Movimento no tempo que nos remete, mais uma vez, a pensar que entre *alfabetizado* e *não alfabetizado* – modo como os professores ainda tem-se referido a seus alunos – há uma travessia em que as letras estão fazendo seus giros, em diferentes modos da linguagem, algo *em trânsito*.

Outro modo ainda de “liquidificarmos” a palavra *letramento* seria a associação entre *letra (e trilha)mento*. *Trilhamento* que nos remete à busca freudiana por uma metáfora que colocasse em relevo o modo como uma marca se registra no psiquismo, como uma “escrita” se faz em nós, apesar de nosso desconhecimento. Marcas que, em

Freud, vão “sulcando”, trilhando, o aparelho psíquico a partir de jogos de tensões, em especial o da presença e ausência³¹. Imagem de trilhamento que nos remete à sulcagem avistada por Lacan da janela de um avião ao sobrevoar a planície da Sibéria, em que nenhuma vegetação marcava relevo, o escoamento das águas sendo o único traço a aparecer, a ressaltar-se. Essa paisagem vista de cima contribuiu para Lacan articular a ideia de *letra* como *litoral* (LACAN, 2003a, p. 21) – linha de encontro entre heterogêneos, onde algo se apaga e marca-se³². *Letra* lacaniana que não é a letra alfabética, mas um traço esvaziado de sentido, marca em estado de ruínas, de restos, como pegadas sem significado no corpo, pegadas que evocam o trabalho de produção de sentido. Desse modo, a palavra inventada por Lacan, *lituraterra* – em que brinca com as palavras em diferentes línguas, seus sons – conjuga relações entre *litura* (rasura), *lettre* (carta) e *litter* (lixo e literatura), apontando para uma aproximação entre literatura e psicanálise. Entre elas haveria a colocação em marcha de uma ocupação com os restos, num fazer que coloca em suspensão a significação. Letra que se apaga, rasura-se, envia-se, descarta-se, cria-se, separa-se, junta-se. Todo esse *andamento* das *letras* colocado em jogo também no *Ateliê de Criação*, onde parece estarmos nas margens do *letramento*.

Há um jogo de *letração* que nos atravessa e causa-nos. Jogo em que o caminho se confunde com o próprio caminhar. Andar rumo às letras que é, ao mesmo tempo,

³¹ A tensão entre lembrar e esquecer como trilhamento de marcas encontra-se nos artigos freudianos *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1987a), *Uma nota sobre o bloco mágico* (1925/1976b), e na *Carta 52* (1896/1987b), de Freud a Fliess. Freud descreve o aparelho psíquico como um aparelho de memória em que tensões como permeabilidade e impermeabilidade, presença e ausência, lembrança e esquecimento entram em jogo. Se, no *Projeto*, a memória marca-se como um rastro deixado no escoamento de energia, ali onde barreiras de contato fazem resistência e a passagem da energia desenha um sulco, mais tarde essa marca perde seu caráter “biológico”. No *Bloco* o aparelho psíquico aparece como aquele que retém e está aberto a receber novas energias, algo vindo de fora. O jogo do lembrar e esquecer dá-se entre as superfícies que estão em contato ou descontato. O tempo no *Bloco* é descontinuidade, interrupção e um novo restabelecimento de contato entre superfícies. No intervalo, no apagamento, há a condição de registro. A tensão entre o raso e o profundo desfaz-se, o acento é colocado no jogo entre interior e exterior. Se, no início, para falar do aparelho psíquico Freud apoiou-se numa metáfora, a do aparelho óptico, esse deslizou para uma metáfora de um aparelho de registro parecido com o de uma máquina de escrever. Desloca-se da ênfase colocada como registro espacial, para acentuar a dimensão temporal do registro. Assim, com a passagem do tempo, experiências atuais modificam, atualizam, inscrevem experiências passadas.

³² Percebemos a importância que Lacan dá ao traço, e ao seu apagamento, como operações originárias do sujeito. Operações que se perfazem em dois tempos, sendo somente no segundo tempo que uma escrita se decanta. Assim, é o apagamento que, paradoxalmente, indica uma presença. No dizer de Lacan: “O escoamento é o remate do traço primário e daquilo que o apaga. Eu o disse: é pela conjunção deles que ele se faz sujeito, mas por aí se marcaram dois tempos. É preciso, pois, que se distinga nisso a rasura. Rasura de traço algum que seja anterior, é isso que do litoral faz terra. *Litura* pura é o literal”. Produzir essa rasura é produzir a metade com que esse sujeito subsiste (LACAN, 2003a, p. 21).

caminho a uma posição de sujeito na cultura. Onde se faz caminho conforme o *andante*. Percebemos a leitura e a escrita como dobras da linguagem – que não se reduzem nem a uma técnica nem a um código que representa a oralidade – que precisam ser postas em movimento, numa travessia que comporta ganhos e perdas.

Com o conceito de letramento no horizonte – em sua face em que amplia a noção de alfabetização – deixamos para trás a ideia de que a leitura e a escrita seriam técnicas altamente especializadas cuja finalidade na escola seria única e exclusivamente o regramento para a sua aquisição. Com essa amplitude, pensamos que o mundo das letras faz-se presente para a criança tanto na oralidade quanto na escrita, sendo a leitura um operar constante no mundo das palavras, das letras, e o domínio da escrita uma dobra desse longo processo de trabalho com a língua. Dobra de linguagem no horizonte do letramento que, quando dá pistas desse movimento, é, ao mesmo tempo, a emergência de uma posição de sujeito na linguagem.

[...] a escrita mantém relações diretas com o inconsciente que não são necessariamente intermediadas pela fala. Tanto a fala como a escrita devem ser pensadas em termos de significantes e como produções relacionadas ao sujeito. Para escrever, será preciso que se atravesse as vicissitudes de sua constituição, pois a escrita, para ser lida pelo outro, exige que o sujeito seja capaz de se localizar em uma certa posição no campo da linguagem. *O letramento se constitui como um lugar de enunciação que se dá a partir da entrada do sujeito na totalidade da escrita modalizada pela posição em que ele se inscreveu na linguagem* (MILMANN, 2013, p. 61, grifo nosso).

3.2 DESLEITURAS

3.2.1 Literatura e letramento

Uma estrela distraída colide com o *Planeta Caiqueria* (BERNARDI JR., 2003), criando uma confusão e deixando *Criatura* desnordeada. Nada seria mais como antes. As histórias desprendem-se de suas caixas fechadas, antiga morada, para misturarem-se a tantas outras histórias do universo. *Criatura* fica confusa, e, diante dessa perda,

demora para sorrir, embora encontre um caminho para essa nova aventura da linguagem, a fabricação de novas histórias.

Nasce-lhe um ânimo de repente.
Criatura une as tampas de papelão,
faz do planeta... um avião.
Sopra-lhe um S nas asas.
Liga o motor das palavras
(BERNARDI JR., 2003, p. 28).

Entre *Criatura* e suas caixas, o livro é uma belíssima história sobre solidão, responsabilidade, quedas, sobre as surpresas que a vida nos apronta. O encanto das crianças no *Ateliê* por essa história de Bernardi Jr. nos remeteu a essa perda fundamental na jornada individual de cada sujeito rumo ao mundo letrado. As histórias de ficção parecem portar – em sua forma e conteúdo – elementos que permitem dar passagem, franquear os momentos difíceis da subjetivação. Além disso, ao acompanhar o modo como as crianças se dedicavam às histórias literárias no *Ateliê* – pediam que fossem lidas em voz alta, para fabricar personagens com sucata, adivinhar a página seguinte, rabiscar no livro, colar algo nas páginas, desenhar algumas passagens –, podemos afirmar que cada uma, em graus diferenciados, eram letradas mesmo antes de serem alfabetizadas.

Era uma vez um avião que levava pessoas para São Paulo, Rio de Janeiro e Copacabana. O avião era da empresa ALFABÉTICA. O piloto chamava-se João Evilásio da Silva. O piloto era ajudado por três aeromoças: a Luísa, a aeromoça dos lanches, a Magali, a aeromoça que levava as crianças ao banheiro, e a Cláudia, a aeromoça que cuidava atrás do avião, a sala de descanso, os quartos, a cozinha e o banheiro. Todos eles sofreram um acidente porque um bicho bateu no vidro do piloto e ele não viu e eles caíram num matagal. Quando o avião tava quase caindo as três aeromoças pularam antes do avião explodir, e caíram num mato escuro. O piloto saiu do avião antes que afundasse, mas no caminho tinha uma cobra, chamada Sustenção, enorme que não deixava ele passar...

Esse é um trecho de uma história – construída de forma coletiva ao longo de um ano letivo – num dos grupos do *Ateliê* nomeado pelos participantes de Dupla Alfabética

Matadora. Curiosamente, éramos uma dupla de quatro integrantes, evidenciando que a *contagem* estava em pleno andamento. Eram alunos com que a escola se preocupava por não estarem alfabetizados, apesar da idade. *Caiqueria* foi o livro disparador para muitas das produções desse grupo, todas elas incluindo esse momento de queda por que passavam os personagens, além de suas muitas dificuldades para chegarem a seu destino. As letras de cada participante estão nesse texto, cada uma doada ao lado das palavras-empréstimo de *Caiqueria* e de outros suportes da palavra. Palavras que vinham de diversos lugares para compor a narrativa. O sobrenome do piloto era a referência a um personagem de novela na época, a empresa ALFABÉTICA – que deveria estar “escrito diferente” – vinha do nome do grupo, *Sustenção* era nome do personagem de outra história que escutaram em sala de aula, além dos nomes próprios de todos estarem presentes, marcando com esses significantes suas assinaturas, contando-se enquanto narravam. Interessante que o fim da narrativa não indica nenhum dos destinos anunciados no início, Rio, São Paulo ou Copacabana. A história termina com um bilhete sendo deixado no avião, dentro de uma caixa: “cuidem bem desse avião e nunca deixe acontecer acidentes”. Como se o ponto de chegada – após muitos percalços – fosse a própria aproximação da possibilidade da escrita, a ALFABÉTICA.

As histórias, refere Kehl (2006), contá-las e recontá-las às crianças não é apenas um jeito de dar prazer, é um modo de ampará-las em suas angústias, ajudá-las a nomear o que não pode ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento. Uma história, no dizer de Corso e Corso (2006), pode conter temores de que padecemos, outras vezes pode encarnar ideais de desejos que nutrimos, e em outras ocasiões pode vir a iluminar cantos obscuros do nosso ser. Há enredos que nos tomam, não por uma via direta de nossas angústias, mas justamente por uma identificação tangencial, enviesada. Em determinadas histórias, há uma riqueza de elementos, significantes que, graças ao trato literário com que são tramados, oferecem-se como auxílio diante de encruzilhadas e dificuldades no caminho. As narrativas contribuem, em sua forma e conteúdo, para franquear as passagens difíceis.

O poder das comunicações no mundo globalizado acelerou um trabalho de transmissão de narrativas que levou séculos de tradição oral. Entretanto, as crianças parecem continuar interessadas nos mistérios da ficção. Como ainda estão em construção de fronteiras, todas as possibilidades da linguagem lhe interessam para compor o repertório imaginário de que necessitam para abordar os enigmas do mundo e

do desejo (KEHL, 2006). Mesmo num tempo em que as imagens imperam, os autores de *Fadas no Divã* (CORSO, D.; CORSO, M., 2006) constataram que ainda há lugar junto às crianças para novas e velhas personagens no mundo da fantasia, embora os novos tempos tivessem que se adaptar um pouco às exigências dos pequenos. O que permanece sendo muito atual é que as crianças seguem adeptas irrestritas da ficção, e quanto mais mágica, onírica e radical a história, melhor.

Desde a publicação de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, em 1997, e o sucesso que os demais livros da série fizeram nas mãos das crianças e dos adolescentes, passou-se a duvidar da ideia de que as crianças da atualidade deixaram de ser leitoras vorazes. No dizer de Corso e Corso (2006), Harry Potter demonstrou que a geração das mídias não tinha problemas com a letra impressa, mesmo com a profecia de que a letra escrita estava em vias de extinção. A lacuna era de uma temática que oferecesse aos jovens algo na medida de seu imaginário, numa roupagem contemporânea que os reconduzisse aos labirintos da ficção: o tempero em falta na cozinha do literário era a magia. E Rowling fez mais do que proporcionar boas doses dela, seus heróis são complexos, encarnam ideais subjetivos preciosos para essa geração sem deixar de oferecer também uma boa dose de crítica da realidade atual.

A literatura, e o modo como a inserimos no *Ateliê*, como tempero de escritura, com a dosagem de magia que permite com que cada participante se aventure a doar a sua letra – e ao mesmo tempo em que oferta se constrói nesse movimento –, nos pareceu elemento fundamental nesse espaço que se ergueu como dispositivo para pensar a leitura e a escrita. A ideia de *letra em andamento* parece muito afim com essa dimensão de jogo da palavra – da magia das letras – com que temos articulado nosso trabalho e que foi todo nosso esforço no *Ateliê*, e mais adiante também nas reuniões dos *Laboratórios*. Magia da palavra, ou modo de tomá-la pela ponta do significante, num movimento que a retira de um estado de dicionário. *Letra em andamento* cujo potencial mágico da literatura contribui para que o leitor tome as palavras na dimensão do real, onde os significados não cessem de não se significar.

A poesia, que, no dizer de Cortázar (2006), é irmã do conto literário, teria em sua musicalidade esse mesmo potencial de dar andamento às palavras. Nesse quesito, a literatura como palco para o jogo das letras, Corso e Corso (2006) refere podermos traçar um paralelo interessante com a poesia, por intermédio do qual as palavras tornam-se ferramentas polivalentes. Crianças adoram trocadilhos, rimas divertidas, sentidos

surpreendentes e humor, e é nisso que a julgamos sabias, pois o domínio da língua flexibiliza o entendimento da realidade e faz nosso pensamento mais versátil e ágil (CORSO, D.; CORSO, M., 2006). No jogo das rimas, nas piruetas poéticas – no dizer de Bernardi Jr. – da cadência de um vaivém das palavras, o que percebemos é um verdadeiro *fort-da* de letras. Presença e ausência convidando ao ensaio das perdas.

Mas não devemos confundir a oferta de fantasia através da ficção, que fornece tramas capazes de alimentar devaneios e brincadeiras, com uma educação alienante, que confunde infância com puerilidade, desmerece a curiosidade das crianças e pinta o mundo em tons pastéis (CORSO, D.; CORSO, M., 2006, p. 304).

Em relação aos textos literários que circulam na escola, o escritor Bartolomeu Queirós (1994) constata o seguinte paradoxo: quanto mais as narrativas são ofertadas como contendo em si algum conhecimento a ser desvendado nas entrelinhas do texto, menos o aluno consegue aproximar-se dos livros numa atitude desinteressada, livre, atenta aos efeitos que ele produz, numa possibilidade de realçar o “humano”, de construir-se como sujeitos. Para ele, a escola encontra dificuldades em abandonar a ilusão iluminista que pensa que a leitura mantém relação somente com aprender a juntar e separar as letras, aprender sobre a compreensão e interpretação do texto; que conhecer literatura passa por fazer outro colamento: relacionar o período literário com determinado autor.

Em consonância com Barthes (2007), sustentamos a ideia de que texto literário é jogo, experimentação, trabalho da linguagem, onde mantemos um *corpo a corpo* com uma narrativa. A literatura em Barthes é esse movimento das palavras, campo potencial de jogo onde uma promessa de trabalho com o significante é semeada a cada dobra da página:

Entendo por literatura [...] o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio, portanto, essencialmente o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque *o texto é o próprio aflorar da língua [...] não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro*. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 2007, p. 16, grifo nosso).

Tomar o literário como dimensão de jogo, e não como instrumento, parece uma discussão importante para ganhar o terreno da escola. Lá onde tudo está exacerbado de

utilidade, onde causa e efeito traçam uma reta de curto alcance, bem poderíamos também aprender com o indireto que a literatura suscita. Aprender com certo *não saber* que a literatura veicula, ou mesmo, com sua aparente inutilidade poética.

Paradoxalmente, a literatura nada sabe e, ao mesmo tempo, aparece assumindo muitos saberes, como se um punhado de ciências estivesse presente no monumento literário; entretanto, esses saberes não estão ali por inteiro ou apresentam-se como derradeiros. O saber que a literatura mobiliza não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa, que sabe algo das coisas, “que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 2007, p. 18).

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é, no mínimo, precioso. Por outro lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitados, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta [...] (BARTHES, 2007, p. 18).

É como se, na obra literária, a “sensibilidade” do leitor/ouvinte da narrativa fosse tocada com mais precisão, justamente porque esse modo de escritura está mais solto do caráter informativo, concentrando-se na dimensão evocativa que fisga o leitor no registro do desejo e da corporeidade. É como se o texto soasse como timbre e harmonia no corpo do leitor, numa sonoridade em que o conteúdo não é somente o que reverbera (BARTHES, 2004). O que Barthes (2007) atenta é para o texto como escritura, a trama significativa em que o autor perdeu-se nas malhas do desejo para algo transmitir. E o que transmite é da ordem de um convite ao jogo. Sugere “que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor³³” (BARTHES, 2007, p. 20). O “sal nas palavras” é o ingrediente que aciona o sabor e que conduz à construção de saber.

³³ Barthes (2004) lembra que, em latim, *saber* e *sabor* têm a mesma etimologia.

3.2.2 Paradoxo do Leitor

É Inério, personagem de Calvino em *Se um Viajante numa Noite de Inverno*, quem nos apresenta um modo de ler na atualidade:

[...] acostumei-me tão bem a não ler que não leio sequer o que me aparece diante dos olhos por acaso. Não é fácil: ensinam-nos a ler desde criança, e pela vida afora a gente permanece escravo de toda escrita que nos jogam diante dos olhos. Talvez eu também tenha feito certo esforço nos primeiros tempos para aprender a não ler, mas agora isso é natural para mim. *O segredo é não evitar olhar as palavras escritas. Pelo contrário: é preciso observá-las intensamente, até que desapareçam* (CALVINO, 2003, p. 55, grifo nosso).

Um olhar intenso, em excesso, pode fazer desaparecer aquilo que se lê. Efeito de apagamento, entorpecimento, do olhar que percebemos no modo de ler de muitos dos professores que acompanhamos durante essa pesquisa. Como se a possibilidade de leitura de seus alunos, do que lhes acontecia, suas dificuldades em fazer travessias para o mundo letrado, tivessem íntima relação com uma posição de leitura e escrita que construíram para si ao longo da vida.

De outro modo, Saramago (1995), em *Ensaio sobre a cegueira*, trata desse efeito de apagamento do olhar na contemporaneidade. Nessa narrativa de ficção, os personagens são subitamente surpreendidos por uma cegueira que não se encontra nos catálogos da medicina, uma cegueira branca:

[...] se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis (SARAMAGO, 1995, p. 16).

Cegueira branca, que parece ser efeito de um excesso de luminosidade. Excesso que subtrai os matizes do dia e desvanece os contrastes. Estranha e familiar continuidade entre as coisas que deixa sem bordas a tela do contemporâneo. Excesso que se decanta como a visão de um borrão branco a partir da alta velocidade da passagem do tempo, aceleração que produz um embaralhamento dos contrastes.

Como forma de afastarmos-nos de uma *leitura branca*, nosso trabalho nas reuniões semanais dos *laboratórios* propunha-se a jogar um punhado de areia nos olhos, atrapalhar um pouco esse olhar tão permeado de certezas, tão direto, tão intenso, tão apressado aos acontecimentos na escola. Efeito de cisco que apostávamos pudesse contribuir para modificar uma posição de leitura e escrita desses professores em relação aos alunos que eram acompanhados por eles nos *Laboratórios de Ensino e Aprendizagem*. Efeito de desaceleração do olhar como estratégia para traçarmos bordas ao trabalho de alfabetização e letramento que vinha sendo desenvolvido nesse espaço escolar.

Essa ideia de que para ver/ler é preciso um afastamento da coisa, e certa desaceleração do olhar, nos remete a Barthes e sua proposição acerca do *paradoxo do leitor*:

[...] admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobredecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia! (BARTHES, 2004, p. 41).

Ler é decodificar e sobredecodificar, eis a travessia do sujeito na esteira de um paradoxo. Na leitura, há inevitavelmente uma busca pelo sentido, uma decodificação do que ali está. Entretanto, ao mesmo tempo, pode ocorrer também a sua queda, algo de uma perda, que se realiza no momento em que se retira a trava do excesso de significação, ali onde o que se lê não é mais do que criação, amontoação de linguagem, sobredecodificação. Assim, a noção de leitura, em Barthes, inclui esse momento em que nos afastamos do livro e da tipografia das letras para acrescentar algo de si.

Ao lermos um texto, segue Barthes (2004), ocorre levantarmos a cabeça constantemente, e não por desinteresse, mas porque uma corrente de associações, ideias, lembranças, atravessam as palavras do autor. Nesse instante, não resistimos e erguemos a cabeça, nos afastando do texto, e nos permitimos tecer uma outra história, imaginada, na sombra do autor, embora a partir das pegadas deixadas por ele. A esse novo tecer de

ideias Barthes nomeia de *texto-leitura*³⁴, trama de linguagem em que, nas margens do texto de outrem, o leitor faz-se autor. É como se na queda do modo de dizer do autor – suas palavras são desviadas, traídas, modificadas – é o leitor quem não está mais no mesmo lugar, como se assumisse uma nova posição.

Em consonância com Barthes, pensamos que numa leitura o texto está vivo, pulsa, não encerra em si as significações, e quando colocado em giro despreocupadamente há sempre o inesperado de uma produção. Leitura em que o autor está em queda livre, produzindo como efeito no leitor uma verdadeira “hemorragia das palavras”, no dizer de Barthes. Interessante como essa mesma analogia – do texto ao organismo – foi destacada por Calvino:

A obra literária é uma dessas mínimas porções nas quais o existente se cristaliza numa forma, adquire um sentido, *que não é nem fixo, nem definido, nem enrijecido numa imobilidade mineral, mas tão vivo quanto um organismo* (CALVINO, 2010, p. 84, grifo nosso).

Na companhia de Calvino e Barthes, podemos dizer que ler um texto não coincide somente com a atividade de decodificar o código alfabético. Tem muita relação com o corpo, sua pulsação, e com a criação – movimento lúdico – que pode surgir enquanto mantém vivo o campo de jogo com o significante. Assim, é possível que esse brincar com os deslocamentos do significante desenrole-se sobre um simples tabuleiro de jogo, sobre uma superfície que lhe sirva de suporte. Aliás, para haver jogo da linguagem, não importa a superfície que lhe sustente, isso porque pensamos – com Paul Valéry – que *o mais profundo é a pele*, mas as condições em que se dará a abertura ao lúdico. Para Barthes, “o significante não tem nada de profundo” (BARTHES, 2004, p. 90), nem mesmo esconde em sua interioridade algum segredo. A questão sempre a fazer-se seria: como enterrar-se no que é raso?

Assim, como forma de oferecer condições para que uma nova posição de leitura pudesse ser assumida entre os professores da pesquisa, um trabalho de *contagem* teve lugar especial nas reuniões dos *laboratórios*. Escutamos nesse espaço dedicado aos professores narrativas sobre as dificuldades com seus alunos, suas demoras, suas pressas, a maioria questões relativas à alfabetização. Movimento das palavras que colaborava para que cada qual pudesse suportar a falta de informação e seus excessos

³⁴ *Texto-leitura*, duas palavras que Barthes (2004) sugere grafar como sendo uma só. Lógica associativa, e não dedutiva, suscitada por uma leitura em que um texto imaginado se produz ao erguemos a cabeça.

sobre esse quesito. Andamento das letras que permitia que, enquanto contassem, se contassem, numa equação sempre com resto, aprendendo a suportar a ideia de que sobre o aluno sempre existia apenas “uma aproximação, num incessante roçar de sua superfície” (CALVINO, 2010, p. 90). Era um modo de suportar a ideia de perda da precisão – da exatidão, para usar o termo de Calvino – que achavam poderiam ter ao acompanhar seus alunos em suas travessias rumo ao mundo letrado, e passar a habitar um tanto mais o terreno do indeterminado.

Nas terças-feiras à tarde, fazíamos leituras em companhia, ou melhor, fazíamos esforços de *desleituras* no sentido de ganharmos certo afastamento do cotidiano da escola e daquilo que já não era mais possível ver por estar sempre muito perto, em excesso mergulhados nas dificuldades dos alunos e nas queixas da escola sobre ele. Enquanto os professores narravam, e perdiam o vivido do horizonte, *textos-leituras* eram erguidos em silêncio, conversas sobre outras possibilidades surgiam, perguntas nunca antes pensadas decantavam a todo instante e assim decepcionávamos a codificação para sobrecodificar. Amontoado de linguagem que continha em seu acréscimo uma boa quota de perda.

Outro aspecto em Barthes (2004) que merece destaque diz respeito a três “aventuras da leitura” (BARTHES, 2004, p. 38-39) que ressaltou, ou seja, três vias pelas quais a leitura captura o sujeito, o modo como afeta o leitor. Uma primeira via seria aquela em que na leitura prevalece um efeito de fascínio, fetiche do livro e dos jogos de linguagem por si sós. Uma segunda possibilidade é de prevalecer na leitura certo prazer metonímico, numa busca pelo oculto, busca de prazer pelo desvendamento daquilo que dá pequenas mostras, mas que está ainda escondido. E, finalmente, Barthes destaca uma terceira aventura da leitura – e que colocamos aqui em relevo –, aquela que conduz ao desejo de escrever. Para Barthes, se um escrito foi tramado com as malhas do desejo de seu autor, como efeito, entre suas linhas abrir-se-á para o leitor o espaço necessário para ele ler-se ali e ainda inscreverá nele o desassossego e a necessidade de produzir, de escrever. Nesse sentido, a leitura seria a inoculação de uma “promessa de trabalho” a ser processado e engendrado pelos fios do desejo, num a seguir, num tempo depois, quando os *textos-leituras* encontram condições de encontrarem um outro suporte para essa escrita silenciosa.

Manguel (2006) constata que lemos livros à luz do dia, mas escrevemos à noite, na sombra do dia. Nas reuniões dos *laboratórios* havia o esforço de jogar sombras sobre

o excesso de luminosidade do contemporâneo, jogo de alternância luz e sombra. Nele, também estava a aposta de que as *desleitur*as em companhia naquele espaço pudessem levar a uma nova possibilidade de escrita sobre seus alunos, no afastamento das nossas reuniões. Escrita silenciosa, imaginada, ainda como promessa de trabalho, grafada em seus cadernos, compartilhada, ou não, com o grupo. Entretanto, uma escrita que não era apenas sobre seu aluno, mas sobre o encontro – ou desencontro – do professor com seu aluno, sobre suas dificuldades, ambos inscritos numa mesma história. Apostávamos que as *desleitur*as conduzissem os participantes de nossas reuniões ao desejo de escrever-se nas dificuldades de letramento de seus alunos.

3.2.3 Jogo das letras como operador de passagem

Ao tentarmos cercar a palavra *letramento*, uma repetição impôs-se, ao mesmo tempo em que esse trabalho era erguido: *jogo da linguagem, jogo das letras, brincar com as palavras, jogo com o significante, texto literário como jogo*. Desse modo, articulamos a ideia de que estabelecer as condições para o letramento é também armar um campo de jogo, seja das letras, das palavras, dos significantes; arena onde as passagens podem desdobrar-se. *Jogo* que parece ser um termo que oferece uma amplitude conceitual variada, abrangendo uma gama de situações tão complexas quanto o termo *letramento*. Aproximar esses dois elementos, jogo e letramento, parece colaborar nesse trabalho de inscrevê-los no discurso da escola, e talvez avançar numa discussão que, como vimos, ainda está em pleno curso.

Há uma interessante polissemia no verbo *jogar*, verificável em diversas línguas ao redor do mundo, que indica bem essa amplitude que temos buscado ao letramento. Tanto o termo francês, *jouer*, quanto o inglês, *play*, ou alemão, *spielen*, significam, dentre outras coisas, jogar, brincar, tocar (um instrumento musical), representar (uma cena). Em todas essas formas de abarcar o conceito de jogo, Huizinga (1938/2000) percebe que o ponto de partida semântico parece ser a ideia de *movimento rápido*, relação que se verifica em muitas outras línguas. Movimento rápido que inclui o corpo, como um gesto, um aperto de mãos, bater palmas, tocar instrumentos musicais, encenar uma peça teatral. Movimento do corpo da criança entregue ao brincar que Huizinga

aproxima ao jogo das palavras e da linguagem dos adultos na criação poética, numa suspensão da vida cotidiana. Assim, esse é nosso fio associativo com que estamos tecendo o *jogo* com *letramento*: musicalidade, corpo, poesia, escrita, temporalidade.

Essas considerações iniciais estão no livro *Homo Ludens*, onde Huizinga trabalha numa perspectiva histórica e filosófica sobre o *jogo*, suas características formais ao redor do mundo e no tempo. O jogo lhe importa na forma e no conteúdo, refere o autor, nada tendo relação com um processo biológico, maturativo, ultrapassando os limites do psicológico. Ele parte da tese de que o jogo é tão importante para estabelecer os laços numa cultura que ele é inclusive o elemento que é motor da própria cultura, mola da vida, “fermento”. Para o autor, a cultura é um jogo, não que nasça com o jogo, mas surge *no* jogo, e *como* jogo, para nunca mais perder esse caráter. Jogo que, mesmo solitário, inclui o outro. No dizer de Santa Roza (1993), o termo *brincar* em português tem relação com a palavra *vinculum*, do latim, podendo significar laço ou união, ressaltando essa ideia da dimensão do outro.

Jogo derivou de *jocus* (do latim, brincadeira, gracejo), mas, quando ganhou maior amplitude, desdobrou-se em *ludus*. Curiosamente, notamos que inicialmente o uso da palavra latina *ludus* relacionava-se à escola. Aliás, comenta Huizinga, escola significava “ócio”, divertimento, e foi somente mais tarde que adquiriu o sentido exatamente oposto, o de exercício e preparação sistemática. À medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que as crianças tinham de dispor de seu tempo, a ideia de escola também se foi alterando, até afastar-se completamente de ócio. Da mesma forma, a palavra grega *schola*, antes de designar a escola que conhecemos hoje, foi primeiro sinônimo de ócio, pouco depois passou a ser ócio dedicado aos estudos, até perder essa ideia por completo.

Esse deslocamento da ideia de escola como ócio para seu oposto, a sistematização de tarefas, nos remete, mais uma vez, ao campo dos paradoxos, ou, no dizer de Huizinga, das antíteses. É nesse campo, de tensão de opostos, que podemos avançar no quesito do jogo, do brincar. O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, tampouco pela antítese entre verdade e falsidade. Talvez a antítese entre seriedade e não seriedade pudesse indicar um caminho; entretanto, analisando mais de perto, essa oposição também não se mantém. Isso porque o jogo é ordem e desordem, diversão e regra, união e desunião (HUIZINGA, 1938/2000). Assim, o *jogo* é pura tensão de opostos. É um lançar-se num campo que não elimina, mas suspende a

realidade, a verdade, a ordem, o tempo. Campo em que a tensão cria um espaço-tempo de ilusão. Palavra *ilusão* que vem de *ilusio*, *illudere* ou *inludere*, novamente remetendo ao *ludus*, e que significa literalmente “em jogo”.

Jogo, nos termos de Huizinga (1938/2000), compreende as seguintes características: jamais é imposto pelo dever moral, é praticado nas horas de ócio, é exercido dentro de certos limites de tempo e espaço, tem o poder de lançar um “feitiço”, é fascinante, arrebatador, encantador, é tensão, variação, contraste, repetição, alternância, é livre e circunscrito a algumas regras livremente consentidas (embora absolutamente obrigatórias), está cheio de duas qualidades imprescindíveis, o ritmo e a harmonia, e, ainda, encontra-se fora da esfera da utilidade.

No dizer de Huizinga (1938/2000), se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, “pois o jogo é irracional”. Essa importante dimensão do sujeito como “irracional” é o campo sobre o qual a psicanálise debruçou-se, além de estabelecer relações importantes com o jogo e o brincar. Muitas delas muito semelhantes às propostas de Huizinga. Se, para esse autor, o jogo funda a cultura³⁵, vimos com Freud – no item alfabetização e letramento – o modo como o jogo do *fort-da* é fundante para o sujeito. Em ambos temos uma virada, um “salto”, no dizer de Lacan, rumo à civilização, ao simbólico. Passagem sob os domínios das tensões, do jogo de opostos, evidenciando o sujeito em seu vértice paradoxal.

Freud, em *Escritores Criativos e Devaneios* (1908[1907]/1976c), brinda-nos com algumas considerações acerca do brincar, *spiel*, colocando-o como algo que produz efeito no sujeito ao longo de toda sua vida. Nesse artigo, destaca a relação entre o brincar infantil e a dimensão criativa dos escritores.

A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética. Dá (em alemão) o nome de ‘*spiel*’ (peça) às formas literárias que são necessariamente ligadas a objetos tangíveis e que podem ser representadas. Fala em ‘*Lustspiel*’ ou ‘*Trauerspiel*’ (‘comédia’ e ‘tragédia’): literalmente, ‘brincadeira prazerosa’ e ‘brincadeira lutuosa’), chamando os que realizam a representação de

³⁵ Huizinga (1938/2000), em *Homo Ludens*, discorre demoradamente acerca dos jogos ao longo do tempo para dar consistência a sua tese de que o jogo funda a cultura. Para tanto, trata dos jogos de azar, de adivinhação, jogos dos sofistas, jogos de competição, jogos de enigma, jogos viciantes, etc. Não deixa de analisar o jogo como do campo do sagrado, as cerimônias, festas e rituais como eventos em que marcas se produziam numa cultura, ressaltando a ideia de que na desordem do jogo há também o estabelecimento de uma ordem, um ordenamento que guia os participantes.

‘*Schauspieler*’ (atores: literalmente, ‘jogadores de espetáculo’) (FREUD, 1908[1907]/1976, p. 150).

Nesse sentido, teríamos os mesmos elementos no jogo das letras da criança que brinca com seu faz de conta assim como no adulto que escreve de forma criativa. Tanto a criança que brinca, quanto o escritor, ambos entregam-se a um mesmo fazer: reajustam os elementos de seu mundo de uma nova forma. Essa ideia leva Freud a enunciar que possivelmente quando a criança para de brincar, e cresce, substitui essa atividade por outra, o fantasiar, em que passa a construir castelos no ar e cria devaneios, sonhos em plena luz do dia. O escritor criativo é esse que faz arte com linguagem, que ergue, a partir de suas fantasias, um modo de contar, narrar, que quer fisgar um leitor. É como se o escritor, ao escrever, ao dar um tratamento a suas fantasias, estabelecesse um campo de tensão com seu leitor, campo que não é outro que não de jogo.

O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade (FREUD, 1908[1907]/1976c, p. 150).

Retomemos ao jogo de Huizinga (1938/2000) naquilo que se refere a uma temporalidade inusitada. O jogo insinua-se, diz o autor, como um movimento temporário, que tem uma finalidade autônoma e realiza-se, tendo em vista uma satisfação que consiste em sua própria realização. É um intervalo em nossa vida cotidiana, uma suspensão do tempo corrente. E diferencia-se da “vida comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É uma evasão da vida “real” para uma esfera de tempo-espço numa outra “camada” do sujeito, uma Outra cena³⁶, no dizer da psicanálise.

No brincar da criança e na escrita do poeta, refere Freud, haveria um rearranjo dos elementos da realidade, a partir dos significantes que fizeram marca, numa criação muito singular e numa temporalidade em que presente, passado e futuro aparecem

³⁶ Outra cena como palco do inconsciente. “Aliás, se nos restasse alguma dúvida, Freud denominou o lugar do inconsciente por um termo que o impressionara em Fechner (que, em seu experimentalismo, não era em absoluto o realista que nos sugerem nossos manuais): *eine anderer Schauplatz*, uma outra cena; e o retomou vinte vezes em suas obras inaugurais” (LACAN, 1959/1998, p. 555).

condensados. O escritor criativo e a criança, ao fazerem arte, ensaiam no presente uma cena de passado e futuro duvidosos, mas nesse ensaio se constroem em ato. Em *Além do princípio do prazer*, onde Freud (1920/1976a) nos apresenta a cena do *fort-da*, temos o jogo simbólico infantil como um ensaio de um “futuro-num-agora-que-já-passou” – percebido na conhecida expressão das crianças “agora eu era” –, colocando em jogo o brincar de um *vir-a-ser*. O brincar, em Freud, é também um jogo do tempo, em que nele se produz um sujeito. Tempo que não pode ser traduzido por uma reta com sua flecha apontando somente para o futuro, mas que inclui também um direcionamento ao passado.

O brincar opera deslocamentos, e esse é nosso ponto. Essa densidade criada pela atmosfera do jogo no “salto” do tempo oferece condições de passagem. Quando a criança encontra no brincar companhia, acha no outro a tela com que fazer tensão, desliza para a tomada de uma nova posição. Passa de uma posição passiva para uma ativa em relação a certo domínio. No dizer de Freud:

[...] é óbvio que todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem. Pode-se também observar que a natureza desagradável de uma experiência nem sempre a torna inapropriada para a brincadeira [...]. *Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto* (FREUD, 1920/1976a, p. 28-29, grifo nosso).

Nessa arena de jogo em que a passividade da experiência toma contornos de um presente e brinca, sem desconfiar, de *vir-a-ser*, a criança torna-se adulto antes mesmo de sê-lo. Nesse futuro que ensaia, encena uma nova versão de si, de maneira a tentar tornar-se “senhora da situação”, como diz Freud. Posição de domínio que sempre é acompanhada de certo desconhecimento, angústia e vacilo. É nesse tempo mágico do brincar, em que há uma suspensão momentânea da linearidade temporal, que a criança encontra seu passaporte para um lugar de sujeito de uma ação, enfim, para uma condição de domínio. Justamente porque é nesse tempo *zipado* que se desdobram as condições para a criação.

Se no *Ateliê de Criação* as crianças parecem encontrar certa temporalidade e parcerias que as ajudam a construir obras de arte a partir de sucata – e fazem dessas tela

para sua própria estruturação –, é também no espaço de reuniões dos *Laboratórios de Ensino e Aprendizagem* que a mesma arena do brincar parece fisgar seus participantes. No tempo distendido das reuniões de terças-feiras, as professoras tecem histórias de crianças e seus fracassos, alunos-sucata da escola, e os transformam em preciosos casos a serem investidos. De forma mais tímida, ensaiaram-se a escrever algumas dessas histórias, por nós tomadas como obras de arte com palavras, mas que a princípio eram tomadas por elas, e pelas escolas, como perda de tempo. Destacamos dois trechos de escritos de duas professoras:

Este é um capetinha, então vai pro Laboratório. Aquele que não fica quieto sentado, vai para o Laboratório. A outra, coitada, não sabe nada, encaminha pro Laboratório. E assim vão muitos e muitos para o Laboratório. Destes muitos, muitos tem ideias incríveis. Constroem com facilidade objetos de sucata, fazem desenhos de observação como nenhum outro colega da turma, tem respostas para tudo ou a imaginação é algo inimaginável. A sorte é que o Laboratório é feito para aqueles que muito sabem.

Sua história na escola anterior era de envolvimento frequente em conflitos e de narrativas negativas sobre suas possibilidades de aprendizagem, me dizia: eu sou ruim da cabeça... Aos poucos, a necessidade também começou a fazer parte de seu dia a dia. Escrever uma carta para sua irmã ou ler os bilhetinhos que circulavam entre os colegas... ah, a tal da necessidade produz movimento.

No item anterior discorremos sobre a importância de mantermos a literatura como algo que não tem utilidade, um fim, a não ser em sua leitura e seus efeitos. Novamente retomamos essa ideia por meio do jogo, do brincar. Nesse ponto, busquemos com Rickes (2009) os desobjetos do poeta Manoel de Barros. Em seus poemas, Barros procura lembrar – a partir dos achadouros de infância – os desobjetos com os quais costumava brincar, dando-lhes o estatuto de preciosidades.

No quintal de uma infância, onde o menino esquerdo vê o mundo pelo avesso e tem cacoete de poeta, desponta a possibilidade tão contrária a nossos tempos de criar a partir dos restos, de apanhar desperdícios e alçá-los a dignidade das coisas mais preciosas. *No território onde os restos são potência para uma criação, o mercado dos objetos perde parte de sua necessidade, e nisso talvez resida a potência subversiva do brincar [...] aprendemos a necessidade do inútil brincando* (RICKES, 2009, p. 69, grifo nosso).

As crianças aprendem sobre a necessidade do inútil brincando, e também os adultos, esses que no dizer de Freud preservam o infantil dentro de si. Quando o brincar é excessivamente tutelado, vertido em exercícios com uma utilidade, como “alfabetizar brincando”, o jogo perde os elementos que elencamos com Huizinga e Freud, e deixa de ser esse espaço-tempo em que *illudere*, ilusão, instala-se e permite um sujeito construir-se nesse trânsito da linguagem. A contemporaneidade sustenta esse mito de que há um brincar adequado para cada aprendizagem, haja vista a quantidade de “brinquedos educativos” finamente classificados por idades e por porções do desenvolvimento da criança que se deseja desenvolver. Nesse sentido, acompanhamos a professora Sílvia em nosso capítulo sobre a *contagem* nos *laboratórios*, item 1.3 da tese, quando se operou para ela uma passagem importante ao longo das reuniões dos *Laboratórios*. A partir de suas narrativas sobre o aluno no *laboratório*, momento de afastamento do cotidiano escolar, percebeu que não era *pelo* jogo que o aluno construiria leitura e escrita, “alfabetizar brincando”, mas, ao colocar os elementos que dão vida ao brincar *em* jogo, algo como efeito poderia surgir, embora sem garantias. Passagem que parece tratar-se de um deslocamento do “alfabetizar brincando” para o “alfabetizar letrando”, em que o jogo das letras é para ser apenas jogado, colocando em cena alguns elementos como tensão, alternância, ritmo, harmonia, arrebatamento, dentre outros, suportando o tempo de uma espera, as perdas nesse caminho, os paradoxos do sujeito.

O elemento *tensão*, refere Huizinga (1938/2000), confere certo valor ético a quem joga. Cada um que se aventura ao jogo coloca à prova suas qualidades, diz o autor, sua força, tenacidade, coragem e também “lealdade”. Isso porque é inerente ao jogador seu desejo ardente de ganhar – ele visa a esse fim. Não desfazer a tensão a qualquer momento, acabando com *illudere*, é um desafio contemporâneo em que os adultos precisariam aprender com as crianças, frequentadoras assíduas desse espaço-tempo às avessas, renovando suas apostas nas surpresas reservadas no brincar. Na linguagem do jogo, a palavra *aposta*, conforme Huizinga, que, em latim, diz-se *vadium*, em alemão *Wette*, em inglês *gage*, é um “penhor” no sentido de um objeto puramente simbólico que é atirado dentro do campo de jogo a título de desafio. A aposta faz parte de qualquer jogo, e nela está incluso um risco, o de ganhar ou perder.

4 VISIBILIDADE X INVISIBILIDADE: *TEMPO DE COMPREENDER COMO PASSAPORTE PARA O MUNDO LETRADO*

Seja como for, todas as “realidades” e as “fantasias” só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal; as visões polimorfas obtidas através dos olhos e da alma encontram-se contidas nas linhas uniformes de caracteres minúsculos e maiúsculos, de pontos, vírgulas, de parênteses; páginas inteiras de sinais alinhados, encostados uns aos outros como grãos de areia, representando o espetáculo variegado do mundo numa superfície sempre igual e sempre diversa, como as dunas impelidas pelo vento do deserto (CALVINO, 2010, p. 114).

Diante da inundação pelo dilúvio midiático de informações visuais pré-fabricadas na atualidade, Calvino nos convida a pensar sobre o impacto que esse recente fenômeno terá sobre nossa capacidade de evocar imagens, de produzi-las, de tecermos o campo da imaginação. Cotidianamente somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. “Em nossa memória se depositam, por extratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo” (CALVINO, 2010, p. 107). A aceleração dos processos socioespaciais impulsionados pela tecnociência e pela ideia de desenvolvimento desenfreado, a ditadura do mercado e do consumo inflacionam o nosso cotidiano de imagens, fetichizam o nosso olhar. Não dispomos mais nem de tempo nem de espaço para viver.

Nessa tempestade de imagens fetichizadas, o que parece dar relevo à memória, sugere Calvino, é a possibilidade de encontrarmos formas de “fazer chover na alta fantasia”. Nesse sentido, não importa se o que lemos é literatura ou um livro técnico, se o que olhamos é uma obra de arte da tradição ou uma profusão de imagens moldadas pela tela do contemporâneo, mas a nossa possibilidade de fazer paradas nisso que se olha, afastamentos, para vermos algo a mais. É de *Dante*, no *Purgatório*, que Calvino buscou a expressão “chover dentro da alta fantasia”. O onírico, a imaginação, a fantasia, a ficção, aquela que se manifesta no caos do sonho, é, assim, um lugar dentro do qual chove. Essas são imagens do campo da criação e que precisamos nos perguntar de onde elas nos chegam, por que vias as encontraremos.

Há um jogo entre a imagem, o verbal e o escrito que a atualidade teima em nos interrogar. São registros de mundos diferenciados, diz Calvino, mas que temos que pô-los em jogo. A partir de imagens, como criamos uma história mental? E seu oposto, de que maneira, a partir de palavras escritas, construímos imagens? Como o jogo dessas passagens acontece? Para o futuro, Calvino percebe uma necessidade de fazer certo anteparo às imagens prontas, e pelo caminho dos paradoxos, da coexistência de opostos, possamos pensar como construímos nossas imagens, como damos contornos a nossa imaginação.

Imaginação como repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido [...]. Pois bem, creio ser indispensável a toda forma de conhecimento atingir esse golfo da multiplicidade potencial (CALVINO, 2010, p. 106-107).

A imaginação em Calvino é essa cuja visibilidade poderia iluminar um campo invisível de múltiplas hipotéticas possibilidades, potencial que, antes de deixar-se inundar pelo universo de imagens prontas, poderia ser trabalhado no sentido de produzir sua própria chuva, matéria-prima da fantasia.

Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: *a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens* (CALVINO, 2010, 107-108, grifo nosso).

Aquilo que criamos mentalmente a partir de outras imagens é também lugar onde chove na fantasia. Calvino conta que o momento anterior a aprender a ler e a escrever, entre 3 e 6 anos de idade, foi o tempo em que acredita ter sido fundamental para o exercício de fazer chover na sua fantasia. Era devorador de *comics*, livros em quadrinhos que, na época, migravam dos EUA para a Itália, mas que ainda chegavam a ele sem os balões onde aparecem os diálogos dos personagens. Seu passatempo preferido era inventar as conversas, criar a história. Essa foi sua “escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem” (CALVINO, 2010, p. 109), onde aprendeu a

brincar com a palavra e a imagem e que, diz ele, certamente retardou sua capacidade de concentrar-se na palavra escrita. Atraso atribuído a esse tempo anterior a sua alfabetização e que contribuiu a fazer o mágico brotar do cotidiano, num aparente invisível extremamente importante. Mais adiante, em seu dizer, quando iniciou a “colocar o preto no branco”, foi a palavra escrita que passou a contar, fazendo as imagens caírem, transformarem-se em outra coisa, até passar a ser a dona do campo.

Desse modo, articularemos, a partir de Calvino, a ideia de que a visibilidade tem íntima relação com um tempo aparentemente invisível, terreno onde chove na fantasia. Pensamos que esse momento anterior à aprendizagem formal da leitura e escrita, tempo em que se condensa uma chuva de ideias silenciosa – raramente visível ao professor –, é um tempo riquíssimo e fundamental para a precipitação do mundo das letras. Assim, gostaríamos de dar relevo a um tempo, que, com Lacan, chamaremos de *tempo de compreender*, pouco investido pela escola, justamente pela sua quase impossibilidade de quantificar, medir, verificar, apostar. Tempo interior, anterior, no qual é necessário tramitar uma antecipação daquilo que não se pode ver. Tempo em que o jogo das letras – letramento – é campo onde chove na fantasia, e, como veremos, é um jogo que só pode ser jogado com o dado do tempo.

Penso numa possível pedagogia da imaginação, que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente, “icástica” (CALVINO, 2010, p. 108).

4.1 O SOFISMA DOS PRISIONEIROS: UMA FICÇÃO DO TEMPO

O ato de se fazer é tempo! Encontramos condensadas nessa frase de Lygia Clark, destacada por Rivera (2008), dois pontos que gostaríamos de ressaltar. A primeira é a ideia de que *se fazer* – a construção de si – dá-se por um ato, e a outra é a ideia de que essa construção *é tempo*. O ato de se fazer *é tempo*, e não uma construção que se faz *no tempo*. Para articularmos essa proposição sobre o lugar do tempo na estruturação do sujeito, ou, mais precisamente, a maneira como o sujeito, por um ato, precipita-se a uma posição simbólica, recorreremos ao *tempo lógico* proposto por Lacan. Veremos como

nessa travessia do sujeito as lógicas binárias – eu *ou* o outro – são suspensas e os paradoxos são colocados – eu *e* outro – de maneira a serem vividos como tensão necessária à construção de si – tensão sempre incrementada pelos tempos do outro.

Desenvolveremos a ideia de que *se* “fazer é tempo” implica uma passagem para outra posição na linguagem em, pelo menos, três atos. Assim, a partir de Lacan, articularemos a importância da experiência nesses três momentos na passagem da oralidade à construção de uma posição de domínio sobre a escrita.

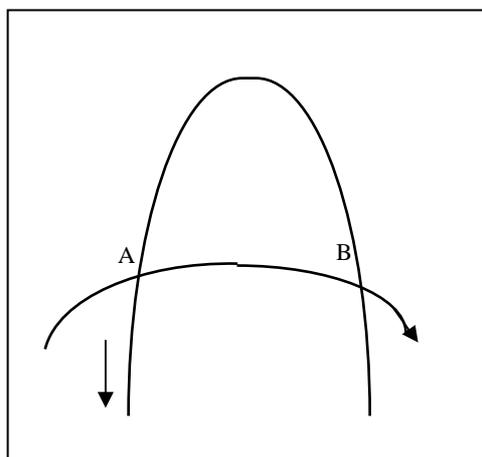
Tempo e espaço são elementos frequentemente tomados por diferentes formas de medidas. No dizer de Víctora (2010), pelo senso comum, o tempo pode ser medido por relógios, sol, fases da lua, calendários, enquanto o espaço pode ser avaliado em metros, quadras, mapas. Entretanto, basta uma reflexão para constatar que não é tão simples assim. Quando, por exemplo, marca-se um encontro, dizemos, em primeiro lugar, o endereço: rua e número. Mas somente com as coordenadas espaciais uma das partes pode ir na segunda-feira, e a outra, no domingo. Podem não se encontrar. Logo, é preciso sempre estar ciente de uma outra dimensão: o *quando*, dado que completa a informação. Assim, o tempo é um número para demarcarem-se as coordenadas de um espaço. Temos, então, que ambas as noções, tempo e espaço, tendem a aparecer sempre juntas.

É a partir dessa constatação, a nodulação entre tempo *e* espaço, que Lacan propõe o texto *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. Um novo sofisma*. A proposição desse texto foi publicada pela primeira vez na revista *Les Cahiers d'Art*, em 1945, e depois novamente nos *Escritos*, em 1966. De uma publicação a outra, vimos esse texto sofrer algumas alterações importantes, refere Porge (1998), embora Lacan situe esse *entre* publicações no tempo da seguinte forma: “Possas ele ressoar uma nota justa entre o antes e o depois em que o situamos aqui, mesmo que demonstre que *o depois se fazia de antecâmara para que o antes pudesse tomar seu lugar*” (LACAN, 1945/1998, p. 197, grifo nosso).

De saída, percebemos que no quesito *tempo* Lacan parte do *a posteriori* freudiano, em que *só depois* temos a chance de ver decantar o sentido daquilo que estava antes. Temos assim o tempo como retroação, como ressignificação. No esquema do *a posteriori*, simplificado logo abaixo, percebemos de que forma opera a ressignificação: numa cadeia associativa, “B” retroage sobre “A”, ou seja, é quando

surge “B”, no giro em que “A” emerge como sentido. O *depois* como antecâmara para o *antes*.

Figura 10 - Esquema do a posteriori



Fonte: Fröhlich, 2009, p. 96.

A proposta de Lacan sobre esse tempo, nomeado por ele como *lógico*, em que um sujeito precipita-se, num ato, a uma posição simbólica não é o simples avesso de uma ideia que se alcança sem algum esforço. Para tanto, Lacan leva seus leitores a debruçarem-se sobre um paradoxo colocado por um problema de lógica – o *apólogo dos três prisioneiros*. Justa escolha, uma vez que a colocação em cena de paradoxos parece ser propriedade mesmo dos sofismas. No apólogo, o tempo não conta de forma linear, mas, na medida em que o apólogo é contado, seu próprio movimento integra escansões num “rigor coercitivo” tal que tem o valor do processo da lógica. Lógica que tem a propriedade de constituir enunciados independentes de seu conteúdo, autônomos do tempo real (JERUSALINSKY, 1996, p. 183).

Para alcançar os argumentos de Lacan é preciso ler de forma a *fazer-se* personagem do apólogo e com ele percorrer os tempos pelo qual um dos personagens soluciona o problema de lógica enunciado. Nesse sentido, o apólogo é apresentado como um sofisma³⁷ – aquilo que tem a aparência de uma ficção, e que carrega a

³⁷ O sofista na Grécia antiga era alguém que colocava em prática uma “arte lúdica”: jogo de perguntas e respostas em que era um verdadeiro divertimento apanhar o adversário numa rede de argumentos. Era ponto de honra ser capaz de apresentar perguntas em forma de dilemas, às quais somente era possível dar respostas erradas. Ser um sofista era praticamente uma profissão e estava ao mesmo nível que o esporte. A cada resposta bem dada os espectadores riam e aplaudiam. Conforme Huizinga (1938/2000), os sofistas foram os criadores do meio em que tomou forma a concepção helênica da educação e da

propriedade paradoxal de fazer o jogo verdadeiro *e* falso –, exigindo do leitor a tomada de diferentes pontos de vista. E mesmo que praticada “nas condições inocentes da ficção”, no dizer de Lacan (1945/1998), essa seria uma experiência que se realizada não decepcionaria aqueles que conservam certo gosto por espantar-se.

Porge (1998) refere que os sofismas³⁸ na atualidade seriam pequenas narrativas carregadas de paradoxos que revelam uma dificuldade real, exigindo uma solução lógica. Ressaltam-se nessas narrativas as regras da fala, da linguagem, da lógica, e com esse ritmo textual conduzem ao núcleo dos conceitos de espaço, de tempo e de movimento. Não é possível resumir um sofisma, mas fazê-lo repetir-se. Pode-se propor que o leitor ou o ouvinte percorra de novo as etapas de raciocínio para refutar o erro – dado todo sofisma apresentar-se como um erro lógico – e resolver o sofisma. Envolve, implica um leitor nesse trajeto e o conduz a retomá-lo por sua própria conta. A solução de um paradoxo não o faz desaparecer como paradoxo, pelo contrário. Lacan toma o *apólogo dos prisioneiros* como um sofisma justamente pela sua propriedade de ser relançado inúmeras vezes – a solução em nada funciona se não acompanhar sua trajetória, se não for tomado de refém pelo passo do tempo.

O apólogo inventado por Lacan – e que chamou de “meu sofisma pessoal” – lança-nos a tal ponto em sua solução que passamos, nós leitores, a sermos também prisioneiros de sua dedução lógica. Passemos, então, ao sofisma para com ele entrar nessa atmosfera em que os passos da solução lógica marcam uma densidade temporal.

A três prisioneiros o diretor de uma prisão propôs que iria libertar aquele que primeiro descobrisse qual cor estaria colada em suas costas. Dentre cinco discos – três brancos e dois pretos –, três seriam escolhidos e colados nas costas de cada um dos prisioneiros. Durante a prova não poderiam comunicar-se com os demais, mas poderiam examinar as costas de seus companheiros. O primeiro que deduzisse a cor em suas costas deveria imediatamente sair pela porta e comunicar sua dedução lógica do problema.

cultura. A sabedoria e a ciência dos gregos não eram produtos da escola, no sentido que atualmente damos à palavra. Ou seja, não eram produtos secundários de um sistema educacional destinado a preparar os cidadãos para funções úteis e proveitosas. Para os gregos, os tesouros do espírito eram frutos do ócio, dos jogos que alimentavam o pensamento.

³⁸ Um sofisma no tempo de Lacan não é o mesmo do enunciado cínico da escola filosófica dos sofistas do tempo grego. Nesse último, os filósofos sofistas empenhavam-se mais em comprovar que qualquer coisa podia ser demonstrada como verdadeira, dependendo do postulado que se tomasse como ponto de partida. Trata-se aqui, com Lacan, da ênfase no paradoxo, no jogo do verdadeiro *e* falso, eu *e* o outro – tensão que produz um sujeito.

Aceita a proposta, nas costas de cada um dos três prisioneiros foi prendido um disco branco, sem utilizarem os pretos. Após terem se observado por certo tempo, os três saem pela porta e, em separado, revelam a mesma conclusão.

‘Sou branco pelo seguinte raciocínio. Dado que meus companheiros eram brancos pensei que se eu fosse preto, cada um deles poderia ter pensado: se eu também fosse preto, o outro devendo reconhecer imediatamente ser branco, teria saído imediatamente, então não sou preto’. E os dois deveriam sair juntos, se achando brancos. Se os dois não se moviam é porque deveriam ser branco como ele” (LACAN, 1945/1998, p. 197-198).

A solução do sofisma é percorrida por Lacan de forma a mostrar a modulação subjetiva do tempo por meio de três *momentos de evidência*. Essas instâncias do tempo apresentam-se de forma diferente em cada um desses momentos, sendo preciso captar “a própria função pela qual cada um desses momentos, na passagem para o seguinte, é reabsorvido, subsistindo apenas o último que os absorve”. E, com isso, “restabelecer a sucessão real deles e compreender verdadeiramente sua gênese no movimento lógico” (LACAN, 1945/1998, p. 204). A modulação subjetiva evidenciada em três diferentes momentos do sujeito diante desse problema de lógica coloca o *tempo lógico* como um tempo possível para pensar a emergência do sujeito simbólico, tempo do inconsciente que só é disparado na medida em que está em jogo o tempo do outro.

Na solução do sofisma – alinhada aos três tempos de possibilidades do sujeito: *instante de ver, tempo de compreender, momento de concluir* – há a intervenção de duas escansões suspensivas, isto é, duas paradas e duas partidas – diante da porta em que se encontram os prisioneiros –, antes da conclusão final. São essas escansões – no *tempo de compreender* – que daremos relevo na solução apontada por Lacan. Para acompanhá-las, assumiremos o ponto de vista do prisioneiro que chamaremos de *A*, aquele que vem concluir por si mesmo, sendo *B* e *C* os prisioneiros a partir dos quais *A* estabelece sua dedução.

4.2 OS TRÊS TEMPOS LÓGICOS

Os três tempos que evidenciam momentos diferentes do sujeito diante do Outro são propostos por Lacan da seguinte forma:

4.2.1 Instante de ver

O que logo o sofisma revela é a ideia de que avistar dois discos pretos nas costas dos prisioneiros faz supor de imediato que se tem um disco branco colado nas costas. Essa seria uma evidência – já dada *a priori* – que conduziria a uma exclusão lógica, orientando todo o movimento. Tal combinação de cores corresponderia a um *sujeito impessoal*, num tempo de fulguração que seria zero. Diante disso, Porge (1998) refere que o *instante de ver* está inserido na dimensão da *sincronia*, instaurada pela linguagem, mas não da *simultaneidade*³⁹. Entretanto, não é visão de dois discos pretos que o prisioneiro A verifica nas costas de seus colegas de confinamento.

4.2.2 Tempo de compreender

Supõe-se que o prisioneiro A chega à seguinte evidência: *se eu fosse preto, os dois brancos que estou vendo não tardariam a se reconhecer como sendo brancos*. O sujeito aqui já aparece num jogo de intuição pelo qual ele objetiva algo mais do que os dados de fato de cuja aparência lhe é oferecida nos dois brancos. Por isso, no dizer de Porge (1998), esse é o tempo do raciocínio – *tempo de subjetivação de um sujeito recíproco* – e esse tempo será marcado por duas *escansões suspensivas*, ou seja, duas paradas, hesitações diante dos dois outros prisioneiros, na tentativa de solucionar o problema. Por que, então, ocorrem essas duas paradas, hesitações, diante dos demais?

³⁹ Conforme Porge (1998), *sincronia* não pode ser confundida com *simultaneidade*. “A simultaneidade, cuja etimologia é *similis* (semelhante), evoca mais a coincidência espacial, geométrica, que a sincronia (cuja raiz significa ‘com o tempo’), cujas conotações são mais dinâmicas e temporais” (PORGE, 1998, p. 80).

Chegaremos a elas desdobrando o tempo de compreender em ainda dois momentos: um *tempo de objetivação* e um *tempo de meditação*.

No *tempo de objetivação* – de reciprocidade – temos o seguinte movimento dos participantes do apólogo. O prisioneiro *A* faz a hipótese de ser preto. Então, *A* imagina o que *B* pensaria nessa possibilidade, coloca-se em seu lugar e pensa: *B*, se estivesse vendo um *A* preto, e acreditando ele também ser preto, já teria visto *C* sair pela porta, mas *C* não se move. Eis que *A* começa a pensar-se branco, e imagina *B* supondo-se preto, logo *C* – vendo um branco e um preto – também não deixaria a sala. Assim, o prisioneiro *A* dá-se conta de que tomar-se por branco não é uma boa hipótese de partida e volta a seu ponto de vista como se imaginando preto – que, mesmo que se verifique falsa, começa a lhe parecer a única hipótese que permite chegar a uma conclusão (PORGE, 1998). O prisioneiro então retoma seu raciocínio: *A* é preto, *B* o vê preto, se *C* não sai é porque *C* vê um branco e um preto. Mas também pensa: se *B* se pensa branco – e vê *A* como preto –, *B* não pôde tirar a conclusão de que é branco a partir da não saída de *C*. Ora, se *B* não sai é porque não me viu – *A* – preto, então a hipótese de ser preto é falsa e devo ser branco.

Lacan (1945/1998) sublinha que, se os prisioneiros tivessem visto dois pretos, não haveria nenhuma hesitação e alguém teria deixado a sala imediatamente. É o fato de *B* e *C* não terem saído primeiro, e terem-se demorado, que permitirá a cada um pensar-se como branco. Assim, cada um deles, tendo feito todo esse primeiro raciocínio, de colocar-se no ponto de vista do pensamento do outro, adianta-se em direção à porta.

Eis que estamos já no *tempo de meditação* – tempo de escansões suspensivas –, segundo momento do tempo lógico de compreender.

Ao ver *B* e *C* precipitarem-se junto a ele em direção à porta, o prisioneiro *A* volta a suspeitar de ter sido visto com um disco preto nas costas e para seu movimento. Nessa *primeira escansão suspensiva*, envolve-se numa retomada do raciocínio. Como cada um está na mesma situação que ele, “sendo todos os sujeitos *A* como real, isto é, como aquele que se decide ou não a concluir sobre si, cada qual depara com a mesma dúvida no mesmo momento que ele” (LACAN, 1945/1998, p. 200). Nesse momento de hesitação, *A* inclui em seu raciocínio que os outros também pararam, encontram-se com a mesma dúvida, pois, se fosse mesmo preto – como voltou a pensar –, *B* e *C* teriam prosseguido. *A* então pensa que é por verem-no como branco que os demais também

vacilam, então toma a iniciativa de sair afirmando-se branco. Pelas mesmas razões de antes, todos tornam a partir em direção à porta.

O movimento de todos faz *A* hesitar mais uma vez, parando para refletir numa *segunda escansão suspensiva*, e perguntando-se: Será que realmente posso fundar minha certeza na expectativa de *B* e *C*? Será a mesma coisa que recomeça? Quanto tempo isso vai durar? (PORGE, 1998, p. 25). Pensa que, se *B* via em *A* um preto e imaginou tudo aquilo no momento da primeira hesitação, seria impossível ter parado novamente. E se *B* está parando é porque vê em *A* um branco, e não um preto. E como antes baseou-se em *B*, dessa vez *A* infere que a única forma de alcançar a certeza seria recuperar esse atraso diante dos outros e concluir antes que *B* o faça. A única maneira de alcançar a certeza seria apressar-se em dizer que é branco, que tem um disco branco em suas costas. Esse atraso sentido por *A* em relação àquilo que vê nos outros prisioneiros – e precipita sua resposta – é determinante da tensão vivida como pressa. Conforme Porge (1998), embora isso não fique muito claro em Lacan, é nesse momento – na saída da segunda escansão – que “situamos logicamente a objetivação da pressa de concluir” (PORGE, 1998, p. 26).

4.2.3 Momento de concluir

Assim, depois desses dois momentos de hesitação, o prisioneiro *A* conquista a terceira evidência: *apresso-me a afirmar como branco, para que esses brancos, assim considerados por mim, não me precedam, reconhecendo-se pelo que são*. Esse momento marca o que Lacan chamou de asserção sobre si, pela qual o sujeito conclui o movimento lógico na decisão de um juízo, ou seja, conclui quem ele é a partir da roda viva em que foi inserido junto aos outros. Como cada um é *A* e vai concluindo ao mesmo tempo, o sentimento de pressa vai aumentando ao longo da prova – fomentando uma *tensão temporal* –, forçando que cada um se precipite na urgência em concluir, mas “sua evidência revela-se na penumbra subjetiva” (LACAN, 1945/1998, p. 206). Sair pela porta afirmando-se branco é um *ato* em que o sujeito joga-se “de cabeça” mesmo antes de sua certeza. Nesse momento, o sujeito alcança uma verdade que será submetida

à prova da dúvida, mas que ele não poderia verificar se não a atingisse de forma antecipada.

Esse, portanto, é o momento de concluir que ele é branco; de fato, se ele se deixar preceder nessa conclusão por seus semelhantes, *não poderá mais reconhecer* que não é preto. *Passado o tempo para compreender o momento de concluir, é o momento de concluir o tempo para compreender* (LACAN, 1945/1998, p. 206, grifo nosso).

Percebemos que o *tempo de compreender* parece prolongar-se após o momento de concluir. É, de fato, fora da sala que o sujeito pode formular sua dedução fundada na hesitação do outro – quando o tempo de concluir retroage sobre o tempo de compreender, num tempo do *só depois*. É nesse tempo, fora da sala, que o sujeito consegue formular os passos pelos quais deduziu que é branco – isto é, era preciso primeiro concluir para depois refletir.

A *tensão temporal* disparada nesse jogo de olhares em que parece que *o outro sabe sobre mim antes mesmo de mim*⁴⁰ – o outro prisioneiro vê em minhas costas aquilo que não posso ver – produz uma pressa que antecipa o ato de concluir, ruptura que faz Lacan formular que o tempo constrói um sujeito na medida em que as escansões fazem uma marca, tatuam, reposicionam o sujeito na linguagem, produzindo certa ondulação numa linha do tempo que parecia linear.

O que as *moções suspensas* evidenciam no processo lógico proposto por Lacan é aquilo que os prisioneiros não podem ver – a cor que está em cada um deles pendurada –, aquilo que precisaram deduzir porque não podem ver de forma alguma, a não ser por meio das duas paradas dos outros dois. No dizer de Lacan, o valor das duas paradas, das *escansões suspensas*:

⁴⁰ A partir de sua tese de doutorado, Lacan formulou a ideia de que o conhecimento em geral se constitui como paranoico, ou seja, se constrói numa relação especular em que *o outro sabe sobre mim antes de mim* e isso tem seus efeitos sobre a formação de um “eu”. Esse “saber”, que aparentemente vem de um fora, Lacan passa a nomear de *conhecimento paranoico*, justamente esse conhecimento especular que se funda no desconhecimento que concerne à constituição do “eu”. Conforme Porge (1998), tanto o tempo lógico como o *estádio do espelho* são formulações de Lacan em que a formação de um “eu” tem íntima relação com uma dimensão temporal. É nessa etapa constitutiva do *estádio de espelho* que *um outro antecipa algo sobre mim que ainda não sei*, e esse movimento precipita a passagem de uma posição de insuficiência a uma posição de antecipação, justamente porque assumo essa imagem sobre mim vinda de fora.

[...] não é o de uma escolha binária entre duas combinações justapostas no inerte e desemparelhadas pela exclusão visual da terceira, mas o do movimento de verificação instituído por um processo lógico em que o sujeito transformou as três combinações possíveis em três tempos de possibilidade (LACAN, 1945/1998, p. 203).

É o tempo intermediário, no *tempo de compreender*, que supõe um tempo de meditação indispensável para precipitar o sujeito em direção ao terceiro momento, o de concluir. Lacan não quantifica essa duração, mas refere que ela precede a certeza do sujeito sobre si mesmo – e segue retroagindo após o momento de concluir –, e só pode deduzir a cor em suas costas ao relacionar-se com as reações dos outros, ao realizar um verdadeiro jogo posicional⁴¹ em que se coloca num vaivém entre as três posições, A, B e C. Assim, A pode dizer quem é, branco, a partir do movimento e parada dos outros dois, e, ainda, por meio do olhar dos outros dois para aquilo que carrega em suas costas.

Esse tempo em que o sujeito faz a *passagem* pelo olhar do outro num tempo de meditação, e que segue ainda *num depois*, marca o tempo como descontinuidade, e a densidade temporal entre os personagens instaura uma tensão fundamental: tensão entre Sujeito e Outro.

Basta fazer aparecer no termo lógico dos *outros* a menor disparidade para que se evidencie o quanto a verdade depende, para todos, do rigor de cada um, e até mesmo que a verdade, sendo atingida apenas por uns, pode gerar, senão confirmar, o erro nos outros. E também que se, *nessa corrida para a verdade, e apenas sozinho, não sendo todos, que se atinge o verdadeiro, ninguém o atinge, no entanto, a não ser através dos outros* (LACAN, 1945/1998, p. 212, grifo nosso).

Sem o jogo da reciprocidade necessária ao tempo de compreender – que insere outros na ciranda de saber quem se é –, não seria possível o prisioneiro precipitar-se e afirmar que tinha um disco branco nas costas. O valor da verdade, como diz Kehl (2009), revelado na pressa do prisioneiro que se joga para afirmar quem ele é, depende

⁴¹ Jogo posicional que Bergès e Balbo (2002) aproximam daquele que se estabelece entre mãe e bebê, embora para além de uma relação biunívoca, no campo de uma transitividade constitutiva. Nele, os autores partem das origens conceituais do transativismo nos estudos psiquiátricos sobre as psicoses, das contribuições de Wallon e de Lacan – principalmente a partir dos textos do *estágio do espelho* e *Agressividade em Psicanálise* –, e alargam o campo do transativismo – antes circunscrito às relações objetais –, dando-lhe novos contornos com as contribuições da psicanálise, nas quais a palavra que é ali colocada em jogo passa a marcar um laço simbólico. Jogo posicional que inclui tempo, espaço e a costura pela palavra como absolutamente necessários para a construção de um “eu”.

dessa *precipitação demorada* em reciprocidade, absolutamente necessária para que o sujeito identifique-se com o outro – ainda que seja para, a seguir, desprender-se dele. Ruptura essa que o coloca em outra posição na linguagem. A cada um que entra nesse jogo é necessária essa *precipitação demorada*, que é como se pensasse: não sei a cor do disco em minhas costas, e isso não dependeu de mim, mas depende de mim agora afirmar quem eu sou, mesmo que numa condição de precariedade. Isso porque a precipitação demorada é o que dá condições ao sujeito de desprender-se de uma relação binária e passar para uma ternária, em que ele ficará referido não mais às costas dos outros prisioneiros, seus semelhantes, mas a toda a cultura. É para o Outro que ele passará a endereçar-se.

Assim, esse desprendimento do outro pela ruptura, ao afirmar-se apressadamente quem é, confere ao sujeito as condições para que possa contar-se a “si mesmo” dentre outros, refere Porge (1998). Operação de contagem de si que não está dada em seus primórdios; ou seja, não é evidente que eu reconheça em mim o registro de uma alteridade, e no outro algo de mim. Esse é um processo que inclui um erro de contagem constitutiva – assim como os sofismas –, erro que conduz a uma nova posição de enunciação na linguagem. No jogo dos prisioneiros, A parece precisar perder-se nos olhares dos demais, numa contagem que se mostra errática em alguns momentos, para depois poder encontrar-se em certa posição relativa a eles.

Lacan (1964/1988) lembra o teste de Binet para referir-se a essa condição que conduz a um novo lugar enunciativo. Se perguntado à criança “quantos irmãos você tem?”, ela responde “tenho três irmãos, Paulo, Ernesto e eu”⁴². Ela conta-se duas vezes: está, ao mesmo tempo, naquele que conta e naquilo que é contado. Mais do que um erro de enunciação, vamos encontrar aí o germe de qualquer modelo enunciativo (COSTA, 1998). E isso se dá assim mesmo, “primeiro são contados os três irmãos, Paulo, Ernesto e eu, e depois há o eu no nível em que se diz que eu tenho que refletir sobre o primeiro eu, quer dizer, o eu que conta” (LACAN, 1964/1988, p. 26). O que ressaltamos com Lacan é a ideia de que essa problemática da “contagem” não se resolve mediante apenas

⁴² Em dois momentos anteriores desta tese nos referimos à *contagem* nas reuniões dos laboratórios em relação a crianças que acompanhamos nas escolas. Batizamos os nomes desses alunos como *Paulo – contagem* no *Ateliê de Criação* – e como *Ernesto*, personagem da *contagem* da professora Sílvia, professora de laboratório. Nomeação escolhida justamente pelo modelo enunciativo trazido por Lacan. Na *contagem* de nosso trabalho com as crianças, era a travessia de uma posição enunciativa que estava em jogo, menos relativa à contagem enquanto contabilidade e mais em sintonia com a *contagem* enquanto produção discursiva, ficção compartilhada com o outro.

a regra de adição dos números inteiros – ela envolve o sujeito do inconsciente⁴³ e uma operação de perda constitutiva nesse jogo posicional com o outro: primeiro o eu exclui-se do conjunto dos irmãos para poder contar. Produz primeiro uma exceção, no dizer de Costa (1998), para poder fundar uma identidade grupal a partir da qual ele se conta e reconhece-se.

Assim, antes de qualquer formação do sujeito, é preciso um movimento – relativo ao outro – de apropriação da linguagem, processo que passa pela dificuldade de contar-se a “si mesmo” dentre outros. Erro de contagem que é antes o desenrolar de um paradoxo na palavra – sujeito em trânsito diante de uma posição na linguagem – mais do que um erro de cálculo matemático.

4.3 TOPOLOGIA E SUPERFÍCIE: O SUJEITO PARADOXAL

Instigados por Calvino, e por seu desafio de colocarmos em jogo visões em foco de olhos fechados – exercício cada vez mais escasso de pensar por imagens –, convidamos algumas obras de Escher e Lygia Clark para comporem nosso corpo textual, além das figuras topológicas da *banda de Moebius* e da *garrafa de Klein*, modo de animar o sujeito em sua dimensão paradoxal.

No poema *A Suposta Existência*, Drummond (ANDRADE, 1980) pergunta: existe o mundo apenas pelo olhar que o cria e lhe confere espacialidade? Existem: coisas não pensadas, uma pinça escondida na gaveta, os mortos um minuto após serem sepultados? Nós sozinhos num quarto sem espelhos? Palavra ainda não lida? Nesse jogo do visível *versus* invisível, perguntamos com Drummond: existimos mesmo num tempo em que o silêncio, um aparente nada, poderia estar gestando um turbilhão de coisas? Como pensar esse tempo? Com que materialidade?

Por um período, durante o ano de 1973, a artista Lygia Clark disse ter ficado sem produzir nenhuma obra (RIVERA, 2008), formulando a ideia de que a própria vida seria uma proposição – queria vivê-la, expressar-se nela. Lygia nomeia esse momento de *pensamento mudo*, isso que era o simples viver sem fazer qualquer proposição, era um

⁴³ Sujeito do inconsciente que pensa, mesmo que de outro modo, antes de saber sobre isso: “[...] nós sabemos, graças a Freud, que o sujeito do inconsciente se manifesta, que isso pensa antes de entrar na certeza” (LACAN, 1964/1988, p. 40).

reaprender. Muito próximo da ideia de *pensamento mudo* nos parece a expressão de Mia Couto, *pensatempo*⁴⁴, incluindo na contração da palavra a ideia de tempo necessário a esse momento anterior, mudo e incontabilizável.

Nesse trabalho, temos apostado na ideia da existência desse tempo aparentemente invisível, mudo, anterior – mas que segue num *a posteriori* –, em que o sujeito, *no ato de se fazer é tempo*, faz-se, também, sujeito das letras. Assim, numa tentativa de darmos corpo ao modo como esse sujeito *faz-se* a partir do Outro, contaremos com a leitura da topologia feita por Lacan, forma de visibilidade que inclui o invisível do ser.

A topologia é um ramo da matemática que ficou conhecido como a “ciência da borracha”. Para ela, não importa a forma nem o tamanho das figuras: importa sua construção, seu esqueleto e se podem ser transformadas em outras através de homeomorfismos, isto é, sem rasgar nem pregar. Interessa o movimento de transformação de uma figura em outra, suas deformações e (de)efeitos. Lacan apoiou-se nessa estranha matemática do sujeito para apresentá-lo como uma estrutura em que não há dentro nem fora, avesso ou direito, superior ou inferior, e nem mesmo profundidade. Com isso, permite conceber um modo de articulação que não se insere numa perspectiva dualista, mas, para além disso, evidencia que as dicotomias podem ser apenas pontuais.

Se para Freud o *carretel* de seu neto – brincar com a perda, de fazer cair o *objeto a* – foi um modo de transmitir uma virada do sujeito em relação ao Outro, para Lacan esse objeto é a figura topológica da *banda de Moebius*. O *carretel* e *Moebius* seriam os brinquedos altamente tecnológicos da psicanálise, apresentando-se como estruturas mínimas com que se pode contar um sujeito. Quando o assunto é o campo dos paradoxos, há nesses objetos tomados de empréstimos da cultura uma complexa simplicidade que nos faz retomar esses jogos, relançando-os diversas vezes, numa tentativa de “pegar com a mão, os olhos” e conceder-lhe alguma ilusão de forma, e, no dizer de Drummond (ANDRADE, 1980), “ilusão maior, a de sentido”.

Dedicar-nos-emos à superfície topológica da *fita de Moebius*, essa estrutura mínima em que veremos como *o dentro é o fora*, mas também a *garrafa de Klein*, em que uma inusitada temporalidade – a do *tempo de compreender* – pode ser percebida em suas curvas. Para tanto, vale uma ressalva inicial: superfícies topológicas não são

⁴⁴ *Pensatempos* é o título de uma coletânea de Mia Couto que reúne artigos de pensamentos do autor, suas opiniões e modos de ver o mundo.

propriamente metáforas do sujeito, no dizer de Porge (2009); assim como o apólogo dos três prisioneiros, essas figuras topológicas são modos que nos levam a conduzir o pensamento sobre a maneira como o sujeito emerge do Outro.

A *banda de Moebius* e a *garrafa de Klein* são superfícies topológicas que Lacan se debruçou para pensar uma forma – uma estrutura – para o sujeito. Modo de “pegar com os olhos” aquilo que é difícil apreender. A leitura cuidadosa dos contornos desses objetos topológicos, suas transformações, extravia nossa tentativa de estabelecer um *dentro* ou *fora* para a noção de sujeito e desdobra em suas linhas a *extimidade* (LACAN, 1959-1960/1997, p. 173) constitutiva do ser.

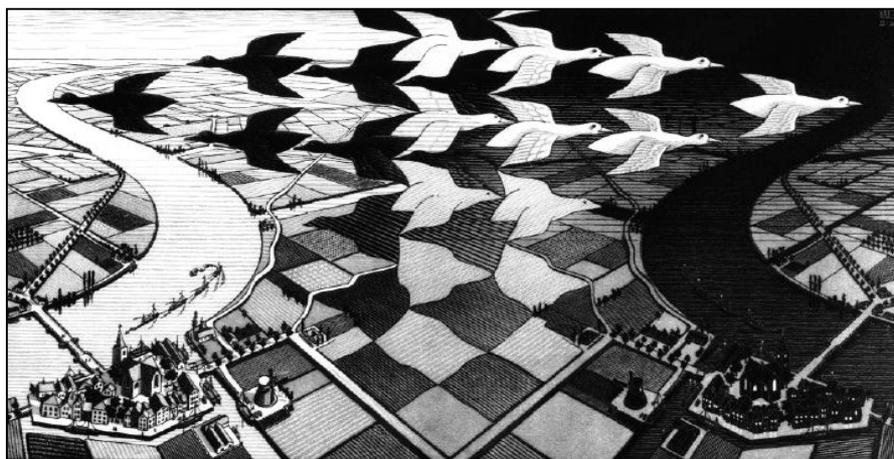
Dissemos anteriormente que a literatura seria um modo de operar com as palavras que contribuiria para o sujeito encontrar-se e delinear uma *topografia* para si e, com isso, habitar o mundo da leitura e da escrita. Se antes pensávamos em termos de topos-grafia, ou seja, um lugar para o sujeito na escrita, a partir de Lygia Clark iniciamos a pensar num sujeito que *no ato de se fazer é tempo*. Espaço e tempo imbricados parecem construir esse sujeito que, com Lacan, passaremos a pensá-lo não mais como tentando encontrar-se numa “topografia de si”, mas numa “topologia de si”.

Se existisse uma planta possível do *êxtimo*, esta não saberia ser geométrica, sugere Porge (2009), essa requereria uma topologia – figura que não traça de antemão as fronteiras entre interior e exterior, dentro e fora, si e não si, familiar e estranho. O que essas formas topológicas desdobram em suas superfícies é que justamente a passagem de um a outro lado dessas polaridades dá-se por uma inusitada continuidade.

O desenhista Escher dedicou-se a mostrar em seus desenhos de que modo, no espaço, as polaridades poderiam conviver lado a lado, explorando a temática do dentro e do fora em muitas de suas obras: *Cavaleiros* (1946), *Laço de Moebius I* (1961), *Laço de Moebius II* (1963) e *Nós* (1965). No dizer de Ernst (1991), Escher mostra-nos como uma coisa pode ser ao mesmo tempo côncava e convexa; que as suas figuras podem andar no mesmo momento e no mesmo lugar, tanto escadas acima como escadas abaixo. Ele torna-nos claro que uma coisa pode estar ao mesmo tempo tanto dentro como fora.

[...] Escher não é nenhum surrealista que, como por encanto, nos apresenta uma miragem. Ele é um construtor de mundos impossíveis, que dá contornos ao invisível rigorosamente segundo as leis e de tal forma, que qualquer um que saiba apreciá-lo pode compreender (ERNST, 1991, p. 66).

Figura 11 - Day and Night



Fonte: Escher, 1938, *on-line*.

Nas linhas e curvas *moebianas* de Escher não estão alteradas somente a noção de espaço. Há uma temporalidade outra que somos convocados a partir de suas curvas e contornos⁴⁵. Para vermos o quadro acima, *Dia e noite*, é preciso o tempo, modos diferenciados de apoiar o olhar, e de deixá-lo navegar. Essa inusitada temporalidade também nos interessa nas figuras topológicas. Não somente o espaço, mas é como se a *dimensão temporal* também estivesse alterada passando-se de uma temporalidade cronológica para uma temporalidade lógica, que vai da antecipação à retroação. Essa temporalidade não significa ausência de tempo, mas a experiência na qual um instante pode parecer não terminar, enquanto horas podem passar como um instante. Experiência em que o *pensatempo*, pensamento mudo, está-se fazendo, gestando-se.

No dizer de Lacan (1968-1969/2008, p. 276): “Talvez convenha começar por nos desligarmos da fascinante virtude decorrente de que só podemos conceber a representação de um ser vivo no interior de seu corpo”.

4.3.1 Banda de Moebius

A *banda de Moebius* é uma figura topológica cuja deformação da superfície apresenta alguns fenômenos paradoxais. Lacan valeu-se desse objeto para trabalhar a

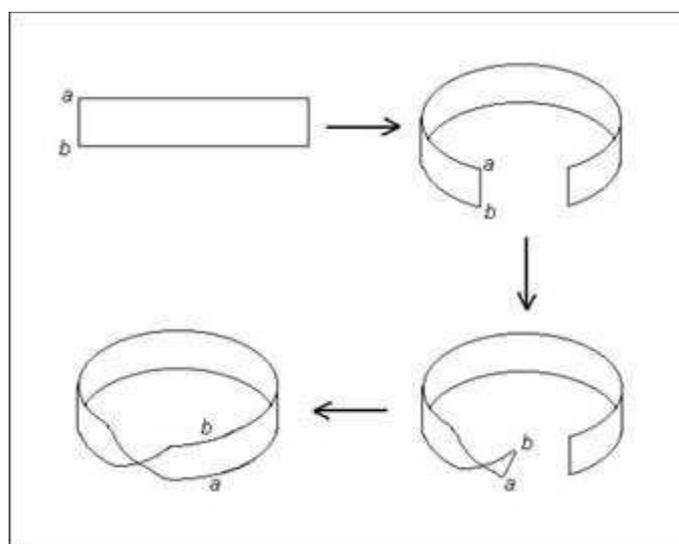
⁴⁵ Umberto Eco, em *Seis passeios pelo bosque da ficção*, obra que parte da ideia de Calvino sobre as *Seis propostas*, refere que, para a leitura de alguns quadros, artes do espaço, como arquitetura e pintura, requer-se um tempo que chama de *cincum-navegacional* (ECO, 1994).

estrutura que dá suporte ao sujeito, mais precisamente ao funcionamento do inconsciente, e que nos interessa na medida em que sua transformação – o modo como essa figura forma-se, deforma-se, estrutura-se – coloca em evidência o sujeito em sua dimensão paradoxal.

Uma *banda*, ou *fita de Moebius*, é um objeto topológico que pode ser facilmente construído com uma tira de papel, fisingando-nos pela sua simplicidade e, ao mesmo tempo, pelo efeito de surpresa que causa ao nos debruçarmos sobre as consequências de seu movimento, rompendo com a estabilidade do espaço comum, o espaço euclidiano de nosso cotidiano.

Para formá-la, como indica a figura abaixo, parte-se de uma tira de papel retangular, superfície euclidiana, com frente e verso. Com essa dupla face, movemo-nos na intenção de unir suas extremidades, mas antes de colá-las operamos uma meia torção, de 180° , em uma de suas pontas, para então fecharmos a estrutura. Temos, assim, rapidamente uma passagem, por uma subversão, de um espaço euclidiano para um espaço *moebiano*.

Figura 12 - Formação da Banda de Moebius

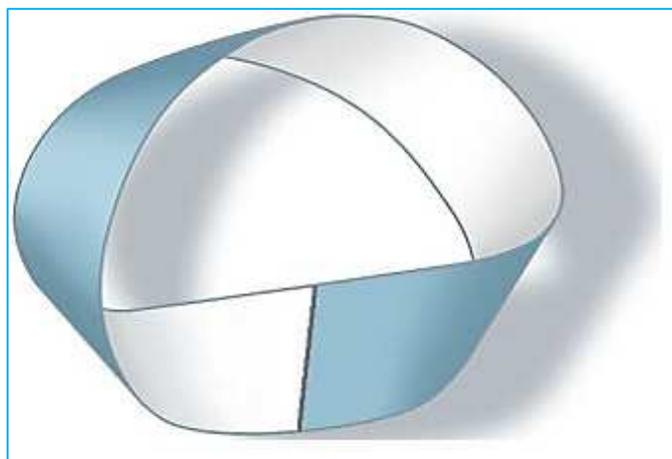


Fonte: Arguedas, 2005, *on-line*.

Com essa meia torção formando uma *banda de Moebius*, temos uma nova figura que pode facilmente enganar o olhar, parecendo ser composta de duas bordas. Eis aí o paradoxo. Apesar do engano, trata-se de uma figura topológica de apenas uma borda, uma única face, a face “interna” e a “externa” são a mesma, e o direito e avesso passam

a estar em continuidade, um contido no outro. O uso da ideia do cara *ou* coroa fica aqui subvertido (GRANON-LAFONT, 1990).

Figura 13 - Banda de Moebius



Fonte: SIRPSICOANALISIS, 2014, *on-line*.

Essa estrutura *moebiana*, no dizer de Pereira (2008), desarticula o duplo e o ultrapassa. Observando a fita e percorrendo com os dedos por sua borda única, percebe-se que em determinadas partes ela até se parece com essa duplicidade do cara *ou* coroa, mas, se tomá-la no todo, temos outra experiência do olhar e nos damos conta de que é composta de uma única face.

Acompanhando os professores da pesquisa, percebíamos como essa “falácia de olho enganador” (ANDRADE, 1980) – que teimava em manter no horizonte do visível apenas a vista de um ponto – acomodava, viciava o olhar, tornando invisível muitos desdobramentos do aluno, reenviando o olhar apenas para uma parte do todo, círculo vicioso que, para rompê-lo, fazia-se necessário certo afastamento para ajustar o foco de leitura. Lembramos aqui nossa professora de matemática *e laboratório*, Sílvia, antes tomada por uma *cegueira branca* no jogo de olhares que estabeleceu com o aluno, Ernesto, e depois convocando nossos olhares para um afastamento que permitia ler seu aluno:

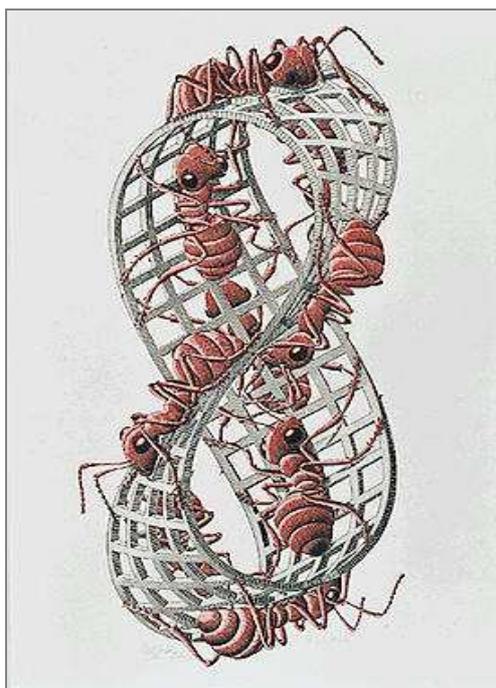
Ele não me olhava, nem para os jogos.

Tudo o que me ocorria era desviar o olhar dele daquele esqueleto e focar nos jogos. Em vão!

Olha só como as coisas são! Como eu não vi isso? Era óbvio demais. Tava lá, de forma desordenada as letras.

A experiência topológica da *banda* requer esse passo para trás para uma visibilidade do fenômeno. Movimento de afastamento no espaço, mas também percebemos que da *banda* temos seus efeitos ao passo que dedicamos certo tempo para percorrer por sua superfície, não sendo possível apreender de uma só vista seu todo. Para tanto, é preciso o movimento que busca seu traçado até percorrê-la por inteiro, somente assim teremos mostrado o modo como duas aparentes faces estão uma em continuidade com a outra. Precisamos, assim, de certo afastamento do objeto *e* do tempo para podermos ver.

Figura 14 - Laço de Moebius II



Fonte: Escher, 1963, *on-line*.

Se acompanhássemos uma das formigas de Escher e com ela percorrêssemos a superfície da *fita de Moebius*, ao longo de uma volta chegaríamos ao avesso do ponto de partida. Somente depois da segunda volta completa é que estaríamos novamente no ponto de onde a formiga partiu, seu ponto de origem. É somente o tempo que leva para percorrer a fita que permite diferenciar o direito e o avesso. Inscrevemos, assim, a

temporalidade numa estrutura que, a princípio, poderia indicar somente o espaço. No dizer de Granon-Lafont:

Apenas um acontecimento temporal diferencia o avesso e o direito, uma vez que eles estão separados pelo tempo que se leva para fazer uma volta suplementar. A dicotomia entre as noções de avesso e direito não comparece senão ao preço da intervenção de uma nova dimensão como a do tempo. O tempo, como um contínuo, é que faz a diferença entre as duas faces. Se não há mais duas medidas para a superfície, mas somente uma margem, o tempo então se impõe para dar conta da banda (GRANON-LAFONT, 1990, p. 26).

A topologia da *banda* não é para Lacan uma forma de representar o sujeito do inconsciente. O modo como é engendrada, e como a percorremos, mostra-se *como* uma estrutura. Uma estrutura que é o próprio sujeito do inconsciente enquanto estruturado como uma linguagem. Lacan sublinha esse ponto. A topologia não nos guia na estrutura, ela é estrutura, refere Pereira (2008, p. 106). Assim, o sujeito do inconsciente faz cair a ideia de interior e exterior, de dentro e fora, evidenciando a proposição lacaniana de que “o eu é um Outro”, onde o sujeito se constrói numa *extimidade*, numa estranha intimidade exterior. Essa inusitada identidade, num rompimento do binarismo dentro/fora, foi registrada por Lygia Clark numa obra em que ela deforma a superfície de uma lata para fazer uma *banda de Moebius*, superfície em que “o dentro é o fora”.

Figura 15 - O dentro é o fora, de Lygia Clark, (1963).



Fonte: Pereira, 2008, p. 93.

Nesse jogo da superfície, interior e exterior estão um contido no outro, e a ideia de *profundidade* do sujeito é posta em questão, pois não há nada sobre ele oculto nas profundezas de um inconsciente que precisa vir à tona, ser revelado.

Podemos conceber a cadeia inconsciente no avesso da cadeia consciente. A unilateralidade da superfície explica que as formações do inconsciente se produzem no discurso consciente sem transpor nenhuma borda; os lapsos, os esquecimentos, se produzem no interior do discurso (DARMON, 1994, p. 31).

Jogo de superfície discursiva em que significante e significado relacionam-se de forma ímpar. Mesma consideração de Barthes (2004), a propósito das *desleitur*as, referindo o significante como não contendo nenhum segredo numa suposta profundidade, e também de Calvino, ao referir que, se a profundidade está escondida, é na superfície.

As relações entre significante e significado – e a subversão lacaniana sobre a proposição de Saussure – também é um paradoxo que acompanhamos na *fita de Moebius*. Um significante não significa a si mesmo, um significante representa um sujeito para outro significante⁴⁶. No dizer de Garnon-Lafont (1990), a fita subverteu essa oposição significante/significado, inscrita sobre as duas faces de uma folha, uma vez que nela direito e avesso estão em continuidade, um no outro. Significante e significado não estão colados um ao outro como cara e coroa. “A volta temporal, a volta além que é preciso fazer no avesso, para voltar ao ponto de partida no direito, permite redefinir relações entre significantes e significados” (p. 34). Assim, um fator temporal marca o deslizamento dos significados, numa cadeia significante. Deslizamentos que permitem novos olhares para os alunos, novas possibilidades de leitura.

Um significante significa alguma coisa num dado momento, num certo contexto de discurso, mas não saberíamos dar seu significado no mesmo instante. Pois o significado não cessa de deslizar pelo avesso e no final de contas, uma vez que uma volta completa foi efetuada, já é um outro significante, desta vez pelo direito, que vem definir o primeiro (GRANON-LAFONT, 1990, p. 34).

⁴⁶ É no seminário sobre *A identificação* que Lacan (1961-1962/2003b) apresenta a *fita de Moebius* para fundamentar a lógica do inconsciente enquanto estruturado *como* uma linguagem. Lacan se vale da *banda de Moebius* para enunciar as duas regras do significante: o significante não pode representar a si mesmo, e um significante representa um sujeito para outro significante.

Ainda um último efeito paradoxal sobre a estrutura de *Moebius*, e que colabora para avançarmos um pouco mais sobre como o sujeito *se faz tempo*, diz respeito ao corte na fita. Todo o trabalho com o objeto topológico inclui atar, dobrar, unir e também cortar. É no momento de um corte na figura topológica, ali onde uma marca, uma fissura se faz, é aí que vemos surgir o sujeito do inconsciente. É o corte que faz com que o inconsciente seja produzido como um avesso, num rápido momento de direito e avesso. Esse corte é um ato no tempo, que Lacan situa na linguagem como ato analítico, como interpretação.

Esse corte é a interpretação, é o ato: o corte no tempo em que ele se realiza, mostra a superfície da banda e ao mesmo tempo vai destruindo-a – o espaço se apresenta, se revela ao desaparecer, se “esfumaçar” enquanto tal. Momentaneamente ocorre a cisão, aparece o desejo do analisando [...] que justamente ao se revelar já se desfaz, pois não está mais como inconsciente (PEREIRA, 2008, p. 109).

Corte no tempo, interrupção, marca da escansão, assinalando a emergência do sujeito do desejo. “Trata-se aí deste tempo, segundo Lacan, ignorado e incontável como tal antes da operação” (GRANO-LAFONT, 1990, p. 40). Assim, Pereira (2008) ressalta a importância de pensar a torção da *banda* com o corte, com isso que “não fecha” e que é da ordem de um real em cima do qual se sustenta sua superfície. No dizer de Melman (2005), Lacan teria elegido a *banda de Moebius* como suporte do sujeito uma vez que essa figura *moebiana* é instaurada por uma perda, pelo corte operado sobre o plano projetivo desse objeto, que marca ali um buraco próprio à organização, um vazio ao redor do qual uma rede de significantes se arma. O corte, o vazio que se forma a partir dele, e a memória desse buraco que veio constituir-lo são as próprias coordenadas do sujeito. A memória da falta como oferecendo condições para que a linguagem surja no lugar da coisa.

Conhecemos pelas gravuras de Escher espaços *moebianos* em que jogos de espelhos dão contornos ao impensado e ao paradoxal. Nelas, o tempo imprime-se por meio das dobras e ondulações que forçam o constante deslocamento do olhar e, por vezes, convocando também a nos deslocarmos dando alguns passos para trás. O jogo do olhar que o espaço onírico de seus desenhos convoca conduz a uma vertigem em que a pergunta que salta aos olhos é pelo lugar do sujeito: onde e quando estou? Em *Galeria*

de artes, figura abaixo, Escher mostra a continuidade interior e exterior entre as obras da galeria e a própria galeria. No centro do desenho há um ponto cego, um vazio, que é impossível para o artista representar graficamente. Isso o leva a deixar um espaço em branco, um buraco que se faz necessário como condição para a estrutura da obra. É justamente ao redor desse vazio, desse real (como impossível), desse ponto não especularizável, que se estrutura o simbólico do desenho. É ao redor desse silêncio, num tempo da estrutura que é aparentemente invisível, que as letras do sujeito estão sendo armadas. É um ajuste de foco do professor que pode permitir que uma antecipação disso que ele não vê seja colocada em jogo, antecipação como temos trabalhado, que é sempre do campo da linguagem.

Figura 16 - M. C. Escher Galeria de Artes - Litografia (1956)



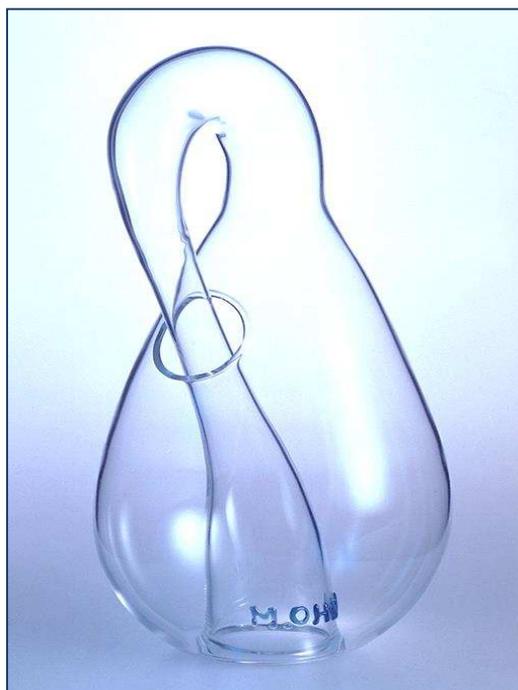
Fonte: Escher, 1956, *on-line*.

4.3.2 Garrafa de Klein

Outro modo de por em foco visões de olhos fechados é acompanhar a transformação de uma outra figura topológica que Lacan fez o apoio para a estrutura do

sujeito: a *garrafa de Klein*. Há no trabalho de Lacan sobre essa *garrafa* um jogo do olhar que convoca seu leitor a imagens que suspendem o espaço euclidiano e o tempo cronológico. Percebemos na garrafa novamente um objeto topológico e sua relação de equívoco do olhar, só que dessa vez relacionado ao *tempo de compreender*.

Figura 17 - A Garrafa de Klein



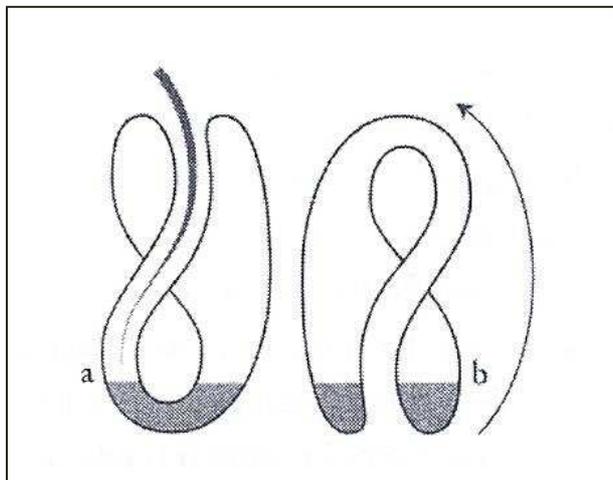
Fonte: Mcientífica, 2013, *on-line*

Diferente da *fita de Moebius*, que é construível e manipulável, não é possível construir essa garrafa no espaço euclidiano, nem mesmo fazer o uso como fazemos de uma garrafa. Lacan adverte que enchê-la de líquido é uma experiência fadada ao fracasso, e que não é essa sua relevância. Interessa-nos na medida em que, mesmo parecendo diferente da *banda*, essa figura tem a mesma propriedade de *Moebius* no sentido de que tem apenas uma face (LACAN, 1964-1965/2006, p. 52), servindo igualmente de suporte para o sujeito, para sua fala.

Assim, a *garrafa de Klein* é uma superfície sem borda em que o dentro está em absoluta continuidade com o fora, propiciando um espaço de entremeio, onde o dentro serve de forro para o fora (PORGE, 2009). É uma superfície completamente fechada; entretanto, pode-se entrar em seu aparente “interior” como em um moinho, mostrando

que essa passagem de um campo para outro, “dentro” ou “fora”, é plenamente possível (LACAN, 1964-1965/2006, p. 51).

Figura 18 - O dentro e o fora na Garrafa de Klein



Fonte: Lacan, 1964-1965/2006, p. 52.

É esse “entremeio”, nessa passagem “em moinho”, o que tentaremos mostrar na *garrafa*, uma vez que é aí que o *tempo de compreender* faz suas voltas, incluindo as duas paradas e duas partidas dos prisioneiros do apólogo.

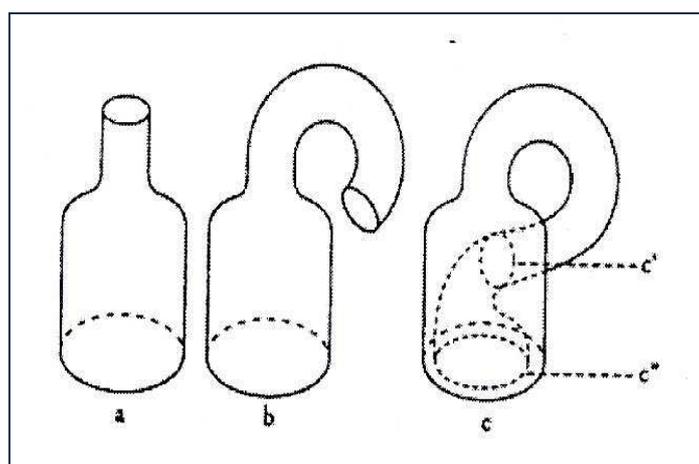
A *garrafa de Klein*, no dizer de Lacan, pode ser formada a partir de duas *fitas de Moebius*, mas duas fitas com torções diferentes. É, na verdade, uma *banda de Moebius* que se redobra e que tem por propriedade não ser de fato duas fitas, mas ser uma única *banda de Moebius* que surge como resultado de um duplo corte. Sua formação inclui a possibilidade de que, de um mesmo ponto de vista, possamos colocar embaixo o que está em cima, e vice-versa. No dizer de Lacan:

Qual a suspensão dessa evidência? É que na dupla *banda de Moebius*, o que está antes, de um mesmo ponto de vista, é passado para trás. O que nos conduz a algo que incita, que é da ordem de um saber-fazer que é demonstrativo, no sentido em que não funciona sem a possibilidade de um equívoco (LACAN, 1976/1998, p. 1).

Para colar duas *bandas de Moebius* e construir a *garrafa de Klein* é preciso um corte, já que não é possível a simples colagem de uma sobre outra. No processo de sua montagem, há um ponto em que nosso espaço euclidiano não permite ver de que modo

se daria essa junção das *bandas* em que ocorre um *autoatrevessamento* de seu gargalo sobre si mesma, ponto de junção das duas bandas. Nesse ponto, há uma armadilha do olhar – também como um ponto cego confundindo quem vê, tendo como efeito um equívoco. Ponto dificilmente apreendido por um olhar que não se deixa surpreender pelas sutilezas, pelos detalhes, pela insistência da transformação.

Figura 19 - Autoatrevessamento na montagem da Garrafa de Klein



Fonte: Lacan, 1964-1965/2006, p. 51.

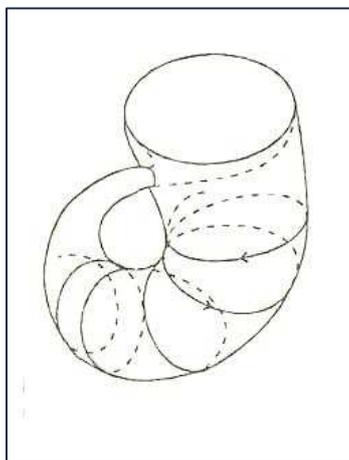
O que impressionava Lacan nesse *autoatrevessamento* desse objeto topológico foi o que ele chamou de *point de rebroussement*, círculo de reviramento, da *garrafa de Klein*. Esse conceito de *rebroussement* em matemática é usado no estudo das curvas, e corresponde ao ponto em que a curva faz a volta, para mudar sua trajetória. Mas parece que Lacan não se referia à curva em si, mas ao momento em que o pescoço da garrafa atravessa seu corpo em direção a seu interior, ou seja, à introdução do gargalo na garrafa, o que seria um momento de reflexão, em todos os sentidos. Uma amarração que faz buraco (VÍCTORA, 2007).

Pois esse círculo de reviramento – composto pela trama invisível que constrói o *autoatrevessamento* do gargalo sobre o próprio corpo da garrafa – é tomado por Lacan (1964-1965/2006) como emblemático para pensar o *tempo de compreender*. Tentemos mostrá-lo, convidando o leitor novamente a uma intuição do espaço.

O movimento que faz a transformação da garrafa – e que constitui o *autoatrevessamento* do gargalo sobre si – dá-se por meio de uma espiral divergente que vai avançando em redemoinho até a figura completar-se. Essa progressão avança

sempre de maneira circular em torno de seu vazio central, movimento paralelo a si mesmo e sempre repetido. A captura desse movimento não pode ser feita de uma única vez, diz Porge (1998), pois, se não fizermos o percurso, não podemos reencontrar aquilo que faz sua particularidade em relação ao toro. Num certo momento, depois de uma volta a partir de um ponto qualquer da superfície, existe um ponto de retorno: os giros circulares que davam a volta sobre seu eixo passam a girar no sentido inverso. Nessa inversão, há uma mudança de sentido do modo como progride a espiral, como se os ponteiros de um relógio passassem a girar no sentido anti-horário.

Figura 20 - Entremeio - inversão do sentido das voltas na Garrafa de Klein



Fonte: Porge, 1998, p. 83.

Se pudéssemos fazer uma tomografia imaginária da garrafa, talvez fosse possível visualizar esse momento em termos de curvas e retornos, apontado pelos vetores, para completar o *autoatravessamento*. Como se os vetores, que antes giravam no sentido horário, num dado momento passassem a fazer seus giros pelo sentido inverso. Instaura-se aí a diacronia, refere Lacan, própria do *tempo de compreender*, nesse aspecto de envelope que é a *garrafa*, cuja dificuldade está em apreender esse movimento. Aliás, no dizer de Lacan, compreender é justamente apreender (1964-1965/2006, p. 85).

Assim, a tomografia lacaniana percebe no movimento de (de)formação topológica, nesse *autoatravessamento* da *garrafa de Klein*, as duas paradas ficcionadas pelos prisioneiros do sofisma, ali onde o vacilo do olhar marca o compasso, e o movimento dos prisioneiros em relação à porta muda de sentido. Voltemos ao exercício de posicionar-se junto ao prisioneiro A no apólogo dos prisioneiros:

Imaginemos os prisioneiros A, B e C num lugar da superfície, e A, que se pensa visto preto por B. Depois de uma volta de raciocínio, isto é, o tempo de uma volta, o tempo para compreender que o outro não se mexeu, A volta ao mesmo lugar, sem que B se tenha mexido. Sua hipótese é invertida: ele não pode ser preto: além disso ele está atrasado uma volta em relação a B se B realmente viu preto. É preciso, pois, que ele se apresse em sair. As duas escansões correspondem às duas voltas pelas quais o corte da garrafa de Klein se fecha (PORGE, 1998, p. 84).

A *garrafa de Klein* apresentada por Lacan nodula tempo e espaço de uma maneira original (PORGE, 1998). Há um esforço em afastar-se da ideia de dar ao tempo lógico uma concepção espacializada de um tempo unidirecional – tempo em que algo “pode ser visto de uma só vez” – em que o espaço depende unicamente da visão. Trata-se, assim, “da espacialização da relação temporal do sujeito ao Outro” (PORGE, 1998, p. 79). Como se os três tempos – instante de ver, tempo de compreender e momento de concluir – fossem as coordenadas do Outro, eles numa espécie de espaço, mas trata-se do jogo do tempo. Coordenadas em que no *tempo de compreender* atinge-se o maior grau de tensão – alienação máxima ao Outro – na querela da identificação.

Na elaboração dos três *tempos lógicos* por meio de um sofisma, Lacan fez três prisioneiros personagens de um problema de lógica para situar o outro como aquele que dispara os tempos do ser. É a presença do outro que abre a contagem do tempo e insere o sujeito – para sempre – numa lógica do ato – que faz concluir, antecipadamente, que é branco, ou seja, que tem um disco branco em suas costas. *Lógica em que tempo e espaço estão na ordem da simultaneidade – formam de uma só vez tempo e superfície* em seu início psíquico. A maneira singular como Lacan nodula esses dois termos por meio de uma superfície, que nada mais é do que a trama significativa que enreda eu-outro, pode nos render consequências importantes para avançarmos na problematização sobre a importância para o jogo das letras desse *tempo de compreender*.

No dizer de Eidsztein (2006), Lacan teria proposto a *garrafa de Klein* para dar corpo à transferência, às relações que se estabelecem quando um saber está em questão; “entremeio” que se instaura entre eu e o outro em que uma *inversão* faz parte da relação⁴⁷. Embora Freud tenha-se dedicado à transferência a partir da relação analítica, é

⁴⁷ Eidsztein (2006) refere que a *garrafa de Klein* teria a mesma estrutura da prática analítica. Com ela, é possível pensar outra lógica na relação entre os sujeitos na contramão da ideia de que “tempo é dinheiro”, uma vez que a produção possível não é a de um objeto com valor material, não é moeda de troca – trata-se de um objeto de valor que não é especularizável, o *objeto a*.

ele mesmo quem nos autoriza a pensá-la também nas relações que os sujeitos estabelecem no cotidiano, nas instituições. Nesse sentido, a *garrafa de Klein* e sua inversão ganham também uma materialidade, volume, um outro modo de visibilidade, se transpusermos essa discussão para nosso campo de pesquisa. Tanto no *Ateliê* quanto nas reuniões dos *laboratórios*, depois de um primeiro momento, havia uma tentativa de instauração de outro momento em nossos encontros – tempo em que o saber ganharia uma circularidade entre os participantes. Desejávamos essa passagem, inversão, daquele que aparentemente sabe – ou sabe antes, de forma antecipada – para aquele que lhe supõe esse saber. Passagem que nunca acontecia sem vacilo, sem dúvidas sobre essa possibilidade. Passagem que incluía sempre uma oscilação – e que chamamos de *oscilação de passagem* – justamente por incluir saber e não saber sobre si, sobre as letras. Como se, ao mesmo tempo, no entremeio dessa apropriação, algum participante pudesse afirmar algo na pressa de concluir, para em seguida retomar um tempo reflexivo, de ressignificar o que acabou de afirmar.

Logo que as crianças chegaram ao *Ateliê*, escutaram de modo desconfiado que naquele espaço faríamos “arte”, isso porque acreditavam que a psicóloga estabeleceria uma relação de ensino e aprendizagem como acontecia em suas escolas. Roberto logo contou-nos um conto sobre essa relação, que chamou de “história de imaginação”: *Era uma vez um verme de óculos que ensinava a outro verme, sem óculos. E ele não aprendia.* Como a história encerrava-se ali, foi instigado para que a continuasse. Roberto, então, completou: *e no final eles foram felizes para sempre.* Muitas histórias de Roberto eram assim, com inícios que iam direto para um mesmo desfecho final. Até que, num encontro, uma colega de grupo de quem Roberto parecia gostar muito lhe disse que eram histórias “sem a menor graça”. Primeiro ficou em silêncio, depois mostrou-se intrigado, colocou em dúvida, pela primeira vez, seu modo de estar no grupo, as histórias que contava. Parada importante, *tempo de compreender* disparado pelo outro no grupo. Iniciou assim um movimento de perguntas para os demais colegas pelas suas letras. Como desenhavam, com que cor, por onde iniciavam o desenho, onde estavam os livros de história que já haviam lido etc. Como se, de repente, um enigma tivesse sido disparado pelo outro e no outro a ser buscada alguma coordenada de si. Esse outro que não a psicóloga, mas outro como ele – que por estar no *Ateliê* também carregava em suas costas a marca de um não saber –, mas que, paradoxalmente, parecia saber sobre ele antes dele. Pensamos que, ao chegar no *Ateliê*, Roberto contava histórias

que iam do *instante de ver* direto para o *momento de concluir*, sem o entremeio do tempo de meditação, ali onde saber e não saber coexistem, onde os vetores se invertem, e fazem chover na fantasia.

Com o tempo, percebíamos nas reuniões dos *laboratórios* esse mesmo jogo do saber e não saber aliado ao *tempo de compreender*. Como equipe responsável pela formação das professoras de *laboratórios*, conhecíamos bem os limites que nossa formação encontrava diante da experiência que cada uma das professoras já havia construído sobre suas escolas. Assim, mesmo que uma pergunta técnica nos fosse dirigida, tentávamos privilegiar as vivências contadas por elas para encaminharmos uma discussão, deslocando-nos de uma posição de saber sobre a infância. Colocávamos no centro dos encontros a *contagem*. Ela como no centro de um moinho. *Contagem* como dando os contornos teóricos que poderiam vir num depois. Foi assim que, num dos encontros, uma das educadoras apresentou o “baralho pedagógico”. Como que dividindo, cortando o encontro entre um antes e um depois. Ele caiu no centro da reunião como uma forte gota cai numa fina superfície de água, causando como efeito uma movimentação na superfície a seu redor. Como no *Ateliê*, era como se um enigma fosse lançado disparando a busca de cada um para pensá-lo junto a sua prática docente. O que se abre com esse gesto é o *tempo de compreender*, vivenciado por cada uma das professoras de formas muito variadas, numa busca pelo que as colegas carregam em suas costas como pistas sobre si. *Tempo de compreender* que implica dois tempos, um primeiro que é o tempo para formular alguma resposta, mesmo que antecipada, e outro que é uma reflexão num depois, já fora da sala de reunião, quando uma retroação sobre o que foi dito tem a chance de acontecer.

A equipe do NAE, responsável pela formação, parecia, muitas vezes, ocupar a posição do diretor da prisão, guardião do enigma, sempre atento a relançá-lo, a mantê-lo em movimento. Entretanto, noutras vezes, a equipe também não conhecia a cor que carregava em suas próprias costas, entrando na ciranda de saber-se quem era, tomando os colegas como bússolas, bordas mínimas de navegação na travessia entre as margens do saber e não saber. Mesmo assim, numa certa margem de desconhecimento, às cegas, a equipe do NAE pensou ser importante sustentar as *inversões*, relançando a questão por outros lados, como forma de manter vivo, em movimento, o *tempo de compreender*. Nossa suspeita era de que esse tempo irrequieto, fugidio, de fomento de angústia,

incontabilizável, e que se estabelece com a necessária presença do outro, não tivesse chances de estar acontecendo nas escolas.

Coloquemos essa questão ainda sob outros termos. No campo do letramento, no jogo de nos apropriarmos das letras, o outro surge como bússola de um tempo a ser disparado e vivido. Do lado de quem ocupa o lugar de “transmitir” as letras – ou melhor, quem coloca na mesa esse jogo – está em primeira instância uma *espera* no sentido de que o desejo é de que o outro faça sua travessia no campo da fala e da linguagem. Essa *espera* como desejo é extremamente importante. Entretanto, após algumas rodadas de jogo – e algumas letras já terem sido doadas –, convém um deslocamento para uma *espera* num outro sentido. Mudança de direção – inversão – que interessa quando estamos às voltas com o tema da aproximação ao mundo letrado. Resta assumir uma *espera* no sentido de tempo, de aguardar, passar a supor o saber no lado do aluno, passando apenas a sustentar o relançamento dos enigmas. Tempo de espera, resguardo, para que o outro seja fisgado por algo – que jamais saberemos *a priori* – que o lance a uma busca. *Espera* que é necessário suportar, mesmo que a angústia aumente ao passo que não se percebem sinais visíveis de que esse outro está fazendo progressos, que está se alfabetizando. *Espera* que as reuniões dos *Laboratórios* parecem contribuir para que se faça o exercício, em companhia, de colocar visões em foco de olhos fechados, numa aposta de que o que se quer ver não é possível visualizar apenas de uma só vez.

4.3.3 Volume no tempo de compreender

No livro de Didi-Huberman *O que vemos, o que nos olha* (1998), o autor nos coloca as seguintes perguntas: O que é um volume portador, mostrador de vazio? Como mostrar um vazio? O que seria um volume dotado de vazio? O que seria um volume que mostrasse a perda de um corpo? Como seria um objeto visual que mostrasse a perda? Até o momento, estivemos às voltas em dar corpo a esse objeto ao nos reportarmos à *fita de Moebius* e à *garrafa de Klein*.

Assim, vimos que as superfícies topológicas são objetos geométricos que não existem no nosso mundo cotidiano, o da tridimensionalidade, apenas em nossa

possibilidade de imaginação, de verter tempo-espaço num certo avesso. Para transpô-las a seu espaço próprio (esse de dimensões imateriais, irreais), precisamos fazer um exercício de abstração que os topólogos chamam de *imersão*. Quando tentamos representar essas mesmas figuras num espaço tridimensional, chama-se *submersão*. A proposta de Lacan, ao valer-se da topologia, parece ser a de nos convidar a visitar o campo das passagens, nos lançar num jogo intuitivo entre as figuras em seu estado de imersão e submersão, embora situe a estrutura do sujeito do inconsciente como homóloga do estado de *imersão*. Jogo de brincar de pegar com os olhos, com as mãos, aquilo que não é especularizável.

Freud, ao tentar encontrar uma analogia para o inconsciente, buscou elementos de nossa realidade tridimensional, constatando sempre que essas metáforas eram inconsistentes, encontravam certo limite. Lacan, com o apoio da linguística e da topologia, parece ter nos conduzido a um processo de imaginação, de intuição, capaz de dar forma ao sujeito, e a seus paradoxos, como um verdadeiro exercício de abstração.

Assim, acompanhamos com Lacan que é nesse espaço bidimensional que o inconsciente estrutura-se, colocando o sujeito do inconsciente como sem profundidade, sem volume, constituído na sua relação com o Outro nesse tempo-espaço que é anterior ao estágio do espelho. Curiosamente, na *garrafa de Klein*, diferente da *fita de Moebius*, temos uma estrutura com uma densidade, um volume, o qual poderíamos dar seguimento a esse exercício de abstração. A *garrafa*, em sua passagem de *imersão* para *submersão*, passa a ter um volume nesse espaço tridimensional. Sabemos que o espaço tridimensional pode ser definido como tendo três dimensões: altura, largura e profundidade. Mas é a profundidade o que constitui o volume.

Desse modo, convidamos o leitor a debruçar-se sobre esse volume, medida conhecida de nosso cotidiano, como modo de darmos consistência, densidade, à experiência desse *tempo de compreender* e à oscilação desse momento que faz com que as dicotomias, tais como saber *ou* não saber e alfabetizado *ou* não alfabetizado, sejam abolidas.

Talvez só haja imagem a pensar radicalmente para além do princípio da superfície. A espessura, a profundidade, a brecha, o limiar e o habitáculo – tudo isto obsidia a imagem, tudo isso exige que olhemos a questão do volume como uma questão essencial. Sabemos que as crianças gostam de incluir sem fim bonecas em outras bonecas – ainda

que para as *ver desaparecer* sem fim, como que inelutavelmente – ou então brincar com cubos (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 87).

Rodulfo e Sami-Ali nomearam, respectivamente, como *espaço das distâncias abolidas* ou *espaço de inclusões recíprocas* um tempo intermediário muito semelhante ao *tempo de compreender* formulado por Lacan (RODULFO, 1990). Nele, também verificamos a nodulação em simultaneidade entre tempo e espaço e percebemos a maneira como um volume “se insinua”, para em seguida recuar, nesse tempo de passagem, de trânsito do sujeito.

No dizer de Rodulfo (1990)⁴⁸, aquém do jogo do carretel – *fort-da* freudiano – tem-se um tempo de *formação de superfícies* por meio de objetos que a criança cola a seu corpo para tentar construir um mínimo contorno. Esse tempo corresponde a um período inicial em que a superfície corporal do bebê é como um *continuum* ao corpo da mãe, e os objetos também são percebidos como um espaço contínuo, sem volume. A criança tem necessidade de extrair materiais do corpo do outro, fazendo buracos e superfícies para construir o seu próprio corpo.

Assim, uma *quotidianidade*, que é armada pela função materna, começa a estabelecer uma superfície em continuidade dentro-fora:

[...] a primeira coisa que se constrói não é, de maneira alguma, um interior, quer dizer, um volume, mas uma película em fita contínua [...] A célebre fita de Möebius é sua referência exata. O essencial é apenas uma coisa: sua não solução de continuidade. Por isso mesmo, não nos surpreenderá que não se limite apenas ao corpo do infans. A fita inclui a mãe e outros elementos (RODULFO, 1990, p. 96, grifo nosso).

No princípio, trata-se do traçado e da inscrição de uma superfície sem volume e sem solução de continuidade, numa bidimensionalidade, uma superfície sem buracos em que *o espaço é o corpo*. Antes de o volume construir-se, é uma superfície que se arma, numa intensa atividade das crianças em que o corpo confunde-se com os elementos do espaço. Temos aí um tempo de muita arte desenhando-se.

⁴⁸ Rodulfo (1990) constrói três teses sobre o brincar que correspondem a diferentes momentos lógicos de estruturação do corpo: formação de superfícies *aquém do jogo do carretel* (tese I), o *espaço das distâncias abolidas* (tese II) e o *desaparecimento simbolizado* (tese III).

Lembramos, com Milmann (2013), que fazer arte tem um duplo sentido na língua portuguesa. Remete à criação artística e também se refere aos momentos em que a criança transborda certos limites definidos pelo adulto. As paredes de uma casa com crianças costumam ser estampadas pela arte dos pequenos, que têm uma tendência a deixar suas marcas em diferentes superfícies. Como as primeiras marcas da criança são uma extensão de seu corpo, também é comum que elas usem tinta, esmalte, ingredientes da cozinha e, com eles, tatuem o corpo, carimbando, deslizando da pintura da superfície do corpo (mão, braços, pés, pernas) à superfície do chão, da mesa, do papel. Trata-se de fazer do espaço uma extensão do próprio corpo. Ao mesmo tempo em que fazem arte, as crianças também estão armando suas bordas corporais. Acompanhamos na primeira parte desta tese como o deslizamento de superfícies no *Ateliê* era o motor de nosso fazer, quando cada participante encontrava parceria para fazer arte em companhia. Arte que não era apenas as marcas deixadas no que chamamos de “paredes como espaço de publicação”, suas assinaturas, mas aquela do “entremeio”, do processo de construção de uma proposta, em que, ao ir enlaçando o outro em sua arte, ia tramando uma narrativa sobre a escola, as dificuldades encontradas, as histórias de sala de aula. O gesto e a palavra bordando uma fina superfície que enlaçava, em seu início, todos nós.

Numa das escolas, Maya pinta com tinta ou hidrocor as paredes da sala de aula. Pinta seu corpo, o corpo do colega, a classe onde jamais está sentada, mas nunca mira a folha em branco. Para a professora, faz pouco sentido estabelecer para ela e a turma rotinas de aula de forma mais concreta, uma vez que Maya está tão perdida. Mas uma coisa lhe chama a atenção: Maya não para de perguntar pela hora do recreio, como sabe o que é o recreio? Se não tem menor ideia sobre tempo e espaço?

Embora Maya dê pistas a todo instante sobre a necessidade de brincar de construir bordas, de estabelecer-se uma *quotidianidade*, esse trabalho primeiro de construção de superfícies, a professora encontra dificuldades na leitura do que acontece com a menina. A professora aprendeu na faculdade sobre uma técnica para aplicar à sua turma. A ideia era proporcionar uma dança das cadeiras onde todos os colegas sentariam em lugares diferenciados, a cada dia. Entretanto, achou melhor Maya permanecer sempre em seu lugar, isso como estratégia para ajudá-la a situar-se. Nas reuniões dos laboratórios percebíamos, dando um passo para trás para melhor olhar, como Maya era ela mesma um risco de tinta que era traçado por sua professora sempre do mesmo modo, no mesmo lugar, sem conseguir transformar esse risco num ponto de interrogação de

fato. Risco que, por estar perto demais e não conseguia enxergar, incluía a ela mesma no desenho de sua sala de aula.

Toda essa continuidade do primeiro tempo começa a vacilar quando se aproxima o segundo tempo do brincar, nomeado por Rodolfo de *o espaço das distâncias abolidas*, a partir do *espaço de inclusões recíprocas*, de Sami-Ali. Nesse tempo intermediário, a espacialidade não delineou nenhuma polaridade que mais tarde irá organizar a vida psíquica – como ego/não ego, sujeito/objeto, externo/interno. Entretanto, a bidimensionalidade até então experimentada começa a oscilar, sugerindo que é um tempo fundamental para a tramitação da passagem ao tridimensional, ou seja, é um tempo em que insinua a passagem ao volume, embora com hesitações e com muitos recuos. É o volume aqui que se vai construindo, dando a ideia de um volume em andamento, numa certa instabilidade.

Lucas, frequentador do *Ateliê*, teve o que chamou de uma “ideia genial”. Decidiu esconder-se dentro do armário que ficava no fundo de sua sala de aula. Era para ser uma brincadeira. Em sua imaginação, que era bastante fértil, a professora iria notar sua falta e quando ela já não soubesse mais onde procurá-lo então sairia do armário a surpreendendo. Mas Lucas não avaliou muito bem seu tamanho – e o do armário – e acabou estragando a brincadeira: ficou enlatado na porta que dava acesso a saída. A turma adorou o incidente, mas a professora achou inadmissível um menino daquele tamanho, que ainda não está alfabetizado, fazer uma brincadeira de criança tão pequena, só perdendo tempo.

Para a constituição de polaridades como interno/externo, necessita-se de uma espessura, de volume, e, se as distâncias estão abolidas, é porque há um esmagamento ainda do espaço em bidimensional, e dois pontos de qualquer polaridade que insinue surgir tendem a coincidir. No espaço e tempo de inclusões recíprocas, as categorias de passado/futuro, antes/depois são ainda ondulações muito turvas na superfície em formação e ainda não são operativas para a criança. O adulto que observa poderia pensar que a criança vive num presente perpétuo, mas talvez essa seja uma formulação imprecisa, refere Rodolfo (1990). Provavelmente esse regime temporal possa ser pensado ao lado da ideia de um tempo do verbo em gerúndio, como o *playing* ressaltado por Winnicott (1975). Temporalidade vivida como se fosse algo se *sucedendo* no tempo e, ao mesmo tempo, no espaço, ensaiando-se numa tridimensionalidade do corpo. Mesma constatação a que chegamos ao nos determos sobre a palavra *letramento*, no

capítulo 3, como se fosse algo em movimento, *in progress*, letras em movimento. Movimento não necessariamente numa linha reta, nem mesmo com um vetor apontando somente para frente, para o futuro. Movimento talvez mais próximo de uma espiral divergente, como vimos na *garrafa de Klein*, ou tão poeticamente narrado por Saramago, como uma superfície em constante ondulação⁴⁹.

A intensa exploração do espaço desse momento intermediário leva as crianças a uma série de jogos de relação continente/conteúdo. As caixas e o que elas contêm tornam-se alvo de um tirar e colocar constante, fazendo-as olhar com surpresa e espanto, ficando absortas⁵⁰ diante desse fenômeno reversivo. Sem perder de vista que o dentro e o fora ainda estão em plena continuidade, e que polaridades como grande/pequeno não se estabeleceram, continente e conteúdo são rapidamente reversíveis; ou seja, do mesmo modo que coloca um objeto dentro do outro, pode recolocar esses elementos ao inverso. Nesse jogo de inclusões recíprocas ou de distâncias abolidas, o pequeno pode abrigar o grande, assim como o dentro pode ser o fora. A reversibilidade espacial e temporal do jogo continente/conteúdo permite pensar não em termos de polaridades, um *ou* outro, mas de ambiguidades, em que um *e* outro coexistem simultaneamente, e que, longe de oporem-se organizadamente, intercambiam-se reciprocamente. Toda essa reversibilidade tem sua validade até a estruturação do *fort-da*, quando uma descontinuidade provoca uma torção na *fita de Moebius*, dando lugar a um terceiro momento relativo ao brincar. Jogo do *fort-da* que será fundamental para o porvir da leitura e escrita.

Assim, é no campo das ambiguidades, dos paradoxos, que a criança encontra condições de dar andamento à construção de superfícies. É nesse vasto campo dos objetos em espelhamento reversível que o terreno do imaginário pode vir a instalar-se. Condição fundamental para que a superfície em bidimensionalidade inicie um movimento em outra direção.

Graças a essa ordem paradoxal, característica do inconsciente, a segunda função do brincar põe de manifesto, em um espaço

⁴⁹ No dizer de Saramago (1991), “[...] o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer aproximar” (p. 168).

⁵⁰ Rodolfo (1990) faz uma ressalva para a palavra *absorta*. Com ela quer sublinhar que a criança está numa posição de se espantar que faz parte de seu desenrolar constitutivo, que é índice de operação de inscrição, operação de “primeira vez”. Muito diferente de um trabalho de concentração, de atenção, quando o sujeito e objeto já estão separados.

bidimensional, uma certa dimensão de volume, contradição que não há mais remédio senão aceitar. Em um espaço plano, onde ainda não se produziu o diferencial da espessura, *acusa-se inesperadamente um modo estranho de volume, volume reversível, que tão logo surge quanto se desvanece, onde, sem transição, passa-se do continente com conteúdos ao desaparecimento do continente, tragado, engolido por eles* (RODULFO, 1990, p. 108, grifo nosso).

Sublinhamos em Rodulfo essa oscilação do volume – um *volume reversível* – que se insinua, para em seguida recuar, uma vez que esse é nosso ponto de destaque junto ao *tempo de compreender* formulado por Lacan. Vimos no apólogo dos três prisioneiros que os personagens encontram um momento de hesitação em concluir a cor em suas costas, dirigem-se em direção à porta pensando saber a resposta, mas param diante da parada dos outros. É justamente esse vacilo, essa oscilação diante do outro, que permite aos personagens concluir sobre o que eles tem nas costas, e dizer, mesmo que precipitadamente, quem eles são. O tempo das escansões é absolutamente necessário nesse momento lógico intermediário do apólogo, em que *reciprocidade e objetivação* fazem seu ensaio e preparam o sujeito para descolar-se um tanto mais do Outro. É um saber sobre si que se está gestando – demoradamente –, embora a demanda para ser o primeiro a concluir – e ganhar a liberdade em relação ao outro – concorra justamente para o movimento em direção ao outro, para que depois dirija-se para a porta como ponto de fuga.

A prática docente narra infinitas histórias sobre crianças que parecem estar aprendendo a ler ou a “juntar as letras”, mas no dia seguinte, ou na semana subsequente, esquecem tudo como num passe de mágica. Sabe *e* não sabe ao mesmo tempo. Narrativas angustiadas que rapidamente encontram uma solução – também parece que não tomam o *tempo* necessário para debruçarem-se sobre o que poderia estar acontecendo, desvencilhando-se rápido de sua angústia dizendo: *devem ter um bloqueio, um problema orgânico para que não retenham*, ou, como escreveu uma professora numa ficha de encaminhamento: *falta uma vitamina*. Além do movimento paradoxal da criança no nível do sabe *e* não sabe ser muito difícil para o professor, esse também revela impaciência com esse momento em que a criança ainda anuncia que precisa de um tempo mais alargado para jogar com a língua, a forma das letras (ainda espelhadas, como dizem), as cores, os números, os suportes para a escrita (folha, computador, areia, massa de modelar etc.).

Essa oscilação da criança nesse momento de *inclusões recíprocas* parece causar muita confusão na escola, tamanha é a pressa desse outro tempo que insiste – e persistirá – em pulsar de acordo com o Outro social. Pressa que empurra a docência para valorizar o desdobramento cognitivo da criança, ou seja, aquilo que precisa estar sob seu olhar, a alfabetização em sua materialidade concreta. Deixa-se de pairar o olhar sobre tantas outras formas de letramento que possa estar-se desenrolando. A alfabetização, lembremos, é apenas uma das agências de letramento.

Tanto Kehl (2009) quanto Rodolfo (1990) destacam a angústia sob pano de fundo do trabalho de simbolização desse tempo intermediário. O que está em jogo é uma jornada rumo à castração e à inscrição de uma série de elementos fundantes do sujeito. Trata-se da angústia de inscrições primeiras. Entretanto, quando essa simbolização é forçada – e a superfície inicial não foi suficientemente formada numa continuidade –, o coeficiente de angústia eleva-se e a frágil superfície arrebenta.

No dizer de Rodolfo, num regime bidimensional, “o volume como traço do corpo do sujeito e Outro primordial é algo que, a cada instante, se insinua apenas para desfazer-se como um castelo de areia” (RODULFO, 1990, p. 109). Pois esse tempo de construção do volume, cuja reversibilidade é esperada, é fundamental para a construção da leitura e escrita na criança. As vivências do corpo nos jogos de borda, os primeiros rabiscos imaginários (traços que precisam ser lidos e reconhecidos pelo adulto), as primeiras marcas deixadas nos objetos (onde as letras são doadas), os jogos com as caixas-sucatas; são todas experimentações que passam necessariamente pelo corpo e que são verdadeiras plataformas de lançamento para habitar o mundo da leitura e escrita.

De acordo com Milmann (2013), antes de adquirir o valor linguístico-textual, a escrita implica o enlace do corpo ao registro simbólico, operado pela inscrição significativa do sujeito no laço social. A escrita é um sistema em que o traço é ordenado em um espaço bidimensional, mas que implica na passagem pela tridimensionalidade, na constituição do corpo da criança, para que venha a adquirir seu valor como sistema. Assim, mesmo que a escrita seja um registro que se faz na bidimensionalidade, ela só assumirá o caráter de escritura, só será operativa, após um longo ensaio da tridimensionalidade do corpo, tempo-espaço em que um volume psíquico inscreve-se.

Maya parece resistir com o corpo aos tempos escolares, não consegue inscrever uma temporalidade imposta e sequer chegou à problemática do volume, dependendo de

um outro ajudá-la na construção de superfícies em primeira instância. Depende de que sua professora faça esforços de leitura de olhos fechados para fazer brotar cores e formas, e colocar em foco outro modo de escrever sua aluna na sala de aula. Pensamos que a possibilidade de Maya vir a ler e escrever parece diretamente ligada às condições de leitura e escrita de sua professora. Ajuste de foco que passa por inquietar-se com uma pergunta, uma hipótese. Tempo de fomentar um dilema, e de deixá-lo em suspenso.

Os pensamentos binários, os pensamentos do dilema... não há que escolher... há apenas que se inquietar com o *entre*. Há apenas que tentar dialetizar, ou seja, tentar pensar a oscilação contraditória em seu movimento de diástole e de sístole (a dilatação e a contração do coração que bate, o fluxo e o refluxo do mar que bate) a partir de seu ponto central, que é seu ponto de inquietude, de suspensão, de entremeio. É preciso tentar voltar ao ponto de inversão e de convertibilidade, ao motor dialético de todas as oposições... um momento que não impõe nem o excesso de sentido (que a crença glorifica), nem a ausência cínica de sentido (que a tautologia glorifica) (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 77).

5 MULTIPLICIDADE X UNICIDADE: PRESSA-DEMORADA E LITERATURA

Alguém poderia objetar que quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele *unicum* que é o *self* de quem escreve, a sinceridade interior, a descoberta de sua própria verdade. Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós, senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 2010, p. 138).

O texto como múltiplice, que produz um deslocamento da unicidade de um *eu* pensante para a multiplicidade de sujeitos, vozes, formas e olhares, é uma abertura necessária aos novos tempos. O grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa perspectiva pluralística e multifacetada do mundo. Assim, no dizer de Calvino, o conhecimento como multiplicidade seria um fio que ataria as obras maiores, tanto do que se vem chamando de modernismo quanto do que se vem chamando de pós-modernismo, um fio que – para além de todos os rótulos – ele gostaria de ver desenrolando-se ao longo do próximo milênio.

Calvino nos apresenta a multiplicidade como uma *enciclopédia aberta*, em que o adjetivo *aberta* justamente contradiz a ideia que temos de enciclopédia, onde as palavras estão presas no tempo em que foram legitimadas e num espaço em que se tem a pretensão de exaurir, de encerrar, o conhecimento do mundo. Com essa estranha-familiar junção de palavras – *enciclopédia aberta* – há uma aposta de que uma amplitude possa ser tomada pelo potencial, conjectural e múltiplice, numa outra margem da linguagem. Para dar corpo à multiplicidade a que se debruça, Calvino sugere que ela possa apresentar-se como abertura em diferentes níveis, uma amplitude de horizonte na lógica do tempo e espaço, dos saberes, da linguagem.

Assim, para exaltar essa tendência contemporânea a ser preservada no futuro, a multiplicidade, Calvino não economiza em referências a escritores criativos – e seus modos de escrita – como convite a pensar essa *enciclopédia aberta*. Carlo Gadda e Robert Musil carregam entre si uma peculiaridade, ambos são escritores e engenheiros. Unem diferentes saberes e os atam pela linguagem. Ambos tratam do tema da tensão –

irreconciliável – entre exatidão (a matemática) e o caos da irracionalidade (a afetação humana), embora de formas diferenciadas. Gadda, na escrita, toma a perspectiva de seguir o curso dos detalhes, multiplicando as associações infinitamente, numa exaltação da digressão. Já Musil, diferente, estende-se menos, não se deixa envolver, embora a multiplicidade dos códigos e dos níveis dos acontecimentos esteja sempre presente, mas comprimida, sem as divagações dos detalhes. Calvino ressalta outro dado em comum aos dois: com diferentes estilos, a velocidade narrativa desses escritores-engenheiros conduz a uma incapacidade de concluir. A questão está em como abrir para o múltiplo, como incluir a diversidade no modo de narrar e pegar o leitor ali onde ele não espera, a colocá-lo a trabalhar, e isso não pela conclusão a que se chega, mas pelo trâmite que cria, pela suspensão de uma conclusão que não chega pela via do autor.

O adensamento e a dilatação do tempo estão de forma magistral em Proust, no *Em busca do tempo perdido*, no qual memórias produzem uma multiplicação do tempo e do espaço, e nessa distensão gravita o centro da obra, e não sua conclusão. De forma diferenciada, podemos sentir a “cor do tempo” também em Jorge Luis Borges e seu modo conciso de adensar o tempo e multiplicar o espaço, forma ímpar de abrir universos paralelos em páginas breves. Em seu ensaio mais vertiginoso sobre o tempo, *O jardim de caminhos que se bifurcam*, Borges, em poucas linhas, traz a ideia de um tempo múltiplo e ramificado no qual cada presente bifurca-se em dois futuros, de modo a formar uma rede crescente e vertiginosa de tempos divergentes, convergentes e paralelos. A imagem de um labirinto trama os fios de tempos que se aproximam, bifurcam-se, cortam-se ou que secularmente ignoram-se, abrangendo um leque de muitas possibilidades.

Filho de seu tempo, Calvino revela apreço pela escrita breve e sua artimanha em condensar o múltiplo, em criar uma densidade temporal que tensiona o tempo de outro modo. A trama de *Se um Viajante numa Noite de Inverno*, apesar de ser um romance, ou, como Calvino o chama, um *hiper-romance*, inclui a narrativa de dez contos interrompidos, histórias que são cortadas num momento pontual, finais inconclusos, marcando o tempo e seus efeitos no leitor como descontinuidade. Assim, apresenta a estrutura de um romance em que há a ideia acumulativa, modular, combinatória e, ao mesmo tempo, traz também a ideia da escrita breve, que dispensa as digressões, tomando o tempo como continuidade e descontinuidade.

Uma outra camada, nível, onde essa multiplicidade mostra-se, refere-se à linguagem, às diferentes posições enunciativas, à infinidade de possibilidades do jogo com a língua, ao modo como as palavras em seu estatuto de significantes podem deixar ao leitor o trabalho de ressignificá-las.

Diferentemente da literatura medieval, que tendia para obras capazes de exprimir a integração do ser humano numa ordem e numa forma de densidade estável, as narrativas contemporâneas que nos capturam nascem da confluência e do choque de uma multiplicidade de modos de interpretação, maneiras diversas de pensar, estilos de expressão. É como se uma força centrípeta quisesse libertar as palavras de sua unicidade, de seu projeto tão linearmente articulado para alcançar a pluralidade de linguagem que afirma que a verdade é sempre parcial. T. S. Eliot e Joyce são escritores que colocam em prática essa ideia, numa escrita em que predomina um vertiginoso encantamento verbal, na qual percebemos uma verdadeira *enciclopédia aberta* de estilos e multiplicidade polifônica. Há no tecido verbal de *Finnegans wake*, de Joyce, uma enciclopédia tão aberta que tende a interpretações infinitas e a uma polifonia que ganha corpo apenas na leitura em voz alta dessa obra, quando a sonoridade faz o leitor optar pelo sentido.

Nas múltiplas possibilidades abertas por Calvino nessa quinta proposta, iniciaremos destacando o paradoxo da estranha-familiar junção de palavras, *enciclopédia aberta*, para com ela tecermos este capítulo. A costura entre tempo e letramento tem sido feita por meio dos fios desse inusitado tempo lógico em que o *tempo de compreender* tem ganhado relevo. Tempo que faz ruir as lógicas binárias. No capítulo anterior escrevemos que uma temporalidade aparentemente invisível que contribui ao andamento das letras é o de uma *precipitação demorada* em reciprocidade. Assim, no presente capítulo avançaremos um tanto mais nessa temporalidade e no jogo dessas palavras, trabalhando-as de outra maneira, como *pressa-demorada*, modo igualmente estranho-familiar de colocar as palavras em relação. Abordaremos a *pressa-demorada* como a tônica do tempo lógico e o lugar da literatura como catalisador da velocidade das passagens, como um convite ao jogo do saber e não saber.

É certo que a literatura jamais teria existido se uma boa parte dos seres humanos não fosse inclinada a uma forte introversão, a um descontentamento com o mundo tal como ele é, a um esquecer-se das

horas e dos dias fixando o olhar sobre a imobilidade das palavras mudas (CALVINO, 2010, p. 65).

5.1 A PRESSA-DEMORADA

Em *Alice no País do Espelho*, Lewis Carroll (1871/2010) cria um universo paradoxal em que tempo e espaço sofrem um abalo fomentado pela maneira como a ficção engendra o leitor. A atmosfera topológica e onírica da continuação de *Alice no país das maravilhas* desestabiliza e conduz o leitor, adultos e crianças, pela mão a um avesso estranhamente familiar. O autor – escritor e matemático – logo apresenta suas peças nesse segundo livro: um sonho leva Alice ao País do Espelho, estranho lugar onde as coisas estão todas viradas para o outro lado; tudo muito parecido com seu país de origem, mas avessamente fora de sua ordem.

No início da trama, e já do outro lado do espelho, Alice vê o conhecido relógio da sala. Entretanto, os ponteiros haviam desaparecido de seu mostrador e, em seu lugar, estava o rosto de um velhinho sorrindo. Notou também um livro, mas nada podia ler, pois todas as letras estavam viradas; somente com ele diante de um espelho, e afastando-se um pouco, pôde ler o escrito que ali estava. E mesmo que achasse bonito, seguia nada entendendo. Era um poema numa linguagem que brincava com o som das palavras, e foi difícil confessar que não estava acompanhando a leitura. Nesse ponto, ocorreu a Alice que era preciso apressar-se, do contrário não conseguiria conhecer para além daquela sala. É interrompendo a leitura do poema e deixando o livro para trás, num longo desvio de rota, que Alice chega a um jardim em forma de um tabuleiro de xadrez, campo onde é desafiada a percorrer pelas casas das peças que compõem o jogo. Grande parte da história desenrola-se nesse tabuleiro de jogo, por meio dos encontros e desencontros com personagens diversas e que conduzem Alice a situar-se e construir-se nesse estranho país do outro.

A chave de leitura do poema talvez esteja na possibilidade de Alice se *demorar apressadamente* em sua jornada rumo a “algum lugar”. A pressa de Alice parece colaborar para que, na verdade, demore-se. Paradoxo em que a tensão temporal, os espaços de fronteiras duvidosas e a rapidez dos acontecimentos promovidos pela escrita de Carroll em muito nos lembram do território mágico dos sonhos do qual Freud tanto

se ocupou. Campo regido pelas determinações do inconsciente que orquestram o mundo psíquico numa outra lógica, como se nossa mente fosse um território de tempo imprevisível e paradoxal. O espelho⁵¹ como um portal envia Alice – e seus leitores – a uma suspensão na linearidade do tempo real. O livro de Carroll é também para nós esse portal, máquina do tempo que é a literatura em que a velocidade dos acontecimentos na ficção não coincide com o tempo real. O ritmo que inaugura a ficção estilhaça os ponteiros do relógio, e nela nos alojamos demoradamente, numa magia lenta que inclui a velocidade e a atemporalidade dos processos psíquicos.

Os adultos – crianças já crescidas e um tanto distantes do campo mágico dos contos de fada – vivem num mundo real em que seus giros não param de rodar num ritmo frenético e insano (CORSO, D.; CORSO, M., 2011). Somos tal qual o Chapeleiro Maluco, que vive condenado a um chá da tarde, ou como as Rainhas esbaforidas que percorrem seu mundo de tabuleiro com a mesma pressa inútil do Coelho Branco. As crianças parecem não se angustiar tanto com a experiência do desconhecimento, de ter pouco controle sobre suas escolhas, sobre a passagem do tempo, ou em habitar o saber e o não saber, pois esses são os fios com que tecem a vida. O único antídoto contra essa deriva é a presença de um adulto em quem elas possam confiar, mesmo que seja um trapalhão bem-intencionado. É a Rainha Vermelha quem enuncia a Alice o modo como a passagem do tempo costuma acontecer para os adultos: é preciso correr muito para que não se saia do lugar!

Se de um lado do espelho temos a pressa como um tempo que inclui uma demora, do outro encontramos a pressa como aceleração do tempo, quase como seu antípoda, como inação, em que se corre muito para não sair do lugar⁵². Temos, assim, diante da palavra *pressa*, ideias aparentemente opostas, evidenciando, mais uma vez, o paradoxo em que o sujeito está estruturado. Até o momento, sublinhamos a importância de uma *precipitação demorada* correspondente ao *tempo de compreender*. Entretanto, essa não pode ser pensada senão ao lado da pressa como aceleração do tempo, essa que muitas vezes tende a atropelar a própria *precipitação demorada*.

⁵¹ Lacan (1964-1965/2006) lembra que a passagem de Alice para o outro lado do espelho é um movimento que não podemos ver, que não é especularizável.

⁵² Kehl (2009) refere o tempo estagnado como aquele fechado para o fluxo da duração. É o tempo do presente absoluto – tempo do esquecimento, portanto. E com o passado caindo em esquecimento, obtura-se o horizonte possível para a anterioridade. O agora somente pode permanecer agora. Sabemos que o bloqueio do passado compromete também a fantasia do futuro. É, assim, como correr muito para jamais sair do lugar.

É sob o signo da aceleração que se estruturou a vida moderna. Contradição e pressa, muita pressa. Na atualidade, ninguém parece dedicar o tempo na leitura de longas narrativas como *Em busca do tempo perdido*, de Proust, ou mesmo para apreciar os “4’33” da sinfonia silenciosa de John Cage (POLI, 2008). A pressa como aceleração do mundo contemporâneo já havia sido indicada por Freud (1930/2010) como um dos componentes modernos do mal-estar na cultura⁵³. Como vimos com Calvino, ela pode expressar-se na produção incessante de imagens pré-fabricadas, no achatamento de experiências que poderiam fazer um leitor/ouvinte colocar-se em um trabalho psíquico, no excesso de informações que levam à fixidez, ao fascínio, ao fetiche do olhar. Da mesma forma, também não há tempo para o silêncio. Num mundo em que a comunicação é algo que precisa andar depressa, o silêncio também foi banido das telas, dos encontros.

Os silêncios nos filmes de Kiarostami são constantes, e seu *timing* nos causa estranhamento, no dizer de Marília Amorim (2004), tão acostumados que estamos ao cotidiano das imagens da cultura de massa. Com seus longos *takes*, ele rompe com a ideia do cinema-ação, comum na cinematografia americana. Com Kiarostami, é o próprio tempo da contemporaneidade que é posto em questão: tempo do “pronto para o consumo”, da aceleração máxima que visa abolir o próprio tempo, abolir o diferir e reduzir-nos à dimensão única do instante. Seus filmes são tão lentos que é “como se assistíssemos a um delicado trabalho de bordar: o bordado de um diálogo e o *timing* da tentativa de compreensão, a cada vez suspensa e recomeçada” (AMORIM, 2004, p. 25).

Assim, na contramão da pressa como aceleração da vida, temos dado relevo ao *tempo de compreender* como forma de incentivarmos a vivência de um espaço-tempo que coloca em evidência visões de olhos fechados, de uma escuta do silêncio; de elementos que supomos fundamentais para esse milênio. O percurso da vida, com suas idas e vindas em espiral divergente, com suas cores, sabores, saberes e dissabores, parece ter menos valor do que o ponto de chegada. Corremos desenfreadamente na intenção de não perder nada e perdemos o essencial: o desfrute do próprio caminho. Não percebemos o caminho, o entremeio, os recuos, tão ocupados que estamos com a

⁵³ Há um paradoxo na cultura – fonte de mal-estar – em que o progresso nas ciências naturais e nas suas aplicações técnicas não acarretou um incremento de felicidade. Os seres humanos “acreditam ter percebido que essa recém adquirida disposição sobre o espaço e o tempo, essa sujeição das forças naturais, a realização de um anseio familiar, não eleva o grau de satisfação prazerosa que esperam da vida, que essa disposição sobre o espaço e o tempo não os tornou, segundo suas impressões, mais felizes” (FREUD, 1930/2010, p. 83-84).

face do tempo que voa, devora, atropela, passa rápido demais e que não paramos de tentar medi-lo, na esperança de estancá-lo. Ao introduzirmos a importância do *tempo de compreender* como dando condições para a precipitação do momento de concluir, afirmamos que há uma pressa que importa, mas somente na medida em que ela permite que a “cor do tempo” possa ser sentida, vivida, na materialidade mesma de uma trama que a enlaça a experiências, porvir de memória. Há que nos apressarmos em darmos uma resposta antes do outro; o tempo de compreender não é infinito, mas somente depois de ter-se deixado tramitar pelos seus avanços e recuos, ou seja, é preciso visitar o estranho país do outro, para dele retornar diferente. Conforme Kehl (2009), o momento de concluir implica a conquista, durante o tempo de compreender, de alguma independência em relação ao tempo apressado da demanda do Outro.

Nesse sentido, a pressa só interessa à vida, na medida em que se alterna com as diferentes maneiras de “retardar”-se a passagem do tempo. Referimo-nos a essas estratégias de perder tempo que são a chave da fruição prazerosa e criativa.

Na vida psíquica, o tempo é uma riqueza de que somos avaros; na literatura, o tempo é uma riqueza de que se pode dispor com prodigalidade e indiferença: *não se trata de chegar primeiro a um limite preestabelecido; ao contrário, a economia do tempo é uma coisa boa, porque quanto mais tempo economizamos, mais tempo poderemos perder* (CALVINO, 2010, p. 59, grifo nosso).

Festina lente – apressa-te lentamente – é uma máxima latina que lemos entre as linhas das aventuras de Alice. Com essa ideia, Calvino diz ter sustentado a época de sua juventude por representar a intensidade e a constância do trabalho intelectual (CALVINO, 1990, p. 60). No dizer de Kehl (2009), seu ofício de escritor joga com sua intensidade e constância – posição de desejo – num forte trabalho intelectual que não exclui a *rapidez*. Calvino refere-se à velocidade da seguinte forma: “Desde o início, em meu trabalho de escritor, esforcei-me por seguir o percurso velocíssimo dos circuitos mentais que captam e reúnem pontos longínquos no espaço e no tempo” (CALVINO, 2010, p. 61). A experiência da velocidade mental nos processos criativos, no dizer de Calvino, é prazerosa por si mesma – independente de sua utilidade prática – e não exclui os “prazeres do retardamento”, que na literatura são finamente bordados pelas digressões.

Traduzimos o *festina lente* de Calvino por *apressa-te lentamente*, e entre essas duas palavras não colocamos uma vírgula. Maria Rita Kehl, que trabalhou essa expressão aliada ao tempo lógico, a propôs nos termos de uma *pressa demorada*. Sendo assim, seguiremos a tese incluindo ainda mais uma ideia: propomos grafar esse jogo do tempo como *pressa-demorada*, sendo que o hífen acrescentado não é apenas um jogo gráfico.

Humpty Dumpty, personagem de Carrol, que sabe ler por trás das palavras de todos os poemas que já foram inventados, é quem explica a Alice o que é uma palavra-valise: é quando há dois significados empacotados em uma só palavra. Numa de suas traduções, ensina sobre leitura a Alice: “elasticojento é uma mistura de *elástico* com *nojento*⁵⁴. Elástico é o mesmo que ativo. Você entende, essa é uma palavra *braquilógica*, como se fosse uma maleta em que você guarda ao mesmo tempo os artigos de toalete e uma muda de roupa íntima” (CARROL, 1871/2010, p. 116). Parece ter sido como uma palavra *braquilógica* que Calvino formulou o termo *enciclopédia aberta*, em que a intimidade entre as duas palavras não é algo que se apreenda logo de uma só vez. Trata-se de certa contradição, algo pouco lógico.

Joyce, em especial em *Finnegans wake*, usou e abusou das palavras-valises, neologismos como forma de envolver o leitor num jogo de palavras, de elevá-las ao estatuto de significante, modo peculiar de habitar o *nonsense*⁵⁵, aquilo que fica, por um tempo, sem sentido, mas como convite ao jogo das significações. Desse modo, tanto *enciclopédia aberta* quanto a expressão *pressa demorada* nos remeteram a esse jogo linguístico. Jogo que as crianças no *Ateliê de Criação* não paravam de jogar e divertirem-se, mesmo que nossa valise fosse o *liquidificador de palavras*, modo não somente de empacotar as palavras, mas também de cortá-las, de vê-las uma dentro da outra, de surpreender-se com as inversões sonoras. Liquidificador e sua força centrífuga, girando no sentido de libertar as palavras de sua unicidade.

⁵⁴ Essa é uma palavra-valise do poema Jabberwocky:

“Era o Assador e os Sacalarxugos

Elasticojentos no eirado giravam;

Miseráveis perfuram os Esfregachugos

E os verdes Porcalhos ircasa arrobiavam” (CARROL, 1871/2010, p. 116).

⁵⁵ O material manipulado pelo *nonsense* é justamente as palavras. Nele, o jogo de equilíbrio entre significantes é terreno fértil para a inversão e os deslocamentos rápidos de sentido. O sem sentido de seu efeito emerge da contradição. Não é algo que diz respeito ao já conhecido, já estabilizado, mas algo vivo, em processo, algo a ser descoberto (BORGES, 2006).

As palavras e suas ambiguidades foi tema de um breve artigo de Freud intitulado *A significação antitética das palavras primitivas* (FREUD, 1910/1970). Em sua pesquisa, Freud constatou uma peculiaridade importante para sua construção do inconsciente. Na língua egípcia antiga havia um grande número de palavras compostas em que cada vocábulo tinha uma significação diferente, uma das quais o oposto da outra. Mesma característica do trabalho do sonho em que as contradições são abolidas e uma coisa pode significar o seu oposto. Assim, na língua egípcia, temos palavras compostas em que dois vocábulos de significações antitéticas unem-se de modo a formar um composto que tem a significação de um apenas de seus dois componentes. Compostos como “velho-jovem”, “longe-perto”, “ligar-cortar”, “fora-dentro”, que, apesar de combinarem os extremos de diferença, significam somente “jovem”, “perto”, “ligar” e “dentro”, respectivamente. Todo conceito é o gêmeo de seu contrário, afirmou Freud, nasceu de seu oposto. Assim, a palavra composta carregava consigo – por meio da ajuda do hífen – a lembrança da relação entre elas e o momento em que foram criadas. Com o tempo essa ambiguidade desapareceu da linguagem, do modo como escrevemos as palavras.

Dessa maneira, propomos o termo *pressa-demorada* a esse jogo do tempo que temos nos referido, justamente porque não se trata da pressa do Outro social, da aceleração do contemporâneo, mas de uma *pressa* composta da intimidade da palavra oposta, *demorada*. Uma *pressa* necessária, importante, mas que precisa levar consigo a marca, a lembrança, de seu oposto. Como se o hífen fosse o grafo da torção *moebiana* que envolve essas duas palavras: ambas em íntima relação por um movimento de avesso, em que *pressa* e *demora* podem coexistir.

Assim, o jogo paradoxal entre *pressa* e *demora* como constitutivos do *tempo de compreender* é traduzida por uma história bastante simples trazida por Calvino:

Entre as múltiplas virtudes de Chuang-Tsê estava a habilidade para desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang-Tsê disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e uma casa com doze empregados. Passados cinco anos, não havia sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”. disse Chuang-Tsê. O rei concordou. Ao completar-se o décimo ano, Chuang-Tsê pegou o pincel e num instante, com um único gesto, desenhou um caranguejo, o mais perfeito caranguejo que já se viu (CALVINO, 2010, p. 67).

Se aproximarmos os três tempos enunciados por Lacan à fábula chinesa retomada por Calvino, talvez pudéssemos dizê-lo da seguinte forma: O *instante de ver*, no qual Chuang-Tsê rapidamente percebe-se capaz de desenhar o caranguejo, precede os dez anos que ele próprio pediu como *tempo de compreender*, e o rápido gesto que materializou a imagem perfeita de um caranguejo é o instantâneo do momento de concluir. A fábula parece ressaltar, de forma caricatural, que não existe medida razoável para a duração intermediária, e que esse tempo de fomento de uma criação, de uma assertiva sobre si, pode demandar um longo tempo silencioso, nem sempre visível. Essa demora “durante a qual o sujeito desprende-se das identificações, e apropria-se por sua conta e risco do saber inconsciente, não é, nem pode ser, referida à demanda apressada do Outro” (KEHL, 2009, p. 118), mas à *pressa-demorada*, pressa que inclui a passagem pelo demorar-se.

Na pressa contemporânea nem sempre sublinhamos esse tempo anterior que precede o instante do *eureka!* Esse tempo-lugar, onde chove na fantasia, estranhamente fora de ordem e desconexo e que Freud, em *A interpretação dos sonhos*, nos faz entender como sendo um tempo ocioso que antecede as descobertas criativas, os “achados” aparentemente espontâneos independentes de nosso raciocínio. No processo de criação artística, na pesquisa intelectual, no *setting* analítico, na escola etc., depende sempre de um “tempo interior” – singular para cada sujeito e impossível de determinar.

Jogo que o *tempo de compreender* – esse marcado por um “tempo de meditação”, necessário para as construções nas quais o sujeito poderá organizar o lugar do “eu” – secreta muita angústia, justamente por ser uma preparação para desprender-se da relação especular instituída por seus dois companheiros de prisão, ou seja, momento de proximidade, de ruptura, pela chegada da emergência do *eu*.

Dos três tempos lógicos, no dizer de Kehl (2009), o primeiro e o último são instantâneos. Somente o *tempo de compreender* é um tempo que demanda demorar-se em reciprocidade ao outro. É esse tempo intermediário que estaria “comprimido” na contemporaneidade, achatado pela pressa como aceleração, exilando o sujeito de suas chances de se preparar para um ato, mesmo que precipitado. Como se o tempo vivido na pressa do cotidiano contemporâneo fosse o da experiência da instantaneidade – fazendo

um *link* direto e apressado do *instante de ver* ao *momento de concluir*. Nesse curto-circuito⁵⁶, a vivência não encontra condições de transformar-se em experiência.

Em muitos momentos no *Ateliê de Criação* e nas reuniões com os *Laboratórios de Ensino e Aprendizagem*, parecíamos estar num longo – e maluco – chá da tarde, como em *Alice no país das maravilhas*, mesmo que o relógio indicasse alguns giros de seus ponteiros. A velocidade das ideias enquanto estávamos juntos – e *fazendo arte* – contrastava com a lentidão com que de fato as mudanças ocorriam para as crianças em suas salas de aula, evidenciando que o passaporte para o país da leitura e escrita conquista-se por uma longa jornada “rumo a algum lugar”, como Carroll referia-se ao destino da busca de Alice. Nesses espaços, tal qual *Chapeleiros Malucos* aprendemos a nos *demorarmos apressadamente* no jogo com o mundo das letras, jogo que incluía a angústia, tensão sempre renovada pela colocação da palavra do outro.

Pressa-demorada que a todo instante parecia nos oferecer pistas de que, quando há um impasse na passagem da oralidade ao letramento, o que está em jogo é uma dificuldade da escola em abrir o *tempo de compreender* necessário para que a criança faça uma passagem ao *momento de concluir*, quando surge numa outra posição de enunciação. Pensamos que, quando a escola favorece essa *pressa-demorada* no *tempo de compreender* – tempo em que uma lógica binária dá passagem a uma lógica ternária –, oferece também condições para que a criança opere uma travessia difícil e tensa no campo da palavra e da linguagem, terreno do letramento.

No campo da escola, a visibilidade invisível do tempo de compreender parece contribuir para que a pressa contemporânea muitas vezes atropela a *pressa-demorada* – e seu tempo de meditação necessário e singular. Que dispositivos será que ainda preservamos na escola para que as crianças demorem-se apressadamente em suas atividades criativas e devaneios? Como era a experiência do tempo quando na infância podíamos roubar longos períodos do relógio e dedicá-los apenas ao ócio de uma tarde sem ter o que fazer? Kehl (2009) afirma que talvez a brincadeira de Pedrinho e Narizinho, no *Sítio do picapau amarelo*, e que chamavam de “exercício de parar de

⁵⁶ No texto *A violência do imaginário*, Kehl (2001) havia formulado a ideia de um inflacionamento do imaginário no sentido de vivermos num tempo em que o modo próprio de funcionar das imagens pode dispensar o pensamento. Diante de um fluxo contínuo de imagens que nos oferece o puro gozo, o pensamento enquanto trabalho psíquico se torna dispensável, sem ser acionado, incitando passagens ao ato, operação de um sujeito que não atua pelo simbólico. O cuidado é para não tomar o imaginário como banalizado – ele é indispensável para dar consistência à experiência e ao domínio do corpo. Entretanto, precisa dar passagem para seu desprendimento da imagem, das instantaneidades.

pensar” – momento em que criavam as fantasias mais fabulosas –, seja mais rara na infância contemporânea. Na escola, temos constatado que “parar para pensar” geralmente corresponde ao momento em que o aluno, por ter feito algo indevido, é colocado na “cadeira do pensar”, o pensar aparecendo como um castigo.

No dizer de Jerusalinsky (2008), os adultos de hoje não cessam de tentar invadir o tempo ocioso e riquíssimo do brincar espontâneo das crianças imputando-lhes atividades preparatórias para o futuro, além da escolaridade. Atividades fortemente regradas visando sempre à aquisição de conhecimentos complementares na tentativa de transformá-los cedo em “soldados de um porvir concebido como cruenta batalha pela sobrevivência”.

O mundo que gira em tempo real tem exigido de suas crianças muita disciplina e muito poucos sonhos. Sonhos que não são mais engendrados nos arredores da literatura, mas *zipados* na tela da televisão, única janela aberta para o campo da ficção. Não é de espantar-se, refere Kehl (2009), que as crianças se angustiem nos fins de semana e suportem muito mal a falta de atividades *divertidas*, que se traduzem em formas de ocupação integral do tempo ocioso. Não causa espanto também que, na ausência de adultos que se dediquem a inventar brincadeiras e narrar histórias, as crianças entreguem-se aos excitantes videogames, nova modalidade de treinamento da velocidade do arco-reflexo, encerrando curtos-circuitos de estímulo-resposta incessantes. Precisamos incluir a televisão e o computador como novos modos de brincar, refere Jerusalinsky (2008), mas o que essas telas não podem recobrir é a costura desse mundo de ficção com o real da vida. Costura que se faz com a palavra, com a riqueza da produção discursiva e seu efeito subjetivante, essa mesma que conduz as crianças em suas passagens.

Carecemos na contemporaneidade de adultos *suficientemente narrativos*, no dizer de Kehl (2006), que parecem ter sido exilados da fantasia (CORSO, D.; CORSO, M., 2011) e têm apostado todas as fichas na *ciência* e quase nada na *ficção*. O terreno da escola vem sendo semeado pelas tentativas de tutelar todo o tempo e espaço das crianças, inclusive o do brincar: campo minado em que o brincar espontâneo transformou-se em brincar pedagógico. Brincar tutelado em que parece valer apenas as brincadeiras em que há uma evidente visibilidade no que determinada atividade lúdica poderá vir a desdobrar o cognoscível. O tempo mágico do brincar espontâneo com o outro – onde o *como se* suspende a linearidade temporal e as fronteiras binárias, sendo

fonte de criação nem sempre visível – parece estar forcluído quando chega o tempo da alfabetização. Forcluído uma vez que ninguém mais contesta a relação entre a importância da ficção na aprendizagem das letras; o brincar, as narrativas infantis estão sempre presente na cena escolar. Entretanto, a ficção não parece operar no sentido de proporcionar a magia do brincar que alarga o tempo de meditação necessário para que o sujeito letrado se faça por outra ponta da linguagem.

5.2 LITERATURA NA VALISE TECNOLÓGICA

Numa oficina de literatura e matemática – oferecida às profissionais do NAE e às participantes das reuniões dos *laboratórios* –, a professora convidada questionou a todos com as seguintes questões:

Por que a matemática precisa ser tão dura?

Por que na construção do número temos que recorrer aos cubos lógicos?

Não poderia a matemática estar aliada à literatura?

Não poderíamos pensar numa outra materialidade para ajudá-las a pensar?

O convite a pensar sobre outra materialidade como apoio para a construção do número logo ganhou ouvidos atentos nesse encontro. Em especial de nossa professora de matemática e laboratório, ávida em ter elementos com que tensionar diferentes lugares do saber. A proposta da convidada era a seguinte: no lugar de ir direto aos blocos lógicos como apoio concreto, um texto literário. Como se a literatura pudesse fazer o entremeio, convidando as crianças a um divertimento de jogo posicional cujo tempo precisaria estar incluído. E para que entendêssemos essa inusitada proposição, a convidada nos enlaçou a uma história, *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky (1999).

Esta história que eu vou contar aconteceu lá na fazenda onde meu avô morava. Ele era um homem muito bom. Nas horas vagas ele cuidava da horta. Todos os anos, o vovô plantava muitos tipos de verduras. Ele gostava de uma em especial, o rabanete. Vocês gostam de rabanetes?

Experimente com sal: É uma delícia!/Um dia, o vovô saiu para a horta e plantou rabanetes. As sementes brotaram e um dos rabanetes cresceu, cresceu e ficou grandão... Ele quis arrancar o rabanete para comer no almoço, junto com toda sua família. Foi para a horta e começou a puxar o rabanete. Puxa – que – puxa e nada do rabanete sair da terra. Como estava difícil, o vovô chamou a vovó, que também gostava de rabanete para ajudar a puxar o rabanete. A vovó segurou no vovô e o vovô segurou no rabanete e... Puxa – que – puxa e nada do rabanete sair da terra./ Minha vovó chamou então minha prima Lulu que estava passeando na fazenda para ajudar a puxar o rabanete. Lulu segurou na vovó, a vovó segurou no vovô e o vovô segurou no rabanete e... Puxa – que – puxa e nada do rabanete sair da terra./A Lulu chamou o Totó, seu cachorrinho, para ajudar a tirar o rabanete da terra. O Totó segurou na Lulu, a Lulu segurou na vovó, a vovó segurou no vovô e o vovô segurou no rabanete e... Puxa – que – puxa e nada do rabanete sair da terra./ Totó chamou o gato que também era muito seu amigo para ajudar a puxar o rabanete. O gato segurou no Totó, o Totó segurou na Lulu, a Lulu segurou na vovó, que segurou no vovô que segurou no rabanete. E nada do rabanete sair./ Então, o gato chamou o rato para ajudar a puxar, o rabanete. O rato segurou no gato, o gato segurou no Totó, que segurou na Lulu, que segurou na vovó, que segurou no vovô que segurou no rabanete e... Ploft! Finalmente conseguiram arrancar o rabanete da terra!/ Nesse momento, o rato que foi o último a ajudar falou: Eu sou o mais forte!/ Naquele dia, todos sentaram juntos no almoço e comeram o rabanete, que era tão grande que deu para todos e ainda sobrou um pouco para a minhoca que morava na horta e para todos nós que acabamos de ouvir esta história (BELINKY, 1999).

A discussão aberta pela convidada na oficina conduziu os participantes da reunião a construírem hipóteses matemáticas a partir das tentativas de retirar-se o rabanete da terra. Os professores concordaram que as crianças respondem prontamente que o personagem da história mais forte de todos chamados a puxar o rabanete é o que puxou por último, o rato. Erro lógico que pode ser um bom acerto, se fomentada a discussão entre a turma sobre os motivos de a força parecer estar no rato. É preciso debruçar-se sobre a história de maneira a pensar que todos os que puxaram o rabanete antes do rato contribuem com sua quota de força, não sendo possível fazer o pensamento direto entre o vovô (o primeiro a puxar, por isso muito fraco) e o rato (o último, e mais forte). Há entre os dois personagens um entremeio fundamental para entender como o rabanete saiu da terra pela “acumulação” da força de todos. O rato, no final das contas, é quem faz retroagir sobre os personagens anteriores – ideia do 5º, e não do nº 5.

Uma discussão sobre o número a partir de outra tecnologia, a literatura, e não da concretude material dos blocos lógicos, pareceu ser uma boa aliada da *pressa-demorada*, convite a certa distensão do tempo de construção de hipóteses. Entremeio nas margens do *tempo de compreender* que, se valorizado e fomentado o tempo da discussão, brota como ideia das próprias crianças, que antes caíram no erro lógico. Jogo do erro como bem-vindo ao processo das construções; erro aqui tomado como entremeio de hipóteses, recuos necessários como parte do acerto.

A pergunta lançada na reunião de laboratório, e que rendeu muitas outras discussões ao longo do ano, *Por que a matemática precisa ser tão dura?*, nos remeteu a um outro escaninho do saber, o do campo da saúde coletiva, e que com ele faremos uma pequena digressão como forma de ampliar nosso horizonte de pesquisa, multiplicidade a que Calvino aposta ser bem-vinda a esse milênio.

Na área das tecnologias utilizadas no cotidiano das práticas em saúde, Merhy (2002) aponta três valises tecnológicas, malas “médicas” como caixa de ferramentas, em que o uso de cada uma corresponde a determinado modo de produzir o cuidado em saúde. Na primeira valise, encontramos as tecnologias *duras*, compreendidas pelos equipamentos, normas, rotinas, estruturas organizacionais (exames laboratoriais e de imagem, estetoscópio etc.). Na segunda valise, temos as tecnologias *leve-duras*, instrumentos de trabalho com uma visibilidade menos evidente. São tecnologias como os saberes da clínica médica, psicanalítica, odontológica, os dados da epidemiologia etc., mas que somente são operativos a partir de cada situação específica, quando a dúvida e a incerteza atravessam o profissional da saúde. É um território de tensão entre a *dureza* do olhar armado, já estruturado por um determinado saber, e a *leveza* esperada pelo paciente. Já a última valise, com a tecnologia *leve*, é composta apenas pelos gestos que miram a produção de vínculos, como a escuta, o acolhimento, o cuidado. Instrumentos esses que são coletivos, que se constroem justamente a partir das relações.

Tendo formulado essas valises, Merhy (2002) propõe o “trabalho vivo em ato” numa aposta de imprimir um novo arranjo tecnológico, com o acento nas tecnologias *leves* e *leves-duras*, nesse período de transição paradigmática do milênio. Para o autor, o trabalho em saúde é centrado no trabalho vivo em ato permanentemente, em que as decisões por uma ou outra valise dão-se a todo instante, um pouco à semelhança do trabalho em educação.

Desse modo, pensando essas tecnologias no campo da escola juntamente com a *leveza* proposta por Calvino, além das *palavras-valise* abordadas no item anterior, propomos pensar o lugar da literatura no letramento justamente como uma tecnologia *leve-dura*, palavra antitética, diria Freud, em que a leveza nas relações com o aprendiz traz uma marca de seu oposto, certo saber estruturado. Saber esse que Barthes afirma não ser único – não é unívoco –, mas como se no monumento literário coubesse um punhado de saberes, todos eles no aguardo de um leitor que os coloque a funcionar. O professor que propõe o literário para que seus alunos conheçam matemática traz em sua valise alguns saberes que tem *a priori* com ele, certo planejamento, objetivo, e algumas histórias para contar. Entretanto, se convicto sobre a *leveza* de Calvino, saberá fazer o convite ao indireto, ao oblíquo da ficção, tramitando com seus alunos um tempo em que a pressa (de)morada é atçada, instaurando uma hospitalidade no livro literário que carrega em mãos. E, nesse gesto, o professor passa a habitar um território mais difícil, porém fundamental, o do não saber, pois não sabe de antemão as surpresas e os caminhos pelos quais seus alunos irão percorrer. Entra, assim, com seus alunos, num tempo em que saber e não saber coabitam, terceiro elemento numa estrutura em que parecia ser binária, alfabetizado ou não alfabetizado.

Nessa perspectiva, não fazemos uma apologia à destituição das tecnologias *duras*. Vimos o quanto o *fort-da* freudiano, a *banda de Moebius* e a *garrafa de Klein* foram objetos da dureza da psicanálise, tecnologia de que lançamos mão para abordarmos questões importantes. Entretanto, são saberes que precisam ser atravessados por outras áreas do conhecimento, não somente para que a leveza os acompanhe, mas para que ganhem corpo no sentido de serem operadores efetivos ao mundo na atualidade. Os blocos lógicos, as provas, a chamada, o currículo, a grade de horários, a cartilha, a cópia, essas são todas tecnologias que consideramos *duras*, e que tem pesado nas valises de muitos professores. Junto com Merhy, afirmamos que as tecnologias *leves* e *leve-duras* poderiam ganhar mais tempo-espço. Justamente essas em que uma visibilidade, o concreto da aprendizagem não pode ser visto a olho nu.

Como já constatamos, na maioria das vezes, a dureza da alfabetização – e sua valise altamente tecnológica – é constantemente tomada como o principal, quando não único, recurso de letramento na escola. Mudam-se os métodos, mas segue o uso das tecnologias *duras*, e a insatisfação dos professores de séries iniciais continua. Pulverizam-se os especialistas na infância, mas a própria infância parece escapar a todo

instante das categorias em que foram enquadradas. E, como vimos com Lajonquière, é o *infantil* de cada adulto e sua possibilidade lúdica que precisa estar em jogo. Na queixa docente, uma constante repete-se: alfabetizado *ou* não alfabetizado, lógica binária que coloca os professores numa cegueira paralisante; nada percebem de intermediário nesse processo de entrada no mundo letrado, nenhuma visibilidade sobre o que possa estar acontecendo entre um ponto e outro. Nesse sentido, a literatura nas reuniões dos *laboratórios* parece ter tido a função de armar um campo de jogo, tabuleiro em que o estilo de linguagem, a densidade temporoespacial e o conteúdo contribuíram para habitar esse tempo-espaço do “e”, onde saber *e* não saber entram na ciranda do letramento.

A prática docente indica a seus protagonistas que há um momento muito especial quando a criança aproxima-se da leitura. Há um saber aí a ser sublinhado, quando parece que no aluno deu um “clique” e surpreendentemente ele passa a ler como num passe de mágica. Pensamos que, para ele, o *tempo de compreender* teve efeitos no sentido do momento de concluir precipitar-se. É o momento em que a criança joga-se numa assertiva de si e lê, mesmo que ainda numa certa precariedade, sem muita certeza do que está fazendo. E, muitas vezes, recua. Daquilo que conseguiu ler, volta a ficar em dúvida e silencia. Nesse momento, o aluno sabe *e* não sabe, assim como o professor também sabe *e* não sabe sobre ele. Ambos passam a vivenciar um tempo carregado de angústia, mas num equilíbrio instável em que a proposta de Merhy sobre a tecnologia *leve-dura* pontuou como bem-vinda a nosso tempo.

Helena, professora de laboratório, conta do seguinte modo sobre uma das crianças inseridas num grupo de laboratório:

O aluno é incrível na expressão oral, voa! Ninguém consegue ser tão rápido como ele quando discutimos alguma história de literatura, mas a leitura e a escrita vão a passos de formiga. Tipo assim, um passo pra frente e dois pra trás. No início do ano parecia que não conhecia as letras. Umas semanas depois parecia que sabia, na outra já não sabia. Aí me perguntava: ele sabia ou não sabia? Aí concluí que ele sabia algumas e outras ainda não. Então um dia ele olhou para a parede do laboratório, onde tenho o alfabeto, e disse: o “R” caiu! Me animei toda, espontaneamente ele tava se interessando pelas letras e assim eu iria descobrir quais que ele ainda não conhecia. Na semana seguinte, pedi que ele me alcançasse o “R” e ele ficou um tempão paralisado diante do alfabeto... e eu esperando, aguentando aquele tempo longo... e ele disse ao final da minha espera que não sabia. Com os outros no grupo, pra que as brincadeiras acontecessem,

incentivei o aluno a escolher a letra que achasse que era a correta, mesmo que não fosse. Ele achava que só podia dizer se tivesse certeza. Isso fez com que ele se aventurasse muito mais a escrever, a jogar com o outro, mesmo que a escrita estivesse errada. Percebi que isso era muito prazeroso pra ele. Mas quando não é no jogo do LEA, imagino como deve ser em sala de aula, a professora não deve suportar aquele tempo dele parado olhando para uma palavra sem dizer absolutamente nada... sem saber se ele lê ou não lê.

A criança vai conquistando o mundo letrado num tempo que é muito singular para cada sujeito, conforme a pulsação do inconsciente freudiano, numa lógica que parece correlata ao tempo lógico enunciado por Lacan. A pergunta “*por onde anda a cabeça do aluno?*”, nesse tempo intermediário em que se entrega a seus devaneios, recuos, silêncios, talvez possa ser substituída por “*quando anda?*” num convite a pensar esse tempo “invisível” como importantíssimo na constituição de um “eu”. O tempo lógico faz recordar ao leitor de Freud que o sujeito da psicanálise não advém de um lugar, ou seja, de uma relação com o espaço, mas de um *intervalo*, isto é, de uma lógica temporal (KEHL, 2009, p. 113), daí a dificuldade dos neurocientistas, com sua tecnologia *dura*, em localizar, no tecido cerebral, o inconsciente.

Nesta tese, temo-nos perguntado pela importância do *tempo de compreender no momento de concluir*, tempo aparentemente “perdido” para quem olha de fora, e o papel da ficção – palavra em sua magia presente nas narrativas, literatura, jogo – como um indireto, oblíquo, que “amplia” o tempo de meditação desse *tempo de compreender*, produzindo uma dispersão temporal, uma “magia lenta” que parece oferecer condições para que o sujeito se apresse, dizendo que sabe antes mesmo de saber. Temos no horizonte que a criança, enquanto às voltas com a ficção, franqueia as passagens difíceis, tece fios narrativos que constroem um “eu” a partir de uma *tensão temporal* colocada por alguns outros. Nesse trânsito, é a passagem da oralidade ao letramento que vai sendo tecida – justamente nesse jogo posicional da linguagem que joga com o outro – nessa trama de palavras que temos chamado de superfície discursiva.

As *contagens* das professoras que destacamos das reuniões dos *laboratórios* como forma de transmitir a experiência junto ao campo empírico – sobre a lebre e a tartaruga ou sobre Ernesto e o esqueleto –, os textos literários e os convidados a participarem desse espaço foram todos elementos que contribuíram para que uma *pressa-demorada* ganhasse lugar no coração de uma formação continuada. A magia lenta instalada nas tardes de terça-feira parecia contribuir para que cada professora de

laboratório fizesse sua travessia, reposicionando sua prática docente. Movimento que oferecia condições para que seus alunos também o fizessem.

Numa outra reunião de *laboratórios*, o convidado foi um dos coordenadores do *Clube do Professor Leitor-Escritor*⁵⁷. E, como era costume no *Clube*, trouxe para a discussão um conto literário, *A touca de bolinhas*, de Sérgio Faraco. A história era sobre um homem que encontrou uma menina dormindo na rua numa noite fria e lhe deu abrigo. Como o sono não chegava para eles, ambos conversaram a partir das indagações da menina. Ela gostou de um relógio, que parecia de ouro, e o homem lhe deu de presente, notou um livro na cabeceira e o folheou, depois perguntou pela papelada na gaveta. “São cartas”, disse o homem, “velhas cartas escritas pela minha mãe”. A menina pediu que lesse uma para ela. Quando terminou, ela estava em lágrimas. Foram dormir. Na manhã seguinte o homem não encontrou rastro da menina, e ressentiu-se por ela não se ter despedido. Olhou a caneta de prata, o rádio de pilhas, tudo continuava no mesmo lugar. Encontrou também o relógio, junto com a touca de bolinhas que ela usava na noite anterior. Mas as cartas de sua mãe, havia levado todas.

Logo que o conto foi lido, Sílvia, a professora de matemática e *laboratório* fez o seguinte comentário:

É incrível, mas na matemática, nas exatas, ou é ou não é! A gente quer ver o que a gente quer ver! E não consideramos o resto, o entorno, do que o aluno mostra. Parece que esse conto, A touca de bolinhas, foi feito pra nós, pra gente pensar nisso. A menina no fim da história não leva o relógio, nem a caneta de prata, mas leva as cartas da mãe dele. Olhamos para o relógio, e como olhamos pro relógio! E ficamos atentos a ele como objeto de nosso olhar, de nosso interesse. Mas as letras de uma carta? As letras de uma carta de um outro... não prestamos atenção nisso, não olhamos. Vemos aquilo que queremos ver, que nos dizem para olhar.

5.3 A LEBRE E A TARTARUGA: JOGO DA VIDA

De forma discreta, depois de a *contagem* estabelecer-se como o centro dos movimentos das reuniões dos *laboratórios*, a literatura também iniciou a frequentar os

⁵⁷ Projeto de formação continuada dirigido a professores da rede municipal de ensino de Dois Irmãos e Morro Reuter cujo texto de estudo era o conto literário.

encontros. Chegou como modo de abrir as reuniões, por meio de poemas trazidos pelas professoras participantes e, mais adiante, por meio de contos literários que eram lidos em voz alta no grupo. O efeito dessas leituras compartilhadas pareceu incidir no núcleo do que temos proposto: uma ampliação do *tempo de compreender*. E isso entre os professores, numa aposta de que o convite a habitar o espaço-tempo do literário pudesse ser uma boa maneira de “perder tempo” e engendrar o paradoxo saber e não saber. A circulação do literário como forma de jogar poeira nos olhos, de suspender as certezas, de escutar diferentes vozes, de retomar uma maneira de surpreender-se com a vida, de encontrar algo novo, inusitado, na rotina da escola.

Mia Couto, poeta e biólogo, ganhou espaço em nossas reuniões. Sua primeira participação foi pela abertura de *Antes do nascer da terra* (2009), lido por uma das participantes:

Não é da luz do sol que carecemos. Milenarmente a grande estrela iluminou a terra e, afinal, nós pouco aprendemos a ver. O mundo necessita ser visto sob outra luz: a luz do luar, essa claridade que cai com respeito e delicadeza. Só o luar revela o lado feminino dos seres. Só a lua revela intimidade da nossa morada terrestre. Necessitamos não do nascer do Sol. Carecemos do nascer da Terra (COUTO, 2009, p. 7).

Essa belíssima passagem de Mia Couto, cuja leitura produziu um silêncio reflexivo no grupo, parecia dar voz àquilo que mais gostaríamos que estivesse presente nas formações de professores para esse milênio: não a luz do sol, com seu excesso de saberes e certezas, mas a luz da lua, que cai com respeito e delicadeza, efeito de penumbra que deixa espaço para o não saber. Assim, acompanharemos neste item trechos da *contagem* da professora Laura, e a maneira como, a partir da distensão do tempo, da palavra dos colegas e dos textos, foi possível produzir um ponto de virada em seu discurso. Torção *moebiana* que fez com que Laura tomasse o jogo no laboratório de forma a incluir a surpresa, e o próprio tempo, como elementos pedagógicos. Virada importante que reposicionou seu modo de leitura diante de seus alunos.

Sabem a fábula da lebre e a tartaruga? Aquela em que a tartaruga ganha a corrida porque a lebre – depois que sai em disparada – resolve descansar um pouco? Pois é, montei uma dupla de laboratório que é bem assim. A minha “tartaruga” tem lá seu tempo

mais lento de aprender mesmo, que irrita a escola há alguns anos com seu jeito calmo de se aproximar das coisas. Aí achei que faria uma boa dupla com outro, novo na escola, mas que parecia ter um ritmo bem mais acelerado. É esse aí, a lebre, que mais tem me desafiado. E não sei mais se esse agrupamento foi mesmo uma boa ideia! Será que devo insistir?

Diferente da *tartaruga*, a *lebre* de Laura – como o aluno passou a ser conhecido por nosso grupo – parecia não irritar ninguém. Era solícito em todas as tarefas, entrosado com os colegas, copiava o que a professora pedia, – e com muita agilidade. Gostava de esportes, mas sem conseguir escolher qual deles lhe agradava mais – e participava em quase todas as modalidades nas olimpíadas da escola. Por ser muito rápido, sua agilidade lhe rendeu várias medalhas. Entretanto, mesmo que a *lebre* apresentasse qualidades apreciadas pela escola, os professores sentiam que algo ali não ia bem. O mal-estar dos professores parecia indicar que a pressa, como atropeladora da vida, atingia a todos.

Ele tem sempre muita pressa! Quando se pergunta algo, ele responde de pronto, sem respirar. Copia tudo que é proposto, mas parece não compreender nada do que coloca em seu caderno. Em matemática, realiza com rapidez cálculos simples, mas quando envolve interpretação de texto nada parece estar entendendo. Escreve muito, mas não tem uma produção. Essa correria toda parece ter uma função: é como se ele fugisse de querer saber. Vocês entendem o que tô dizendo? É como se tudo isso não desse em nada, só uma aparência de que está aprendendo. É isso, ele foge de querer saber!

Cansada de correr junto com a *lebre*, Laura também parecia narrar sobre sua angústia na reunião sem conseguir respirar. E dirigia ao grupo sua pergunta: *Como seria possível propor um trabalho com essa dupla?* Ainda sem conseguir debruçar-se sobre o entremeio, aquilo que não se dá a ver – que está *a meio caminho de* e, por isso, de difícil cômputo do nosso olhar –, Laura vacila sobre o seguimento desse grupo. Nesse momento inicial, a equipe e as colegas apostaram que a escolha pela dupla *lebre* e *tartaruga* no laboratório parecia ter sido um “erro” bem acertado, ou seja, era um erro e um acerto, confirmando a possibilidade de um paradoxo, valorizando sua intuição na construção desse agrupamento. Era preciso dar-lhes tempo.

Ao tratar do tempo-espaço das *distâncias abolidas* ou das *inclusões recíprocas*, Rodolfo (1990) fez referência ao efeito de surpresa das crianças diante da reversibilidade dos objetos com que brinca, caixas, cubos etc., em que um pode conter o outro. Tomou esse efeito nas crianças pela palavra *absorta*, ressaltando que essa perplexidade constitutiva do ser seria índice de operação de inscrição, como operação de “primeira vez”, muito diferente de um modo de atenção, concentração, quando sujeito e objeto já estão de todo separados. Assim, tomaremos esse efeito de surpresa, perplexidade, de *como se fosse a primeira vez*, como uma afetação importante ao *tempo de compreender*, modo de ver nem sempre possível em meio à pressa que atropela o cotidiano na escola.

Depois de alguns meses, a *lebre* seguia desafiando a lentidão da *tartaruga* a cada encontro, exigindo rapidez nas brincadeiras que escolhiam jogar juntas. Ambas demandavam de Laura ora um consenso, ora uma aliança, mas que ela colocasse o jogo a rodar. Enquanto a dupla (des)entendia-se, Laura parecia absolutamente mergulhada nessa história e no impasse de descobrir como administrar a posição das três em prol da aprendizagem. E como os encontros eram sempre muito iguais, a repetição fazia com que Laura não se surpreendesse com o que ali acontecia. Além disso, Laura ainda tentava encontrar uma saída para que, por meio do jogo, pudesse armar cenas de aprendizagem.

No jogo “cara a cara”, o ritmo era tão intenso que eu não entendia nada do que eles estavam propondo. É um jogo que se joga entre dois, eu era o juiz, meio que de fora. Um deve fazer perguntas ao outro e as respostas vão orientando qual é a “cara” que o outro segura, escondido, em mãos. A lebre ficava tão angustiada que não conseguia elaborar perguntas, as pistas, necessárias para descobrir a carta na mão da tartaruga. Se balançava na cadeira de um jeito nervoso. Queria a todo instante adivinhar, chutava a resposta, queria era ganhar. Não dava o tempo que o jogo precisava para se chegar lá. Percebi que ele precisa é chegar em primeiro diante do outros, sem se importar se sua resposta está errada. Tem que ser sempre o primeiro! Angústia em ganhar do outro! Ele não quer saber do processo, já quer chegar lá logo! E não vai embora do LEA sem ter ganhado da tartaruga. Aí vai pra casa bem feliz... e eu fico sempre angustiada.

Era como se a *lebre* não conseguisse *demorar-se apressadamente* no *tempo de compreender*, fazendo um *link* direto do instante de ver ao momento de concluir, sem as hesitações do tempo de meditação. A *lebre* parecia responder imediatamente à pressa do

Outro social sob forma de rapidamente ganhar, indo direto ao ponto de chegada e, ao mesmo tempo, sequer entrava de fato nesse jogo com a *tartaruga*. Como contribuir para que Laura conseguisse enlaçá-lo a esse jogo?

A surpresa diante de algo, que Didier-Weill (1997) coloca em termos do *espanto*, seria uma experiência subjetiva que detém o poder de introduzir, na continuidade do saber, a hiância súbita de uma descontinuidade. Sensação de ficarmos *desbussolados* por alguns instantes, quando um significante surge, irrompendo a mesmice de uma superfície discursiva, fazendo-a, inclusive, torcer-se. Se na criança o *espanto*, o ficar *absorto* é algo comum, no mundo adulto parece mais raro, sendo algo que a cultura nos autoriza apenas no campo do jogo e das artes, momento em que temos novamente essa oportunidade. No dizer de Didier-Weill (1997), é provável que nossa busca nos jogos de bola, como futebol e tênis, seja por esses instantes efêmeros em que somos subitamente surpreendidos, não pela bela jogada de algum atleta famoso, mas pelo momento em que a bola subitamente desaparece do nosso campo visual e não temos rastro de como isso se deu. Antes de desaparecer, o ir e vir da bola é regido por um mecanismo especular em que tudo é simétrico, o adversário lança a bola onde o outro espera, onde a plateia imagina; tudo se estabelece num espaço tridimensional, numa repetição que dá a sensação de tudo ser muito igual.

Mas o que acontece quando o adversário no jogo transforma a bola num objeto invisível, colocando-a lá onde não se vê nem sua sombra? Para além da aptidão muscular, o que faz um bom jogador é também uma aptidão poética em saber como passar – assim como Alice que vai para o outro lado do espelho – a uma quarta dimensão. “Perdi a bola, porque meu adversário a lançou num lugar em que é meu saber que se perde, de tal forma que no instante em que, de visível, ela passa a invisível, não é somente a bola que está perdida: também eu o estou” (DIDIER-WEILL, 1997, p. 19). Pois os pontos de referência que até então eram os meus (alto/baixo, direita/esquerda, frente/trás) não servem mais para localizar o lugar estranho em que a bola foi colocada e, assim, essa desorientação faz emergir um não saber. Mais do que isso, é como se se abrisse um furo no saber, espécie de umbigo através do qual o não saber comunica-se com a cena, um furo no especular, ali onde a bola se esconde.

Muitas vezes, nas reuniões dos *laboratórios*, o que estava em jogo eram as tentativas de encontrar essa “aptidão poética”, de deixar-se *desbussolar* pelo espanto, surpresa de uma cena que, aparentemente, repete-se sempre do mesmo modo. Numa

certa dimensão de desconhecimento, Laura sabia que precisava introduzir alguma mudança em seu modo de olhar essa dupla. Talvez menos na condição de juiz do jogo, como quem zela pelas regras, e mais numa posição dentro-fora. Numa das reuniões sugeriu a leitura do seguinte poema para a discussão do encontro:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo. E esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo de travessia. E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, a margem de nós mesmos⁵⁸.

Esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. Essa é uma característica do *espanto*, no dizer de Didier-Weill. Afeto em que experimentamos algo como se fosse a primeira vez, e mesmo que se repita não se recebe como repetição. O espanto tem essa particularidade, o fato de algo ser esquecido a cada vez e de não suscitar, quando se produz, a rememoração do espanto anterior. Nosso interesse pelos jogos de bola reside nesse ponto. Porque não se trata de lances no jogo que se repetem, mas de um lance que retoma um começo ao qual é impossível acostumar-se, habituar-se, pois esse começo está no princípio do primeiro fazer humano. E se esse instante surpreendente, espantoso, dá-se como recomeço de um começo, ao mesmo tempo, esquecível e inesquecível, é na medida em que constitui uma fratura na continuidade temporal, pela qual fica-se autorizado a explorar essa dimensão nebulosa, descontínua que é esse tempo outro.

Um tempo descontínuo em que há um recomeço de um começo. Essa ideia surgiu durante uma das reuniões, enquanto a *lebre* e a *tartaruga* retornavam pela voz de Laura. E se o encontro no *laboratório* terminasse sem se saber quem havia ganhado naquele dia? E se uma escansão se produzisse antes de a angústia da *lebre* apaziguar-se, como seria? O silêncio de Laura combinava com o nosso, a insegurança da proposição também. Seladas as apostas, lançamo-nos com ela como quem joga todas as suas fichas num azarão. Laura foi embora naquele dia mais angustiada do que chegou.

Acolhendo a palavra do grupo, Laura fez a seguinte proposta à dupla. Se o jogo de tabuleiro “Jogo da vida” era a escolha daquele mês, ela convidou o grupo para que

⁵⁸ Esse trecho de poema, geralmente atribuído a Fernando Pessoa, na verdade é de autoria de um professor de literatura, Fernando Teixeira de Andrade.

juntos fabricassem um “jogo da vida inventado”, que tivesse mais relação com o que eles viviam na escola, em casa, na cidade. Conduziu o trabalho com sua dupla para que se demorassem nessa construção. Assim, ficaram durante alguns encontros envolvidos nessa tarefa, a cada vez indo pra casa sem terem a chance de verem o jogo pronto, ou sequer terem jogado uma partida. Quando finalmente terminaram, a *lebre* teria dito: “agora vamos jogar porque tenho que ganhar!”

Notei que não se importava com o que no caminho as placas do jogo indicavam sobre perder ou ganhar as coisas na vida. Queria era ver seu peão na linha de chegada antes do nosso. Entretanto, esse jogo não ganha quem chega primeiro, mas quem acumula mais dinheiro durante o percurso. A lebre fingia não escutar sobre essa regra. Ficava fascinado em ver o nº 10 sair na roleta, número máximo de casas que seu peão podia andar. E o mais estranho era a segurança com que seguia jogando, achava que estava abafando. Parece que volto sempre ao mesmo lugar com ele!

Laura voltou a duvidar de sua proposta. Sentia que muito pouco efeito tinha surtido sua última estratégia. E, para seguir narrando sobre essas voltas ao mesmo lugar, Laura contou sobre o dia em que o jogo no laboratório era “o desafio da tabuada”:

A Lebre, quando sabatinada, seguia sem querer pensar, dizia assim: “sim, eu sei, mas como é mesmo?” e chutava algum número para ver se acertava e ganhava logo o jogo. Para evitar tantos chutes, alcancei, de novo, a ele o “material concreto” como apoio para suas contas de tabuada.

Nesse momento, a narrativa de Laura silenciou. Depois de um tempo, disse, surpresa: *Sabatinada? Mas que jogo é esse? E quanto material de apoio, né! Só agora falando isso é que me dei conta.* Um tanto perturbada por sua descoberta, Laura suspeitou que ainda facilitasse o jogo da vida para a *lebre*, excesso que podia estar apenas apaziguando a angústia que surgia para ele. Pensamos que dessa surpresa sobre si houve uma torção *moebiana* na contagem de Laura, disparada pela perplexidade de sua fala e a possibilidade de acolhê-la, de demorar-se nessa nova ideia que lhe atravessou o pensamento, condição para que algo novo fosse percebido no igual dos encontros com a *lebre*. Talvez tenha sido a partir daí que Laura tenha-se desvencilhado um tanto do “pedagógico” que supunha ter que emparelhar com o jogo no LEA, para

que algum desdobramento cognitivo tornasse-se visível aos olhos dos demais professores da escola.

Ah! Foi no “jogo uno” que alguma coisa aconteceu! Conhecem esse jogo? Ganha quem fica com menos cartas no final. Somente uma! Pois é, resolvi que eu não ia explicar mais do que uma vez essa regra. Distribuídas as cartas, fomos jogando e aprendendo ao mesmo tempo, e no final anunciei que eu tinha ganhado. A lebre ficou furiosa, pois tinha o maior número de cartas em sua mão. A tartaruga foi quem tentou lhe explicar, mas a lebre não conseguia sequer mais jogar. Ficou parada, pela primeira vez, tentando entender por que com mais cartas na mão havia perdido! Não ganhou o jogo nem muita explicação. Foi embora falando nisso, voltou no outro dia e comentou com a diretora, com a merendeira. Às vezes parecendo ter entendido a lógica estranha desse jogo, noutra precisando retomar o caminho para ver se seu raciocínio não o enganava. Parece que descobriu algo estranho e que tinha a necessidade de perguntar para os outros.

Uma dança de lugares teve lugar nessa cena. A *tartaruga* passa a ser o juiz, quem explica e faz valer a regra, e Laura inclui-se nesse trio como quem pode ganhar, assumindo a responsabilidade pela *lebre* perder o jogo. Perda que parece ter dado o pontapé inicial para a colocação de um enigma, disparando uma busca. O fato de Laura ter assumido uma nova posição, que aqui chamamos de dentro-fora – outra posição no jogo, mas também de leitura em relação à *lebre* –, parece ter oferecido alguma condição para que seu aluno também se colocasse de forma diferente nessa seara do conhecimento. A *lebre* seguiu sem tantos apoios, apenas pistas, buscando o outro para erguer perguntas sobre si mesma. Posição que Laura não chegou sem boas doses de sofrimento, de *contagens* que se davam semanalmente, com interrupções, escansões entre os encontros, além das palavras dos textos que juntos líamos e discutíamos.

5.4 A MENINA QUE NÃO PALAVREAVA

Há uma segunda espécie de espanto, diz Didier-Weill (1997), aquele trazido pelo artista. Como se uma espécie de “desamparo da inteligência” nos tomasse conta ao contemplar um quadro, escutar uma música, ler um livro. Ponto em que nossos pensamentos são atravessados por algo de outra qualidade, que nos afeta, nos atinge, em

outro lugar. Se alguma obra do campo da arte nos surpreende é que, tendo o poder de nos “tocar”, ela nos dá o sentimento de poder tocar o que chamamos “a vida”, no momento em que não estamos diretamente pensando nela. Assim, é o jogo da vida que é jogado ao nos deixarmos ser tocados por uma música, um quadro, um livro. Desse modo, alguns poemas e contos literários participaram das reuniões dos *laboratórios* como modo de armar condições para o *espanto*, ensaios compartilhados de “exercícios de parar de pensar”, dando abrigo e sustentando certo desamparo da inteligência, tecnologia *leve-dura* de fazer furos no saber, de esburacar o real.

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialecto pessoal e intransmível? Por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam percepção da menina. Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não é que fosse muda. Falava em língua que nem há nesta actual humanidade. Havia quem pensasse que ela cantasse. Que se diga, sua voz era bela de encantar. Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação. E era tão tocante que havia sempre quem chorasse (COUTO, 2009, p. 93).

Mia Couto seguiu incentivando o jogo de luz e sombra nas reuniões. O conto *A Menina sem Palavra* novamente jogou os participantes ao silêncio, ao tecer de *pensatempos*, a esse ponto mágico e lento da leitura em que o corpo esquece-se de si para ser deportado ao imaginário. O modo de narrar era tão tocante que alguns quase não seguraram o choro. Como uma menina que não *palavreava* iria sair dessa condição?

Desistido e cansado, se sentou ao lado dela. Quem sabe cala, quem não sabe fica calado? O mar enchia a noite de silêncios, as ondas pareciam já se enrolar no peito assustado do homem. Foi quando lhe ocorreu: sua filha só podia ser salva por uma história! E logo ali lhe inventou uma, assim: Era uma vez uma menina que pediu ao pai que fosse apanhar a lua para ela. O pai meteu-se num barco e remou para longe. Quando chegou à dobra do horizonte pôs-se em bicos de sonhos para alcançar as alturas. Segurou o astro com as duas mãos, com mil cuidados. O planeta era leve como um baloa (COUTO, 2009, p. 95).

Na dobra do horizonte das reuniões, o silêncio chegando, de mansinho, sendo encorajado. Mas não só ele, também a construção de histórias, narrativas sobre os

alunos, sobre os (des)encontros entre uma professora e seu aluno (a professora incluindo-se na contagem), modo de tentar alinhar os furos no saber abertos pelas surpresas de outras histórias de vida. Muitas vezes, a descoberta de que uma menina podia ser salva por uma história – e por seu narrador – era a torção *moebiana* que se deu para algum dos participantes. Para outros, essa descoberta não aconteceu, ou ainda estava por chegar. Como canta Arnaldo Antunes, pode acontecer de uma nuvem cheia não chover (RUIZ et al., 2014). Para Laura, não sabemos ao certo como isso se deu, mas temos boas pistas de que algo nela produziu-se, justamente pelo entusiasmo com sua *lebre*, que, mesmo após tantas contagens e mudanças de estratégias, ainda seguia com dificuldades na escola.

Próximo ao final do ano letivo, Laura parecia satisfeita com o ritmo desse grupo no *laboratório*, mesmo que soubesse da dificuldade que seria mostrar esse estranho andar – que oscilava entre *gravissimo* e *prestissimo*, conforme o *andamento* em teoria musical – para a escola. Insistiu na importância de dividir com a técnica de apoio pedagógico⁵⁹ de sua escola suas descobertas, uma vez que sabia que a alunos como a *lebre* não se dedicava o tempo necessário para pensar em termos de aprovação ou reprovação na escola, pensava-se apenas em termos daquilo que tivesse apresentado na avaliação, como a prova. Nesse encontro, na escola, Laura não economizou em sua *contagem* – dando visibilidade a fios tão finos tecidos entre eles – para a pedagoga. Contou de seus impasses, de como estava conduzindo o grupo, e da necessidade que sentia de casos como esse de ter um espaço para conversar e pensar junto com a escola. Não se posicionou nem a favor nem contra uma aprovação, mas a favor do tempo que merecia para a tomada de uma decisão, para ampliar o olhar. Sua insistência teve como efeito a inclusão de outros professores nessa discussão, além da pedagoga, e uma rara tarde distendida debruçando-se sobre o assunto. Sobre a *lebre*, nenhuma decisão definitiva, apenas a abertura de um espaço-tempo de novas leituras possíveis para esse aluno, mas não somente ele – talvez por meio dele um questionamento sobre a escola tenha deixado algum eco. É a técnica de apoio pedagógico quem finaliza o encontro, dizendo:

⁵⁹ Cada escola da rede municipal de educação de Dois Irmãos contava com um técnico de apoio pedagógico em seu corpo diretivo, suporte para os professores no cotidiano da escola.

Atropelamos nós mesmos o processos na escola e depois queremos que o aluno invista em seu processo de aprendizagem... a lebre é a caricatura da falência do nosso ensino!

Chegado a este ponto, o pai perdeu voz e se calou. A história tinha perdido fio e meada dentro da sua cabeça. Ou seria o frio da água já cobrindo os pés dele, as pernas de sua filha? E ele, em desespero:

– “Agora, é que nunca” (COUTO, 2009, p. 96).

Lembramos aqui a intertextualidade proposta por Calvino, a história dentro de outra história como multiplicidade, ponto de abertura de horizontes. E, chegado a esse ponto, registramos também um momento de surpresa, torção *moebiana* que se deu para a equipe do NAE, essa que nunca economizou palavras e a busca por novas formas de transmissão, quando percebemos em Laura essa nova posição, de portar a voz pela *lebre* em sua escola, de sustentar a importância do recém-nascido trabalho de *laboratórios* na rede de Dois Irmãos. Momento do NAE calar-se, e de renovar sua aposta por outros mares. Momento também de resignificar o que veio antes, de dar visibilidade ao que já havia sido construído nessa curta caminhada.

Assim, percebemos três pontos fundamentais os quais esse grupo já havia construído, alinhavado com os fios das palavras dos colegas, dos convidados, dos livros e das contagens. O primeiro, acerca do brincar no *laboratório*. Percebemos um deslocamento do jogo de uma dimensão imaginária, como aquela que irá completar uma aprendizagem que faltou, para o jogo numa dimensão simbólica, em que, ao incluir o tempo e incluir-se no brincar, deixa brechas para a surpresa, o inusitado de um caminho antes não pensado para uma aprendizagem. Abertura que não é outra senão para a outra face do saber, a do não saber. Um segundo ponto que destacamos é quanto ao planejamento das atividades no *laboratório*, registro escrito que, descobriram em conjunto, muitas vezes somente podendo ser feito no *a posteriori*, depois do encontro com os alunos. Escrita num *depois* como baliza para os encontros subsequentes, mas não podendo estar antecipado, dado de antemão, *antes* do encontro. E sublinhamos ainda outro ponto, aquele que localiza o espaço do *laboratório* não como o lugar de um resgate de aprendizagem ou ajuste do passo do tempo, mas um espaço de investigação de como determinado aluno aprende, de que estratégias lança mão para aprender, quais as letras que já traz consigo.

Viu a filha apontar o mar. Então ele vislumbrou, em toda extensão do oceano, uma fenda profunda. O pai se espantou com aquela inesperada fractura, espelho fantástico da história que ele acabara de inventar. Um medo fundo lhe estranhou as entranhas. Seria naquele abismo que eles ambos se escoariam?

– “Filha, venha para trás. Se atrase, filha, por favor”...

Ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar. Depois, parou e passou a mão pela água. A ferida líquida se fechou, instantânea. E o mar se refez, um. A menina voltou atrás, pegou na mão do pai e o conduziu de rumo a casa. No cimo, a lua se recompunha.

– “Viu, pai? Eu acabei a sua história!”

E os dois, iluminados, se extinguiram no quarto de onde nunca haviam saído (COUTO, 2009, p. 96).

5.5 UMA EDUCAÇÃO PELA PEDRA – LIÇÃO I

Pedro sempre teve preferência pelas pedras. Quando chegou à educação infantil, na escola pela primeira vez, encantou-se com a quantidade delas no pátio. Para o menino, aquele era um universo totalmente diferente do que vivia em sua casa, zona mais rural, onde a terra, plantas e animais eram os parceiros de seu brincar. No pátio da escola, Pedro não conseguia fazer laço com ninguém, e somente as pedras lhe acompanhavam nessa nova empreitada de vida. Gostava de sentar entre elas no recreio. Havia entre eles uma silenciosa ligação, talvez só compreendida pelos poetas.

Há outros privilégios de ser pedra:

a – Eu irrito o silêncio dos insetos.

b – Sou batido de luar nas solitudes.

c – Tomo banho de orvalho de manhã.

d – E o sol me cumprimenta primeiro

(BARROS, 2010, p. 405).

Mas um dia Pedro cansou das *solitudes*, quis ter comunhão também com as pessoas. Foi assim que os arremessos de pedra nos colegas iniciaram, e também a preocupação da escola. Como meio de transmitir à psicóloga a gravidade da situação, ouviu-se: *Tirou sangue de um menino esses dias. Tá sempre no mundo da lua. Não fica*

parado nunca, em lugar nenhum. E era de gravidade o caso. Isso porque Pedro desconhecia o tamanho de sua força e o peso dos pedregulhos do pátio; a gravidade do mundo da lua era mesmo outra, e, na leveza de sua descoberta, sacou que com uma pedra-ponte poderia tocar o outro, e ser olhado pelo colega. Gravidade que não se mede com fita métrica, nem balança, no dizer de Manoel de Barros, uma vez que a importância das coisas há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.

Antes do NAE ter encontrado algum espaço na rede de ensino e antes ainda do *Ateliê de Criação* configurar-se, Pedro foi ter conversa séria com a psicóloga. Com rapidez e exatidão, pegou os óculos da profissional e saiu porta afora, da sala ainda sem nome, na casa de cultura da cidade. Como que fazendo os óculos de isca de pesca, foi fisgando o olhar da psicóloga até o cansaço, e a garantia de visibilidade alcançá-lo, fazendo-o deitar na grama em frente da casa. *Ficar dentro da sala me dá sufoco. Gosto da grama. Qual é a cor da grama?*, disse Pedro, aninhando-se ao chão. Assim ficaram os dois, em estado de grama por um bom tempo. Essa foi a primeira vez. Pedro bem quis retornar àquele lugar, mas não teve jeito de o pai levar. Pena, porque havia a suspeita de que o menino tivesse *cacoete para poeta*, no dizer de Manoel de Barros, mas um poeta que ainda não sabia como poetar. Pena, porque a psicóloga também queria brincar como os poetas, mas ainda não sabia como isso podia ser feito ali. Eram dois que ainda estavam aprendendo a brincar. Eram dois.

No ano seguinte era tempo de aprender as letras. E elas não se moviam para Pedro, somente as pedras. Já tínhamos o *Ateliê* como dispositivo de auxílio às escolas. O *rinoceronte dobrado* e outros tantos fios narrativos já haviam contribuído para o desenho do espaço. Movíamos-nos ali em grupos, e Pedro encontrou muita dificuldade em estar com o outro; precisava sair da sala. A escola tinha uma hipótese. O mundo letrado não chegava para Pedro porque o corpo não encontrava sossego. Tinham também uma estratégia. Apostavam que o brincar poderia contribuir em sua alfabetização, mas Pedro escapava a todas as tentativas de fazer uso dos objetos-brinquedos como os demais colegas. Naquele momento, letras e pedras não se alinhavam numa mesma categoria, não pareciam poder estar juntas.

No *Ateliê*, Pedro foi incentivado a levar pedra, grama, flor e outras matérias-primas da natureza que encontrasse ao redor da casa para dentro da sala. Noutras vezes, o grupo todo ia com ele para a grama. Encantou-se com essa possibilidade. Era evidente

sua facilidade em ver enorme potência em objetos que aparentemente eram inúteis ao fazer escolar. Tinha uma sabedoria vegetal e mineral invejável.

Nasci para administrar o à-toa, o em vão, o inútil.

Pertenço de fazer imagens. Opero por semelhanças.

Retiro semelhanças de pessoas com árvores, de pessoas com rãs, de pessoas com pedras, etc., etc.

Retiro semelhanças de árvores comigo.

Não tenho habilidade pra clarezas.

Preciso de obter sabedoria vegetal. (Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã no talo.)

E quando esteja apropriado para pedra, terei também sabedoria mineral.

(BARROS, 2010, p. 340).

O movimento do *liquidificador de palavras* chamou a atenção de Pedro. Queria colocar pedras ali dentro e ver girar. O grupo então contou sobre os *segredos de liquidificador*: que era brinquedo de faz de conta, que servia para os impasses que surgiam no grupo, que era modo de colocar palavras, misturá-las e ver que diferentes combinações dariam. Pedro então disse: *eu não sei brincar de liquidificador!* As letras para ele vinham numa materialidade em estado bruto, estado de pedra, e o grupo (outras duas crianças) acolheu bem esse estranho modo de relacionar-se, de doar as letras. Talvez porque compartilhassem com Pedro de um modo peculiar de ver o mundo, de empenhar sua palavra, de deixar o tempo tatuar as suas marcas. Para a criança, no dizer de Didier-Weill (1997), o mundo é fonte permanente de *espanto*, de um deslumbramento incompreensível para aquele que não o experimenta. Para ele, a criança é menos inocente que o adulto em relação ao real, e se ela se surpreende com uma pedra é porque não divide a concepção estática do adulto em ver o mundo.

Como um adulto – que sabe, ou pensa saber, o que é uma pedra ou um graveto – poderá ele compreender o espanto de uma criança diante dessa pedrinha? Para esse adulto, a criança se espanta porque não dispõe, como ele, de um saber sobre a pedra – objeto mineral, composto de cálcio, que serve para tal e tal coisa, encontrada aqui ou ali, na beira de um rio ou numa praia. Não desconfia, esse adulto, que o olhar espantado da criança é testemunho de que ela vê algo que o adulto cessou de ver (DIDIER-WEILL, 1997, p. 26).

As palavras de *Um rinoceronte dobrado* foram as primeiras letras compartilhadas no grupo que parecem ter tocado Pedro no *Ateliê*. De tanto brincar de fisgar os nossos olhares, acabou fisgado por essa história. Inspirados pelo texto, combinou-se que cada um iria levar para o encontro seguinte aquilo que gostariam de colocar numa caixinha. Pedro levou uma pedra, mas não qualquer uma, uma pedrinha retirada do pátio de sua escola. Nesse dia, descobrimos em Pedro um grande contador de histórias:

Essa é uma pedra braba, muito braba. Ela machuca os coleguinhas o tempo todo. Não pode ficar assim solta não. As pedras brabas tem que aprender a se comportar. Essa vai ficar presa nessa caixinha até saber se comportar. Vou trancar com cola. É uma pedra-touro!

Por meio dessa história, Pedro parecia fazer a mesma hipótese da escola, de que somente depois que o corpo “se comportasse” é que algum saber sobre as letras poderia emergir. Entretanto, o *Ateliê* sustentava a ideia de que todos eram letrados de alguma maneira e eram convidados a doarem suas letras, numa aposta de que, ao construírem-se como sujeitos, ao mesmo tempo, construíam hipóteses sobre o mundo letrado. E isso numa simultaneidade. Apostávamos no jogo, no brincar compartilhado, não como algo utilitário, mas como operador dessas passagens no campo da linguagem. Nesse ponto de sua travessia, o jogo das letras iniciava a tomar corpo para Pedro, e soubemos que também passou a contar histórias fantásticas em sua escola, embora tenha sido num tempo mais adiante que de fato encontrou o outro no *Ateliê* como horizonte do brincar.

As pedras ainda rolavam na escola, se bem que ao lado das narrativas sobre a pedra-touro. Mas algo diferente aconteceu no dia em que uma participante de seu grupo no *Ateliê* contou outro segredo de liquidificador, ao pé de seu ouvido. Disse a Pedro que conhecia uma brincadeira que se jogava com pedra, o jogo de “sapata”, e que conhecemos também por amarelinha. Pedro adorou a ideia, e empenhou-se em aprender as regras de como jogar – não queria saber de outra coisa. Era a primeira vez que as regras faziam algum sentido para Pedro. Vimos, assim, como um colega disparou a abertura de um outro tempo para Pedro, introduzindo a pedra como um elemento que não era apenas ponte para o toque e olhar do outro, mas uma ponte com a cultura. Pedra como elemento de troca com o outro de uma outra maneira, mais aceitável no social, e que passou a situar o corpo – e sua distância ao outro – também nesse outro lugar.

Desse momento em diante, Pedro interessou-se mais pelo colega, como ele usava a folha de papel, o lápis, a tinta, tinha interesse em saber quem havia confeccionado determinado objeto do zoológico de massinha. Quis desenhar do lado de fora da caixa-touro. *Tinta mancha? Caneta, dá pra apagar?* Pedro iniciou a deixar suas marcas na sala, assinaturas que precisava de garantias que um outro não iria apagar – como o giz apagava-se na sapata de uma semana para outra. Eram suas primeiras marcas escriturais, que esculpam na pedra os sinais da passagem de um sujeito em plena travessia de estruturação.

Riscos e rabiscos inscrevem o sujeito que inaugura suas práticas escriturais, cujo desenho do corpo é uma projeção da imagem inconsciente. A apropriação do espaçamento de uma superfície em branco depende das referências simbólicas do corpo no espaço-tempo. Para haver a passagem da garatuja ao desenho, que se desdobra em hipóteses de escrita, será preciso passar pela operação de linguagem que produz a separação entre o sujeito e o objeto, propiciando a construção de um corpo e constituindo o próprio eu (MILMANN, 2013, p. 78).

Agitação e impaciência tomaram conta de Pedro. Descobriu que entre o céu e o inferno havia letras e números a serem grafados no chão para que o jogo de amarelinha iniciasse. Percebeu-se de fora de um código compartilhado por todos. E vivenciou esse momento como uma perda quase irreparável. Não queria retornar à escola, nem ao *Ateliê*. E *desaprendizagens* tomaram lugar. Perda que vimos como importantíssima na estruturação do sujeito. Perda que é justamente um anagrama perfeito da palavra pedra. Capítulo pedra-perda, e sua queda, na história de Pedro.

E novamente Pedro fez seu retorno ao *Ateliê* pelo lado de fora da sala, mas, curiosamente, não pela calçada ou pela grama, mas pela sala de espera. Ali, num *entre*, dentro e fora, propôs um jogo que se repetiu por muitos encontros. Pedia que as pessoas sentadas ali, em estado de espera (mães, pais, professores, técnicos de apoio pedagógico), que todos juntos – e em voz alta – contassem os números de um até dez. Era Pedro quem orquestrava o ritmo e ajustava as vozes, e também quem dizia se eles haviam acertado ou não.

“Os tempos mudavam no devagar depressa dos tempos” (ROSA, 1995). E próximo ao fim do ano letivo chegou também o momento de iniciarmos o processo de desconstrução do *Ateliê* para uma reconfiguração do papel dos profissionais do NAE.

Pedro estava em plena atividade de desenhos, agora nas folhas A4. Desenhava as pedras no recreio, dessa vez paradas, sem movimento. O movimento no desenho era dado pelos colegas que desenhavam no balanço do pátio.

*Já sei escrever meu nome e pintar dentro, foi o que a profe. falou!
Quero pintar minha colega de cor de pele, cor bonita essa que aprendi, só não entendo porque minha pele não é dessa cor.*

Conhecia a cor da pele do outro, mas ainda não encontrava o nome para a sua, escutava a antecipação da professora que anunciava que já sabia escrever o nome, embora percebesse que sabia apenas algumas letras. Tempo e aposta abertos pelo outro davam condições para que um trâmite pelo tempo de compreender seguisse se tecendo.

O grupo de Pedro encontrou no livro *Planeta Caiqueria* terreno para muita produção. A ideia de semear letras e colher frases tocou em cheio os significantes de Pedro, que ficou atento ao pó da imaginação com que elas eram adubadas. Com o anúncio do fim do ano e do trabalho do *Ateliê*, Pedro dedicou-se a uma produção que, pela primeira vez, resistiu ao tempo, ou seja, objeto que construiu durante vários encontros, suportando a escansão que se produzia a cada semana. Enquanto decidia com quais elementos iria compor sua obra, ensinava a todos como fazer uma horta, como plantar. Como decisão primeira, Pedro decidiu soltar a pedra-touro, aprisionada na caixinha por quase um ano. Aderiu à pedra-touro massa de modelar e colou na folha A4. Ao redor dela, foi inserindo outros tantos elementos, todos relacionados aos colegas, à *Caiqueria*, às nossas conversas; em especial, aqueles componentes necessários para a plantação. Assim, letras e coisas brotaram da superfície do papel, grafadas com hidrocor, lápis de cor ou esculpidas de massinha de modelar. Era um desenho tridimensional. Dimensão que concede volume, conforme vimos com Rodolfo (1990), para que em seguida a bidimensionalidade da escrita ganhe lugar.

Cadê o cata-vento que eu fiz? Podia botar ele também, né. Tem a estrela distraída, o coraçãozinho, a flor lá da minha horta, tu tá aqui ó, é o ponto [de interrogação]. Vou usar o verde para fazer a grama. Lembra quando eu era criança e vinha aqui. E não sabia a cor verde da grama?

Será que depois que eu acabar esse desenho vai dar tempo pra brincar? É que descobri que essas coisas tem nome de “atividade”. É que é assim, quando a gente cresce e fica grande, os grandes fazem “atividades”, mas é que eu ainda brinco, sabe.

Há uma evidente mudança de posição discursiva de Pedro, que fala nesse ponto de sua travessia a partir de um novo lugar, uma posição de domínio frente à leitura e à escrita. O tempo em que não sabia a cor da grama é apresentado como tempo passado, e *no agora* parece fazer a contagem de si já destacado daquilo que conta. Além disso, Pedro fez outra descoberta: ao crescer, o brincar com o material escolar confunde-se com “atividade”, e, ao ganhar outro estatuto, perde algo de sua espontaneidade.

Pedro, quando comenta “sabe, eu ainda brinco”, diz que sua trajetória rumo ao mundo letrado está em pleno *andamento*, apontando que o movimento das letras é algo que precisa ser feito com cautela, *entre* a atividade e o brincar. A pedra e seus movimentos ainda eram um passado presente, embora deslocamentos tivessem acontecido. Iniciou como Pedra *sendo pedra*, depois, como colaboradora incansável dos primeiros traços de Pedro no mundo e tendo-se deslocado dele, pedra passou a ser outro objeto no mundo, aquele em que a cultura reconhece e compartilha seu significado. Pedra-gravidade, pedra-ponte, pedra-isca, pedra-touro, pedra-perda, pedra. Poderia uma pedra ensinar? Lições de pedra, cartilha muda que a escola talvez pudesse acolher.

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições de pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.
(MELO NETO, 2008, p. 107).

5.6 DA ESTÁTUA À PEDRA – LIÇÃO II

Na dobra do horizonte do trabalho no *Ateliê* estavam as reuniões dos *laboratórios*, e Pedro estava ali pela *contagem* de sua professora de LEA. Helena tinha esse gosto inusitado pelos alunos difíceis da escola, achando que letras e pedras podiam andar juntas. Mas soube disso *só depois*, quando tomou a pedra como elemento pedagógico. Esse estranho gosto pelos alunos que não aprendiam levou Helena a tornar-se professora de *laboratório*, que foi sua bagagem-curriculo. E, mesmo que esses alunos estivessem às pencas a seu redor, ficou perplexa diante de Pedro, modo de *espanto* que fez Helena dizer: *Não tenho a menor ideia do que fazer com ele no laboratório ainda!* Iniciar o trabalho deixando o não saber em evidência, suspendendo a pressa em apresentar caminhos possíveis para Pedro nos pareceu um bom começo – era tempo de ver, de tomar o *laboratório* como espaço de investigação.

Nesse tempo inicial, Pedro pareceu a Helena um menino muito inteligente, curioso, um “baita conversador”, no sentido de saber contar muitas histórias, mas não conseguia saber sobre em que momento da leitura e escrita encontrava-se: *Quando me dava conta o tempo já tinha terminado e tudo o que havíamos feito era conversar.* Foi falar com a professora de turma do ano anterior, que contou que Pedro ainda não lia nem escrevia, mas havia avançado muito no laço com o outro e havia progressos incríveis na oralidade. Helena, já um tanto angustiada, seguia sem saber o que fazer com essa informação.

Sobre seu processo de escrever, Saramago (2013) falou sobre um tempo que muitos escritores são atingidos, o tempo em que predomina um “deserto” da escrita, em que nada ocorre escrever. Pode acontecer no período entre um livro e outro, quando se fica sem saber o que fazer, tempo que pode durar meses, anos, quando se fica em estado de espera. É como uma espécie de “linha que se interrompe em cada livro e que logo fica em suspenso no aguardo do que há de vir, não se trata de uma linha que me limite a seguir porque tudo estaria contido nela, pressentido [...] não é uma linha cuja ponta esteja na minha mão” (p. 40). O que Saramago parece indicar a esse momento do trabalho de Helena é que no sertão da linguagem não há que forçar a chuva – saber esperar era a aprendizagem possível. No jogo com Pedro, o lance possível era

justamente dar-lhe tempo, estender uma linha, “dar corda” e esperar para ver se Pedro era fisgado do outro lado.

Helena, cuidadosa, não oferecia muito material de apoio nessa sua empreitada investigativa, mas seguiu certa intuição quando Pedro lhe propôs caminhar pela escola, sair da sala de *laboratório*. Queria mostrar o pátio, as pedras, ver o movimento que a sala não tinha. Helena conhecia sua história com as pedras, e, apesar de temer que pudesse acontecer alguma coisa, foi com ele pela escola. Na semana seguinte foi Helena quem fez um convite para irem à biblioteca. E lá Pedro descobriu que o mundo das histórias, da fantasia, era ainda maior do que aquele que conhecia. Além das pedras, castelos, cercas e animais foram incluídos no rol de elementos que para ele eram como joias preciosas a serem cultivadas. Na biblioteca, a descoberta de Helena foi a de que Pedro lia, embora ainda sem pontuação, e escrevia, mesmo que sem o espaçamento entre as palavras.

Às vezes sabe o que leu, outras vezes não.

Pedro sabe e não sabe ler.

Conhece e não conhece as regras da escola. Tem dias que fica tão brabo que é preciso retomar o passeio pela escola, conversar sobre as histórias que ele conta caminhando mesmo. E tem outros dias que é surpreendente como consegue inventar coisas diferentes para fazer, e isso mesmo dentro da sala. Nem sempre faz sentido para ele trabalhar os materiais que temos na sala, parece que temos que ir catá-los fora.

Numa conferência proferida em Turim, no ano de 1998⁶⁰, Saramago – debruçando-se sobre sua própria trajetória literária – falou de um deslocamento importante que passou a perceber em seus escritos. Mudança como nova etapa em sua literatura, mas que não estava como planejada no *a posteriori*, fora algo que percebera somente num depois. Até um pouco antes de Ensaio sobre a cegueira, era como se o que escrevesse fizesse parte de um tempo que chamou de estátua. A partir dessa obra, seus escritos entraram numa outra etapa, o da pedra, em que seus livros foram, aos poucos,

⁶⁰ Conferência na Itália, poucos anos antes de ser premiado com o Prêmio Nobel. O evento foi precedido por outros conferencistas que comentaram sobre sua obra. Saramago, em sua fala, fez um mapa de sua vida literária e, obra a obra, mostrou que não se tratava de um romancista histórico, desfazendo algumas leituras sobre seus livros. Saramago, nesse momento, referiu que a verdade histórica não existe. E, ainda, foi nessa ocasião que ofereceu um novo mapa de leitura de seus escritos, esse que poderia traçar o itinerário que iria da estátua à pedra.

despindo-se da superfície imaginária da estátua para penetrar no “bruto âmago do ser”, na materialidade da palavra.

O que é a estátua? A estátua é a superfície da pedra, o resultado de retirar pedra de pedra. Descrever a estátua, o rosto, o gesto, as roupagens, a figura, é descrever o exterior da pedra, e essa descrição, metaforicamente, o que encontramos nos romances a que me referi até agora. Quando terminei o *Evangelho* ainda não sabia que até então tinha andado a escrever estátuas. Tive de entender o novo mundo que se me apresentava ao abandonar a superfície da pedra e passar para o seu interior, e isso aconteceu com *Ensaio sobre a Cegueira*. Percebi, então, que alguma coisa tinha terminado na minha vida de escritor e que algo diferente estava a começar (SARAMAGO, 2013, p. 42).

Saramago propõe uma inversão de caminho. Em vez de esculpir a pedra no intuito de fazer a estátua, refere que o amadurecimento do escritor tem relação com uma travessia que parte da estátua em direção à pedra, um movimento que mira a pedra, seu interior, que busca nela mesma uma forma de trabalho. Um caminho percorrido que parte de uma relação com a linguagem como elemento capaz de esculpir uma forma para encontrar a linguagem mesma, seus meandros e características, como objeto de trabalho. Como se da geografia que define uma paisagem Saramago passasse à geologia que investiga o solo (VASQUES et al., 2014).

Essa mudança em sua forma de abordar a escrita aconteceu a Saramago de forma natural, percorrendo um caminho que não era o da perfeição, como nos exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola; pelo contrário, seus livros foram ficando cada vez “mais sóbrios sem perder a beleza do tempo em que acreditava que, para explicar-se, deveria narrar o que se via e também o que se escondia nos vincos das formas” (SARAMAGO, 2013, p. 13). Nessa travessia rumo à pedra, Saramago fala de uma perda fundamental: é preciso deixar para trás a paisagem, as belas formas do caminho para apreciar a beleza do solo, daquilo que pouco se vê, pouco se fala. Nesse sentido, gostaríamos de aproximar esse deslocamento descrito por Saramago, que vai da estátua à pedra, ao caminho formativo que viemos acompanhando nos professores nas reuniões de *laboratório*. Caminho em que formar não era sinônimo de informar; pelo contrário, apostávamos numa travessia em que a formação sofria a perda do excesso dos dados informativos para dar lugar à dimensão da pedra, ao chão do trabalho na escola.

Desse modo, nas reuniões dos *laboratórios* aconteciam travessias que muitas vezes iam à contramão do que comumente se espera de uma proposição de formações de professores, em que erguer estátuas é o que coloca em marcha seu fazer. Nesse espaço, de modo compartilhado, fazia parte do caminho aprender a perder de vista a paisagem, os pontos de partida conhecidos, as pesadas tecnologias da valise; conjunto de desconstruções que trouxe um punhado de incertezas ao trabalho e, com elas, o estabelecimento também do não saber. Gesto de abandonar, por certo tempo, os blocos lógicos, a cópia, as decodificação, as classificações, os diagnósticos, o cronológico, os limites do espaço, a organização da folha. Todas essas, linhas bem traçadas de tempos-lugares que oferecem a ilusão de capturarmos um aluno e o colocarmos nos trilhos certos de sua travessia rumo ao mundo letrado.

É nesse tempo *depois* que percebemos que o deslocamento literário enunciado por Saramago guardava semelhanças a essa travessia que apostávamos nas reuniões de *laboratórios*. Deslocamento que aponta para reposicionarmos os pontos de partida. E, para isso, há algo a aprender no olhar das crianças, esse que vê potencial de jogo nos objetos do cotidiano, nos restos, na sucata, na língua. Outro modo de relacionar-se com o mundo, de surpreender-se, a cada vez, com se fosse a primeira. Modo de ver que permite lermos a palavra *perda* dentro da palavra *pedra*, num jogo com a língua cuja visibilidade a leitura à moda de *estátua* não permite.

Perder de vista seu ponto de partida, a estátua, e reiniciar seus caminhos pelo inverso, um caminho que tem como ponto de partida a pedra. Desse modo, uma posição de escuta das letras possíveis trazidas pelo aluno é que permite dar andamento ao trabalho, ponto de partida para as estratégias do convite ao letramento. Perda, como vimos, foi fundamental para que Laura e sua *lebre* iniciassem suas travessias.

Uma psicomotricista, convidada para conversar com as professoras de *laboratórios*, numa das reuniões fez a seguinte pergunta para dar o pontapé inicial à sua fala: *Na escola só existem letras e número? O que mais existe?* Mesmo que o silêncio novamente fizesse sua marca no grupo, era quase como se escutássemos Helena dizer: “Existem pedras!” Somos levados a concluir isso justamente porque Helena acolheu muito bem os elementos que Pedro podia colocar em jogo para fazer sua travessia ao mundo letrado. Mesmo que em seu início fossem as pedras a guiar o caminho.

Ao longo dos encontros, alguns personagens contribuíram para o grupo de professoras pensarem o quanto alguns inícios poderiam estar nos elementos que não

estavam dados no *a priori*. No conto *A touca de bolinhas*, foram as *cartas* da mãe do narrador que fisgaram o olhar de uma menina a ponto de tomá-las para si. Na história de Mia Couto, foi a palavra *mar* que levou a menina que não palavreava ao encontro da fala. Na *contagem* da professora Sílvia, um esqueleto na sala de laboratório mostrou-se um belo início de trabalho. E ainda, no jogo com a dupla alfabética matadora, no princípio estava o liquidificador de palavras. Assim, nessa dimensão de *pedra* enunciada por Saramago, temos a palavra em seu estado bruto como potência para a criação, pedra angular do letramento. Cartas, mar, esqueleto, liquidificador, pedra: elementos matéria-prima de trabalho, pedras preciosas a serem lapidadas com o instrumento do tempo, não exatamente com o dado do tempo, mas com o tempo dado, doado pelo outro. Elementos que não constam comumente na valise tecnológica do professor, apenas como efeito de arrancarmos essas palavras de seu estado de dicionário, no dizer de Carlos Drummond de Andrade, ou de as mantermos como uma *enciclopédia aberta*, como diz Calvino. É com esses elementos, singulares a cada caso, que podemos interrogar a linguagem, fazer os significantes deslizarem numa rede de múltiplos significados, e com eles “distender um arco de vontade diante de circunstâncias soberanas” (ANDRADE, 2002).

Se Pedro foi o primeiro a nos dar lições de pedra, Calvino parece dar seguimento às ideias de Saramago:

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra –
responde Marco –, mas pela curva do arco que estas
formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois
acrescenta:

– Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Pólo responde:

– Sem pedras o arco não existe.

(CALVINO, 2004, p. 81)

As pedras foram-se acumulando na sala do *laboratório*, mas agora de forma a montar, junto com sucata, uma maquete. Pedro, em sua miniatura do mundo que ali reproduzia, fez uma horta, e muitas cercas para demarcar a circulação dos animais, das

peças, e assim tentou estabelecer o trânsito e as fronteiras. Forma de juntar algumas palavras, e de separar outras. Como forma de ampliar seu trabalho com Pedro, Helena o incentivou a fazer uma horta, dessa vez de verdade, num canto da escola. Mas, quando terminou, no dia seguinte, encontrou sua horta destruída. Triste e brabo, construiu com Mada suas primeiras letras endereçadas aos colegas, plantou uma placa na terra em que escreveu: *é proibido jogar pedras!*

No deslocamento das pedras, Pedro ergue uma escultura numa lógica ternária. Lição de pedra em que mostra que a lógica binária que reduz o letramento a uma polaridade entre alfabetizado *ou* não alfabetizado é, na verdade, ternária – há entre essas duas posições uma terceira, em que saber *e* não saber é também um lugar, uma posição onde pode chover na fantasia. Ao mesmo tempo, Pedro faz nova ponte com a cultura. Aprende que, juntos, ele e Helena, um mais um é uma conta cuja soma pode ser três.

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.
(MELO NETO, 2008, p. 107).

EPÍLOGO

No ano 2100, quando o nome de todos os autores se tenha perdido e a literatura seja intemporal e anônima, esta pequena proposta sobre o deslocamento e a distância será talvez um apêndice ou uma intercalação apócrifa num *website* chamado *As Seis Propostas*, que nesse tempo serão lidas como se fossem instruções de um antigo manual de estratégia usado para sobreviver em tempos difíceis (PIGLIA, 2013, p. 4).

Das letras e palavras que andaram por esse escrito, muitas delas foram separadas, escandidas, cortadas, emprestadas, acrescentadas a tantas outras que pareciam não fazer sentido juntas. Muitas, inclusive, perderam-se totalmente pelo caminho. Aqui também frases ligeiras, assanhadas, ousadas, tímidas, esquecidas, teimaram em brotar do campo empírico, saltaram do estado de pedra, de dicionário, para ganhar outro estatuto. Com esse conjunto de palavras fizemos um arranjo, uma trama, uma malha discursiva que tentou atar dois pontos aparentemente longínquos no tempo e no espaço escolar: tempo e letramento. O caminho percorrido por essas letras convém aqui ser retomado como modo de darmos visibilidade a nossos achados, *momento de concluir* cuja precipitação faz-se necessária após tanto chover na alta fantasia, depois de termo-nos demorado em dar corpo a nossa tese. Proposta de pesquisa que teve como objetivo abrir uma discussão sobre o jogo do tempo na passagem da oralidade ao letramento, discussão que, neste milênio, gostaríamos fosse engendrada no coração da experiência, campo da escola.

Calvino (2010), que nos acompanhou desde o início, deixou-nos sem o escrito de sua sexta proposta, a *consistência*. Entretanto, essa ausência, marcada pela expressão matemática de nossos capítulos 6 – 1 (seis menos um), configurou-se como elemento fundamental de nossos achados. Assim, em nosso percurso, um dos fios a que demos relevo na trama tempo e letramento foi o elemento da perda, operação necessária a toda travessia ao mundo letrado.

O escritor argentino Ricardo Piglia, no ensaio *Uma Proposta para o Novo Milênio* (2013), afirma que imaginar e escrever sobre o valor literário deixado em aberto por Calvino, a sexta proposta, seria uma espécie de versão utópica de Pierre Menard,

autor de Quixote⁶¹, porém às avessas. Isso porque não se trata de reescrever literalmente uma obra-prima do passado, mas a dificuldade está em como reescrever imaginariamente uma obra do futuro. Qual seria essa proposta não escrita para o próximo milênio? E qual seria essa proposta, se fosse escrita em Buenos Aires, a partir desse subúrbio do mundo? Assim, em vez da *consistência*, Piglia apresenta o *deslocamento* como proposta para este milênio.

O *deslocamento* seria uma tomada de distância do centro, uma forma de linguagem que fala a partir das bordas, das margens, numa busca de outro lugar enunciativo, meio pelo qual o narrador encontra uma maneira singular de dizer aquilo que as palavras quase não alcançam, para transmitir o ponto cego de uma experiência. Desse modo, encontramos na *contagem* um modo de dar vida aos personagens que fomos erguendo com palavras, ao passo que nossa trama ia-se tecendo. O encontro com esse estilo de transmissão – em que a verdade tem a estrutura de uma ficção, como diz Piglia nesse artigo – é o que nos permitiu que aquilo que contamos não fosse mera informação, mas tivesse a forma de experiência, e que pudéssemos narrar a escola a partir das margens. Modo de contar que busca um deslocamento em direção a cenas que possam “condensar a experiência”, diz Piglia, cenas que reúnam elementos capazes de levar o leitor a múltiplos sentidos. Talvez a ideia de *deslocamento* seja ela mesma um “condensador de experiências”, carregando com o termo a lembrança das cinco “lições americanas”, as propostas de Calvino, como se, por meio dele, pulsassem a leveza e o peso, a rapidez e a lentidão, a exatidão e o indeterminado, a visibilidade e a invisibilidade, a multiplicidade e a univocidade. Paradoxos que foram fundamentais para encontrarmos uma forma, um estilo de transmissão.

Desse modo, o jogo *leveza x peso* articulou um modo de transmissão da experiência em que a maneira desvencilhada das palavras fatigadas de informar, a *contagem* – diferente de tempo contabilizado, numeral –, carregou consigo tom e ritmo dos movimentos do *Ateliê* e das reuniões dos *laboratórios*. Em ambos os dispositivos havia uma aposta: a de que a abertura do tempo para o jogo da palavra em companhia pudesse oferecer condições de passagem da oralidade ao letramento, reposicionando o

⁶¹ Pierre Menard é o personagem do conto do escritor argentino Jorge Luís Borges, intitulado *Pierre Menard, autor de Quixote*. No conto, Menard é um escritor de ficções do século XX cuja ambição era a de escrever novamente, recriando linha por linha, o Dom Quixote, de Cervantes, do século XVII. Ao comparar os dois escritos, idênticos, o conto ressalta uma discussão sobre a radical diferença das obras, justamente por terem sido produzidas por autores diferentes e em épocas completamente distantes no tempo.

valor do peso atribuído ao aluno em seu atraso ou dificuldade na alfabetização. Desse modo, nossa questão de pesquisa não foi posicionada sobre uma pertinência dos dispositivos *Ateliê* ou *laboratórios* para as escolas, mas deles emergiu para situar-se no *jogo do tempo como abertura e/ou limite ao letramento, objetivando traçar uma trama entre o tempo e a passagem – operação que se dá justamente no tempo – da oralidade ao letramento.*

Nesse traçado, outro paradoxo referido por Calvino – *rapidez x lentidão* – nos conduziu a um percurso histórico em que chegamos a um tempo em que essa tensão não importava. Isso porque se tratava de uma época em que a oralidade marcava o ritmo da cultura, numa circularidade do saber em que o tempo não contava. A necessidade da passagem da oralidade ao letramento foi disparada somente pela invenção da prensa tipográfica, por Gutemberg, assim como todo o novo recorte simbólico criado ao seu redor. Naquele momento, uma fronteira importante colocou-se entre adultos e crianças: alcançar a vida adulta passou a ser sinônimo de ingressar no mundo das letras e participar dos segredos compartilhados. Assim, o mundo grafocêntrico passou a ser uma conquista a ser realizada na cultura, e, para tanto, acreditou-se ser necessário conter os corpos, criar estágios para o desenvolvimento da infância, desenvolver um currículo *pari passu* a essas etapas, além de descortinar o lugar da escola nessa conquista.

Na atualidade, em tempos em que uma nova configuração tecnológica tem alterado velozmente esse panorama de passagem ao mundo letrado, altera-se também nossa relação com a materialidade e o suporte das palavras, o tempo, as configurações de saber e sua transmissão, a suposta linearidade e sequência lógica que até bem pouco tempo davam estabilidade às aprendizagens. No espaço da velocidade das mídias, não se trata de um modo de operar pela sucessão no tempo, linearidade, mas compõe-se de operadores de simultaneidade. Estaríamos inaugurando um novo modo de ser e estar no mundo, de relacionar-se com as letras? Como conduzir essa passagem de um campo a outro quando as fronteiras entre o mundo da infância e o do adulto não encontram mais a estabilidade de antes? Vimos, com Lévy (2011), que a passagem da oralidade ao letramento não se faz sem uma tensão entre as linhas oralidade/escrita/informática. Nesse contexto, como introduzir no cotidiano da escola a força ativa e a magia da palavra, o desejo de ler, escrever, de apropriar-se da palavra em suas diversas materialidades? Desse modo, propusemos pensar a infância e suas passagens não como um dado a ser superado ou cultivado, mas como inscrição psíquica, tensa, que se dá

numa travessia rumo ao mundo adulto, num giro discursivo em que há a passagem de uma posição de objeto para a de sujeito – e cuja potência não está no organismo, mas em germe no campo da palavra e da linguagem. O adulto antecipa a posição letrada para a criança a convidando a visitar esse outro lado, sabendo sobre a tensão temporal que se instala entre ambos e não a tomando como outro adulto na *polis*.

Nesse ensinar *e* esperar está a possibilidade de instaurar um *tempo de espera* no ato de transmissão. Espera cujo termo carrega um duplo sentido, o de desejar que o aluno deseje fazer essa travessia e, também, espera no sentido de aguardar seu tempo. Jogo do ensinar *e* esperar que anima a demanda educativa, e que tem como efeito uma alternância entre rapidez *e* lentidão do processo educativo: gangorra que movimenta a arte de fisgar a criança pelo anzol do tempo e do desejo. No trabalho do *Ateliê* e das reuniões, as interrupções no tempo pareciam dar condições para a instalação dessa espera. Os encontros semanais, escandidos, apostavam na construção de objetos/questões que ficavam como inacabados, suspensos, produzindo uma demora que contrastava com a velocidade de cada encontro. Era também uma aposta no tempo como descontinuidade, ou melhor, jogo da continuidade x descontinuidade.

Nessa jornada rumo ao mundo letrado, destacamos com Calvino outra tensão desse caminho: *exatidão x indeterminação*. Na busca pela exatidão, pela arte de saber fazer com as letras, há que nos envolvermos com o indeterminado, o impreciso, o vago, o desconhecido. É preciso viver essa tensão, nas margens do incerto, degustando de um longo caminho, na pulsação do tempo, marcado por idas e vindas do trajeto. Desse modo, propomos que uma das condições de passagem da oralidade ao letramento está na possibilidade da escola em estabelecer o letramento como um jogo, em fazer o convite ao brincar com as letras, em especial quando toma a literatura como tabuleiro de jogo, a ficção franqueando as passagens difíceis.

Ao nos aproximarmos das escolas, os escritos dos professores apontavam certa desistência ao convite a esse jogo quando algum recuo dessa passagem a ser feita pelo aluno estava colocado. *Falta uma vitamina, falta um “clique”, não compreende, lê, mas não escreve etc.* Um conjunto de déficits elencados como pedido endereçado a outro profissional, para que pudesse “adicionar” aquilo que faltou para a aquisição do código alfabético e numérico, terreno da alfabetização, e recolocar o aluno em sua travessia. Eram sempre relatos de professores exaustos, numa briga com o tempo, para que seus alunos vencessem os objetivos pedagógicos estabelecidos para determinado ano letivo.

Diante disso, propomos que se trata menos de uma operação de “aquisição”, de adicionarmos instrumentalmente alguma competência, do que uma “subtração” que precisa estar em jogo nessa passagem. Subtração que, com a psicanálise freudolacaniana, situamos como um acontecimento lógico da estruturação do sujeito – uma perda estrutural do ser – que permite a inauguração do simbólico para a criança. Perda cujo jogo paradigmático do *fort-da* freudiano evidencia o modo como para a criança na ausência algo se constrói, fundando para ela esse momento em que o simbólico passa a ter lugar, alternância da presença e ausência, salto importantíssimo e condição para uma mudança cognitiva. Perda que pode ser vivenciada pela criança nas margens dos jogos, do brincar com o outro, ali onde faz ensaios de passagem de uma posição de objeto para uma outra, a de sujeito. Propomos, assim, a estruturação do sujeito como intimamente ligada à construção do sujeito letrado: ambas sendo trilhadas ao mesmo tempo nessa trajetória às letras.

Além da sequência de déficits sobre o aluno, sublinhamos mais uma e a destacamos por sua insistência: *o aluno não está alfabetizado*. Como se a passagem para o mundo letrado desse-se de forma dicotômica, binária, e o aluno estivesse colocado do lado do alfabetizado ou do não alfabetizado, nada existindo entre esses polos. Desse modo, nos propusemos a desconstruir essa ideia tão fortemente enraizada na escola no sentido de darmos visibilidade a esse trânsito, convite a debruçar-se sobre um momento de passagem em que o aluno pode estar, ao mesmo tempo, alfabetizado e não alfabetizado. O “e” como um terceiro entre os dois polos.

Na armação desse terceiro, nos debruçamos sobre o conceito de letramento como forma de ampliar a ideia de alfabetização, outro modo de jogar com as letras, percebendo a leitura e escrita para além da decifração do código alfabético e numérico, como forma de apropriar-se das letras, das sonoridades da palavra, jogo da língua e seus usos, o campo que estabelece com o outro. *Letra em andamento*, foi desse modo que animamos esse momento terceiro, que dá a linguagem sua face de jogo sempre renovado, de inacabamento de um processo, algo *in progress*. Andamento das letras que em cada sujeito vai-se marcando com velocidades muito singulares – entre *gravissimo* e *prestissimo* – e que nos remete a pensar que entre alfabetizado e não alfabetizado há uma travessia em que as letras estão gestando-se, fazendo seus giros em diferentes modos da linguagem. Com essa amplitude, pensamos que o mundo das letras faz-se presente para a criança tanto na oralidade quanto na escrita, sendo a leitura um

operar constante no mundo das palavras e o domínio da escrita uma dobra desse longo processo de trabalho com a língua.

Apostamos na ideia de que a criança, em graus diferenciados, é letrada antes mesmo de estar alfabetizada, podendo ser convidada a doar as suas letras. A literatura, outra grande doadora, assim como a magia engendrada por suas narrativas, é uma boa aliada para as passagens, especialmente para franquear as passagens difíceis da subjetivação, convocando a um jogo com a linguagem em que forma e conteúdo parecem contribuir para ampliar o espaço da fantasia e do pensamento. Poéticas que os jogos de rima e os contos literários nos físgam por meio de um vaivém de palavras, um *fort-da* das letras em que a cadência da presença e ausência convida ao ensaio das perdas. Desse modo, como vimos na companhia de Barthes (2004), tomamos o literário não como instrumental nesse jogo, mas ele mesmo convocando a um indireto, oblíquo, ao não saber. Saber e sabor das palavras de escritura temperando o andamento das letras.

Se o *Ateliê* dava notícias de que o jogo das letras oferecia condições de passagem, foi nas *reuniões de laboratórios* que percebemos o quanto era importante estabelecer semelhante cenário entre os professores – onde o jogo, a literatura, o contar-se ganhavam lugar. Tínhamos no horizonte a ideia de que o letramento era um processo que não termina com a escolarização dos primeiros anos. Desse modo, o espaço de formação continuada que estabelecemos nas reuniões de *laboratórios* propôs-se a jogar um punhado de areia nos olhos, embaçando esse olhar tão permeado de certezas, direto, intenso e apressado aos acontecimentos da escola. Modo de tomar distância e de reposicionar a forma de ler e escrever um aluno em que a literatura também foi aliada importante do processo de desacelerar o olhar e traçar novos caminhos ao trabalho de alfabetização e letramento dos alunos. Literatura que temperou as *contagens* nas reuniões, modo do movimento das palavras que colaborava para suportar a falta e o excesso de informação sobre seus alunos, e também as perdas desse caminho.

Se o jogo das letras articulou-se como operador de passagem, verificamos que esse jogo somente ganha consistência quando o brincar enlaça um outro no horizonte desse fazer. Jogo, na companhia de Huizinga (1938/2000), como o próprio motor da cultura, se certas características se fazem presentes. Jogo que é ele mesmo pura tensão de opostos, um lançar-se num campo que não elimina, mas suspende a realidade, a verdade, a ordem, o tempo. Brincar com as letras que verificamos na criança em seu faz

de conta e na escrita do adulto, quando rearranjam as palavras e as adubam com a poeira da imaginação. O brincar, como vimos com Freud, também é um jogo do tempo, em que se produz um sujeito *no* tempo. Tempo que não pode ser traduzido por uma reta com sua flecha apontando somente para o futuro, mas também para o passado. Tempo que é disparado pelo outro, quando se encontra nele a tela com que fazer tensão.

Entre alfabetizado e não alfabetizado demos relevo a um tempo de articulação do “e”, momento raramente percebido como parte do caminho que importa à alfabetização. Tempo riquíssimo e fundamental para a precipitação do sujeito letrado, mas que raramente tem visibilidade no campo da escola. Na esteira do paradoxo de Calvino, *visibilidade x invisibilidade*, entendemos o *tempo de compreender*, de Lacan, como análogo a esse momento de passagem, aparentemente invisível, e que propusemos como passaporte fundamental. Tempo interior, anterior, no qual se condensa uma chuva de ideias silenciosa; por isso, a escola tem dificuldades em medir, verificar, quantificar e apostar, justamente porque é necessário o exercício de uma antecipação daquilo que não se vê.

Para articulamos o lugar do tempo na estruturação do sujeito, partimos da ideia de que o ato de se fazer *é* tempo, e não uma construção que se faz *no* tempo. Nessa empreitada, o tempo lógico lacaniano nos permitiu verificar a maneira como o sujeito, por meio da passagem por três atos, precipita-se a uma posição simbólica, posição de domínio da leitura e escrita. Ato em três tempos que acompanhamos por meio do apólogo dos três prisioneiros, sofisma inventado por Lacan para dar consistência a essa passagem. No desenrolar do sofisma, fomos introduzidos a uma outra lógica – a dos paradoxos –, a outro ritmo textual que nos conduziu aos núcleos dos conceitos de tempo, espaço e movimento. Na solução desse problema lógico, Lacan destacou três tempos de possibilidades do sujeito: *instante de ver*, *tempo de compreender*, *momento de concluir*.

É na gestação desse *tempo de compreender* que o “e”, elemento terceiro da estrutura, desdobra-se, e prepara o sujeito para o terceiro momento, o de concluir. No sofisma, acompanhamos duas paradas e duas partidas dos prisioneiros em relação à porta. Foram essas duas paradas – como vacilo dos personagens – que aproximamos ao movimento da criança que, de repente, parece não mais saber aquilo que já havia aprendido sobre as letras, ingressando num tempo em que sabe e não sabe sobre o mundo letrado. Nesse tempo intermediário, é preciso estabelecer condições de jogo com

o outro, numa tensão temporal: relacionar-se com as reações dos outros, seus olhares, suas hesitações. O outro está como bússola do meu movimento, outro que *sabe sobre mim antes de mim*. Esse jogo posicional marca ritmo e compasso de uma *precipitação demorada*, cuja duração não é possível prever ou quantificar, mas que precede a certeza do sujeito sobre si mesmo, e segue retroagindo após o momento de concluir. Sem esse jogo da reciprocidade no *tempo de compreender* – que insere outros na ciranda de saber-se quem se é –, não é possível precipitar-se e afirmar algo sobre um saber de si.

Para darmos contornos mais nítidos, e colocar em marcha “visões de olhos fechados”, no dizer de Calvino, a essa estranha *precipitação demorada*, recorreremos às figuras topológicas da *banda de Moebius* e da *garrafa de Klein* para com eles traçarmos a ideia de que o *eu é um Outro*, para animar a nodulação tempo e espaço, e para darmos visibilidade ao campo dos paradoxos – onde temos a ruína da lógica binária. A topologia nesta tese surge como maneira de “pegar com a mão, com os olhos” o modo como o sujeito, ao emergir do Outro faz-se, ao mesmo tempo, sujeito das letras. Se na *banda* percebemos de que modo *o dentro está no fora*, numa extimidade constitutiva, na *garrafa de Klein* tivemos a oportunidade de perceber desdobrar-se o *tempo de compreender*, com seus pontos cegos e recuos, num *entremeio* em que, em determinado momento, a flecha do tempo inverte-se. Garrafa num *volume reversível*, no dizer de Rodolfo (1990), como se um volume se insinuasse para, em seguida, recuar. Temporalidade vivida como um *se* sucedendo no tempo e no espaço, a criança ensaiando-se numa tridimensionalidade do corpo. Esse momento, em que no aluno parece que *desaprendizagens*, não saber, tomam lugar, pode ser um recuo importante e bem-vindo ao processo de alfabetização, momento que é disparado pelo movimento do outro. Assim, propomos que no campo do letramento o outro surge como bússola de um tempo a ser disparado e vivido. O jogo das letras que somente pode ser jogado com o dado do tempo, ou melhor, como tempo dado, disparado pelo outro.

Instigados pelo paradoxo *multiplicidade x unicidade*, quinta proposta de Calvino, avançamos um tanto mais nos fios que perfaziam a trama da *precipitação demorada*. Propusemos tomar esse tempo intermediário pela palavra-valise *pressa-demorada* – passagem do tempo vivida como uma magia lenta, na contramão da pressa como aceleração da vida – em sua relação com a literatura, verdadeira catalisadora da velocidade das passagens.

Ao sublinharmos o *tempo de compreender* como passaporte para as letras, afirmamos que havia uma pressa que importava, mas somente na medida em que ela permitia que a “cor do tempo” fosse sentida, vivenciada no jogo com o outro. O *momento de concluir* implica a conquista, ao logo do *tempo de compreender*, de uma independência em relação ao tempo apressado da demanda do Outro. A *pressa-demorada* é justamente a tramitação desse jogo do tempo em que não se confunde com a pressa como aceleração, momento em que numa certa invisibilidade nos demoramos apressadamente rumo ao mundo letrado. Enquanto nos ocupávamos com as travessias, a literatura emergiu do campo empírico como tecnologia bem-vinda a esse milênio. Tecnologia *leve-dura*, outra palavra antitética, que marca com a harmonia dos opostos a possibilidade de invenção das práticas na escola, abertura para o múltiplo que inclui a ficção – num outro modo de amarrar as palavras – como convite a habitar o saber e o não saber.

Ao darmos relevo a esse tempo paradoxal, propomos que, quando há um impasse na passagem da oralidade ao letramento, o que está em jogo é uma dificuldade em oferecer condições em abrir esse *tempo de compreender* em que a criança possa exercer esse jogo com o outro, trâmite necessário para uma passagem ao momento de concluir, quando surge numa outra posição de enunciação. Pensamos que, quando a escola oportuniza essa *pressa-demorada* em reciprocidade – momento em que saber e não saber coexistem –, temos um ultrapassamento de uma lógica binária e a inclusão dessa posição ternária, deslocamento que oferece condições para que se opere uma travessia difícil e tensa no campo da palavra e da linguagem, campo do letramento.

Acompanhando a contagem de Pedro, vimos por meio de duas lições como a lógica binária – que coloca o aluno nos termos de alfabetizado ou não alfabetizado – é uma falsa questão. Entre esses polos aparentemente tão opostos encontramos também um longo e difícil tempo em que Pedro sabia e não sabia as letras. O modo como sua professora ofereceu condições para a instalação de uma *pressa-demorada*, acolhendo a pedra e o tempo como elementos pedagógicos, foi decisivo para que Pedro fizesse sua travessia da oralidade ao letramento. Travessia que ela mesma fazia, ao mesmo tempo, nas reuniões dos *laboratórios*, ao produzir um deslocamento, no dizer de Saramago (2013), da estátua à pedra. Aprendendo em ato o modo como transmitir a abertura desse tempo. Passagem da palavra, essa que trama “o traço visível à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o

abismo” (CALVINO, 2010, p. 90). Travessia pelo mar da linguagem que não necessariamente precisa ser feita com a alta tecnologia de um navio potente, mas há que lembrar, com o *Desenredo* de João Guimarães Rosa (2001), que “todo abismo é navegável a barquinhos de papel”.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A paixão medida**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ARGUEDAS, Vernor. August Ferdinand Möbius: La imaginación se desborda. **Revista digital Matemática, Educación e Internet**. 2 Set. 2005. Disponível em: <<http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/revistamatematica/HistoriaMatematica/HistoriaV6n2Set2005/>>. Acesso em: 8 jan. 2014.
- ÁRIES, Phillip. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Ana Maria Vicentini. As bordas da letra: questões de escrita na psicanálise e na literatura. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris (Orgs.). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2007.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- _____. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de Janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **O rumor da língua**. Trad. de M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. São Paulo: Moderna, 1999.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. **Jogo de posições da mãe e criança: ensaios sobre o transativismo**. Porto Alegre: CMC, 2002.
- BERNARDI Júnior, Hermes. **E um rinoceronte dobrado**. Porto Alegre: Projeto, 2008.

BERNARDI Júnior, Hermes. **Planeta Caiqueria**. Porto Alegre: Projeto, 2003.

BILÀ, Marina. **As “Seis propostas” de Calvino revisitadas no terceiro milênio: o impacto da comunicação digital sobre a produção literária**. 2012. ACADEMIA.EDU. Disponível em: <http://www.academia.edu/6248912/As_Seis_propostas_de_Calvino_revisitadas_no_terceiro_milenio_o_impacto_da_comunicacao_digital_sobre_a_producao_literaria>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BORGES, Sônia. **O quebra-cabeça da alfabetização: alfabetização depois de Lacan**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

CALLIGARIS, Contardo. Três conselhos para a educação das crianças. In: JERUSALINSKY, Alfredo Nestor et al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Porto Alegre, RS: RBS, 2004.

_____. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Planeta De Agostini, 2003.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMARGO, Luís. **Maneco caneco chapéu de funil**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **O cata-vento e o ventilador**. São Paulo: FTD, 1998.

CARROLL, Lewis. (1871). **Alice no país do espelho**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. São Paulo, UNESP, 1998.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. **A psicanálise na terra do nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

_____; _____. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA, Ana. **A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

COUTO, Mia. **Contos do nascer da terra**. 7. ed. Alfradique, Portugal: Editorial Caminho, 2009.

DARMON, Marc. **Ensaio sobre a topologia lacaniana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DIDIER-WEILL, Alain. **Os três tempos da lei: o mandamento siderante, a injunção do supereu, a invocação musical**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DUNKER, CIL. **Transitivismo e letramento: constituição do sujeito e entrada no discurso alfabético**. Projeto A Alfabetização e seus Avatares. São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EIDELSZTEIN, Alfredo. **La topología em la clínica psicoanalítica**. Buenos Aires: Letra Viva, 2006.

ELIAS, Norbert. (1939). **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ERNST, Bruno. **O espelho mágico de M. C. Escher**. Singapore: Taschen, 1991.

ESCHER, M. C. Day and night. M. C. ESCHER. **Gallery**. 1938. Woodcut in black and grey, printed from 2 blocks. 677mm x 391mm. Disponível em: <<http://www.mcescher.com/gallery/woodcut/day-and-night/>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

_____. Möbius Strip II. M. C. ESCHER. **Gallery**. 1963. Woodcut in red, black and grey-green, printed from 3 blocks. 205mm x 453mm. Disponível em: <<http://www.mcescher.com/gallery/most-popular/mobius-strip-ii/>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

_____. Print gallery. M. C. ESCHER. **Gallery**. 1956. Lithograph. 317mm x 319mm. Disponível em: <<http://www.mcescher.com/gallery/most-popular/print-gallery/>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREUD, Sigmund. (1908 [1907]). Escritores criativos e devaneios. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976c.

_____. (1910). A significação antitética das palavras primitivas. In: _____. **Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

_____. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1896). Carta 52. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1920). Além do princípio do prazer. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.

_____. (1925). Uma nota sobre o bloco mágico. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b.

_____. (1930). **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FRÖHLICH, Cláudia Bechara. **Nas dobras de um conto: leitura e transmissão no Clube do Professor Leitor-Escritor**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **O tempo como tempero de equipe**. [mimeo], 2010.

GRANON-LAFONT, Jeanne. (1986). **A topologia de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

HUIZINGA, Johan (1938). **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JERUSALINSKY, Alfredo. Entrevista. **Revista Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, n. 34, p. 175-181, jan/jun, 2008.

_____. Pequena história do tempo lógico em psicanálise. In: SLAVUTSKY, A.; BRITO, C. L.; SOUSA, E. L. A. **História clínica e perspectiva nos cem anos da psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. Prefácio. In: CORSO, Diana; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A violência do imaginário. In: COMPARATO, Maria Cecília Mazzili; MONTEIRO, Denise de Souza Feliciano (Orgs.). **A criança na contemporaneidade e a psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. (Mentes & Mídia; diálogos interdisciplinares, v. II).

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação, dez anos depois. In: Psicanálise e educação: uma transmissão possível. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 16, Porto Alegre: APPOA, 1999.

LACAN, Jacques (1959-1960). **O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. (1968-69). **O Seminário, livro 16: de um outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. (1959). De uma questão preliminar a todo tratamento possível das psicoses. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1961-62). **O Seminário, livro 9: a Identificação**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003b.

_____. (1945) **O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada**. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1954-1955) **O seminário, livro 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1964) **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. (1976) **Seminário de 21 de dezembro de 1976: A dupla banda de Moebius**. Traduzido e estabelecido por Jairo Gerbase, 15 set. 1998. Disponível em:

<http://www.campopsicanalitico.com.br/biblioteca/Microsoft Word - 2003.LACAN-21-12-76-A_DUPLA_BANDA_DE_MOEBIUS.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2012.

LACAN, Jacques. Lituraterra. In: _____. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003a. p.15-25.

_____. **Problemas cruciais da psicanálise**. Seminário 1964-1965. Publicação Interna. Centro de Estudos Freudianos de Recife. Recife, out. 2006.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2011.

LO BIANCO, Anna Carolina. Sobre a base dos procedimentos investigativos em psicanálise. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p.115-123. jul./dez, 2003.

MANGEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MCIENTÍFICA. **Garrafa de Klein**. Equipamentos de laboratório, Física, Geral, laboratório. 9 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.blog.mcientifica.com.br>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

MELMAN, Charles. La topologie, ça ne fait pas croix. **Bulletin de l'Association Lacanienne internationale**, n. 111. Paris: Association lacanienne internationale, 2005.

_____. Sobre a educação das crianças. In: JERUSALINSKY, Alfredo Nestor et al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2002.

MILMANN, Elaine. **Poética do letramento**: problemas de escrita um enfoque da psicopedagogia na educação. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MILNER, Jean-Claude. **A obra clara**: Lacan, a ciência, a filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MÜLLER, Cristiane; TRAVERSINI, Clarice, S. “Gosto de cruzar os braços”: as representações culturais construídas pelas crianças. In: DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. (Orgs) **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 35-52.

PEREIRA, Lucia Serrano. **O conto machadiano**: uma experiência de vertigem: ficção e psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

PETIT, Michèle. **A Arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Uma proposta para o novo milênio. CHÃO DA FEIRA. **Caderno de Leitura**, n. 2, p. 1-4, 2013. Disponível em: <<http://www.chaodafeira.com/wp-content/uploads/2013/05/uma-proposta.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

POLI, Maria Cristina. O psicanalista como crítico cultural: o campo da linguagem e a função do silêncio. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. VIII, n. 2, p. 365-378, jun. 2008.

PORGE, E. **Psicanálise e tempo**. O tempo lógico de Lacan. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

_____. **Transmitir a clínica psicanalítica**: Freud, Lacan, hoje. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. Leitura e literatura. SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA: Leitura, saber e cidadania. **Anais...** Rio de Janeiro: PROLER, Fundação Biblioteca Nacional, Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. p. 145- 161.

RAMOS do Ó, Jorge. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 32, n 2, p. 109-116, jul./dez. 2007.

RICKES, Simone Moschen. A invenção na clínica e nas instituições. In: HEINZ, M.; PERUZZOLO, D. (Orgs.). **Deficiência múltipla**: uma abordagem psicanalítica interdisciplinar. São Paulo: Oikos, 2009.

_____. Entre a sujeição e o domínio, vibra a posição sujeito: reverberações éticas de uma concepção de sujeito como lugar enunciativo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v.19, n. 2,

ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200003>>. Acesso em: 7 maio 2014.

RIVERA, Tania. Ensaio sobre o Espaço e o Sujeito: Lygia Clark e a Psicanálise **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v 11, n. 2, dezembro de 2008. Disponível a partir do <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de maio de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982008000200004>.

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o significante**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROSA, Guimarães. (1967). Desenredo. In: ROSA, J. G. **Tutameia**: Terceiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 72-75.

_____. Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1995.

RUIZ, Alice; ANTUNES, Arnaldo; BANDEIRA, João; TATIT, Paulo. Se tudo pode acontecer. **Letras.mus.br**. on-line. Disponível em: <<http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/67070/>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

SANTA ROZA, Eliza. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SARAMAGO, José. **Da estátua à pedra e discursos de Estocolmo**. Belém: Ed. Ufpa/Lisboa: Fundação José Saramago, 2013.

_____. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O evangelho segundo Jesus Cristo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SARMATZ, Leandro. **Do catálogo**: Seis propostas para o próximo milênio (Italo Calvino). Blog da Companhia. 12 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.blogdacompanhia.com.br/2013/07/do-catalogo-seis-propostas-para-o-proximo-milenio-italo-calvino/>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

SCHNEIDER, Raquel; TOROSSIAN, Sandra. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, v.15, n. 2, pp. 132-148, ago. 2009. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a09.pdf>. Acesso: em 6 mar. 2014.

SIRPSICOANALISIS. Seminario la angustia: capítulo VII. In: _____. **Lectura y estudio textos**. 24 feb. 2014. Disponível em: <http://www.sirpsicoanalysis.org/2014/02/seminario-la-angustia_24.html>. Acesso em: 5 mar. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VASQUES, Carla; MOSCHEN, Simone; FRÖHLICH, Cláudia. **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Trabalho submetido e aceito no Congresso Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs, a ser apresentado em Braga, Portugal, 14-17 jul. 2014 (no prelo).

VÍCTORA, Ligia Gomes. A Topologia das Estruturas Clínicas. **Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 160, ago 2007. Disponível em: <http://www.appoa.com.br/correio_appoa/a_topologia_das_estruturas_clinicas/511#.U3aGMssU9D8>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Topologia e Tempo. In: Tempo ato memória. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Publicação interna. Porto Alegre, n. 39, p. 62-69, jul./dez. 2010.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância**: um dos nomes da não razão. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.